**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**









**BALTAZAR CAMPOS CORTEZ**

# REELABORAÇÃO DAS CONCEPÇÕES SOBRE DOCÊNCIA, ENSINO E APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES RURAIS:

## um estudo no município de Oeiras(PI) dos anos 2000-2013









**TERESINA (PI) - 2014**

**BALTAZAR CAMPOS CORTEZ**

# REELABORAÇÃO DAS CONCEPÇÕES SOBRE DOCÊNCIA, ENSINO E APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES RURAIS: um estudo no município de Oeiras(PI) dos anos 2000-2013

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, no âmbito da Linha de Pesquisa Prática Educativa e Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: **Prof[a]. Dr[a]. MARIA DA GLÓRIA SOARES BARBOSA LIMA**

**TERESINA (PI) - 2014**

**FICHA CATALOGRÁFICA**
**Universidade Federal do Piauí**
**Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco**
**Serviço de Processamento Técnico**

C828r Cortez, Baltazar Campos

Reelaboração das concepções sobre docência, ensino e aprendizagem na prática pedagógica de professores rurais: um estudo no município de Oeiras dos anos 2000-2013. / Baltazar Campos Cortez. - 2014.

230 f.

Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014

Orientação: Prof.ª. Drª. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

1. Prática Pedagógica. 2. Ensino-Aprendizagem. I. Título.

CDD 370.71

**BALTAZAR CAMPOS CORTEZ**

# REELABORAÇÃO DAS CONCEPÇÕES SOBRE DOCÊNCIA, ENSINO E APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES RURAIS:

## Um estudo no município de Oeiras (PI) dos anos 2000-2013

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pela Universidade Federal do Piauí.

Tese Defendida em 25/10/2014.

**BANCA EXAMINADORA**

_____

Profª. Drª. Maria da Glória Soares Barbosa Lima - UFPI
Orientadora

_____

Profª. Drª. Ana Maria Iório Dias - UFC
1° Membro (Externo)

_____

Profª. Drª. Samara Mendes Araújo Silva - UESPI
2° Membro (Externo)

_____

Profª. Drª. Antônia Edna Brito - UFPI
3° Membro (Interno)

_____

Profª. Drª. Bárbara Maria Macêdo Mendes - UFPI
4° Membro (Interno)

_____

Prof. Dr. Marcelo de Sousa Neto - UESPI
5° Membro (Suplente Externo)

_____

Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes – UFPI
6º Membro (Suplente Interno)

## DEDICATÓRIA

A Deus, começo, meio e fim. A Ti, toda honra e toda glória, agora e sempre. Amém!

A Jesus Cristo, Mestre Divino, fonte de amor e de bondade...

A Nossa Senhora da Conceição, meu anjo-guia, que me escuta, que intercede por mim junto ao seu Filho muito amado... “Ave cheia de graça, ave cheia de amor, salve a Mãe de Jesus, a Ti nosso canto e nosso louvor...”

Aos Espíritos de Luz, mensageiros de Deus, pelas orientações e presenças amigas em todas as horas: Irmão Tertuliano, Irmão André Luiz, Irmão Adriano, Irmão Bezerra de Meneses.

Aos meus pais José Cortez e Maria das Mercês Campos (*in memorian),* pelo que me fizeram ser.

À Profa. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima, minha orientadora. Mais do que uma orientadora, foi uma amiga, mãe, irmã. A sua paciência, bom senso, capacidade intelectual e competência naquilo que se dispõe a fazer são as marcas da sua personalidade.

Às professoras da UFPI, minhas eternas Mestras, a quem dedico também esta vitória, Profa. Dra. Antônia Edna Brito, Profa. Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes, pelas valiosas contribuições e apoio nesta empreitada.

A Conceição Cortez, minha irmã, (*in memoriam*), pois foi nestes momentos do curso que muito sofri ao ver-te passar por tão duras provações, todavia, suportaste com fé e confiança. Foi um exemplo de fé e superação. Porém, não podes ver a conclusão deste trabalho... O Divino Mestre Jesus te convidou antes que eu concluísse esta etapa do curso de doutorado. Sei que estás feliz por mim neste momento.

Aos meus irmãos e irmãs Terezinha Cortez, Rosário Cortez, Jacob Cortez, Cortez Filho e César Cortez, pelo carinho e confiança em mim depositados, pelo orgulho que sentem pelo meu trabalho e por mais esta conquista nossa.

Aos meus sobrinhos, que me tem como exemplo de superação e vontade de vencer: Franklin, Jayro, Xavier Júnior, Ceicinha, Socorrinho, Luzia, Gledson, Monalisa, Cortez Júnior, Bruno, Karol, Anucha, Tainah, Maria Clara, Rômulo,

Mercêzinha, Alípio, Lara, Hudson, Danilla, Brenno, Vitória, Flávio, Francisco Guilherme, Híthalo, Geovana, Richard Gabriel, Rennan, Gracielle, Vitória Teobaldo, Jayro Filho e José (os mais novos sujeitos da terceira geração).

À Profa. Dra. Ana Beatriz de Sousa Gomes e Profa. Msc. Amada de Cássia Campos Reis, seres iluminados, pelas presenças marcantes em todos os dias, por me ensinarem a acreditar em mim e a me superar perante as dificuldades vividas, pelos momentos de atividades intelectuais e pelos bons momentos compartilhados.

À Profa. Dra. Samara Mendes Araújo Silva, grande amiga de longa jornada. Sempre presente, atenciosa e com sugestões valiosas para aprimoramento trabalho.

Aos professores Manoel David de M. Fé, Maria Medianeira Meneses, Conceição de Mª. Lima, Sebastianeide Granja, Maria do Carmo de S. e Silva, Francisca de Assis Borges, Celecina L. V. dos Santos, Cristiane V. de Araújo, Ana Maria Valentim, Valmir da S. Valentim, Marilene de Sousa, sujeitos-participantes da pesquisa, que, de modo atencioso, se dispuseram a me contar e a me falar das suas vidas, escrevendo muitas das suas memórias, histórias de escolas, da constituição do ser professor, ajudando-me a compor este grande tapete feito de tantos fios...

Aos professores e professoras das escolas da zona rural do Município de Oeiras-Pi, local da pesquisa, que fazem a educação acontecer lá em meio às roças, sítios e fazendas deste semiárido, em pontos equidistantes, às vezes, diante das mais duras e adversas situações. A vocês, a minha sincera admiração!

Aos que fazem a educação nas demais instituições de ensino rural deste Brasil, promovendo o saber, o ensino e o aprendizado, que confirmam, através das suas práticas pedagógicas, a possibilidade de mudanças.

Aos distintos sujeitos da roça, embora muitas vezes esquecidos e alijados das políticas públicas, ainda resistem e creem no poder transformador da escola dos seus filhos, pois acreditam que o Brasil para todos ainda virá.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares: irmãos, sobrinhos, cunhados, parentes, pelos momentos compartilhados, pelo amor, apreço e apoio a mim dispensados, sentimentos que nos unem e nos fortalecem cada vez mais.

A Rosário Cortez, minha irmã querida e ao meu querido cunhado Guilherme Tell, por sempre me receberem na sua residência, em Oeiras-Pi, com carinho e zelo, nos momentos de trabalho e realização desta pesquisa. Vocês são meu porto seguro.

A Terezinha Cortez, minha irmã, sempre firme e disponível, com seus conselhos e amizade sincera. Importante registrar, em todos os meus momentos de vitórias e conquistas você estava presente para, juntos, vibrarmos e agradecermos.

A Elinton de Carvalho Matos, meu estimado compadre amigo e Ícaro Alexandre, meu afilhado a quem tenho muito carinho, tão presentes e tão solícitos todos os dias de minha vida. Obrigado pelo carinho e pelos cuidados.

Aos colaboradores desta pesquisa: Verbena Homonnai, Antonio de Sousa (Tontonho), César Cortez, Rosário Cortez, Remédios Santos, que estiverem presentes nos momentos das rodas de conversas e nas tantas andanças pelas escolas rurais na busca dos dados para composição deste trabalho.

Ao amigo Ivonaldo (Xerox Ivonaldo UFPI), que me acompanhou do começo ao fim deste trabalho, nas digitações, diagramações e arte final. A sua contribuição foi fundamental.

Aos diretores das escolas rurais que visitamos durante o percurso de campo. Nosso obrigado pela recepção e carinho dispensados.

Aos professores interlocutores da pesquisa, pelos préstimos e pela confiança, participando deste trabalho. Sem vocês, não teríamos executado esta atividade, o seu carinho e apoio foram indispensáveis.

À Banca Examinadora das Qualificações, em especial ao Prof. Dr. Antônio de Pádua Carvalho Lopes, tão amigo e tão coerente nas suas observações.

À Banca Examinadora de Defesa da Tese (Membros Externos): Profa. Dra. Ana Iório Dias (UFC), Prof. Dr. Marcelo Neto (UESPI), Profa. Dra. Samara Mendes (UESPI), pelas presenças e contribuições neste trabalho acadêmico.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da UFPI, pela grande contribuição, pelas aulas, seminários e eventos científicos realizados,

tudo no sentido de contribuir para o crescimento e formação de profissi comprometidos e responsáveis no grande projeto educativo.

Aos funcionários do PPGED, pelo zelo, carinho e apoio em todas as nossas atividades.

À Comadre Raimunda, ao Compadre Zé e os meus quatro afilhados: Carlos, Carla Raiane, Paulo Henrique e Cássia, pelo muito que fazem por mim, pelo carinho, amizade e respeito, pela consideração e apoio incondicional em todas as horas

Ao Vicente Monteiro Filho, sempre disponível, com sua escuta sensível. S amizade de infância me faz crer cada vez mais na capacidade que o ser humano possui de tornar-se eterno através dos laços de uma boa amizade, meu amigo-irmão.

Ao amigo de todos os dias e todas as horas, Delmiro Constâncio de Moura Fé, pela crença e apoio em todos os momentos do nosso dia a dia.

A Ana Cláudia Ramos, que desde cedo vem acompanhando este meu projeto, pela força e encorajamento em tantos momentos de dificuldades e desânimos.

A Nataniel Lopes Reis, carinhosamente Tiel, sempre atencioso e disponível, preocupado com o meu bem-estar. Obrigado por tudo, querido amigo!

À Secretaria Municipal de Educação de Oeiras – Piauí, que me recebeu de braços abertos e, de forma atenciosa, me forneceu os dados necessários para composição deste texto. E, em especial, à Secretária Municipal Tiana Tapety, que não mediu esforços para nos apoiar nesta empreitada.

Aos colegas professores da UFPI, que acreditam e torcem pelo nosso sucesso, os quais, no dia-a-dia, formam e preparam homens e mulheres para atuarem no campo profissional, engrandecendo o Piauí, o Brasil.

Aos funcionários e servidores da UFPI, pelo zelo e dedicação com que exercem suas funções.

Aos alunos da UFPI, sinceros amigos, a quem lhes dedico atenção e compromisso nesta tarefa educativa.

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

***(Souza, 2006)***

## RESUMO

Esta pesquisa discute, entre outros pontos, aspectos relativos ao contexto de formação e de vivência da prática pedagógica de 11(onze) professores que trabalham em escolas do eixo rural no município de Oeiras – Piauí e que representam o campo empírico da investigação. Para tanto, coloca como objeto de estudo a vivência da prática pedagógica e a reelaboração de concepções sobre docência, ensino e aprendizagem, dispondo como objetivo geral investigar a vivência da prática pedagógica de professores rurais e, em que esta possibilita a reelaboração de suas concepções sobre docência, ensino e aprendizagem. Estabelecendo a seguinte questão norteadora: como a vivência da prática pedagógica possibilita aos professores rurais a reelaboração de suas concepções sobre docência, ensino e aprendizagem? Para responder a esta questão, deu voz e espaço aos professores interlocutores escolhidos, seguindo três critérios: a) ser professor da rede municipal; b) estar em efetivo exercício da docência em escolas do eixo rural; c) ter cursado o ensino superior, que expressaram sua narratividade (auto) biográfica por meio de memoriais escritos, entrevista semiestruturada e rodas de conversa, na condição de principais instrumentos de produção de dados. Do ponto de vista teórico-conceptual apoia-se, entre outras, em discussões sobre: a) (auto) biografias e questões de narratividade, segundo Souza (2006), Galvão (2005), Josso (2004), Nóvoa (1997, 1999, 2010), Abrahão (2004), Ferrarotti (2010); b) concepções de professores, conforme Porlán Ariza, Rivero Garcia e Martin del Pozo (1997), Lima (2003); c) formação de professores, saberes e práticas pedagógicas, na perspectiva de Nóvoa (1999), Pimenta (1999), André (1995), Tardif (2002), Perrenoud (1993); d) educação rural, segundo Leite (2002), Rodrigues (2001), Therrien e Damasceno (1993). Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa com abordagem narrativa, pelas histórias de vida. Organiza e analisa os dados empregando a perspectiva de Poirrier, Clapier-Valadon e Raybaut (1999), denominada análise de conteúdo, partindo de eixos estabelecidos em conformidade com os dados do estudo. Como principais compreensões conclusivas evidencia, não obstante algumas limitações, lacunas, continuidades e descontinuidades no processo, confirmação da tese de que a vivência da prática pedagógica e as trajetórias de formação inicial e continuada propiciam aos professores a reelaboração de suas concepções sobre docência, ensino e aprendizagem, o que conduz os interlocutores à tomada de consciência sobre o ser professor e suas aprendizagens formativas.



**PALAVRAS–CHAVE:** Prática Pedagógica. Concepções de Professor. Docência. Ensino. Aprendizagem.

## ABSTRACT

This research discusses, among other points, aspects related to the context of formation and pedagogical practical living of 11 (eleven) teachers that work in schools of the rural area of Oeiras – Piauí and that represent the empirical field of the investigation. To do so, I put the pedagogical practical living and the re-elaboration of teaching and learning concepts as a study object, having as a general objective to investigate the pedagogical practical living of rural teachers and, how it gives the teacher the possibility to re-elaborate conceptions about teaching and learning. I establish, though, the guiding question: how the pedagogical practical living gives the rural teachers the possibility to re-elaborate conceptions about teaching and learning? To answer this question, I give the opportunity to the chosen interlocutor teachers speak, following three criteria: a) to be a county teacher; b) to be teaching in rural schools; c) to have attended college. Those teachers expressed their (auto) biographic narration through written memorials, semi structured interviews and table talks, as the main instruments of data production. From a theoretical-conceptual point of view, the discussions are supported, among others, by: a) (auto) biographies and narrative questions, according to Souza (2006), Galvão (2005), Josso (2004), Nóvoa (1997, 1999, 2010), Abrahão (2004), Ferarotti (2010); n) teachers' conceptions, according to Porlàn Ariza, Rivero Gracia and Martin del Pozo (1997), Lima (2003); c) rural education, knowledge, pedagogical practices, in the perspective of Novóa (1999), Pimenta (1999), André (1995), Tardif (2002), Perrenoud (1993); d) rural education, according to Leite (2002), Rodrigues (2001), Therrien and damascene (1993). It is characterized as a qualitative research with a narrative approach, by the life stories. I organize and analize the data applying the perspective of Poirrier, Clapier-Valadon and Raybaut (1999), named content analysis, according to the established area and the study data. As the main conclusive understandings reveal, even though some limitations, gaps, continuities and discontinuities in the process, the thesis confirmation that living the pedagogical practice and the initial and continuous formation paths provide teachers the re-elaboration about teaching, and learning concepts, what guides the interlocutors to be conscious about being a teacher and their formative learning.



**KEY-WORDS**: Pedagogical Practice. Concepts of Teacher. Teaching and Learning

## RESUMEN

Esta investigación analiza, entre otras cosas, los aspectos del contexto de la formación y la experiencia de la práctica pedagógica de los once (11) docentes que trabajan en escuelas rurales del eje en el municipio de Oeiras - Piauí y representan la investigación de campo empírico. Para ello, coloque el objeto de estudio de la experiencia de la práctica docente y la reelaboración de concepciones sobre la enseñanza, la enseñanza y el aprendizaje, la oferta es investigar la experiencia de la práctica en unos maestros rurales, y que esto permite la reelaboración de sus puntos de vista sobre la enseñanza, la enseñanza y el aprendizaje. Se establece la siguiente pregunta: ¿cómo la experiencia de la práctica docente, los maestros pueden reelaboración rural de sus supuestos sobre la enseñanza, la enseñanza y el aprendizaje? Para responder a esta pregunta, dado voz y espacio a los interlocutores maestros elegidos, siguiendo tres criterios: a) ser el maestro municipal; b) estar en la práctica real de la enseñanza en las escuelas de eje rural; c) haber asistido a la educación superior, que expresó su narrativa (auto) biográficos escritos a través de memoriales, entrevista semiestructurada y ruedas de conversación, siempre que los principales instrumentos de producción de datos. El punto de vista teórico y conceptual se basa, entre otros, en los debates sobre a) las (auto) biografías y temas narrativos, según Souza (2006), Galvão (2005), Josso (2004), Nóvoa (1997, 1999 , 2010), Abraham (2004), Ferrarotti (2010); b) las concepciones de los profesores como Porlán Ariza, Rivero García y Martín del Pozo (1997), Lima (2003); c) la formación del profesorado, el conocimiento y las prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de Nóvoa (1999), Pepper (1999), André (1995), Tardif (2002), Perrenoud (1993); d) la educación rural, según Leite (2002), Rodrigues (2001), Therrien y Damasceno (1993). Se caracteriza como un enfoque de investigación cualitativa a la narrativa, las historias de vida. Organiza y analiza los datos utilizando la perspectiva de Poirrier, Valadon y Raybaut-Clapier (1999), llamado análisis de contenido, a partir de los ejes establecidos de acuerdo con los datos del estudio. Pruebas concluyentes como entendimientos clave, a pesar de algunas limitaciones, carencias, continuidades y discontinuidades en el proceso, la confirmación de la tesis de que la experiencia de la práctica docente y las trayectorias de formación inicial y continua proporcionan a los maestros la reelaboración de sus supuestos sobre la enseñanza, el aprendizaje y aprendizaje, lo que conduce a la conciencia interlocutores de ser un maestro y su aprendizaje formativo.



**PALABRAS-CLAVE**: Práctica Pedagógica. Concepciones del profesor. Enseñanza. Educación. Aprender.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - Primeira Roda de Conversa (Interlocutores da Pesquisa) ..... 16
FIGURA 02 - Centro Histórico de Oeiras-Pi ..... 26
FIGURA 03 - Mapa do Piauí com localização do município de Oeiras ..... 29
FIGURA 04 - Município de Oeiras e limites geográficos ..... 30
FIGURA 05 - Casa da Torre ..... 31
FIGURA 06 - Prática pedagógica de professor rural ..... 51
FIGURA 07 - Caderno Memórias: Histórias de Vida e Histórias de Formação ..... 81
FIGURA 08 - Critérios de escolha das escolas-campo de pesquisa ..... 91
FIGURA 09 - Questões de encaminhamento para construção do memorial ..... 107
FIGURA 10 - Práticas pedagógicas de professores rurais ..... 112
FIGURA 11 - Eixos Temáticos ..... 116
FIGURA 12 - Interação e Leitura em sala de aula ..... 170
FIGURA 13 - Cenas escolares (Momentos de visitas às escolas-campo da pesquisa) ..... 226
FIGURA 14 - Cenas de cotidiano escolare (visitas às escolas-campo da pesquisa) ..... 227
FIGURA 15 - Espaços escolares obsevados (visitas às escolas-campo da pesquisa) ..... 228
FIGURA 16 - Cotidiano escolar (visitas às escolas-campo da pesquisa) ..... 229
FIGURA 17 - Cotidiano escolar, rodas de conversa e paisagens rurais ..... 230

## LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 01 - Classes Multisseriadas na área rural do Brasil por região ..... 41

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - Campo de Pesquisa ..... 92
QUADRO 02 - Formação dos Professores ..... 93
QUADRO 03 - Perfil Identitário de Professores..... 94

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO ..... 17**

**CAPÍTULO I – OEIRAS E A HISTÓRIA: DO RURAL AO URBANO E AS MARCAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL ..... 27**
**1.1 A História de Oeiras ..... 27**
**1.2 Oeiras e sua Trajetória Educacional ..... 35**
**1.3 O Perfil da Educação no Município de Oeiras ..... 43**

**CAPÍTULO II – SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ..... 52**
**2.1 Concepções: Tecendo algumas Reflexões ..... 58**
**2.2 Docência: História da Formação Docente e Apontamentos sobre Saberes e Práticas Pedagógicas ..... 62**
2.2.1 História da formação docente ..... 63
2.2.2 Saberes e práticas pedagógicas: breves comentários ..... 67
2.2.3 Saberes e práticas docentes: caracterizando o professor rural ..... 70
**2.3 Ensino e aprendizagem ..... 74**

**CAPÍTULO III – DESENHO DA METOLOGIA UTILIZADA ..... 82**
**3.1 A Pesquisa Qualitativa: características e particularidades ..... 83**
**3.2 A Pesquisa Narrativa: aspectos teórico-conceptuais ..... 85**
**3.3 Operacionalização da Pesquisa: contexto empírico ..... 89**
3.3.1 Do tipo de pesquisa ..... 89
3.3.2 Escolas-campo de pesquisa ..... 90
3.3.3 Dos sujeitos envolvidos ..... 92
3.3.4 Dos instrumentos de pesquisa ..... 95
3.3.5 Sobre o Memorial de Formação ..... 99
3.3.6 Da produção dos dados ..... 102
3.3.7 Da análise dos dados ..... 110

**CAPÍTULO IV – O VISÍVEL E O INVISÍVEL NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES RURAIS: ANÁLISE DE DADOS ..... 113**
**4.1 Eixos Temáticos Indicadores da Pesquisa: para uma leitura analítica ..... 115**
**4.2 Histórias de Vida (entre) Meadas: o bem lembrado e o narrado ..... 117**
4.2.1 Primeiro Ato: Contando acerca das trajetórias educacionais ..... 118
4.2.2 Segundo Ato: Narrando sobre sua inserção no mundo profissional ..... 137
4.2.3 Terceiro Ato: Rememorando experiências positivas (Formação Inicial e Continuada) ..... 146

4.2.4 Quarto Ato: Conceptualizando sobre ser professor, docência, ensino e aprendizagem ..... 152
4.2.5 Quinto Ato: Narrativando a prática pedagógica e a reelaboração de suas concepções sobre docência, ensino e aprendizagem ..... 160

**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 171**
**REFERÊNCIAS ..... 179**
**APÊNDICES ..... 193**
**ANEXOS ..... 206**
**GALERIA DE FOTOS ..... 225**



FIGURA 01 - Primeira Roda de Conversa (Interlocutores da Pesquisa)
Realizada no Campus da UESPI (Oeiras-Pi) /2013

# INTRODUÇÃO

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

***(Fontana, 2000)***

# INTRODUÇÃO

> *Meu enleio vem de que um tapete é feito de muitos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.*
> (Clarice Lispector, 1998)

Este estudo nos provocou um sentimento acadêmico profundo, quando possibilitou andanças pelas paragens e cenários rurais, no contato e na interação com os professores rurais, enquanto sujeitos de pesquisa. Fez-nos revisitar conceitos, concepções e crenças sobre educação, escola, docência, sala de aula, ensino e aprendizagem. Um misto de sensações e sentimentos que nos instigou a perceber o outro na sua concretude, a partir das suas histórias de vida, das suas ações que se efetivam nas práticas pedagógicas em sala de aula. São mundos, histórias e sentimentos que se confluem num mesmo prisma.

É a partir deste enleio que procuramos seguir os fios deste imenso tapete, não nos detendo apenas num fio só, mas em inúmeros, pois cada um traz na sua essência um significado, uma relação de afeto, de amor e de amizade dentre outras sensações. São histórias que se misturam, imbricadas e entrelaçadas a partir de um mesmo objetivo ou um mesmo ideal.

Desse modo, reconhecemo-nos como um ser humano inacabado como também nos percebemos a partir de sentimentos que constituem o estar/ser inacabado. São sentimentos e sensações de inquietude, de estranhamento, de inserção no e com o mundo, a partir de uma constante busca, bastante curiosa e também atrevida e ininterrupta. É o devir que se põe a caminho nesta empreitada, que tem como norte o estar/ser professor no espaço/tempo da memória (re) conhecendo trajetórias.

A nossa opção pelo ser professor não foi por acaso. Existiu toda uma condição favorável: as influências da família, dos amigos e do contexto em que vivíamos na comunidade. Almejávamos ser sacerdote, mas um sacerdote-professor. Porém, as influências do magistério foram mais fortes, percebendo que aquela era a profissão que desejávamos.

Mas, afinal, por que toda essa paixão pelo magistério? A princípio, nossa vontade era de estudar na capital, cursar uma faculdade, mas as precárias condições econômicas não nos permitiram chegar adiante. Assim, nosso contentamento ficou em fazer mesmo o curso magistério - pedagógico, na Escola Normal, na cidade de Oeiras-Pi.

Os caminhos que nos levaram a ser professor, a princípio, foram de inconformidade com o que dispunha naquele lugar. Mas, mesmo assim, ousamos experimentar e seguir adiante. A família não interferiu em nenhuma das situações, afinal de contas, nada podia oferecer para que buscássemos algo mais elevado. Foi, portanto, uma escolha racional a vocação para o magistério. Segundo nossos professores e amigos, possuíamos talento de sobra para exercer a docência.

E assim, escolhemos ser professor. Cursando o pedagógico na Escola Normal era a possibilidade de ter uma profissão e, consequentemente, um emprego, porque, através do emprego, poderíamos alcançar outros degraus mais altos, como por exemplo, a chance de estudar na capital. Ao longo do curso de magistério fomos nos destacando na parte didática, pois sempre tivemos facilidade de planejar e de liderar, sem falar na simpatia e afinidade com a psicologia, filosofia, sociologia e história.

Aprendemos no curso magistério que a escola era um terreno encantado. Desse modo, compreendemos que a escola queria o nosso silêncio e obediência às regras pré-estabelecidas e que, por detrás dos seus muros, não existia nada de diferente, cabendo-nos apenas o contentamento e reprodução da vida. E assim nos tornamos professor, fizemo-nos professor.

Ao nos constituirmos professor, herdamos de alguns mestres posturas que nos fizeram ser diferente, como a ironia de alguns, a tolerância e a afetividade de outros, a competência, a criatividade e a capacidade de dialogar de mais alguns. Mas também renegamos outros por conta da sua displicência, do autoritarismo, do despreparo na aquisição de conhecimentos na disciplina ministrada, da sua falta de humildade, da sua arrogância e prepotência.

Optamos por ser aprendiz de professor, ou melhor, um professor-jardineiro, usando de metáfora para ilustrar essa passagem, cuidador de tantos jardins, com um sem-número de espécies nativas, muitas árvores, muitas plantas exóticas, merecendo nossos cuidados, reclamando nosso carinho, atenção e calor humano.

A trajetória não foi fácil, quantos dilemas, quantos percalços, quantas agruras, decepções, perseguições, quantas quedas... do ensino infantil ao ensino superior, de

alfabetizador do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), a gestor público municipal de educação. Muitas caminhadas, muitos sonhos transformando-se em realidade, mas muitas esperanças sendo sufocadas e reprimidas por um sistema opressor.

Todavia, estar/ser professor-jardineiro implicava e ainda implica seguir nosso inquieto espírito que, como tal, se reconhece inacabado, imbricado pelos sentimentos de estranheza, de inserção no e com o mundo e de busca curiosa e constante. Nosso espírito viajante, revestido com as roupas de mortal, nos trouxe para o Programa de Mestrado em Educação, na UFPI, em 2004, com a discussão sobre formação do professor leigo, no município de Oeiras. Partindo desta vertente, discutimos a formação de professores no intuito de perceber como se deu a formação inicial, seus limites e possibilidades no processo formativo.

Foi a partir do contexto em voga que novamente nos debruçamos e buscamos ampliar o sentimento de professor-jardineiro numa perspectiva de investigação com os professores (ex-leigos, explicitaremos esta definição ao longo do texto), buscando analisar a reelaboração das suas concepções sobre docência, ensino e aprendizagem na vivência da prática pedagógica.

Trata-se de uma pesquisa realizada numa abordagem qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994; MINAYO, 2000; LÜDKE, ANDRÉ, 1996) que se originou de um modo bem significativo, no contato com professores rurais nos processos e realização dos cursos de formação inicial e continuada, das experiências como gestor público na educação bem como pela afinidade com o tema Educação Rural. Apresenta como objeto de estudo a vivência da prática pedagógica dos professores rurais e a reelaboração das suas concepções sobre docência, ensino e aprendizagem. Assim, nossa tese se apoia na pressuposição de que a vivência da prática pedagógica de professores rurais, associada a suas trajetórias de formação, possibilita a reelaboração de suas concepções sobre docência, ensino-aprendizagem enquanto aspectos facilitadores do exercício profissional dos professores.

Teoricamente, o estudo tem por base as concepções de autores como Galvão (2005); Souza (2006); Nóvoa (1991, 1992, 2010); Abrahão (2004); Ferrarotti (2010); Perrenoud (1993); Lima (2003); Pimenta (2007); Corrêa (2008); Langaro (2007); Rodrigues (2001); Damasceno e Beserra (2004); Martins (1981) dentre outros, no intuito de discutir sobre práticas pedagógicas e as concepções dos professores, sobre a docência, ensino e aprendizagem, considerando o processo

construtivo e reconstrutivo dessas concepções no contexto da sala de aula, a partir da prática pedagógica na vivência do dia-a-dia e no modo como estes aspectos são reelaborados. Ou seja, analisar as concepções de docência, ensino e aprendizagem destacando os elementos demarcadores da compreensão da prática pedagógica dos professores rurais, bem como os paradigmas que a orientam.

A relevância deste estudo reside no fato de que presenciamos e participamos de um modelo de formação diferenciada para professores da zona rural. Primeiro, por meio de um curso de formação inicial, em nível médio – magistério, para todos os professores leigos que se encontravam em exercício da docência, no município de Oeiras, no Piauí, final dos anos 1990 e início dos anos 2000[1]. Em seguida, por intermédio de um curso de formação de professores em exercício, através de um projeto do Ministério da Educação e Cultura – MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e Secretarias Municipais de Educação, denominado de PROFORMAÇÃO[2]. E, finalmente, por conta de uma formação em nível superior, cursada independentemente por alguns professores ou sob os auspícios de convênio da Secretaria Municipal de Educação.

A partir desta trajetória, nos sentimos instigados a desenvolver estudos acerca da formação de professor, articulado com a prática pedagógica vivenciada no contexto da sala de aula, necessariamente, na zona rural, razão por que o estudo tem, entre suas aspirações, possibilitar a ampliação de subsídios teóricos para reflexões sobre prática pedagógica de professor da zona rural assim como contribuir com a apreensão (pelos professores), do reconhecimento e importância da formação inicial e continuada como espaços de construção, aquisição e também de reelaboração de suas concepções sobre docência, ensino e aprendizagem.

A formação dos professores que trabalham com educação na zona rural, mesmo com alguns investimentos, nas últimas décadas tem ocorrido de modo distante em relação aos profissionais da educação na zona urbana, situando os docentes rurais, de certa forma, num cenário de desvalorização social e profissional.

---

[1] Minha proximidade com os professores rurais se deu na experiência como gestor da educação municipal de Oeiras, no Piauí, nos anos 1998 a 2002; 2002 a 2003 e 2006 a 2008; e como professor-formador nos cursos de formação de professores leigos (convênio com uma instituição privada de ensino médio – magistério/pedagógico e no PROFORMAÇÃO), ainda como docente da Universidade Estadual do Piauí – UESPI (pólo de Oeiras-Pi), nos cursos de licenciatura (período de férias, destinados a professores das redes municipal e estadual de educação, tanto do município de Oeiras-Pi, quanto dos municípios circunvizinhos, 16 municípios da microrregião).

[2] **Programa de Formação de Professores em Exercício -** Programa do Ministério da Educação (MEC), instituído a partir de 1999 com o objetivo de habilitar o professor leigo a nível médio - magistério (sem qualificação pedagógica). Trata-se de um curso de nível médio - magistério, na modalidade educação à distância, que utiliza a estrutura da TV Escola para promover a formação e a titulação destes professores.

Por esse motivo, pensar no professor como o principal agente responsável no processo de educação e também de transformação da realidade sócio-econômica nos leva a refletir sobre as possibilidades que esse profissional tem para a realização de um trabalho pedagógico voltado para a mudança social efetiva.

No Brasil, os professores ainda “são vistos como profissionais pouco competentes e pouco qualificados, mas carregando a maior parte das esperanças de mudanças sociais e culturais” (LÜDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999, p. 282), não obstante a profissão de professor seja uma das mais antigas, pouco valorizada no campo social, constituindo, dessa maneira, um verdadeiro paradoxo.

Nesse sentido, urge que percebamos o que acontece no contexto de atuação dos professores rurais, pois, ao tempo em que as políticas enfatizam seu papel como agente de transformação e de mudanças sociais, não ocorre uma efetiva implementação de políticas públicas de formação desses profissionais, diferente, pois, da contínua precarização de suas condições de trabalho educativo (INEP, 2007).

É justo, pois, que haja investimentos na formação dos professores que trabalham nos eixos rurais, que lhes sejam concedidas condições satisfatórias de trabalho e de ampliação de seus conhecimentos de acordo com o contexto em que vivem e atuam, promovendo, portanto, o crescimento, o fortalecimento de professores e alunos, extensivamente da escola também.

No que concerne às políticas de formação de professores, segundo Araújo (2009), pouco benefício tem levado aos professores da zona rural. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) são conquistas importantes no sentido de se pensar a formação de professores e a educação do contexto rural. Reconhecemos que as Diretrizes tratam da formação do professor em conformidade com a LDB 9.394/96, que estabelece que devam ser cumpridas as exigências de formação de professores para a educação básica, habilitando-os conforme a política de formação inicial e continuada precarizada.

Em função disso, a proposta em tela emerge no sentido de discutir a temática prática pedagógica e a reelaboração das concepções sobre docência, ensino e aprendizagem, distinguindo os professores rurais como sujeitos nesse novo cenário que se constitui.

Com o processo da industrialização, as práticas pedagógicas dominantes passam a ser, sem dúvida alguma, as urbanas, provocando, desse modo, uma negação ou invisibilidade das práticas pedagógicas rurais que, progressivamente, vão se ocultando, mediante a constatação dos referidos aspectos.

As práticas pedagógicas rurais estão, aos poucos, sendo silenciadas nas propostas curriculares, que são voltadas para privilegiar o meio urbano onde o processo de formação dos professores segue um viés urbanocêntrico. Na verdade, há a necessidade de se conhecer para respeitar as diferenças entre as condições sociais urbanas e rurais, observando que entre ambos permeia um conjunto de situações que lhes tornam diferentes e particulares.

No texto constitucional de 1988, a citação “educação para todos” representa uma prerrogativa que ainda não se efetivou na prática, pois é fato que nem todos tem direito à educação, não no sentido da universalidade, mas no sentido das diferenças. Para Gramsci, de acordo com Ferreira (2010), utilizando conceitos do princípio da igualdade, a cultura escolar urbana tornou-se, no atual contexto social, a cultura hegemônica. A propósito, comporta considerar o pensamento de Ferreira (2010, p. 20):

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

Corroboramos com a ideia da autora, compreendendo que a escola rural possui uma identidade. No seu bojo, os sujeitos constroem suas concepções de mundo, emergindo, portanto, a necessidade da escola no meio rural estar em conformidade com o contexto na qual se encontra inserida, justificando-se a afirmação de Maia (1992), que a escola não deve negar o mundo rural, visto que concebe o trabalho como um valor e, necessariamente, o trabalho infantil manifesta-se como valor social, levando-se em consideração que este aspecto faz parte da cultura no mundo rural, que conduz a escola a se adequar a essa realidade, destacando um trabalho de inovações e mudanças.

É verdade que as escolas públicas rurais, as quais são a grande maioria dos estabelecimentos de ensino existentes nestas áreas, não contam, ainda, com apoio

e com a contribuição dos poderes públicos, funcionando em situações de precariedade quase total, onde quase tudo é improvisado, comprometendo sua qualidade social. No sentido de minimizar essa problemática, alguns governos municipais efetuam as chamadas “nucleações”, criação de uma escola num determinado núcleo populacional mais amplo, na qual reúnem todos os alunos das escolas que não efetuaram um número mínimo de matrículas nas localidades adjacentes. A “nucleação[3]” desconsidera as diferenças socioculturais das regiões, nega a heterogeneidade do alunado e precariza as condições de trabalho dos professores. Nestas circunstâncias, alunos e professores tem de se deslocar das regiões próximas de suas casas para outras localidades a fim de estudar/frequentar a escola, que em muitas situações este trajeto é realizado a pé.

Outro fator que demarca esta situação é a instituição das classes multisseriadas[4] – compreendendo, dessa maneira, que a reunião indiscriminada em uma mesma sala de aula, com 20 a 30 alunos, de séries diferentes, sob a regência de um único professor, é um aspecto que provoca enorme prejuízo no processo de ensino e aprendizagem. No caso de ensino fundamental (6º ao 9º ano), as disciplinas são divididas entre dois ou três professores, que são sobrecarregados com inúmeras atividades, mas sem as necessárias condições de trabalho.

O avanço do mundo urbano sobre o rural é uma realidade que busca a “modernização do rural” como uma forma de “melhoria” dessa realidade, ocorre, no entanto, que, ainda persiste em inúmeros espaços rurais no Brasil a organização escolar multisseriada, que leva em consideração apenas a quantidade de alunos matriculados. As classes multisseriadas tem resistido nos espaços rurais, revelando-se um modo de caracterizar um tipo de ensino, de cotidiano e de escola. No geral, são demarcadas como escolas de segunda categoria cuja existência é justificada

---

[3] Nucleação das escolas rurais em escolas-núcleo constitui uma política de municipalização da educação pública, vinculada ao contexto das políticas públicas nacionais.

[4] Organização do ensino nas escolas em que o professor trabalha na mesma sala de aula, com várias séries simultaneamente. As classes multisseriadas existem principalmente nas escolas do meio rural, visando diminuir a evasão escolar, ou em projetos específicos, baseados na metodologia da aceleração e no telecurso, buscando atrair crianças e adolescentes em situação de rua, analfabetas ou defasadas em seus estudos, para que possam aprender e serem convencidos a continuar na vida escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) consideram que a organização dos alunos em grupos de trabalho influencia o processo de ensino e aprendizagem, além de poder ser otimizada quando o professor interfere na organização desses grupos. Nesse contexto, os PCNs orientam para que nas classes multisseriadas reúna grupos que não sejam estruturados por série e sim por objetivos, em que a diferenciação se dê pela exigência adequada ao desempenho de cada um. Esse tipo de organização é considerado problemático por algumas pessoas, uma vez que seria difícil trabalhar concomitantemente com várias séries. Além disso, o resultado deste processo poderia se traduzir numa aprendizagem deficiente. Como o modelo de escola rural que tem predominado na história brasileira é constituído quase que em sua maioria de classes multisseriadas a cargo de professores leigos, acredita-se que a educação no campo esteja sempre relegada a segundo plano, limitando-se ao ensino das primeiras letras. Por outro lado, as classes multisseriadas são consideradas uma estratégia para manter o aluno das áreas rurais na sala de aula. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos."Classes multisseriadas" (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

pelos gestores públicos para contenção de gastos, a exemplo, folha de pagamento, transporte e merenda escolar, aspectos que reafirmam a escola multisseriada como uma realidade educacional rural brasileira (CARDOSO; JACOMELI, 2009).

Historicamente, este estudo mostra que a partir de um ideal jesuítico, a proposta de educação em Oeiras aconteceu tardiamente. Conforme dados produzidos nesta pesquisa (2013), o projeto de educação que se estabeleceu ao longo dos anos continua sem revelar mudança substancial na sua conjuntura, sobremaneira no que diz respeito às condições de trabalho dos professores, à instalação de complexos escolares de ensino, à formação de professores, bem como à expansão e ampliação do número de vagas para a escolarização municipal. Situação similar registra-se em relação às práticas pedagógicas, que se mantêm em seu formato tradicional, visto que no cotidiano da educação e das práticas educativas, em Oeiras, principalmente na zona rural, não ocorreram, de fato, transformações significativas.

Considerando a realidade exposta e os objetivos delineados, esta tese encontra-se didaticamente estruturada em quatro capítulos, nomeando-se a estes, à introdução e as conclusões, como descritos a seguir.

Nesta introdução realçamos nossa escolha pelo magistério, a partir de uma contextualização histórica da trajetória na qual aconteceu a escolha pelo tema em discussão, a proposta da problemática do estudo e sua relevância para o contexto atual.

No **Capítulo I**, denominado **Oeiras e a História: do rural ao urbano e as marcas no cenário educacional,** abordamos a história da civilização e ocupação do espaço geográfico onde se desenvolveu a pesquisa, apresentando o cenário escolar onde se efetivaram as práticas pedagógicas dos interlocutores do estudo. Abordamos, também, a trajetória histórica da formação docente e prática desses professores, compondo um quadro sobre a conjuntura organizacional e funcional da situação da educação no município, na realidade atual.

No **Capítulo II**, denominado **Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas**, apresentamos uma revisão da literatura a partir dos pontos que orientam a proposta de trabalho, centrado no estudo das concepções dos professores, na perspectiva de apreender como reelaboram suas concepções sobre docência, ensino e aprendizagem.

No **Capítulo III**, denominado **Desenho da Metodologia da Pesquisa,** traçamos o formato da metodologia utilizada fazendo uma discussão teórica acerca da pesquisa qualitativa e da pesquisa narrativa. Em seguida, explicamos a operacionalização da pesquisa no contexto empírico, descrevendo cada passo para realização dos eventos, que vai desde a escolha dos sujeitos interlocutores às escolas-campo de pesquisa bem como o convite enviado aos professores participantes através de correspondência formal; noutro item, evidenciamos o uso dos instrumentos para produção dos dados, a realização das cinco rodas de conversa, a proposta para construção do memorial de formação, a realização das entrevistas, a visita às escolas-campo onde trabalham os professores participantes do estudo, e, por fim, encaminhamo-nos para a análise dos dados, a partir do que foi aventado ao longo do percurso metodológico.

No **Capítulo IV,** denominado **O Visível e o Invisível na Formação e na Prática de Professores Rurais: análise de dados,** nos reportamos aos procedimentos da análise dos dados produzidos nos Memoriais, Rodas de Conversa e Entrevistas, a partir de cinco eixos temáticos, que aconteceram em discussões e reflexões entremeadas e articuladas com fragmentos das histórias de vida dos interlocutores do estudo.

Na **Conclusão**, apresentamos uma retomada do objeto de estudo que orienta esta tese. Evidenciamos as considerações emitidas como finalização desta investigação, abrindo, portanto, um conjunto de situações possibilitadoras para outras pesquisas.

Estamos cientes que este estudo descortinou, para nós, uma série de questionamentos outros que não fomos capazes de elucidar no transcorrer deste processo de investigação. Contudo, é satisfatório, ainda perceber, que mesmo tendo respondido aos questionamentos propostos, inicialmente por nós e a mais alguns que emergiram no desenrolar da pesquisa, há muito que se refletir sobre a educação rural e, principalmente, em torno da formação dos professores rurais – sujeitos/agentes sociais mobilizadores da transformação da realidade nacional no meio rural – por isso, esperamos que os estudos sobre saberes e práticas pedagógicas destes docentes sejam instigadas e incentivados, tanto em âmbito local quanto nacional, com o único fim de melhorar a qualidade da educação deste país, e, consequentemente, da população que nele habita.



FIGURA 02 - Centro Histórico de Oeiras-Pi
Fonte: Arquivo particular do pesquisador, 2010

## CAPÍTULO I

# OEIRAS E A HISTÓRIA: DO RURAL AO URBANO E AS MARCAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL

*Foi aqui em redor do teu vulto*
*Que a cidade surgiu e cresceu.*
*Velha igreja terás nosso culto*
*De ternura e de amor sempre teu! (bis)*

**HINO À MATRIZ DE OEIRAS NOS SEUS 250 ANOS DE FÉ**
Letra: José Expedito de Carvalho Rêgo
Música: Possidônio Nunes de Queiroz

# CAPÍTULO I

## OEIRAS E A HISTÓRIA: DO RURAL AO URBANO E AS MARCAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL

Este capítulo aborda o contexto sociocultural da cidade de Oeiras, no Piauí, onde desenvolvemos a investigação. Preliminarmente, os estudos foram realizados a partir de diversas rodas de conversa com os interlocutores da pesquisa, que foram os professores que trabalham em escolas da rede municipal de ensino nas mais diversas regiões dos eixos rurais com o propósito de esclarecer e orientar quanto à consecução do trabalho, a forma de participação de cada um, a construção do memorial, um dos instrumentos para produção dos dados, como também procurando estabelecer uma maior proximidade com a realidade cotidiana de sala de aula onde estes interlocutores atuam.

Tu foste sem dúvida
O berço fadado
Do teu Piauí
E as glórias maiores
Dos tempos passados
Colhemos aqui.

**Estrofe do Hino de Oeiras**
**Letra**: José Expedito de Carvalho Rêgo
**Música**: Maestro Dionísio Rosa Reis

Foi aqui em redor do teu vulto
Que a cidade surgiu e cresceu.
Velha igreja terás nosso culto
De ternura e de amor sempre teu!
Velha matriz. Amada catedral
Quero-te sempre viva. Sê nosso fanal.

**Estrofe do Hino da Catedral de Oeiras**
**Letra**: José Expedito de Carvalho Rêgo
**Música**: Possidônio Nunes de Queiroz

### 1.1 A História de Oeiras

As duas estrofes utilizadas como epígrafe encerram, de modo ufanista, um pouco da história da cidade, que foi o palco da pesquisa. A primeira estrofe revela a cidade de Oeiras como o berço da História do Piauí[5] e a segunda, apresenta a grande influência da igreja católica na colonização da cidade e que, mesmo na

[5] O Estado do Piauí está localizado na região Nordeste, possui uma área de 251.529,186 km$^2$ ocupando um espaço de 16,16% do Nordeste e 2,95% do Brasil o que permite sua classificação como o terceiro Estado nordestino e o décimo primeiro Estado brasileiro em extensão territorial (IBGE, 2000). Suas terras já eram conhecidas desde meados do século XVII servindo de passagem a quem se arriscava enfrentar os valentes índios daquela região viajando por terra, indo ou vindo, do Maranhão para o Ceará ou Pernambuco. Porém, sua colonização só ocorreu no final do citado século com a implantação das fazendas de gados empreitadas pelos fazendeiros da Casa da Torre da Bahia.

atualidade, prossegue com sua religiosidade e tradição católica, o que denota um aspecto característico do lugar.

Desse modo, procuramos situar o leitor no contexto da história local, no sentido de revelar os muitos fios que compõem o imenso tapete de uma história remontada de séculos anteriores. Tratamos de questões que se referem aos aspectos históricos, da sua colonização aos dias atuais e revelam também aspectos subjacentes ao desenvolvimento do projeto de educação que, de certa forma, ocorreu tardiamente, pois seus colonizadores, assim como os jesuítas, e mais adiante, os governantes do período colonial e imperial, não apresentaram nenhuma proposta que possibilitasse uma educação promovedora do progresso e da transformação do lugar e melhoria de vida da população.

Oeiras é uma cidade de grande importância histórica para o Estado do Piauí por ter sido seu primeiro núcleo populacional e sua primeira Capital. Está localizada no centro-sul do Piauí e seus contornos geográficos foram se modificando ao longo dos tempos à medida que seus povoados foram crescendo e se emancipando.

Observando a Figura 03 (IBGE 2013), vemos que a cidade de Oeiras está localizada no centro-sul do Mapa do Piauí, sendo o primeiro núcleo populacional, considerando que o processo de colonização do Estado se deu do interior para o litoral, tendo em vista a penetração dos vaqueiros, pelo sul, oriundos do potentado da Casa da Torre, em busca de pastos para o gado.



Figura 03: Mapa do Piauí com localização do município de Oeiras.
Fonte: Site IBGE (2013)

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2013), Oeiras apresentava, em 2010, uma população de 35.640 pessoas e uma área territorial de 2.702,493 Km². Seu perímetro urbano faz fronteira com os seguintes municípios. A Figura 04 (IBGE/2013) traz, de forma nítida, os limites geográficos do município, conforme denominado no texto, a seguir:

a) Norte – Barra D'Alcântara, Tanque do Piauí, Novo Oriente do Piauí e Santa Rosa;
b) Sul – São Francisco do Piauí, Colônia do Piauí e Wall Ferraz;
c) Oeste – Santa Rosa do Piauí, Nazaré do Piauí, São Francisco do Piauí e Cajazeiras do Piauí;
d) Leste – Inhuma, Ipiranga do Piauí, São João da Varjota e Santa Cruz do Piauí (AGUIAR; CARVALHO, 2004).

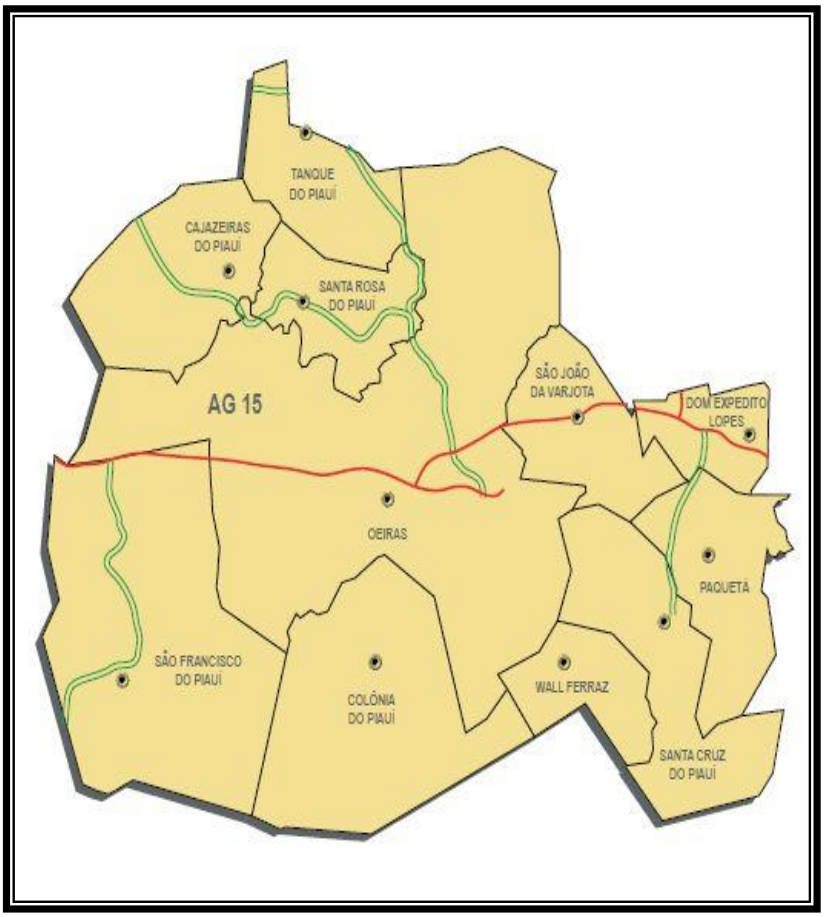



Figura 04: Município de Oeiras e limites geográficos
Fonte: Site IBGE/2013

A História de Oeiras é dividida em quatro períodos distintos, sendo o primeiro, o da colonização ocorrida no final do século XVII. O segundo é marcado pelo apogeu que viveu como capital do Piauí (1761 – 1852) e o terceiro, pelo desgosto de perder o título de capital para Teresina, em 1852 e, por fim, o quarto período, que vai de 1930 aos dias atuais, quando a cidade desponta para o crescimento.

Para alguns historiadores, o processo de colonização do Piauí recai sobre Domingos Jorge Velho, mas para outros é obra de Domingos Afonso Mafrense. Autores como Alencastre (1981), Odilon Nunes (1974) e Abdias Neves (1985), Domingos Jorge Velho não participou do desbravamento do Piauí.

Um documento inédito, segundo Pereira da Costa (1974), esclarece as dúvidas e atesta a prioridade do desbravamento do Piauí a Domingos Jorge Velho, ou seja, a carta de sesmaria concedida pelo Governador de Pernambuco, Francisco Castro Morais, em 3 de janeiro de 1705, pela qual fez doação de terras às margens dos rios Poti e Parnaíba, a dona Jerônima Cardin Fróis, viúva do mestre-de-campo Jorge Velho e a alguns oficiais do terço que o mesmo organizava e ali estacionava,

os quais no requerimento que dirigiram ao referido Governador, declaram que Jorge Velho marchou do Piauí para a Guerra dos Palmares, em 1687, com sua gente, deixando todas as fazendas e lavouras situadas às margens dos rios Poti e Parnaíba, onde ali tiveram seus domicílios por 24 ou 25 anos.

Dessas duas versões a mais aceita entre os historiadores, por apresentar farta documentação, é a de que foi Domingos Afonso Mafrense[6] é o verdadeiro colonizador do Piauí, pois foi ele o único da expedição de fazendeiros baianos da Casa da Torre que combatiam os índios gurguéias em terras que hoje constitui o sul do Piauí, o que se aventurou pelos sertões piauienses, trazendo consigo o seu irmão Julião Afonso, na empreitada de criação de fazendas de gado, dando, portanto, os contornos geográficos às terras piauienses.

Em tela, a Figura 05 apresenta as ruínas da Casa da Torre (na Bahia)[7]:



Figura 05: Casa da Torre
Fonte: Site Correndo Mundo. http://correndomundo.com.br/category/casa-da-torre/

[6] A palavra Mafrense acrescida ao nome de Domingos Afonso se explica pelo fato desse português ser natural da região de Mafra, em Portugal. Pela sua intrepidez e coragem era conhecido também como Domingos Afonso Sertão, quando assim residia às margens do rio São Francisco.

[7] No Nordeste do Brasil, litoral norte do Estado da Bahia, encontram-se as imponentes Ruínas do Castelo da Torre de Garcia d'Ávila, principal sede do Morgado da Torre, também conhecido como Castelo Garcia d'Ávila, Torre de Garcia d'Ávila, Solar da Torre, ou Torre de Tatuapara ou ainda chamado de Casa da Torre. Fica localizado no município de Mata de São João, em Praia do Forte, distante 80 km ao norte de Salvador, e 55 km do Aeroporto Dep. Luiz Eduardo Magalhães, seguindo-se pela recém-construída Linha Verde – a Estrada Ecológica – numa região conhecida hoje por Costa dos Coqueiros. O Castelo da Torre de Garcia d'Ávila integra um conjunto residencial militar, compreendido pelo próprio Castelo, com sua Torre e seus anexos: o Forte Garcia d'Ávila, o Porto de Açu da Torre e sua Ambiência, formada esta pelas áreas adjacentes, delimitadas pelo tombamento (1938) e sua extensão posterior (1977). O Castelo da Torre foi a principal sede da Casa da Torre de Garcia d'Ávila, onde se sucederam dez gerações, por três séculos. Sua história está registrada na conquista e no povoamento dos sertões do Nordeste do Brasil, participando da defesa da terra e da expulsão de piratas e invasores estrangeiros, assim como das lutas, havidas na Bahia, pela Independência e constituição do Império do Brasil. http://www.casadatorre.org.br/historia.htm##0 acesso em 29.08.2014.

Segundo a historiografia, Domingos Mafrense chegou ao Piauí em 1674 e aqui criou cerca de 39 fazendas de gado, ligando os sertões do rio Parnaíba aos do rio São Francisco. Das suas fazendas ele fez da Fazenda Cabrobó, situada às margens do riacho Mocha, sua morada. Sobre a Fazenda Cabrobó, Cortez (2006, p. 29) diz:

> A fazenda recebera o nome de Nossa Senhora da Vitória do Brejo da Mocha do Sertão do Piauí, isto em 1697. Em seguida, a fazenda de gado foi elevada à categoria de Vila, em 1717, e depois à categoria de Cidade, em 1761, denominada Oeiras, em homenagem ao Conde de Oeiras (Portugal) - Sebastião José de Carvalho Melo, mais tarde Marquês de Pombal.

No princípio de sua trajetória histórica, a propagação político-administrativa do Piauí ocorreu pausadamente não havendo expansão significativa, chegando ao ano de 1761 Oeiras, na condição de cidade e centro administrativo da província e mais as freguesias de Parnaguá, Campo Maior, Castelo (antigo Marvão), Valença, Parnaíba, Jerumenha. A partir de então, e por quase um século, não foi criado nenhum novo município. Apenas em 1832, isto no período Imperial, o Piauí na condição de Província surgiram os municípios de Piracuruca, Poti, Príncipe Imperial (atual Pedro II) e Amarante.

A cidade de Oeiras, mantendo a tradição de outras cidades de origem portuguesa, nasceu sob a égide da cruz. Foi à sombra da igreja de Nossa Senhora da Vitória, como bem nos diz a estrofe do Hino da Catedral de Oeiras, que essa cidade começou a traçar seus contornos. Dagoberto de Carvalho Júnior (1992), historiador oeirense, escreveu em seu livro Passeio a Oeiras:

> Passados uns anos, muitas fazendas beirando já o Mocha, chegou a Igreja pela mão zelosa de um padre que usava o título pomposo de “Visitador”. A Igreja que evangelizando, colonizava e, colonizando impunha, em nome de Deus, a vontade do Pai. Aqui chegou o padre Miguel de Carvalho em novembro de 1696, trazendo do bispo de Olinda, D. Frei Francisco de Lima, um carmelita bondoso a quem tanto impressionara sua hoje notável “Descrição do Sertão do Piauhy”, o documento canônico de ereção de nossa primeira matriz. Trazendo ainda um vigário para a nova freguesia e a imagem primeira que da Virgem nestas paragens se viu. Foi sim. A imagem é seiscentista e veio com ele. Vitória do bispo, do padre Miguel, daqueles brejeiros crentes. Vitória de todos somada à alusão das vitórias portuguesas de Lepanto e Aljubarrota. Vitória de Nossa Senhora da Vitória de Oeiras (CARVALHO JÚNIOR, 1992, p. 15-16).

A edificação da Igreja de Nossa Senhora da Vitória foi o que de fato definiu a origem do primeiro núcleo populacional do Piauí. O Ouvidor Geral do Maranhão, Eusébio Capely, a mando do rei de Portugal, D. João V, que lhe ordenou em Carta Régia de 30 de junho de 1712, que se criasse uma vila com Senado da Câmara e mais governanças, foi ao Piauí para o cumprimento desse desiderato, fato que se concretizou em 26 de dezembro de 1717. “A vila recebeu o nome de Mocha e logo no ano seguinte foi elevada à categoria dignificante de Capital” (CARVALHO JÚNIOR, 1992, p. 25).

A partir de 29 de junho de 1758, com a chegada do primeiro governador, o Coronel de Cavalaria João Pereira Caldas, o Piauí tornou-se uma capitania independente da do Maranhão, do qual estava ligado administrativamente desde 1695, e em 20 de setembro de 1759 o governo se instalou. Um dos seus primeiros atos foi dar à capitania a denominação de Capitania de São José do Piauí, uma homenagem ao rei de Portugal, D. José I. A Vila da Mocha, por Carta Régia de 19 de janeiro de 1761, tornou-se cidade e, nesse mesmo ano, passou a ser denominada de Oeiras, uma homenagem que Pereira Caldas fez ao Conde de Oeiras, Sebastião José de Carvalho e Melo, primeiro-ministro do rei de Portugal, do qual recebeu a honraria de Marquês de Pombal (REIS, 2009).

Por longos anos, a base da economia de Oeiras foi a pecuária e o vaqueiro a sua figura típica, o que fez com que a cidade apresentasse uma feição rural, chegando ao final do século XVIII sem as características mínimas de um centro urbano. A autora em tela diz que Oeiras teve um desenvolvimento muito lento e que, somente a partir do século XIX a cidade começa a evoluir, ocorrendo, desse modo, a definição dos seus contornos urbanos (REIS, 2009).

Com relação ao aspecto urbano, Costa (1974, p. 83) diz que “em 1819, a cidade de Oeiras já apresentava um aspecto de desenvolvimento e grandeza bem sofríveis”. Nessa época, acrescenta o autor, que Oeiras possuía apenas:

> 31 casas comerciais de fazendas, ferragens e molhados; 14 sapateiros, 7 alfaiates, 7 carapinas, 4 ourives, 3 ferreiros, 3 mestres pedreiros, 2 marceneiros, 1 livreiro e 1 seringueiro, contando-se nas suas respectivas oficinas um pessoal de 53 aprendizes (COSTA, 1974, p. 83).

A cidade de Oeiras gozou o privilégio de ser sede de governo e capital do Piauí por 91 anos – no período de 1761 a 1852, período que aconteceu a

transferência da sede do Governo para a Vila Nova do Poti, mais tarde, denominada de Teresina, em homenagem à Imperatriz Teresa Cristina. A respectiva transferência foi realizada pelo Governador Antônio Saraiva. Reis (2009, p. 53) cita os motivos alegados por Saraiva para a mudança da capital como sendo a nova sede um local salubre, com maior facilidade de transações comerciais e de comunicação, além de apresentar um grande potencial agrícola.

Depois de ocorrida a transferência da capital de Oeiras para Teresina, o município oeirense entrou num processo de declínio. Quando deixou de ser capital da Província do Piauí por muito mais de setenta anos, a cidade viveu “mergulhada na desolação, entrando em um estado de apatia e decadência econômica [...] e assim viveu nessa letargia sem pressa de acordar para o mundo” (REIS, 2009, p. 55).

Somente após três décadas de vigência do regime republicano foi que Oeiras começou a despontar para o progresso. A década de 1930 é considerada decisiva para a História de Oeiras, por ser o momento em que a cidade começou a efetivamente passar por transformações, embaladas pelas mudanças que também passava o Brasil daquela época. Reis (2009) assevera:

> Data de 1930 a fase de renovação da história de Oeiras. A descrença em um futuro melhor, que se apoderara do povo, evanescera-se ante o idealismo dos que preparam o advento da arrancada de outubro daquele ano. As idéias novas operaram o milagre de arrancar-nos da alma a quase convicção de que um doloroso fatalismo nos condenara à apatia a que nos entregávamos (p. 56).

Oeiras revigorou-se e começou a ter uma aparência mais moderna, principalmente quanto ao seu aspecto arquitetônico, com o surgimento de novos prédios, como o do Cine Teatro Oeiras, da Associação de Comércio, Indústria e Agricultura Oeirense, do Café Oeiras, do Matadouro, dentre outros, além de praças como o Passeio Leônidas Melo e Praça da Bandeira, que passaram a embelezar a cidade. Experimentou também mudanças econômicas com o incentivo dado ao comércio com a reforma do Mercado Público Municipal; na saúde, com a construção do Posto de Puericultura voltado, principalmente, para o atendimento das gestantes e acompanhamento do desenvolvimento infantil; e na educação, ocorreu o surgimento dos grupos escolares e início da construção do Ginásio Municipal Oeirense (REIS, 2009).

Oeiras, a partir desse ressurgimento, vem, paulatinamente, se modernizando, mas procurando manter suas tradições. Mesmo tendo perdido o prestígio político de capital do Piauí, ainda mantém seu título de “Capital da Fé” pela religiosidade de seu povo, característica que a faz uma cidade singular no Piauí.

## 1.2 Oeiras e sua Trajetória Educacional

No aspecto educacional, no Piauí, quando da sua colonização e povoamento, que corresponde ao Período Colonial da História do Brasil, a educação em nenhum dos seus aspectos ou segmentos foi de interesse para os colonizadores. Além da falta de empenho da Coroa Portuguesa em promover a educação nessas brenhas, Ferro (1996, p. 58) aponta alguns fatores que emperraram o desenvolvimento educacional nesse período da história do Piauí, tais como:

> A baixa densidade demográfica e principalmente o distanciamento entre os núcleos populacionais ou entre as fazendas, o que gerava uma grande dispersão e rarefação de moradores. Além disso, o ensino, com os conteúdos de leitura e escrita, e até de latim, pouco interessava a uma população de vaqueiros e homens da terra. O ensino dissociado da realidade, não oferecia atrativos ao povo, que não sentia a necessidade de tais conhecimentos.

Somando-se aos entraves citados acima, Reis (2009) diz que a educação formal no Piauí teve ainda de enfrentar o obstáculo da falta de pessoal com conhecimentos, pelo menos, razoáveis, para prática da docência e dos baixos salários que em nada estimulava alguém a ser professor.

Ressaltamos a ação dos jesuítas, ou melhor, a falta de empenho desses para com a educação no Piauí, em comparação com sua atuação em outras regiões do Brasil. Os jesuítas só fixaram residência na Província por volta de 1711, depois da morte do fazendeiro Domingos Afonso Mafrense, que deixou toda sua herança para a Companhia de Jesus. Os jesuítas que vieram, tinham a pretensão de tão somente administrar as fazendas de gado para que assim pudessem dar sustentação econômica aos Seminários da Bahia e Maranhão.

Uma ação educacional frustrada dos jesuítas por aqui foi a tentativa de criação do Seminário do Rio Parnaíba, também denominado de Seminário da Sambaíba, em 1749, na Vila da Mocha. Na verdade, este seminário não chegou nem a funcionar regularmente por conta de conflitos envolvendo os padres jesuítas e

autoridades locais, obrigando-os a fazer a transferência do referido seminário para Aldeias Altas (hoje a cidade de Caxias - MA), o qual, depois disso, passou a funcionar regularmente (FERRO, 1996).

No período colonial, algumas tentativas foram desencadeadas no intuito de instalar escolas no Piauí. Por volta de 1733, um Alvará foi concedido para funcionar uma escola na Vila da Mocha, porém, este projeto não chegou a se concretizar por causa da pobreza do local, a grande precariedade da instalação da escola e a distância dos núcleos populacionais (SOUSA NETO, 2013).

Em 1757, duas escolas de instrução primária foram criadas na Capital da Província (Oeiras), sendo uma para meninos e outra para meninas. Na escola para meninos constava no currículo doutrina cristã, aulas de ler, escrever e contar. Para as meninas, o currículo constava de doutrina cristã, aulas de ler, escrever, contar, coser, fiar, fazer rendas (SOUSA NETO, 2013, p. 129). Assim, as possibilidades da instrução elementar foram escassas, ficando relegada a professores particulares contratados para trabalhar nas fazendas, demonstrando que desde os primórdios que a educação e a instrução no Piauí tem grande proximidade com o universo rural.

Ainda, de acordo com Sousa Neto (2013), foram criadas, em 1815, três escolas de primeiras letras, uma em Oeiras, outra na Vila de Parnaíba e uma na Vila de Campo Maior. Acredita-se que tais escolas não chegaram nem a funcionar, tendo em vista o reduzido salário anual proposto aos professores de 125$000 (cento e vinte cinco mil réis) para o de Oeiras e 60$000 (sessenta mil réis), para os das citadas vilas, em desacordo com o salário pago a um feitor de escravos, que era de 200$000 (duzentos mil réis) este com direito a casa e comida.

Sousa Neto (2013, p. 135) corrobora:

> Para se ter um parâmetro acerca dos baixos salários pagos aos professores na época, Costa apresenta o preço cobrado, no ano de 1820, pelos principais gêneros alimentícios comercializados no Piauí: “ carne, libra, 35 réis, arroz 80, toucinho 160, bolachas 480; açúcar 320; farinha, quarta, 320; sal 1$920; milho 320, e feijão 480; vinagre, frasco, 640; vinho 960 e leite 80”. Assim, com um ordenado de cerca de 20$000 réis ao quadrimestre, para Parnaíba e Campo Maior e 40$000 réis ao quadrimestre para Oeiras, não é de se estranhar que o magistério atraísse poucos interessados, em uma Província que apenas o gasto com alimentação, sua e de sua família, comprometia parcela significativa ou mesmo toda a remuneração do professor.

Na cidade de Oeiras, através da Resolução de 15 de julho de 1818, foi criada uma cadeira de latim, pela qual o professor perceberia o honorário de 300$000

(trezentos mil réis). A oferta salarial não foi atrativa, pois não apareceu candidato para o exercício do magistério. Quatro anos depois, foi nomeado, por Ato da Junta do Governo Provisório, de 15 de janeiro de 1822, o professor José Lobo Fróis, para exercer provisoriamente a cadeira (BRITO, 1996).

Nesse documento da nomeação, a Junta do Governo expressa sua preocupação pelas dificuldades com que se encontra a instrução na Capitania. Diz o texto:

> Atendendo esta Junta do Governo que da falta de semelhante cadeira tem aqui resultado tão graves danos ao serviço público que as mais das vezes se não encontram pessoas hábeis para ocupar os empregos; acrescentando mais que ora não há nesta cidade, nem mesmo em toda a Província, uma só aula de instrução pública, qualquer que ela seja: e considerando, outrossim, que é muito tênue aquele ordenado de 300$000 para a decente subsistência de um professor nesta Província central, onde todos os gêneros de importação se vendem a muito alto preço pelas dificuldades do transporte; depois de se haver posto a concurso a referida cadeira, e ter-se o suplicante, único candidato, que compareceu, mostrado habilidade por exame, a que se procedeu por dois examinadores para isso nomeados, com assistência de um magistrado de letras, além de apresentar o título régio, e documentos com que prova ter ocupado outro igual emprego na Vila Nova da Rainha da Província da Bahia, onde se mostra livre de culpas por meio de folha corrida; e sendo ouvido o reverendo vigário-geral forense, como primeira autoridade eclesiástica da Província, com cujo parecer a Junta do Governo se conformou; por todos estes respeitos: há por bem nomear, como por esta nomeia ao sobredito José Lobo Fróis para servir provisoriamente por tempo de um ano, se entretanto este governo não mandar o contrário, o emprego de professor de gramática latina desta cidade com o ordenado de 400$000, pagos pelos cofres da renda pública desta Província, na forma das reais ordens a semelhante respeito (BRITO, 1996, p. 16-17).

Com o exposto no documento, é compreensível as preocupações que o Governo tinha com a instrução pública, pois não houve nenhuma medida, por parte de Sua Majestade, no sentido de dar condições satisfatórias para solucionar o problema vivido na Capitania. A Junta, por sua vez, adotou medidas cabíveis como seleção do candidato habilitado para preenchimento da vaga, melhoria no salário e, quanto à provisoriedade da nomeação, ocorreu para que Sua Majestade pudesse providenciar tudo com a brevidade possível. Todavia, a contrapartida não aconteceu e outra vez os projetos da Educação do Piauí foram frustrados.

Segundo Sousa Neto (2013), arremata:

> A baixa remuneração aos docentes representa apenas um dentre tantos outros problemas enfrentados pela educação, fazendo parte de uma conjuntura política e econômica, na qual, com um discurso contraditório, os gestores da Instrução reconheciam a importância social do trabalho dos professores, mas, por outro lado, isso não correspondia a ações para melhor qualificá-los e remunerá-los. (SOUSA NETO, 2013, p. 136)

Desse modo, a falta de escolas, os salários baixos pagos aos professores não se caracterizavam somente como problema da educação pública, pois todos, se pode afirmar, ganhavam mal na administração pública do Piauí. O despreparo dos professores, as escolas em estado de carência absoluta não se manifestam como um problema pertinente apenas ao Piauí, tendo em vista que a economia estava baseada na pecuária, não havendo, portanto, necessidade dessa mão-de-obra evidentemente qualificada.

Para Sousa Neto (2013), assuntos referentes à leitura, escrita, latim não vinha a condizer com as reais necessidades de vaqueiros e homens da terra, sendo o ensino descontextualizado da realidade e não possibilitando atenção ao povo. Era evidente, portanto, que os pais não se interessassem que seus filhos aprendessem a ler e a escrever. A preocupação da população mesmo com relação à escola, “era apenas desasnar as crianças e, nesse sentido, as ‘escolas familiares’ atendiam muito bem”, ressalta Costa Filho (2006, p. 127).

Em 1824, foi promulgada no Brasil a Constituição do Império. No que se refere aos problemas da Educação, estabeleceu dois princípios fundamentais: 1) gratuidade do ensino e 2) universalidade da instrução primária. Neste período, a Província contava apenas com estes estabelecimentos de ensino, três escolas primárias em Oeiras, Valença e Campo Maior e duas cadeiras de latim, em Oeiras e Parnaíba. E no ano de 1828, foram criadas mais escolas de primeiras letras na Província do Piauí, nas vilas e povoados do Poti, Barras, Piracuruca, Piranhas e Jaicós, bem como duas na cidade de Oeiras, Parnaíba e Campo Maior.

Em 1844, já havia na Província do Piauí 21 cadeiras de instrução primária, sendo 18 do sexo masculino, 03 do sexo feminino e 07 de Ensino Secundário, sendo que 04 cadeiras estavam localizadas na Capital Oeiras, 02 em Parnaíba e 01 em Príncipe Imperial (atual Pedro II).

A esse respeito Sousa Neto (2013), com base neste fato histórico informa que:

> O ano de 1845 também trouxe mudanças para a Instrução Pública piauiense. [...] foi sancionada pelo Presidente Zacarias de Goes e Vasconcelos Lei n. 198, de 04 de outubro do mesmo ano. [...] com essa nova reforma fortalecia-se a ação do Presidente sobre o ensino [...] além de criar Cadeiras de Primeiras Letras [...]. (p. 164)

As benesses da Lei aventada possibilitaram a criação da Escola de Instrução Secundária da Província, o Liceu, em Oeiras, assim como outras novidades no campo da educação como a criação “das escolas particulares e pensões” (SOUSA NETO, 2013, p. 167).

A falta de empenho dos sucessivos governos com a educação fez com que a iniciativa privada começasse a ocupar espaço. Os professores ambulantes eram uma demonstração da precariedade do ensino na Província, pois estes eram contratados para ministrar aulas nas próprias casas dos proprietários rurais ou mesmo em alguns locais adaptados, sem as mínimas condições para funcionamento de uma escola.

Tendo em vista a descontinuidade do ensino no Piauí e o surgimento dos modos alternativos de ensino, com características próprias tanto na zona urbana como na zona rural, Costa Filho (2006, p. 134) informa:

> No perímetro urbano, a alternativa ao ensino oficial era representada pelas aulas avulsas do ensino primário e secundário e os colégios particulares cuja organização era controlada pelas autoridades educacionais provinciais. Por outro lado, na zona rural, os mestres-ambulantes preenchiam a lacuna deixada pela falta de escolas oficiais.

Com base nas discussões sobre as variadas formas e alternativas de ensino, por exemplo, os mestres-ambulantes, Costa Filho (2013, p. 137) ressalta que “Na zona rural, os mestres-ambulantes são todos homens [...]. Interessante é que muitos mestres-ambulantes que eram casados deslocavam-se pelas fazendas e povoados, levando consigo a mulher e os filhos”.

Embora tais episódios se deem num período bastante remoto, a partir das narrativas dos interlocutores deste estudo, ressaltamos que essa realidade permaneceu por longos anos, até os dias atuais. Nos fragmentos das entrevistas e dos memoriais de formação dos professores-sujeito da pesquisa, eles são enfáticos ao conferirem suas iniciações educacionais nesse modo de outrora, percebendo, a partir daí, a carência da oferta de escolas e de professores para a população.

> *“Eu comecei a minha vida escolar, participando de umas aulas particular dadas pelo professor Procópio. Foi apenas umas duas semanas de aula, pois minha mãe não podia pagar mais que isso e nós éramos quatro irmãos [...]” (**Professor Pau D’Arco** – entrevista realizada em 17/03/2014)*

> *“Eu aprendi a ler e a escrever assim com esses professores ambulantes. As aulas eram no salão da casa do meu avô. Era muito sofrido, pois tinha castigos físicos. A gente usava papel de embrulho para aprender a escrever e o livro era uma ‘carta de ABC’. Eu aprendi.” (**Professora Mandacaru** - entrevista realizada em 14/03/2014)*

> *“O meu contato com a escrita foi com esses professores que andavam pela região. Passava uns tempos. Juntava aquele bando de meninos e meninas. Aí, a gente ia estudar com o professor. Ele era leigo, mas muito sabido. Era exigente e se a gente errasse, já sabia, era castigo na certa. Depois, foi que o prefeito botou uma escola pra nós [...]”. (**Professora Oitizeiro** – entrevista realizada em 14/03/2014)*

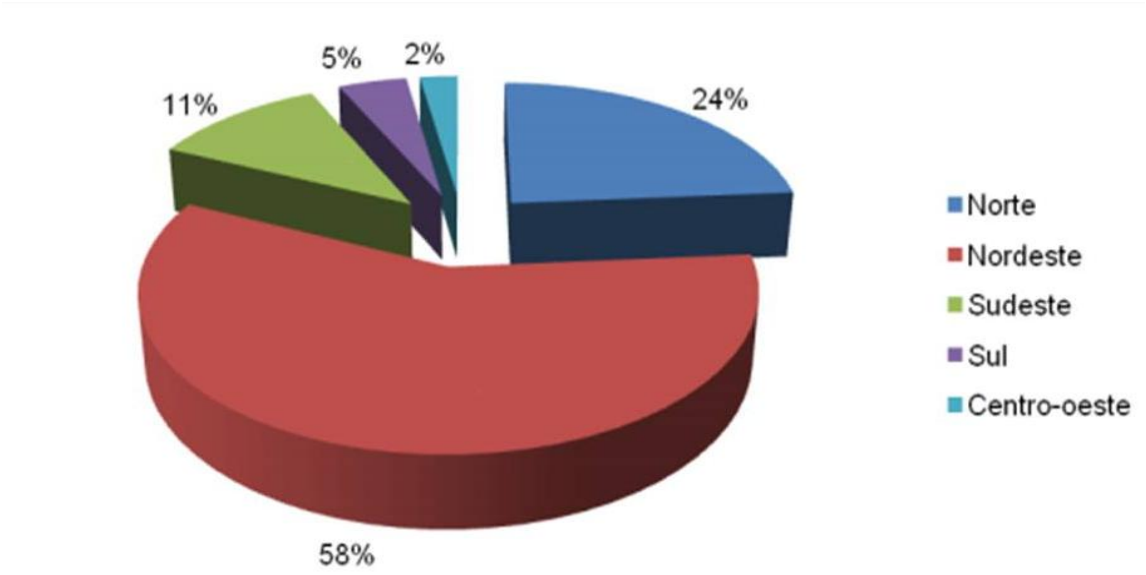
> *“É uma história meio complicada, né? A gente aprendeu um pouquinho de leitura, através de um professor, desses que as famílias contratavam pra ensinar a gente [...] foi coisa pouquinha mesmo [...] o interesse era só daqueles pais que queriam mais tarde mandar seus filhos pra rua, digo, a cidade [...]”. (**Professora Juazeiro** – entrevista realizada em 14/03/14)*

Podemos sintetizar, a partir das narrativas de alguns dos sujeitos, decorrentes de nossos primeiros contatos com eles e as escolas, que persiste uma realidade do século XX, percebemos como a oferta da educação oficial ainda é precária, embora seja um direito garantido na Constituição Federal, mas a ausência de políticas públicas é pulsante, em meio às populações rurais.

Quando se fala de educação rural, é evidente que em muitos dos seus aspectos é uma educação negada. Embora tenhamos discorrido, inicialmente, sobre o processo de implantação de um projeto de educação organizado no Piauí oitocentista, dos seus dilemas, das suas dificuldades, da desvalorização do professor, da carência de material didático, a história ainda se repete nos dias atuais.

Ilustramos estes entraves, que são representativos de desigualdades, no gráfico que segue (Gráfico 01), dando visibilidade ao número de classes multisseriadas existentes no sistema educacional brasileiro, numa demonstração de que há falhas no projeto educacional, principalmente quando ofertado aos alunos das áreas rurais.

Gráfico 01 – Classes Multisseriadas na área rural do Brasil por região




Fonte: MEC/INEP/Deed – Censo Escolar de 2013

Com base no gráfico exposto, percebemos claramente as discrepâncias quanto à educação, necessariamente no meio rural. Os números fazem referência às Classes Multisseriadas localizadas no meio rural, por região do país, no sentido de destacar os dilemas que a escola rural sofre, principalmente o Nordeste, no caso, a partir da existência das escolas multisseriadas. O Nordeste representa o maior contingente desse tipo de escolas, com 58%, em seguida vem a região Norte, com 24%, região Sudeste, com 11%, região Sul, com 5%, e região Centro-Oeste, com 2%, confirmando que essa forma de organização escolar continua sendo uma realidade em todas as regiões do país e deve ser contemplada com políticas educacionais que realmente incluam e não mais neguem a educação de qualidade social aos sujeitos do campo.

No sentido de atenuar essas deficiências, o MEC criou e orientou o Projeto Escola Ativa, que se tratou de uma estratégia metodológica voltada para a gestão de classes multisseriadas, combinando, na sala de aula, uma série de elementos e de

instrumentos de caráter pedagógico/administrativo, cuja implementação objetivava aumentar a qualidade do ensino oferecido nas classes multisseriadas, a partir de metodologia adequada e com custos mais baixos que a nucleação, atendendo os alunos na sua comunidade, promovendo a equidade, reduzindo taxas de evasão e repetência, corrigindo distorção idade/série bem como estimulando a participação dos pais nos aspectos pedagógicos e administrativos da escola, desse modo, melhorando substancialmente a qualidade do ensino fundamental de 1ª. a 4ª. série.

Todavia, o projeto Escola Ativa não resolveu o problema das classes multisseriadas, tendo em vista as consequências sociais e históricas de um processo de desenvolvimento econômico em que se destaca a migração dos povos do campo para os centros urbanos, principalmente nestas últimas décadas. Daí, o governo federal reestruturou o projeto, efetivando-se políticas de nucleação de escolas (principalmente rurais), o que tem demonstrado teoricamente positivo, porém, de operacionalização difícil e de custos muito altos.

É uma proposta ainda em fase de implantação, mas percebemos o quanto ainda falta para se reconhecer sua eficácia. Reconhecemos esta dinâmica a partir das observações investigativas no cenário pesquisado. Foi unanimidade nos depoimentos dos sujeitos participantes o prejuízo que as escolas nucleadas vem causando ao processo de ensino/aprendizagem, principalmente às populações do meio rural, são fatores como grandes distâncias entre casa e escola, fatores sociais e culturais diferenciados, dentre outros.

Com relação ao local da pesquisa, percebemos que, historicamente a proposta de educação em Oeiras aconteceu tardiamente. O projeto de educação que se estabeleceu ao longo dos anos não revelou nenhuma mudança substancial até a atual conjuntura, no que diz respeito às condições de trabalho dos professores, a instalação de complexos escolares de ensino, à formação de professores, bem como a expansão e ampliação do número de vagas para a escolarização municipal.

Em relação às práticas pedagógicas, não houve qualquer inovação ou renovação às conhecidas práticas tradicionais. Assim, o cotidiano da educação e das práticas educativas em Oeiras, principalmente na zona rural, não sofreu, de fato, quaisquer transformações significativas.

A educação municipal em Oeiras, especificamente na zona rural, tem se caracterizado pela reprodução do professor leigo, péssimas instalações das escolas rurais, clientelismo para indicação de professores, material didático

descontextualizado da realidade do estudante da zona rural e professores convivendo com más condições de trabalho e ausência de políticas de formação continuada.

No sentido de traçar um perfil atual, com dados gerais sobre o sistema educacional no município, apresentamos dados quantitativos, coletados junto às instituições educacionais (Secretaria Municipal de Educação; Gerência Regional de Educação; Campus da Universidade Estadual do Piauí; Fundação Dom Edilberto), dentre outros órgãos, no intuito de justificar para o leitor as características essenciais com relação aos números aqui exibidos.

## 1.3 O Perfil da Educação no Município de Oeiras

De acordo com Reis (2009), o projeto para a educação pública oeirense, datada dos anos 1920, do século XX, ocorria em condições precárias. Segundo a pesquisadora:

> Não existia ensino de nível secundário e as duas escolas públicas primárias de que se tem notícia na época, além de não poder atender a todos que a elas recorriam, já não atendiam aos apelos da população que exigia um ensino de maior qualidade, encontrando como única saída recorrer às escolas particulares. (REIS, 2009, p. 214).

Diante da situação, a sociedade local, através da União Artística Operária Oeirense (instituição filantrópica datada de 1938), cria o Grupo Escolar Costa Alvarenga (data de criação em 15 de setembro de 1928, conforme constado no Livro de Ata da União Artística Operária Oeirense, 1938, p. 26-26. In: REIS, 2009, p. 214).

A partir daí, a sociedade oeirense passa a se utilizar dos serviços educacionais da referida instituição de ensino, surgindo tempos depois outras unidades de ensino como Grupo Escolar Armando Burlamaqui, Grupo Escolar Visconde da Parnaíba e mais outros, que foram sendo criados e assim construindo prédios próprios para atender a demanda local e das adjacências.

Foi criada também em 1956, a Escola Normal de Oeiras (instituição de ensino responsável pela formação de professores, a nível magistério, antigo segundo grau) a qual funcionou até início dos anos 2000. Em decorrência da nova legislação educacional, a LDB 9.394/96, com a expansão e interiorização da Universidade

Estadual do Piauí – UESPI, esta ocupou o lugar da Escola Normal, no sentido de prosseguir com o projeto de formação de docentes, o que, de acordo com a nova LDB, deveria ser em nível superior (CORTEZ, 2006).

Atualmente, a UESPI – Campus Professor Possidônio Queiroz, funciona com cursos de licenciatura nas áreas de Matemática, História, Letras/Português e Pedagogia, atendendo a um total de 570 alunos matriculados no período letivo de 2014.

No prédio da UESPI funciona ainda um pólo da Universidade Aberta do Brasil – UAB, na modalidade de educação à distância. Os cursos oferecidos são Bacharelado em Administração Pública, além de licenciaturas em Pedagogia, Letras/ Inglês, Química e Filosofia, atendendo a 266 alunos regularmente matriculados no período letivo de 2014[8].

Através de convênio celebrado entre Prefeitura Municipal e Universidade Estadual do Piauí, funciona o Programa PARFOR, modalidade de ensino para formação de professores em exercício, no nível de licenciaturas com 65 alunos matriculados[9].

O município conta ainda com uma unidade do Instituto Federal de Ensino – IFPI, funcionando em instalações próprias. Oferece cursos de licenciatura, bacharelado e cursos a nível técnico e ensino médio. No período letivo de 2014 efetuou a matrícula de 230 alunos[10].

O município de Oeiras, nestes últimos sete anos, dispõe dos serviços de ensino superior através de instituições privadas, advindas de cidades vizinhas ou mesmo de outros estados da federação. Os cursos são, geralmente, semipresenciais, tanto em nível de graduação como de especialização.

Retomando a abordagem histórica que vínhamos discorrendo, destacamos que, com a homologação da LDB 5.692/71, o município de Oeiras, no início da década de 1970, é incorporado ao conjunto de reformas educacionais que a respectiva legislação propunha ao Estado do Piauí. Desse modo, é criado o então Complexo Escolar de Oeiras, órgão gestor que tinha como objetivo administrar as unidades escolares existentes na região e pertencentes à rede estadual de ensino. A

[8] Dados fornecidos pela Coordenação da UESPI-UAPI– Campus Oeiras-Pi/2014.
[9] Dados fornecidos pela Coordenação do PARFOR /UESPI – Campus Oeiras-Pi/2014.
[10] Dados fornecidos pela Coordenação do IFPI – Campus Oeiras-Pi/2014.

proposta apresentava-se como inovadora, mediante as inúmeras reformas educacionais ocorridas naquela época.

O Complexo Escolar de Oeiras, desse modo, substituía o antigo Centro Regional de Supervisão, que era o órgão gestor da educação pública no município e cidades pertencentes à mesma jurisdição. Assim, através do Decreto nº 674/72 o Complexo Escolar fora criado e inaugurado com sede própria no dia 17/05/1972, conforme constado no "Livro de Ata Sessão Solene de Inauguração do Complexo Escolar de Oeiras, aos dezessete dias do mês de março de hum mil e novecentos e setenta e dois, situado à Rua Professor Rafael Farias, na cidade de Oeiras, estado do Piauí" (LIVRO DE ATA – COMPLEXO ESCOLAR DE OEIRAS/PI, 1972, p. 2-39).

Com relação à estrutura funcional e organizacional, a educação municipal estava ligada ao sistema estadual de ensino, constituindo-se como rede do referido sistema. A administração escolar ficava sob responsabilidade de uma coordenadora geral, a qual cumpria expediente no próprio prédio da Prefeitura, pois à época, não existia prédio próprio para funcionamento deste órgão público. No início dos anos 1980, do século XX, através do Ministério da Educação, foi criado o Pro Município – Programa de Coordenação e Assistência Técnica e Administrativa aos Municípios. Através deste programa foram implantados os OME's (Órgão Municipal de Educação), que representava o embrião das futuras Secretarias Municipais de Educação (RODRIGUES, 2001).

Foi a partir desta instituição que teve início o processo de delineamento e organização da rede municipal de ensino, composto por uma equipe de trabalho, sendo uma coordenadora geral, três coordenadoras de área e pessoal técnico e de apoio. Com essa nova organização de funcionamento, as escolas localizadas no perímetro urbano e rural (o foco estava centrado mais na zona rural), a educação municipal constituiu-se como rede de ensino ainda vinculada ao sistema estadual de educação.

No início dos anos 1990, o OME ganha *status* de Secretaria, sendo administrado por um secretário municipal de educação, de acordo com o fluxograma da PMO (Prefeitura Municipal de Oeiras) e mais a composição de quadros técnico-pedagógico e pessoal de apoio. Todavia, ainda são tímidas as políticas de planejamento e de estruturação voltadas para o funcionamento deste novo órgão da educação, tendo em vista a falta de recursos e dotação orçamentária municipal para

suprir as respectivas políticas públicas educacionais delineadas para execução de projetos na área. No geral, os governos municipais aguardam somente pelos repasses do FUNDEB (Fundo de Manutenção, Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério).

Ao longo dos anos não foi implementado um planejamento e nem projetos para viabilização da educação municipal, com relação a orientação pedagógica, elaboração de proposta pedagógica voltada para a realidade do campo, preparação e formação de docentes para trabalhar com a educação rural.

O município de Oeiras ocupava o sexto lugar com relação ao número de professores sem habilitação em magistério no início da década de 1990. De acordo com dados da PMO, num total de 387 professores, apenas 102 possuíam o Curso Logos II (projeto de capacitação de professores leigos em exercício nos anos 1980), em nível de 2º. Grau – Pedagógico, sendo que os demais, 285, não possuíam qualquer formação, sendo que muitos haviam cursado apenas o ensino fundamental (1ª. a 4ª. série)[11].

Quanto à infraestrutura das escolas municipais, estas possuíam as condições mínimas de funcionamento. Muitas escolas funcionavam em espaços improvisados e/ou adaptados para tal fim, muitas vezes, funcionando em casas de particulares, na residência da própria professora, em galpões, igrejas ou mesmo sob palhoças improvisadas.

As práticas pedagógicas estavam centradas a partir de planejamentos realizados na cidade. O planejamento das escolas rurais não era diferenciado do planejamento das escolas urbanas, reproduzindo, desse modo, a cultura urbana no contexto rural. O material didático praticamente era inexistente. O que sobrava das escolas urbanas era distribuído com algumas poucas escolas rurais. Apresentamos alguns fragmentos de narrativas de professores, que à época, trabalharam nessa conjuntura, evidenciando, portanto, as condições precárias da educação rural no município.

[11] Dados da Sec. Municipal de Educação: Quadro Formação de Professores – 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000.

> *"[...] Sim, a gente não contava com praticamente nada, era tudo na base do improviso. A minha escola tinha apenas um conjunto de carteiras velhas que vinham lá da cidade, aquelas que não prestavam mais eles mandavam pra gente. O armário não tinha tranca. No fim de semana, os bichos, as criações entravam pra dentro da escola, pra dormir [...] Tudo era difícil. A gente fazia mais por amor as crianças [...]". (**Professora Oiticica** – entrevista realizada no dia 27.05.2013).*

> *"[...] Era assim que funcionava, a merenda era eu que fazia, e limpava a escola também, umas mães me ajudavam, quando podiam [...]. Material? Qual nada, eu que tinha que comprar, às vezes do seu bolso [...] Os planejamentos eram feitos na cidade, dia de sexta-feira, fim do mês. A coordenadora botava pra nós copiar de uns modelos que ela levava pronto, já [...]. Não tinha visitas assim do pessoal lá da cidade não. Eu que tinha que correr atrás, gastava o meu dinheiro todinho, todinho só com passagens, porque os carros não levam a gente de graça, né? [...]". (**Professora Jatobá** – entrevista realizada no dia 27.05.2013).*

> *"[...] Pois é [...] eu era professora leiga [...] Preparava minhas aulas a partir do que elas ensinavam lá na cidade. A minha escola funcionava num galpão da minha casa. Arrumei, a Prefeitura me deu umas cadeiras, uns bancos de madeira e um quadro. Tinha um pote grande pra gente dar de beber pros meninos na hora do recreio. Era muita pobreza. A gente fazia escola na força e na raça mesmo (risos) [...]." (**Professora Juazeiro** – entrevista realizada no dia 27.05.2013).*

Os fragmentos narrativos apresentados reafirmam a negação da educação rural. Uma realidade ainda bastante presente em inúmeras áreas rurais. A ausência de projeto pedagógico, a falta de investimentos na infraestrutura das escolas, a falta de transporte escolar, pouca ou nenhuma formação pedagógica para os professores que trabalham com essa modalidade de ensino. Enfim, descaso e falta de respeito para com a educação rural, no sentido de possibilitar mudanças a partir da realidade em que vivem inúmeros sujeitos rurais, alijados das políticas públicas e educacionais necessárias para a melhoria da vida no meio rural.

A partir do exposto e com base nas análises da realidade do município em discussão, reconhecemos que a mesma se aplica à maioria das regiões do país,

através de um histórico de abandono e negligência em relação às políticas públicas, em especial, a educação ofertada a estas populações: os dados revelam que exatamente situam-se nesses espaços os piores indicadores educacionais, por exemplo: maiores taxas de analfabetismo, maiores indicadores de distorção idade-série, a maior quantidade de escolas sem energia e/ou água encanada, sem biblioteca, sem laboratórios, sem TV/vídeo/parabólica, etc. (BOF, 2006).

Ilustramos, por exemplo, a partir de resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2011) que figura da seguinte forma: 4.0 pontos para o Brasil urbano e 2.7 para o Brasil rural. A análise dos indicadores retrata uma realidade perversa como, levando em consideração a população de 10 anos e mais, sendo que o número médio de anos de estudo é 7.3 anos no Brasil urbano, de 6.4 no Nordeste (urbano). Daí, estes índices caem para 4.2 e 3.5, respectivamente, ao se analisar os dados rurais (IBGE, 2012). É um quadro insatisfatório que se complica ao longo da história da educação brasileira, onde o Estado sempre negou, (e/ou) abandonou a Educação Rural (LEITE, 2002).

Na produção dos dados junto à Secretaria Municipal de Educação do município em estudo, apresentamos a matrícula institucional, referente ao ano letivo de 2013, que se dá da seguinte forma: 6.786 alunos matriculados na rede municipal de ensino, sendo 2.457 alunos pertencentes às escolas urbanas e 4.329 alunos pertencentes às escolas rurais[12]. Quanto ao corpo docente, de acordo com os dados do ano de 2013, o número de professores entre concursados e contratados que prestam serviço à municipalidade é de 488 professores (sendo 344 concursados e 144 contratados)[13].

Ressaltamos que a presença do professor contratado ainda é uma realidade bastante presente, provocando, desse modo, alta rotatividade nas salas de aula, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Assim, de acordo com observações realizadas em escolas que foram selecionadas, previamente, para este estudo, reconhecemos que as práticas pedagógicas efetuadas nos espaços escolares manifestam pequenas inovações, geralmente, ocorrendo no formato do paradigma tradicional e/ou construtivista. Em

[12] Dados fornecidos pela Sec. Municipal de Educação em 02.06.2013
[13] Dados fornecidos pela Sec. Municipal de Educação em 02.06.2013

termos pedagógicos, podemos dizer que esse tipo de racionalidade aumentou também a relação entre professor e aluno, a qual passou a ser entendida, em muitos casos, de forma vertical competindo ao professor transmitir o conteúdo e, ao aluno, assimilá-lo. O professor é o detentor do conhecimento, é o cientista do saber, ao passo que o aluno, um livro aberto, está disposto a aprender o que é repassado. Há, dessa forma, uma objetificação do sujeito, da mesma forma que há uma comercialização de conhecimento, entendido como mercadoria, assim como o aluno.

Quanto às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), mais da metade dos professores participantes desta pesquisa desconhecem tal conteúdo, o que foi confirmado nas práticas pedagógicas efetivadas, nos planejamentos didáticos, num Calendário Escolar descontextualizado, num amplo processo de nucleação e na constituição de inúmeras turmas multisseriadas (inclusive, turmas multisseriadas formadas com alunos de 6º. ao 9º. Ano).

Por outro lado, a proposta educacional efetivada no município, através da Fundação Dom Edilberto (instituição de apoio a projetos educacionais, sociais e pastorais) pertencente à Diocese do município, desenvolve programas de criação e manutenção de Escolas Família-Agrícola, nas modalidades da Pedagogia da Alternância[14] e do Projeto Saberes da Terra[15], seguindo, desse modo, parte das orientações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002).

---

[14] O preceito básico da Pedagogia de Alternância é ser usada em áreas rurais para mesclar períodos em regime de internato na escola com outros em casa. Por 30 anos, a receita foi aplicada no Brasil por associações comunitárias sem o reconhecimento oficial. A metodologia foi criada por camponeses da França em 1935. A intenção era evitar que os filhos gastassem a maior parte do dia no caminho de ida e volta para a escola ou que tivessem de ser enviados de vez para morar em centros urbanos. No Brasil, a iniciativa chegou com uma missão jesuíta, no Espírito Santo, em 1969. Logo se espalhou por 20 estados, em áreas onde o transporte escolar é difícil e a maioria dos pais trabalha no campo. Os alunos tem as disciplinas regulares do currículo do Ensino Fundamental e do Médio, além de outras voltadas à agropecuária. Quando retornam para casa, devem desenvolver projetos e aplicar as técnicas que aprenderam em hortas, pomares e criações. O Projeto tem duração de 2 anos, com carga horária total de 3.200 horas, organizada em regime de alternância. (Fonte: Cartilha PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – MEC/2012).

[15] O Projeto Saberes da Terra é uma iniciativa do Governo Federal, através de uma parceria do Ministério da Educação – MEC, Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e Ministério do Trabalho e Emprego – MTE. O Projeto tem como principais objetivos: elevar a escolaridade de jovens e adultos agricultores, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental; proporcionar qualificação social e profissional aos agricultores; contribuir para o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais integrantes do projeto; fortalecer o desenvolvimento de propostas e metodologias adequadas à Educação de Jovens e Adultos do Campo, assim como fortalecer o regime de colaboração entre Estado, Municípios e Sociedade Civil Organizada na promoção da Educação do Campo. O Projeto contempla ações como: oferta de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série; qualificação social e profissional; assistência técnica ao educando, sua família e sua comunidade; e formação continuada de educadores do projeto. Passam um tempo na escola, aprofundando os saberes sistematizados, trocando conhecimentos; e outro, na comunidade onde desenvolvem atividades de pesquisa, estudos e ações sociais junto a sua família e comunidade. O currículo do curso é fundamentado no eixo articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade e é efetivado a partir de uma organização curricular centrada em 4 eixos temáticos: agricultura familiar: etnia, cultura, identidade; desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial; sistemas de produção e processos de trabalho no campo e cidadania, organização social e políticas públicas. (Fonte: CARTILHA SABERES DA TERRA, MEC/2013).

A Escola Família Agrícola Dom Edilberto – EFADE IV, mantém curso de Técnico em Agropecuária, na modalidade ensino médio, o qual é reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/PI, No. 070/2007. A instituição possui uma matrícula de 21 alunos regularmente matriculados na modalidade internato, sendo quinze dias na escola e quinze dias com a família, na localidade de origem. A escola recebe subvenções da Secretaria Estadual de Educação e da Prefeitura Municipal de Oeiras. Tem como função pedagógica habilitar técnicos na área da agricultura familiar e orientações para a convivência com o semiárido[16].

Sendo assim, apresentamos as considerações do primeiro capítulo deste trabalho que teve como objetivo resgatar a história do lugar da nossa pesquisa, traçar o percurso histórico da educação no município e, por fim, evidenciar o perfil educacional da cidade dentro do contexto atual, com ênfase na problemática que norteia este estudo, que é a prática pedagógica dos professores rurais.

[16] Dados fornecidos pela Fundação Dom Edilberto (Diocese de Oeiras-Piauí), em 02.06.2014.



FIGURA 06 - Prática pedagógica de professor rural
Fonte: Arquivo do pesquisador, 2013

## CAPÍTULO II

# SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*"O saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos".*

***(TARDIF, 2002, p. 13)***

# CAPÍTULO II

## SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No sentido de melhorar e desenvolver os sistemas de ensino, o processo de formação docente tem ganhado força e consistência, tornando-se, consequentemente, elemento preponderante para as atuais políticas públicas estruturadas nos últimos anos, quer no Brasil, quer nos países em desenvolvimento.

Entendemos que a formação é um espaço onde congregam práticas específicas nas quais os interlocutores se associam uns aos outros no sentido de influenciarem e aprenderem conjuntamente, destacando, desse modo, a generalidade que este aspecto exige.

Assim, para se compreender a generalização do processo educacional bem como a execução da prática pedagógica e a reelaboração de concepções sobre docência, ensino e aprendizagem, destacamos, a partir desta abordagem crítico-reflexiva, questões que se dão como modo de superação dos paradigmas, geralmente estruturados na racionalidade técnica, os quais, para a contemporaneidade, se encontram obsoletos, mediante os novos paradigmas histórico-sociais propostos.

Para os tempos atuais, ser professor não é algo que se procede de modo simplificado, atividade outrora executada por qualquer pessoa, que mesmo não dispondo dos conhecimentos necessários ou de uma titulação, mas, pelo menos, possuísse uma conduta ilibada, quando do grande contingente de professores leigos que atuavam nas instituições de ensino, necessariamente da educação básica, situação esta que aos poucos se dissipa, mediante as exigências postas pela atual legislação educacional. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases - LDB N° 9.394/96, no Título VI da referida lei, que trata dos profissionais da Educação, composto por sete artigos (Artigos 61, 62 e 67), alguns estão mais relacionados à formação do professor alfabetizador, ou seja, daquele que atua nas séries iniciais (1º e 2º ciclos) do ensino fundamental.

Os citados artigos estabelecem os fundamentos da formação dos profissionais da educação: os níveis de formação docente exigidos para a atuação dos professores na educação básica; as competências dos Institutos Superiores de

Educação; o tempo mínimo para a prática de ensino, na formação dos docentes da educação básica; as estratégias para valorização dos profissionais da educação (estatuto, planos e carreira, condições de trabalho).

O artigo 61 faz referência às questões quanto a formação dos profissionais da educação, destacando a associação entre teorias e práticas, no caso, mediante a capacitação em serviço e ao aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

O artigo propõe ainda, à necessidade de os cursos de formação subsidiarem o professor na relação teoria e prática, com o propósito de que eles possam vivenciar a real práxis educacional, que é de suma importância para que o processo educativo se consolide com segurança e eficácia. É observado ainda que no cotidiano escolar muitos professores realizam suas práticas pedagógicas pautados na intuição, expressando o desconhecimento de teorias sobre o assunto.

No entanto, outros, quando participam de cursos, são enfáticos ao afirmarem que não gostam de teorias, preferindo atividades práticas, técnicas ou “modelos” que possam reproduzir no trabalho com seus alunos. Desse modo, não identificam que, ao realizarem sua ação pedagógica, conduzem consigo o sentido dessa ação, mesmo que possuam ou não consciência disso; que a toda prática subjaz uma teoria, expressa ou implicitamente manifestada. O que eles necessitam é de subsídios para desvelar as concepções que estão “por trás” de seu trabalho, para poder confirmar ou corrigir sua prática, caso necessário.

Assim, durante o curso de formação, os professores necessitam construir referências teóricas que lhes possibilitem condições não só de observar e analisar situações concretas de ensino-aprendizagem, de construção e reconstrução de conhecimentos, como também de nelas intervir no momento propício e de forma adequada. Isso implica, sem dúvida, o conhecimento de teorias que buscam desvendar a complexidade da prática pedagógica e de esclarecê-la, possibilitando ao professor refletir sobre as diversas situações de ensino-aprendizagem que ocorrem no cotidiano da sala de aula e de buscar subsídios nas teorias para resolvê-las.

Este confronto teórico-prático permite, inclusive, que se construam e/ou reconstruam metodologias pautadas na articulação entre teoria e prática, na resolução das diferentes situações-problema que comumente ocorrem no dia-a-dia e na decorrente reflexão do professor sobre sua atuação profissional. Pelo fato da lei

assinalar a importância do binômio teoria/prática pode ser considerado um grande avanço pedagógico. Além disso, ao possibilitar a capacitação em serviço, oportuniza um espaço para qualificação dos professores e melhor qualidade do ensino ofertado à população escolar.

Todavia, é importante lembrar que a formação em serviço está geralmente condicionada à decisão política, a qual, por sua vez, está ligada ao delineamento de prioridades relativas à educação, à destinação de recursos financeiros aos programas educativos, a espaço disponível para a realização de grupos de estudos na própria escola, à organização ou atualização de bibliotecas, a salários e condições dignas de trabalho e, evidentemente, à destinação de horas específicas para o estudo do professor na carga horária correspondente ao seu padrão ou contrato.

Entende-se que é a partir da sua formação continuada ou em serviço, dos estudos que realiza, que cada professor irá gradativamente conquistando a necessária autonomia para construir o seu caminho, ciente de que, no processo dessa conquista, precisará lidar com problemas e contradições que a prática lhe impõe. E é justamente nessa perspectiva dialética que surge entre o saber e o não saber, o ainda não sei.

No Artigo 61, destaca-se que ele inova quando permite aproveitar, do candidato a profissional da educação, experiências anteriores, ainda que em outras atividades. Gatti (1992) diz que é preciso recuperar o conjunto de experiências e conhecimentos que o professor, ao longo de sua prática, vai acumulando. Estas experiências não podem ser desconsideradas, nem no início e nem no percurso da carreira.

O artigo 62 propõe a formação em nível superior também para os professores das séries iniciais do ensino fundamental, contemplado pela primeira vez na nossa legislação, pois a exigência dessa formação se referia apenas ao curso magistério da escola normal, de nível médio. No que se refere à escola normal, denominação da legislação anterior (Lei 5.692/71), sua função era preparar professores para o magistério na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, exigência mantida pela atual LDB 9.394/96 (Art. 87, § 4º), “muito embora para ela se preveja vida curta”, assevera Silva (1998, p. 193), norma já considerada ultrapassada. A autora considera que, levando em consideração a realidade brasileira, as escolas normais funcionaram até um determinado período, qualificando

os docentes leigos a nível médio. Hoje, eles já se encontram em fase de curso superior, cursando ou concluído.

O Artigo 67, por sua vez, reproduz o texto constitucional com relação à valorização dos profissionais da educação pelos sistemas de ensino, assegurando-lhes a admissão por concurso público (inciso I). O inciso II repete, com outra redação, o contido no Artigo 38 da Lei 5.692/71, que obriga os sistemas de ensino a aperfeiçoarem continuamente seus professores e especialistas.

Outro ponto importante é a admissão por concurso público, exigência da Constituição (1988), caracterizado como forma de seleção de bons profissionais, já que o número de inscritos é sempre bem maior que a demanda. Com relação à questão do aperfeiçoamento contínuo, é compreensível que uma educação de qualidade passe, necessariamente, por um processo de aperfeiçoamento. Portanto, a lei prescreve aquilo que hoje é fruto do consenso de todos. O aperfeiçoamento, no que se refere à formação continuada, é parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional, pois, de acordo a lei, deve ser assegurada a todos os professores.

O propósito do aperfeiçoamento de professores é possibilitar o estudo de temáticas educacionais, elementos para reflexão da prática educativa, promovendo a construção contínua de competências profissionais. Os Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 1999, p. 70) contemplam a questão:

> Um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe.

O artigo 62 faz destaque ainda para a questão de um piso salarial (inciso III). É também uma conquista esse dispositivo, a inclusão da questão na LDB, embora muitas controvérsias advenham daí, já que os sistemas de ensino tem certa autonomia em termos do referido piso e no mesmo artigo aponta a institucionalização da avaliação de desempenho como condicionamento básico da progressão funcional do profissional da educação, bem como sua titulação. Essa medida, quando cumprida e com critérios objetivos, justos e precisos, ocasionará na qualidade do ensino.

Outro dispositivo que beneficiará os professores e especialistas e, consequentemente, a própria educação, é o que determina que os estatutos do magistério devem prever, na carga de trabalho dos profissionais, períodos para estudos, planejamento e avaliação (inciso III). Entretanto, no âmbito das escolas a previsão quase não acontece: além de não haver tempo suficiente, na jornada de trabalho do professor, para ações sistematizadas de estudos, geralmente não existem mecanismos de planejamento e de acompanhamento contínuo da prática pedagógica e de avaliação periódica das ações desenvolvidas.

Com relação ao artigo 67 este não trata de modo claro, a fixação da remuneração com base na maior qualificação, sem distinção dos graus escolares, em que o profissional de educação atuar. Ressaltamos que a natureza do trabalho do professor, especialmente do alfabetizador, sua responsabilidade social, o esforço que o trabalho exige, a necessidade de atualização permanente e, evidentemente, o seu grau de formação precisam ser levados em conta na fixação salarial.

Este mesmo artigo, que corrige falha da legislação anterior, torna claro que a experiência docente é valorizada no âmbito legal, uma vez que é considerada como requisito para o exercício de quaisquer outras funções do magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (§ único do Art. 67). Assim, a partir da homologação e vigência da nova LDB, a experiência docente para o exercício de outras funções do magistério é exigência legal, o que é justo, pois não há como desenvolver, entre outros, serviços de direção e de supervisão escolar, sem que o profissional tenha experiência no trato e no trabalho pedagógico com os alunos.

Com relação ao processo de formação docente, inúmeros projetos foram criados pelo governo, no sentido de atenuar a problemática da formação do professor leigo. Atualmente, encontra-se em operacionalização o PARFOR[17], o qual deverá até 2016 qualificar todos os professores, das redes públicas de ensino no Brasil com cursos de formação superior.

---

[17] Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (O PARFOR, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES; II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica; e III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica. Como funciona? Anualmente a Capes divulga o Calendário de Atividades do Programa. Nele estão definidos os prazos e as atividades a serem realizadas pelas secretarias de educação estaduais, municipais e do DF, os Fóruns e as IES e o período das pré-inscrições. Para concorrer à vaga nos cursos ofertados, os professores devem: a) realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire; b) estar cadastrado no Educacenso na função Docente ou Tradutor Intérprete de Libras na rede pública de educação básica; e c) ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente a que estiver vinculada. (Fonte: Manual de Operacionalização – PARFOR, MEC, 2009)

Com as exigências da atual legislação reforça-se que o fato de ser professor, atividade por demais complexa, exige por parte de quem exerce a docência, um domínio de inúmeras habilidades específicas, saberes específicos e não específicos, sistematizados e não sistematizados em que todas as características devem estar em sintonia com a compreensão da necessidade de estruturação/reestruturação de conhecimentos fundamentados num conjunto de ideias e suas conexões e interconexões, dando ênfase, no caso, para aumento do pensamento analítico, crítico, assim como as habilidades do imaginar, questionar e, porque não, do desenvolvimento da criatividade.

Enfatizamos a ideia de que, a partir da vivência da prática pedagógica dos professores, estes passam necessariamente a um processo de reelaboração de concepções/crenças, que irá culminar no aprimoramento e desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e reflexivas.

Desse modo, o conceito de prática docente está ligado ao modo como os professores a compreendem, considerando sua dimensão cultural por ser compartilhada com outros em atitude de colaboração ou contribuições e construída no tempo e no espaço por sujeitos históricos. Assim como todas as ações humanas, as práticas dos professores acontecem no contexto social e interpessoal, assumindo certos vestígios do passado e deixando um legado de valores ao futuro.

Os professores precisam ser cultos e capazes de analisar a sociedade onde trabalham, refletir sobre as implicações políticas, as diferenças sociais e serem capazes de agir frente a contextos singulares e incertos, pois os fins políticos do ensino não ficam comprometidos pela ineficiência da prática no sentido de que não podem colaborar com a promoção do aluno, como cidadão e como ser humano, como refere Libâneo (1994), quando o professor não tem consciência da amplitude de seu trabalho e das conseqüências de sua prática ou não compreende a importância de um processo de ensino concreto e contextualizado, podendo, ingenuamente, estar colaborando com o fracasso intelectual e social de seus alunos.

É neste sentido que a dimensão política perpassa a reflexão dos professores sobre o ensino que realizam e sobre a ação de ensinar, como afirma Schön (1997), tornando-se relevante o estudo dos saberes e práticas como envolvidos por suas experiências e trajetórias, uma vez que não socializa tão somente os saberes construídos nos cursos de formação, mas também os saberes construídos no exercício da profissão.

A formação de professores e sua trajetória são discutidas por Mizukami (1996, p. 60) quando afirma que “o professor, suas trajetórias, aprendizagens e sínteses são de grande relevância quando se pretende a eficiência social da escola” e, quanto à construção da prática docente frente às características e complexidades da sociedade atual, ainda Mizukami et al (2002, p. 48) complementam:

> […] conhecimentos, crenças e metas dos professores são elementos fundamentais na determinação do que eles fazem em sala de aula e de que e porque o fazem […] as mudanças que os professores precisam realizar de forma a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas vão além de aprender novas técnicas.

Assim, existe uma dinamicidade dos quadros referenciais ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional, de modo que estes podem ser reelaborados e ressignificados por interações sociais e por reflexões instaladas por si e por outros, podendo as concepções e valores estarem ligados à história individual, a partir das vivências anteriores ao processo formativo, referenciais afetivos que permitem a organização de um índice da memorização.

## 2.1 Concepções: Tecendo algumas Reflexões

A terminologia concepção/crença vem do latim *conceptio*, ação de conter (LAROUSSE, 2001) que, a seu turno, conceitua o ato de conceber ou criar mentalmente: noção, ideia, conceito.

Essas afirmações reforçam, portanto, o conceito de aquisição de conhecimento, podendo, dessa forma, passar de uma concepção prévia para outra mais permanente, estando relacionada ao contexto e à situação.

Podemos ainda confirmar, segundo Lima (2003) como aquilo que corresponde a um todo relativamente estruturado e duradouro, na condição de ser possuidora de uma lógica, de sua coerência. É marcada como aquilo que está sempre atualizado pela situação vivida, pelas indagações que naturalmente coloca, pela procura contínua de mobilização do aporte de saberes que o ser detém, adaptando-se, consequentemente, à situação vivenciada.

Para Porlán Ariza, Rivero Garcia e Martin Del Pozo (1997, p. 161), corresponde ao “conjunto de idéias e formas que tem os professores, que guardam

relações mais ou menos direta com o conhecimento escolar [...] ou se manifestam de forma mais ou menos tácita ou explícita".

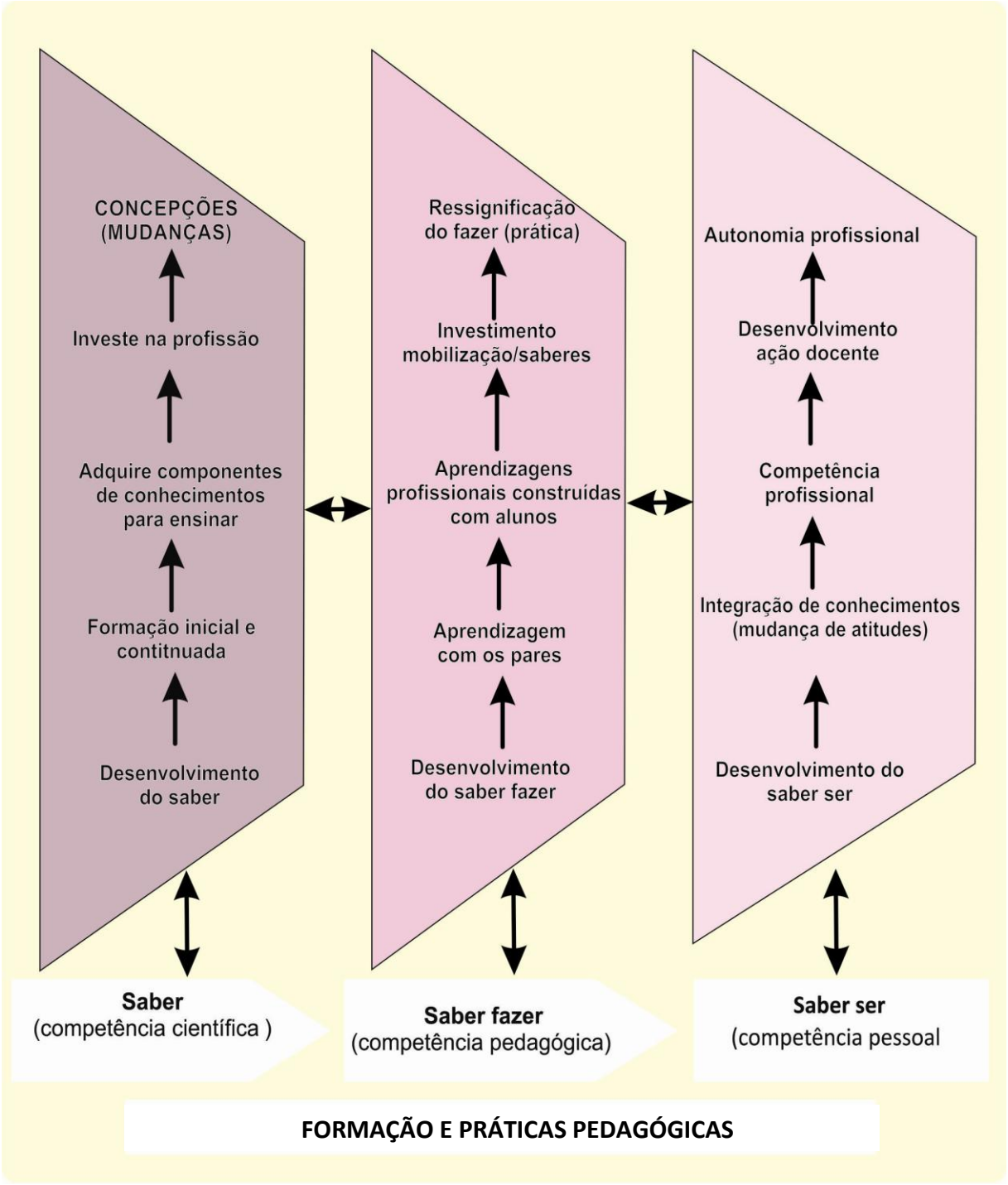
Nesse sentido, Lima (2003, p. 28), citando Oliveira (1999, p. 38) sobre as concepções de aprendizagem no contexto educativo, comenta que é pertinente usar-se a reflexão da autoconsciência nos estudantes e nos professores, pois, esta atitude articula o desencadeamento de estudos reflexivos da prática, conduzindo-os, assim, à consecução de pesquisa, de críticas e de reflexão, e consequentemente, reconduzindo-os à prática.

Partindo da compreensão de concepções/crenças, evidenciamos que estas são influenciadas (e até decorrentes) pelo aspecto sociocultural do sujeito, compreensão que se aplica tanto aos professores como aos alunos. Implica dizer, desse modo, que uma concepção ou crença não permanece estagnada, visto que a partir de uma dada concepção outras poderão surgir, fenômeno que denominamos de mudança de concepções, o que é normal, tendo em vista as mudanças ocasionadas quando se adquire saberes novos; à medida que os professores vão se constituindo como sujeitos detentores de saberes, estes saberes, consequentemente, vão se modelando, se re-afirmando, conforme a formação do professor e o crescimento das experiências no campo profissional.

É nesta perspectiva que abordamos a temática em voga, no sentido de discutir alguns pontos norteadores deste estudo com relação à investigação da prática pedagógica dos professores rurais como fundamentos essenciais relativos à reelaboração de concepções sobre docência, ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, para ilustrar e possibilitar uma melhor compreensão acerca da formação e do desenvolvimento profissional do professor e de como as competências científicas/pedagógicas e pessoais são modificadas, apresentamos aqui o crescimento profissional a partir das mudanças ocorridas nos saberes, no fazer e nos modos de ser desse professor. Afirmamos que este crescimento é gradativo, dinâmico, sinuoso, não linear, portanto, passível de encontrar barreiras na sua trajetória.

Vejamos no esquema a seguir:




Fonte: Adaptado de Lima (2003, p. 32)

Portanto, nosso entendimento é de que uma concepção pode modificar-se ou mesmo transformar-se à medida que se constrói o conhecimento, fato que propicia ligações entre os diferentes conhecimentos pontuais, referenciais, que detém o sujeito acerca de determinado campo.

Nessa perspectiva, concepções não devem ser confundidas com informações passadas, nem com estoque de informações, tendo em vista que correspondem a

uma mobilização de saberes adquiridos, que permitem ao professor, por exemplo, melhor compreender e melhor desenvolver seu que fazer docente e sua competência profissional.

Na verdade, uma concepção não configura apenas como um produto, mas como um processo de atividade de construção mental do real, cuja elaboração ocorre por meio de informações aprendidas e apreendidas, através dos sentidos, dos relacionamentos interpessoais claros com os pares. Esses construtos vão se acumulando na memória do sujeito, de forma codificada, organizada, categorizada num sistema cognitivo global e coerente.

Desse modo, as concepções proporcionam ao docente, desde o processo de formação inicial, passando pela formação contínua e na prática docente diária, melhor e mais eficiente abordagem de novas questões relativas à disciplina que leciona, bem como na interpretação de novas situações, como capacidade de raciocinar para resolver dificuldades no dia-a-dia, em sala de aula.

As concepções estão situadas no cerne dos problemas, dos questionamentos do professor no que se refere a seu que fazer docente profissional. É a partir desse conjunto de concepções que o docente elabora novos saberes e suas futuras condutas pedagógicas. Por exemplo, a forma como descreve o processo de construção dos instrumentos ou a forma como interpreta e cataloga dados obtidos em suas investigações, sempre com a intenção de elaborar o perfil mais nítido possível de sua tendência didática no que se refere ao ensino e ao desempenho profissional.

A gênese individual e social das concepções caracteriza o processo singular através do qual o sujeito vai estruturando progressivamente os conhecimentos que integra. Um dado importante a esse respeito é a constatação de que as concepções, em geral, são elaboradas num período bastante longo de vida do sujeito, seja por meio de sua arqueologia, de sua ação cultural-parental, seja no caso dos professores, através da sua prática profissional associada às experiências do meio social.

Conceitualmente, no caso deste estudo, definimos as concepções-crenças dos professores na condução da disciplina que leciona e na profissão que abraçou como o conjunto de posicionamento que possui o professor acerca dos saberes científicos, disciplinares e pedagógicos referentes à sua prática profissional e, por via de consequência, referentes à sua disciplina. Naturalmente inclui-se nesta definição

o modelo metodológico particular que cada professor emprega na condução de suas aulas, enfim, na sua prática pedagógica. Essa visão permite uma aproximação concreta com a experiência educativa docente e, além disso, evidencia como se manifesta a experiência nas práticas escolares reflexivas do profissional.

Portanto, a compreensão é de que, com o tempo, com o avanço da escolaridade/formação, as idéias, os conhecimentos prévios do professor vão sendo ratificados, ampliados por idéias novas ou até alterados em função de suas mudanças de concepções/crenças. Neste caso, é o que denominamos alteração e mudança de concepções.

Assim, no âmbito deste estudo investigativo, a discussão sobre concepções/crenças na condição de uma temática que integra a discussão teórica em busca da compreensão do objeto de estudo (reelaborarão de concepções), é considerado e discutido no contexto da formação inicial e continuada, partindo-se do entendimento de que as concepções, crenças e pensamentos do professor encontram-se fundamentadas em determinada teoria de aprendizagem, revelando o modelo didático adotado, isto é, revelando a sua própria prática pedagógica.

## 2.2 Docência: História da Formação Docente e Apontamentos sobre Saberes e Prática Pedagógica

Para discorrermos sobre a temática docência, é pertinente a necessidade de se discutir, antes, a história da formação docente, posto que tratar sobre docência requer fazermos um mergulho na história e no surgimento da profissão. Desse modo, a presente seção está organizada em três subseções, para que se torne mais didática e objetiva a organização do pensamento e das discussões que ora nos propomos realizar.

Portanto, a discussão gira em torno da reflexão enunciada, sendo que faremos discussão ampliada do tema no decorrer do trabalho e, concluindo esta parte, abordamos ainda sobre saberes e práticas docentes, caracterizando o professor rural, numa perspectiva de apontar os sujeitos interlocutores do estudo em pauta.

### 2.2.1 História da formação docente

De acordo com Nóvoa (1991), a docência, ao longo dos séculos, foi se definindo e se estruturando como profissão ao passo em que ia sendo definido a quem competia a função de educar. Esta atribuição, por volta do século XVI, estava a cargo da Igreja, possuindo algumas congregações religiosas a responsabilidade específica da educação formal. O processo gradativo de transformação do docente em funcionário do Estado, em meados do século XVIII, caracterizou-se pelo fato de os poderes administrativos do Estado tomar para si o controle da Educação.

Nesse sentido, um conjunto de elementos foi sendo incorporado ao trabalho docente, como currículo, técnicas pedagógicas, habilitações, sendo cada vez mais requisitado que o professor se tornasse um especialista. Medidas de regulamentação da profissão foram promovidas pelo Estado, sendo a licença para ensinar concedida a indivíduos que dispusessem de alguns requisitos, como habilitações literárias, idade, bom comportamento moral, dentre outros, como também deveriam prestar exames ou concurso.

As mudanças ocasionadas no decorrer dos séculos, na atividade docente, provocaram a criação de associações profissionais. Nesse sentido, é como afirma Nóvoa, (1991, p. 125):

> a emergência deste ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente, na medida em que corresponde à tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses enquanto grupo profissional.

O autor em tela, no entanto, chama a atenção para o fato de que a aquisição de uma identidade profissional se faz sem a adesão a certo número de ideias e valores. A discussão sobre profissionalização docente faz parte de um debate bem mais extenso, o qual é datado historicamente, incluindo outras sociedades como na Europa, mas que também inclui o âmbito da educação no Brasil.

No Brasil, a história educacional se inicia no Período Colonial (1500 até 1823). Desse período em diante começa a fase política do Império, que se estende até 1889. No Período Colonial a educação escolar passou por três momentos diferentes.

No primeiro momento, a educação brasileira reproduzia o pensamento religioso medieval, oferecido pelos jesuítas. Os jesuítas pregavam um ensino

verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a “competição através de prêmios e castigos.” (GADOTTI, 1993, p. 231).

O padre Manoel da Nóbrega era o responsável pelos jesuítas aqui no Brasil, que chegou em 1549, na Comitiva do 1º Governador-Geral, Tomé de Sousa. Os propósitos dos jesuítas eram a catequese e a instrução dos índios, de acordo com contrato firmado entre a Coroa Portuguesa e a Companhia de Jesus. A princípio, montou um plano de ensino adaptado ao local e ao que entendia ser sua missão.

A congregação tinha como proposta a difusão da fé e a ratificação dos valores da Igreja Católica. Ocorre que os interesses dos portugueses estavam centrados nas riquezas minerais e na infinidade de produtos naturais que as terras brasileiras possuíam. Desse modo, era proibido qualquer tipo de manifestação cultural, bem como a implantação de maquinários de reprodução.

Nesse cenário segue o trabalho dos jesuítas, com a implantação de várias escolas na Colônia, dentre elas, a da Capitania de São Vicente, fundada pelo Padre Leonardo Nunes, considerado o primeiro professor do Brasil. O período de permanência dos jesuítas, no Brasil, durou dois séculos, com atividades de pregação da fé e das tarefas de ensinar a ler, escrever e contar. A expulsão dos jesuítas, pelo Marquês de Pombal, possibilitou-lhe implantar uma série de reformas, consideradas modernas para a época, pois defendia a liberdade individual, ideias que se baseavam no pensamento iluminista, modelo vigente, na época.

No segundo momento, emergem as consequências das reformas pombalinas: educação elitista, exclusiva para as elites das colônias, ficando o restante da população fora do processo de escolarização, formando-se, a partir daí, um enorme contingente de analfabetos e iletrados. Este tipo de sistema educacional se manteve até o final do Império.

O ensino público nasce com as reformas do Marquês de Pombal. Era um ensino mantido pelo Estado e voltado para a cidadania. O Estado assume a Educação em Portugal e no Brasil, criando as classes elementares, nas quais eram ministradas aulas de gramática latina, grego e retórica. Para garantia dessas instituições é criado o primeiro imposto específico para a educação – o subsídio literário, onde de cada canada de aguardente e de cada arratel de carne vendida, os impostos cobrados eram destinados à educação. Sobre isso explica Aranha (1989, p. 37):

> As escolas públicas eram mantidas com a ajuda de taxas sobre a carne, o sal, aguardente, o vinagre e também sobre outros objetos sem isenção especial. Este sistema vigorava tanto na Metrópole como nas colônias e não existiu outro até que o Marquês de Pombal, pela Reforma de Ensino Acadêmico e Escolar, em virtude da Carta Régia de 10 de novembro de 1777, estabeleceu o subsídio literário, especialmente destinado à manutenção das escolas primárias.

Com a reforma pombalina, o ensino brasileiro passou a ser constituído, “de professores mal retribuídos e pouco considerados, não tinham uniformidade no ensino, nem aptidão e aos alunos infligiam castigos corporais excessivos e infamantes” (AZEVEDO, 1960, p. 480). Quanto ao ensino, esclarece que “estava fechado em estreito círculo e péssimas eram as escolas porque não eram bons os professores” (AZEVEDO, 1960).

O sistema educacional, desse período (1849-1823), recebe duras críticas de Rui Barbosa, o que leva o jurista a apresentar ao parlamento dois pareceres: um sobre o ensino secundário e ensino superior e o outro sobre o ensino primário, em que prega a liberdade de ensino, a laicidade da escola pública e a instrução obrigatória, chamando atenção para nosso atraso educacional, a fragmentação do ensino e o descaso pela educação popular. Como observamos, são continuidades e descontinuidades nessa história que nos conduzem a viver em processos cíclicos, buscando responder as mesmas questões, e que ainda hoje nos inquietam.

No terceiro momento foram criadas escolas especializadas para formação de professores. Estas escolas surgiram com a intenção de minimizar a deficiência da formação docente, proposta que até então, caminham à mercê dos interesses políticos vigentes. Segundo Rodrigues (2004), os Estados eram os regentes das Escolas Normais públicas, sendo que estas instituições surgiram no período em que o Brasil estava a questionar o Império, defendendo o individualismo, a propriedade e a expansão do ensino primário. A formação de professores era direcionada apenas aos homens, porque às mulheres, o que lhes cabiam eram as tarefas domésticas.

Citamos a seguir, com base nas discussões esboçadas, as reformas educacionais apresentadas, necessariamente na primeira República, cada uma das propostas manifestava uma concepção de educação no sentido de sistematizar a educação pública:

- Reforma Benjamin Constant (1890-1891);
- Reforma Rivadavia Correa (1910 – 1914);

- Reforma Carlos Maximiliano (1915);
- Reforma de Ensino Rocha Vaz (1925);
- Reforma Sampaio Dória (1920);
- Reforma Lourenço Filho (1923);
- Reforma Anísio Teixeira (1925);
- Reforma Francisco Campos (1927);
- Reforma Fernando de Azevedo (1929);
- Reforma Carneiro Leão (1929);
- Reforma Capanema (1930).

Ocorreu desse modo, uma educação meramente técnica, na primeira República, objetivando dar aos trabalhadores formação para o trabalho especializado e manual. As reformas na primeira República configuravam-se a partir de um modelo de sociedade agrário-comercial exportador com ênfase na formação de profissionais para atuar no mercado, prova disso foi a Reforma Nilo Peçanha, que possibilitou a criação de dezenove escolas de aprendizes, em 1910.

Diante do quadro estabelecido, o professor tornou-se um agente produtivo desse modelo de escola, uma instituição formadora de massa trabalhadora, com o desenvolvimento de competências para atuar na indústria.

A Escola Nova, de acordo com Libâneo (1985), a qual desponta com uma concepção de ensino com caráter mais científico, voltando-se para os ajustes da educação ao novo modelo de desenvolvimento urbano-industrial, constitui-se a partir de inspirações na filosofia progressista de John Dewey, visando ajustar-se a educação ao modelo de desenvolvimento urbano-industrial que se implantava no país.

Na década de trinta os Institutos do Distrito Federal e de São Paulo são transformados em “nível superior pelo Decreto nº 1.190, que nasce a Faculdade Nacional de Filosofia do Brasil, a qual se tornou centro de formação de licenciaturas e pedagogia” (SAVIANI, 2008, p. 5).

Percebemos que o problema da formação de professores colocada há mais de um século gira em torno de uma formação teórico-prática e que deveria ser desenvolvida simultaneamente e contextualizada, no sentido de dar respostas às situações de ensino e aprendizagens reais. O fato é que esta situação se arrasta há décadas sem ter promovido ainda a união da teoria à prática acadêmica na realidade

das escolas, bem como não tem conseguido ainda dar respostas e delinear propostas que possam ser desenvolvidas em programas de formação de professores, promovendo essa esperada função, desde a teoria e a prática na formação inicial.

Assim, as leis que regulam a formação de professores no Brasil caminham por um viés meramente mercadológico, isto é, as propostas de formação de professores desenvolvidas, atualmente, pelo Ministério da Educação estão voltadas para as demandas das empresas, propondo um desenvolvimento de competências que são colocadas acima dos conteúdos específicos da formação do professor, como a didática, os conhecimentos pedagógicos ou os conhecimentos específicos.

### 2.2.2 Saberes e práticas pedagógicas: breves comentários

No sentido de promover a discussão referente ao processo de formação do professor, a partir da história ocorrida ao longo dos séculos e para melhor compreendermos a construção das concepções/crenças sobre docência, ensino e aprendizagem, destacamos, neste item, as concepções/crenças sobre docência, a temática referente aos saberes pedagógicos como possibilidade de unir ao diálogo alguns aspectos considerados importantes. Discorreremos sobre os tipos de saberes docentes, apontando alguns dados.

A análise da prática pedagógica dos professores no contexto rural busca investigar a reelaboração das suas concepções sobre docência, ensino e aprendizagem, constituindo-se como objeto central do estudo. Destacamos também como fundamento da investigação, a sala de aula, considerada como espaço social, significada como um campo plural e permanente de construção/desconstrução de saberes e práticas pedagógicas, a partir das interações e das representações que formam as estruturas de produção destes saberes.

Entendemos que as interações incorporam significados gerados pelas representações e, estas, por sua vez, são reelaboradas pelas novas interações, criando novos significados, mediatizados pelo discurso de sujeitos situados num determinado horizonte social, neste caso, o espaço geográfico, social e cultural da escola e da sala de aula, em determinados contextos rurais.

Atualmente, são muitos os estudos e discussões a respeito das abordagens sobre prática pedagógica. Estudar a prática pedagógica a partir do cotidiano escolar dos professores rurais é procurar compreender dimensões e sentidos muito particulares das ações que acontecem no contexto geral, social e educacional, sendo também articuladas com a realidade numa situação ampliada. Sobre essa questão Rodrigues (2001, p. 66) de acordo com Bueno (1996) vai afirmar que:

> [...] é necessário se ultrapassar o registro do oficial para se chegar a uma história que, não documentada, repousa noutro lugar: nas práticas e nas concepções dos agentes. Nesta história acumulada na nossa memória e no corpo dos que vivem, confluem sociedade e Estado, não de modo abstrato, mas com a concretude de indivíduos que se apropriam das prescrições características das instituições burocratizadas para materializar a instituição escolar no dia-a-dia.

Assim, enfatizando características geográficas, as histórias de vida dos sujeitos e as posições ocupadas por eles na hierarquia social do lugar onde a escola está localizada revelam reflexos nas condições socioeconômicas, modos de ser, nas concepções sobre escola, docência e a própria vida destes professores. O cotidiano da escola possui, desse modo, características bastante peculiares, por exemplo, a espontaneidade, muito embora “nem toda a atividade cotidiana seja espontânea”, (HELLER, 1987, p. 300, de acordo com RODRIGUES, 2001, p. 66). Isso implica dizer que ele não é de todo imprevisível. Nas suas relações, embora os sujeitos partam de algumas regras e posições sociais e institucionais, de tempo e de espaço, contrapõem-se a elas através de saberes, habilidades e valores, inseridos nas suas representações para a construção de novas relações que irão atender a expectativas pessoais, institucionais e sociais.

Em função disso, evidenciamos a prática pedagógica dos professores rurais na sala de aula definidas a partir de um espaço e tempo de vida cotidiana, onde estes sujeitos percebem o caráter cíclico de suas práticas.

Analisando a obra de Bourdieu, Renato Ortiz (1983), destaca três premissas epistemológicas: conhecimento praxiológico, conceito de campo e noção de *habitus.* Neste estudo, evidenciaremos a noção de *habitus.* A discussão que Bourdieu faz sobre *habitus* enfatiza a importância de se estudar o modo de estruturação do *habitus,* a partir das instituições de socialização dos agentes que se entende, sejam os gêneros sociais: família, religião, trabalho, escola, dentre outros.

O conceito de *habitus,* enquanto conceito geral parece não ser suficiente para "revelar" as relações particulares dos *habitus* construídos no movimento das interações e das representações do dia-a-dia escolar, ao que Bourdieu denomina de "desvio codificado em relação ao estilo de uma época, uma classe ou um grupo social" ou "variante estrutural do *habitus".*

A partir da compreensão sobre os *habitus* particulares da prática pedagógica do professor rural, somamos a este termo *habitus pedagógico*, ocasionado a partir das reflexões do conceito de *habitus,* de Pierre Bourdieu. Assim como o *habitus* se constitui em toda atividade humana, o *habitus pedagógico* surgirá em toda atividade educativa, principalmente na formação de professores e nas suas respectivas atividades pedagógicas.

Assim, a prática pedagógica dos professores no contexto rural manifestam, portanto, um caráter particular e genérico, porque estão estruturados com base em *habitus* por eles apropriados no percurso familiar, estudantil, profissional, externados na sala de aula. Os *habitus pedagógicos* são heterogêneos, pois assumem funções e significados predominando, desse modo, um jeito de fazer.

Perrenoud (2001) se baseia no conceito bourdieusiano de habitus para refletir sobre os saberes formais de professores e sobre a prática pedagógica. O habitus pedagógico seria a estrutura que medeia costumes, gestos, atos observáveis, percepções e emoções, influenciando o tratamento de informações, a análise de situações e a tomada de decisões, a partir de esquemas de pensamento previamente incorporados pelos professores. Os esquemas são uma base para que o professor possa coordenar suas ações às demandas que lhe são impostas em uma dada situação educacional. O autor reconhece que o habitus pedagógico é uma realidade manifestada através do currículo visível das instituições educativas ou através do currículo oculto, constituído por valores, costumes naturalizados no cotidiano escolar.

O sentido de *habitus,* para Bourdieu não pode ser apenas transplantado para a situação das práticas no dia-a-dia da escola, como se fosse possível aplicá-lo a todos os eventos que ali acontecem e como se todos se dessem a nível genérico, sem que particularidades específicas estivessem na natureza destas práticas docentes.

Segundo Rodrigues (2001), as ações dos indivíduos são produtos de fatores sociais que influem sobre e através deles, ignorando os fatores psicológicos contidos

nas ações sociais elaboradas por processo de interpretações dos sujeitos, de acordo com os interacionistas, portanto, Bourdieu dá ao conceito de *habitus* um processo dialético.

A partir das reflexões, compreendemos que há uma contradição nas relações profissionais e sociais da prática pedagógica dos professores, necessariamente, dos professores rurais. Pois, enquanto profissionais, eles “internalizam representações objetivas” (que são os *habitus pedagógicos)* através do currículo escolar e do processo de formação que manifestam outra visão de classe. Como sujeitos, pertencentes a outro grupo social, eles reinterpretam pela prática pedagógica as representações objetivas dos currículos escolares e da formação, através de *habitus,* incorporados nas relações de âmbito particular de classe.

O professor da zona rural, no processo de formação e como profissional, internaliza o genérico do dia-a-dia social para expressá-lo pelo dia-a-dia particular de classe. Concluímos, a partir das reflexões que o *habitus* das relações particulares de classe, cria no professor uma identidade tendente a determinar a constituição de *habitus pedagógicos* posteriores.

### 2.2.3 Saberes e práticas docentes: caracterizando o professor rural

O objetivo deste item é proceder a algumas considerações sobre o professor da zona rural, seus saberes e práticas, a sua caracterização, o exercício da sua prática cotidiana em uma escola que não dispõe das condições necessárias, tais como conforto material, nem para o aluno e nem para o professor. É nesse cenário que o professor exerce a docência, adquire e produz saberes, compartilhando-os com seus pares e alunos.

Assim, diante da compreensão, evidenciamos que o saber do professor é plural e também singular. Plural, pela sua dimensionalidade, sua diversidade e múltiplas finalidades a que devemos servir. Singular, porque considerado na perspectiva de cada professor, do modo como cada um procede para adquirir seus saberes bem como para socializá-los, não tem, pois, como não levar em conta a dimensão da individualidade.

A partir de estudos, Rodrigues (2001), apoiado em Tardif e Gauthier (1996), não ficou clara a noção de saber. Desse modo, existe a necessidade de se diferenciar saberes de certezas, crenças e *habitus,* usado por Bourdieu. Sobre este

aspecto entende-se de modo parcial o conceito de *habitus,* utilizado pelos autores referendados e levando em consideração que Bourdieu não usa o conceito em discussão, somente como um instrumento mecânico e repetitivo (que é a estrutura estruturada), mas como possibilitador de *habitus* posteriores (estrutura estruturante), agregando a ideia de reprodução e de possível transformação ou reelaboração.

O professor da zona rural no que concerne a saberes e práticas questiona-se: como se edifica essa discussão? Que saberes? Que práticas? Se o professor é um sujeito de saberes e se a prática docente é um âmbito que integra diferentes saberes, dizemos que o professor rural é um produtor de saberes. É um intercambiador de saberes, com o objetivo de favorecer os processos de ensino /aprendizagem, além de reforçar seu repertório de competências pessoais e profissionais, para bem ensinar a seus alunos.

Os saberes e sua diversidade estão implicados na prática do professor e, em contrapartida, dizemos que os professores tanto se apropriam desses saberes como os constrói e, particularmente, os utiliza no seu quefazer docente cotidiano (aulas, planejamentos, produção de materiais como textos, avaliações e outros).

No que diz respeito à questão da prática em sala de aula, dos 11 (onze) professores participantes da pesquisa, ficou evidente no processo interativo professor-aluno, aspectos não muito claros internos e externos em concorrência com o que define a norma institucional. As relações se orientam menos pela origem socioeconômica do que pelos aspectos objetivos de interesses sócio-políticos. A representação que o professor tem dele e de sua atividade profissional determina os termos da relação com os alunos e com a comunidade onde trabalha.

A escrita dos memoriais e as observações realizadas nos espaços escolares sobre a prática pedagógica foi possível reconhecer que é comum os alunos tratarem o professor tomando a bênção e chamando-o de tia/tio, madrinha/padrinho. O professor, por sua vez, incorpora estas representações familiares como parte do papel que ele deve desempenhar, através de inúmeras formas, dentre elas: não sendo rígido com o aluno; sendo tolerante quando ele não faz o exercício; quando esquece o material escolar; quando excede nas condutas ou conversas durante as aulas; quando compra, com seu próprio salário, material escolar, remédios e até roupas para o aluno.

Nas entrevistas com os professores participantes da pesquisa, estes revelaram a necessidade de conquistar a amizade dos alunos como fundamental,

não necessariamente no intuito de favorecer o processo ensino-aprendizagem, mas, de modo tácito, para atrair a admiração dos familiares, garantindo, desse modo, sua posição de respeito na comunidade ou até mesmo do seu emprego.

Percebemos, a partir das observações realizadas em sala de aula, (anotações do caderno de campo), que o prestígio do professor na região onde ele reside ocorre muito mais por questões pessoais, subjetivas (paciência, seriedade, boa conduta, entre outras), do que por questões intelectuais que possam ser demonstradas. A atuação do professor como pessoa e suas posições político-partidárias definem o espaço social, político e profissional que lhe será reservado “como recompensa” pelo meio social.

Nesse sentido, Nóvoa (1986) relata que se os mestres-escolas eram controlados pelo poder eclesiástico no século XVI, hoje, no Brasil e, de modo particular, nas regiões menos desenvolvidas, como é o caso do Piauí, destacando, desse modo, o município de Oeiras (palco da pesquisa), os professores rurais, representados por um número bastante expressivo, muitos trabalhando como contratados temporários passam ao controle do poder público local, mesmo que esse mecanismo atravesse um momento de transição através da realização de concursos públicos.

Estudos de Brandão (1983), Therrien e Damasceno (1993) e Abras (1998) destacam a escola rural como transplantação do modelo de escola urbana. Constatamos, a partir dos dados de observação adquiridos no campo empírico da pesquisa (notas do caderno de campo), que isto é válido enquanto percepção da escola rural do ponto de vista formal.

No interior das relações ocasionadas na escola rural, surge uma escola que se norteia por leis de uso comum, consuetudinárias, ao invés de leis formais do sistema de ensino, substituindo, em parte, as relações hierárquicas familiares e profissionais pela divisão de responsabilidades por critérios subjetivos, familiares. Substitui também os conteúdos curriculares e métodos formais pelos conteúdos do cotidiano e pelos modos de fazer, legitimados pela experiência.

O jogo de relações ocultas do trabalho docente em sala de aula constitui-se num espaço simbólico de autodefesa que envolve e camufla um conjunto de relações e significados que se constrói no cotidiano, entre o real e o aparente, entre o legal e o informal, entre o documentado e o não documentado. Nem mesmo como organização a escola rural parece reprodução total da escola urbana,

caracterizando-se por uma estrutura híbrida, composta de elementos formais e informais. Aliás, a aparência da organização escolar rural semelhante à da escola urbana impõe-se como necessária para ser aceita e reconhecida legalmente pela sociedade como parte de um sistema escolar oficial.

Mesmo que a instituição escolar rural se assemelhe à escola urbana, através de leis, fichas, regimentos, avaliações, planejamentos, calendários e outros aspectos, mesmo que tentem “engessar” o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas no dia-a-dia da escola rural são bastante diversificadas, compondo-se de uma dinâmica própria, identificando-se com ela mesma e com as histórias e as culturas que a criaram. A burocracia institucional e o currículo da escola rural como acontecem na prática, rompem com o modelo técnico-racional da proposta oficial.

Esta mesma comparação entre escola urbana e escola rural é observada também em relação à escola urbana e às periferias das cidades. Ao contrário do que parecem mostrar as várias análises de estudos já realizados, sendo que esta defasagem não é uma característica somente da educação urbano-rural, pois existem indícios de que, principalmente, as rápidas expansões urbanísticas, a partir da formação dos conglomerados populacionais nas periferias das cidades brasileiras, geralmente, oriundos do meio rural, tornam o problema da distância dos conteúdos em relação à cultura destas populações, comum, tanto ao espaço urbano quanto ao rural. Antes do crescimento migratório do campo para as cidades, a escola já demonstrava sinais característicos, ignorando a cultura da população quanto às diversas camadas sociais do meio urbano.

Dessa forma, o professor só será capaz de transpor saberes construídos para sua atividade pedagógica se ele for capaz de superar a prática empírica, articulando-a com sua prática sistematizada e reflexiva. A valorização da experiência se constitui como elemento de superação dos processos de construção de saberes e, ao mesmo tempo, ponto de partida e de chegada de sistematização e avaliação de sua prática numa perspectiva de mudança.

Segundo Dominicé (1988), é importante à existência pessoal, social e profissional, a experiência, colocada como processo de construção e de sistematização dos saberes, sendo que o sujeito elabora seu saber durante sua vida, ao qual Nóvoa (2010) acrescenta que o intercâmbio entre professores é essencial para solidificar conhecimentos originados da prática profissional e que a produção de saberes e valores refletem na construção de uma nova cultura profissional dos

docentes, uma vez que a profissionalização do saber no campo das ciências da educação tem colaborado para descaracterizar os saberes da experiência bem como suas práticas pedagógicas.

Sendo assim, no sentido de evidenciar a noção de saber e de saberes pedagógicos ocorridos a partir das práticas pedagógicas, entendemos que o processo de produção dos saberes se dá nas relações de interação e de construção de significados em sala de aula e que estão diretamente relacionados à posição social dos sujeitos, do papel que desempenham e do modo como se apropriam destes saberes nos diversos campos das relações sociais.

## 2.3 Ensino e Aprendizagem

A reflexão sobre concepções de ensino e aprendizagem propõe discutir os respectivos termos partindo dos seus conceitos e, a seguir, desencadear uma análise do atual processo. Nesse sentido, fazemos uma análise conceitual acerca do que envolve o ensino-aprendizagem, primeiramente, destacando os períodos diferenciados onde a atividade aconteceu como também compreender de que forma as transformações se deram dentro do processo histórico da produção do saber do homem.

A respeito do termo aprendizagem, propomos, a priori, explicitar a sua etimologia a qual é derivada do aprender, cuja origem vem do latim (apprehendere, “compreender”). E quanto à conceituação, há uma diversidade bastante significativa referente a diferentes dimensões que o termo é utilizado, por exemplo, aprendizagem sistemática, assistemática, escolar, profissional, religiosa, dentre outras denominações.

Mas, para os professores, qual a concepção mais utilizada? Como este termo tem sido utilizado na prática docente? São questões que levam a reflexão a partir dos fundamentos teóricos que contribuíram para a formação que se teve assim como o tipo de prática docente que se tem induzido a realizar, de acordo com os interesses sócio-políticos e econômicos de cada momento histórico.

Geralmente, as ações de um professor estarão orientadas pelo modo como ele percebe o mundo, pelos objetivos que pretende alcançar, assim como pelas concepções que constrói sobre educação, ensino-aprendizagem. Todavia, o

professor nem sempre é capaz de explicitar com clareza as teorias de aprendizagem que o influenciaram.

Desse modo, são muitos os estudiosos que tratam das linhas pedagógicas diferenciadas ou tendências sobre o processo de ensino-aprendizagem. No contexto brasileiro, são cinco as abordagens que mais tem influenciado os profissionais do ensino: abordagem tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural.

As abordagens do processo ensino e de aprendizagem recebem contribuições da filosofia, através dos fundamentos que refletem o pensar, orientando o fazer humano a partir de um diálogo constante com as circunstâncias do contexto, suas causas e consequências. (MIZUKAMI, 1986). Para efeito didático discorreremos sobre cada uma delas, apontando suas características essenciais.

Para a abordagem Tradicional, a atividade de ensinar está centrada no professor que a expõe e interpreta, conduz o aluno ao contato com as grandes realizações da humanidade e da cultura em geral. Nesta abordagem o objetivo do ensino é o de formar um aluno ideal, não leva em consideração seus interesses, o da sociedade ou da vida como um todo.

A escola é um local onde se raciocina e em que o ambiente deve ser austero, não dando condições do aluno se distrair. Considera o ato de aprender como uma cerimônia, cabendo ao professor manter-se distante do aluno, a relação é vertical, o professor é detentor do saber e o aluno o receptor. (MIZUKAMI, 1986).

Para os aspectos referentes à metodologia, as aulas são expositivas com demonstrações do professor, a medida usada é a avaliação da aprendizagem. Neste caso, a ênfase não está no aluno, mas sim no professor, com o objetivo de garantir ao educando a aquisição do conteúdo cultural.

A pedagogia tradicional (SAVIANI, 2008), tem como objetivo principal organizar a escola e garantir a educação, que é um direito de todos e dever do estado, ou seja, transformando os estudantes em verdadeiros cidadãos, que devem assimilar o acervo cultural transmitido pelo educador. A pedagogia tradicional trata a educação como a correção da marginalidade e tem como função equalizar a sociedade.

A abordagem Comportamentalista está baseada no empirismo, primando pela observação do mundo real. Neste modelo, a aprendizagem se encontra na organização dos elementos para as experiências curriculares, sendo, portanto,

garantida pela sua programação, incluindo a aplicação da tecnologia educacional, estratégias de ensino e formas de reforço no relacionamento professor-aluno. (MIZUKAMI, 1986).

Ainda para Mizukami (1986), na abordagem comportamentalista a relação professor-aluno cabe o controle do processo de aprendizagem, um controle científico da educação. O indivíduo, segundo esta abordagem, determina sua visão com base nas consequências que se seguiram a um comportamento semelhante no passado, assim, dirigindo-se os reforços no sentido do comportamento desejado, obtém-se a aprendizagem intencionada.

Essa abordagem surgiu a partir das investigações empiristas na Psicologia, isto é, nasceu das investigações de que todo conhecimento nasce da experiência negando que o homem não é uma tabula rasa, uma folha de papel em branco, um ser desprovido de conhecimentos e de saberes.

O conceito tem bases positivistas. Sua influência se estendeu por diferentes áreas do conhecimento, dentre elas, o behaviorismo. Para o behaviorismo, a aprendizagem ocorre através das mudanças de comportamentos, que, por sua vez, se modificam a partir de excessivos treinamentos ou mesmo de uma experiência vivenciada intensamente, no caso, se aposta na forma S – R (estímulo *versus* resposta).

Este conceito influenciou a ação pedagógica quando a escola, ao objetivar transmitir conhecimentos, estimular a formação moral ou mesmo (pretensamente, até porque não era dado ao aluno o direito de divergir, sugerir) desenvolver uma consciência crítica aos alunos, deveria recorrer aos processos de condicionamento. Como reflexo da organização política e, principalmente a econômica, o que se pretendia era exatamente a formação do ser humano submisso, subserviente, ou seja, incapaz de se rebelar contra o “*status quo*” vigente.

A partir da transformação da escola brasileira, de clássica para tecnicista, os processos escolares passaram a ser abordados de maneira igual, isto é, favorecendo e estimulando o emprego da chamada “psicologização tecnicista”, a qual usava os fundamentos teóricos para assegurar o autoritarismo escolar, principalmente do professor, garantindo-lhe decidir o que, como e a quem condicionar. Desse modo, o professor continuava a ser o detentor da verdade e o aluno o aprendiz submisso (FRANCO, 1999).

Na Abordagem Humanista, o enfoque central é o aluno. A ênfase está nas relações interpessoais e no crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo. O professor em si não transmite conteúdo, dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem. O conteúdo nasce das experiências dos alunos, sendo assim, o professor não ensina, cabendo-lhe criar condições para que os alunos aprendam (MIZUKAMI, 1986).

Nesta abordagem, a aprendizagem tem a qualidade de um envolvimento pessoal - a pessoa, como um todo, tanto sob o aspecto sensível quanto sob o aspecto cognitivo, inclui-se de fato na aprendizagem (ROGERS, 1972).

Para Mizukami (1986, p. 49), o ensino na abordagem humanista consiste num produto de personalidades únicas, respondendo a circunstâncias também únicas, num tipo especial de relacionamento. A relação nesta abordagem, o professor deve aceitar o aluno como ele é e assim compreender os sentimentos que ele possui. O aluno deve responsabilizar-se pelos objetivos referentes à aprendizagem (MIZUKAMI, 1986).

O processo de ensino dependerá do caráter individual do professor, como ele se inter-relaciona com o caráter individual do aluno. Não se especifica as competências de um professor, pois elas dizem respeito a uma forma de relacionamento professor e aluno, que sempre é pessoal e única. (ROGERS, 1978).

A Abordagem Cognitivista se refere aos processos de organização do conhecimento, as formas, processamento, elaboração e tomada de decisão. Estuda a aprendizagem como sendo um produto do meio ambiente, das pessoas ou de fatores externos ao aluno. As relações sociais tem destaque nesta abordagem, porém, o destaque está na capacidade do aluno absorver as informações para depois processá-las. (MIZUKAMI, 1986).

Nesta abordagem o professor deve assumir o papel de coordenador, tornando o aluno o mais livre possível, assumindo um papel de ser ativo. A tendência destaca o objetivo da educação onde o aluno deverá aprender por si só, percebendo a concreticidade das informações e ao mesmo tempo recriando-as de modo real, daí, o produto final será a sua autonomia intelectual a partir do desenvolvimento da personalidade, propõe que a escola deve oferecer ao aluno a possibilidade de aprender por si mesmo.

A Abordagem sócio-cultural elimina as possibilidades de uma educação autoritária. Nesta perspectiva não há professor e nem escolas, mas círculos de

cultura e um coordenador, o qual tem como papel provocar o diálogo, aquisição de consciência do mundo. A relação entre professor e aluno ocorre de forma horizontal. O professor busca desmistificar e questionar com o aluno, a cultura dominante, valoriza a cultura e a linguagem possibilitando condições para que cada um analise seu contexto criando cultura. (MIZUKAMI, 1986).

A partir das reflexões sobre o estado atual do processo ensino-aprendizagem, destacamos o movimento das ideias dos vários campos teóricos no que diz respeito aos termos ensino e aprendizagem, surgindo, desse modo, a nova concepção ensino-aprendizagem, que, por sua vez, estará inerente às práticas educativas.

Daí, indagamos a título de reflexões, o que vem a ser uma prática educativa? Como ela é concebida pelos professores no seu contexto de sala de aula? Como ela poderá ser capaz de resolver problemas? Como ela poderá transformar o indivíduo num ser crítico-reflexivo?

São muitas as indagações a serem feitas nesse campo de discussão. Todavia, não pretendemos trazer à tona respostas prontas ou receitas imediatas para tais problemáticas. Evidenciamos que a solução para os respectivos problemas estaria no aprofundamento de como estes educandos aprendem e de como o processo de ensinar conduz à aprendizagem.

Acrescentamos também que a solução está em, a partir da teoria, evidenciar e colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo e, necessariamente, de modo crítico-reflexivo, compreendendo que seria crítico e reflexivo no sentido de fazer pensar os conceitos atuais assim como os conceitos do passado, filtrando o que há de positivo e de melhor para ser utilizado.

De acordo com Dias (2001), há a necessidade de se estar aberto e pronto para a produção destes conhecimentos ainda não existentes. Com efeito, ensinar, aprender e pesquisar se fundem aos dois grandes momentos do ciclo gnosiológico, que é o que se ensina e o que se aprende dos conhecimentos já existentes, assim como em o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

O ensino e aprendizagem quando acontecem de modo dialético, somando a esse processo também a pesquisa, concorrerão para o nascimento de outros conhecimentos, tornando-se perceptível a ideia de que o ser humano é um ser inacabado, estando sempre buscando a satisfação das suas curiosidades; neste caso, a curiosidade epistemológica, na condição de refletir criticamente o aprendido, tornando-se capaz de se conduzir a um *continuum* na via do ensinar-aprender.

Quanto aos aspectos pedagógicos, professores e alunos são sujeitos que deverão agir de forma consciente, não apenas no sentido de conhecimento e aprendizagem, mas sim de indivíduos inseridos numa cultura, com histórias de vida diferenciadas, no caso, o aluno, para o professor, deverá reconhecer neste um ser dotado de componentes biológicos (sexo, cor, raça), sociais, culturais, afetivos e linguísticos, tudo intrínseco ao ser em si, devendo, os conteúdos de ensino e as atividades escolares estarem convenientemente adequadas à constituição do ser humano em si.

Entendemos que a educação acontece numa coletividade, todavia, não podemos desprezar a ideia de que o ser humano, dentro desse processo de ensino-aprendizagem é um ser singular, único (sendo assim, complexo, contextual, histórico, particular). Devemos entender a partir dessa compreensão, que o processo ensino-aprendizagem ocorre entre indivíduos possuidores de histórias de vida e que estão inseridos em contextos de vida próprios.

Sendo assim, para que o processo de ensino-aprendizagem ganhe significação e desperte interesse no indivíduo, é necessário que o conjunto de conhecimentos a serem apreendidos pelos educandos tenha relações com a vida social destes, possibilitando a conduzi-los numa direção de aprendizagens novas, concretas.

A partir do proposto em tela, o processo de ensino e de aprendizagem acontece momentaneamente. Daí, indagamos e, em seguida, respondemos, qual será o papel da escola? Como deve a escola ser considerada? E mais, qual o papel do professor?

Afirmamos que o papel da escola é realizar a mediação entre conhecimento prévio dos alunos e o sistematizado, proporcionando formas de acesso ao conhecimento científico. Mediante tais possibilidades, os alunos trilharão rumo à apropriação dos conhecimentos sistematizados, buscando e processando as informações que serão importantes para o desenvolvimento dos seus pensamentos e na formação de novos conceitos.

Quanto à escola, ela será o espaço das ações e das reações, é o ambiente onde acontece o saber-fazer. Consideramos a escola uma célula viva, em constante processo de transformação, em desenvolvimento. A escola influencia e é influenciada pelo meio social no qual ela se encontra. Há um *feedback* dinâmico e contínuo no ambiente escolar com o meio, com as famílias, com a sociedade.

Em meio a este conjunto de situações está o professor, o educador como membro vivo da instituição escolar, não como um ser superior, quer seja em relação ao aluno, quer seja em relação aos demais agentes que compõem a escola. O seu papel será de direcionar, de orientar as atividades mentais dos estudantes, proporcionando-lhes a possibilidade de constituírem-se sujeitos conscientes, ativos, autônomos e participantes do processo.

A partir das reflexões, concluímos que cabe ao professor conhecer como funciona o processo ensino e de aprendizagem, pois este educador é um ser humano, mas, na condição de humano, deverá levar à sua formação o desafio e o desejo de resgatar as dimensões culturais, política, social e pedagógica, resgatando os elementos cruciais para que, a partir daí, redimensione suas ações no/para o mundo.

Sendo assim, no contexto da história da produção dos saberes, deverá permanecer na atualidade o desafio de tornar as práticas pedagógicas mais condizentes com a realidade, mais humanas e com teorias capazes de abarcar o ser humano na sua inteireza, na sua complexidade, favorecendo a promoção do conhecimento e da educação.




FIGURA 07 - Caderno Memórias: Histórias de Vida e Histórias de Formação
Fonte: Arquivo do pesquisador, 2013

## CAPÍTULO III

# DESENHO DA METODOLOGIA UTILIZADA

*"[...] não esquecer que para escrever não importa o quê, o meu material básico é a palavra. Assim é que esta história será feita de palavras que se agrupam em frases e destas se evola um sentido secreto que ultrapassa palavras e frases".*

***(Clarice Lispector, 1977)***

# CAPITULO III

## DESENHO DA METODOLOGIA UTILIZADA

O capítulo em epígrafe discute os aportes teórico-metodológicos que orientam e fundamentam o desenvolvimento das etapas que compõem esta investigação. Desse modo, para construção de possíveis respostas às nossas indagações e para desenvolvimento da própria pesquisa, utilizamos uma metodologia que se inscreve nos parâmetros da investigação qualitativa, como já afirmamos anteriormente, segundo o pensamento do professor, usando o método (auto) biográfico/história de vida como princípio teórico-metodológico de base, segundo Nóvoa (1986; 1991; 1992; 1997); Nóvoa e Finger (2010); Ferrarotti (2010); Brito (2010); Souza (2011), dentre outros.

Com base na escolha da metodologia, compete aqui, como espaço para sua explicitação, alguns questionamentos: por que o método autobiográfico ou história de vida como fundamento metodológico? E qual sua relação com o tema e com o entendimento das práticas pedagógicas? Tendo em vista nosso propósito de estudo: investigar a vivência da prática pedagógica de professores rurais, pensamos, a partir das características, valorizar a compreensão do interior de cada sujeito e de cada trajetória. Assim, pensamos a partir das características intrínsecas do citado método, que propicia reflexão e auto-reflexão dos sujeitos, oportunizando-lhes realizarem uma (re) leitura das suas trajetórias de formação, de suas práticas pedagógicas, figurando como protagonistas da própria história. Ao exercitarem a reflexão estão não só construindo um novo saber sobre sua prática pedagógica, mas estão, igualmente, refletindo e conscientizando-se sobre ela e seus desdobramentos.

Outra justificativa prende-se ao fato de que compreendemos que o referido caminho metodológico possibilita ao pesquisador acenar ao sentido que os sujeitos dão às reflexões sobre suas formações e vivências, o que, consequentemente, pode deixar emergir pensamentos/crenças/concepções sobre docência, ensino e aprendizagem enquanto elementos condutores para compreensão das suas práticas pedagógicas reelaboradas, posto que a memória retrospectiva possa fornecer elementos importantes acerca das crenças/vivências/pensamentos dos professores, que conduzam à possibilidade de compreensão de como reelaboram essas práticas,

tornando-se os professores que hoje são. Professores que se enxergam e enxergam suas práticas e saberes como espaços de crescimento pessoal e profissional, como incrementadores de seu dia-a-dia na escola, na sala de aula, na aprendizagem de seus alunos.

O nosso propósito, todavia, neste trabalho, não é apresentar comparações ou expor diferenças entre os sujeitos da investigação, mas, da possibilidade de trazer à baila a compreensão da prática pedagógica e da reelaboração das concepções desses professores, no sentido de que, pela reflexividade, possa compreender esse processo, tendo como viés principal a divulgação dessas práticas, sua socialização no contexto educacional oeirense.

Reafirmamos, desse modo, que o desenho metodológico refere-se ao percurso empreendido em busca de informações para responder ao problema estabelecido na pesquisa. Realça-se também às características da pesquisa realizada quanto sua natureza e operacionalização, referem-se aos sujeitos envolvidos e quanto aos procedimentos para produção dos dados, bem como sob respectivas análises de dados. Cabe destacar, ainda, que discutimos a elaboração e uso do material autobiográfico, sistematizamos informações sobre a operacionalidade da pesquisa na elaboração do perfil profissional dos sujeitos e justificamos os critérios estabelecidos para escolha dos referidos sujeitos.

Pelo caminho metodológico percorrido, coube-nos o dever de desvendar os caminhos sinuosos do objeto de estudo, registrando, a seu turno, o objetivo que nos impulsionou a trilhar por este caminho em busca de novos conhecimentos (aquisição/produção/veiculação) que possam colaborar para outros modelos de formação e capacitação de professor para atuarem, de forma competente, no cenário sócio-histórico e educacional das escolas rurais e urbanas também.

## 3.1 A Pesquisa Qualitativa: características e particularidades

A pesquisa qualitativa assume diferentes significados no campo científico, expressando o sentido dos fenômenos do mundo social. Este tipo de pesquisa compreende um conjunto de técnicas interpretativas que objetivam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Lüdke e André (1986) referem que, à luz de pesquisa qualitativa, compreender e interpretar fenômenos a partir de seus significantes e de seus contextos são

atividades essenciais à produção do conhecimento. Explicitam as autoras, ao empregarem a pesquisa qualitativa, estão mais preocupados em compreender a dinâmica do processo social do que a própria estrutura desse processo. Procuram visualizar o contexto e, se possível, constituir uma integração empática com o objeto de estudo, o que implique uma melhor compreensão do fenômeno.

Para Bogdan e Biklen (1994), os estudos de pesquisa qualitativa se diferenciam entre si quanto ao método, à forma e ao objetivo. Ressaltam, assim, a diversidade existente entre os trabalhos de natureza qualitativa, destacando um conjunto de características essenciais e capazes de identificar uma pesquisa dessa natureza, sendo estas: a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o elemento preponderante; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados da pesquisa de modo indutivo; e, a rigor, os significados emanados desse estudo se mostram importantes na pesquisa qualitativa.

Esta compreensão levou-nos a decidir por esta modalidade de pesquisa, razão por que a inserimos no nosso trabalho como um modo de reafirmar a natureza qualitativa do presente estudo.

A pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador interagir de modo natural e direto com os sujeitos envolvidos no trabalho, facilitando a compreensão do contexto da história de vida (pessoal e profissional), as quais foram narradas de modo oral, pelas entrevistas semi-estruturadas, e de modo escrito, através dos memoriais e ainda, num terceiro momento, a observação das atividades e práticas pedagógicas executadas no chão da sala de aula.

Conforme o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, confirmamos o fato de que tanto o relato da realidade produziu a história como ele mesmo produziu a realidade, uma vez que as pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos.

A partir dessa perspectiva aqui enunciada, ouvir histórias de professores, revelando suas crenças/concepções, bem como suas mudanças de concepções sobre docência, ensino e aprendizagem, aponta para uma realidade que é necessária ser considerada: os professores não merecem ser vistos apenas como “aqueles que ensinam”. São, na verdade, sujeitos históricos, assim:

> São produtores de linguagem [...]. O princípio da regulação psíquica da atividade humana é a linguagem, a expressão de signos, não enquanto tais, mas na medida em que encarnam o sentido como elemento da cultura, exprimindo a experiência vivida nas relações sociais. (KRAMER; JOBIM e SOUSA, 1996, p. 17).

A partir das considerações em tela, reafirmamos que o estudo centra-se na apreensão, compreensão/descrição das concepções de professores rurais sobre docência, ensino/aprendizagem e saberes das práticas pedagógicas, perspectivando como resultado final destacar como se efetivou essa reelaboração de concepções, entendendo que buscamos nos dados compreendidos nos escritos dos memoriais, das entrevistas semi-estruturadas e na observação dessas práticas pedagógicas no interior da sala de aula, que foram, neste caso, os instrumentais utilizados na recolha dos dados.

## 3.2 A Pesquisa Narrativa: aspectos teórico-conceptuais

As pesquisas no campo educacional vem utilizando, desde as últimas décadas do século XX e as primeiras décadas do presente século, as narrativas de professores como possibilidade investigativa das práticas pedagógicas, das práticas docentes e da formação. O uso das narrativas de professores como objeto de investigação é resultante do desejo de se trabalhar de modo mais específico o caráter antropológico nas pesquisas, como um modo de considerar as vivências dos professores no desenvolvimento das suas atividades educacionais. Com relação a esse aspecto, Souza (2006, p. 136) atesta o seguinte:

> A crescente utilização da pesquisa narrativa em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim busca entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar.

A partir dessa reflexão, dizemos que a pesquisa narrativa representa um modo de sistematizar as experiências vividas pelos professores no contexto educacional e, através das informações concedidas por esses sujeitos, relacionar os

conhecimentos sobre o que os professores sabem, como produzem seus saberes, como transmitem o saber produzido e como reelaboram suas concepções/crenças.

O uso das narrativas possibilita identificar inúmeros conhecimentos empregados no desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores e, consequentemente, o modo como reelaboram suas concepções/crenças e a construção/desconstrução dos seus conhecimentos.

A pesquisa narrativa viabiliza ao pesquisador a compreensão do processo de formação dos sujeitos, assim como possibilita também a colocação do sujeito num espaço destacado, dando-lhe o lugar de ator principal, autônomo nos aspectos referentes às suas aprendizagens.

Com base nos aspectos evidenciados, justificamos a escolha metodológica da pesquisa narrativa nesse estudo por se tratar de uma abordagem de investigação e formação, que possibilitou aos sujeitos participantes refletir sobre suas trajetórias de vida pessoal e profissional, oportunizando um contexto reflexivo para a construção de novos aprendizados.

Ressaltamos, portanto, que, quando os sujeitos da investigação contam suas experiências, tem a oportunidade de refletir, compreender e redirecionar suas práticas pedagógicas, fenômeno que lhes proporciona, desse modo, uma autoformação, isto é, ao tempo em que o investigador pesquisa para obter informações, para responder ao problema da pesquisa, os interlocutores, como produtores de informações, na escrita de suas narrativas são levados a compreender mais profundamente o processo de construção de suas aprendizagens docentes.

A pesquisa narrativa está inserida na abordagem (auto) biográfica. De acordo com Nóvoa (1997), reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre seu percurso de vida; procura desencadear uma reflexão teórica sobre o processo de formação dos adultos, dando aos sujeitos o estatuto de investigadores cuja epistemologia da formação necessita ser compreendida como processo de produção/inovação de conhecimentos.

Nesta mesma linha de compreensão, Pineau (1988, p. 103) afirma que “[...] a autobiografia é um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico [...]”. Esta dupla potencialidade reforça a justificativa de escolha autobiográfica como contraponto da narrativa.

E, segundo Dominicé, o processo de formação é definido como “[...] um conjunto ou uma globalidade própria de vida de cada adulto.” (1988, p. 137), o que leva à compreensão de que a história de formação de cada um vem a ser a sua história de vida profissional, na qual há espaço para sublinhar a singularidade de cada caminho, de cada individualidade que só o próprio sujeito é capaz de delinear e descrever, como ainda nos diz Dominicé, a história de vida passa pela família, é marcada pela escola, orienta-se para uma formação profissional e, em consequência, se beneficia de tempos de formação inicial e continuada.

Noutro quadrante, Galvão (2005) refere que as narrativas possibilitam unir o pensamento experiencial do professor ao sentido que dá às suas experiências, à avaliação dos processos e dos modos de atuações, como também possibilitam unir aos contextos vividos nos quais se desenvolvem sua prática pedagógica.

As narrativas como atividade de formação (Souza, 2006), são marcadas como processo de formação e de conhecimento, pois se respaldam nos recursos da experiência assim como nas marcas acumuladas vividas pelos sujeitos em processo de formação e de desenvolvimento. Razão por que seu valor é reconhecido como um recurso viável, indispensável inclusive, na compreensão das memórias e das histórias vividas no âmbito profissional, pois dão margem ao sujeito para expor a sua singularidade, o conhecimento de si, de sua identidade e do seu processo de formação.

O fato é que as narrativas dão a condição de se explicar as maneiras como os professores dão sentido ao seu trabalho, ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e ao contexto profissional. Pela pesquisa narrativa, reconhecemos, pelos memoriais dos interlocutores, o jeito particular como estes organizam suas atividades, as experiências significativas e formativas que constituem a prática pedagógica e as aprendizagens docentes produzidas no âmbito profissional, como nos diz Bolívar (2002).

A opção, neste estudo, pela pesquisa narrativa, ocorreu de modo singular, primeiro, pela contribuição que esta ofereceu ao nosso trabalho e, segundo, porque já estamos trabalhando com essa modalidade há algum tempo em outros estudos. Dessa forma, a narrativa dá um viés de análise retrospectiva da história de vida pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos, bem como propicia momentos reflexivos sobre a prática.

Como pesquisa qualitativa, a narrativa deu-nos a chance de enveredar no campo da subjetividade dos sujeitos, oportunizando-os a narrarem suas histórias, o que favoreceu a produção dos dados sobre angústias, situações de conflito, construção das suas aprendizagens docentes, como também suas concepções/crenças do ser professor, de docência, de ensino e de aprendizagem, todos estes considerados por nós elementos norteadores da prática pedagógica.

Por intermédio da pesquisa narrativa investigamos sobre a vida pessoal e profissional do professor, refletindo sobre o seu processo formativo e, consequentemente sobre o desempenho da sua prática pedagógica. Vimos, pela literatura pertinente, o valor da narrativa em nossa investigação, representada por um modo prático de produzir dados entre outras potencialidades. Em função disso, os acontecimentos que foram narrados tornaram-se parte de um processo de constituição dos sujeitos participantes da pesquisa, que marcaram e marcam suas experiências enquanto professores nos eixos rurais na medida em que narraram os meios de construção das suas aprendizagens docentes, de suas concepções e respectivas mudanças. Sobre essa proposta, Souza (2006) diz que escrever sobre si é auto-revelar-se, é um recurso privilegiado de consciência de si mesmo.

Ferrarotti (2010) contribui nesse contexto dizendo que a pesquisa narrativa, nos últimos anos, tem sido bastante discutida e usada no campo das ciências sociais. Para o autor supracitado, essa realidade responde a uma dupla exigência: a necessidade de uma renovação metodológica e a necessidade de uma nova antropologia, para que as pessoas possam compreender sua vida cotidiana, uma vez que valoriza a subjetividade e a historicidade, trabalha o individual e analisa a totalidade sintética de um sistema social.

Desse modo, referendamos que cada professor tem a sua história e em cada história protagoniza sua vivência com inúmeros elementos do contexto educativo como: alunos, livros, avaliações, conhecimentos ou ainda as tristezas, as amarguras, as frustrações, as alegrias e os dissabores.

As histórias funcionam como indicadores que agem inconscientemente, condicionando hábitos, definindo atitudes, determinando concepções, modos de ser e de agir na sala de aula, que, muitas vezes, não passam por uma medida reflexiva. Assim, os professores rurais (sujeitos desta pesquisa), ao relatarem sobre a vivência das suas práticas pedagógicas, sobre suas aprendizagens de formação, sua inserção no mundo profissional docente e suas concepções/crenças sobre docência,

ensino e aprendizagem, fizeram revelações acerca de suas práticas docentes em função das vivências que foram escolhidas para serem narradas.

Assim sendo, extraímos das narrativas dos sujeitos interlocutores do estudo, a identificação, em meio a outras informações acerca de concepções/crenças que estes possuem sobre docência, ensino e aprendizagem (ser professor e saber ensinar). A partir dessas informações, estruturamos um diálogo a fim de que pudéssemos perceber as possíveis convergências entre o dito/narrado e a literatura que discute esta vertente metodológica. Selecionamos aspectos relevantes com relação à vida dos sujeitos pesquisados, entendendo que as narrativas demarcam um espaço-tempo de vida pessoal e profissional docente, tendo em vista que, ao selecionarmos aspectos de nossas vidas e narrá-los, seja de forma oral ou escrita, organizamos nossas ideias e potencializamos a reconstrução da nossa história de vida de modo auto reflexivo, o que proporcionou a compreensão das experiências vividas, favorecendo a articulação entre teoria e prática pedagógica.

## 3.3 Operacionalização da Pesquisa: contexto empírico

Com o intuito de manter coerência com a linha de pesquisa do Programa de Doutorado em Educação: Formação de Professores e Práticas Educativas passamos, neste item, a descrever aspectos informativo-operacionais do estudo e com o objeto de estudo: a prática pedagógica e a reelaboração das concepções sobre docência, ensino e aprendizagem, na verdade, passamos a situar o contexto empírico de pesquisa.

### 3.3.1 Do tipo de pesquisa

Caracterizamos a modalidade de pesquisa adotada: qualitativa de caráter descritivo-analítico, apoiada em questão-problema e nos objetivos propostos. O ambiente natural, na pesquisa qualitativa, é o espaço próprio para produção direta de dados, sendo o pesquisador seu principal instrumento, realizando um contato direto e prolongado com o ambiente e com a situação investigada. O pesquisador observou uma determinada quantidade de situações de práticas pedagógicas dos professores, sendo que na manifestação deste fato, não ocorreu nenhum tipo de manipulação por parte deste pesquisador.

Na observação dos fenômenos acontecidos nos espaços das salas de aula, de modo natural, o pesquisador manteve contato direto com a situação, mantendo a originalidade e contexto das pessoas, a partir dos gestos e palavras estudadas. Os dados produzidos apresentam-se de forma descritiva, considerando o fato de que o material adquirido durante a pesquisa foi predominante em descrições de pessoas, situações, fatos. A inclusão de transcrições de entrevistas e de depoimentos (fragmentos dos memoriais de formação), como ainda de fotografias, desenhos, dentre outros, dão a veracidade do trabalho. Neste tipo de pesquisa é comumente utilizada para subsidiar afirmações, depoimentos, que também podem justificar pontos de vista, até mesmo as questões mais simples podem ser sistematicamente usadas como processo de investigação.

O sentido que as pessoas deram às coisas e à sua vida foram pontos imprescindíveis da atenção do pesquisador. No caso deste trabalho, sempre existiu a pretensão de capturar a “perspectiva dos participantes”, sua maneira de prestar a informação e o modo como olham as questões apresentadas. Quanto a análise de dados segue um processo indutivo, no qual o pesquisador não se preocupou em buscar evidências que comprovassem hipóteses definidas antes do início dos estudos, sendo que as abstrações se formaram a partir da inspeção dos dados do processo.

A inexistência de hipóteses ou questões específicas formuladas, a princípio, não implicou na ausência de um quadro teórico norteador para produção e a análise dos dados. Com relação ao método usado, a natureza do problema conduziu à escolha em função do tipo de problema estudado, onde o pesquisador investigou as etapas de exploração, decisão e descoberta.

### 3.3.2 Escolas-campo de pesquisa

A escolha das escolas, como campo espacial e institucional da pesquisa, deu-se a partir da consideração de aspectos particulares referentes às instituições selecionadas e/ou referentes ao relacionamento escola/pesquisador de acordo com a justificativa esboçada na Figura 08, como segue:

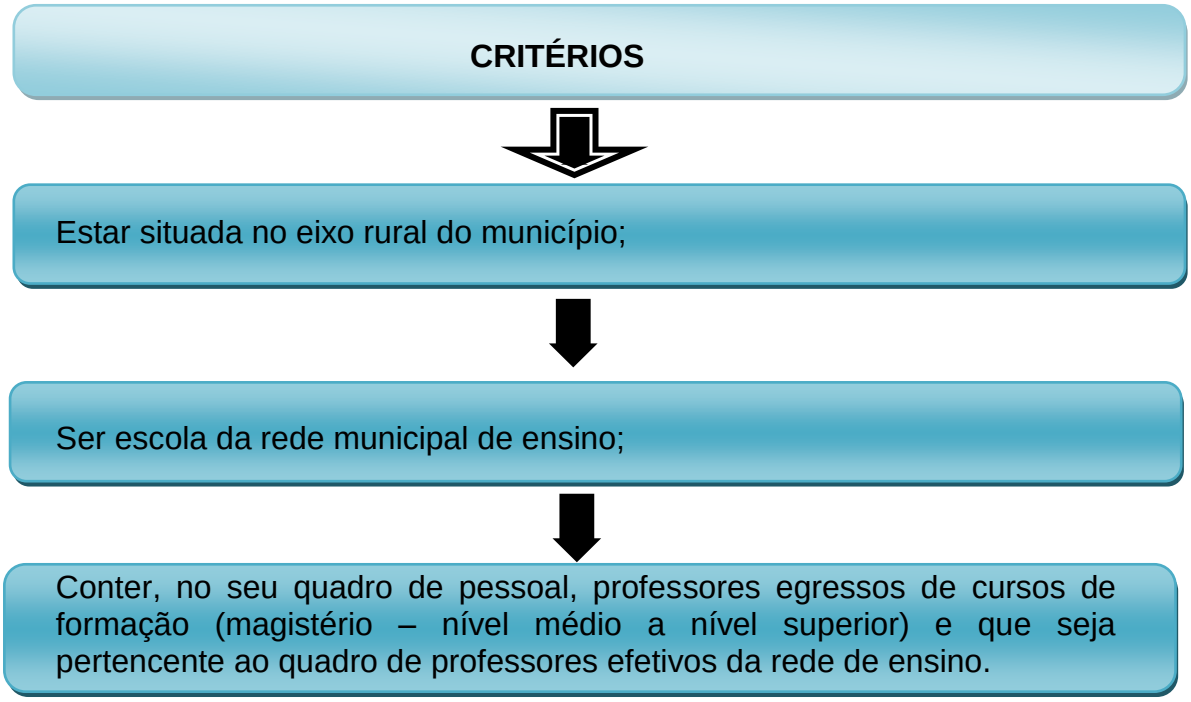



Figura 08: Critérios de escolha das escolas-campo de pesquisa
Fonte: Construção do Autor, 2013

O contato/escolha das escolas ocorreu em decorrência de já mantermos algum nível de relacionamento profissional e pessoal com membros dessas instituições (professores, gestores, funcionários, comunidade), pois em período anterior (1998 a 2006), atuamos como gestor da educação municipal (conforme já explicitado na introdução desse trabalho) e ainda, pela facilidade de acesso às localidades, onde se situam as escolas-campo desta investigação.

O universo espacial e institucional do estudo em referência constituiu-se de 07 (sete) unidades escolares de ensino fundamental, localizadas, em média, a mais de 20 km da sede do município, a cidade de Oeiras-Pi.

No intuito de melhor representar os espaços físicos indicados da pesquisa, apresentamos, a seguir, um quadro com as características identificadoras dos respectivos locais, porém, no sentido de prestar homenagem à região na qual realizamos o estudo, usamos para identificação das instituições referentes às escolas em pauta, nomes de rios e riachos existentes na região, conforme registramos no Quadro 01.

**QUADRO 01 – CAMPO DE PESQUISA**

| Nº DE ORDEM | INSTITUIÇÃO | NATUREZA | N° DE SUJEITOS PARTICIPANTES |
|---|---|---|---|
| 01 | Escola Municipal Rio Canindé | Pública Municipal | 01 |
| 02 | Escola Municipal Rio Salinas | Pública Municipal | 02 |
| 03 | Escola Municipal Riacho Mucambo | Pública Municipal | 01 |
| 04 | Escola Municipal Riacho Mocha | Pública Municipal | 03 |
| 05 | Escola Municipal Riacho Tranqueira | Pública Municipal | 01 |
| 06 | Escola Municipal Riacho Feitoria | Pública Municipal | 02 |
| 07 | Escola Municipal Lagoa do Meio | Pública Municipal | 01 |
| **TOTAL** | **07** | | **11** |

Fonte: Dados do pesquisador, 2013

A proposta para realização deste estudo foi desenhada a partir da seleção de 07 (sete) localidades/povoados, nas quais em 03 (três) delas há mais de duas escolas em funcionamento, de pequeno e médio porte, todas pertencentes à rede municipal de ensino, sendo que nas três escolas indicadas há a parceria da Secretaria Estadual de Educação, ofertando ensino médio no turno da noite. O número de sujeitos participantes variou em decorrência do perfil traçado anteriormente para que se pudesse participar da pesquisa.

### 3.3.3 Dos sujeitos envolvidos

Os interlocutores da pesquisa foram 11 (onze) professores do ensino fundamental pertencentes à rede pública de ensino municipal. Para seleção dos professores-sujeitos, estabelecemos previamente alguns critérios como: ser professor efetivo da rede municipal, ter passado pelos cursos de formação docente, ensino médio (magistério) e formação superior (licenciatura), estar em pleno exercício da docência em sala de aula e residir na localidade onde trabalha.

Para melhor visualização dos agentes envolvidos, construímos um quadro-síntese contendo os dados básicos característicos dos professores-sujeitos participantes. Como procedimento para caracterização dos participantes da pesquisa, a exemplo das escolas-campo apresentadas, propomos também, um codinome, no sentido de homenagear, mais uma vez, as particularidades regionais, desse modo, a flora do semiárido. Assim, de agora em diante, os sujeitos

interlocutores da pesquisa serão identificados por nomes de plantas nativas: Jatobá, Pau D'Arco, Oitizeiro, Juazeiro, Tamarindo, Jurema, Mandacaru, Umbuzeiro, Macambira, Pequizeiro, Oiticica, como dispõe o Quadro 02, que registra, afora o nome dos sujeitos, aspectos como gênero, escola e formação.

**QUADRO 02 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

| Nº DE ORDEM | CODINOME | SEXO | LOCALIDADE (ESCOLA) | FORMAÇÃO |
|---|---|---|---|---|
| 01 | Jatobá | F | Rio Canindé | Proformação /Pedagogia |
| 02 | Pau D'Arco | M | Rio Salinas | Proformação/ Pedagogia/ Educ. Semiárido |
| 03 | Oitizeiro | F | Rio Salinas | Magistério / Matemática/ Esp. Educ. Matemática |
| 04 | Juazeiro | F | Riacho Mucambo | Proformação /Educ. Campo |
| 05 | Tamarindo | M | Riacho Mocha | Magistério/ Pedagogia |
| 06 | Jurema | F | Riacho Mocha | Magistério / Biologia |
| 07 | Mandacaru | F | Riacho Mocha | Magistério /Pedagogia /Esp. Supervisão Escolar |
| 08 | Umbuzeiro | F | Riacho Tranqueira | Magistério/ Pedagogia /Esp. Supervisão Escolar |
| 09 | Macambira | F | Riacho Corrente | Magistério /Letras Port./ Esp. Gestão Escolar |
| 10 | Pequizeiro | F | Riacho Corrente | Magistério /História/ Esp. História do Brasil |
| 11 | Oiticica | F | Lagoa do Meio | Proformação /Pedagogia |

Fonte: Dados da pesquisa – 2013

O Quadro 02 apresenta 11 (onze) sujeitos participantes. Deste grupo de professores, 09 (nove) são do sexo feminino e 02 (dois) do sexo masculino. Sete trabalham na mesma escola e residem na mesma localidade. Os demais professores, 04 (quatro), trabalham em escolas isoladas, na categoria unidocente e em regime multisseriado.

Enfatizamos que ao todo, os professores contatados foram em número de 25, mas somente 12 (doze) aceitaram o convite, tendo em vista a dificuldade de deslocamento para participar dos eventos por nós propostos, ou por conta de outras questões de ordem pessoal, sendo que 01 (um) desistiu antes do término da pesquisa.

O Quadro 03 apresenta o perfil dos sujeitos envolvidos, caracterizando-os, pelo codinome, como justificamos, a vinculação profissional, idade e tempo de serviço.

**QUADRO 03: PERFIL IDENTITÁRIO DOS PROFESSORES**

| Nº DE ORDEM | CODINOME | IDADE | TEMPO DE SERVIÇO |
|---|---|---|---|
| 01 | Jatobá | 41 | 14 anos |
| 02 | Pau D'Arco | 41 | 16 anos |
| 03 | Oitizeiro | 44 | 15 anos |
| 04 | Juazeiro | 44 | 25 anos |
| 05 | Tamarindo | 42 | 15 anos |
| 06 | Jurema | 39 | 20 anos |
| 07 | Mandacaru | 39 | 16 anos |
| 08 | Umbuzeiro | 40 | 16 anos |
| 09 | Macambira | 38 | 15 anos |
| 10 | Pequizeiro | 37 | 15 anos |
| 11 | Oiticica | 42 | 16 anos |

Fonte: Dados da pesquisa - 2013

Ao fazermos uma leitura do Quadro 03 constatamos o seguinte: que todos os professores possuem entre 14 a 25 anos de docência, estando, portanto, na mesma média, o respectivo período de atividades em sala de aula. A faixa etária dos professores está entre 37 a 44 anos.

Juazeiro e Oitizeiro possuem maior tempo de serviço e maior idade, 44 anos. Juazeiro, de acordo com o seu memorial, iniciou a carreira ainda muito jovem. Enquanto o sujeito Tamarindo possui 42 anos e 15 anos de carreira, pois a atividade como docente iniciou-se bem mais adiante, ocorrendo o mesmo com Oitizeiro, 15 anos de magistério e 44 anos de idade.

Os sujeitos Jatobá, Oitizeiro, Tamarindo, Macambira e Pequizeiro possuem menor tempo de serviço, entre 14 e 15 anos respectivamente.

Os sujeitos Oitizeiro, Juazeiro, Tamarindo, Pau D'Arco, Jatobá, Oiticica e Umbuzeiro, possuem idades equivalentes entre 40 a 44 anos, ocorrendo ainda uma defasagem com relação ao tempo de serviço que está entre 14 a 25 anos.

Como se pode perceber, muitos desses professores iniciaram suas carreiras ainda como docentes leigos, período em que era admitido o professor leigo nas escolas rurais apenas com o ensino fundamental (até a 4ª. Série).

Foi ao longo desses anos que os respectivos professores passaram pela formação profissional, tão desejada e sonhada por muitos, a partir dos anos 1998, pós-homologação da LDB 9.394/96, que prevê em seu artigo 62 a formação em exercício.

Num primeiro momento ocorreu a formação inicial em nível médio (o antigo curso magistério, através de um programa do governo federal – O Proformação) e, em seguida, a oferta das licenciaturas em período especial, o que já previa a LDB, que todos os professores deveriam ter, no mínimo, formação superior, até o final da década da educação – 2010.

O grupo de professores interlocutores pertence à rede municipal de ensino, sendo que muitos deles adquiriram estabilidade por tempo de serviço, porque ingressaram no serviço público antes da promulgação da Constituição Federal de 1988. Atualmente, o que está previsto em seu artigo 62 (CF/88) que a admissão no serviço público dar-se-á através de concurso público. Os demais professores participantes deste estudo estão no serviço público porque foram aprovados em concursos públicos realizados pela Prefeitura Municipal nos anos de 1999 e 2004.

De acordo com pesquisas e estudos realizados por este pesquisador, constatamos que depois desse período de 2004 para cá, não foi realizado mais nenhum concurso público no município, sendo, portanto, os novos professores admitidos apenas por critérios político-partidários.

### 3.3.4 Dos instrumentos de pesquisa

Os saberes específicos que as pessoas detêm, as concepções e crenças, seus percursos formativos, o avanço da sua profissionalidade, são aspectos que se ajustam e comportam serem investigados pelo método autobiográfico ou história de vida, se se considera que, em sua essência, é um método que valoriza a compreensão que se fecunda no interior de cada sujeito, no que se relaciona a vivências e experiências manifestadas e concretizadas no decorrer de cada história de vida.

Assim, para realização deste estudo e produção de dados, utilizamos os instrumentos: questionários, no sentido de traçar o perfil biográfico e profissional dos sujeitos; entrevista semi-estruturada, com o objetivo de aprofundar os dados sobre as práticas pedagógicas executadas ao longo da carreira; visita às localidades rurais

e espaços escolares (escolas-campo de pesquisa), no sentido de verificar, de perto, a execução das práticas pedagógicas e a produção de narrativas através dos memoriais, como instrumento que proporcionou o registro ordenado das ideias que conduziu os interlocutores a rememorarem seus estudos e suas aprendizagens, consequentemente, utilizadas na produção das narrativas escritas.

No sentido de melhor informar sobre os instrumentais utilizados na produção dos dados, passemos agora a breves comentários sobre cada um. Sobre o questionário, a entrevista semiestruturada, o memorial e as visitas às localidades rurais.

O questionário é um instrumento de pesquisa organizado por um conjunto de questões pré-elaboradas de modo sistemático e dispostos em itens conforme o tema da pesquisa (CHIZZOTTI, 1995).

Para efetivação dessa parte, anexamos ao memorial um questionário com questões abertas e fechadas, tendo como objetivo principal traçar o perfil profissional dos interlocutores da pesquisa. Fizemos contatos com os sujeitos a serem envolvidos no estudo, enviando-lhes uma carta-convite e, ao mesmo tempo, definindo data, horário e local para um primeiro encontro. Nosso objetivo era apresentar a proposta de pesquisa e definir agenda para os encontros que iriam acontecer ao longo do período (2012 - 2013). Nesse sentido, enviamos 25 cartas-convite, mas somente 12 (doze) sujeitos compareceram ao encontro proposto.

Sobre a entrevista semi-estruturada, concebida a partir de um roteiro-guia, pautou-se na perspectiva de complementar informações relativas a escolha do magistério como profissão, trajetória estudantil, relações da prática com a dos seus antigos professores, dentre outras indagações referentes ao trabalho de sala de aula. Para Chizzotti (1995), a entrevista semiestruturada oportuniza um contato imediato com questões relevantes que podem aprofundar a significação dos fenômenos estudados.

As entrevistas não tiveram momentos específicos para sua realização. Os dados foram sendo produzidos a partir de conversas aparentemente informais, sempre com o auxílio de mídias sonoras e anotações (no caso, quando audiogravadas, foram transcritas e devolvidas aos sujeitos para conhecimento, leitura e autorização). A produção destes dados ocorreu a partir da última roda de conversa e depois, quando da visita às escolas-campo de pesquisa.

Ressaltamos que as entrevistas foram transcritas levando-se em consideração o vocabulário, os estilos linguísticos e as possíveis contradições da fala. “É preciso respeitar-lhe o vocabulário, com seus termos técnicos, que devem ser esclarecidos, paralelamente [...]. Mudar o vocabulário seria um abuso de poder, que nada acrescentaria ao inquérito.” (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 115).

A escolha desse instrumento, percebemos que foi de relevância, no sentido de poder encorajar e estimular os professores participantes a narrarem as suas histórias sobre a prática pedagógica e sobre seus aprendizados docentes produzidos ao longo das suas trajetórias profissionais oportunizando ao pesquisador adquirir maiores informações naquilo que não havia ficado mais bem esclarecido nos memoriais de formação.

Chizzotti (1995) destaca que a importância da entrevista está na produção de informações contidas na vida profissional, podendo ser útil no esclarecimento de aspectos subjetivos de inúmeros estudos. Assim, através desse instrumento, os interlocutores tiveram oportunidade de registrar como se dá o processo de produção de suas aprendizagens.

As entrevistas aconteceram de modo individualizadas ou coletivas, no prédio da UESPI, no Campus Prof. Possidônio Queiroz (Oeiras – Piauí), na última roda de conversa. Fizemos as entrevistas nas escolas-campo onde os professores interlocutores da pesquisa estão lotados, quando do momento das visitas às localidades rurais, de acordo com a agenda estabelecida.

Procuramos imprimir às entrevistas um caráter de modo informal, possibilitando aos sujeitos envolvidos falarem à vontade. Na oportunidade, este pesquisador teve a liberdade de explorar aspectos não previstos no roteiro, mas que estavam relacionadas ao tema estudado. Mantivemos, durante as entrevistas, atitude de imparcialidade, para que não houvesse influência nas respostas dadas.

Ao longo das discussões os interlocutores da pesquisa discutiram livremente sobre o assunto-tema. Esclarecemos que foram momentos reveladores de valor sentimental, de amor à profissão, de olhos brilhantes, da entonação embargada da voz e reticências ao enfatizarem com gestos sua posição pessoal, suas convicções, suas reflexões sobre a profissão do professor rural no contexto piauiense/brasileiro, sem deixar de citar o abandono que o cerca, a grande vontade de acertar.

Segundo Kenski (1994), nos trabalhos referentes a memória e ensino, esclarece que a análise sobre a própria pessoa do pesquisador (professor), as relações das vivências do professor em exercício com sua prática docente, o objetivo desta abordagem é a reflexão pessoal ou coletiva sobre as influências das vivências marcantes do passado na prática pedagógica do professor.

Os professores criam formas de atuação em sala de aula, não apenas através do seu conhecimento de conteúdo e da metodologia, mas, evidentemente, a partir das suas vivências. Assim, uma pesquisa dessa natureza, necessitaria de um período mais longo junto aos professores-sujeitos e das suas memórias para que se pudesse, de fato, realçar o que está incorporado às suas práticas pedagógicas. (KENSKI, 1994).

No caso deste estudo, lançamos mão dos memoriais, onde o professor é sujeito e objeto da pesquisa. Para Kenski (1994), os estudos sobre memória individual e coletiva podem, também, necessariamente fazer uso da biografia. No estudo ora desenvolvido, os procedimentos se deram a partir de relatos individuais, seguidos de discussões a respeito dos pontos comuns nas diversas formas de perceber as concepções/crenças dos professores.

O passo seguinte foi a visita aos locais de trabalho dos docentes. Buscamos visitar cada comunidade onde se encontravam os professores. A priori, a Secretaria Municipal de Educação comprometeu-se a disponibilizar transporte para deslocamento até as escolas-campo da pesquisa, porém, na última hora, o acordo não foi cumprido. Sendo assim, tivemos que assumir com as despesas referentes ao deslocamento para as 07 (sete) localidades agendadas. Chegando a cada localidade, a recepção era de entusiasmo e carinho, tanto pelos moradores, como pela comunidade escolar.

Houve a necessidade de retornarmos mais de uma vez a algumas localidades, às vezes, porque o professor participante da pesquisa não tinha aula naquele dia ou mesmo porque havia faltado, outra vez porque naquele dia era momento de planejamento e o professor encontrava-se na sede do município para participar de encontros propostos pela Secretaria Municipal de Educação.

Nas visitas às escolas, fazíamos um contato primeiro com o professor, em seguida, dirigíamo-nos à sala de aula, explicávamos aos alunos o motivo da nossa presença naquele dia e, em seguida, verificávamos como ocorriam as práticas pedagógicas de cada sujeito-participante do estudo.

Em algumas situações, fizemos registros fotográficos dos momentos das aulas, consultávamos cadernos, livros e outros materiais didáticos utilizados pelo professor em sala de aula. Evidenciamos que todas essas atividades aconteceram a partir da permissão do professor como também não fazíamos qualquer observação aos trabalhos executados em sala de aula.

### 3.3.5 Sobre o Memorial de Formação

O memorial de formação tem como objetivo registrar uma síntese da história de vida profissional e intelectual dos professores-sujeitos da pesquisa. Enfatiza-se esse aspecto pelo traçado sintético evolutivo das idéias e concepções que o indivíduo construiu, e vem construindo, no dialético movimento de vida pessoal e profissional. Compreende, no caso deste estudo, um olhar retrospectivo, movimento que consiste em contemplar o passado, com o olhar do presente, no sentido de delinear o percurso de vida, formação e atuação profissional. Ou seja, significa considerar as circunstâncias objetivas segundo as quais se tornou educador, professor.

A esse respeito, Brandão (2008) destaca que, a partir da memória autobiográfica nas histórias narradas, orais ou escritas, é possível refletir, compreender, reorganizar e ressignificar nossas trajetórias e nossos projetos de vida e trabalho. O memorial é um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos a que confere o *status* de mais importante, ou interessante, no âmbito de sua existência. É um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele que o produz, visto que este só registra o que o autor considera essencial para si mesmo e que supõe ser essencial também para os seus leitores.

Desse modo, a escrita do memorial pode ser entendida como um exercício de reflexão, de autoconhecimento e de autoformação. Esse instrumento constitui-se como um recurso que propicia a autocrítica, pois implica que, quem relata se coloca como sujeito que se autointerroga e deseja compreender-se como sujeito de sua própria história. Assim, as memórias são concebidas como uma prática potencializadora de reflexões sobre aspectos relacionados aos percursos da vida, em destaque os que se relacionam ao processo formativo que contribuem para o

desenvolvimento profissional docente. Corroboramos o exposto citando Brito (2010, p. 56-57) quando destaca que:

> Escrever memorial como um recurso coadjuvante nas pesquisas sobre formação de professores e práticas pedagógicas é colocar em realce a autoria docente e a importância dos escritos dos professores para a preservação de arquivos pessoais e de arquivos escolares como forma de visualizar a diversidade de documentos que podem evidenciar que os profissionais da educação, notadamente os professores, não se limitam na sua cotidianidade somente a ensinar a ler e a escrever, mas, igualmente estão construindo a sua história profissional.

Nessa perspectiva, reconhecemos a importância do método autobiográfico, notadamente no que se reporta às narrativas orais ou escritas que podem confirmar aspectos referentes ao processo de formação de professores, uma vez que refletir sobre o que se fala ou o que se escreve, caracteriza-se como uma dimensão formativa. Assim, as narrativas podem ser compreendidas como mecanismos que colaboram com a reflexão acerca da formação e atuação profissional do narrador.

O caráter formativo das narrativas, e em especial, dos memoriais de formação como instrumento de produção de dados revela-se importante por possibilitar aos professores rurais (participantes deste estudo), situações de reflexão, quando assim, narraram sobre seu aprender a ensinar, sobre suas práticas pedagógicas e sobre a reelaboração de muitas das suas concepções/crenças sobre docência, ensino e aprendizagem, consequentemente, dando realce às trajetórias de formação profissional, às práticas pedagógicas no contexto da educação rural, bem como ao processo de construção dos seus aprendizados docentes, onde, como e o que aprenderam no trabalho nas escolas rurais.

Na produção de um memorial, não há exigência de um formato estrutural pré-definido, segundo orientação de Brito (2010). O formato estrutural de um memorial é definido pelo seu construtor/elaborador, o que faculta a cada pessoa escolher os ângulos e trajetórias de vida que integrarão seu texto memorialístico. Dizemos, portanto, que as narrativas seguem um modelo individualizado e qualquer que seja seu formato (livre ou circunscrito), o essencial é relatar de forma reflexiva a ação formativa.

Confirmamos que a escrita do memorial não é somente uma crítica que avalia as ações, idéias, impressões e conhecimentos do sujeito narrador, mas também uma

autocrítica da ação daquele que narra, seja como autor do texto ou como sujeito da lembrança. Além de crítico ou autocrítico, é também confessional, apresentando paixões, emoções e sentimentos inscritos na memória.

Afirmamos que o uso do memorial como ferramenta para produção dos dados na pesquisa fortaleceu, sobremaneira, os resultados do referido estudo, porque na condição de um documento que se manifesta como uma fonte viva de informações sobre os processos de formação dos nossos interlocutores sobre situações referentes à profissão, e, necessariamente, às concepções/crenças construídas ao longo dos anos, das experiências vividas.

Os relatos expressos nos memoriais são importantes, porque estes escritos são testemunhos vivos dos professores e dos seus processos formativos. No contexto formativo, os memoriais são relevantes por trazerem informações que refletem situações reais e aprendizagem prática, valorizando a pessoa do professor e, concomitantemente, colocando-o como cerne do debate sobre as questões referentes ao seu processo formativo, quer seja na perspectiva de autoformação, de heteroformação ou de ecoformação. Explicando, de acordo com Pineau (2000), esta formação pode ser ocasionada a partir de três maneiras: a heteroformação, a ecoformação e a autoformação.

A heteroformação ocorre intermediada pela educação e pelas heranças culturais que os sujeitos vivenciaram no âmbito familiar e social de um modo geral. Ocorre a partir da influência do outro, podendo contribuir de modo positivo ou negativo neste processo de construção, isto quer dizer que nós aprendemos a partir do que o outro nos ensina.

A ecoformação acontece mediante a interação do sujeito com o meio ambiente, as influências climáticas, físicas, objetos e matéria oferecem suporte para formação do ser humano e não apenas do profissional em educação. Deste modo, os elementos predispostos são pontos importantes na construção dos saberes docentes.

A autoformação não acontece sozinha. Acontece por meio da ecoformação e da heteroformação juntas, de modo que sua constituição se efetiva movimento retrospectivo dos atos e ações do educador, na constituição de sua prática e sua formação educacional. Desse modo, a autoformação permite ao educador repensar e conscientizar-se da sua formação, ultrapassando a transmissão de conhecimento

mediada por este, e procurando, consequentemente, rever seus comportamentos e atitudes diante do ser professor.

No geral, o entendimento é que a formação do professor depende destes fatos pontuados e, principalmente, da sua concepção de mundo e de que tipo de sujeito pretende formar enquanto professor. Sendo assim, o memorial possibilita aos professores-sujeitos da pesquisa, pela escrita de si, revisitarem seus processos formativos, destacando os conhecimentos produzidos ao longo das suas vivências, isto é, reelaborando suas concepções/crenças sobre o ser professor, no caso da pesquisa em foco.

O processo de análise dos dados produzidos através dos memoriais procura compreender as relações entre o vivido e os fundamentos que estruturam e demarcam as aprendizagens no exercício da prática pedagógica no contexto rural, na perspectiva de que as escritas autobiográficas permitem uma aprendizagem experiencial na contagem das histórias de vida, quer seja de natureza pessoal ou profissional. É uma estratégia que permite a observação do passado e dos eventos acontecidos, é um momento de rememoração subjetiva em que o narrador reconfigura e reconstrói conhecimentos diante do processo de reflexão.

Sendo assim, o memorial pode ser entendido como um gênero autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto) avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional (PASSEGI; SOUZA, 2008). Desse modo, sua escrita é um processo que pode também ser entendido como uma oportunidade de (auto) formação, visto que permite aos sujeitos-narradores historicizarem suas aprendizagens, sua formação e seus conhecimentos, pois o momento dessa escrita requer um processo de reflexão que dá sentido a fatos temporais e pessoais relativos aos processos de formação e a experiência profissional.

### 3.3.6 Da produção dos dados

Ao decidirmos desenvolver esta pesquisa, optamos que seus dados fossem produzidos ouvindo, auscultando os professores rurais, protagonistas desta produção, por meio de suas histórias, que aqui denominamos narrativas autobiográficas, na perspectiva de apreender/compreender suas concepções sobre docência, ensino e aprendizagem.

Diante deste intento, colocamos em ação as indagações do estudo: como a vivência da prática pedagógica possibilita aos professores rurais a reelaboração de suas concepções sobre docência, ensino e aprendizagem?

Partimos da premissa de que a formação e os processos formativos, assim como os saberes docentes e as práticas pedagógicas são dispositivos implementadores da ação dos professores, de sua formação também, de suas mudanças de concepções. Os professores rurais do município de Oeiras reelaboraram suas concepções sobre docência, ensino e aprendizagem ao longo do tempo, após seus estudos de formação inicial e continuada e mediante sua prática pedagógica cotidiana.

Para acessar a esses dados fomos “ouvi-los” pelos memoriais de formação, pelas entrevistas narrativas. Empregamos para produção de dados 14 (quatorze) meses (agosto/2012 a outubro/2013). Paralelamente às ações de produção, empreendemos sistematizações e organização das narrativas: instruções, roteiros de orientação para construção dos memoriais, entrevistas e visitas aos ambientes escolares situados na zona rural do município. As visitas às escolas ocorreram em períodos agendados, tendo em vista as disponibilidades dos professores participantes e os melhores momentos para que eles pudessem nos receber nas respectivas localidades.

Nas escolas visitadas, fazíamos contato prévio com os professores ou membros responsáveis na localidade tendo em vista que nossa permanência seria delongada, como já informamos. Em todas as visitas às escolas-campo de pesquisa fomos sempre bem recebidos pela comunidade local e pelos professores interlocutores do estudo.

Para produção dos memoriais, organizamos rodas de conversa, que aconteceram na sede do município, cidade de Oeiras – Piauí. Seguindo o roteiro de orientação para construção dos memoriais e realização das entrevistas, fizemos, a priori, contato com os professores, por meio de carta-convite e por chamadas através de celulares como também empregando o recurso do convite radiofônico, utilizando programas de rádio das emissoras AM e FM locais.

Promovemos uma média de cinco encontros (rodas de conversa), um a cada mês. No sentido de melhor explicar esse instrumento de produção de dados, recorremos a alguns autores que discutem essa questão, como Alexandro Portelli

(2000), Verena Alberti (2004), Janaína Amado (1990), Cecília Warschauer (1993), Paulo Freire (1987), dentre outros.

Após leituras e sistematização das informações a partir dos autores selecionados, explicitamos o que vem a ser roda de conversa – uma técnica de pesquisa inserida na perspectiva metodológica da História Oral, denominada em outras regiões de “bate-papos”, “histórias de vida em comum” ou “entrevistas coletivas”. Foram organizadas a partir de atividades executadas por grupos de Direitos Humanos, Associações Culturais e pesquisadores nas áreas das Ciências Humanas e Sociais.

Na possibilidade da sua execução num plano mais formal, a roda de conversa acontece a partir de uma conversação em grupo ou mesmo a partir de diálogos, de forma livre, participando, desse modo, diferentes personagens. Organizadas em círculo, discutem um ou vários conteúdos ou assuntos de interesse coletivo. As discussões são coordenadas por uma pessoa ou por várias pessoas, de acordo com a definição estabelecida.

A roda de conversa é um elemento importante para ser usado como instrumento de metodologia em pesquisa qualitativa, tendo em vista sua proposta de constituição como espaço do exercício democrático, onde a fala e a escrita são os principais instrumentos de participação. A roda de conversa torna-se uma atividade “desafiante” para o adulto que proporciona a sua dinamização. Nascida na perspectiva da História do Tempo Presente e da História Oral, atualmente, possui valor acadêmico, estabelecendo relações entre pesquisadores e pesquisados, como também entre trabalhos acadêmicos e não acadêmicos.

A esse respeito, Amado e Ferreira (1998) informam que pelo fato da história oral ser utilizada, na maioria das vezes, fora do campo acadêmico, principalmente por grupos e comunidades que intentam resgatar ou reconstruir suas memórias, isto tem provocado discussões no que tange ao propósito de um trabalho acadêmico ou não acadêmico, pelas suas diferenças. Todavia, a história oral, quando aceita (essa é uma particularidade sua), proporciona um rico e fértil diálogo, que muitas vezes não está presente em outros campos da história.

Até o final dos anos 1990, muitos pesquisadores da linha oralista, ainda não haviam se consolidado no Brasil, bem como em outras partes do mundo, no sentido de conquistar legitimidade no campo acadêmico-científico, principalmente por conta

da objetividade das pesquisas feitas a partir de documentos escritos. Sobre essa questão Ferreira (1998, p. 21) complementa a reflexão:

> Alegava-se que os depoimentos pessoais não podiam ser considerados representativos de uma época ou de um grupo, pois a experiência individual expressava uma visão particular que não permitia generalizações. Não é preciso dizer que estavam excluídas as possibilidades de incorporação das fontes orais ao campo da investigação histórica.

A partir dessa vertente, pesquisadores de inúmeras universidades de renome tem se manifestado a favor das pesquisas sob a perspectiva das fontes orais, acontecendo, inclusive, a realização de simpósios e congressos por todo o país. É incomum, portanto, a adversidade, entre historiadores e cientistas sociais, pelo menos em debates públicos (orais ou escritos) o questionamento acerca de resultados de pesquisas sob o prisma das falas e dos depoimentos de entrevistados. É um processo que se consolida, principalmente através das relações entre Memória-História. Ao que Neves (1999, p. 1066), explica:

> A memória e a História são processos sociais, são construções dos próprios homens que têm como referências as experiências individuais e coletivas inscritas nos quadros da vida em sociedade. Dessa forma, a “memória”, como substrato da identidade, refere-se aos comportamentos e às mentalidades coletivas, na medida em que o relembrar individual encontra-se relacionado à inserção histórica de cada indivíduo.

Atualmente, tantos outros métodos e técnicas de pesquisa vem se consolidando no campo acadêmico, quer sejam com depoimentos orais, quer sejam a partir de narrativas autobiográficas, memoriais, entrevistas narrativas e outras fontes orais ou escritas, possibilitando a construção de documentos e informações de grande valia e de capital relevância para se compreender as práticas e reflexões dos sujeitos no tempo histórico denominado de História do Tempo Presente.

Na oportunidade do estudo em questão, a princípio, planejamos o uso das rodas de conversa no sentido de possibilitar aos participantes da investigação maior entrosamento entre si e o pesquisador; orientar quanto à construção e preparação de memorial de formação como também, sensibilizar cada participante, no decorrer dos encontros, a desenvolver suas habilidades de rememoração através das suas

experiências docentes ao longo dos anos, motivados pelo recurso das entrevistas semiestruturadas.

De acordo com o planejamento, antecipadamente estabelecido, passamos a descrever como se deu cada etapa para realização dos encontros agendados, seus objetivos e recursos utilizados.

A forma de organização dos participantes no decorrer da roda (geralmente, sentados em forma de círculos) demonstrou um modo particular e um sinal de pertencimento democrático ao grupo que ali se encontrava. As rodas de conversa aconteceram a partir de diferentes momentos e situações.

Nos momentos propostos, elas foram sendo realizadas como parte do planejamento elaborado pelo pesquisador, tendo como objetivos a explanação de ideias em torno de temas geradores, primeiro, os motivos do encontro, a pesquisa a ser realizada, os sujeitos participantes, os instrumentais a serem usados para produção dos dados. Noutra possibilidade, a rememoração das suas histórias de vida e de formação, a partir da técnica de composição de um memorial. Em seguida, procedemos às atividades necessárias para o desenvolvimento do plano de trabalho.

Assim, na efetivação deste trabalho de investigação, a primeira roda de conversa que realizamos teve como objetivo geral explicar a proposta da pesquisa, seus procedimentos, o agendamento dos futuros encontros e, consequentemente a adesão dos sujeitos ao projeto de pesquisa, perante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foi um momento oportuno para apresentação de cada participante, com o uso do crachá e da máxima: Quem sou eu?

Havia chovido no dia anterior ao encontro. Consequentemente, as estradas que ligam a zona urbana às zonas rurais ficaram intrafegáveis, devido ao excesso de lama, mas mesmo assim, lá estavam eles, os professores participantes e convidados, atendendo ao convite que havíamos enviado, via Secretaria e pelas emissoras de rádio. Os primeiros momentos foram emocionantes, o reencontro, o carinho e a atenção dispensados a este pesquisador. Muitos vieram de carona, outros vieram em motocicletas, e todos compareceram. Foram surgindo aos poucos, em duplas, em trios, sozinhos. Na oportunidade, foi distribuído material para cada convidado: camiseta, crachá, caderno, lápis, caneta, caderno para escrita do Memorial e pasta com elástico. Finalizando o encontro, foi oferecido lanche para

todos os presentes. Ressaltamos a participação de inúmeros colaboradores que se dispuseram a acompanhar todo o desenrolar dos encontros.

A segunda roda de conversa teve como objetivos explicar e discutir a construção de um memorial de formação. Na oportunidade, foi procedida com a leitura e discussão de um memorial (ver Anexo B), que serviu como instrumento norteador para produção dos futuros memoriais que os sujeitos participantes realizariam a partir daquele momento.

Para melhor direcionamento na construção do memorial, apresentamos um roteiro com questões de encaminhamento para sua composição, conforme exposto na Figura 09 (ver Caderno de Memorial, Apêndice A).

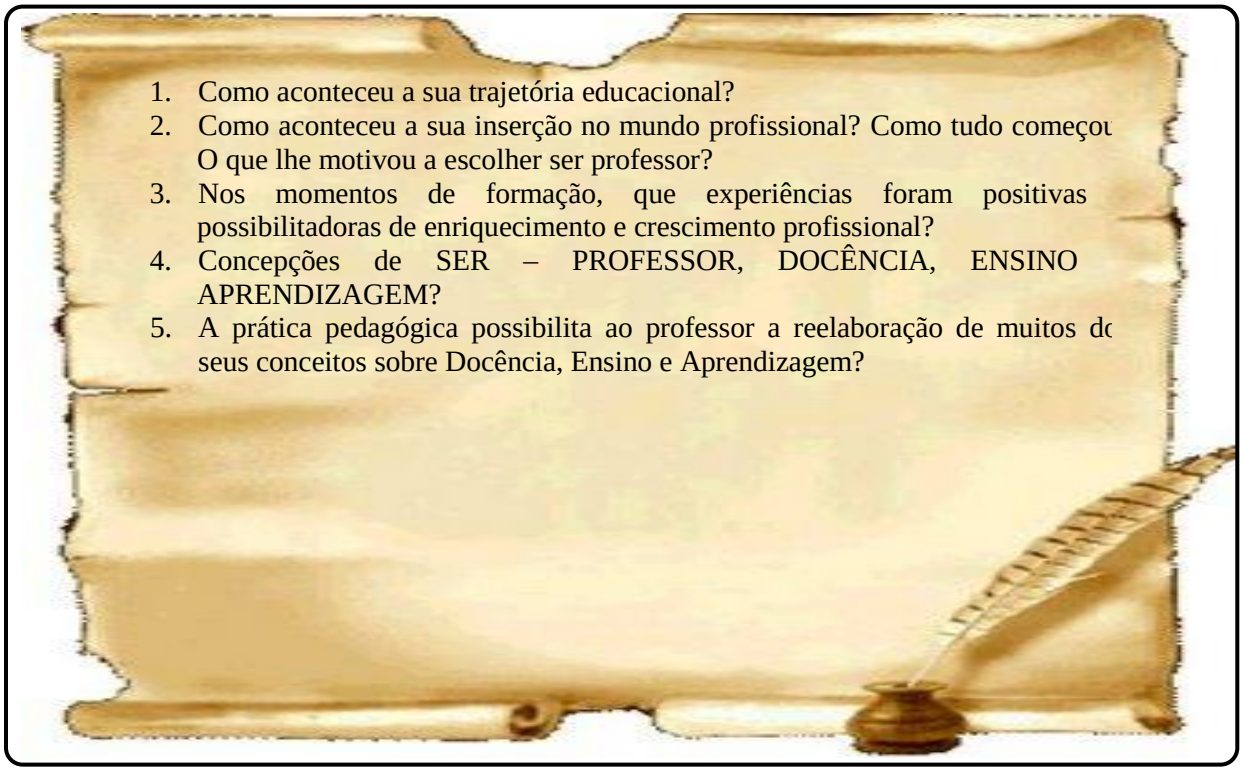



Figura 09: Questões de Encaminhamento para construção do Memorial
Fonte: Memórias: histórias de vida e histórias de formação (Caderno de Memorial – Construção do pesquisador, 2013)

As questões orientadoras mesmo que não pareçam, como o próprio nome indica, posto que seja um memorial e como refere a literatura, é um escrito autoral, que sintetiza a vida de produtor nas demarcações que ele decida estabelecer. Com este esclarecimento queremos dizer que o roteiro em questão objetivou nortear a escrita do documento, preservando, contudo, a liberdade de seu autor em

acrescentar o que julgasse necessário e pertinente a sua história de vida e formação profissional.

Na oportunidade, foi realizada leitura de memoriais de outros professores, abrindo a roda de conversa, em seguida, para discussões, análises e reflexões a respeito do que e como escrever um memorial. Houve participação efetiva através de inúmeras indagações, tira-dúvidas, exemplos de histórias ocorridas com os interlocutores da pesquisa. Ao final da programação, ficou agendado o encontro seguinte, de acordo com a disponibilidade e o tempo dos participantes, como também quais seriam as atividades planejadas para a próxima roda de conversa.

A realização da terceira roda de conversa objetivou reforçar as orientações para produção do memorial. Na oportunidade, foi distribuído mais textos sobre memorial de formação, exibimos vídeo sobre as Possibilidades de Construção do Memorial (Proformação/MEC, 2001). A partir do contato com a literatura proposta, os interlocutores da pesquisa se reuniram em pequenos grupos para discutir sobre as etapas de elaboração de um memorial para, em seguida, realizarem a socialização da leitura.

Prosseguindo com o planejamento da roda de conversa, os interlocutores, através dos grupos de trabalho, apresentaram em forma de painel, esclarecimentos sobre as etapas de preparação de um memorial. Em seguida, foram reforçadas as orientações apresentadas sobre as questões de encaminhamento para construção dos memoriais e, por fim, a definição da agenda para realização dos futuros encontros.

Na quarta roda de conversa, o objetivo foi socializar as produções dos memoriais de formação que os professores participantes da pesquisa fizeram. O clima foi de ansiedade e de curiosidade expressados nos olhares e nas atenções de cada sujeito participante. Iniciamos a roda de conversa, ao som da música Disparada (Jair Rodrigues, 1968). Fizemos indagações a respeito da letra da música, onde cada participante esclareceu sobre o que havia entendido, alguns, compararam a condição de vida de pessoas, inclusive das populações rurais, à de uma boiada, que é conduzida, sem reclamar, sem se opor ao sistema.

No decorrer do encontro, a partir de músicas selecionadas, cada professor interlocutor do estudo foi realizando a leitura do seu memorial. Foram momentos emocionantes para todos os presentes. À medida que a leitura ia sendo realizada, era percebido um clima de nostalgia na sala. Alguns interlocutores, movidos pelas

emoções, principalmente nas reminiscências da infância quanto à falta de oportunidade de estudar, a ausência de escolas, a pobreza do lugar e da família, estes não conseguiam concluir a leitura do seu memorial, diante da voz embargada e das lágrimas que caíam espontaneamente, sendo assim, o coordenador da roda de conversa concluía a leitura.

Todavia, após as emoções afloradas e depois acalmadas, os momentos seguintes foram marcados por alegria e descontração dos sujeitos participantes, ao exibirem fotos que ilustravam seus Cadernos de Memórias. As inúmeras fotos anexadas ao Caderno de Memórias remontavam a tempos idos, ilustrando, dessa maneira, aquilo que os interlocutores contavam nos seus relatos, períodos de formação continuada, festividades realizadas nas escolas, paisagens e situações diversas das suas localidades, atividades de práticas pedagógicas, cenas familiares, dentre outras ilustrações.

Os momentos vivenciados pelos professores participantes da pesquisa e pelo pesquisador foram de grande valia no sentido de ressaltar e reafirmar laços de amizade, de carinho e de atenção expressados durante tantos anos no município de Oeiras. Finalizando o encontro, os Cadernos de Memórias foram recolhidos pelo pesquisador e assim, definindo a nova agenda dos encontros seguintes e as visitas às localidades (escolas-campo da pesquisa), sendo realizadas no decorrer deste estudo.

A quinta e última roda de conversa teve como objetivo efetuar as entrevistas semiestruturadas e recolher de alguns sujeitos participantes, memoriais que não haviam sido entregues no encontro anterior. Dividimos o grupo em subgrupos, de acordo com as localidades que ficavam próximas umas das outras para assim procedermos às entrevistas semiestruturadas. Mas, por sugestão de parte dos professores participantes da pesquisa, ficou estabelecido que algumas entrevistas deveriam ser realizadas quando da nossa visita às escolas-campo do estudo.

Acatando a vontade e a sugestão dos sujeitos participantes, efetuamos as entrevistas de forma individual e coletiva com alguns professores. Assim sendo, escolhemos uma sala isolada para conversar com aqueles que se dispuseram a permanecer no local, prestando o seu depoimento a partir de um roteiro previamente preparado, mas que não tiveram acesso antes. As questões iam sendo apresentadas de modo natural, deixando os interlocutores bastante à vontade,

proporcionando, portanto, um clima de descontração e respeito aos sujeitos participantes do estudo.

No conjunto destes dispositivos, destacamos o memorial como elemento preponderante para o trabalho da produção dos dados, tendo em vista sua significação e importância como elemento facilitador para ampliação das oportunidades de reflexão, descontração e afirmação daquilo que buscamos nos propósitos deste estudo.

No caso desta pesquisa, a produção dos memoriais ocorreu em um espaço maior de tempo, tendo em vista a questão da elaboração escrita deste tipo de documento. Na verdade, essa delonga também se justifica porque as narrativas autobiográficas são, por natureza, espaços de reflexão em que, na restauração da memória o sujeito reconstrói sua história e, por isso, às vezes, necessita de um tempo/prazo mais longo.

Assim, o uso dessas ferramentas como elementos para produzir dados para a nossa pesquisa (memorial e entrevista) possibilitou aos interlocutores a oportunidade de revisitarem suas trajetórias de vida pessoal e profissional, tanto da formação inicial quando da continuada, acontecendo neste processo reflexivo a revisão dos seus trajetos, das suas práticas pedagógicas, dos seus saberes, assim como balizando suas concepções/crenças sobre ensinar, aprender, ser professor e, consequentemente, constatando como aconteceu e como ocorreu a reelaboração de suas concepções em relação à docência, o ensino e a aprendizagem, que vem a ser neste trabalho nosso objeto de estudo.

### 3.3.7 Da análise dos dados

Concluída a produção dos dados da pesquisa, através do uso dos instrumentais descritos anteriormente, passamos para a organização das informações, no sentido de viabilizar as análises e interpretações. De acordo com Bardin (1977), essa perspectiva se refere a um conjunto de técnicas de análises de comunicação objetivando adquirir, via processos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos referentes às condições de produção e recepção destas mensagens.

No sentido de chegarmos à compreensão dos dados, iniciamos um processo de “filtração” através de leituras, releituras, reflexões e ponderações, realizamos

recortes nas narrativas dos sujeitos, tanto nos memoriais como nas entrevistas, para que assim pudéssemos nos apropriar dos discursos narrativos dos interlocutores, evidentemente, chegando ao estágio dos eixos temáticos para concretizar a análise dos dados de acordo com a literatura neste âmbito, como registramos nesta sequência.

Segundo Poirier; Clapier-Valladon e Raybaut (1999, p. 107) “[…] a análise de conteúdo não revela princípios imutavelmente fixados, que bastaria aplicar concretamente, com maior ou menor facilidade ao material recolhido em qualquer inquérito”. A essas operações denominamos de fases, permitindo ao pesquisador fazer observações sintéticas e significantes das informações recolhidas através das narrativas.

De acordo com as orientações dadas por Poirier; Clapier-Valladon e Raybaut (1999), as histórias/narrativas podem ser analisadas na perspectiva das seguintes fases: pré-análise, esclarecimento do *corpus*, compreensão do *corpus*, organização do *corpus*, organização categorial e comparação das histórias de vida. Segundo as fases estabelecidas por estes autores, passamos à análise de dados, obedecendo ao ordenamento dos eixos temáticos de análise: iniciamos com as questões norteadoras do memorial e entrevistas, estabelecendo os critérios da leitura e releitura das narrativas e, em seguida, sistematizamos e analisamos os textos narrados nos documentos propostos, dando ênfase às particularidades de cada documento, buscando apreender compreensões acerca do objeto perspectivado, como serão apresentados no capítulo de análise dos dados.

Ressaltamos que na análise dos dados o modo de identificação dos sujeitos encontra-se de acordo com o que exibimos no Quadro 03, as quais serão expressas a partir do subtítulo histórias entremeadas. Nesse sentido, conduzimos a discussão utilizando os codinomes dos sujeitos conforme as justificativas mencionadas anteriormente.



FIGURA 10 - Práticas pedagógicas de professores rurais
Fonte: Arquivo do pesquisador/2013

## CAPÍTULO IV

# O VISÍVEL E O INVISÍVEL NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES RURAIS: ANÁLISE DE DADOS

Pois aqui está a minha vida.
Pronta para ser usada.
Vida que não se guarda
nem se esquiva, assustada.
Vida sempre a serviço da vida.
Para servir ao que vale
a pena e o preço do amor.
Por isso é que agora vou assim no meu caminho.
Publicamente andando.
Não, eu não tenho um caminho novo.
O que eu tenho de novo
é o meu jeito de caminhar.
Aprendi
(o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém
a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.

***(Thiago de Mello, 1984)***

# CAPÍTULO IV

## O VISÍVEL E O INVISÍVEL NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES RURAIS: ANÁLISE DE DADOS

Ao longo dos anos, o professor foi visto como um difusor de ideias incontestadas, como um profissional passivo, que apenas deveria repassar conhecimentos aos seus alunos, sem se preocupar com a prática desenvolvida, nem com a contribuição da mesma para o avanço da aprendizagem dos discentes.

Entretanto, concepções como estas vem sendo cada vez mais contestadas e reelaboradas por pesquisadores e pelos próprios professores, que percebem cada vez mais a dificuldade enfrentada em sala de aula, bem como a possibilidade de melhoria neste aspecto, principalmente através da reflexão e do conhecimento voltado para sua prática, que possibilitaria um novo olhar e um despertar de novas perspectivas para inovar seu trabalho como profissional da educação.

Desse modo, as concepções voltadas para a reflexão sobre a prática e na prática promovem uma série de mudanças no perfil do profissional do professor inserido em sala de aula que poderia, pela reflexão e pelo pensamento crítico, identificar a atual situação de sua prática como docente, identificando também, o saber que está sendo construído, verificando sua legitimidade e sua validez enquanto ato que proporciona conhecimentos significativos para os educandos envolvidos no processo.

Ressaltamos, portanto, neste estudo, que se volta para apreender a reelaboração das concepções sobre docência, ensino e aprendizagem na prática pedagógica de professores rurais, que se trata de uma proposta de estudo consolidada a partir das narrativas de professores rurais, registradas em seus memoriais de formação e em entrevistas, realizadas com 11 (onze) professores da rede pública de educação municipal de Oeiras – PI.

Neste capítulo, nosso propósito é registrar a análise dos dados produzidos na pesquisa a partir dos memoriais e do conteúdo das entrevistas, realçando o procedimento adotado: a análise de conteúdo, na perspectiva de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999), que prevê a pré-análise, onde se destaca a seleção das narrativas e sua transcrição; o esclarecimento do *corpus*, onde se inicia o processo

de leituras, filtração e agrupamento das informações com o objetivo de se compreender as mensagens apresentadas; compreensão do *corpus*, fazendo uma leitura mais apurada e agrupamento das informações nos eixos de análise; em seguida, a organização do *corpus*, a partir da composição dos eixos e indicadores das análises e a classificação de elementos significativos de acordo com o tema em estudo; a organização categorial se refere a retomada de leitura das narrativas fazendo destaque nos fragmentos referentes aos eixos e aos indicadores da análise e, por fim, a comparação das histórias de vida, a sistematização dos textos, pelas grelhas de análise, reagrupamento de informações e especificidades narrativas, visualização das histórias de vida, de acordo com documentos usados.

Subsidiariamente, valemo-nos das contribuições de outros teóricos, a exemplo de Souza (2007, p. 95), que refere que o momento "[...] permite combinar, de modo singular, elementos de reflexões teóricas vividas e elementos da prática refletida." Com base nessa reflexão, enfatizamos que os sujeitos participantes foram motivados a reverem seu processo formativo, seu crescimento profissional, a relembrarem de suas práticas pedagógicas, assim como a perceberem como reelaboram suas concepções acerca do ser professor, acerca de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que as memórias e recordações registradas a partir da pesquisa narrativa se apresentam como recurso bastante valioso para a reflexão dos processos formativos docentes. Pois quando narramos fatos por nós vivenciados estamos reconstituindo a trajetória percorrida na formação, possibilitando alcançar novos significados, construindo e reconstruindo os conhecimentos e as posturas profissionais.

Desse modo, a organização e a construção das narrativas de si, as memórias e as recordações dos sujeitos, requer que estes se coloquem em contato com seus processos formativos docentes. Quando relatamos fatos por nós vivenciados, estamos reconstituindo a trajetória percorrida na formação, reativando novos significados, construindo e reconstruindo os conhecimentos e posturas profissionais. Com base nesse raciocínio, dizemos que a narrativa não é a verdade absoluta dos fatos, mas é uma representação que deles faz o narrador e, desse modo, pode ser transformadora da própria realidade formativa, provocando mudanças, inclusive, na prática pedagógica.

## 4.1 Eixos Temáticos Indicadores: para uma leitura analítica

Os eixos temáticos nasceram após a superação das fases Pré-Análise, Esclarecimento do *Corpus*, Organização do *Corpus*, Organização Categorial e Composição das Histórias de Vida, em conformidade com orientações da análise de conteúdo de Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999).

Optamos pelo uso de eixos temáticos, tendo em vista os assuntos se consolidarem a partir do objetivo geral deste estudo, que é investigar em que medida a vivência da prática pedagógica de professores rurais possibilita a reelaboração de suas concepções sobre docência, ensino e aprendizagem.

Desse modo, consideramos as narrativas de histórias de vida de professores de acordo com Ferrarotti (1988, apud DURAN; SANTOS NETO, 2006, p. 99) ao explicitar que as biografias são percursos promissores partindo do individual e endereçando-se ao social, sempre buscando esta díade numa relação dialética, o que supõe que não se trata apenas de escrever uma biografia, como também de estudar seu contexto, seus modos particulares de apreensão e resposta aos contextos, e de refletir sobre o seu significado no conjunto das ações humanas. Na verdade, este trabalho exige método, rigor, capacidade crítica e esforço de diálogo com outras interpretações.

A partir da justificativa em tela, propomos apresentar a análise e interpretação dos dados, produzidos via memorial e via entrevistas. Ressaltamos que os respectivos instrumentos de produção dos dados se fundem, pois um complementa o outro. O memorial, escrito a partir das discussões nas rodas de conversa, tornou-se uma produção individual. Quanto às entrevistas, estas ocorreram em tempos distintos, quer de forma individual, quer de forma coletiva, integrando, às vezes, os sujeitos que trabalhavam na mesma escola-campo de pesquisa.

Como procedimento, iniciamos as leituras e releituras dos relatos autobiográficos assim como, de acordo com os objetivos da pesquisa e com a tese levantada, chegarmos às compreensões que almejamos alcançá-las. No sentido de melhor visualização dos eixos temáticos, estes se encontram delineados na figura que segue:

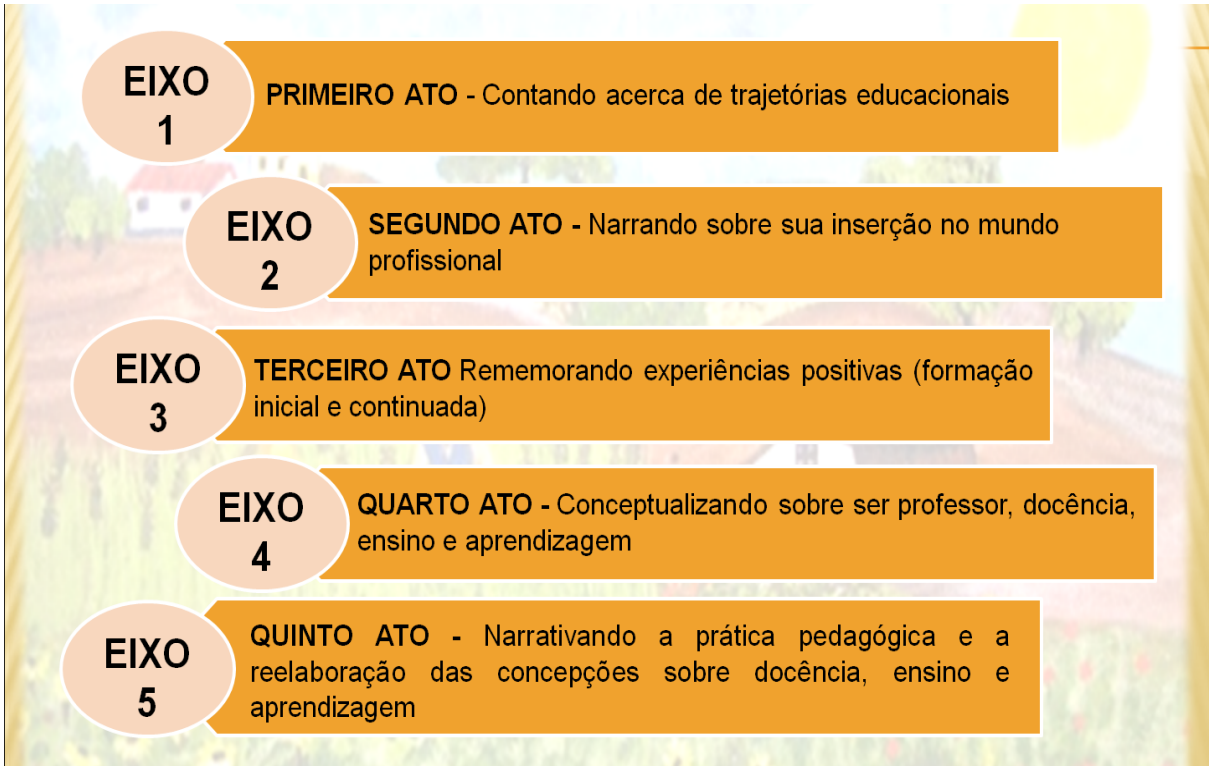



Figura 11: Eixos Temáticos
Fonte: Pesquisa direta do autor, 2013

Explicativamente, a Figura 11 exibe a organização dos eixos de análise, estando, desse modo, divididos em cinco atos, os quais passamos a comentá-los: no primeiro ato, tratamos da questão referente ao aspecto contando acerca de trajetórias educacionais. Nesta parte, a ideia foi identificar como se deu o processo de escolarização dos sujeitos participantes, os primeiros anos de escolarização, o percurso do ensino-aprendizagem, como também descrever os anos de escolarização, do ensino fundamental aos dias atuais.

No segundo ato, a ideia está centrada nas narrativas sobre a inserção do professor no mundo profissional. Pelos relatos, buscamos reconhecer como se deu a escolha da profissão docente, as influências, os motivos/razões que possibilitaram/levaram os sujeitos a optarem pelo magistério.

Quanto ao terceiro ato, a discussão ocorreu em torno da rememoração de experiências positivas (formação inicial e continuada). Pelo processo de formação inicial e continuada, buscou refletir sobre a formação docente, identificando os elementos que contribuíram para este fim, de que modo seus professores influenciaram nas práticas pedagógicas e o que herdaram dos antigos mestres, em termos de orientações e suportes para bem exercer sua prática profissional docente.

O quarto ato que trata das concepções sobre ser professor, docência, ensino e aprendizagem, no qual, a partir do estudo sobre concepções, procurou reconhecer nos sujeitos como este momento se processou antes e depois das formações.

O quinto ato trata das narratividades da prática pedagógica e a reelaboração das concepções sobre docência, ensino e aprendizagem, buscando fazer uma análise das práticas pedagógicas dos docentes evidenciando o que foi reelaborado em relação às práticas dos professores de docência, ensino e aprendizagem.

Assim, a Figura 11 manifesta-se como um roteiro para situar a perspectiva da análise dos dados, contemplada neste capítulo, de acordo com o que foi produzido no decorrer dos momentos de encontros - rodas de conversa, memoriais, entrevistas e anotações no caderno de campo a partir do que foi observado e realçado aos olhos do pesquisador mediante os dados, como ponto importante para composição deste traçado analítico.

## 4.2 Histórias de Vida (entre) Meadas: o bem lembrado e o narrado

A revisitação do tempo pretérito, pelo recurso da narrativa autobiográfica retrata um lugar social ocupado pela profissão e a instituição escolar num determinado cenário, que se compõe por essa gama de momentos, incluindo o tempo presente, marcado como testemunho do que lhe é concedido. Desse modo, o texto nasce de um discurso partícipe da construção e reconstrução da vida dos docentes, caracterizando-se, às vezes, como reflexivo, constitutivo, descritivo e, também prescritivo.

Como assinala Perrot (1989), os modos de registros estão ligados à condição mesma do sujeito, ao seu lugar na família, na sociedade, aos modos de rememoração, à montagem do “teatro da memória”. Trata-se de uma montagem levantada a partir de um roteiro que tem como base alguns mecanismos do controle e da valorização social, mas também de livre expressão rememorativa.

Pela rememoração existe a ação do lugar social que o sujeito ocupa, com elementos que concorrem para o enquadramento da memória de uma ou de outra forma (POLLAK, 1989). O termo memória enquadrada significa um jogo de movimentos e forças, denotando, desse modo, o envolvimento político, social, cultural, dentre outros. Alimenta-se de material oferecido pela história. Contribui no sentido de sua reinterpretação.

É, na verdade, como referenda Werle (1997, p. 643-650) de acordo com Silva (2006, p.126), que as narrativas de histórias de vida não possibilitam a visão de um quadro transparente de vidas pretéritas, sendo que estas devem ser evidenciadas a partir de um contexto, como também da produção em que se deu. Desse modo, não é o ser humano que se define pelo viés ideológico, mas pelos discursos conflitantes a partir de suas atividades vividas e dos desejos projetados.

Pelo processo de entremeamentos narrativos os professores falam de si mesmos, da profissão, afirmam-se como uma categoria socialmente relevante e particularmente positiva. Expressam um sentimento de superioridade, como se estivessem vivendo num conto de fadas, embora possam viver o contrário. É nessa ótica que constroem seus templos sagrados, servindo de palco para realização de sua prática pedagógica, em meio à qual expressam suas concepções sobre docência, ensino e aprendizagem.

Desse modo, delineamos os eixos temáticos, valendo-nos da linguagem do teatro, das partes que compõem uma peça, dos atos, no sentido de apresentar composições de histórias de vida que se manifestam no palco iluminado, ou à meia luz, onde os atores e atrizes principais são os professores rurais, sujeitos participantes desta pesquisa. Suas histórias são fatos, são situações entremeadas a partir de sonhos, de buscas e de conquistas contadas entre risos e lágrimas, entre crenças e descrenças, esperanças e decepções, confundidas entre as luzes de holofotes e as sombras do cenário, que se refletem sobre cada um desses artistas da escola, da vida, da prática profissional, como uma grande peça a ser exibida para um público de muitos expectadores ali presentes, atenções e olhares voltados para cada fala, cada gesto, cada encenação, confundidos com a realidade.

### 4.2.1 Primeiro Ato: Contando acerca de trajetórias educacionais

Apresentamos, neste primeiro exercício de rememoração, depoimentos dos interlocutores-professores Jatobá, Pau D’Arco, Oitizeiro, Juazeiro, Tamarindo, Jurema, Mandacaru, Umbuzeiro, Macambira, Pequizeiro e Oiticica que se presentificam nestes recortes narrativos pela contação de seus percursos de vida escolar e de formação, neste eixo de análise, denominado Primeiro Ato: Contando acerca de trajetórias educacionais.

A leitura analítica dos dados contidos neste eixo viabiliza a compreensão de como os professores na educação rural, em Oeiras, ingressaram na carreira docente, assim como descrevem essa trajetória, desenvolvem a narratividade de sua vivência escolar como aluno da escola rural e como aluno da escola urbana, enfim, como revelam seu caminho educacional e formativo. De modo que chegamos a percepções variadas que vão desde os relatos que mostram aqueles que começaram a vida escolar tardiamente, falamos daqueles que ingressaram na escola com idade superior à regulamentada para o período de alfabetização.

Para além das precárias condições de trabalho na educação rural de Oeiras, colocadas em suas narrativas, o fato da escolarização tardia se justifica porque a educação e a escola rural nunca estiveram aliadas à realidade cotidiana das localidades em que se estabeleceram. Talvez, por isso, o quesito educação escolar não tenha um alto valor, como a agricultura familiar, para a sobrevivência das populações rurais, a exemplo daquelas que habitam o município de Oeiras.

Assim, observando os relatos abaixo, desde cedo as crianças rurais, ainda hoje, são estimuladas a ajudarem os pais nos afazeres do lar e da roça, deixando a educação escolar para segundo plano, na medida em que esta não é vista como importante para o desenvolvimento comunitário. Os adultos, no caso, as esposas, muito em função do machismo e do patriarcalismo rural, não tinham qualquer incentivo nem autorização dos seus maridos ou pais para frequentarem a escola, aspectos referendados nos excertos de suas histórias de vida, que destacamos como emblemáticas “[...] as letras do ABC, letras essas tão difíceis de aprender [...]”, como relembra a Professora Jatobá:

> *“[...] E só com sete anos é que eu e meus irmãos, guiados pela minha mãe, fomos até a casa da professora. Os cadernos dentro de um saco plástico, lápis bem apontado á faca. Era tudo que tínhamos, mas, para mim, era o melhor e mais rico material do mundo. Lá me foram apresentadas as letras do ABC (alfabeto), letras essas tão difíceis de aprender. Fiquei muito tempo no bendito ABC, e só com dez anos me apresentaram uma cartilha, mas isso, depois de muitos castigos e risadas daqueles que já conheciam as letras. [...]. Apesar de meus pais serem analfabetos, eu fui criada ouvindo minhas tias paternas, contarem histórias de trancoso (contos). Depois de certo tempo, quando eu já conseguia decifrar aquelas letras, quando eu consegui, o esposo de uma de minhas tias, me apresentou ao mundo maravilhoso do cordel. Li vários, românticos, alegres, tristes, engraçados, lia para mim e para as outras pessoas, quando iam passear na casa dos meus parentes [...]. Cada vez me apaixonava mais pelo mundo mágico*

> *das letras, dos livros [...]. Com quatorze anos, fui morar com minhas tias, em Floriano do Piauí, para estudar, porque lá no meu lugar, não havia mais o que eu aprender. Fiquei lá dos 14 aos 19 anos, no entanto, o meu conhecimento permaneceu quase o mesmo, pois todos os anos os professores faziam greve quase o ano todo. Eu só consegui concluir a 5ª. Série [...].”* ***(Professora Jatobá)***

As contações narrativas da Professora Jatobá emendam pedaços de tempos e pedaços de atos e de fatos que urdiram sua trajetória educacional no ensino básico, revelam sobre o cenário da “casa do professor”, onde iniciou seus estudos na escola rural, de forma que a cada passagem desse percurso, a Professora Jatobá se reporta como se fosse um conjunto de atos relativos a sua história de formação “[...] lá me foram apresentadas as letras do ABC [...]”; “[...] o esposo de uma de minhas tias me apresentou ao mundo maravilhoso do cordel”, “[...] cada vez me apaixonava mais pelo mundo mágico das letras e dos livros”. Estamos diante de uma professora leitora, que também se encanta com os livros, sua magia e suas mensagens.

A convergência de seu discurso corrobora a ideia da qual também sou partidário, de que um professor de profissão é, antes de tudo, um leitor, de livros e de mundos, não obstante revele a interlocutora que, no seu percurso, só tenha conseguido alcançar a 5ª. série. Estagnação forçada por greves de professores, o que fez com que seu conhecimento intelectual também estagnasse, situação ocorrida na escola urbana. Esse paradoxo, de certa forma, embotou, mesmo que temporariamente, cortou o ritmo do percurso escolar de nossa interlocutora que mais tarde retomou seus estudos.

Em suas narratividades os demais professores reconhecem a importância da educação escolar não só para o desenvolvimento próprio, mas, também, de toda a coletividade rural. Alguns referem, a exemplo do Professor Pau D’Arco, que o atraso no ingresso à escola e a precária formação limitavam os sonhos e a vontade de crescer, porque o sucesso escolar não dependia apenas de seus próprios esforços. E isso, de certa forma, gerava desânimos com relação à escola e sua precariedade material em geral: “Não tínhamos materiais e nem carteiras, onde ali, os alunos eram obrigados a se sentarem em linhas de carnaúba [...]”.

> *"[...] Comecei a vida escolar aos doze anos, idade essa, fora do tempo, em que todas as crianças devem estar alfabetizadas, o que causou um grande prejuízo ao meu desenvolvimento [...]. Sendo assim, passei a frequentar, por minha própria vontade, devido a não ter havido interesse dos meus responsáveis maiores e que pudesse me incentivar para o futuro. Fiquei dois anos na primeira série, devido a desistir antes do final de cada ano letivo, pois ainda eu não tinha uma maturidade própria que me desse a vaidade e a vontade de crescer, tanto socialmente como mentalmente. Já depois da terceira tentativa foi que consegui ser aprovado e a entender que a escola seria o caminho mais curto para um futuro próspero [...]. Encontrei, na época, um professor por nome João José da Silva, daqueles ainda leigo [...], conduzia uma sala de aula de forma rígida e tradicional (...). Na segunda série, estudei com outro professor mais flexível, onde o aluno podia expor suas idéias, levando as aulas a se tornarem melhores e menos cansativas e com menos castigos. Ainda me lembro da estrutura da escola e da precariedade em todos os aspectos físicos, pedagógico e profissional. Não tínhamos materiais e nem carteiras, onde ali, os alunos eram obrigados a se sentarem em pontas de linhas de carnaúba que sobravam de algumas construções. Na escola, o b-a-bá era a oração do dia, não existia uma contextualização e nem trabalho de acompanhamento. O planejamento e as coisas aconteciam aleatoriamente, com um ensino pobre no que se refere ao crescimento social e na formação de cidadãos [...]. O tempo passou e eu cheguei à quarta série, de forma satisfatória. Na escola, eu era um líder e ajudava o professor a conduzir suas aulas de maneira atraente. Terminada a quarta série, eu tive que repetir novamente, pois na época, o poder público municipal não dava importância ao ensino, onde na zona rural, só existia os quatro primeiro anos, excluindo grande parte da sociedade de forma desumana [...]."* ***(Professor Pau D'Arco)***

A revisitação do tempo pretérito, pelo recurso da narrativa autobiográfica, cumpre a função de franquear para o tempo presente um espaço suscetível de colocar em realce o passado do narrador, abrindo espaço, igualmente, para novos diálogos possíveis, para diálogos futuros, tendo em vista que este não se encerra em si mesmo. Entre outras funções a narratividade autobiográfica revela o dito e o não dito, razão por que se entende que revela as identidades e subjetividades, posto que ambas, a identidade e a subjetividade, estão alinhadas à vida profissional do narrador. É, na verdade, como referem Souza e Almeida (2012, p. 46) que a narratividade de histórias contadas possibilita a construção de identidades assim como ao fato de refletir sobre o ser professor na perspectiva dos percursos de vida-formação.

O fato é que a análise do conteúdo narrativo contido em cada eixo temático nos permite ouvir, analisar e interpretar múltiplas vozes, que pela narratividade autobiográfica entremeiam suas histórias, histórias que não são homogêneas nem lineares, mas cuja estruturação e composição decorrem da convergência de relatos cruzados, encadeados uns nos outros, como nos diz Dosse (2009), assemelhando-se, ou mesmo lembrando, o feitio de um romance, de um escrito memorialístico.

Colocam em evidência que, além de terem uma educação escolar distante da realidade local, improvisada e sem valor positivo para o desenvolvimento das pessoas e da comunidade, outros fatores relevantes fazem com que as crianças da zona rural de Oeiras não se sintam estimuladas a frequentarem e permanecerem na educação escolar. Dois exemplos que referendam este posicionamento de alguns interlocutores são a distância geográfica entre a casa e a escola, bem como a mudança de localidade pelas famílias, principalmente por causa das condições climáticas desfavoráveis à agricultura familiar, como a seca e o tipo de solo.

Assim, as histórias dos participantes deste estudo se estabelecem seguindo o contorno como se fosse confeccionando um imenso tapete, de tantos fios, de tantas cores e espessuras. Histórias que se identificam, pelas dificuldades, pelo contexto e pelas mesmas buscas: “[...] tive a oportunidade de frequentar uma escola pública [...], ela era muito simples [...]”. Como se percebe, as origens dos trajetos dos professores estão no ensino público, dotado das mesmas carências, das mesmas dificuldades, a migração constante de um lugar para outro, em busca de melhores condições de vida, a evasão escolar em detrimento do trabalho. Todavia, o desejo de aprender, a vontade de estar numa escola, mesmo sob as inúmeras adversidades tornam os sujeitos participantes da pesquisa seres determinados, lutadores que não se deixam abater com facilidade, como indicam os excertos em análise:

> *“[...] Diante dos últimos acontecimentos, fomos morar no Povoado Jatobá (Oeiras – PI), onde tive a oportunidade de frequentar uma escola pública, era 21 de setembro de 1978. A escola ficava na comunidade Barrigas. Ela era muito simples, uma pequena sala, de meia parede, coberta de palha, havia uma mesa de madeira, feita manualmente e uma cadeira de couro cru e madeira, para a professora. Os alunos, que no caso, era eu e minha irmã Neusa e a Raimunda, a única sobrevivente da evasão escolar que encontramos, sentávamos em um pedaço de tronco de árvore, colocado de forma suspensa do chão. Frequentei a escola até 18 de novembro, quase dois meses, pois minha mãe acabava de dar*

> *a luz ao oitavo filho, porém, precisava tomar conta dos trabalhos de casa. Nesse pouco tempo que fiquei na escola, conheci as letras do alfabeto, algumas palavras, além do meu próprio nome. No ano seguinte, por falta de alunos, a escola não abriu, quer dizer, por causa dos pais que, por falta de instrução, não quiseram colocar seus filhos para estudar. Me recordo da luta de minha mãe, mesmo com pouca leitura para nos ensinar a ler, escrever e realizar algumas operações. Ela possuía um caderno que pertencia ao professor Luiz, com as três primeiras operações fundamentais, onde se baseava para nos ensinar [...]. Como não tínhamos livros, a minha ex-professora escrevia alguns textos no meu caderno a pedido de minha mãe. Passado algum tempo, o tio da minha mãe comunicou a vinda do professor Luiz, para uma quinzena de aula em sua casa e minha mãe confirmou minha participação [...]. Foi muito proveitoso para o meu desenvolvimento e para que eu pudesse ajudar meus irmãos nesta tarefa de aprender a ler e escrever, sem frequentar escola [...].Tivemos que mudar para o Povoado Aroeira (Oeiras-PI). A oportunidade de frequentar uma escola era cada vez mais distante. No ano seguinte, ouvi meu pai e minha mãe a conversar sobre a possibilidade do prefeito municipal reabrir a escola no Povoado Barriga e nós frequentarmos [...].”* ***(Professora Oitizeiro)***

A trajetória de Oitizeiro tem início datado e situado, em 21 de setembro de 1978, na localidade Jatobá, município de Oeiras-Pi, em uma escola pública. Uma salinha, uma mesa e uma cadeira de couro para a professora, este era o mobiliário da escola, na localidade Barrigas. A cadeira e a mesa eram para a professora, os alunos sentavam-se em bancos improvisados (toras de madeira). Assim se inicia o percurso escolar da Professora Oitizeiro. Desse modo, também prossegue e conclui revivendo um cenário estudantil de precariedades materiais, de desamparo governamental com a escola, com o povo do lugar “[...] ouvi meu pai e minha mãe a conversar sobre a possibilidade do prefeito municipal reabrir a escola no Povoado Barrigas [...]”.

Estamos analisando o que ocorre no caminho. Não estamos vendo só o produto, o resultado, as narrativas revelam nuances do processo, com suas continuidades e descontinuidades, com esperanças e sucessos obtidos. Os depoimentos revelam a realidade da educação escolar na zona rural de Oeiras como reflexo da situação no país. Conforme dados do Ministério da Educação (2013), metade das escolas do Brasil está localizada na zona rural, mas somente 13% dos estudantes brasileiros estão em localidades rurais. As condições escolares dispensadas aos alunos (falta de livro, carteiras, instalações), talvez justifique o fato

de que a média dos anos em que um aluno permanece na sala de aula na zona rural é de, no máximo, 4 anos, em contraposição aos alunos da zona urbana, cujo tempo de escolaridade se aproxima de 7 anos.

Essa esteira de precariedades se repete em quase todas as narrativas, sendo que encontramos também marcas de (in)sucesso nessas caminhadas dos narradores como relembra a Professora Oitizeiro: “[...] uma sala equipada com 25 carteiras, para uma turma de 45 alunos.” A ocupação das carteiras era, no mínimo, ilógica. Era desumano: pela ordem numérica do diário de classe, boa parte estava sentenciada a ter o chão como assento escolar.

> *“[...] A escola começou a funcionar em uma casa residencial, com banquinhos e cadeiras comuns. A professora, uma senhora de 52 anos, uma verdadeira guerreira, mãe de 22 filhos. Ela também morava distante e chegava à escola na garupa de uma bicicleta, conduzida por uma de suas filhas. Vinha pela manhã e só voltava à tardezinha, ficando assim, sem o almoço. Ao lado, os pedreiros construíam a primeira escola daquela comunidade. No segundo semestre estreamos na escola nova. Possuía duas salas, um pátio pequeníssimo, uma cantina e dois banheiros, fossa seca. A escola possuía uma sala equipada com 25 carteiras, para uma turma de 45 alunos. O método adotado para ocupar as carteiras era a ordem da frequência do diário, como o meu número era 45, eu sentava no chão [...]. Outros desafios foram surgindo, em 1983, já matriculada na 3ª. Série, um ano antecedido pela perda da colheita, por falta de chuvas, iniciava as aulas e nós não tínhamos o básico para ir à escola, falo de um lápis, uma borracha, um caderno pequeno e um chinelo. Meu pai comprou metade do que precisávamos, já que estudávamos em turnos diferentes, não havia problema nenhum em dividir o caderno, lápis, borracha e chinelo [...]. Em 1985, eu e minha irmã fomos morar em Várzea Grande – PI, para continuar os estudos. A minha nova escola era mais sofisticada que a anterior, mas havia outros desafios, por exemplo, pagar a mensalidade, nem todos os alunos conseguiam manter em dias. A prefeitura entrava com 50% e a outra metade dependia dos alunos. A equipe de professores era formada pelos professores da rede de ensino fundamental menor, o delegado, o médico e os amigos. A escola era filantrópica “Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC”. [...] concluído o ensino fundamental, precisei mais uma vez partir para continuar a estudar [...].”* ***(Professora Oitizeiro)***

Uma questão particular que emerge nos excertos narrativos sobre a educação escolar na zona rural de Oeiras era o fato da maioria do professorado ser leiga, condição que levava esses professores a trabalharem no improviso. A falta de

formação profissional fez e ainda faz com que muitos alunos recebam essa formação precarizada fazendo com que, muitas vezes, não se sintam atraídos pela escola, aumentando a evasão e repetência escolar e, contagie negativamente a coletividade local com relação a considerar a escola como algo desimportante em suas vidas. A Professora Juazeiro ressalta em sua narratividade: “[...] minha professora, como a maioria, não tinha preparação profissional [...]”.

Esse conjunto de “ausências”, “lacunas”, se coaduna com discussões contemporâneas de Almeida e Souza (2010) sobre ruralidades e práticas pedagógicas nas escolas do campo. Neste contexto de restrições, porém, são perceptíveis relatos de sucesso como o da Professora Jurema, que registra “[...] concluí o ensino fundamental com 14 anos”. A exemplo do depoimento da Professora Juazeiro: “[...] Ingressei na escola com seis anos [...]. Adorava aquele lugar [...].” Nos excertos da Professora Juazeiro, o ingresso na escola ocorreu em tempo correto, porém, sem a possibilidade de frequentar a educação infantil, à época, modalidade de ensino bastante carente no meio rural, como também nos dias atuais, um número insignificante de localidades rurais que possuem turmas de ensino infantil.

Desse modo, as crianças do campo ingressam no ensino fundamental aos 7 anos de idade, ocorrendo enormes prejuízos para o seu processo de ensino-aprendizagem, tendo o professor que se desdobrar para alfabetizar o educando na primeira série, quando isso ocorre, levando em conta inúmeros fatores que contribuem para o fracasso das crianças da primeira série.

O estado de carência nas escolas rurais ainda é bastante acentuado, como observou a Professora Juazeiro, que, para estudar o ginásio (ensino fundamental – de 6º ao 9º ano), teve que ir morar na casa do seu padrinho, na zona urbana da cidade, fato comum nas regiões do interior do estado, a mais ou menos uma década atrás. Hoje, com a política do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE, Lei 10.880/2004) e Programa Caminho da Escola (Decreto 6.768/2009), viabiliza transporte escolar, promovendo o deslocamento de centenas de estudantes advindos das mais diversas localidades para estudar em escolas dos eixos urbanos ou em outras localidades mais populosas, o que provoca inúmeros conflitos com relação a adaptação, a questão das identidades, dentre vários elementos prejudiciais ao projeto de educação do campo.

> *"[...] Somente no ano de 1978, já com sete anos ingressei no primeiro ano A, naquela época funcionava assim: a turma A era dos mais fracos, a B dos mais ou menos e a C daqueles que já sabiam alguma coisa. A minha professora, como a maioria, não tinha preparação profissional, e começou a escrever meu nome errado, em vez de Borges, colocava Borgem. Estudei até a quarta série na escola do Contentamento, que na época chamava-se Escola Polo Nordeste. Tenho orgulho de dizer que nunca fui reprovada. Mas como a educação ginasial não era oferecida em escolas rurais, meus pais não tinham condição de me colocar na cidade. Daí, fiquei alguns anos sem estudar. Somente no ano de 1983 é que o meu padrinho me levou para Oeiras e lá estudei a 5ª. Série. Mas, em agosto do mesmo ano, a esposa do meu padrinho morreu e eu tive que voltar para a casa dos meus pais, que agora, já estavam morando em outra localidade [...]."* ***(Professora Juazeiro)***

Nos excertos seguintes, o depoimento da Professora Jurema é enfático, do ponto de vista ao falar do seu ingresso na escola. A interlocutora da pesquisa é professora concursada, sendo aprovada para trabalhar em escolas da zona rural. Desse modo, a sua história escolar se dá no conjunto das práticas pedagógicas do eixo urbano. Toda sua trajetória é contada a partir, também, das dificuldades e das carências que passou para poder prosseguir nos estudos. Externa a sua dedicação e carinho pela escola, pelos professores e pelo desejo de poder vencer, mesmo diante das dificuldades enfrentadas ao longo da sua carreira: "[...] fui motivada de todas as formas, a minha turma era a melhor da escola [...]". Dessa forma, atesta nos seus excertos memorialísticos boas recordações de um período escolar cheio de muitos aprendizados.

> *"[...] Entrei na escola com sete anos, na primeira série. Minha professora, Maria do Carmo, conhecida como Tia Branca, era ótima. Já entrei na escola sabendo os números até mil, para contá-los, mas não sabia escrevê-los. Conhecia o alfabeto que minha mãe me ensinou. Passei de ano sem problemas, em 3º. lugar da turma. Na 2ª. série também [...]. Cursei a 1ª. e 2ª. série no Rosário, na Escola Nogueira Tapety. Na 3ª. série fui transferida para a Escola Orlando Carvalho, noutro bairro, pois nos mudamos para cuidar do sítio de uma pessoa, pois o proprietário era compadre do meu pai [...]. A escola ficava mais próxima de onde eu morava. Minha professora me incentivou a frequentar o catecismo, assim como a maioria dos alunos, que acontecia na própria escola [...].Quando fui estudar a 4ª. série fui transferida*

> *para outra escola, mais longe da minha casa. [...] por conta de alguns problemas que aconteceram comigo, na escola, fui reprovada. Repeti o ano e, no período seguinte, minha mãe me matriculou noutra escola. Fui motivada de todas as formas, a minha turma era a melhor da escola, pois o diretor nos incentivava bastante [...]. A 6ª,7ª. e 8ª. séries cursei no Farmacêutico João Carvalho. Tive ótimos professores, cativei muitas amizades e continuei sendo uma boa aluna, gostava de participar de saraus para as mães, escrevia peças teatrais e as interpretava com uma amiga de turma. [...] Concluí o ensino fundamental com 14 anos. Ingressei no magistério (curso pedagógico), hoje ensino médio, com 15 anos de idade [...].”* ***(Professora Jurema)***

Nas convergências e divergências expressas nas narrativas, nestes excertos em análise, constatamos delicadas passagens sobre contextos institucionais “[...] a professora, [...] uma verdadeira guerreira [...]” (Professora Oitizeiro). Ou passagens marcadas por sutis decepções. “[...] Daí, fiquei alguns anos sem estudar [...]” (Professor Pau D’Arco), ou por visível entusiasmo: “já entrei na escola sabendo os números até mil, para contá-los [...]” (Professora Jurema). Perceber essas questões supõe considerar uma visão de conjunto, em que cada um foi aprendendo consigo mesmo, com o grupo, com os ensinamentos dos professores, com a vida, como atestam a narratividade e a reflexividade próprias das histórias de vida (DELORY-MOMBERGER, 2006).

Com relação aos excertos da Professora Juazeiro, as descrições que ela faz a respeito da educação rural, são diferentes das descrições realizadas pela professora Jurema, como exemplo, a formação dos professores, as salas unidocentes, a não oferta do ensino fundamental da 5ª. a 8ª. série, dentre outros diferenciais. As escolas urbanas gozam, na sua estrutura, de boas acomodações físicas, profissionais habilitados em nível superior, distribuição dos alunos em séries e salas separadas, dentre outros pormenores.

Quanto às escolas dos eixos rurais, pelo menos metade delas apresenta uma estrutura precária, com somente uma classe. Um dos fatores que mais propiciaram praticamente o abandono destas escolas é a fuga dos agricultores para os centros urbanos e a mudança constante de escola, o que provocou uma redução do nível demográfico no ambiente rural.

Nos depoimentos seguintes, exibimos excertos das interlocutoras da pesquisa, onde a primeira aponta nos seus fragmentos de memória confessando que

foi “[...] nascida e criada na zona urbana [...]”. A Professora Macambira relata no seu memorial uma história comum a praticamente quase todas as crianças residentes na zona urbana, cursar o ensino infantil, ingressar no ensino fundamental aos 7 anos, dentre outras similaridades.

O concurso público a fez fixar residência na zona rural. Assim, o início da sua trajetória escolar ocorre em meio a situações convencionais como das demais professoras que moravam na cidade e foram trabalhar como docentes em escolas rurais. Do mesmo modo, a Professora Pequizeiro também faz apreciações da sua trajetória escolar fazendo revelações interessantes acerca dos seus primeiros contatos com a escola “[...] tive umas quatro a cinco professoras. Nesse período, comecei a sofrer com atitudes discriminatórias com relação ao meu tipo físico [...]”.

No decorrer dos textos biográficos que se seguem, as professoras participantes dão ao tom dos relatos um sentimento de particularidade, que, evidentemente, são marcas nas suas memórias, nas suas vidas, pois como advoga Vidal Pérez (2006), que homens e mulheres são autores de sua própria existência e que essa autoria é o material básico do processo social, podendo, assim, analisar as relações subjetividades-práticas de suas vidas.

> *“[...] Com três anos de idade, completos, entrei na minha primeira escola de educação infantil. Dela, pouca coisa me lembro, a não ser da farda verde, da professora e das freiras, que moravam ao lado da escola. Nela, passei dois anos, depois, fui estudar numa escola dos maçons, onde fiquei mais dois anos estudando. Tive que passar quatro anos na educação infantil porque, naquela época, só podia frequentar a 1ª. série com sete anos completos e eu só completava sete anos no final do ano [...]”. Era uma criança aplicada, comportada. Sempre me relacionei bem com as minhas colegas. Na verdade, tempos bons não existe na vida de pobre, tudo é conseguido com dificuldade. A escolinha que eu frequentava, era do Patronato das Freiras Filhas de Santa Teresa, própria para crianças carentes e depois, uma escola filantrópica, da Maçonaria, mas foi graças a essas condições que eu pude me desenvolver e, assim, quando cheguei a frequentar a escola fundamental, já dominava uma porção de conhecimentos, o que facilitou e muito, o meu desenvolvimento como estudante das primeiras letras. Depois disso, fui estudar no Ginásio da cidade, o único que existia, era público, do Estado. Lá passei os quatro anos, da 5ª. a 8ª série. Gostava de cálculos, de ciências, de português, nunca tive dificuldades para aprender. Entendia que desde cedo eu deveria estudar para ser alguém na vida, pois minha família era muito pobre, e eu precisava ajudar, um dia, a minha mãe e o meu pai. Minha mãe era lavadeira do quartel de*

*polícia [...] eu, às vezes, ia para o riacho para ajudar ela no lavado das roupas, mas meu foco mesmo era os estudos [...]". **(Professora Macambira)***

*"[...] Ingressei na escola com seis anos. Foi no Girassol, onde iniciei meu convívio social, pois era tímida. Adorava aquele lugar, os brinquedos... a professora era carinhosa e dedicada ao que fazia. Tive dificuldades para escrever o meu nome completo, porque era muito grande, só vim a superar isso, no ano seguinte [...]. A partir da 1ª. série mudei de escola, fui para o Visconde da Parnaíba, onde ali estudei até a 3ª. série. Durante esses anos, tive umas quatro a cinco professoras. Nesse período, comecei a sofrer com atitudes discriminatórias com relação ao meu tipo físico. Alguns alunos me davam apelidos constrangedores, e como não sabia me defender de outra forma, chorava [...]. Em 1986, fiz a 4ª. série no Anexo Escola Normal. Na 5ª. série, fui para a escola mais nova da cidade, recém-construída. Em 1987, conheci pessoas inesquecíveis, com quem aprendi muito [...]. A partir da 6ª. série, fui para o Farmacêutico João Carvalho, tive professores que marcaram a minha vida [...]. Perdi o ano, fui reprovada, naquele período eu vivia aquelas fases da rebeldia, típicas da adolescência. No ano seguinte, em 1990, tudo ia bem, mas, em agosto do referido ano, uma grande greve dos professores levou-nos a perdermos o período escolar. Muitos dos meus colegas foram concluir o ano letivo em escolas particulares, mas, como os meus pais não tinham condição financeira, fiquei prejudicada mesmo [...].*
*Superadas as dificuldades, conclui o ensino fundamental em 1992. No ano seguinte, ingressei na Escola Normal, não por opção, mas por falta de outras oportunidades e por conta, mais uma vez, das condições financeiras, pois meu sonho era estudar em Teresina, mas isso não foi possível [...]. Nos primeiros meses de aula, ficava por acolá, arredia, não me comunicava com ninguém, apenas estudava e cumpria as minhas obrigações de estudante, mas, com o tempo, fui aprendendo a gostar, a me enturmar com as colegas de classe e, quando chegou o período dos estágios, descobri-me professora [...]." **(Professora Pequizeiro)***

Na zona rural de Oeiras a educação escolar disputa as crianças, adolescentes e adultos, em larga desvantagem, com o trabalho na agricultura familiar. A roça é a única possibilidade de garantir o sustento da família, por isso, todos da família são convocados para a lavoura e, se der ânimo à noite, vão à escola. Mesmo que para a compreensão de que escola/educação são prioridades, aparentemente ou concretamente acabam não sendo, como diz a Professora Oiticica, "não aprendi mais, [...] porque faltava muito, [...] tinha que ajudar em casa e na roça."

Todas as professoras protagonistas demonstram na sua capacidade de reflexão os percalços (as vitórias também), vivenciadas para alcançar seus objetivos. De uma forma ou de outra, essas questões sinalizam que o reconhecimento da experiência e sua consequente valorização são elementos que alargam o conceito de formação do sujeito professor, de quaisquer sujeitos, no âmbito de seus contextos socioculturais, no âmbito de suas histórias de vida, como referem Delory-Momberger (2008) e Moita (2000).

> *"[...] Comecei a estudar com sete anos, numa escola municipal da localidade Riacho Fundo, lugar onde nasci e me criei. O professor da época era leigo, não tinha nenhuma formação, até porque, na época, não era exigido formação para professor. [...] mas, mesmo assim, eu aprendi as letras do alfabeto com ele. Não aprendi mais, porque só foi um ano que estudei, e durante este ano, eu faltava muito, porque tinha que ajudar em casa e na roça. [...] No ano seguinte, fui estudar em outra escola, com outra professora, que também era leiga. Cursei a antiga 2ª, 3ª. série do primário, no momento em que eu aprendi a ler e a escrever. [...] mas, para mim, não era suficiente ficar apenas com a 3ª. série. Então, pedi aos meus pais para ir estudar e trabalhar lá na cidade. E assim aconteceu, mas, perdi o ano letivo [...]. Não desisti, repeti novamente, e até o meio do ano eu estudei, mas tive que abandonar a escola [...]. Me casei e voltei para o meu interior [...]."* ***(Professora Oiticica)***

A propósito, a história da trajetória escolar da Professora Mandacaru não se difere das demais aqui apresentadas: advindas de um contexto rural, geralmente iniciando seus estudos com uma professora leiga, da localidade onde mora, em casa de escola, pois este cenário foi muito comum em grande parte das zonas rurais do Nordeste brasileiro. Para aqueles que possuíam alguma outra condição, familiares residindo na zona urbana ou mesmo para ir trabalhar, como doméstica de famílias, na cidade, os sujeitos interlocutores da pesquisa, os originários da própria zona rural tem assim iniciado as suas carreiras escolares, ou melhor, completado a sua trajetória educacional, para, mais tarde, através de um político, arranjar um serviço prestado como professora na região. "[...] Minha primeira professora foi Valdisia [...] depois, Teresinha Meneses. Todas eram professoras leigas, nessa época. [...]".

A partir dos fragmentos da interlocutora da pesquisa, é perceptível que ela se apresenta como arrimo de família, fato bastante peculiar à cultura familiar da zona

rural, que é regida por valores de obediência, de submissão e destinada ao papel de execução, principalmente das atividades domésticas, quase nunca de participação nas decisões, sejam familiares ou profissionais.

Todavia, a nossa personagem pontua, nas suas memórias, imagens de uma infância feliz, de brincadeiras, de travessuras. Aponta que sempre foi destaque na escola. Nas reminiscências da sua infância, apresenta a escola como um espaço de alegrias e encontros. Com a passagem dos anos, e é comum na zona rural, para as moças, o ideal é arranjar um bom casamento, constituir família e, depois, cuidar dos filhos, do esposo e do lar.

> *"[...] Estudei dois anos aqui mesmo na zona rural. [...] Minha primeira professora foi Valdisia [...] depois, Teresinha Meneses. Todas eram professoras leigas, nessa época. [...] Eu gostava de participar das quadrilhas que tinha na escola. [...]. Brincava muito da barra, na hora do recreio. Uma vez, corri tanto que pisei num pé de mandacaru, que estava caído no chão. Fiquei com os pés cheios de espinhos. A escola funcionava na casa do professor, não tinha estrutura adequada e nem material como tem hoje. [...] Quando minha irmã Rosário se casou e foi morar em Oeiras, fui com ela (tinha pouco mais de oito anos), [...] e continuei estudando lá, na Escola Armando Burlamaqui. [...] Sempre fui tímida, mas gostava de brincar na hora do recreio, caso que me levou a mais um pequeno desastre. Pisei em um prego, brincando com as meninas da minha turma. [...] Me destaquei muito como uma das melhores alunos da turma. [...] Com o passar do tempo, terminei o ensino fundamental e voltei para a roça, para cuidar da minha mãe, que estava com câncer no estômago, caso que a levou a morte. Continuei em casa com o meu pai [...]. Mais tarde me casei com uma pessoa daqui mesmo do lugar. [...] Tive três filhos, Marcelino, Vikline e Priscila [...]".* ***(Professora Mandacaru)***

As marcas e as recordações de um passado pespontado pelos acontecimentos inesperados do interlocutor da pesquisa, o Professor Tamarindo, ganham um realce diferenciado, quando revela a história do seu nascimento: "[...] Desde a gestação passei por provação, a casa caiu em cima da minha mãe quando ela estava com seis meses de grávida, o telhado a cobriu toda, meu pai ficou desesperado com a situação [...]". Uma infância marcada pela simplicidade, porém, mesmo sendo filho de pais analfabetos, ficou a escolha em querer ou não estudar, mas com a condição de que iria trabalhar, pois esta era a regra na família.

No caso, o nosso interlocutor demonstra que a escola não foi para ele a melhor das opções, confessando que não figurava entre os melhores alunos da turma, não lhe despertando nenhum gosto pelos conteúdos, mas as atividades lúdicas lhe chamavam a atenção, como atesta nestes fragmentos: “[...] gostava muito de brincadeiras, não gostava muito de estudar os conteúdos que os professores passavam para fazer avaliações [...]”. O diferencial que possuía era o espírito de liderança, de acordo com seu relato biográfico, sendo que esta habilidade viera a se aprimorar com a participação no grupo de escotismo, prática comum, para a sua época de infância no lugar onde morava.

> *“[...] Nasci no dia 15 de outubro de 1971 na cidade de Oeiras [...]. sou filho de João José Valentim e Maria da Silva Valentim. Desde a gestação passei por provação, a casa caiu em cima da minha mãe quando ela estava com seis meses de grávida, o telhado a cobriu toda, meu pai ficou desesperado com a situação, pediu ajuda a algumas pessoas até conseguiram retirar todas as telhas de cima dela. Apesar de passar por tantos problemas, consegui, graças a Deus, nascer uma criança saudável. [...] Cresci no meio de pessoas humildes e trabalhadoras. Meu pai e minha mãe são pessoas analfabetas, mas sempre apoiou os filhos para estudar; os que não gostavam de estudar, eles colocavam para trabalhar; seja onde for. Eu, particularmente, tenho muito a agradecer a Deus em primeiro lugar, e em segundo lugar aos meus pais. Se não fosse o apoio deles, eu não teria conseguido chegar até aqui. [...]. Vou reiniciar minha história de vida falando da minha infância. Na minha infância, fui uma criança magrinha, mas muito esperta. Me destacava em muitas atividades do dia-a-dia; gostava muito de brincadeiras, não gostava muito de estudar os conteúdos que os professores passavam para fazer avaliações, só gostava mais das atividades que os professores ensinavam na escola, das brincadeiras e cantigas que lá aconteciam. O pouco tempo que passava na escola conseguia absorver várias informações que os professores e colegas me passavam. Nunca fui um aluno que se destacava entre os primeiros, estava mais no grupo dos intermediários [...]. Na adolescência fui uma pessoa andarilho; gostava muito de aventuras, por ser um andarilho, fiz coisas boas e coisas ruins, entrar nas propriedades alheias para pegar frutas, mas também participava da catequese e dos grupos de jovens e adolescentes, participei do escotismo [...]. Foi no escotismo que descobri o dom de ensinar e liderar pessoas. No grupo existiam três categorias: Lobinho, Juniores e Seniores. Lá existiam as patrulhas, pois com pouco tempo que havia entrado, os chefes me escolhiam para ser monitor da patrulha tigre, a qual se destacava bem em todas as atividades do dia-a-dia. Fiquei triste quando o escotismo em Oeiras acabou, muitos jovens e adultos hoje são obedientes, graças a ajuda do escotismo. [...] Depois de muitos anos o escotismo volta a Oeiras. Fiquei feliz quando cheguei no bairro Rosário e vi várias crianças e adolescentes vestidos*

> *naquela farda e fazendo as atividades. Me emocionei tanto! Fiquei parado por um bom temo observando, refletindo, voltando ao passado. Quase perdi a hora de voltar para Brionia. Nasci e me criei no Bairro Rosário, um dos bairros mais discriminados pela sociedade oeirense, por causa de uma grande população negra. Apesar da discriminação, de lá já foram revelados muitos talentos, como jogador de futebol, padres, médicos, radialista e outros [...]".* ***(Professor Tamarindo)***

Reconhecemos que nas narrativas autobiográficas, a reinterpretação da vida nos dá a chance de podermos emprestar um colorido pessoal e próprio aos episódios narrados. Através dos dados expostos pelo professor participante da pesquisa, a partir das análises, percebemos que as lembranças, pela escrita, são de uma infância, vindo com elas, consequentemente, imagens do aconchego familiar, da vida na escola, dos professores, dos aprendizados nos espaços não escolares, do orgulho e do sentimento de pertença a um lugar, a um povo, a uma identidade.

Dessa forma se concebe o Professor Tamarindo. A esse respeito, Ferrarotti (1988, p. 20) esclarece que as biografias buscam a "mediação do acto à estrutura, de uma história individual à história social", que se dá como resultado da construção de um modelo de relações e possibilidades de uma teoria não formal, histórica e concreta de ação social. Sendo assim, o reconhecimento da "práxis individual" é perceptível a partir da reapropriação singular do universo social e histórico que rodeia o indivíduo.

A análise das várias formas de narrar é também um modo de olhar nossas representações sobre a docência e a formação do formador. Pelos diferentes registros, denota-se a intenção de valorizar a dimensão histórica da pessoa do professor-formador-narrador, proporcionando-lhe momentos para expressar a ressignificação de suas aprendizagens, bem como a reconfiguração de si como pessoa e como profissional da educação.

O método autobiográfico apresenta inúmeros conhecimentos do saber formal, mas também dos saberes subjetivos, que são os saberes não formais, construídos a partir das experiências de vida e dos contextos socioculturais onde atuam. A tomada de consciência individual e coletiva que o educador encontra na sua trajetória de vida significam aspectos preponderantes da formação docente.

Assim, as reflexões que o Professor Tamarindo vai tecendo acerca das suas escolhas, do entorno familiar, possibilita-nos compreender suas opções e

significações construídas no seu ser profissional. As narrativas autobiográficas não são apenas descrições ou interpretações de acontecimentos pessoais, mas se constituem em uma ação social por meio da qual o indivíduo totaliza sua trajetória de vida e sua interação com o social, explicam Passegi et al (2006, p. 260).

O memorial seguinte traz fragmentos de história de vida e de iniciação escolar da Professora Umbuzeiro. A partir dos inúmeros dilemas que permeiam a vida dos habitantes em áreas rurais, a professora-sujeito da pesquisa confere que, para eles, seria fato comum, para a sociedade urbana, a revelação é caracterizada como desrespeito àqueles que vivem alijados dos direitos básicos a partir das políticas públicas educacionais, não sendo, em muitos casos, reconhecidos como sujeitos de direitos: “[...] a educação local era de difícil acesso, por isso, só comecei a estudar com oito anos de idade [...]”. Diante desse relato, percebemos o descaso e a omissão das políticas públicas que deveriam possibilitar à população brasileira direitos mínimos, que seria o acesso à educação e em condições satisfatórias e justas, principalmente a população rural.

> *[...] Na minha idade escolar, a educação local era de difícil acesso, por isso, só comecei a estudar com oito anos de idade. Quando fui à escola, pela primeira vez, já sabia ler e escrever um pouco. Aprendi, observando as minhas irmãs, que já frequentaram a escola, antes de mim. Ao fazerem as suas tarefas, eu sempre observava como elas iam fazendo. Também gostava de manusear os materiais escolares delas, principalmente folhear os livros. Sempre fui bem comportada na escola. Nas avaliações na 1ª. série, só tirava dez. A minha primeira escola era na casa da professora. Estudavam alunos da 1ª. a 3ª. série, todos juntos, na mesma sala. Lá na escola não tinha a quarta série porque a professora só tinha até a 3ª. série. A idade dos alunos variava, tinha alunos de outras localidades, porque lá não tinha escola. [...] A entrada e a saída da sala de aula era organizada em fila. Enquanto entrávamos, enfileirados, entoávamos cantos apropriados para cada momento, sob o comando da professora. Na sala não havia lugar para todos se sentarem. Os assentos eram bancos de madeira. Às vezes, faltava giz e a professora escrevia com carvão. As letras ficavam confusas porque o quadro era negro, mas, com um pouco de esforço, dava pra entender [...]. às vezes, tinha merenda, não havia pratos, copos e colheres suficientes para todo mundo. Levávamos de casa ou então, alguns alunos esperavam que os outros terminassem para desocupar as vasilhas. [...] No recreio, era bom, a gente brincava do trisca, de barra-bandeira, de esconder, de roda e outras brincadeira da época [...]. A comemoração do dia das mães surgiu nessa época, mais ô menos nos anos de 1980. Dava-se de*

> *presente às mães, uns buquês de flores naturais, principalmente de uma planta típica da região, conhecida por juazeiro. As flores secavam até perder suas pétalas, mas permaneciam guardadas até o ano seguinte. O lanche era K-suco com biscoito [...]. Nas noites de São João, a festa junina era comemorada com o "drama", uma espécie de várias apresentações que a gente encenava. Eu apresentava a "Bonequinha", saía toda enfeitada com colares, pulseiras, daí, eu cantava e gesticulava e dançava [...]. Não faltava também a corrida do saco, de pedestre [...] o prêmio era sempre uma folha de papel de prova, um sabonete, um lápis com borracha ou outro material escolar. Nos desfiles do sete de setembro ou Marcha da Independência, faziam-se duas filas com os alunos, que caminhavam, marchando, igualmente ao som do tambor. As batidas da marcha eram executadas por uma senhora da comunidade, que já tinha lugar reservado nesta data [...]. Às vezes, algum aluno não tinha borracha e usava tampinhas de vidro de remédio e com essas tampinhas, as crianças ainda usavam para fazer um brinquedo chamado de "carrapeta" [...]. Também não tinha bolsa, mochila, essas coisas de hoje, a gente usava sacos de plástico, da merenda escolar, a professora já sabia, ajeitava os sacos para cada um dos alunos. A 3ª. série estudei na casa de outra professora, também leiga. Fiz a 3ª. série, umas duas vezes, não porque eu havia sido reprovada, mas porque na escola só existia até a 3a. série mesmo, daí, pra gente não ficar parado, repetia de ano [...]. Depois, fiquei sem estudar, pois os meus pais não tinham condição de me botar pra ir estudar na cidade. Depois da 3ª. série, fiquei, e somente em 1985 foi construída a primeira escola da localidade. Nos anos de 1986 e 1987, durante as tarde, eu ficava na casa da minha ex-professora, fazendo companhia para o filho dela, que ainda era pequeno. Eu aproveitava para ler os livros da professora e olhar os seus materiais [...]".* ***( Professora Umbuzeiro)***

As iniciações educacionais dos sujeitos da pesquisa, necessariamente os que são originários dos eixos rurais apresentam as mesmas características: iniciaram seus estudos em escolas na casa do professor, a professora era leiga. As escolas instituídas em sedes próprias, muitas delas são dotadas de grande carência material, sendo ainda, a professora, responsável por todo o serviço de limpeza, organização do espaço, preparo da merenda escolar bem como tendo que assumir a direção da escola.

Todavia, de acordo com as autobiografias dos interlocutores deste estudo, é recorrente a característica de que foram crianças que dividiram a sua infância entre o brincar, o estudar e o trabalhar, ações frequentes e culturalmente definidas nos modos de vida das pessoas que moram na roça. As famílias, geralmente tem muitos filhos, que encaminham, necessariamente para as escolas da região.

Às filhas cabe-lhes ajudar a mãe nos afazeres domésticos, cuidam dos irmãos mais novos, dividindo seu tempo entre trabalho e escola. Às vezes, são encaminhadas à zona urbana da cidade para morar com parentes e que possam ajudar nos serviços domésticos e, noutro horário, estudando, no sentido de alcançar melhor escolaridade, e, ao retornarem às suas localidades, poderiam, possivelmente, alcançar o posto de professora.

Atualmente, com as exigências da legislação educacional, os profissionais do ensino deverão possuir curso superior e, via de regra, ter sido aprovada em concurso público de provas e títulos. Mas esta regra ainda não é geral para as regiões rurais, muitos professores são admitidos via critérios político-partidários e, muitas vezes, sem a formação docente necessária para atuar como professora.

A narratividade da Professora Umbuzeiro quanto a sua trajetória educacional é marcada pelos conteúdos das memórias, que serão sempre avaliados com os recursos, imagens e ideias do presente, pois lembrar não é reviver, mas refazer-se, reconstruir-se e reelaborar as experiências do passado (REGO; AQUINO; OLIVEIRA, 2006, p. 275).

Os autores em tela asseveram que a memória é decisiva para sabermos o que fomos, confirmar o que somos e projetar o que queremos ser. É imprescindível que as memórias narradas sobre si mesmo não devem ser compreendidas somente como expressão de um discurso solitário e individual, pois outras vozes são acopladas, também, ao discurso do narrador.

Diante das considerações efetuadas, a partir das memórias sobre a trajetória educacional da interlocutora Umbuzeiro, fica evidente que a apropriação dos saberes sociais e do cotidiano da escola contribuíram para a construção de uma competência intelectual e linguística instrumentalizadora da luta pela inserção social e profissional. Estes saberes adquiridos, a partir das brincadeiras, das atividades cívicas, do fazer cotidiano na escola estabelecem fronteiras entre áreas de saberes oficiais e do cotidiano escolar, que são, ao mesmo tempo responsáveis pela preservação da imagem do professor e de um espaço de saberes pedagógicos pelos quais a escola rural cumpre o seu papel de socializadora da cultura local e universal

O fato é que o lembrado e o narrado, nos excertos deste primeiro ato, apontam que as trajetórias educacionais dos interlocutores mencionados dão conta do proposto como eixo temático de análise, considerando, desse modo, as trajetórias educacionais de cada sujeito participante, o processo de escolarização e os seus

percursos de ensino e de aprendizagem, de modo que todas as narrativas ocorrem numa mesma linha, iniciando seus estudos em escolas rurais ou em escolas urbanas, todos eles passando pelas mesmas dificuldades, com vontades e desejos de encontrarem na escola uma possibilidade para mudança de vida, melhoria e ascensão social e econômica.

### 4.2.2 Segundo Ato: Narrando sobre sua inserção no mundo profissional

E, prosseguindo na contação das suas histórias de vida, ainda sobre o tablado do grande palco iluminado, os sujeitos participantes, professores agentes principais desta composição, passamos a exibir o Eixo 2, que tem como objetivo apresentar o modo como se deu a inserção dos professores no campo da docência.

Em geral, percebemos que as influências e a opção pelo magistério ocorreram de diferentes formas, de acordo com as histórias de vida e as circunstâncias de cada professor entrevistado. As histórias são mescladas, portanto, de desejos e vontades onde cada um assume o seu ser professor conforme as condições vivenciadas no espaço socioeconômico e sociocultural da escola, conforme seu lastro de conhecimento e de formação.

Dentre os sujeitos da pesquisa identificamos dois grupos de professores[18]: no que diz respeito ao exposto no parágrafo anterior, o primeiro grupo iniciou seus trabalhos docentes como professor leigo, na zona rural e o segundo grupo, como docentes habilitados (2º. Grau), também na zona rural, mas, em decorrência de aprovação em concurso público, muito embora a sua formação inicial fosse apenas o curso magistério – antigo curso pedagógico, no nível de 2º. Grau, a exemplo da Professora Jatobá que foi convocada para substituir uma professora, como assim menciona: “[...] lá fui eu, com muito pouco conhecimento e experiência zero, ser professora.”

> *“[...] surgiu a grande chance de eu voltar a estudar [...]. No mesmo ano, 1999, fui chamada para lecionar na Escola Municipal Raimundo Queiroz, na Localidade Malhada da Roça, onde eu*

[18] Os professores Jatobá, Pau D’Arco, Juazeiro, Mandacaru, Umbuzeiro e Oiticica integram o grupo dos professores que iniciaram a carreira como professores leigos, somente alguns anos depois é que passaram pelos cursos de formação de docentes. Já os professores Oitizeiro, Tamarindo, Jurema, Macambira e Pequizeiro, iniciaram as suas atividades docentes com o curso magistério (antigo 2º. Grau).

> *tiraria a licença da professora que trabalhava ali. Uma sala multisseriada, da 1ª. a 4ª. série [...]. Lá fui eu, com muito pouco conhecimento e experiência zero, ser professora. Fiquei lá até o mês de julho, quando deixei de ser professora substituta para ser professora titular, na Escola do Contentamento [...]. Dois anos depois, surge um curso para professores como eu, leigos, chamado PROFORMAÇÃO [...], porém, havia um impedimento, eu ainda estava cursando a 4ª. etapa da EJA e o Proformação era o magistério, nível médio [...], daí, estudamos o Proformação paralelamente com a EJA [...]". (**Professora Jatobá**)*

À medida que os professores iam trabalhando, ao longo dos anos, construíam, consequentemente, sua formação profissional. Segundo Mizukami (2002) "[...] o processo de aprendizagem profissional é contínuo ao longo da vida. Tal processo envolve capacidade técnica, senso crítico, autocrítica, reflexão e apoio científico". Esta compreensão converge com a narrativa da Professora Jatobá, que dentre seus estudos para tornar-se professora cita o Proformação, uma formação em nível médio, mas que habilita para o magistério, assim como menciona estudos realizados na modalidade EJA.

> *"[...] No período de 1997, as coisas começaram a melhorar, quando nessa época Tapety Neto assumiu a Prefeitura de Oeiras, como prefeito eleito. Então, fui contratado e comecei a trabalhar como auxiliar de professor, mais pela força de vontade do que com conhecimentos pedagógicos. Porém, em 1998, o prefeito, juntamente com o secretário de educação, implantou no município um curso para qualificar os professores que ainda não tinham o ensino fundamental completo e que era o maior problema naquela época, a figura do professor leigo. Depois, veio o PROFORMAÇÃO, onde eu pude fazer os dois e assim me habilitar como professor formado mesmo [...]." (**Professor Pau D'Arco**)*

A narrativa viabiliza ao sujeito narrador, entre outras potencialidades reflexivas, reconhecer seus avanços formativos e, na mesma medida, reconhecer lacunas de sua formação docente "[...] comecei a trabalhar como auxiliar de professor, mais pela força de vontade do que com conhecimentos pedagógicos", como expressa o Professor Pau D'Arco, que se enquadrava, à época, na condição de professor leigo, diz ele, era um problema. Problema institucional e pessoal, que,

progressivamente, foi sendo resolvido com a realização de cursos na modalidade EJA e no Proformação.

Situação similar à do Professor Pau D'Arco, encontramos na história de vida, de atuação docente e de formação da Professora Juazeiro, que a exemplo de quase todas as demais professoras deste estudo iniciaram a vida profissional docente como professor leigo: "[...] Em de agosto de 1988, mesmo tendo só a 5ª. série fui chamada a assumir uma sala de aula [...]. Depois de muitos anos sem estudar, surgiu o Proformação [...], a partir de então, comecei a clarear minha visão [...]".

> *"[...] Em 02 de agosto de 1988, mesmo tendo só a 5ª. série fui chamada a assumir uma sala de aula com 42 alunos, de 1ª. a 4ª. série, na Localidade Talhada – São Luiz. Não tinha colégio, mas os pais, querendo ver os filhos na escola, se reuniram e construíram uma casa de pau-a-pique, coberta de palha de coco, o chão de barro batido. As condições eram precárias, mas isso não impediu que as crianças aprendessem a ler e escrever [...]. Depois de muitos anos sem estudar, surgiu o Proformação [...] a partir de então, comecei a clarear a minha visão [...]."* (***Professora Juazeiro***)

Por outro lado, alguns professores iniciaram e exercem a docência não porque tivessem convicções pedagógicas ou vocação ao magistério, mas por falta de outras opções de trabalho ou, então, para atender a necessidade dos pais "[...] querendo ver os filhos na escola [...]".

Como vemos, na narratividade dos professores, o que prevalece é a necessidade da comunidade, é a questão política, em que o prefeito decide quem será o professor, não sendo cogitado em momento algum, sobre a questão formativa do professor, bastasse que soubesse ler e escrever, ou mesmo ter cursado a 5ª. série do ensino fundamental.

Entretanto, é como nos diz Cunha (1997, p. 3), reviver os fatos, relatá-los em suas minúcias, percalços e sucessos é, também, uma forma de reconstrução da trajetória percorrida, como novos significados, como novas compreensões, "[...] acaba fazendo sua autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática".

> *"[...] Em 2007, digo em 1997, comecei a trabalhar na Escola Municipal Martinho José de Meneses, como professora leiga, pois só tinha o ensino fundamental, existia outras professoras que nem o ensino fundamental tinha. Fui colocada para trabalhar como professora, pelo prefeito eleito da época. Era assim mesmo (até hoje), um bota e o outro que ganha tira, para colocar os dele. Nesse mesmo ano, se não me engano, teve um concurso e veio uns professores concursados, de Oeiras, para cá. Tentando nos ajudar, o prefeito nos deixou, mas como professora auxiliar dos professores concursados [...]. Não entrei nesse mundo profissional, por gostar de dar aula, seria uma calúnia se dissesse isso. Entrei por necessidade mesmo, não tínhamos outras opções de trabalho aqui no lugar, mas, com o passar do tempo, com os novos conhecimentos que ia adquirindo, eu aprendi a gostar [...]."* (***Professora Mandacaru)***

As professoras Mandacaru, Umbuzeiro e Oiticica revelam em suas histórias que, a exemplo de outros professores, ingressaram na docência por força das circunstâncias políticas e pela ausência de professores em algumas localidades rurais de Oeiras, por questões de amizade, como é o caso de Umbuzeiro que aceitou ser professora por força de um convite de sua primeira professora. Ou, então, pela necessidade de trabalho, como expressa a Professora Oiticica: "Esta profissão eu nunca tinha imaginado que iria exercer".

> *"[...] Em 1997, para minha surpresa, com 24 anos de idade, recebi o convite da minha primeira professora, que assumiu outra profissão, me convidou pra mim assumir uma turma, uma sala de aula, como professora [...]. Aceitei o convite e assumi a sala de aula, tendo cursado apenas a 4ª. série [...], na mesma sala de aula que cursei a minha 4ª. série.[...] Agora estava lá, como professora, tendo como companheira de trabalho docente a minha segunda professora, a professora da 3ª. série e, juntas, trabalhamos ainda durante onze anos, até que ela se aposentou [...]."* ***(Professora Umbuzeiro)***

As circunstâncias como foram constituídos os professores na docência também influencia na forma como estes veem o seu ofício e as suas dimensões socioculturais, ideológicas, políticas, religiosas e subjetivas.

> *"[...] Em 1997, sete anos depois, fui contratada para trabalhar como professora na rede municipal de Oeiras. Esta profissão eu nunca tinha imaginado que iria exercer. Mas, devido à necessidade de trabalho, aceitei o contrato. Fiquei muito preocupada no início, porque eu era leiga e não tinha conhecimento na área e nem vocação para ser professora [...]. A partir de então, começou uma nova história na minha vida, porque, com um ano depois de ser professora leiga, voltei a estudar, nesses cursos de ensino à distância, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, assim, concluí o ensino fundamental [...]." (**Professora Oiticica)***

A partir da escrita do Memorial, e de sua análise, entendemos que a inserção no campo da docência, a partir das histórias de vida dos professores que compõem o primeiro grupo, tem, a rigor, as mesmas características. Na verdade, são pessoas da localidade, possuindo também algum tipo de liderança, são catequistas, animadores de comunidade ou "encarregados" políticos. De certa forma, são pessoas que, em algum momento, atingiram um nível maior de escolaridade, no povoado, em relação aos seus pares.

O contexto educacional, de acordo com a legislação vigente, na época, LDB 5.692/71, admitia o docente com a escolaridade de apenas o primeiro grau. Com a nova legislação, a LDB 9.394/96 surgem outras exigências para exercer a docência, no caso, a habilitação mínima é o curso superior (licenciatura).

Os cursos de formação e qualificação dos professores da zona rural, em Oeiras, nos últimos 13 anos foram importantes para mudar a realidade da docência local, oferecendo estudos de ensino fundamental, do magistério em nível médio e, posteriormente, licenciaturas e especializações, fenômeno que possibilitou a realização de concursos públicos para professores do ensino fundamental, garantindo, desse modo, a efetivação, no cargo, de centenas de professores da rede municipal de educação.

As narrativas evidenciam o grupo de professores ingressantes na docência, via concurso público e possuíam apenas o ensino médio (antigo curso magistério), à época, uma conquista para as áreas rurais que recebiam estes profissionais, provocando inúmeras alterações na estrutura organizacional e funcional da educação no município. Na atualidade, estes professores já concluíram ou estão

concluindo cursos de graduação ou especialização. Estão investindo em sua formação continuada.

Os memoriais dos professores que ingressaram na docência com apenas ensino médio apresentam, também, certa homogeneidade no que concerne à sua chegada às escolas rurais, segundo revelações de Oitizeiro, Jurema e Tamarindo.

> *"[...] Inicialmente, passei em dois concursos e, na expectativa de morar em Oeiras, aguardava ansiosamente o concurso nesta cidade, que veio logo que assumi um cargo de auxiliar de enfermagem [...]. Decidi por trabalhar na educação. Aprovada no concurso, não fazia ideia para onde iria, mas estava determinada [...]. Conheci Marileide e Josilda, minhas novas colegas de trabalho. Participamos da Jornada Pedagógica (organizada pela Secretaria de Educação) e então, fomos designadas para trabalhar no Povoado Morro Redondo. Dona Francisca, professora naquela comunidade e seu Nelito, seu esposo, nos acolheram em sua casa. [...] Era uma conquista diária, não havia espaço físico na escola para atender as necessidades da comunidade. Eu dava aula na capela e os alunos ficavam nos bancos, disputando a melhor posição para escrever com o caderno sobre as pernas [...]."* ***(Professora Oitizeiro)***

> *"[...] fui aprovada na 37ª. colocação. Eu fui lotada na Unidade Escolar Martinho José de Menezes [...]. Quando chegamos a este povoado, Brionia, só tinha uma escola de 1ª. a 4ª. série, em condições péssimas. [...] buscamos sempre a cidadania e a mudança de vida daquele povo do lugar. [...] Hoje, já dispomos de rede elétrica, água encanada, moradia digna para todos [...], mais consciência na preservação do meio ambiente, no cumprimento dos deveres e de exigir os direitos [...]. Na nossa escola temos turmas do maternal ao 1º. 2º. 3º, 4º. 5º. 6º. 7º. 8º. 9º. Anos. [...] funciona ainda, no turno da noite, a EJA, o Ensino Médio. Vemos, com tristeza, as dificuldades de trabalho para os nossos jovens, pois muitos tem que ir embora para o sul do país, em busca de melhores condições de vida [...]. Hoje, existem professores trabalhando conosco e que já foram nossos aluno[...]."* ***(Professora Jurema)***

Relatam acerca das condições de trabalho precárias que lhes foram dadas para o exercício da docência: "[...] Eu dava aula na capela [...] e os alunos disputavam a melhor posição para escrever [...]", (Professora Oitizeiro). "[...] Quando chegamos a este povoado, Brionia, só tinha uma escola de 1ª. a 4ª. série, em

condições péssimas. [...]" (Professora Jurema). Sobre "negociações", como expressa Professor Tamarindo: "[...] teve que fazer uma proposta ao secretário de educação do município [...]".

> *"[...] Em 1997, trabalhava numa loja de confecções. Fiz o concurso para professor, mas não fui aprovado, a minha esposa, sim, ela foi aprovada para a zona rural. Para ela assumir o emprego, teve que fazer uma proposta ao secretário de educação do município: que me contratasse para dar aulas no interior, também, se não fosse na mesma localidade, mas pelo menos, perto de onde ela iria trabalhar. E assim aconteceu [...]. Em 1998, assumi a função de professor na Escola Municipal Benedito Sá, localizada no Canto – Fazenda Frade [...]. Trabalhava lá dois turnos, manhã e tarde, com alunos de 1ª. a 4ª. série. Foi um grande desafio, ensinar crianças e adolescentes. [...]."* ***(Professor Tamarindo)***

A solidariedade dos moradores das localidades rurais com os professores recém-chegados foi um ponto de apoio para que os mesmos encarassem o desafio da docência naquelas condições pouco propícias.

> *"[...] Em 1998, fui empossada no cargo de professora para a zona rural do município de Oeiras – PI. Fui lotada na Escola Municipal Buriti do Rei, a 26 km da cidade [...]. Tivemos que nos adaptar a uma nova vida, aonde eu e mais duas amigas viemos trabalhar nesta localidade. Não existia energia elétrica, a água tinha que buscar no chafariz [...]. No primeiro dia que chegamos, abrimos as portas da casa que alugamos e as pessoas da comunidade vinham nos visitar e conhecer as novas professoras. [...] Algumas pessoas falavam assim: 'essas daí, não vão demorar nem uma semana'[...]. Ficamos sabendo que os alunos não obedeciam a professores, levavam gilete e punhal para a escola [...]. Eu e minhas companheiras éramos magras e novinhas, parecia umas garotinhas de 12 anos [...]. Éramos convidadas para almoçar, jantar e o café, as pessoas deixavam em nossa casa [...]."* ***(Professora Macambira)***

O relato seguinte é bastante esclarecedor sobre as reais condições em que se encontravam as escolas na zona rural de Oeiras quando os primeiros professores concursados chegaram.

> *"[...] consegui um emprego temporário, numa escola particular, quando concluí o magistério [...]. Em 1998, surgiu a oportunidade de fazer o concurso público para professor. Fui aprovada para*

> *trabalhar na zona rural. [...]. No ano que comecei a trabalhar, em 1998, também fui aprovada no vestibular, para o curso de História, no período especial [...]. Por ser bem magra e com aparência bem jovem, o povo da localidade onde eu fui trabalhar, começaram a dizer que eu não daria conta dos alunos e logo desistiria. Depois, a estrutura da casa, a qual alugamos, era horrível, sem banheiro, não havia luz elétrica na comunidade. [...] A escola também estava em condições horríveis, possuía apenas o básico para se trabalhar, faltava ainda muita coisa [...]. Nos primeiros meses, o processo de adaptação foi conturbado [...]. Com o passar do tempo, a comunidade foi percebendo que 'aquela menininha' poderia ser uma boa profissional [...].”* ***(Professora Pequizeiro)***

Percebemos nos fragmentos das histórias entremeadas que elas se aproximam no modo como os interlocutores da pesquisa ingressaram na carreira do magistério. Há unanimidade nos depoimentos dos professores-participantes do estudo quanto às dificuldades enfrentadas nos seus primeiros anos de docência: “[...] não existia energia elétrica [...]”, referem Macambira e Pequizeiro. “[...] nos primeiros meses o processo de adaptação foi conturbado [...]” (Professora Pequizeiro). Era início de carreira, notadamente no meio rural, passar por situações embaraçosas, dificuldades materiais e até questões relativas a conhecimentos teóricos, pedagógicos, enfim, com estes professores as cenas se refletiram em cada abertura de cortinas mesmo que a plateia fosse outra, o problema central e foco da história era o mesmo: a inserção do professor no mundo profissional docente.

É evidente que nas localidades rurais os pais, alunos e população em geral não estavam acostumados com o novo formato de escola que se consolidava no município de Oeiras, ocorrendo, dessa forma, certa demora para acomodação à nova realidade escolar.

É importante ressaltar que também ocorreram muitos conflitos entre gestores e professores oriundos da zona urbana, quando foram lotados para trabalhar nas escolas da zona rural, no que se referiu à adaptação na nova vida nas respectivas localidades. Todavia, aos poucos, a situação foi se acomodando. Com o passar dos anos, inúmeros professores já adquiriram residência fixa na localidade na qual trabalham, constituíram família e, em muitos casos, alguns se destacam hoje, como verdadeiras lideranças na localidade onde trabalham.

Mas nem tudo ocorreu dentro da normalidade, houve também alta rotatividade de professores nas escolas rurais, principalmente aquelas localizadas em pontos mais afastados do centro urbano do município, onde alguns alegavam a não

adaptação ao local, as precárias condições de trabalho, as dificuldades para o deslocamento (campo-cidade-campo), dentre outras insatisfações e alegações que, muitas vezes, compromete o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos alunos. Baseados nessas dificuldades e alegações, uma quantidade expressiva de professores recorreu ao “apadrinhamento político” e, em poucos anos, ou mesmo, para alguns, em poucos meses, conseguiram suas transferências para a zona urbana da cidade.

Desse modo, a única alternativa que a Secretaria de Educação encontrava, no sentido de minimizar os dilemas, por conta da carência de professores em escolas rurais, era promover a contratação provisória de profissionais docentes. Mesmo assim, a insatisfação continuava, com relação aos salários e outros atenuantes, ocasionando aos professores abandonar as escolas, favorecendo ainda, o êxodo rural e evasão escolar, pois, sem escola para os filhos, a alternativa dos agricultores era mudar de lugar em busca de melhores condições de vida.

No atual contexto, de acordo com levantamento realizado junto à Secretaria de Educação, quanto à contratação de professores, no sentido de minimizar as dificuldades de carência de profissionais docentes para a zona rural permanece ainda o contrato provisório. A contratação se dá a partir de candidatos como ex-alunos da própria rede de ensino, que cursaram ou estão cursando o ensino médio, ou mesmo pessoal de outras áreas e que não possui nenhuma formação pedagógica para atuar como docente.

Essa realidade corrobora o que Pinheiro (2011) discute de que a educação do campo tem sido espaço de descaso e carência de políticas públicas, realçando uma realidade social com falta de mais estradas, atendimento precário na saúde pública, falta de assistência técnica, falta de acesso à educação básica e superior de qualidade.

No Brasil, historicamente a escola e a educação na zona rural nunca foram pensadas ou executadas de modo que favorecesse as populações locais. O que faltou de preocupação com a qualidade do ensino sobrou em condições precárias e em improvisos, acarretando em atrasos na elaboração de projetos que possam dar estrutura de organização e funcionamento de uma escola pensada para as populações rurais para promoção do desenvolvimento local e sustentável como atestam os depoimentos analisados, neste segundo ato.

### 4.2.3 Terceiro Ato: Rememorando experiências positivas (Formação inicial e continuada)

Para o Eixo 3, discorremos com análises sobre experiências dos professores com a formação inicial e a formação continuada, perspectivando identificar o que consideram como positivo em suas trajetórias docentes formativas, sobressaindo como pontuais a troca de experiências entre os professores durante os encontros de formação, feiras de ciências, entre outras formações oferecidas pela Secretaria de Municipal de Educação.

> *"[...] Nos anos de 2000 a 2002, a Prefeitura aderiu ao Curso do Proformação [...]. Foi um período de troca de experiências [...]. Após cada encontro, levávamos para casa um Caderno de Verificação da Aprendizagem e ainda escrevia um Memorial, relatando o que havia aprendido em cada quinzena [...]. O Proformação possibilitou ao professor, melhorar a sua prática dentro da sala de aula [...]. Durante o curso superior, houve algumas preocupações, pois existia na matriz curricular uma prova de títulos para saber se o professor buscava outras formas de obter conhecimentos [...]. Fiz pós-graduação, que me acrescentou muito na melhora das minhas práticas pedagógicas em sala de aula. [...] Também a Secretaria ofereceu muitos cursos de formação continuada, palestras, seminários, discussões, estudos em grupo. Tudo isso só vem a somar na melhora do nosso trabalho dentro da escola [...]. Considero todas essas possibilidades como positivas. A educação municipal, nestes últimos quinze anos, não é mais a mesma, mudou, mudou muito, e pra melhor."* ***(Professor Pau D'Arco)***

As formações deram-lhes oportunidade de aperfeiçoamento e de elaboração de reflexões sobre os seus saberes docentes e as suas práticas pedagógicas. O que converge para o pensamento de Schön (2000), sobre o conhecimento prático do profissional que vai se delineando e até se definindo pela epistemologia da prática, como expressa a Professora Juazeiro: "[...] A partir de então, comecei a clarear minha visão. [...] Isso me ajudou muito na construção de um pensamento mais crítico [...]".

A Professora Mandacaru, não obstante as dificuldades formativas, aproveitou bem as oportunidades de formação inicial e continuada. Em sua opinião todos esses cursos orientam no sentido de melhor desenvolver o trabalho docente, razão por que

reforça em sua narrativa: “[...] gosto de me atualizar [...]”. Na verdade, percebemos, ou melhor, constatamos, como refere a literatura neste âmbito, que o crescimento profissional e a construção da prática pedagógica do professor são aspectos que vão se tecendo no cotidiano da escola, nas múltiplas relações de trabalho com os pares, o que concorre para seu desenvolvimento profissional (LIMA, 2003).

> *“[...] O Proformação me deu oportunidade para terminar o ginásio e ingressar no ensino médio. A partir de então, comecei a clarear a minha visão. Depois, ingressei no CEERSEMA, onde fiz a minha primeira licenciatura – Pedagogia (...). Hoje, faço o Pro-Campo, em Ciências da Natureza e Matemática. É um bom curso, material rico, bons professores [...]. Neste mundo globalizado ou a gente procura se atualizar, acompanhar essas mudanças ou teremos surpresas desagradáveis [...]. Há algum tempo atrás, noutra gestão, a Secretaria tinha a preocupação de tá oferecendo cursos de atualização, promovendo encontros, como o dos Meninos e Meninas da Roça, dos Trabalhadores em Educação do Semiárido, Feiras de Ciências e outros mais. Isso me ajudou muito na construção de um pensamento mais crítico de professores e alunos [...].”* ***(Professora Juazeiro)***

A Professora Juazeiro soube bem definir esta questão da formação do professor e sua constante atualização: “[...] Neste mundo globalizado ou a gente procura se atualizar, acompanhar essas mudanças ou teremos surpresas desagradáveis”. A depoente entende que é tanto uma necessidade como um compromisso do professor estar atualizado, uma vez que a docência integra seu projeto de vida e, no seu caso, é preciso conhecer as peculiaridades das diversas ruralidades brasileiras (SOUZA; OLIVEIRA, 2013), para melhor trabalhar aquela na qual se insere e na qual se encontra seu alunado.

Em geral, os professores tiveram que enfrentar muitas adversidades para conseguir uma formação inicial e isso, de certo modo, aparece como algo positivo que se mostra nos diálogos e troca de experiências reveladas sobre as formações continuadas. No cômputo geral, todos os interlocutores tem sua parcela de histórias e experiências positivas, a exemplo da Professora Pequizeiro; “[...] Estes cursos me ajudaram bastante no sentido de aprender a gostar da profissão”.

Ou ainda, como menciona a Professora Umbuzeiro; “[...] veio o Proformação [...], ingressei na faculdade e cursei Pedagogia [...]”; a Professora Oitizeiro “[...]

depois de alguns anos, voltei à universidade para fazer pós-graduação [...]"; a Professora Jatobá "[...] Fiz a faculdade de Pedagogia também. Todas essas formações me ajudaram a compreender melhor o processo ensino/aprendizagem".

> *"[...] Enfrentei muitas dificuldades para conseguir fazer a minha formação média e superior [...]. Fiz o Magistério parcelado, oferecido pela Secretaria de Educação, depois, fiz Pedagogia, no período especial, pela UESPI. Nestes cursos pude conhecer as dificuldades que o professor tem e tenta orientá-lo, ou melhor dizendo, orienta para que eles possam desenvolver um trabalho melhor e resolver esses problemas [...]. Fiz especialização em Supervisão Escolar. Aproveito todas as formações que são oferecidas pela Secretaria, gosto de me atualizar [...]."* ***(Professora Mandacaru)***

> *"[...] A minha formação inicial foi o magistério, o antigo curso pedagógico. Quando comecei a trabalhar, ingressei também na universidade, no período especial no curso de História [...]. Todos estes cursos foram marcados por muitas dificuldades, ter que trabalhar, estudar e cuidar de filhos pequenos, mas o importante é que eu venci [...]. Estes cursos me ajudaram bastante, no sentido de aprender a gostar da profissão, que não foi, a princípio, uma escolha própria, foi pela necessidade e a falta de oportunidade. [...] Hoje me sinto realizada em sala de aula, como professora, aprendi a gostar do que faço. As formações me ajudam a compreender e a trabalhar com o mundo diverso da escola. Fiz especialização em História do Brasil [...]."* ***(Professora Pequizeiro)***

A busca pela formação continuada é vista como algo positivo para os professores, tendo em vista que essa formação possibilita ao profissional da docência construir novas regras, novas teorias, novos procedimentos, novas reflexões sobre sua prática e sobre si mesmo, para responder às situações inesperadas da prática, assim como para cumprir suas demandas profissionais.

> *"[...] Me sentia inferiorizada com o título de 'professora leiga', pois de certa forma, éramos discriminadas por outros professores e pelo sistema. Apesar de tudo, não sentia tanta dificuldade para ministrar aulas, pois me esforçava o máximo para fazer um bom trabalho. Depois, veio o Proformação, em 1999. Com ele e através dele pude unir teoria e prática e assim, tudo melhorou: o planejamento, os planos de aula, a forma de organização da*

> *própria escola, da sala de aula, enfim, o saber daquela antiga professora leiga agora desabrochava e a minha vontade era só continuar estudando mais e mais. Ainda não tinha energia elétrica na minha comunidade, estudava à luz de vela, depois, comprei um lampião a gás [...]. Em 2008, ingressei na faculdade e cursei Pedagogia, o curso que eu realmente queria. O curso era à distância e com aulas no final de semana, mensalmente. Muitos trabalhos e estudos individuais para garantir o sucesso no decorrer do curso. [...] Participei de muitas formações continuadas, tanto na educação, como pela igreja católica, pois sou catequista e ministra da eucaristia. Foram encontros importantes, marcados pela troca de experiências e partilhas [...].”* ***(Professora Umbuzeiro)***

> *“[...] Foi no Instituto de Educação Antonino Freire que vivi meus melhores momentos escolares, coincidia também com o início da maturidade [...]. Terminando o magistério, fui fazer o científico, no Liceu Piauiense. No ano seguinte, desisti e fui fazer um curso de auxiliar de enfermagem [...], mas, trabalhar na área de saúde não estava nos meus planos, daí, fiz vestibular para Matemática. Aprovada, comecei o curso. Fui aprovada em concurso para professora e resolvi abraçar esta profissão [...]. Depois de alguns anos, voltei à universidade para fazer pós-graduação, confesso que já estou satisfeita, estudar daqui pra frente, só para aprimorar os conhecimentos já adquiridos. Atualmente, há poucas formações continuadas para nós, professores [...]”.* ***(Professora Oitizeiro)***

Comporta, nesse sentido reportar-nos a Pérez Gómez (1992), que aponta a reflexão-na-ação como um instrumento fundamental para a aprendizagem, haja vista que no contato com a prática não apenas se adquirem e se constroem novas teorias, mas também se apreende o próprio processo dialético da aprendizagem, a exemplo “[...] momentos das formações que a Secretaria oferece [...]”, reforça a Professora Jatobá.

> *“[...] Fiz o Proformação paralelamente com a EJA. Foram anos difíceis, pois eu tinha de ser dona de casa, professora, durante a tarde e aluna à noite, além de ter que ir a Oeiras a cada quinze dias com os cadernos das atividades respondidos [...]. Com o curso, minha prática melhorou e minha visão de mundo se ampliou bastante [...]. Foi numa dessas formações presenciais que o único professor do sexo masculino, só me chamava de ‘Dora’, e cada vez que ele me chamava assim eu lhe corrigia [...]. Então, ele me disse que me chamava assim porque ‘Dora’ era*

> *uma linda borboleta que ela havia visto em uma peça de teatro. E que eu, assim como 'Dora' era enorme e bela, de casulo a uma borboleta [...]. Ele não sabe até hoje, mas ao falar isso ele fez com que eu, que me detestava, por ser gorda, passei a gostar mais de mim e me aceitar como sou [...]. Fiz a faculdade de Pedagogia também. Todas essas formações me ajudaram a compreender melhor o processo ensino/aprendizagem. Gosto dos momentos das formações que a Secretaria oferece, sempre acrescenta alguma coisa [...]".* ***(Professora Jatobá)***

Os excertos dos Professores Jurema, Macambira, Tamarindo e Oiticica atestam, também, nas suas histórias de formação, que se trata de um processo contínuo, que aponta para a necessidade de estar se atualizando frequentemente, estar sempre se capacitando, envolvendo-se com atividades diferenciadas, numa demonstração de cuidado e zelo pela profissão docente. Há certa unanimidade de percepções nas considerações e nas falas dos interlocutores da pesquisa acerca dos processos formativos: "[...] Estou cursando Especialização em Catequese e Evangelização [...]", (Professora Jurema). "[...] Estou cursando o Pro-Campo, Ciências da Natureza e Matemática [...]", (Professora Macambira). "[...] No momento, eu estou em uma especialização para poder me capacitar na área de gestão [...]", (Professor Tamarindo). "[...] Já como professora, formada, a nível médio, agora estou cursando Pedagogia [...]", (Professora Oiticica).

Como se percebe, há todo um empenho na perspectiva de crescimento na vida profissional, o que não se desliga do pessoal, os dois aspectos se beneficiam e crescem juntos, como atestam as narrativas a seguir.

> *"[...] Já passamos por muitas formações e cursos, com o objetivo de melhorarmos cada vez mais e aprendermos a cada dia. [...]. Na época que XXXX foi o secretário de educação, o ensino na nossa cidade e no campo teve um crescimento memorável e de qualidade. Tínhamos Feira de Ciências, projetos sobre o semiárido, o meio-ambiente, o êxodo rural, dentre outros. [...]. Coloquei meu currículo para o cargo de supervisora do PIBID DIVERSIDADE (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), pelo Pro - Campo, Universidade Federal do Piauí. [...].Temos um projeto de Ervas Medicinais na escola e aulas de reforço. [...]. Estou cursando Especialização em Catequese e Evangelização pelo ICESPI (Instituto Católico de Estudos Superiores do Piauí) [...]".* ***(Professora Jurema)***

*"[...] Não queria ser professora, queria ser bancária, policial, e no decorrer dos anos, no magistério, me senti realizada em sala de aula, principalmente quando iniciei os estágios supervisionados. [...] Durante três anos nesta escola, aprendi muitas coisas. Uma delas é nunca desistir nos primeiros obstáculos que aparecem. Estudar é a única solução para ser alguém na vida. [...]. Fiz também Licenciatura em Letras Português, depois de já estar trabalhando na zona rural, foram tempos difíceis, mas não me arrependo de nada [...]. Cursei ainda especialização em Gestão Escolar, um convênio do MEC com o Governo do Estado, um curso à distância. [...]. Atualmente, estou cursando o Pro-Campo, Ciências da Natureza e Matemática. [...] Este era o curso que eu sempre quis fazer [...] estou realizando um sonho de muito tempo [...]."* ***(Professora Macambira)***

*"[...] Minha formação inicial se deu com o curso pedagógico. Foram momentos importantes para mim. [...] Quanto aos preconceitos, por fazer um curso, que era considerado curso para mulher, eu não me incomodava. [...] Na minha época, éramos três rapazes numa turma de mais de 40 mulheres, e apenas eu continuei e levei até o fim [...]. Os outros meninos desistiram porque, talvez, não se identificaram com o curso. A minha opção pelo magistério deu-se porque eu, quando criança, participei do escotismo e lá, através das instruções, eu era líder de patrulha, com aquilo, eu vi que tinha jeito para lecionar. [...] Cresci com esse ideal e não recuei. [...] Fiz também o curso de Contabilidade, para não ficar parado, mas este de nada me adiantou. Mais tarde, fiz Pedagogia, que serviu para me dar mais embasamento e aumentar a vontade de assumir uma sala de aula [...]. Através de concurso público, ingressei no magistério. [...]. As formações continuadas acontecem sempre, tenho boa vontade para participar, pois sempre acrescentam alguma coisa para a gente. No momento, eu estou em uma especialização para poder me especializar na área de gestão [...]".* ***(Professor Tamarindo)***

*"[...] eu era uma professora leiga, estudei na roça mesmo. Passei uns tempos na casa de minha irmã, na cidade, para estudar, mas não deu certo [...]. Voltando para a minha localidade, arranjei um emprego de professora, assim, para ensinar as criancinhas. [...] Ficava aflita diante daquela situação, pois eu não dominava muitas coisas assim, na hora de ensinar [...]. Com o tempo, fui aprendendo mesmo com a minha prática. Depois, vieram os cursos de capacitação, eu adorava, não perdia um [...]. Mas ficava sempre aquele vazio em mim, pois eu queria mesmo era poder continuar meus estudos, me formar mesmo [...]. Graças a Deus, de uns tempos para cá, tudo começou a mudar, olharam com bons olhos para o professor leigo. [...] Fiz o ensino fundamental, depois fiz o Proformação [...] Trago boas recordações desses*

> *tempos de formação, dos professores, das atividades mandadas para fazer em casa, do memorial que fazíamos a cada quinze dias, as avaliações [...] tudo era uma novidade, uma descoberta [...] a cada encontro eu me renovava, me sentia outra. [...] O complexo que eu sentia em ser professora leiga, acabou [...]. Mais tarde, já ganhando como professora formada estou cursando Pedagogia, para poder ganhar mais um pouco. A minha vontade é de não parar nunca mais [...] É assim, a vida da gente, como professora, é eternamente estudando, tem colegas que reclamam, mas eu não. A escola me renova, me faz crescer, me faz eu me sentir mais útil, mais respeitada na minha comunidade, os alunos tem confiança em mim. [...]". **(Professora Oiticica)***

É clara para todos os professores, segundo suas narrativas neste terceiro ato, a representatividade da formação (inicial e continuada), seja pela melhor compreensão que passaram a ter em torno do processo ensino-aprendizagem, pelos sucessos obtidos em concurso, seja, enfim, pelas trocas e partilhas que são enriquecedoras da prática de cada uma/um, particularmente.

### 4.2.4 Quarto Ato: Conceptualizando sobre ser professor, docência, ensino e aprendizagem

No Eixo 4, discutimos e analisamos as concepções dos sujeitos participantes do estudo no que tange aos aspectos ser professor, docência, ensino e aprendizagem. Esse olhar diferenciado, aprofundado e cuidadoso possibilita adentrarmos nas histórias e percursos dos professores rurais, com o intuito de compreender como estes docentes do campo foram se tornando professores no exercício das suas práticas docentes e nos seus processos formativos e em que medida iam percebendo essas concepções e respectivas mudanças e o que esse fenômeno representava nesse processo.

Considerar esta situação, reporta-nos aos dizeres de Mizukami (1996) que enfatiza que os processos do aprender a ensinar e do aprender a profissão, isto é, do aprender a ser professor, do aprender o trabalho docente, são processos de longa duração e sem um estágio final estabelecido. Desse modo, compreender as dobras e redobras desses processos, descrevê-lo em suas circunstâncias, supõe considerar sua complexidade e, portanto, lançar-se em busca de seu desenvolvimento, de seus significados, de suas continuidades e descontinuidades.

Na verdade foi essa visão de consensos e dissensos intersubjetivos que projetamos visualizar/apreender nas narrativas que dão suporte à estruturação e análise do presente eixo temático.

Partindo desse raciocínio, encontramos nos memoriais dos interlocutores da pesquisa compreensões/respostas/apreensões referentes ao modo como reconheceram seu processo de desenvolvimento profissional, quer na formação inicial e nas formações continuadas, quer no decorrer da vida docente, no que diz respeito a conceptualizações da tríade docência, ensino e aprendizagem.

Os professores interlocutores ao exprimirem esse sentimento e a compreensão de acessarem a outros patamares de aprendizagens do ser professor, o que antes denotava ser apenas um "professor leigo", ou mesmo um professor "sem experiências", porque não havia outra oportunidade de trabalho, hoje assumem novas dimensões de suas concepções sobre docência, ensino e aprendizagem, como revelada pela Professora Mandacaru ao que corresponde a "[...] eu diria que é um pouco de tudo [...]", porque, como diz a interlocutora, são processos que não permitem dissociação de ações.

> *"[...] A concepção que eu tenho do ser professor, ensino e aprendizagem, eu diria que é um pouco de tudo, e quando esse tudo existe de verdade, pode-se dizer que o ensino/aprendizagem acontece, porque, se houver ensino, há aprendizagem e se houver aprendizagem é porque o ensino aconteceu, não tem como dissociar um do outro, ambos acontecem simultaneamente."* ***(Professora Mandacaru)***

Nas revelações, também importantes, das professoras Oitizeiro e Umbuzeiro que, respectivamente, asseveram: "[...] que houve ensino, que houve aprendizagem, pois aprendizagem é mudança [...]"; "[...] daí eu digo que ensino e aprendizagem é isso, é dar condições boas para o aluno aprender [...]", visualizamos sinalizações de que tem clara consciência de que é preciso conhecimento da matéria e da escola, dos alunos, cultivar relações positivas com o meio sociocultural onde trabalha.

A forma de ser professor, se ver como tal, nessa cosmovisão do mundo escolar a sua volta é aspecto importante a ser destacado neste contexto analítico, em que se percebe o compromisso na forma de ser e agir do professor, segundo pontua Cunha (2007) em seus dizeres sobre o bom professor e sua prática.

> *"[...] a escola, aqui no meio rural, precisa ser atraente. Precisa mostrar resultados satisfatórios, prova disso é o que vemos muitos dos nossos alunos, egressos, irem para a cidade e lá no ensino médio, conquistarem os seus espaços. Cito o caso de uma aluna, filha de colega nosso de trabalho, ter sido selecionada para estudar no Chile, nesse projeto do governo [...]. Pra nós é uma satisfação, é o resultado daquilo que fazemos em sala de aula. Dizer então, que houve ensino, que houve aprendizagem, pois aprendizagem é mudança, é favorecer o seu aluno mudar a sua condição de vida [...]. E nós, enquanto docentes, apostamos nisso [...]. No começo não, admito que a escola era fraca, mas com tantos cursos, com essas inovações dadas para nós aqui da zona rural, vamos fazendo o possível e o impossível também [...] e todo mundo aqui na comunidade tem consciência disso, que a escola, a educação mudou, e pra melhor [...]".* ***(Professora Oitizeiro)***

> *"[...] naqueles tempos, quando eu comecei, quando eu era leiga, copiava tudo nos cadernos dos alunos, depois veio aquele mimeógrafo a álcool, borrava tudo, era um sacrifício [...]. Hoje, facilitou tudo, temos uma máquina de xerox na escola. A gente prepara as atividades, os textos, as tarefas e já sai tudo prontinho [...] daí, eu digo que o ensino e a aprendizagem é isso, é dar condições boas para o aluno aprender, porque ser bom professor sem os recursos devidos não basta, tem que ter suporte, tem que ter condições de trabalho e a gente vê os resultados [...]".* ***(Professora Umbuzeiro)***

Assim, enfatizamos que as concepções sobre ser professor, sobre docência, sobre ensino e aprendizagem ganham nova dimensão em se tratando do trabalho e do papel que cada um deles exerce na sua escola, na sua comunidade. Retomando Mizukami (2002), reforçamos que o aprendizado da profissão é contínuo. É do tamanho da vida profissional do sujeito, portanto, as concepções/crenças vão se reconstruindo, dando margem para o desenvolvimento de capacidade técnica, do senso crítico e da reflexividade, para um sentimento de crescimento, de potencialização de saberes e fazeres no seu exercício profissional docente.

Compreendemos, a partir dessas análises dos excertos narrativos dos memoriais e das entrevistas, que a docência exige de quem se propõe a executá-la, saberes e fazeres particulares, pertinentes ao trabalho docente que não se limita apenas às discussões técnicas, mas, também, às questões referentes a conhecimento, habilidades e competências, a exemplo do que dizem Gauthier et al

(1998). Partindo deste entendimento, buscamos apreender o núcleo discursivo/analítico e interpretativo deste quarto eixo que trata das concepções dos interlocutores do estudo, em torno de ser professor, docência, ensino e aprendizagem.

A Professora Mandacaru aposta no ensino e na aprendizagem como uma ação típica do professor e do aluno. É preciso que o educando se deixe aprender e o professor se possibilite ensinar.

Evidencia que o processo de ensino e de aprendizagem é a união professor, aluno e família. O recomendável é que os três tem que buscar o mesmo objetivo. Se o professor inova, estuda, planeja, o aluno se interessa e aprende. “[…] Se o aluno não se esforça e a família não incentiva, não há aprendizagem. Se o aluno se interessa e a família não dá conta, também não há aprendizagem”. “[...] É conhecer o aluno, é ouvi-lo, entendê-lo. É descobrir seus problemas externos [...].”

A Professora Mandacaru ainda ressalta que o processo ensino e de aprendizagem, muitas vezes, é desequilibrado nas escolas rurais, levando em consideração as inúmeras dificuldades por que passam alunos e professores: “[...] as distâncias quilométricas para se chegar à escola […], falta de alimentos, a pobreza generalizada […], atravessar rios e riachos a nado, em canoas, sobre cavaletes para chegar à escola lá do outro lado […], turmas multisseriadas, a distorção idade/série, níveis de aprendizagem diferente […]”.

São afirmações representativas de quem viveu/vive os dilemas e as dificuldades da escola no meio rural. Ser professor em contextos tão árduos é desafiante para muitos que ali se encontram. O Professor Pau D’Arco, em um dos excertos do seu Memorial de Formação enfatiza que “[...] o ensino/aprendizagem é constante e requer, acima de tudo, conhecimento teórico e prático [...].”

As concepções do Professor Pau D’Arco são claras e indicadoras de que na caminhada de professor leigo a professor habilitado, com licenciatura em Pedagogia, a mudança aconteceu ao longo das formações. Reconhece a concepção de ensino e de aprendizagem como um movimento constante, aliado à teoria e à prática, que vai se consubstanciando, promovendo mudanças de concepções. Pelas mudanças percebe-se mais experiente e o quanto evoluiu ao longo dos seus dezesseis anos de carreira docente profissional.

Sua afirmação é o de que compreende por docência, o ensino e a aprendizagem como “[...] uma sequência de mudanças, de modo gradativo [...]”, que

o conhecimento segue uma linearidade, ou seja, “[...] a nossa formação não é apenas a graduação, não é só a especialização [...]”, mas o que compõe a nossa vivência professoral, englobando o que permanece e o que vai sofrendo modificações.

Analisando este conjunto de relatos memorialísticos dos sujeitos deste estudo, observamos o quanto evoluíram em seus estudos, em sua formação e na mudança de concepções. A partir da prática pedagógica, essas concepções vão se renovando, construindo-se ou desconstruindo-se, adquirindo novas compreensões, assumindo renovações, inovações, providenciando melhorias nas habilidades do ensinar/aprender, o que a formação lhes possibilitou aprimorar, o seu desenvolvimento como pessoa, o desenvolvimento dos alunos em sala de aula, a preparação para o exercício da cidadania.

Reconhecemos essas nuances nas falas dos sujeitos aqui analisados. A mudança de concepções, a partir das histórias de vida, das experiências e vivências nas escolas dos eixos rurais denota que esses professores exercem sua condição de professores reflexivos, na perspectiva de Alarcão (2003, p. 41), em que a consciência de sua capacidade de pensamento e de ação revele o ser humano que é, o professor que foi, o professor que se tornou, isto é, aquele que cresceu pessoal e profissionalmente, que não se reconhece “[...] como um mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores [...]”.

Sobre concepções do ser professor, Juazeiro, Oitizeiro e Umbuzeiro mostram que suas compreensões são convergentes no que diz respeito a esse aspecto “[...] professor é aquele que muito mais do que educar, forma cidadãos, mostra caminhos, ensina os educandos a ir atrás, a pesquisar para que eles saibam chegar ao conteúdo […]”, a partir dos seus dizeres e fazeres há a emersão de um novo profissional. O processo formativo e o fazer docente cotidiano impulsionaram os professores do campo fazerem e fortalecerem seus processos mutacionais no âmbito da carreira.

Há unanimidade ao atestarem que “[...] a docência não é apenas se preocupar com a sua turma, com sua sala de aula, mas também, se preocupar com toda a comunidade escolar: escola, família e comunidade […]”, como também esclarecem o sentido das concepções de escola do campo que necessita de investimento, que precisa ser defendida pelos sujeitos sociais que a compõem, que colabora com a formação de seu professorado.

Nesse sentido, as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (BRASIL, 2001) dado como instrumento legítimo de uma conquista política, afirmam uma concepção de escola do campo defendida pelos sujeitos sociais, que possua questões próprias da realidade, a partir dos saberes dos alunos, da memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais e na defesa de projetos associados aos aspectos de qualidade social de vida no país.

Pelos excertos extraídos dos memoriais e das entrevistas com os sujeitos pesquisados, reconhecemos um nível satisfatório de consciência política, de reflexividade, de comprometimento e de envolvimento com as causas do projeto educação no campo ou do meio rural.

Desse modo, percebemos as concepções/crenças dos professores acerca do ser professor, da docência, do ensino e aprendizagem reconhecidas em suas mensagens. Há, mesmo que implicitamente, uma visão reduzida e "tradicional" sobre estas questões para uma postura reflexiva a partir das novas vivências em sala de aula. Percebemos convergências para/no pensamento de Alarcão (2003, p. 41): "[...] é central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada a reactiva."

As narrativas analisadas tornam claro, ainda, uma visão do processo de formação inicial como um momento para a concretização da base em que se constrói o conhecimento pedagógico especializado como oportunidade de aquisição de saberes, de realização de intercâmbio de saberes profissionais e de reformulação de concepções/crenças construídas ao longo dos anos, nas trajetórias professorais.

Nesse sentido, as concepções do ser professor, de docência, de ensino e de aprendizagem, na visão dos depoentes sobressaem como algo que se manifesta aos poucos, a partir de atitudes interativas nas práticas docentes, de encontros formais e informais na escola e em outros espaços formativos, de modo que todos esses aspectos são entendidos como possibilitadores de novas concepções como enunciadas no eixo temático em discussão, expressos nestes excertos narrativos.

> *"[…] ser professor é isso, saber transformar o que lhe é proposto, fazendo com que haja um aproveitamento em todos os âmbitos […]. Não sou a melhor educadora que existe, mas tento fazer o*

*meu trabalho com responsabilidade e, acima de tudo, amor ao que faço […]. Para mim, a docência não pode estar separada dos outros segmentos da escola, a gestão escolar, a interação com a comunidade, principalmente, nós, aqui do campo, pois somos professores o tempo todo, vinte e quatro horas por dia […].” (**Professora Pequizeiro)***

*“[…] O docente está sempre em movimento, deve está sempre em formação, não pode parar de estudar, porque todo dia surge uma coisa nova […]. Os métodos de ensino também se renovam, tem que estar atualizado, procurando usar recursos variados para segurar o aluno, para fazer com que ele aprenda, mas não só para passar de ano, mas para a vida, a aprendizagem com significado, vivida no contexto e para a vida inteira […].” (**Professora Oiticica**)*

*“[…] tenho consciência que na vida a gente tem altos e baixos. Passei por tudo isso. Assim também acontece com o que a gente, um dia, aprendeu e acreditou ser aquilo a verdade verdadeira. Os tempos mudaram e a escola também e nós temos que acompanhar essa evolução […]”. (**Professor Tamarindo**)*

*“[…] Durante esses anos, além dos cursos citados que eu fiz, da educação infantil, do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, da educação de jovens e adultos, é claro, serviram, e muito, para eu me rever, rever minhas práticas, meus conceitos, meus comportamentos com os alunos, com os meus colegas de profissão […]. Hoje, eu sou outra. Procuro fazer da escola um espaço integrado, desde fazer hortas comunitárias para ajudar os pais dos meus alunos, como resgatar a cultura da comunidade […]. Se eu mudei, a escola também mudou e a comunidade é quem ganha com isso […].” (**Professora Jatobá**)*

*“[…] Portanto, como conhecedor do processo de desenvolvimento e de aprendizagem, é o professor que deve estar capacitado para entender as necessidades e possibilidades do aluno, dando-lhe apoio nas suas tarefas de desenvolvimento. Dessa forma, o professor é um elemento essencial do meio que constitui o aluno [...].” (**Professora Macambira**)*

> *"[…] Destaco o planejamento como um grande valor para o processo de ensino e aprendizagem […]. O professor pode estimular a criança a dizer o que sente [...], respeitar, ouvir e orientar o aluno funciona tanto como o elogio, bater papo sobre valores, pois funciona melhor do que sermão, acreditar no estudante é uma forma de ajudá-lo a crescer, principalmente a criança e também os alunos da EJA, pois trabalhei com jovens e adultos também. Trabalhei a afetividade sem atropelar o currículo […]. Sempre me policio a ouvir meus alunos e a tratá-los com carinho. [...] Então, é isso, a docência, o ser professor, o ensino e a aprendizagem, está possibilitando um mundo novo […]."* (***Professora Jurema***)

Visualizando estas narrativas e ampliando nosso olhar analítico sobre o Eixo 4, reafirmamos a concepção de que ser professor, exercer a competência docente, apreender sentidos e finalidades relativos aos processos de ensinar e aprender, são aspectos que se mostram na narratividade dos professores Pequizeiro, Oiticica, Tamarindo, Jatobá, Macambira e Jurema.

Os excertos apresentados, nos limites do expresso pelos interlocutores, ressaltam a importância do papel do professor pelos interlocutores, ressaltam a importância do papel do professor como um mediador, como uma pessoa que não se descuida dos estudos (formação continuada), que se compromete com o processo educativo de seus alunos.

As expressões, de igual modo, suas conceptualizações acerca desse campo, dessa pluralidade social em estudo, que é a escola rural, mais precisamente sobre os professores dessa escola: suas concepções e respectivas mudanças nas vertentes docência, ensino e aprendizagem.

Para a Professora Pequizeiro, ser professor é saber transformar o que lhe é proposto. A mesma ideia também é defendida pelas professoras Jatobá e Macambira. Revelam, de modo tácito, que ensinar e ser professor são atividades complexas, vivenciadas por todos que escolhem esta profissão. São atividades que exigem experiência, formas diferenciadas de trabalhar, condições singulares, seja na escola, em casa, na comunidade, no meio social em que vive, de executar o metiê docente. Estas constatações estão, às vezes, explícitas ou implícitas nas autobiografias recortadas dos memoriais.

A Professora Jurema evidencia o valor do planejamento para o processo de ensino e de aprendizagem, bem como a afetividade como modo de cativar a atenção de todos. Suas concepções a respeito do ser professor, de docência, de ensino e aprendizagem, como expressas neste excerto, a partir deste conjunto de narrativas memorialísticos contrapõem-se a posturas que evidenciam o professor não como um simples técnico que executa seu fazer profissional, posto que suas atitudes e pensamentos estão/revelam-se pautados em saberes e entre outros aspectos que orientam seus julgamentos (GAUTHIER, et al, 1998).

Os demais professores registram dados sinalizadores de que tem clareza de que o professor constrói e reconstrói suas concepções/crenças a respeito do ser professor, de docência, do ensinar e do aprender nos diversos contextos das práticas pedagógicas.

É consenso, a partir das narratividades dos interlocutores do estudo, as concepções enunciadas como sujeitos que assumem uma posição autêntica, procurando, a seu turno, compreender a dinâmica da profissão, como também a sua complexidade, na perspectiva de um projeto de educação para a cidadania, para a liberdade, sendo estes, os agentes do seu próprio aprendizado.

### 4.2.5 Quinto Ato: Narrativando a prática pedagógica e reelaborando concepções sobre docência, ensino e aprendizagem

Neste último eixo de análises, abordamos a questão referente à prática pedagógica dos professores rurais na perspectiva de compreender em que medida as vivências em sala de aula, possibilitaram aos interlocutores-professores, a reelaboração de suas concepções sobre docência, ensino e aprendizagem.

Esta seção apresenta a culminância do processo reflexivo dos professores que se colocaram como protagonistas das histórias que dão vida a esta tese. Porém, para aqui chegar; fizeram incontáveis exercícios de reflexão sobre as trajetórias educacionais dos sujeitos participantes do estudo como também sobre suas trajetórias de formação, sobre suas concepções/crenças, bem como a vivência de sua prática pedagógica ao longo dos seus trabalhos como professores do meio rural. Assim, passamos a analisar os excertos narrativos que integram este Quinto Ato.

> *"[…] Você é gestor, assim como dentro da própria sala de aula, é necessário que o professor saiba gerir, conduzir os alunos e os trabalhos pedagógicos […]. Hoje, na sala de aula, me encontro meio realizado, na certeza de que as formações torna o professor um agente de transformação, sendo ele capaz de realizar mudanças sociais necessárias para a comunidade." (**Professor Pau D'Arco**)*

O depoimento do Professor Pau D'Arco retrata sua concepção sobre docência, reconhecendo o professor como um gestor da sua sala de aula, no sentido de conduzir os alunos e o trabalho pedagógico, admitindo, inclusive o valor dos processos de formação para melhoria da prática em sala de aula, seja pelos docentes estudos, que viabilizam transformações sociais necessárias ao meio em que vive, em consonância, pois, com o pensamento de Veiga (1992, p. 16), de que "a prática pedagógica tem uma dimensão social, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social."

> *"[…] tinha medo de não está avaliando corretamente e passar o aluno sem que ele acompanhasse o ano seguinte, pois pra mim, ao longo das minhas experiências como professora é isso, procurar ensinar, descobrir um modo e fazer com que o aluno aprenda […]. As formações me ajudaram muito. Hoje, eu posso dizer que sou outra pessoa, vejo a escola, o professor como peças muito importantes, para o desenvolvimento das pessoas, da comunidade […]." (**Professora Mandacaru**)*

> *"[…] Claro que a minha prática mudou bastante, me faz perceber o quanto eu cresci, o quanto eu mudei, porque como profissional, sempre procurei cumprir com minhas obrigações, dando prioridade aos alunos, que são, obviamente, os protagonistas da existência dessa profissão. Sei que cometi erros, muitas vezes não fiz tudo que estava ao meu alcance, mas também, acertei, colhi muitos frutos das sementes que pude semear […]. Hoje, tenho consciência mais clara do que é ensinar […]." (**Professora Oitizeiro**)*

Os excertos narrativos apresentados pelas Professoras Mandacaru e Oitizeiro se coadunam no sentido, de se reconhecerem como profissionais que modificaram

suas concepções, no que concerne ao modo de avaliar o aluno, de reconhecer o aluno como protagonista do processo ensino-aprendizagem, das inovações propostas, a partir das práticas de sala de aula.

Questões relativas ao cuidado e responsabilidade com a aprendizagem do alunado (Professora Mandacaru), com o cumprimento de suas obrigações docentes e com o protagonismo de seus alunos (Professora Oitizeiro). Reforçam que o jeito de ser professor assume uma conotação alargada de envolvimento pessoal e profissional com a prática pedagógica. Enxergam a docência e a aprendizagem, para além do estritamente institucional e curricular, alcançando o social e o cultural: “[...] vejo a escola, o professor como peças importantes para o desenvolvimento da comunidade” (Professora Mandacaru); “[...] acertei, colhi muitos frutos das sementes que pude semear [...]” (Professora Oitizeiro). A linguagem metafórica deixa entrever a singeleza de suas intervenções na escola rural, no seu modo de ver seu envolvimento com essa escola e seu entorno social comunitário.

Corroboram os enunciados das professoras interlocutoras da pesquisa, as ideias de Perrenoud (1997) ao enfatizar que a prática pedagógica é constituída por decisões de diversas naturezas, sendo importante gerir vários fatores que interferem na ação docente, como: os conhecimentos didáticos, estrutura intelectual das interações, dinâmica global do grupo, dentre outros, fazendo com que o professor elabore teorias realistas acerca de sua prática, sobre seu trabalho realizado na sala de aula, no cotidiano escolar, como diz Nóvoa (1997) ao referir que a prática é dependente da pessoa do professor, de seu conhecimento experiencial para conduzir sua ação docente, o que supõe o exercício de uma reflexão sistemática.

Na sequência, analisamos pedaços de histórias extraídos dos memoriais de formação de Umbuzeiro, Juazeiro e Jatobá, nos quais enxergamos explicitações e sutilezas nas falas dos professores no tocante à prática pedagógica, em articulação com a docência, o ensino e a aprendizagem.

> *“[…] não tive tempo de escolher a profissão. Aceitei ser professora, e hoje, se tivesse que escolher a profissão, escolheria sim ser professora […]. Nossas crianças e jovens vão a escola, muitas vezes, em busca não somente de aprendizagens, mas de alguém que lhes escute, que lhes dê um pouco de atenção. Nossas escolas precisam ser lugar de acolhida, onde todos se sintam bem […]. A longo dos tempos, eu venho me renovando,*

> *sou como um rio, em constante busca, a educação me faz assim: elaboro, reelaboro as minhas diversas concepções/crenças sobre a escola, sobre o aluno, sobre o professor, sobre o ensino e sobre a aprendizagem. É tudo muito dinâmico, o que era ontem já não é mais hoje […]. Eu gosto desse movimento. Me sinto sim uma professora crítico-reflexivo, não pela moda, mas por causa das mudanças que vão acontecendo […]. Eu fico feliz por tudo isso." (**Professora Umbuzeiro**)*

Umbuzeiro declara-se uma professora crítico-reflexiva e, como se não bastasse para evidenciar suas mudanças de concepções, vale-se da metáfora do rio e da correnteza de suas águas num movimento de renovação.

> *"[…] no ano que vem (2014), com fé em Deus termino a minha licenciatura, onde estarei mais qualificada e preparada para intermediar os conhecimentos entre os educandos. Sabemos que a cada instante surgem novas tecnologias, onde os alunos, de forma direta ou indiretamente, estão em contato com esse avanço, e se nós professores, não estivermos a par destes avanços, se não estivermos nos qualificando, aprendendo a lidar com essas inovações, passaremos vergonha frente ao alunado, que se não tiverem oportunidade de manuseá-los, mas veem na TV e tem curiosidade de conhecer mais […]. Então, é assim, a gente vai mudando também o pensamento, a nossa postura em sala de aula, digo até mesmo no modo da gente se vestir, se arrumar, tudo isso é mudança de concepção, e pra melhor […]." (**Professora Juazeiro**)*

A Professora Juazeiro vê na sua qualificação um importante nicho para fortalecer seu trabalho docente de intermediação do conhecimento entre seus alunos. Outra vertente que considera importante articular às questões de prática pedagógica é sua sintonização com a realidade tecnológica e com as inovações, no sentido de não perder o curso da história. Considerando que um aspecto puxa outro, Juazeiro se percebe como alguém que mudou não só em termos de concepções docentes, mas em outros que dizem respeito ao plano pessoal em particular, "[...] digo até mesmo no modo da gente se vestir, se arrumar [...]".

> *"[…] me identifiquei na minha história de vida, comparando-me a um casulo que virou borboleta […]. Pois bem, este casulo era eu, uma professora leiga que entrou para a profissão, por acaso, foram muitas as lutas, as aprendizagens […]. Com o tempo, eu fui*

> *me aprimorando, conclui o ensino fundamental, depois fiz o Proformação (ensino médio) e, recentemente, conclui o curso superior, Pedagogia […]. Quero dizer que não foi só etapas vencidas não, ou cursos concluídos […] eu me vejo hoje outra professora, com outros pensamentos, com outras ideias […]. Eu penso numa escola que ensine tudo, a todos, que faça nascer na cabeça dos nossos alunos essa vontade de mudar o mundo, de voar alto, assim como eu, de casulo a borboleta […].” (**Professora Jatobá**)*

A Professora Jatobá faz reflexões surpreendentes, também, a respeito da sua formação. De professora leiga a professora portadora de curso superior. Admite que para chegar a esse patamar passou por inúmeras dificuldades para tornar-se a pessoa que é hoje. Usa de uma metáfora, comparando-se a um casulo e que, daí, nasce uma linda borboleta, que voa alto e livre. É assim que se percebe em seu crescimento, vendo-se como outra professora, com pensamentos e ideias sempre renovados por conta dos estudos empreendidos.

Nos excertos da Professora Umbuzeiro, percebemos a dimensão do seu sentimento em afirmar-se professora. Traz no seu memorial declarações recheadas de amor, carinho e compromisso naquilo que faz, porque acredita firmemente na educação. É uma educadora, idealista convicta. Ressalta, ainda, um sentimento de carinho que ela possui pela comunidade escolar e pela comunidade na qual reside. Seu papel como animadora da Pastoral da Catequese da igreja católica local, também exerce influência sobre as crianças, os jovens e a comunidade.

A Professora Umbuzeiro faz revelações interessantes no sentido de ressaltar os dilemas que já enfrentou e das conquistas auferidas, o quadro de giz, atualmente o quadro de acrílico, a água gelada (que substituiu o antigo pote de barro), a chegada da água encanada e tratada (substituindo os poços cacimbões), da luz elétrica, que substituiu a lamparina a querosene e óleo queimado.

São fatos, que fazem com que a professora reconheça ser uma educadora, “devotada” ao trabalho da escola, relatando experiências vivenciadas, com êxito, no processo de ensino/aprendizagem de crianças com dificuldades da leitura e escrita, por exemplo. Essas reflexões e considerações acerca da prática pedagógica confirmam uma prática com base em terreno firme, em ideias claramente apoiadas em uma literatura pertinente, a exemplo de Schön (2000, p. 31) ao aludir que o movimento observacional e reflexivo do professor colabora para que se capacite a

fazer “[...] uma descrição do saber tácito que está implícito” em suas ações, possibilitando “fazer referência, por exemplo, às sequências de operações e procedimentos que executamos; aos indícios que observamos e às regras que seguimos; ou os valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossas ‘teorias da ação’.”

O autor em tela diz da concepção voltada para a reflexão sobre a prática e na prática, proporcionando inúmeras alterações no perfil do profissional da educação inserido em sala de aula que, através da reflexão e do pensamento crítico, identifica a condição atual de sua prática como docente. Neste caso, a Professora Umbuzeiro, fazendo reflexões a partir das suas memórias, consegue tornar evidente a prática reflexiva destacando, portanto, a sua ação como educadora, mediante as novas concepções. Consegue expressar o sentido de concepções a partir das práticas pedagógicas, quiçá, não compreenda, na teoria, as conceituações de práxis (VÁSQUEZ, 2011), mas consegue visualizar, prestando depoimentos importantes do modo como concebe a sua prática pedagógica na perspectiva crítico-reflexivo.

Para a Professora Juazeiro, apostar na sua formação é uma das suas metas principais, no sentido de proporcionar um melhor ensino e uma melhor aprendizagem junto aos seus alunos. Acredita na reelaboração das concepções de docência, ensino e aprendizagem, quando enuncia a mudança de postura em sala de aula, até mesmo no modo de se vestir.

Dentre os sujeitos participantes da pesquisa, a Professora Juazeiro é a que possui mais tempo de serviço (25 anos de docência). Iniciou as suas atividades profissionais como professora leiga (havia cursado até a 5ª série, na época). Investiu na carreira, fez o Proformação, cursou Pedagogia e, atualmente, está concluindo licenciatura em Ciências da Natureza, pelo Programa Pro-Campo.

Sua história de vida é contada com descrições de muitas lutas, porém, com muito entusiasmo e vontade de vencer. Seu histórico é marcado na busca incessante pelas qualificações profissionais. Sendo assim, o investimento na formação está intrinsecamente acoplado à disposição que o professor deve ter em rever suas práticas formativas, atualizar leituras, pois como pontua Nóvoa (1992, p. 28): “a formação é um componente de mudança”.

Nessa perspectiva, os depoentes descortinam nos seus relatos autobiográficos histórias que se traduzem em vitórias como diferenciadores em suas vidas. Elas revelam expectativas positivas em relação à carreira docente.

Constatarmos a veracidade desses episódios a partir de inúmeros documentos anexados ao memorial de formação, como cópias de diplomas e certificados, fotografias, demarcando atividades e ações narradas ao longo dos depoimentos, dentre outros.

Prosseguindo com a análise do presente eixo sobre prática pedagógica e a reelaboração das concepções sobre docência, ensino e aprendizagem, passamos, agora a considerar sobre os relatos autobiográficos das três professoras: Oiticica, Pequizeiro e Jurema.

> *"[…] iniciei a carreira de professora como leiga, mesma. Quando me casei e voltei para o meu interior, me convidaram para trabalhar como professora. Não entendia bem como fazer […]. Fui ficando […]. Daí tomei gosto pelo serviço. Depois, fui sentido a necessidade de me qualificar […]. Foram tempos importantes, aqueles […] o curso era ótimo. Aprendemos como fazer um plano de aula, a trabalhar com projetos. […] a cada etapa eu aprendia uma coisa nova e botava em prática na minha sala de aula […]. Os pais, os alunos, a comunidade sentiam a diferença do antes para o depois. […] eu me esforçava muito […]. Depois, veio a chance de fazer um curso superior, o concurso […], daí, eu me tornei efetiva, sou concursada, pretendo fazer uma especialização […]. A escola, aumentou o número de alunos e aí, a gente vai percebendo as mudanças, o povo acreditando mais na gente […]. A prática pedagógica? Há, sim, esta mudou 100%. Não é mais aquelas aulas monótonas, a gente faz aulas-passeio, realiza feiras de ciências […]. A escola dispõe de poucos recursos. Mas a gente dá um jeito, né? […]." (**Professora Oiticica)***

> *"[…] não sou a melhor educadora que existe, mas tento fazer o meu trabalho com responsabilidade e, acima de tudo, amor ao que faço […]. Para mim, educação não deve ser separada dos outros segmentos, mas sim, interligada em todos os âmbitos de nossas vidas […]. Essa discrepância se dá no que se refere à educação do campo […]. Quanto às minhas concepções, lógico que mudaram! Ou a gente muda ou não consegue acompanhar a evolução da escola […]. Concluí, recentemente, uma pós-graduação. Gosto de estudar, de estar me qualificando [...]." (**Professora Pequizeiro**)*

> *"[…] A vida me ensinou a mudar, tenho uma filosofia, 'a cada tombo, levante! ' […] entrei para a profissão docente por pura vocação. Cheguei muito cedo à Escola Normal, antes de terminar o curso eu já estava trabalhando como professora. […], sempre*

> *gostei de ler, de estudar […]. Depois, eu fiz concurso público para professor, fui lotada numa escola da zona rural. […] quando eu cheguei lá, era tudo muito diferente. Os tempos de hoje são outros […]. Temos duas escolas no povoado, do ensino infantil ao ensino médio […]. Me sinto realizada no que faço. Gosto dos meus alunos […]. Quanto as minhas concepções, elas estão sempre se renovando […] eu me acho uma professora reflexiva, pois eu reflito naquilo que faço, eu procuro despertar nos meus alunos o senso crítico, eu os estimulo à pesquisa, a falarem, a participarem […]. Eu não era assim, a cada momento eu vou redescobrindo, me refazendo, por isso que eu não parei de estudar, até porque para servir de exemplos para os meus alunos […]. Acredito na educação como fonte de mudança para o Brasil." (**Professora Jurema**)*

Diante das leituras e releituras dos relatos autobiográficos das três professoras, ora apresentados, percebemos que apenas Oiticica iniciou as suas atividades como leiga. As outras duas, as professoras Pequizeiro e Jurema, iniciaram-se na profissão com o curso magistério.

A partir dos excertos em análise, percebemos, mais uma vez, o sentimento de comprometimento e responsabilidade que as docentes expressam quanto ao cumprimento das suas atividades, quanto ao seu jeito de ser professor de profissão.

Revelam também, as docentes, a preocupação com o projeto de estarem sempre se qualificando, algo em comum entre elas. A formação em exercício não é algo que ocorre ou deve acontecer esporadicamente ou mesmo como opção de cada professor, de forma isolada. Este processo deve ser compatível com os determinantes sociais, políticos e econômicos do contexto educacional, sendo a escola o *lócus* privilegiado no qual essa formação acontece.

Os sujeitos em discussão revelaram, nas suas narrativas sobre as mudanças de concepções/crença ao longo das suas carreiras e que estas novas concepções se evidenciam em detrimento das suas práticas pedagógicas.

Evidencia-se assim, o exercício da reflexividade, pelos docentes, interlocutores dessa pesquisa, contribuições para melhor compreensão do objeto de estudo. Constatamos, até aqui, que os sujeitos reconhecem o potencial da prática pedagógica como possibilitadoras da reelaboração das suas concepções sobre docência, ensino e aprendizagem.

Deixam emergir a compreensão de que a prática pedagógica quando vivenciada nas suas várias dimensões e compreensões, possibilita a

construção/desconstrução de conceitos, de crenças, de concepções e mais claro entendimento do trinômio proposto docência-ensino-aprendizagem. Essas constatações dão conta da necessidade de se compreender que a vivência da prática pedagógica possibilita aos professores rurais, a reelaboração das suas concepções/crenças nos aspectos perspectivados, do que compreendemos a importância de considerar a articulação dos pressupostos teóricos com os pressupostos da prática.

Em conclusão a nossos olhares analíticos sobre este eixo temático, apresentamos excertos das histórias da Professora Macambira e do Professor Tamarindo.

> *"[…] Graças a Deus, estou a 15 anos nesta comunidade e fico muito feliz em fazer parte da evolução da educação, contribuir no processo ensino-aprendizagem de qualidade pra quem ali estuda […]. Acredito também e tenho consciência que houve e que há uma mudança nas minhas práticas docentes e, com certeza, isso reflete lá no meu modo de acreditar, de crer numa docência, no jeito de ser professor, de saber ensinar […]. Eu vejo assim, o ensino é outro, a gente tem que está preparado para esse novo formato do ensino e da aprendizagem também […]. Quando eu me formei, os métodos eram outros, as concepções eram outras. Agora tudo é diferente. É interessante a gente olhar para trás e ver como evoluímos, como mudamos […]. É como eu disse, fico feliz em poder dar a minha parcela de contribuição e reconhecer que estou fazendo o certo […]." (**Professora Macambira**)*

> *"[…] aprendi a gostar de ensinar, de liderar, quanto eu ainda era garoto, dez, onze anos, no Escotismo, foi lá que eu me descobri como líder […]. Na sala de aula é assim, o professor tem que ter liderança, porque senão o ensino e a aprendizagem não ocorrem a contento […]. Eu sou um eterno estudante, estou sempre aprendendo, sempre querendo saber mais, mesmo porque a nossa profissão exige isso […]. Se você não se reciclar, não estudar, fica para trás, os alunos te colocam no bolso […]. Quanto às práticas pedagógicas é assim, a gente tem que ter domínio no conteúdo, mas não se pode negar também que o estudante traz consigo e nós temos que considerar esses saberes dos alunos […] é uma troca, o professor ensina, aprende, é um processo mútuo […]. Eu gosto disso, de fazer esse feedback com a turma, dar oportunidade pra essa moçada se soltar […]. Eu me renovei sim, percebo isso, aliás, em está sempre me dando a chance de rever meus conceitos, não sou o dono da verdade, aliás […], não existe verdade absoluta […], e a gente, como educador, está ai*

> *para isso, para romper com esses métodos tradicionalistas, dar o lugar ao novo, ao inovador." (**Professor Tamarindo**)*

As duas histórias convergem para um mesmo sentido: gostam de estudar, inovam nas suas práticas pedagógicas, acompanham o desenvolvimento do projeto de educação, creem que as suas concepções de outrora deram lugar para concepções atuais. Veem o ensino como um processo dinâmico, que o professor não é o senhor da verdade, que os conhecimentos são construídos juntos – professor x alunos. Apostam na formação continuada, convergindo com o pensamento de Libâneo (2005) ao dizer que a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático e pode acontecer, inclusive, no próprio contexto de trabalho.

Os Professores Macambira e Tamarindo, ao falarem sobre reelaboração de concepções deixam clara a ideia do seu progresso no crescimento pessoal e profissional do professor, deixando transparecer suas trajetórias, como também suas aprendizagens e suas práticas docentes se misturam e se articulam aos contextos sociais, políticos e econômicos vivenciados.

No geral, emerge a compreensão de que os interlocutores da pesquisa são unânimes em confirmar que a formação continuada representa uma forma de aprimoramento profissional e, conforme as narrativas elencadas reconhecem que esta tem sido uma busca constante de todos eles, no sentido de que se percebem mais fortalecidos nas suas aprendizagens, na sua prática pedagógica.



FIGURA 12 – Interação e Leitura em sala de aula
Fonte: Arquivo do pesquisador/2013

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*"Costuma-se dizer que a árvore impede a visão da floresta, mas o tempo maravilhoso da pesquisa é sempre aquele em que o historiador mal começa a imaginar a visão de conjunto, enquanto a bruma que encobre os horizontes longínquos ainda não se disputou totalmente, enquanto ele ainda não tomou muita distância do detalhe dos documentos brutos, e estes ainda conversam todo o seu frescor. Seu maior mérito talvez seja menos defender uma tese do que comunicar aos leitores a alegria de sua descoberta, torná-los sensíveis – como ele próprio o foi – às cores e aos odores das coisas desconhecidas. Mas ele também tem a ambição de organizar todos esses detalhes concretos numa estrutura abstrata, e é sempre difícil para ele (felizmente!) desprender-se do emaranhado das impressões que o solicitaram em sua busca aventurosa, é sempre difícil conformá-las imediatamente à álgebra, no entanto necessária de uma teoria".*

***(Philippe Ariès, 1981)***

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisar, enquanto um princípio constitutivo da universidade representa uma necessidade, que visa à ampliação do conhecimento pela conquista, produção e disseminação de novos saberes. É um imperativo da sociedade da informação e do conhecimento, que apresenta um mundo em aceleradas metamorfoses e que a pesquisa e seu contributo colaboram para a compreensão desse vórtice (SERRANO, 2011), para acompanhamento e, porque não, para intermediar algumas soluções. Com este introito, registramos as principais considerações conclusivas deste estudo, não obstante o entendimento que temos acerca do seu inacabamento.

Assim, retomamos um fragmento de Ariès (1981), usado como epígrafe desta parte do texto, tecendo comentários a respeito do trabalho do pesquisador, diz que o maior mérito daquele não está em defender uma tese, mas sim, comunicar ao leitor a alegria da sua descoberta, a partir das cores e dos cheiros das coisas desconhecidas. É conseguir, de onde você olhou, o que você foi capaz de ver, de compreender, de produzir um novo conhecimento.

Desse modo, nossa pesquisa pautou-se na discussão da reelaboração de concepções dos professores rurais sobre docência, ensino e aprendizagem nas práticas pedagógicas no contexto da sala de aula. O estudo foi, portanto, conduzido na investigação das vivências da prática pedagógica, com o propósito de apreender essas concepções, analisando-as e caracterizando-as, apoiado nos memoriais de formação, produzidos pelos docentes e na observação dessas ações, assim como nos “ditos” das entrevistas e nas rodas de conversas.

A maioria dos professores apontou como uma característica comum em suas práticas pedagógicas o uso de metodologias tradicionais, às vezes desarticuladas da realidade do aluno, o que mostra que compreende a necessidade do professor ser crítico, reflexivo, que articula teoria e prática numa busca da práxis, em busca da qualidade da educação. Destacam a necessidade de se buscar novas metodologias, compreendendo que existem outras abordagens pedagógicas aplicáveis às práticas, como também criar novas formas de ensinar, é um compromisso que não se desliga de seu jeito de ser professor.

É a partir desse contexto que se quer, através da prática, uma formação consistente e a consciência de que outras realidades e experiências existem além das que já conhecemos e que estão postas no contexto do ensino.

Depreendemos de suas concepções que durante as observações, na prática de sala de aula, o professor transita entre um saber espontâneo em construção e saberes estabelecidos no currículo escolar, o que não impede de questionar os saberes espontâneos, mesmo que ele não tomou consciência desses “novos” aspectos presentes em sua prática ou decorrentes de suas relações interpares.

Lembramos, como exemplo, a introdução de novas tecnologias na escola rural, como TV, vídeos, computadores, máquinas copiadoras e ideias pedagógicas do construtivismo, não foram capazes de modificar a tradição pedagógica da rotina do trabalho do professor rural, levando em consideração, dentre outros fatores, um grau de formação insuficiente para explorar nessas tecnologias, elementos que modifiquem sua prática em função da aprendizagem dos alunos.

As estruturas físicas das escolas pesquisadas não são ambientes totalmente agradáveis para alunos e professores, posto que algumas necessitarem de melhorias e ampliações para um atendimento escolar mais adequado, ainda persiste o fato de que muitos alunos da educação infantil e do ensino fundamental estão juntos em uma mesma sala/turma, o que legalmente, deveria não mais acontecer, mas que, ainda, não foi regularizado no município de Oeiras.

Um dos agravantes, nesse sentido, é que a multisseriação não se dá apenas com as turmas de 1º ao 5º ano, mas também, com as turmas de 6º ao 9º ano, sobrecarregando, portanto, o trabalho docente sobre dois ou três professores que chegam, às vezes, a ministrar cinco disciplinas diferentes numa mesma turma.

Conforme as estatísticas da Secretaria Municipal de Educação, ainda é grande o número de escolas rurais com turmas multisseriadas. A proposta da multisseriação é tão somente no sentido de reduzir gastos com pessoal e contenção de despesas de manutenção. Todavia, para implementação dessa política não houve qualquer sistematização de metodologias diferenciadas ou propostas de capacitação pedagógica para os professores que atuam nas turmas multisseriadas.

Outro aspecto discutido no corpo deste trabalho, que foi o uso do termo educação do campo e educação rural. Embora o termo educação do campo surja como um novo modelo e seja inserida na sociedade como política pública, a educação rural não perdeu sua legitimidade, porque se trata de um território

enquanto terreno, extremidade, conforme divisão do IBGE, localização e, portanto, de uma educação que, historicamente, o complementa, mas que se diferencia em ideologia, sendo assim, desenvolvidos de modos diferentes.

Com relação às questões referentes às políticas de atendimento aos alunos e professores da zona rural, emerge a compreensão de que existem escolas nucleadas, inclusive, muitas escolas consideradas pequenas foram fechadas, em detrimento do processo de nucleação, ocorrido nos últimos anos. Quanto aos alunos dos assentamentos rurais, que circundam a zona urbana do município em estudo, estes foram matriculados numa mesma escola, de porte médio, na zona urbana, porém, sem nenhuma proposta pedagógica ou proposta curricular específica para a modalidade de ensino – educação rural ou educação do campo.

Os alunos contam com transporte, merenda escolar e livros didáticos. Para alunos do 1º. ao 5º. ano foi adotado livro da Coleção Girassol – Saberes e Fazeres do Campo, no qual estão integradas as disciplinas, por exemplo, Língua Portuguesa, Geografia e História. O material é distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático do Campo (FNDE/SECADI). Trata-se de um material bastante resumido e, quase sempre, não atende às peculiaridades regionais. Quanto à merenda escolar, o cardápio é sugerido pela Secretaria Municipal de Educação, que contém alimentos à base de formulados (pré-cozidos) como também é servido frango, carne bovina, arroz, cuscuz, salsicha e outras variedades, não atendendo às especificidades da produção agrícola regional.

No que concerne ao currículo proposto para os alunos da zona rural é o mesmo desenvolvido na zona urbana, o que perde o sentido, entendendo que a definição da escola rural tem sentido quando esta é projetada a partir das particularidades da comunidade rural, pois a escola possui uma identidade e uma cultura que lhe são próprias, sendo que o currículo também faz parte desse contexto, devendo ser diferente.

Quanto aos sujeitos interlocutores do estudo 11 (onze) participaram de modo efetivo da investigação e entregaram os seus memoriais, um dos instrumentos utilizados para produção dos dados. Conforme já informado, dos 11 (onze) professores participantes da pesquisa, 04 (quatro) são oriundos da zona urbana, porém, desde que foram trabalhar na zona rural, se dedicaram à causa e hoje, constituíram família e moram efetivamente na mesma região onde trabalham.

Foi observado ainda um grande número de profissionais docentes contratados temporariamente para as escolas rurais, assim como para as escolas da zona urbana, o que tem provocado enorme rotatividade de professores, desfavorecendo, portanto, o processo de ensino-aprendizagem e a capacidade deste profissional conhecer melhor a escola, os seus alunos e as suas práticas pedagógicas.

Um fato particular que merece ser destacado com relação à contratação de profissionais docentes, tanto para a zona rural como para a zona urbana, é que muitos desses professores não possuem curso magistério ou curso de licenciatura, ou então, estão cursando alguma licenciatura em faculdades particulares no regime semipresencial. Os salários variam de um salário mínimo a dois salários, dependendo da carga horária de cada professor, regime de 20 horas ou de 40 horas.

Ainda persistem casos de professores que adotaram práticas pedagógicas e saberes docentes descontextualizados da realidade rural, o que contribui para a evasão escolar. Há casos também de professores oriundos da zona urbana não se adaptarem às localidades, enquanto outros afirmam ter se adequado ao lugar, tendo adotado a localidade como espaço de trabalho e moradia, (auto) reconhecendo-se como moradores daquele lugar, assimilando valores e costumes existentes, para um melhor desenvolvimento das práticas pedagógicas.

O uso dos memoriais de formação serviu como instrumento para instigar os professores participantes da pesquisa, a relatarem as suas histórias de vida, como iniciaram a sua trajetória educacional, a sua inserção no mundo da educação, os momentos de formação, as concepções do ser professor, de docência, de ensino e aprendizagem a partir das suas práticas pedagógicas possibilitando-lhes a reelaboração de tais concepções.

Nosso entendimento é de que as revelações são pertinentes quando os professores afirmam que a docência na zona rural é um processo de construção vivenciada e aprendida na prática, através da experiência, de estarem se formando cotidianamente. As narrativas autobiográficas permitiram aos sujeitos refletirem sobre formação, experiências e concepções, sem desconhecer o valor dos estudos formais, dos cursos realizados, dos esforços nesse sentido.

Desse modo, as narrativas podem servir para revelar a importância da socialização de experiências docentes e, assim, promoverem a formação através das práticas cotidianas historicizadas, contribuindo para os estudos dos professores da zona rural quando utilizados como processo de reflexão e formação.

Evidenciamos, dessa forma, que a proposta do estudo responde à tese levantada de que a vivência da prática pedagógica possibilita aos professores rurais a reelaboração de suas concepções sobre docência, ensino e aprendizagem, mesmo que muitas práticas pedagógicas executadas no espaço da sala de aula continuem atreladas às características tradicionais, levando em consideração a formação recebida, o contexto social e político no qual se inserem, bem como às condições de trabalho a que estão submetidos.

A tomada de consciência de suas práticas e das condições em que elas se dão desencadeiam um processo subjetivo e concreto de passagem para um momento superior de reflexão, ação e síntese. A reflexão surge dentro de atividades como planejamento coletivo, avaliações, auto avaliação, capacitações e seminários, estudo e tomada de decisões, pois é na ação cotidiana que o professor pode apropriar-se e articular outros saberes e aplicá-los no processo de ensino-aprendizagem, reelaborando, desse modo, suas concepções, seu modo de compreender sua prática pedagógica. Todavia, isto depende, também, de uma política socioeconômica que leve investimento público para a educação na área rural, principalmente na reestruturação da escola e na formação dos seus professores.

Mediante estas colocações conclusivas, entendemos razoável, referendar, em forma de síntese, que entendemos compreensível em meio ao discurso (auto) biográfico dos professores um certo sonho, um certo desejo, assim como, um denodado esforço na narrativação em favor da docência, do ensino e da aprendizagem enquanto concepções centrais, deste estudo. Em torno de uma escola do campo autônoma no oferecimento de oportunidades educacionais a seu alunado, garantindo-lhe, como é de lei, não só o acesso igualitário, mas a permanência e a garantia de um ensino e uma aprendizagem duradoura, atualizada e de qualidade.

É bem verdade que estes nossos escritos, nesta seção do estudo, que se querem conclusivos, são, na verdade, nossa síntese possível. A síntese que, entre relembranças e retomadas de objetivos e discussões realizadas, estamos a elaborar, esforçando-nos para pinçar dos aspectos principais um pouco de tudo que é interessante e viável mencionar, sem descuidar de manter o “jeito” conclusivo que esta seção se propõe.

Como um aspecto importante, cabe relembrar o que advertem Bogdan e Biklen (1994, p. 66) sobre pesquisa qualitativa, e especialmente acerca do cuidado

com a não generalização dos achados da pesquisa posto que “[...] trabalho é o de documentar cuidadosamente um determinado contexto ou grupo de sujeitos [...]”, com o compromisso de fazer a devida articulação deste fenômeno com o quadro geral dentro do qual o estudo desenvolveu-se e consubstanciou-se, tendo em vista que seu horizonte é a compreensão, apreensão, em profundidade e extensão, da realidade, da singularidade, que marcam o contexto histórico, datado e situado, da presente investigação.

Desse modo, dizemos que, no campo das contribuições advindas deste estudo é possível elencar, entre outros, as que, neste momento, entendemos como representativos, segundo o objeto de estudo que dá suporte a esta investigação:

- uma convergência de percursos e ações, continuidades e descontinuidades, no caminho formativo de todos eles, uns mais outros menos, mas todos falam de trajetórias bem sucedidas e que dentro dos parâmetros deste estudo, se prestam como suporte para compreensão e discussão em relação à realidade escolar dos alunos e professores do campo. Destacam aspectos como propostas curriculares distanciadas da realidade local, algumas improvisações que levam à desestimulação do alunado em relação à escola, entretanto venceu o campo das vontades e dos desejos de verem a escola como a luz que alumia o caminho de mudança, do crescimento pessoal e profissional futuro;

- um reconhecimento de que sua inserção na vida docente profissional, nas escolas do campo é resultado de condições, situações, vontades, necessidades, que se mostram variedades, desde substituições temporárias de professores, assumindo como professor leigo, a situações corroboradoras nos estudos formativos para esta finalidade, a aprovação em concurso público, a indicações político-partidárias, indo até questões de atendimento a necessidades da comunidade rural de contar com uma escola funcionando, para ver as crianças na escola, o que aconteceu, pelo menos uma das histórias analisadas, de a exigência era de que o professor soubesse, pelo menos, ler e escrever; o fato é que os cursos de formação e qualificação no município de Oeiras – Pi, nas últimas décadas colaboraram no sentido de começar a mudar a feição dessa realidade;

- uma visão positiva em torno dos percursos de formação inicial e continuada, sem descartar as trocas de experiências na escola e os momentos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação; a constante atualização no sentido não só da parte pedagógico-docente, mas, sobretudo como um requisito exigido pelo mundo globalizado; a formação continuada como contraponto para se aproximar e se afeiçoar mais à profissão e melhor compreender os processos ensino-aprendizagem; pelo entendimento de que vão acessando a novas regras, a novas teorias, vivenciando uma constante reflexão sobre prática docente, abastecendo-se de novos saberes para dar conta das demandas profissionais;

- particularmente no que concerne a concepções de docência, ensino e aprendizagem, há um entendimento de que são construtos interligados, um influencia o outro, os três guardam reciprocidade; é visível que suas concepções neste sentido, progressivamente passaram redimensionamentos, movidos por entendimentos técnicos, pelo senso crítico e pela capacidade reflexiva que desenvolvem em torno da formação e da prática, assim como acerca do compromisso com o sucesso dos alunos, o que implica uma ação colegiada do professor, do aluno, da escola e da família, lembrando que na escola rural convivem com dificuldades particulares a este cenário: grandes distâncias entre escola e moradias de alunos e professores, estradas/caminhos, às vezes, quase intrafegáveis, meios de transportes precários, só para citar alguns, há entendimentos de que ser professor e saber ensinar ultrapassa o educador, porque forma cidadãos, mostra caminhos, percebendo a emersão de um novo profissional, que vai se “fazendo” aos poucos, entre estudos formais e informais, momentos que vão provocando ou mesmo consubstanciado mudanças de concepções docentes; o professor é concebido como mediador, como estudioso, responsabilizando-se pelo processo educativo dos escolares;

- uma visão abrangente, com várias conexões com as demais categorias analisadas, sendo que a culminância em relação às concepções que tem

> os professores, a respeito de docência, ensino e aprendizagem se expressa pelo entendimento do processo reflexivo dos colaboradores do estudo; um entendimento sobre planejamento, sobre avaliação, comprometimento com a prática pedagógica e com aspectos ligados às novas tecnologias e com as inovações nessa área.

Reiteramos, pois, que este estudo se finda com a escrita desta seção, mas não esgota as possibilidades de análises diferentes e mais reveladoras, para nos fazer repensar a escola rural nas suas diversas nuances. Nesse contexto, as narrativas de professores tem uma importância fundamental, pois estas funcionam como articuladoras dos principais elementos que compõem a formação, as práticas pedagógicas, a docência, o ensino/aprendizagem e o ser professor da zona rural.

## REFERÊNCIAS


ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto) biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Tempos, Narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 7-13.

ABRAS, Maria Cecília. **A influência da habilitação em serviço na prática do/a professor/a leigo/a**. Belo Horizonte – MG, Dissertação de Mestrado, UFMG, 1998.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2. Ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003.

ALENCASTRE, José Martins Pereira de. **Memória cronológica, histórica e corografia da província do Piauí**. Teresina: COMEPI, 1981.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares de (Org.). **Estudos sobre a profissão docente**. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/ UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.

AGUIAR, Robério Bôto de; CARVALHO José Roberto de. **Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea, estado do Piauí**: diagnóstico do município de Oeiras. Fortaleza: CPRM - Serviço Geológico do Brasil, 2004.

ALVES, Gilberto Luiz (Org.). **Educação no campo – recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

AMADO, Janaína. História e região: reconhecendo e construindo espaços. In: AMADO, Janaína. **República em migalhas**: história regional e local. Coordenação de Marcos A. da Silva, Marco Zero, São Paulo: 1990.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. “Apresentação”. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e Abusos da História Oral.** Rio de Janeiro: 2ª edição, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 1963.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ARAÚJO, Juliana Pereira de. **A docência em uma escola do campo:** narrativas de seus professores. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2009.

BATISTA, Maria das Graças de Almeida. **A concepção do professor sobre sua função social:** das práticas idealistas à possibilidade de uma ação crítica. João Pessoa, PB: 2008. (Tese Doutorado – UFPB).

BARDIN, Lawrence**. Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BOF, Alvana Maria (Org.). **A educação no Brasil rural.** Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, 2006.

BOLÍVAR, Antonio Domingo. **Profissão professor:** itinerário profissional e a construção da escola. Tradução de Gilson César Cardoso. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

BOLÍVAR, Antonio Domingo; FERNANDEZ, Manoel. **La investigación biográfico-narrativa em educación**: enfoque e metodologia. Madrid: Editorial La Muralha, 2001.

BOLÍVAR, Antonio (Dir.) **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. – Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de escola**. Campinas-SP: Papirus Livraria Editoria, 1983.

BRANDÃO, Wilson de A. Formação social. In: SANTANA, Raimundo Nonato Monteiro (Org.). **Piauí:** formação – desenvolvimento – perspectivas. Teresina: Halley, 1995.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordino. **Labirintos da memória:** quem sou? São Paulo: Paulus, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Histórias de vida e formação de professores**. Salto para o futuro – Boletim 01, março, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 9.394/96**, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

BRASIL, **Lei n. 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

BRASIL, **Parecer 036/2001 do CNE/CEB**, sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2001 a.

BRASIL, **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001b.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**. D.O.U., de 10 de janeiro de 2001c.

BRASIL, **Resolução 01/2002** do CNE/CNE, que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2002.

BRASIL**. Referenciais para a formação de professores.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

BRASIL, MEC/INEP/Deep. **Censo Escolar de 2012.** Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira, INEP, 2012.

BRITO, Itamar de Sousa. **História da educação do Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

BRITO, Itamar de Sousa. **História da Educação no Piauí**: enfoque normativo, estrutura organizacional, processo de sistematização. Teresina: UFPI, 1996.

BRITO, Antônia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. G. **Docência, pesquisa e aprendizagem:** (auto) biografias como espaço de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BRITO, Antônia Edna. Professores experientes e formação profissional: evocações... narrativas... e trajetórias... **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 12, n. 17, p. 29-38, jul./dez. 2007.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa, Veja, s.d. (Universidade, 1). São Paulo, Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa, Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: DIFEL, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Trad. Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia** (Org.). Renato Ortiz. Coord. Florestan Fernandes, São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaza. Lisboa: Dipel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Edusp, 1996.

BORBA, Sara Ingrid. **Educação rural:** uma realidade no chão sem terra da escola do campo. (Dissertação Mestrado – UFPB – CE, Programa de Pós-Graduação em Educação), 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Editora do Porto. 1994.

BUENO, Belmira A. de B. Oliveira. **Autobiografia e formação de professores**. Um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. (Tese de Livre Docência, São Paulo, USP), 1996.

CARVALHO JÚNIOR, Dagoberto. **Passeio a Oeiras**. 4. Ed. Recife: Apipucos, 1992.

CARVALHO, Fábio Garcez de. **As pequenas comunidades rurais e o ofício de ensinar**: de professor leigo a funcionário municipal (1940-2000). Rio de Janeiro: (Tese Doutorado - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade Educação). 2013

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (Org.). **Educação e escolas no campo.** Campinas, SP: Papirus, 1993.

CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessoa; CORRÊA, Werther. Ruralidades, urbanidades e a tecnização do rural no contexto do debate cidade-campo, Campo-Território: **Revista de Geografia Agrária.** V. 3, n. 5, fev. 2008.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Maria Regina Martins. Escolas multisseriadas: dados preliminares. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Educação e Sociedade no Brasil**", 2009, Campinas, SP: UNICAMP, 2009.

CHAVES, Joaquim Raimundo Ferreira. **Obra completa**. Prefácio de Teresinha Queiroz – Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CONNELY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa em Jorge Larrosa e otr. **Déjame que te cuente**. Ensaios sobre narrativa e educación. Barcelona: Laertes, 1995.

CONNELY, Michael; CLANDININ, Jean. Narrative and history in practice and research. In: Donald Schön (Ed.) **The reflective turn**: Case studies in ans on educational practice. New York: Teachers College Press, 1992.

CONNELY, Michael; CLANDININ, Jean. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitative; trad. Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORDEIRO, Verbena Maria R. e SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador: EDUFBA, 2010.

CORTEZ, Baltazar Campos. **Práticas de formação de professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental**: um estudo da formação do magistério leigo em Oeiras (PI) – 1970 a 2004 (Dissertação de Mestrado – UFPI), 2006.

COSTA FILHO, Alcebíades. **A escola do sertão:** ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889. Teresina, Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

COSTA, Francisco Augusto Pereira da. **Cronologia histórica do estado do Piauí**: desde os seus tempos primitivos até a proclamação da República. Rio de Janeiro: Artenova, 1974, v.1.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n.1, jan.abr. 2004.

DELORS, Jacques; COLLS. César. A educação para o século XXI. In: **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fotobiografia e formação de si. In: **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Elizeu Clementino de Souza; Maria Helena Menna Barreto Abrahão (Org.). Porto Alegre: EDIPURS, 2006.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Ana Iório. **Ensino da linguagem no currículo**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena. **O professor e seu desenvolvimento profissional**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 44, abr. 1998.

DOSSE, François. **O desafio biográfico:** escrever uma vida. São Paulo: Ed. De Universidade de São Paulo, 2009.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumentos de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/CFAP, 1988.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 17 – 34.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e formação**. São Paulo/Natal: Paulus/EDUFERN, 2010.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Professoras da Zona Rural:** formação, identidade, saberes e práticas. Salvador. (Dissertação Mestrado em Educação, Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação), 2010.

FERREIRA, Márcia Ondina; FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz (Org.). **Memórias docentes**: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

FERREIRA, Marieta Moraes. “Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil”. **História Oral**, n. 1. São Paulo: ABHO, junho 1998, PP. 19-30.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Ver. Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **Lógica operatória e lógica das significações em adultos do meio rural:** um estudo piagetiano e seu significado educacional. 1999, 272 f. Tese (Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre), 1999.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professores?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONSECA, Patrícia Bevenutti Camargo da. **Ruralidades e escolarização:** desafios e propostas educacionais. (Dissertação Mestrado Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora) 2008.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. In:**Ciência e Educação**, v. 11, n. 2005.

GATTI, Bernadete. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 81, maio 1992, PP. 70-74.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: **Os professores e sua formação.** Coord. António Nóvoa. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação para além das teorias de reprodução**. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 1993.

GIUSTA, Agnella da Silva. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. In: **Educação em revista.** Belo Horizonte – Faculdade de Educação/UFMG – Nº 1, p. 25-31, julho – 1985.

GRZYBOWSKI, Candido. **Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural.** Contexto e Educação. Ijuí: UNIJUÍ, Ano I, nº 4, out./dez. 1986, p. 47, 59.

HELLER, Agnes. **Sociologia de La vida cotidiana**. 2.ed. Barcelona, Ediciones Península, 1987.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira, 2008. Rio de Janeiro: 2008. <http//www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacaoo/condicaodevida /indicadoresminimos/sinteseindicadoressociais2008/indi_sociais2008.pdf>acesso em 03.10.2008.

IMBERNÓN, Francisco**. Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama de Educação no Campo.** Brasília, INEP, 2007.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referências para uma política nacional de educação do campo.** Brasília: 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Prefácio: António Nóvoa; revisão científica, apresentação e notas à edição brasileira Cecília Warschauer; trad.

José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

KNOX, Miridan Brito. **O Piauí na primeira metade do século XIX**. Teresina: Projeto Petrônio Portela, 1986.

KRAMER, Sônia; JOBIM e SOUSA, Solange. (Org.). **Histórias de Professores:** leituras, escrita e pesquisa. São Paulo: Ática, 1996.

KENSKI, Ivani Moreira. **Memória e ensino**, 1994 (s/ed).

LAROUSSE**. Dicionário da Língua portuguesa** - Paris: Larousse/São Paulo: Ática, 2001.

LANGARO, Jiani Fernando. O campo e a cidade entre maneiras de viver e trabalhar (1960-2005). **História e perspectivas**, Uberlândia (36-37), jan. dez. 2007.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural:** urbanização e políticas educacionais. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora. 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: Pimenta, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública** – A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa Lima. **O desenvolvimento profissional dos/as professores/as pelas histórias de vida:** revisitando percursos de formação inicial e continuada. Natal (RN). Universidade Federal do Piauí. (Tese Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – CCSA), 2003.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1977.

LISPECTOR, Clarice. **Os desastres de Sofia.** Rio de Janeiro – Rio de Janeiro: Editora Rocco LTDA, 1998.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

LUDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Ana Maria I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação e Sociedade**. Ano XX, n. 68, dez./1999.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? **Em Aberto.** Brasília: ano I n. 9, setembro, 1992.

MARTINS, José de Sousa. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 1981.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; BASTOS, Maria Helena Câmara; CUNHA; Maria Teresa Santos (Org.). **Refúgios do eu:** educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000.

MINAYO, Maria Cecília Sousa. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília Sousa. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília Sousa. **Saúde e ambiente sustentável**: estreitando nós. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formadores de professores, conhecimento da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria M. R. (Org.). **Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EduFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 59-91.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOTT, Luis. **Piauí Colonial**: população, economia e sociedade. Teresina: COMEPI, 1985.

NEVES, Abdias. Homens notáveis. In: **O estado do Piauí**. Disponível em <http:www.historiasdopiaui.com/ arquivos/Estado_do_Piauí_fonte.pdf>, acessado em 05 de abril de 2014.

NEVES, Abdias. **A guerra de Fidié**. 2.ed. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

NEVES, Lucilia de Almeida. “Memória e História: substratos da identidade”. **História: Fronteiras.** XX Simpósio Nacional da ANPUH. São Paulo: Humanitas, 1999, pp. 1061-1070.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. (Org.) Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). O **método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, Antonio. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário.** Subsídio para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI e XX). Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, 64 p. 1986.

NUNES, Odilon. **Os primeiros currais**. Teresina: COMEPI, 1974.

NUNES, Odilon**. Pesquisas para a história do Piauí.** Volumes I, II, III, IV. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. et al. (Org.). **Narrativas:** outros conhecimentos, outras formas de expressão. Petrópolis, RJ: DP, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

OLIVEIRA, Stella M. L. Gaspar de**. As concepções de aprendizagem no contexto educativo:** um estudo diagnóstico em alunos de um curso de magistério no nível médio. Natal – RN, UFRN. (Dissertação de Mestrado), 1999.

ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu.** Coleção Grandes Cientistas Sociais, n. 39. São Paulo: Ática, 1983.

PACHECO, José Augusto. FLORES, Maria Assunção**. Formação e avaliação de professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

PASSEGI, Maria Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **(Auto) biografia:** formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGI, Maria Conceição et al. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.260.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

PERROT, Michele. Práticas da memória feminina. In: **Revista Brasileira de História.** São Paulo: V. 9, N.18, Agosto/Setembro 1989.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas** – profissão docente e formação. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. 2. Ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PETTY, Miguel; TOMBIM, Ana; VERA, Rodrigo. Uma alternativa de educação rural. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Diaz. **Educação Rural no Terceiro Mundo:** experiências e novas alternativas. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PIAUÍ. CEPRO. **Piauí:** evolução, realidade e desenvolvimento. Teresina: Fundação CEPRO, 1979.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 15-34.

PIMENTA, Selma garrido. Formação de Professores: identidades e saberes da docência. In: Didática e formação de professores: percursos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

PINEAU, Gastón. A autoformação no decurso da vida: entre a heteroformação e a ecoformação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 65-77.

PINEAU, Gastón. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira.** Disponívelem:<http://br.monografias.comtrabalhos915/educacaocampopoliticas/educacao-campo-politicas.shtml>. Acesso em: 30 maio 2011.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida:** Teoria e Prática. Tradução do francês: João Quintela. Oeiras – Portugal: Celta Editora, 1999.

PORLÁN ARIZA, R.; RIVERO GARCIA, A.; MARTIN DEL POZO, R. Conocimento profesional y epistemologia de los profesores, In: **Teoria, métodos e instrumentos**. Enseñanza de Las Ciencias, n. 15, p. 155-171, 1997.

PORTELLI, Alessandro. “Memória e Diálogos: desafios da história oral para a ideologia do século XXI”. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania

Fernandes; ALBERTI, Verena, **História Oral**: Desafios para o Século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC, 2000, pp. 67-71.

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. In: disponível em **http//www. bibliotecadigital.fgv.br** acesso em 02.06.2014.

QUEIROZ, Teresinha. **Notas sobre a educação no Piauí**. São Paulo, 1988.

REALI, Aline Maria R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N**. Formação de professores:** tendências atuais. São Paulo- SP: EDU, FSCar, 1996.

REGO, Teresa Cristina; AQUINO, Júlio Groppa; OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Narrativas autobiográficas e constituição de subjetividades.** In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 275.

REIS, Amada de Cássia Campos. **História e memória da educação em Oeiras:** de meados do século XVIII à primeira metade do século XX. Teresina: Expansão/ EDUFF, 2009.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Construindo a profissionalização docente**. João Pessoa: Universitária, 2004.

RODRIGUES, José Ribamar Torres. **A prática docente leiga e a construção de saberes pedagógicos** (Tese de Doutorado – São Paulo: Faculdade de Educação/USP), 2001.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

SANTANA, Raimundo Nonato M. **Piauí**: formação – desenvolvimento – perspectivas. Teresina: Halley, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SPAYER, Anne Marie. **Educação e campesinato** – uma educação para o homem do meio rural. São Paulo: Loyola, 1989.

SERRANO, Francisco Perujo. **Pesquisar no labirinto:** um desafio possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SILVA, Eurides Brito de. **A educação básica pós-LDB:** trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SILVA, Lourdes Helena**. Cenários da educação no meio rural de Minas Gerais**. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da.; SCHÜEROFF, Dilce (Org.). **Memória docente:** histórias de professores catarinenses (1990-1950) Florianópolis: UDESC Editora, 2010.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. Dar a palavra a... tomar a palavra de... In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.126.

SOARES FILHO, Antonio Reinaldo. **Oeiras Municipal.** Teresina: Gráfica Editora Júnior, 1992.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa Narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 135-147.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; ALMEIDA, Joselito Brito de. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica em rede**. Natal: EDFRN; Porto Alegre: EDIPCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 29-49.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágios e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DPA; Salvador, Bahia: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org**.). Autobiografias, histórias de vida e formação** – pesquisa e ensino. Prefácio, Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPURS, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; ALMEIDA, Joselito Brito de. (Org.). **A pesquisa narrada:** educadores brasileiros. Natal: EDUFRN, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Memória, (auto) biografia e diversidade:** questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.

SOUSA NETO, Marcelo de. **Entre vaqueiros e fidalgos:** sociedade, política e educação no Piauí (1820-1850). Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2013.

SCHON, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo designer para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Santa Teresa: DPA Editora, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber:** esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação. Nº 4. Porto Alegre, 1991

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Org.). **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores.** Fundamentos e epistemologia. Seminário de pesquisa sobre saberes docentes, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, 1996.

THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.

THERRIEN, Jacques. **O saber social da prática docente.** Educação e Sociedade. V. 46, 1993 a. p. 408-418.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1992.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VICENTINI, Paula Perin e LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa**.** São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL PÉREZ, Carmen Lúcia. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GEPEMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação:** pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 179.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro** – uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural**: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

ZEICHNER, Ken. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

# APÊNDICES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

## APÊNDICE A

## CADERNO DE MEMÓRIAS

**(utilizado pelos professores participantes da pesquisa para anotação das suas autobiografias)**



# PERFIL SÓCIO-PROFISSIONAL

FOTO

Nome: _____

_____

Data de Nascimento_____

Local: _____

Nome do Pai/Mãe: _____

_____

Nome do Cônjuge: _____

Número de Filhos: _____

Local de Trabalho: _____

_____

Endereço: _____

_____

Tempo de Serviço: _____

Ano de Ingresso: _____

Ocupação: _____

Média Salarial: _____

Formação: _____

_____

_____

Outros Cursos Realizados:_____

_____

_____

_____

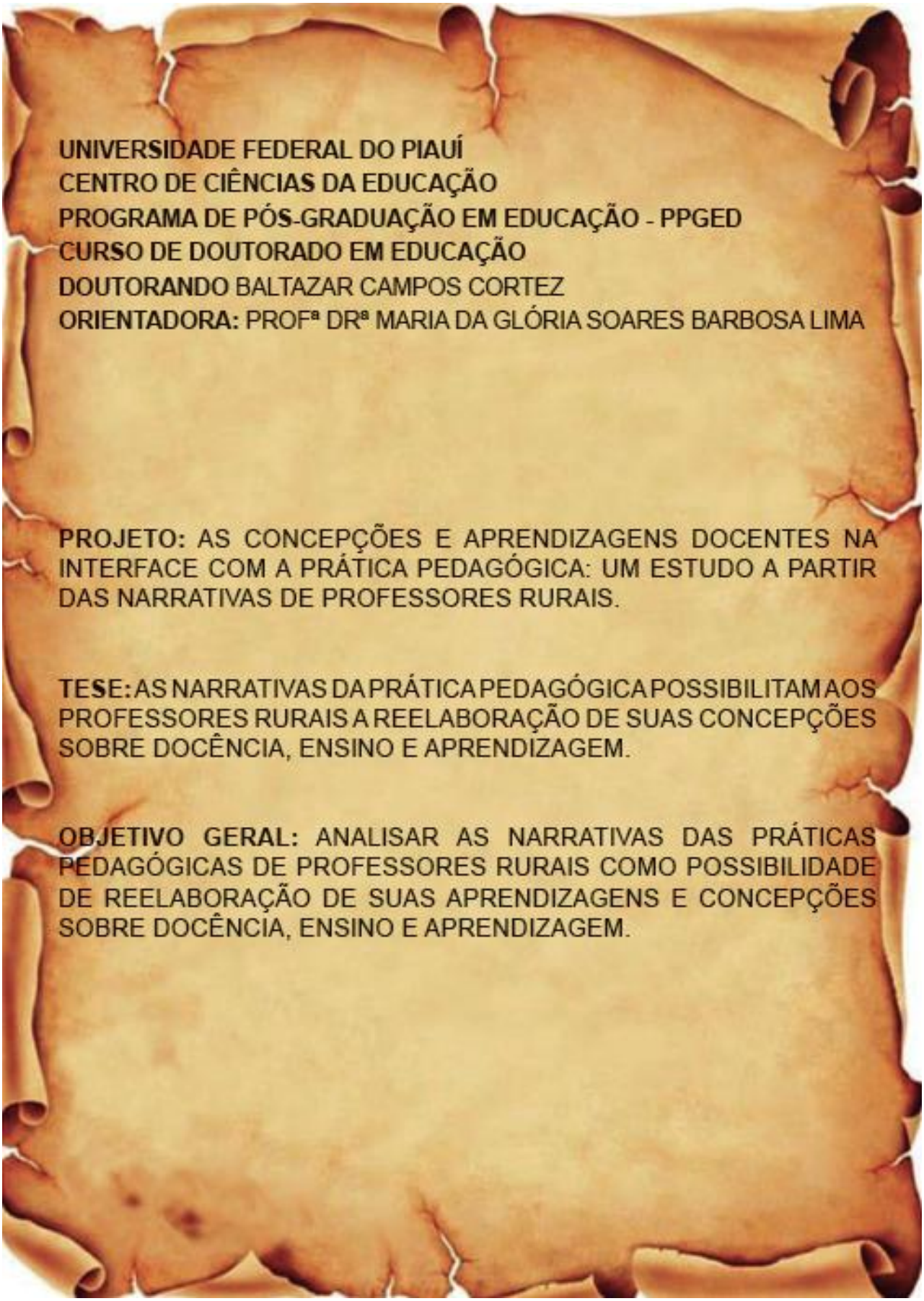
Informações Úteis: _____

_____

_____

_____

_____



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED**
**CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**
**DOUTORANDO** BALTAZAR CAMPOS CORTEZ
**ORIENTADORA:** PROFª DRª MARIA DA GLÓRIA SOARES BARBOSA LIMA

**PROJETO:** AS CONCEPÇÕES E APRENDIZAGENS DOCENTES NA INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO A PARTIR DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES RURAIS.

**TESE:** AS NARRATIVAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA POSSIBILITAM AOS PROFESSORES RURAIS A REELABORAÇÃO DE SUAS CONCEPÇÕES SOBRE DOCÊNCIA, ENSINO E APRENDIZAGEM.

**OBJETIVO GERAL:** ANALISAR AS NARRATIVAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES RURAIS COMO POSSIBILIDADE DE REELABORAÇÃO DE SUAS APRENDIZAGENS E CONCEPÇÕES SOBRE DOCÊNCIA, ENSINO E APRENDIZAGEM.

# ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS DE PROFESSORES(AS)

Captar cenas do passado, a vida no presente e as perspectivas de futuro que engendram o ser professora - a pessoa e a profissional na contemporaneidade - implica em ler as imagens da vida de professoras, as cenas do cotidiano recriadas por quem as viveu e vive. Entendemos que a invenção de si, subjacente ao processo descrito pela autora, tem nas narrativas autobiográficas caminhos férteis [...] Se o processo de aprendizagem está relacionado à capacidade de incorporar nossas próprias formas de aprender, as questões como as que se seguem como aprendo, em quais espaços e tempos, com quem parecem ser pertinentes para ancorar a evocação e reflexão sobre experiências formadoras e (auto)formadoras.

Tendo em vista tal cenário teórico-metodológico, intentamos apreender os processos constitutivos da docência, engendrados pelas/nas experiências formativas, cujas tramas serão buscadas nas trajetórias pessoais e profissionais das professoras. Trilhamos tal itinerário rumo à evocação, reflexão e explicitação das experiências que marcam a existência por compreendermos que

> falar das próprias experiências formadoras, é pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é 'vivido' na continuidade do nosso ser psicossomático. Contudo é um modo de dizermos que, nesse *continuum* temporal, algumas vivência têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (Josso, 2004, p. 48).

Na esteira desse pensamento, é pertinente tematizar a relação entre vivência e experiência, ao considerar que nem toda vivência transforma-se em experiência, uma vez que as trajetórias pessoais e profissionais são caminhos singulares e subjetivos, que cada um percorre com sua bagagem pessoal, profissional, cognitiva, afetiva , diferente do que apregoa o enfoque racionalista na formação de professores.

(Extraído da obra Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. OLIVEIRA, Inês Barbosa de et al(orgs.) - Petrópolis, RJ: DP et al: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. pp. 86-87).

"O memorial autobiográfico pode ser definido como um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se autovalia e tece reflexões críticas sobre o seu percurso intelectual e profissional [...]," segundo refere Passegi( 2008, p. 120). Assim, observa-se o caráter formativo do referido instrumento de pesquisa, considerando sua dimensão reflexiva, uma vez que o exercício de rememoração permite que o narrador faça uma análise de si mesmo.

Ao contar a nossa história, mergulhamos no passado, na esperança de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fragmentos que ficaram "esquecidos" no tempo, ou seja, é a partir do presente que buscamos o passado. Este gênero textual, o memorial, tem provocado uma crescente valorização dos educadores que vem se afirmando numa perspectiva de formação reflexiva. Uma reflexividade necessária tanto à formação quanto à prática pedagógica, sobretudo na perspectiva de fomentar o desenvolvimento profissional docente. Mediante estas palavras iniciais, colocamos como sugestão o roteiro a seguir:

## ELEMENTOS NORTEADORES PARA CONSTRUÇÃO DO SEU MEMORIAL DE FORMAÇÃO

**1- COMO ACONTECEU A SUA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL?**

• Narre, com pormenores descritivos, a sua trajetória escolar. Mergulhe no tempo e traga à torna as lembranças desde a pré-escola, o ensino fundamental, o magistério, a graduação, a pós-graduação...

**2 - COMO ACONTECEU A SUA INSERÇÃO NO MUNDO PROFISSIONAL? COMO TUDO COMEÇOU? O QUE LHE MOTIVOU A ESCOLHER SER PROFESSOR(A)?**

• Trace a sua trajetória e o seu ingresso na carreira docente.

• Caracterize e destaque aqueles momentos e passagens que foram marcantes no decorrer desse percurso...

**3 - NOS MOMENTOS DE FORMAÇÃO (MAGISTÉRIO, GRADUAÇÃO, PÓS-GRADUCAÇÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA) QUE EXPERIÊNCIAS FORAM POSITIVAS E POSSIBILITADORAS DE ENRIQUECIMENTO E CRESCIMENTO PROFISSIONAL?**

**4 - QUAIS AS SUAS CONCEPÇÕES SOBRE:**

- O SER PROFESSOR(A)?
- A DOCÊNCIA?
- O ENSINO?
- A APRENDIZAGEM?

**5 - A PRÁTICA PEDAGÓGICA POSSIBLITA AO(A) PROFESSOR(A) A REELABORAÇÃO DE MUITOS DOS SEUS CONCEITOS SOBRE DOCÊNCIA, ENSINO E APRENDIZAGEM.**

- A partir da vivência da sua prática pedagógica, desenvolva comentários destacando como ela contribuiu/contribui, de algum modo para a construção do SER PROFESSOR(A) e do SABER, ENSINAR.

**ESCLARECIMENTO:** Os elementos norteadores aqui apresentados são sugestões propostas, mas que poderão ser enriquecidos e complementados com mais outros aspectos que julgar pertinentes e necessários para uma melhor compreensão da construção deste documento no propósito de analisar e identificar a vivência da prática pedagógica dos professores, assim como a reelaboração das suas concepções sobre docência, ensino e aprendizagem (podendo, inclusive, anexar fotografias e documentos comprobatórios).

O seu posicionamento e fidedignidade conforme as questões postas, nos possibilitarão fazer uma reflexão crítica do seu processo formativo, bem como abrir espaços para uma melhor análise das práticas pedagógicas em sala de aula ( que ocorrerá num 2º momento).

*Obrigado!*

*Baltazar Campos Cortez*

*Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.*

*(Clarice Lispector)*

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

# APÊNDICE B

## CORRESPONDÊNCIA À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC**
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI**
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd**
**CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**
*Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Bloco 06 – Bairro Ininga*
*Cep: 64049-550 – Teresina-PI – Brasil – Fone (86) 215-5564 – Fone/Fax (86) 215-5560*
E-mail: pesquisa@ufpi.edu.br

Teresina (PI), _____/2013.

Senhora Secretária de Educação Municipal de Oeiras-PI,

Temos a honra de informar a V. Sa. que a Secretaria Municipal de Educação de Oeiras-PI, é a instituição por nós escolhida para darmos prosseguimento a estudos e pesquisas junto ao corpo docente, em projeto de doutorado em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, no quadriênio de 2011 / 2015.

O nosso foco de pesquisa aborda as práticas pedagógicas dos professores rurais, cuja temática intitula-se **"AS CONCEPÇÕES E APRENDIZAGENS DOCENTES NA INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO A PARTIR DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES RURAIS"**, sob a orientação da Profª Drª Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

Inicialmente, necessitamos que esta instituição nos forneça alguns dados estatísticos referentes ao quadro funcional 2012/2013 (vide fichas em anexo). Em seguida, liberação de 010 (dez) professores, os quais serão contactados através de carta-convite, para participação como intercolutores da pesquisa.

Na oportunidade, os referidos professores farão adesão espontânea à proposta. E, por fim, a pesquisa de campo, que dar-se-á através de visitas às localidades onde os sujeitos envolvidos residem/trabalham, com o propósito de averiguarmos o desenvolvimento das suas práticas docentes, requisito importante para concretização do nosso estudo.

De posse desses dados, passaremos para a segunda etapa, que será a análise e as considerações relativas ao trabalho de campo e a empiria. Assim, esperamos contar com vosso substancial apoio no que diz respeito a essa empreitada, e contribuindo, sobremaneira, para o fomento da pesquisa no campo educacional do município.

Cientes de que seremos prontamente atendidos, aproveitamos o ensejo para renovar os nossos votos de elevada estima e apreço, bem como desejar sucesso nesta nova administração que se inicia, que, com certeza, será profícua e dinâmica.

Nestes Termos
Pede Deferimento

Cordialmente,

_____
Prof. Msc. Baltazar Campos Cortez
Estudante Doutorado – UFPI
**MATRÍCULA 2011100670**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

# APÊNDICE C

## CORRESPONDÊNCIA AOS PROFESSORES RURAIS

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC**
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI**
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd**
**CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**
*Campus Universitário Ministro Petrônio Portela, Bloco 06 – Bairro Ininga*
*Cep: 64049-550 – Teresina-PI – Brasil – Fone (86) 215-5564 – Fone/Fax (86) 215-5560*
E-mail: pesquisa@ufpi.edu.br

Teresina (PI), _____/2013.

Caro (a) Professor (a) _____,

É com muita alegria que vimos, através desta, comunicar-lhe que estamos realizando estudos doutorais no campo educacional, na Universidade Federal do Piauí – UFPI. Na oportunidade, pesquisamos e estudamos as práticas pedagógicas de professores rurais, dando sequência a estudos já iniciados em Mestrado (2006).

O nosso projeto de pesquisa busca estudar e discutir **"AS CONCEPÇÕES E APRENDIZAGENS DOCENTES NA INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO A PARTIR DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES RURAIS"**.

Para a concretização e consecução do nosso trabalho referente à empiria, necessitamos da colaboração e participação de 010 (dez) intercolutores, os quais deverão participar (conforme agendamento a posteriori) de 05 (cinco) encontros que deverão ocorrer em local ainda a ser definido, para que possamos apresentar o projeto na íntegra e prestar as respectivas orientações para desencadeamento da pesquisa.

Sendo assim, temos a satisfação de convidar-lhe para participação e envolvimento neste trabalho o qual, acreditamos ser de grande valia para todos nós.

A sua adesão à nossa proposta de pesquisa deverá ser espontânea, não lhe acarretando nenhum ônus. Caso a sua resposta seja **POSITIVA**, basta apenas preencher o **TERMO DE COMPROMISSO** (em anexo), e devolver-nos em tempo hábil. Em seguida, faremos um segundo contato, apresentando a **AGENDA DE TRABALHO**.

Na certeza de que poderemos contar com a sua contribuição e apoio a mais uma das nossas solicitações, desde já agradecemos e nos colocamos ao seu dispor.

Cordialmente,

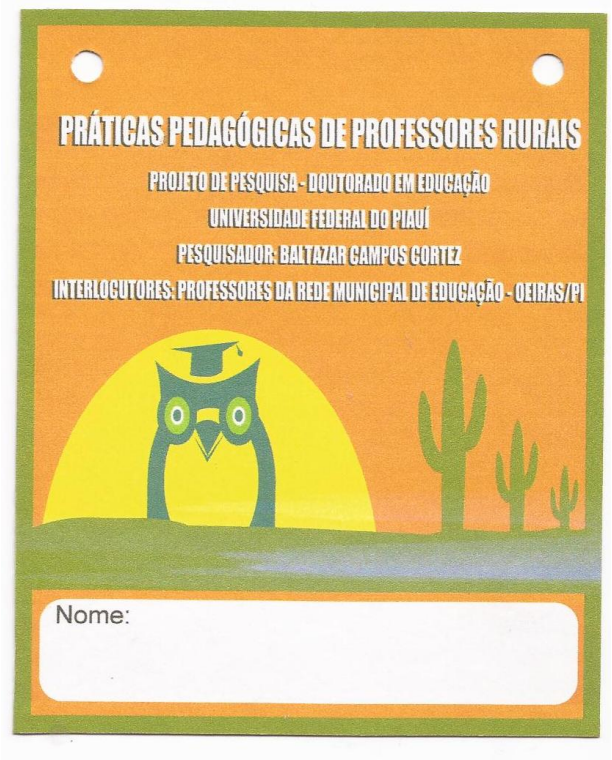
Prof. Msc. Baltazar Campos Cortez
Estudante Doutorado – UFPI
**MATRÍCULA 2011100670**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

## APÊNDICE D

## MATERIAL RODAS DE CONVERSAS

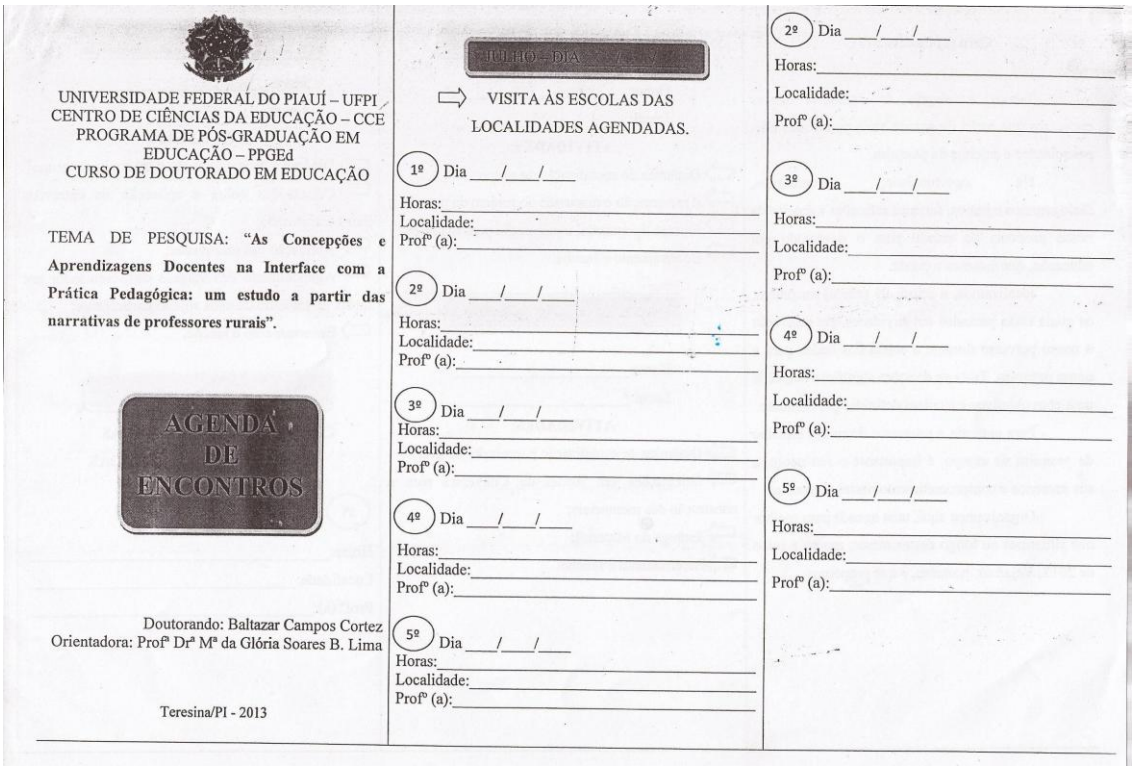


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

# APÊNDICE E

## MATERIAL RODAS DE CONVERSAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

TEMA DE PESQUISA: **"As Concepções e Aprendizagens Docentes na Interface com a Prática Pedagógica: um estudo a partir das narrativas de professores rurais".**

AGENDA DE ENCONTROS

Doutorando: Baltazar Campos Cortez
Orientadora: Profª Drª Mª da Glória Soares B. Lima

Teresina/PI - 2013

JULHO – DIA

⇨ VISITA ÀS ESCOLAS DAS LOCALIDADES AGENDADAS.

1º Dia ___/___/___
Horas:
Localidade:
Profº (a):

2º Dia ___/___/___
Horas:
Localidade:
Profº (a):

3º Dia ___/___/___
Horas:
Localidade:
Profº (a):

4º Dia ___/___/___
Horas:
Localidade:
Profº (a):

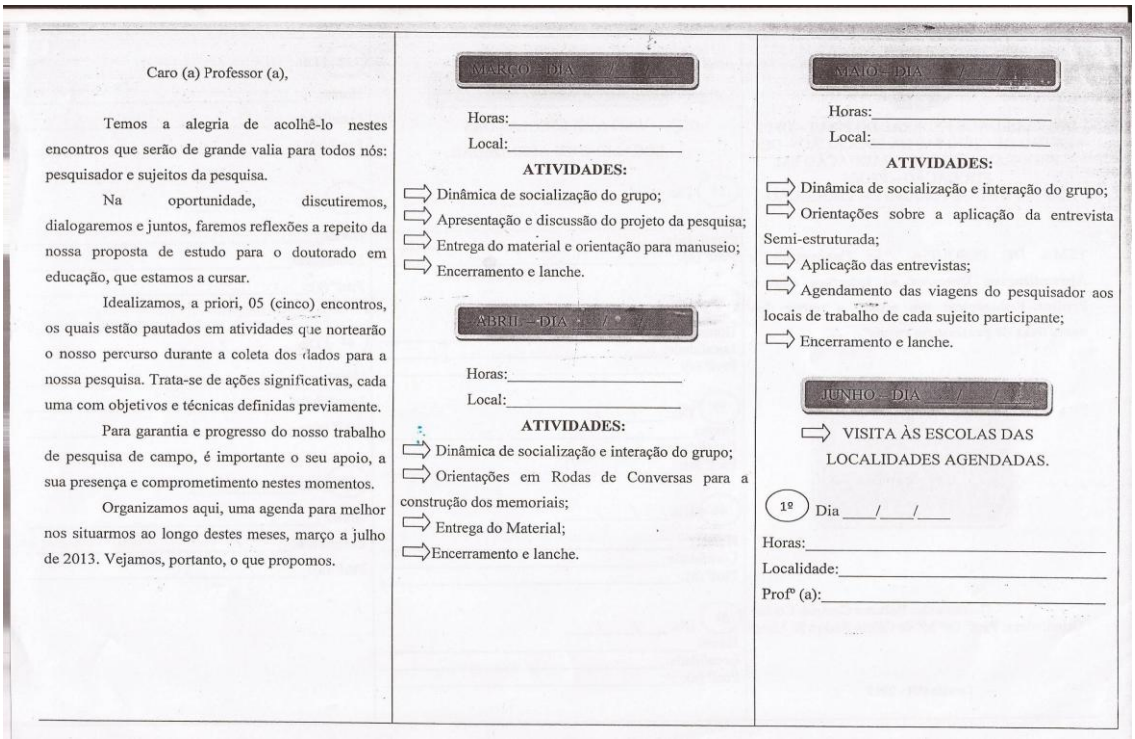
5º Dia ___/___/___
Horas:
Localidade:
Profº (a):

2º Dia ___/___/___
Horas:
Localidade:
Profº (a):

3º Dia ___/___/___
Horas:
Localidade:
Profº (a):

4º Dia ___/___/___
Horas:
Localidade:
Profº (a):

5º Dia ___/___/___
Horas:
Localidade:
Profº (a):



Caro (a) Professor (a),

Temos a alegria de acolhê-lo nestes encontros que serão de grande valia para todos nós: pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Na oportunidade, discutiremos, dialogaremos e juntos, faremos reflexões a repeito da nossa proposta de estudo para o doutorado em educação, que estamos a cursar.

Idealizamos, a priori, 05 (cinco) encontros, os quais estão pautados em atividades que nortearão o nosso percurso durante a coleta dos dados para a nossa pesquisa. Trata-se de ações significativas, cada uma com objetivos e técnicas definidas previamente.

Para garantia e progresso do nosso trabalho de pesquisa de campo, é importante o seu apoio, a sua presença e comprometimento nestes momentos.

Organizamos aqui, uma agenda para melhor nos situarmos ao longo destes meses, março a julho de 2013. Vejamos, portanto, o que propomos.

MARÇO – DIA

Horas:
Local:

**ATIVIDADES:**

⇨ Dinâmica de socialização do grupo;
⇨ Apresentação e discussão do projeto da pesquisa;
⇨ Entrega do material e orientação para manuseio;
⇨ Encerramento e lanche.

ABRIL – DIA

Horas:
Local:

**ATIVIDADES:**

⇨ Dinâmica de socialização e interação do grupo;
⇨ Orientações em Rodas de Conversas para a construção dos memoriais;
⇨ Entrega do Material;
⇨ Encerramento e lanche.

MAIO – DIA

Horas:
Local:

**ATIVIDADES:**

⇨ Dinâmica de socialização e interação do grupo;
⇨ Orientações sobre a aplicação da entrevista Semi-estruturada;
⇨ Aplicação das entrevistas;
⇨ Agendamento das viagens do pesquisador aos locais de trabalho de cada sujeito participante;
⇨ Encerramento e lanche.

JUNHO – DIA

⇨ VISITA ÀS ESCOLAS DAS LOCALIDADES AGENDADAS.

1º Dia ___/___/___
Horas:
Localidade:
Profº (a):

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

## APÊNDICE F

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

As entrevistas não tiveram um momento único característico onde alguém pergunta e outro responde. Os aspectos foram introduzidos em conversas informais, gravadas, individuais e coletivas no período da última roda de conversa e quando se esteve presente na escola de modo que os sujeitos não se sentiam avaliados com perguntas diretas. Este procedimento possibilitou adquirir informações mais precisas uma vez que as entrevistas se deram no contexto dos eventos propostos e visita às escolas-campo de pesquisa.

ROTEIRO PARA ORIENTAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Município: _____

Escola Municipal: _____

Localidade:_____

Data: _____ Horário: _____

1. Como iniciou seus estudos? Ensino fundamental?
2. Como se deu a sua trajetória escolar? Desde os primeiros anos aos dias atuais?
3. Sobre a escolha do magistério como profissão, como isso aconteceu? Fale sobre essa passagem.
4. Fatores que influenciaram na escolha da profissão docente? Você poderia enumerar alguns deles?
5. Qual a relação da sua prática pedagógica com a dos seus antigos professores? Em quem houve inspiração para ser professor? Faça uma rememoração:
6. Quais as suas maiores dificuldades para dar aulas? Cite os principais problemas encontrados na hora de executar essa atividade:

# ANEXOS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

# ANEXO A

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Título do Estudo:** AS CONCEPÇÕES E APRENDIZAGENS DOCENTES NA INTERFACE COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO A PARTIR DAS NARRATIVAS DE PROFESSORES RURAIS.

**Pesquisador (es) Responsável (is):** PROFª DRª MARIA DA GLÓRIA SOARES BARBOSA LIMA.

**Instituição / Departamento:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI / DEPARTAMENTO DE MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO – DMTE.

**Telefone para Contato:** (86) 3215-5820.

**Local da Coleta de Dados:** SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE OEIRAS-PI.

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar da nossa pesquisa, a responder às perguntas deste questionário, assim como falar e escrever relatos que evidenciem suas aprendizagens construídas na docência, de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, respondendo questionário, participando de entrevista narrativa e escrevendo um Memorial, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

**Objetivos do Estudo:** Analisar as narrativas acerca das práticas pedagógicas de professores rurais como possibilidade de (re) elaboração de suas aprendizagens e concepções sobre docência, ensino e aprendizagem.

**Procedimentos:** Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionário, e na escrita de Memorial respondendo às perguntas formuladas que abordam sobre as aprendizagens docentes produzidas em sua trajetória profissional.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

## ANEXO B

## TEXTO USADO COM OS PROFESSORES PARA ESTUDO DE MEMORIAL



A HISTÓRIA DA MINHA EDUCAÇÃO

Dom Bosco certa vez registrou: "Os maus servem de exemplo e os bons de modelo". Que eu siga o modelo de Nóvoa (1995) em "Vida de professores". Escrevo, portanto, sobre a minha história (pelo menos parte dela) ao mesmo tempo em que faço reflexões sobre meus trinta e poucos anos e o meu trajeto na escola, que se passam inevitavelmente pela minha família e pelos meus outros significativos.

*Eu no mundo*

Nasci em 14 de abril de 1974 na cidade de Natal, estado do Rio Grande do Norte, Brasil. Sou a segunda de três filhos dos meus pais. Ele sempre trabalhou com escritas contábeis, ofício que aprendera com meu avô. O gosto pelo violão veio de longas datas e, embora toque pouco, aprecia uma boa música brasileira, principalmente, o chorinho. Muito alegre, embora meio reservado, sempre foi muito querido entre os sete irmãos. Minha mãe nasceu e se criou no interior do estado, na região do Seridó. Veio para Natal morar em casa de uma tia com o objetivo de estudar na capital. Foi quando conheceu e se apaixonou por um dos seus primos. Com esse parentesco próximo, minha mãe casou-se com meu pai há mais de 30 anos.

Pouco tempo depois que eu nasci, meu tio materno, casou-se e passou a visitar com freqüência diária a casa da minha avó onde morávamos. Contam-me que sempre lhe tive muito apreço e como se fosse conseqüência, rapidamente mantive uma excelente relação com sua mulher. Esta viria a se tornar uma figura materna efetivamente marcante em minha vida. Isto porque passei a morar com eles (meu tio e sua mulher) e por eles fui criada e educada. Neste relato é sobre ela que falo quando me refiro a figura materna.

*Eu na escola*

Com três anos de idade completos entrei na minha primeira Escola (ensino infantil). Daquela primeira Escola, pouca coisa me lembro, a não ser o fardamento azul em mescla e da ladeira íngreme que subíamos para chegarmos até lá. Estudava no turno vespertino, disso também me recordo por causa do sol que me incomodava ao subir a ladeira. Afora isso, há algo de que tenho uma bela e entusiasta recordação: a minha primeira festa de São João da Escola. Estava com um lindo vestido que minha mãe fizera - ela era costureira. Tenho rápidos *flashs* na mente de uma dança em que girávamos em um grande círculo com as mãos nos ombros um do outro. Decerto era um tipo de dança típica... talvez fosse uma quadrilha junina. Eu me sentia feliz e sinto a mesma alegria ao rever os registros em fotos (em preto e branco) que ainda tenho!

Aos quatro anos nos mudamos e também mudei de escola. A nova escola era uma casa de esquina no bairro que fora adaptada para um ambiente escolar. Os cômodos pareciam com tantas outras casas do conjunto habitacional em que agora morávamos. Eu achava meio estranho estudar numa escola que parecia com a casa das amigas da minha mãe...

Sem muita definição, recordo-me de uma sala da qual eu fazia parte (na casa de uma amiga da minha mãe era onde ficava a cozinha!) e de uma "bronca da professora" para que eu ficasse quieta e deixasse os colegas fazerem suas tarefas sozinhos. Eu as fazia por eles para que fôssemos para o parque logo. Brincar era muito bom. Eu lembro em especial da areia que havia por toda a área lateral da escola – em casas semelhantes, neste espaço eram projetadas as garagens para os carros e o fato de na escola haver escorregas, balanços e barreiras feitas com pneus pintados com tintas coloridas, divertia-me muito. Eu adorava a areia branca por

que parecia com a da praia. Eu sempre acreditei que alguém havia trazido aquela areia de lá, já que era bem próximo da escola.

Um dia, eu e uma colega - a única de quem vagamente me lembro (ela era bem maior do que eu e tinha olhos claros e cabelos loiros) enterramos até o pescoço na areia branca uma outra menina. Não bastasse, fizemo-la comer um pouco daquela areia branquinha, branquinha. Não havia de fazer mal (pensava eu)! Senti pela primeira vez que havia feito algo de ruim, embora tenha sentido uma enorme satisfação. Me senti poderosa ou algo similar! Estranhamente, aquilo não me fizera mal, apesar de termos perdido o recreio no dia seguinte (ou terá sido a semana toda?). O fato é que ficamos de castigo.

Naquela época eu estava aprendendo a escrever e lembro-me, especialmente, de um feito do qual me orgulho muito: o primeiro "r" minúsculo que consegui escrever parecido com as letras cursivas dos livros de caligrafia que tanto eu fazia! Eu estava na casa da minha avó paterna e a primeira pessoa a quem eu mostrei foi à minha mãe. Ela vibrou muito e nós duas compartilhamos com uma das minhas tias que lá morava. Ah, que maravilha foi receber aquelas palmas e os parabéns pelo "r" cursivo feito! Penso que até hoje é a letra que tenho mais zelo ao escrever... e se ela iniciar uma frase ou nome próprio... ah, o capricho é garantido!

Mais uma vez a festa de São João foi marcante! Tenho fotos até hoje. Minha mãe fez um vestido fantástico para mim e me senti uma rainha! Eu gostava de dançar, de me apresentar, de me arrumar!

No meio daquele ano mudei de sala. Na época não sabia, mas hoje sei que fui mudada não só de sala, mas de nível também. Eu passei no meio do ano para o que chamávamos de alfabetização. Era o ano de 1979 e eu tinha cinco anos de idade.

Não me lembro de ter havido uma festa de encerramento. Mas sabia que estava concluindo o ABC, pois ganhei da minha



mãe um anel e recordo-me de me arrumar com um capelo e algo parecido com um "babador de renda" para fazer uma foto. Eu tinha concluído o ABC (eu acho que era assim que se dizia quando uma criança se alfabetizava...)

No início de 1980, tinha seis anos incompletos, começamos a fazer visitas a algumas Escolas todas em Natal/RN. Minha mãe buscava uma vaga para mim na "primeira série do primeiro grau menor". Eu já lia e escrevia, mas a admissão no primário não foi fácil por causa da minha idade. Os requisitos referiam-se à prontidão atitudinal (acho que foi nessa época que ouvi estas palavras pela primeira vez e as achei lindas!) para a primeira série, a fluência adequada na leitura, na escrita e nas noções básicas de matemática (numerais cardinais e ordinais, no mínimo, se não me falhe a memória). Somente uma Escola me aceitaria, sob a condição de que eu fizesse um exame de admissão[1]. Minha mãe me preparou durante duas semanas. Fiz o tal teste e passei. Guardo até hoje a medalha de "honra e mérito" que recebi por ter me classificado entre os primeiros colocados.

Não sabia o que aquilo significava, mas sei que fez minha mãe muito orgulhosa, pois ela comentava com todos da rua e da família, além de olhar para a freira no dia da entrega da medalha e dizer: "Eu não disse que ela iria conseguir?" Estava feliz por que passaria a estudar numa escola enorme, que não era igual às casas das amigas da minha mãe que moravam lá no bairro. E, ademais, tinha um detalhe importantíssimo e que me dava um diferencial (assim cria eu): teria que utilizar transporte coletivo todos os dias. Isso seria muito divertido!

[1] O exame de admissão era uma espécie de averiguação do nível de conhecimento que na escola chamavam de "teste". Naquela época, havia poucas vagas para as escolas particulares de confissão religiosa e as diretoras, em sua maioria religiosas, queriam ter a certeza de que estariam admitindo os melhores alunos em conhecimento e em atitudes – este foi o argumento usado para convencer à minha mãe de que eu precisava me submeter ao dito exame.

As aulas começaram e conheci a minha professora da primeira série. Ela era muito reservada e me parecia um pouco distante. Mas, minha mãe dizia que eu deveria fazer tudo o que ela mandasse por que as professoras gostavam de quem não as contrariasse. Com o tempo passei a gostar dela e sei que ela de mim – cada uma a seu modo. A minha mãe me dizia para que eu respeitasse a professora e não conversasse na aula. Ai de mim se ela fosse chamada na escola por causa de um mau comportamento!

Estudava numa sala grande no primeiro andar da escola. Lembro-me de algumas coisas: a professora (a primeira professora) deixou a turma antes de terminar o ano letivo por que teria que ser a "pessoa do corredor" (hoje sei que ela assumira a coordenação pedagógica do ensino de 1ª a 4ª série). Ela passara a ser mais importante! Não sabia como, mas aquela professora, a partir de então, tinha todas as chaves da Escola (pensava eu!). Era impossível não saber que ela se aproximava: o tilintar do molho de chaves que ela carregava se tornou uma marca indelével à minha memória auditiva. Todos a respeitavam muito e me sentia privilegiada por ter sido sua aluna e porque, de vez em quando, ela me cumprimentar pelo nome ao passar nos corredores ou na formação das filas no início das aulas, no pátio da escola.

Na sala de aula, outra professora, assumira já no final do ano a nossa turma. Ela era bem diferente da primeira. Parecia mais dócil. A turma e eu percebemos isso logo no primeiro encontro.

Um ponto importante que me vem à mente é a permissividade que tínhamos de chamar as professoras de "tias". Por outro lado, a partir do momento em que elas passavam a ser coordenadoras, ou orientadoras, a relação e o tratamento mudava imediatamente. Foi o que aconteceu com a primeira professora... A relação professora/aluna parecia ser mais próxima, mais afetiva por assim dizer... E isso se expressava pelo uso comum de uma expressão que remetia a um parentesco próximo, embora inexistente, como



o de "tia". Isso remetia à noção de um processo de afiliação parental que, embora inexistente, se relacionava à idéia de que as professoras eram pessoas próximas, confiáveis como, em geral são, as irmãs das nossas mães e/ou dos nossos pais.

Até a segunda série, minha mãe me acompanhou com freqüência à escola. Na hora do recreio ela estava lá para comprar o lanche para mim (sempre fui muito baixinha e, no início, não alcançava o parapeito da cantina para comprar a ficha do lanche).

A rotina e a freqüência ao ambiente escolar me arraigaram algumas memórias. Eu quase não faltava às aulas. Consigo fechar os olhos e quase que ouvir o barulho que fazíamos ao sermos liberados para o intervalo ou na saída. A visita *in loco* à escola da qual me refiro neste relato, me emocionou muito e me trouxe uma memória olfativa dos lugares em que tantas vezes estive: a cantina, a quadra de esportes, as salas de aula, os corredores, o banheiro, a capela. Ah, a capela... Ali acontecia todo ritual religioso ao qual obedecíamos. Isso certamente me deixou hábitos que cultivo até hoje. Rezávamos antes de entrar para a aula todos os dias um Pai Nosso, uma Ave Maria e um Santo Anjo. Seria coincidência demais que até hoje antes de dormir eu faça essas orações e a minha filha de quatro anos também as faça desde quando começou a falar?

As orações eram "puxadas" pela coordenadora através de um megafone de cor cinza claro (achava que aquilo distorcia a voz das pessoas). Fazíamos as filas que eram organizadas por turmas. A regra básica era: "os menores na frente e os maiores atrás". Desta forma, sempre ocupei os primeiros lugares nas filas e os lugares da frente nas salas de aula. Interessante é que sempre acreditei que os colegas que se sentavam atrás, apesar de conversarem muito, pareciam ser mais felizes, pois, quando não quisessem olhar para a professora, ou não quisessem prestar atenção às aulas, poderiam olhar a rua, ver o movimento dos carros e das pessoas através das grandes janelas que havia nas salas (sempre ao fundo ou em uma das laterais).

Na segunda série primária minha mãe organizou a comemoração do meu aniversário na escola. Ela estava grávida da minha irmã que teve um nome escolhido por mim. A festinha foi no momento do intervalo e eu estava muito feliz.

Com o nascimento da minha irmã, minha rotina na escola mudou significativamente... Aos sete anos passei a ir a voltar sozinha de ônibus. Sentia-me responsável e importante por isso! Sentia também um pouco de medo, especialmente quando tinha que atravessar a avenida movimentada, que cruzava o quarteirão do ponto de ônibus em que eu descia. Minha mãe passou a me levar até a parada de ônibus do bairro todos os dias e ao final da tarde me esperava lá também. Na ida, enquanto eu entrava no ônibus ela me "encomendava" a cada motorista. Falava-lhes alguma coisa como que o fizessem ficar sensíveis de que eu viajaria sozinha e que somente deveria descer no ponto perto da escola onde eu estudava. Com poucos meses já conhecíamos por nome cada um dos motoristas que fazia as linhas de ônibus em que eu trafegava. Sentia-me protegida e sempre fazia o percurso conversando com eles. Lembro-me que a frase escrita na parte superior interna do ônibus me incomodava muito: "fale com o motorista somente o indispensável". Eu ficava intrigada e imaginando quem seria esse indispensável que tinha o privilégio de falar com o motorista se quisesse? Bem, enquanto ele não aparecia (pensava eu)... eu ía conversando com os motoristas todos os dias! Em datas comemorativas, minha mãe nunca esqueceu de lhes oferecer pequenos presentinhos como pares de meias, ou caixinhas de lenços de pano.

*O aspecto relacional na história da minha educação*

Algumas situações da minha vida familiar, concomitantes à minha experiência escolar, ditaram muito da forma que passei a apreender as coisas na escola. Com a ausência da minha mãe que sempre me foi uma pessoa de muita influência, que me



acompanhava diuturnamente na escola, passei a me afiliar cada vez mais aos meus professores. Àqueles das matérias às quais tinha mais dificuldade como matemática, física, química eu me aproximava ainda mais. Penso que essa tenha sido uma estratégia de relação interpessoal que eu tenha estabelecido desde cedo para que pudesse compreender melhor o que corresponderia às expectativas de quem, por algum motivo pudessem me ameaçar ou precisar de sua atenção. Embora essa estratégia não tenha sido traçada intencionalmente, foi uma maneira que descobri de me fazer ser notada para poder ser protegida depois que minha mãe não pode mais me acompanhar com tanta freqüência.

A situação financeira dos meus pais nos anos 80 era bem difícil e embora tivéssemos que nos privar de algumas coisas a escola sempre foi algo intocável. Em nossa casa não tínhamos televisão e eu sempre assistia desenhos pelas manhãs ou os filmes de Sessão da Tarde durante as férias na casa de uma vizinha que muitas vezes esteve como uma mãe para a minha mãe. Minha irmã mais nova chegou como uma neta para ela e todos da sua família.

Mudamo-nos mais uma vez e assim ficou mais difícil me deixarem ir assistir TV na casa da nossa vizinha. E dependendo da hora: nem pensar em sair de casa! Foi quando meu pai nos trouxe uma televisão de "segunda mão". Lembro-me que para ligar a TV, que era em preto e branco, primeiro puxávamos um "pitoco" preto do lado esquerdo. Aí aparecia um ponto de luz bem no meio da tela. Este passava uns cinco ou mais minutos para se transformar em uma listra bem fininha no meio da mesma tela. O som chegava antes do vídeo e só minutos mais tarde essa listra ia se abrindo e nos deixando ver as imagens que às vezes precisava do auxílio de um pedaço de *bombril* na ponta da antena interna para ficarem paradas ou para o som deixar de chiar. Aquilo para mim era um ritual mágico. Confesso que com o tempo comecei a me inquietar, mas nada que me irritasse ou me fizesse desistir. Esse relato é saudoso, mas é rememorando

situações desse tipo que eu me dou conta do quanto significou para mim.

Eu tinha um pouco mais de oito anos e entre meus programas favoritos havia o do Daniel Azulay. Como ele desenhava bem! Dentre os desenhos animados os que eu mais gostava eram He-Man, She-Ha, Caverna do Dragão e os Smurfs. A contação de histórias do Sítio do Pica-pau Amarelo é indelével na minha memória.

Sempre gostei de passear. E não me faltava oportunidade de fazer companhia a nossa vizinha até a igreja católica do bairro a qual ela freqüentava. Íamos às missas aos domingos e terminei por ingressar no grupo de catecismo passando a freqüentar as reuniões aos sábados à tarde. Ela me aguardava rezando o terço. Fiz a primeira eucaristia com oito anos e a partir de então passei a freqüentar o grupo de crianças da paróquia. Organizávamos uma missa por mês que era a missa das crianças. Aprendíamos hinos e nos apresentávamos nas datas festivas da igreja como a coroação de Nossa Senhora em maio, Páscoa, Natal e Festa da Padroeira. Foi assim que comecei a apreciar o sentido de fazer parte de grupos de jovens, coisa que pratiquei até cerca de oito anos atrás.

O sonho e a fantasia caminham comigo desde criança, percebo isso enquanto escrevo. Para tudo eu usava a imaginação! Deus, como achava injusto não ter nascido uma Sereia! Como aquelas histórias das reinações de Narizinho me encantavam: o Minotauro e o reino das águas claras! Filmes de princesas e príncipes me fascinavam. Simbad – O marujo, ou qualquer um das Arábias me faziam sonhar.

No meu aniversário de dez anos a minha mãe me presenteou com uma coleção de livros que acompanhavam uns discos coloridos da "Disquinho" com histórias clássicas como "O soldadinho de Chumbo", "Chapeuzinho Vermelho", "Festa no Céu" etc. Mas o que eu gostava mesmo era de ler as histórias de Dragões e Imperadores da China, de Pele de Asno etc. Fiz isso



incontáveis vezes me reportando a mundos maravilhosos na minha imaginação. Emocionei-me muitas vezes (chorei mesmo) com a história do imperador da China que tinha um rouxinol que parara de cantar e o deixou doente de tristeza. Ele quase morre! Encantei-me em me sentir a própria Polegarzinha presa a uma dívida de gratidão e prestes a casar com o Toupeira e passar o resto de sua vida debaixo da terra sem ver o sol... Juro que muitas vezes me senti voando nas asas da andorinha que a salvou daquele destino e a levou para o reino das flores onde havia um lindo príncipe!

Gostava tanto destas histórias que brincava de ser princesa dentro de casa. Envolta em lençóis, que se arrastavam pelo chão da casa como os vestidos que eu via nos filmes, eu imaginei muitas vezes histórias nas quais no final a princesa era salva pelo príncipe. Eu sempre fui muito sonhadora... E, nas minhas brincadeiras, havia vozes por mim interpretadas... ou fugas (saía correndo pela casa como se fugisse do perigo), respirações ofegantes de susto e gritinhos de medo... Nunca me furtei em experimentar palavras novas como, por exemplo: "apuros"... Fazia o meu pequeno teatro e nele eu assumia todos as personagens, acho que era isso!

Voltando a minha vivência na escola. Todas as quintas-feiras além das orações nós hasteávamos a bandeira do Brasil e cantávamos o Hino Nacional. Também na semana da Pátria, em setembro, fazíamos um desfile na rua que ficava por trás da escola, numa parte pouco freqüentada por nós alunos e que dava saída ao convento das irmãs. Penso que fora somente isso que aprendi sobre política e Estado no colégio em que estudei. Imagino que por ser uma escola religiosa, tratar de política fosse delicado naquela época, e até arriscado diante do contexto político e social que vivíamos. Algumas vezes minha mãe me dizia que se em alguma prova caísse uma questão sobre quem era o presidente do Brasil eu respondesse: João Baptista Figueireiro. Em casa, meus pais não conversavam sobre política na minha

frente, ou talvez não conversassem entre eles sobre isso. O fato é que, quando passei a entender um pouco mais, compreendi que fui uma analfabeta política durante muito tempo.

Por causa da televisão que agora tínhamos em casa pude ver um movimento de pessoas que reivindicavam algo que eu não entendia bem o porquê: foi a primeira campanha das eleições diretas. "Diretas Já!" Era um grito uníssono! As pessoas clamavam para que o voto fosse direto, mas era tudo o que eu sabia e perguntava a mim mesma: por que será que o voto não é direto? O que seria um voto direto?

Em 1985, em meados de abril, adoeci e estando em casa observei uma grande comoção nacional por causa da morte de um presidente que sequer pudera assumir o mandato. Morria Tancredo Neves e me lembro de ter achado bom de certo modo, por que fora decretado luto nacional e eu não perderia aula no dia 22, já que eu estava doente. Imaginava que as pessoas gostavam muito daquele velhinho por que muitos choravam demais. Eu vi na TV!

Quando voltei às aulas a minha mãe me ensinou que o novo presidente do Brasil era José Sarney. Muito bem, passei a vê-lo mais constantemente na TV lá de casa. Mas no Colégio ninguém se interessava por esse assunto. Então entendi que não era um assunto do qual as pessoas gostassem de falar. Deixei-o para lá. Nunca caiu na prova! E nunca percebi mudanças na minha casa ou na minha escola por que a presidência do Brasil passou de Figueiredo, quase para Tancredo e, finalmente para José Sarney! Tudo continuava como antes. Na minha escola, principalmente.

Lá em casa as coisas não estavam bem e meu pai resolveu que iríamos nos mudar novamente, para outro bairro. A nova casa alugada era muito pequena, tinha um cômodo a menos e minha mãe tinha que costurar na sala. Eu não gostei muito de ir morar lá.



Mas era mais perto do trabalho do meu pai, que economizaria com passagens de ônibus.

Por que não podíamos arcar com despesas extras, não pudesse cultivar alguns hábitos incentivados na escola, por exemplo: fazer trabalhos em grupos na escola. Os colegas se reuniam pela manhã (estudávamos à tarde) e isso significava mais duas passagens de ônibus além das planejadas para os dias letivos. Passar a manhã na escola implicava em levar dinheiro para um lanche rápido, o que também era outra dificuldade. Desta forma, minha mãe me desencorajava a fazer trabalhos em grupos. Fui instruída a que todas as vezes que os professores passassem tarefas assim, perguntar se eu poderia fazê-las sozinha. Nunca encontrei resistência dos meus professores, não sei o porquê. Desconfio que a minha mãe tenha conversado sobre a nossa situação com a coordenadora... O fato é que ela me fazia crer que eu aprenderia mais se eu fizesse os trabalhos sozinha. Ela me fazia crer que em grupo a gente conversaria muito e o trabalho poderia não sair tão bem feito. De uma forma ou de outra queria mesmo era ir para o colégio noutro horário, sem fardamento e me sentir importante por realizar um trabalho com um grupo. Mas raríssimas vezes fiz isso até a oitava série.

Fui representante de turma algumas vezes. Depois que a minha mãe não pode me acompanhar mais na escola, paradoxalmente, ela sumiu do convívio escolar. Até mesmo as reuniões de pais e mestres ela deixou de freqüentar. Ela me dizia que já sabia o que se iria conversar. Então, não perderia seu tempo. Acho que desde aquela época compreendia que precisava ser responsável por mim mesma. Pensando melhor agora, enquanto escrevo, precisei criar artifícios para demonstrar que poderia ser tão desenvolta que, de fato, não necessitasse de uma mãe ou um pai o tempo todo na escola respondendo por mim.

De forma não planejada passei, com freqüência, a ser a voluntária para fazer as leituras nas missas, para ir pegar um apagador de quadro que o professor havia se esquecido de levar

para sala de aula, para acompanhar até a sala de Orientação Educacional uma colega que estivesse com febre ou cólicas. Desta forma, fui sendo conhecida e conhecendo lugares na escola que eram pouco freqüentados pela maioria dos alunos.

A adolescência chegou como uma rajada de vento pela janela. Aos treze anos, cursando a oitava série, comecei a ter contato com leituras que os meus colegas de sala me emprestavam. A puberdade começava a aflorar e junto com ela o interesse por assuntos, pessoas, lugares e situações antes não percebidas por mim. Era o ano de 1987 e eu li, pelas mãos de colegas na Escola, alguns dos livros que marcaram a minha adolescência. Foi quando entendi que estava equivocada quanto ao modo de enxergar as pessoas. Descobri que existia um mundo aonde não viviam princesas, nem rouxinóis e nem havia finais felizes. Li Polliana Menina e compreendi a essência do Jogo do Contente (que pratico até hoje e tem me ajudado a enfrentar situações adversas na minha vida), mas também li (escondida no banheiro) Christiane F., 13 anos, drogada, prostituída. Compreendi, através desta leitura, que há muita dor na experiência com drogas e na prostituição – penso que o gosto que eu tinha de me transportar para o mundo das personagens das histórias que lia ou criava desde menina tenha me ajudado nessa interpretação.

Foi na escola que tive acesso a notícias sobre um mundo que não me fora apresentado abertamente. Também foi na escola que usei o meu primeiro sutiã. Foi pela escola que dormi a primeira vez na casa de uma amiga por que tinha ido a uma festa. Experimentei "gazear aula" e ficar passeando pelo Centro da Cidade, enfim... onde pude transgredir.

Foi por causa de uma situação escolar que a relação com a minha mãe começou a ficar conflituosa. Já na sétima série, em 1986, eu tirei a minha primeira nota vermelha: 4,6 em matemática. Consegui recuperar durante o ano letivo, mas fui aprovada "me arrastando". Havia muitas coisas que me



encantavam naquela época, mas eu mal conseguia me concentrar de forma retilínea nos estudos, principalmente em matemática que não me suscitava maiores interesses. Em 1988, a situação voltou a se repetir e entre eu e minha mãe começaram os conflitos de geração! Não foi uma época fácil!

Nesse período da vida o ambiente escolar era o meu maior e melhor refúgio durante o dia. Somente lá me sentia em casa. Era o único lugar de referência da minha infância, do meu passado. Enquanto terminava o primeiro ano, ficava quase todas as tardes na escola. No ano seguinte, 1989, as tardes eram preenchidas também nos pátios escolares. Foi nesta época que assumi lideranças de turmas – fui representante da sala por dois anos – envolvi-me com a organização das celebrações na escola, comissão de formatura e passei a ter o apreço da coordenação e professores que em minha família estava me faltando.

A partir de 1990, pela primeira vez comecei a pensar efetivamente no meu futuro. Eu não poderia "dar errado". Eu deveria dar a volta por cima e mostrar para a minha mãe que ela estava errada em ser proibitiva e sancionadora comigo!

O vestibular começava a se aproximar e do segundo para o terceiro ano colegial passei a estudar mais e, embora eu me lembre de minha dedicação nos últimos três anos colegiais, não obtive êxito no primeiro vestibular que prestei para Direito. Alimentei esse sonho durante uma época da minha vida. Minha mãe quando me falava dos presidentes e de Brasília dizia que conseguia me ver "quando eu crescesse" como uma diplomata, vestida de *tailler*, com cabelo preso em coque e muito chique! Bem, o primeiro passo para isso, pensei, seria o curso de Direito! Tentativa frustrada!

*A escola em mim*

Ano de 1991. Sem a aprovação no vestibular e determinada a ser alguém na vida resolvi que iria trabalhar.

Consegui meu primeiro emprego de meio período, pois sabia que não deveria abrir mão de estudar. Desta feita, faria um cursinho pré-vestibular. Eu trabalhava numa locadora de vídeo de propriedade de meu tio/padrinho. Comecei a fazer algum dinheiro, o que me deu um prazer enorme! Jamais esquecerei a primeira compra com o meu primeiro salário: uma calça preta semi-bag! Foi maravilhosa a sensação de liberdade e autonomia, foi fascinante... mas algo me faltava, embora a essa altura dos acontecimentos a relação com a minha mãe já houvesse se restabelecido.

Entretanto, o trabalho começou a me consumir mais tempo do que eu imaginava. Apesar de estar matriculada em um cursinho pré-vestibular, na maioria das manhãs eu dormia de tão cansada. A experiência de estar numa sala de aula onde o conteúdo passado me parecia familiar, embora não o dominasse, deixou-me claro que não tinha adquirido no colegial a base necessária para acompanhar o que estava sendo abordado pelos professores do cursinho, principalmente em Física, Química e Matemática. Renovei minha matrícula no meio do ano num módulo "intensivo", ou seja, em seis meses eu veria o que a maioria estaria vendo em um ano. Muito bem, entendi que deveria fazer uma revisão em matemática em casa, mas passei três meses estudando "funções" e aí chegou a época de fazer a inscrição no vestibular.

Fui à universidade para fazer minha inscrição de vestibular. Já não havia obtido aprovação no primeiro vestibular para Direito, por isso, não quis insistir. Eu costumava dizer que iria sempre fazer vestibular, pois um dia o computador iria se cansar do meu nome e iria me inserir na lista dos aprovados! Imagine só! Eu nunca pensei em parar de estudar!

Eu estava decidida de que não poderia não passar, pois não passar no vestibular atrapalharia os meus planos de ser alguém na vida. O meu raciocínio era o seguinte: O que eu quero da vida? Ser independente. Para ser independente, do que preciso? De



segurança financeira. Como consigo isso? Casando com alguém rico ou trabalhando em algo que dê muito dinheiro. Conheço e gosto de alguém rico com quem possa me casar? Não. E ademais, só quero me casar por amor. Então, qual a profissão que dá muito dinheiro? Informática, Engenharias, Advocacia, Medicina. É alguma dessas coisas que você quer fazer para o resto de sua vida? Deus me livre! E agora? Qual o caminho? Fazer o que pensa que lhe deixe feliz, por que se eu não fizer dinheiro pelo menos serei feliz!

Aí foi quando me lembrei do que minha mãe me dizia, desde eu muito pequena, para sempre que escolher fazer uma coisa fazê-la bem feito, e só se faz bem feito o que se faz com prazer! Refletindo sobre isso, tomei um ônibus e com o formulário de inscrição na mão me dirigi à Universidade. Foi quando percebi que a profissão que iria me garantir um futuro bom, um futuro de quem "tinha vencido na vida" seria a profissão em que eu pudesse ser feliz (segundo o raciocínio de mamãe). O que eu pensava que poderia fazer com maestria era Jornalismo (Comunicação Social). Pensei: "eu me relaciono bem com as pessoas, gosto de conversar, quero viajar muito... Puxa! Como eu gostaria de ser alguém como Glória Maria, Marília Gabriela! Já sei, tenho tudo a ver com Jornalismo. Tenho até um tio já falecido que foi considerado era bastante considerado entre os jornalistas do Estado! Pronto! Encontrei!".

E olhei as ruas pela janela do ônibus!

Chegou o ponto em que eu deveria descer. Desci e fui até uma banca de revista que há até hoje no Centro de Convivência do Campus da UFRN em Natal/RN. Procurava balas ou chicletes. Já passava das 15h. Deparei-me com uns candidatos folheando uma revista chamada "Guia do Estudante", cujo público-alvo era os vestibulandos. Por alguns minutos folheei uma delas e, não sei o porquê, deparei-me olhando sobre o curso de Psicologia. Lá falava sobre a profissão, mercado de trabalho, sobre as áreas de atuação, as características necessárias a um bom profissional da

área, entre elas: empatia. Na hora, eu li simpatia. Como me considerava simpática cri que já tinha o requisito básico. E agora? Jornalismo ou Psicologia? Fui para a fila de entrega do formulário. Preenchi tudo só faltava colocar o código e o nome do Curso de primeira opção. Só faltava uma pessoa para a minha vez, quando, não sei racionalmente até hoje o por quê, preenchi: cód: 123A, Curso: PSICOLOGIA.

Nem todos da minha família receberam bem a notícia de que havia me inscrito no vestibular para o Curso de Psicologia. Por causa disso eu chorei muito naquela noite. E decidi baseada no Jogo do Contente, como Polliana, que aquilo me motivaria ainda mais para passar no vestibular e "ser a melhor psicóloga que pudesse ser". Ainda que o medo me assolasse e me fizesse questionar: o que é ser uma boa psicóloga? Bem, melhor ir por partes. Primeiro eu passaria no vestibular, depois veria o que poderia fazer na Psicologia que me desse prazer!

Caprichei naquilo que sabia que aumentaria o meu argumento no cômputo final do vestibular – a redação. Não fui muito bem nas provas de exatas. Mas, fui aprovada! Foi outra grande sensação de vitória que senti na vida (a primeira foi escrever o "r" em letra cursiva quando criança)! Minha carreira começou ali. Naquele dia 20 de janeiro de 1992.

Em março do mesmo ano começaram as aulas. A primeira semana, que no Curso de Psicologia se chamava semana de integração, foi determinante para as minhas escolhas posteriores. Participamos de técnicas de dinâmica de grupo, conhecemos-nos na turma e aos professores também. Lá pelo terceiro dia havia uma programação em que cada representante das diferentes áreas de atuação da Psicologia nos falaria um pouco sobre a atuação e sobre o campo de trabalho. Havia um homem ao canto que falou quase que por último sobre tal Psicologia Organizacional. Depois que ele falou esqueci dos meus planos de fazer dinheiro e voltei a ser aquela menina que gostava de fantasiar. Imaginei-me trabalhando numa grande empresa, sendo a gerente de Recursos



Humanos. Eu conversava com as pessoas, fazia-as se sentirem melhor em seus postos de trabalho. Organizava confraternizações para os funcionários (quiçá uma festa junina!) Estava feliz, sorridente, vestia um *tailler* e mantinha um coque no cabelo, bem chique! Bingo! É algo parecido com isso que eu quero fazer o restante da minha vida!

Com a aprovação no vestibular deixei o trabalho na locadora para me dedicar ao curso que ofertava disciplinas durante o dia todo. Renovei meu gosto pela leitura e conheci pessoas incomparáveis. Fiz amigas as quais conservo até hoje e convivi com professores fenomenais.

*O mundo em mim*

A minha formação superior foi de descobertas intrínsecas e extrínsecas. Li coisas que jamais imaginaria que alguém pudesse ter pensado, nem escrito. Conheci a Filosofia e me encantei. Li sobre a formação da personalidade das pessoas. Sobre as psicopatologias. Vi-me no laboratório de anatomia e jamais esquecerei o toque da campainha anunciando o fim do tempo para identificar as peças do anatômico na gincana avaliativa. Em Biologia revi a função das mitocôndrias, relembrei o que era pinocitose e fagocitose, osmose e osmeostase. Pela primeira vez entendi que o que estudara no colegial me servira para alguma coisa: eu já havia ouvido falar naquelas estruturas e processos biológicos. Cursei Fisiologia e entendi um pouco sobre o funcionamento e a estrutura do cérebro. Depois disso, vi que não bastava a estrutura, havia algo meio mágico e que havia pessoas, em várias partes do mundo e em épocas diferentes ou concomitantes que tentavam decifrar os chamados processos mentais.

De volta às salas de aula fora do Centro de Biociências da universidade, aprendi sobre motivos, emoções, percepções e as distorções perceptivas. Aprendi que cada um tem a sua verdade e

por mais que para mim aquilo seja um equívoco, ainda continuará sendo verdade para o outro, esbraveje eu ou não. Estudei sobre a estrutura e dinâmica a personalidade; sobre a discussão do que é herdado, genético, congênito ou adquirido. Li e me apaixonei por Freud e por Ana O. Choquei-me ao assistir "Laranja Mecânica", mas só assim compreendi o behaviorismo radical e a fragilidade da psiquê.

Foi em minha experiência de formação superior que pude experimentar estudar em grupo; que fiz provas dissertativas com cinco páginas escritas sem ter medo de ter errado na fórmula e ter posto tudo a perder. Foi lá que entendi que tenho limites e que devo respeitar não a eles (os meus limites), mas a mim por tê-los.

Foi naquela época que ouvi uma professora dizer que um excelente psicólogo deveria ler todos os livros, ver todas as peças de teatro e assistir a todos os filmes. Quando ouvi, aquilo não fez muito sentido para mim... Mas hoje compreendo plenamente a essência do raciocínio dela.

Aprendi sobre a aprendizagem significativa. Li sobre Vigotisk, Piaget, Carl Rogers, Alexander Lowen, Pichon e Kurt Levin. Estudei pelo livro de Anastasi, entendi o que significa HTP (*house, tree and person*), apliquei e me submeti a testes psicológicos. Nesta época tive a oportunidade de ser monitora da disciplina TEP – Técnicas e Exames Psicológicos. Costumo dizer que como monitora fui aprendiz de professor. Aprendi sobre o processo de desenvolvimento da criança e compreendi o que era prontidão atitudinal.

Foi cursando Psicologia que cresci além do meu um metro e meio de altura. Foi onde comecei a busca de mim mesma e iniciei o meu processo de autoconhecimento através da psicoterapia. Conheci e reconheci coisas que não admitia como minhas e compreendi que não tenho um jato invisível para voar.

Entendi que o todo é muito mais que a soma das suas partes. Compreendi o que pode ser figura e fundo na minha vida e



na vida das outras pessoas. Entendi que o passado só é passado quando não está presente. Pois se o passado está presente ele não é passado, é presente. Entendi que devo viver sem buscar preencher lacunas do passado. Por que o passado deve estar lá. Mas sim, devo viver de modo a evitar que novas lacunas se abram ou não se fechem enquanto é presente.

Em 1995, ainda estudante, e cursando uma disciplina eletiva na área de organizacional recebi um convite de uma professora para trabalhar ministrando treinamentos com ela. Esse foi um momento transformador da minha vida! Não fazia dois meses que eu havia conseguido um estágio extra-curricular. Mas, algo me movia fortemente e então eu pedi rescisão do contrato de estágio e fui trabalhar como estagiária com a professora. Esse fato deu uma grande guinada na minha carreira e atuação profissional.

Faríamos treinamento de qualidade no atendimento ao usuário para operadores de transporte coletivo. Seriam muitas turmas. Nas três primeiras turmas, comecei auxiliando-a na distribuição das cadeiras, dos crachás, das pastas, organizando a mesa do lanche na hora do intervalo, entregando e recolhendo material didático. Na quarta turma ela me permitiu aplicar uma dinâmica de abertura. Na quinta turma eu assumi o primeiro horário do primeiro dia. Na Sexta turma eu assumi metade do treinamento. A sétima turma eu conduzi o treinamento e ela me auxiliou e me deu "olho" o tempo todo de que precisei.

Descobri com aqueles motoristas e cobradores de transporte coletivo o encanto de lecionar. A partir dali já sabia que um sonho na minha vida seria me tornar professora. Eu não sabia como, mas cria fortemente que isso iria me acontecer.

Concluí o curso de Psicologia no final de 1996. Estagiei na área da Psicologia Organizacional, que me encantara desde a primeira semana de aula (Até hoje costumo dizer que nós não escolhemos a área a qual nos dedicaremos... ela é que nos escolhe!). Fui contratada como Psicóloga pela empresa em que

estagiei. Era um sonho se realizando! Mas, tive que abdicar dos treinamentos com os motoristas e isso de alguma forma não me fez bem! Algo me dizia que seria temporário, que eu voltaria a ministrar treinamentos. Seria uma questão de tempo.

As solenidades da minha colação de grau aconteceram no início de 1997 e recordo-me, em especial, de quando eu estava dentro auditório do Centro de Convenções de Natal, sentada entre as cadeiras destinadas aos formandos de Psicologia. Olhei para os professores vestidos com as becas que lhes são peculiares e desejei profundamente que um dia também assumiria um lugar daqueles – foi a primeira vez que desejei conscientemente ser professora!

Como psicóloga organizacional, realizei algumas daquelas coisas que imaginei na primeira semana de aula. Organizei eventos, fiz seleções, elaborei, organizei e ministrei treinamentos, fiz avaliação de desempenho, recebi e supervisionei estagiárias de Psicologia na área de organizacional. Mas, de vez em quando me lembrava dos meus sonhos quando da época de prestar vestibular e decidi não parar de estudar. A escola estava em mim. E era como se eu acreditasse que pela escola minha vida se completava.

Comecei um curso de especialização em Recife, mas não concluí por ingressei numa turma de especialização em Gestão de Recursos Humanos nas Organizações. Com o início do Curso fiz uma descoberta incrível. Pela primeira vez eu adentrava no mundo da Administração como ciência e naquela época firmava um interesse pela gestão de pessoas que mantenho e cultivo até hoje. Tive a oportunidade de ser aluna de estudiosos com Maurício Serva, Alain Jouli, Sérgio Motta, Zélia Kiliminick, Marcos Vinícius, Miguel Añez dentre tantos renomados no Brasil e fora dele na área de Administração. Uma das disciplinas por mim mais esperadas na especialização era Metodologia do Ensino Superior. Eu sabia que ela era uma daquelas disciplinas que objetivava a formação docente mínima necessária para a entrada no ensino superior como docente. Alimentei em mim a



expectativa de que durante o seu decurso eu seria minimamente habilitada para lecionar numa faculdade ou, quiçá, numa Universidade!

No final de 1997, conheci um moço especial (é assim que pensam os enamorados sobre seus amores) e começamos a namorar. Até abril do ano seguinte, mais outros tantos momentos transformadores na minha vida aconteceram: eu adquiri o meu primeiro carro e em maio do mesmo ano recebi as chaves do meu apartamento! Eu começava a fixar o meu lugar pelas minhas próprias conquistas. Foi mais uma grande conquista na minha vida!

Ainda no mesmo ano, no final do mês de outubro estava casada com o moço especial. O meu casamento foi como um boomerang bem lançado em minha vida. Atirei no que vi e acertei no que não vi. Ele me trouxe grandes conquistas e aprendizados! Ao lado do meu marido concluí mais alguns cursos e constituí em 1998 a minha própria empresa. A partir de então, passei a prestar serviços na área de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional para outras empresas.

O início da experiência como profissional liberal foi muito confuso para mim. Era o momento de aplicar sistemática e concomitantemente todo o conhecimento que eu havia apreendido na graduação e na pós-graduação. Embora soubesse *o que fazer* não sabia muito bem *como fazer* e isso me causava angústia e uma sensação de incompetência danosa. A orientação de uma pessoa mais experiente no mercado de trabalho, de postura assertiva em suas colocações (muitas vezes de maneira que ficava envergonha de não ter percebido tal ou tal aspecto das minhas atitudes ou decisões), foi de inenarrável importância para que eu pudesse enxergar as minhas intervenções de forma mais profissional. Com efeito, as coisas que me dispus a refletir e a mudar me serviram de referência. Chego a pensar sobre o que realmente prepara um consultor de empresas ou o profissional liberal e penso seriamente que é muito mais a referência de

alguém mais experiente na mesma área e muito menos o legado que a escola nos deixa.

Concordo que replicar pura e simplesmente as atitudes e atuações deste profissional em quem se espelha não é o adequado. Mas, incrivelmente, a forma de pensar e agir deste terceiro mais experiente serve como bússola e, a partir de então, o indivíduo aprendiz acrescenta seu toque pessoal suas idéias e idiossincrasias. Comigo foi assim: sempre escolhi uma ou duas pessoas a quem me referendar quando as situações no ambiente de trabalho me eram apresentadas como novas ou jamais por mim vivenciadas. Foi assim que fui experienciando o mundo do trabalho.

O ano de 1998 foi, de fato muito marcante na minha vida por todos os acontecimentos supra narrados. Pois bem, adentrei 1999 como profissional liberal, mas por questões de saúde precisei parar um pouco as atividades profissionais em função de alguns meses de tratamento. Ao sair da licença médica, retomar a clientela tornou-se, obviamente, um trabalho de reconquista um pouco lento. Foi quando aquela mesma professora que me convidara a ser sua estagiária em 1995, convidou-me para ser instrutora de Cursos para condutores de veículos automotores. As leis de trânsito no Brasil, através do CBT (Código Brasileiro de Trânsito) haviam sido recentemente alteradas e a exigência de qualificação adequada para a concessão de carteiras de habilitação formava uma demanda significativa de treinamentos.

Estava voltando às salas de aulas conforme intrinsecamente desejara há algum tempo. Voltei a estudar sobre transporte coletivo e reentrei em sala de aula de uma forma mais segura, o que me fizera atingir resultados satisfatórios com as turmas que eu assumi. Eu gostava de me ver naquele contexto.

Tomei consciência da minha voz interior e reconheci que a docência no ensino superior era o meu grande objetivo. O trabalho como instrutora para motoristas ou candidatos a



motoristas reacendeu o sonho que um dia eu havia deixado aflorar em meus pensamentos e em meu plano de vida. Mais uma vez desejei ser professora para toda a vida! Só que para isso, sabia que não podia parar de estudar. Se o meu objetivo era a Universidade então... Havia um longo caminho a ser perseguido. A todos os que eu conhecia dizia do meu sonho de ser professora numa Universidade. Acreditava que se dividisse o meu sonho com os outros a possibilidade dele se realizar era mais próxima.

Outrossim, acreditava que falando sobre os meus planos para os que eu conhecia, quando surgisse uma oportunidade alguém se lembraria de mim. E foi exatamente assim que aconteceu. No segundo semestre de daquele ano, meu ex-professor da graduação e supervisor de estágio, que era também professor do Curso de Psicologia numa Universidade privada em me fez um telefonema dizendo do processo seletivo para professor de Psicologia no Curso de Administração. Os requisitos eram: ser psicólogo e ter experiência na área organizacional. Com um desafio: se aprovada teria que entrar em sala de aula em três dias úteis.

Era dia 10 de agosto, uma terça-feira. A banca avaliadora de uma prova didática realizou-se na quarta-feira (nem dormi naquela noite montando o que acreditava ser um plano de ensino, um plano de aula e a aula propriamente dita). Passei no exame! Assinei os documentos de contratação na quinta-feira, dia 12 e em 13 de agosto de 1999, sexta-feira (não me lembro se a lua estava na fase cheia) no período vespertino eu assumia a minha primeira sala de aula como professora universitária. Eu quase não cria no que estava acontecendo e ao entrar naquela sala eu me lembrava de quando de dentro dos ônibus eu passava em frente das Universidades em Natal e olhava para as suas instalações físicas e falava com os meus botões: "Me aguarde! Não sei quando nem como, mas um dia ainda serei professora aí!"

Agora era realidade! Havia cerca de 60 alunos esperando por uma professora (a última que ainda faltava se apresentar, pois

as aulas tiveram seu início na segunda-feira próxima passada). Quando eu entrei e me apresentei, alguns me olharam com uma expressão de dúvida. Houve risinhos e cochichos e eu não me contive em perguntar o que estava acontecendo, até que um aluno disse em voz alta: "Você está brincando com a gente, não é? Você está querendo passar um trote, mas a gente não vai cair não! Está na cara que você é aluna também! Acho que do segundo ou terceiro ano. Confesse aí!"

Eu tinha pouco mais de vinte anos, há muito media um metro e cinqüenta de altura e pesava cerca de cinqüenta quilos. Naquele momento percebi que a imagem que eu passava era de uma pessoa muito jovem. Não tardou para que eu me desse conta que era melhor deixar os alunos me tratarem por "senhora" quando quisessem. Isso estabeleceria a distância muitas vezes necessária para o bom andamento da relação professora/aluno, visto que no mais das vezes, pela forma de ser e de me expressar, eu me assemelhava bastante a eles.

A minha identidade profissional consolidou-se através da minha experiência docente. Dentro da própria universidade, no ensino fundamental II e médio na Escola, comecei a circular por outros lugares que não a sala de aula e conheci pessoas que me abriram outras portas dentro da Universidade. Ainda em 1999 assumi outras atividades administrativas na área da pós-graduação *lato sensu*. O conhecimento e a experiência com aquelas atividades foram incríveis. Por outro lado, sentia que não poderia ir mais longe se não me aperfeiçoasse. E aperfeiçoamento na academia significava, inevitavelmente, estudar mais. Resolvi que estava no momento de entrar no mestrado. A essa altura, a área da Administração já me era apaixonante e então prestei seleção para o mestrado em Administração. Ah, como eu me lembro daquela tarde em que saíra o resultado! Eu havia passado!

Cursar o mestrado foi um dos momentos de maior aprendizado em minha vida, principalmente para a minha vida docente. Foi no mestrado que compreendi o papel de um



professor em sala da aula, que li coisas que jamais escolheria ler por opção.

Foi no mestrado que aprendi a estudar mais sistematicamente; aprendi que o pesquisador precisa criar estratégias de leituras e de estudos para melhor aproveitar as informações bibliográficas que lhes estão disponíveis mundo afora. Descobri meu estilo de escrever e que tenho peculiaridades na forma de pensar e de produzir. Aprendi que posso me superar e que ainda há muitos amigos a fazer na minha vida. Aprendi que ainda posso viver o dobro do que já vivi e estudar o triplo do que já estudei e ainda assim me sentir desatualizada! Aprendi no mestrado o que é delimitação do campo de estudo. Aprendi o que é citação, referência e edentamento. Entendi que não preciso abrir mão da Psicologia para viajar no encanto das outras Ciências como a Administração, a Educação, a Sociologia. Foi no mestrado que, pela primeira vez, li Porter, D'Aveni, Robbins, Morgan, Bresser Pereira, Bruynne, Salvador, Ansoff, Pedro Demo, Bardin entre outros.

Foi no mestrado que redescobri o prazer de ser representante de turma e participar das reuniões de colegiado. Foi no mestrado que eu reafirmei o meu desejo de ser professora e entendi que precisava da Educação para sustentar a minha atuação profissional. Foi no mestrado que eu decidi que iria fazer o doutorado. Nessa época engravidei e passei um dos períodos mais fantásticos da minha vida. Compreendi o que era superação, depois de defender minha dissertação com seis meses de gestação, ao mesmo tempo que assumia algumas turmas de graduação e uma aqui e outra acolá de pós-graduação *lato sensu*. Em 14 de dezembro de 2001, lá pelo meio dia eu estava a realizar mais um sonho na minha vida. Eu recebia o título de Mestre em Administração.

Poucos meses depois eu realizava outro grande sonho: em 05 de março de 2002 nascia minha filha. E lembrar de Cecília, e em tudo de bom que ela me trouxe com o seu nascimento me faz

lembrar outro momento importante da minha vida: os últimos dias do meu pai.

Se na Escola não aprendemos tudo sobre como viver e sobreviver, certamente não foi lá que aprendi sobre a morte. Eu aprendi sobre a morte com a experiência e o misto de sentimentos que vivi desde o padecimento do meu pai (no final de 2001) até a sua morte. Em 31 de maio de 2003, por volta das 2h da madrugada meu pai dava seu último suspiro segurando em minha mão. Quiçá um dia eu escreva algo sobre o aprendizado que eu tive com essa experiência. De uma coisa eu tenho certeza e atesto nos escritos que agora teço, sou uma pessoa diferente e creio que bem melhor depois de tudo.

Mas, voltando ao ponto central e motivador deste relato...

Com o término do mestrado e o nascimento da minha filha resolvi que só iria pleitear uma vaga para o doutorado depois de transcorrido uns quatro ou cinco anos, depois de 2002. Bem, parece-me que a área de planejamento não é o meu forte, porque na época em que estava de licença maternidade imaginei como seria importante enveredar pela área da Educação para completar minha pós-graduação. Desta forma eu faria um tripé interessante em minha formação: a Psicologia, a Administração e a Educação, visto que eu já era professora e queria sê-lo até o resto da minha vida. Pois bem, comecei a pensar quais os motivos que não me deixavam parar de pensar em estar no meio escolar. O que ele representava para mim? Que garantias eu buscava em estar inserida no ambiente universitário? O que me realizava em ser professora e quais eram as minhas lacunas nesta função? Por que me sentia tão cobrada pela sociedade e cada vez mais buscava na academia o respaldo para enfrentá-la? Será que a minha experiência escolar havia me preparado para adentrar no mundo do trabalho e por causa disso eu não desejava me afastar dela? O que me fazia querer estar em constante condição de aluna, de aprendiz? Em que a academia me fascinava tanto na condição de docente e de discente?



Conversando com pessoas mais vividas (como sempre fiz) tomei a decisão: era em Educação que eu deveria me doutorar e, se em minha cidade havia um programa de referência, pensei: por que não? Vou tentar e, o mais importante, não vou esperar tanto tempo!

Conhecer um pouco mais sobre a Educação era o primeiro passo que eu precisava dar. Comecei a ler e a tentar compreender um pouco mais sobre Educação. Precisava descobrir qual era o ponto intersticial entre a Educação, a Psicologia e a Administração. Então pensei que fazendo algumas disciplinas como aluna especial poderia ter um norte de por onde começar a fazer o meu projeto de tese. Desta feita, em 2003 ingressei como aluna especial e em 2004 prestei a seleção. Ao ver meu nome na lista dos aprovados afixada no mural dos corredores do PPGEd, chorei! Naquele instante, lembrei-me de agradecer a Deus por ter sido aprovada no vestibular de Psicologia, por ter sido escolhida pela área de organizacional, por ter sido convidada a ministrar cursos para operadores de transportes coletivos, por ter conhecido pessoas admiráveis na minha vida, por ter aceitado o desafio de lecionar no Curso de Administração de uma Universidade (sem sequer saber direito como se fazia um plano de ensino), por ter feito especialização em Gestão de Recursos Humanos nas Organizações, por ter conhecido, me apaixonado e casado com o meu marido, por ter feito o mestrado em Administração, por ser madrasta do meu enteado e mãe da minha filha e por nunca ter desistido.

Já em processo de doutoramento descobri várias coisas a respeito de alunos, professores e pessoas. E mesmo sabendo que adoraria falar sobre mim e sobre a minha trajetória de autoformação, demorei um pouco para encontrar uma metodologia que pudesse, de forma científica, trazer na minha experiência escolar e seus entornos um ponto de referência para outras pessoas e contribuições para as Ciências. O meu desejo era que a minha história de vida pudesse ser abstraída por outras

pessoas e que estas pudessem identificar situações e fatos isolados ou conexos que lhes fizesse refletir sobre suas próprias histórias de vida. Desejei que a partir do meu relato eu pudesse encontrar incidentes críticos (ou momentos transformadores). Que teorias e construtos poderiam referendá-lo? Almejava que a partir da minha experiência escolar eu pudesse compreender que caminhos e descaminhos eu havia percorrido até chegar ao mundo do trabalho e ser a pessoa e profissional que sou hoje. Seria através do relato reflexivo que eu poderia mergulhar num processo de transformação e, ao final, conseguisse perceber claramente em qual a pessoa tenho me transformado em minha trajetória de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências relatadas anunciam uma grande diversidade de contextos, situações, outros significativos, condições sócio-culturais, políticas, familiares por mim percebidos. Desta forma, percebo a evidência da dinâmica da interação entre essas experiências. Há em todo o relato a presença de ligações bio-psico-sociais com situações, coisas, lugares e pessoas. Essas ligações se dão, impreterivelmente, entre os acontecimentos materiais e psíquicos da minha vida, em dimensões tanto individuais quanto coletivas (Delory-Momberger, 2006).

Com grande presença de registros relacionais, o conteúdo do relato sobre mim mesma parece corroborar a idéia de Dominicé (2006) de que o centro da autobiografia de jovens adultos está calcado nas suas relações familiares, escolares e amorosas. Identifico isso claramente ao evocar meus pais, meus professores, aqueles que admirava como pessoas e que me mobilizaram.

A minha família e as minhas escolas foram compostas de atores de uma geração que sonhou com um futuro estável e feliz para os seus. Durante um longo período da minha formação estive



bastante absorvida pelos ímpetos ambiciosos das gerações que me precederam. O fato é que eu percebo que tive que me reinventar e criar outras soluções para assegurar a minha existência e lhe aferir um sentido. Penso que durante esses momentos de ressignificação dos meus valores e objetivos coincidem com os momentos de confusão mental diante de tantos papéis por mim assumidos e desempenhados. Muitas vezes me pergunto: eles foram escolhidos por mim, ou a mim foram atribuídos? De verdade, percebo-me diante de trajetórias insólitas e opções aparentemente contraditórias. E na busca desta resposta e compreensão do meu processo formativo vou escrevendo coisas, assim como agora escrevo, procurando identificar os acontecimentos críticos a partir dos quais reorganizo o percurso da minha vida.

Outro aspecto de destaque que observo refletindo sobre o meu relato é que me transformei em uma mulher que enfrenta uma vida adulta acrescida de problemas postos pelas novas condições de existência. Desta forma me identifico com a afirmação de que "o adulto pode sofrer ao se deparar com uma vida tornada precária e cuja complexidade ele não domina mais" (Dominicé, 2006, p. 354). Então, parece que pensarmos sobre a nossa formação pode nos ajudar a pensar sobre a nossa vida e a reconhecer como o nosso caminho fora traçado por nós mesmos.

> A formação não vai, como ontem, abrir as portas às quais os adultos não tinham acesso, lhes garantir uma mobilidade, até uma promoção profissional. Em contrapartida, ela pode ajudá-los a conceber as formas do que sua vida pode se tornar. A construção biográfica parece assim representar bem ,em nossos dias, uma das finalidade da formação dos adultos. (DOMINICÉ, 2006, p. 354)

Pensar sobre o que a Escola me deixou e tem me agregado é refletir muitas vezes que precisei renunciar do que havia previsto fazer de minha vida no passado. Essa ruptura exigiu de mim um balanço sobre as minhas escolhas e me reorientou a refazer programas de ações educativas para que eu os realize nos próximos decênios da minha vida. Penso que são motivos que

encontram base nesse raciocínio que me fazem permanecer dentro da academia, do ambiente escolar. Penso ainda que eu tenha necessitado reconhecer quais são as necessárias aprendizagens que fazem face às exigências que no mais das vezes perturbam a vida adulta. Percebi esse movimento nas minhas buscas o compreender que:

> A formação contínua, monopolizada pelo aperfeiçoamento profissional, deve ser oferecida àqueles que precisam de apoios formadores para conduzir sua vida adulta. A resolução dos conflitos existenciais põe em destaque um conhecimento da vida que merece ser reconhecido. (DOMINICÉ, 2006, p. 354)

Com efeito, elaborar esse texto foi um desafio que me convidou a desconsiderar as trajetórias lineares da minha vida. Da educação de base, passando pela juventude, até a universidade, novos caminhos, percalços, descobertas e redescobertas fizeram-me perceber que o tempo todo eu pude me reinventar. Eu só não tinha consciência disso. Compreendi que a minha formação, como a de qualquer outra pessoa, deve ser pensada considerando as descontinuidades da existência (idade, mudanças, perdas, descobertas), principalmente, que as transformações impostas pela sociedade atual são bruscas e possuem um nível de exigência altíssimo nos fazendo ter que mudar o rumo de forma talvez jamais imaginada!

Por fim, ao escrever, ler, reescrever e reler a história da minha própria educação, passo a crer que realmente ela foi construída entre flores e muros. Entre flores por que em todo o meu percurso até hoje encontrei pessoas que exalavam ensinamentos, que me inspiravam. Outrossim, deparei-me com pessoas e situações que me machucaram a guisa do que os espinhos nos fazem. Entre muros porque a cada etapa da minha formação precisei enfrentar barreiras altas e baixas, frágeis e fortes e principalmente as internas. É mister lembrar que os muros para mim nem sempre foram obstáculos ou empecilhos. Em alguns momentos foi em um muro que eu subi para poder enxergar que havia do outro lado e também ao longe muito mais



do que eu e os meus imaginávamos. Em alguns momentos senti-me em cima dele, sem saber o que fazer... Em outros, precisei decidir mudar de lado, em outros tantos entendi que ele era mais baixo de que eu supunha, da mesma forma que caí dele algumas vezes.

Foi nesse jardim de flores e muros que me tornei parte do mundo e deixei a escola fazer parte do que fui, do que sou e do que serei. Com efeito, é assim que me vejo: *Eu no mundo e a Escola em Mim.*

Texto de Cynara Carvalho de Abreu
Fonte: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao?idProducao=224405&key=37d39bb39ac5800434389f373 c1a6383.





REFERÊNCIAS

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projetos. *Educação e pesquisa*. V. 32, n. 2, São Paulo: FEUSP, mai/ago. 2006. p. 359-372.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e pesquisa.* V. 32, n. 2, São Paulo: FEUSP, mai/ago. 2006. p. 345-358.

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação.* São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, António (org.) *Vida de professores.* 2 ed. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora, 1995.

# GALERIA DE FOTOS

**RETRATOS E MARCAS DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA**
**REALIZADA NAS ESCOLAS RURAIS**




FIGURA 13 – Cenas escolares (Momentos de visitas às escolas-campo da pesquisa)
Fonte: Arquivo do pesquisador, 2013




FIGURA 14 – Cenas de cotidiano escolare (visitas às escolas-campo da pesquisa)
Fonte: Arquivo do pesquisador, 2013




FIGURA 15 – Espaços escolares obsevados (visitas às escolas-campo da pesquisa)
Fonte: Arquivo do pesquisador, 2013




FIGURA 16 – Cotidiano escolar (visitas às escolas-campo da pesquisa)
Fonte: Arquivo do pesquisador, 2013



FIGURA 17– Cotidiano escolar, rodas de conversa e paisagens rurais
Fonte: Arquivo do pesquisador, 2013