

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Acácio Alves de Oliveira

**TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE
PROFESSORAS EM ESCOLAS
MULTISSERIADAS**

Taubaté – SP

2016

Acácio Alves de Oliveira

**TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE
PROFESSORAS EM ESCOLAS
MULTISSERIADAS**

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre em Educação, pelo Programa
de Pós-graduação em Educação da
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente
para a Educação básica.

Orientadora: Professora Doutora Maria
Auxiliadora Ávila dos Santos Sá.

Taubaté – SP

2016

**Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

O482t Oliveira, Acácio Alves de
Trajetórias profissionais de professoras em escolas
multisseriadas./Acácio Alves de Oliveira. - 2016.
161f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2016.

Orientação: Profª Dr. Maria Auxiliadora Ávila,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

1. Escola multisseriada rural. 2. Trajetória profissional.
3. (Auto)biografia. 4. Biograma. I. Título.

ACÁCIO ALVES DE OLIVEIRA

**TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS EM ESCOLAS
MULTISSERIADAS**

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre em Educação, pelo Programa
de Pós-graduação em Educação da
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente
para a educação básica.

Orientadora: Professora Doutora Maria
Auxiliadora Ávila dos Santos Sá.

Data: 29/03/2016

Resultado:_____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá - Universidade de Taubaté

Assinatura_____

Profa. Dra. Mariana Aranha Moreira José - Universidade de Taubaté

Assinatura_____

Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Assinatura_____

DEDICO ESTE TRABALHO...

A Deus, pelas graças e bênçãos recebidas desde sempre, que tem, em sua infinita misericórdia, concedido paz, saúde e sabedoria a mim e aos meus.

Aos meus pais, que não só me conceberam, mas permitiram que criasse asas e voasse sempre na certeza de que estaria em portos seguros. Fico feliz por poder compartilhar com vocês minhas vitórias e conquistas.

À minha amada esposa, cujo incentivo e paciência, nas noites sem fim, me ajudou a construir um caminho novo oportunizado pelos estudos de Mestrado e, principalmente, por sempre acreditar no meu potencial e na magnitude do saber, como valor indissolúvel da vida humana, muito além dos bens materiais, sejam eles quais forem.

Aos meus filhos Luiz Filipe e Pedro Henrique, obras-primas, mensageiros de Deus para alegrar nossas vidas. Espero que este seja um dos meus legados a vocês, exemplo de que os sonhos são possíveis à medida que lutamos por eles com dignidade e respeito, por si mesmo e pelos outros. Estudem, pois só assim serão herdeiros da sabedoria.

A minhas companheiras de viagem, Leda, Lili e Shirley, que pacientemente dividiram suas expectativas, dificuldades e vitórias durante este período de Mestrado.

À Professora Doutora Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá, pela inestimável parceria e colaboração, sem a qual seria difícil transpor as pedras que apareceram no caminho. Suas orientações e registros, presentes nos encontros e nas diversas correções sempre farão parte de minha (auto)biografia.

AGRADECIMENTOS

À equipe da Secretaria do Mestrado, na pessoa da Alessandra que nos atendeu sempre com disposição, atenção e carinho.

Aos colegas de turma, pelos momentos de profundos conhecimentos e amizade compartilhados. A saudade aperta. Neste trabalho, há um pouco de cada um. Rosas, com pétalas e espinhos, mas o que ficará para sempre é o perfume. Amigos para sempre.

Aos queridos professores das escolas multisseriadas rurais de Cunha, sujeitos desta pesquisa, cujas narrativas permitiram construir este trabalho.

À Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, pela concessão da bolsa mestrado, viabilizando o desenvolvimento da pesquisa, e à Diretoria de Ensino de Guaratinguetá e Secretaria Municipal de Educação de Cunha que permitiram a coleta de dados. A estes órgãos nossa gratidão por acreditar na academia como mecanismo de apoio para o desenvolvimento e progresso da educação.

Aos professores que dividiram conosco o que tem de mais sagrado, a sabedoria construída ao longo da carreira dedicada à pesquisa e à formação de formadores. Modelo e incentivo para que possamos prosseguir a caminhada.

À Universidade de Taubaté e sua equipe do Mestrado Profissional em Educação, pela inestimável contribuição para meu crescimento pessoal e profissional, além de proporcionar esta possibilidade de visibilidade às nossas escolas multisseriadas rurais e àqueles que nelas trabalham.

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. [...] Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25-27).

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender os momentos que constituem a vida profissional de professoras atuantes em escolas multisseriadas do município de Cunha (SP), mediante a identificação dos incidentes críticos que marcaram suas trajetórias. O referido município apresenta a maior extensão territorial do vale do Paraíba paulista e 44,36% de sua população reside em área rural. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi orientada pelo método biográfico-narrativo. Dentre os 53 professores que lecionavam nas escolas multisseriadas rurais do município foram entrevistadas 9 professoras, sendo que 2 estavam em início de carreira (menos de 10 anos na profissão), 2 estavam em período intermediário (de 10 a 20 anos) e 5 em final de carreira (mais de 20 anos). As narrativas, coletadas mediante entrevistas reflexivas, foram transcritas e organizadas em biogramas, cuja sobreposição permitiu identificar os diferentes momentos que constituíram as trajetórias profissionais e os incidentes críticos, especialmente os relacionados aos processos formativos. Perceberam-se diferenças e semelhanças entre os três grupos pesquisados. As professoras iniciantes não tiveram as mesmas dificuldades em relação à infraestrutura e falta de materiais pedagógicos como as relatadas pelas professoras do grupo intermediário e pelas mais experientes. Porém, identificou-se nos três grupos geracionais o choque de realidade entre o aprendido na formação inicial e a prática nas escolas rurais multisseriadas. Identificaram-se momentos comuns nas trajetórias docentes, como a entrada na profissão, o desenvolvimento da profissionalidade docente, a formação universitária, a formação continuada, a estabilização e a opção pelas escolas multisseriadas. Finalmente, os relatos evidenciaram a necessidade de formação continuada para o trabalho em escolas multisseriadas e também a importância de que os saberes docentes desenvolvidos nesses espaços escolares sejam considerados na formação das professoras que atuam em escolas seriadas.

Palavras-chave: Escola multisseriada rural. Trajetória profissional. (Auto)biografia. Biograma.

ABSTRACT

The study had as objective to understand the moments that constitute the professional lives of teachers who work in multigrade schools, in the city of Cunha (SP), by the identification of critical incidents that marked their trajectories. This city has the largest territorial extension of the Paraíba Valley and 44.36% of its population live in rural areas. The research, a qualitative one, was oriented by the biographical-narrative method. Among the 53 teachers who were teaching in rural multi-grade schools, in the municipality, nine teachers were interviewed, 2 of whom were in early career (less than 10 years in the profession), 2 in the intermediate period (10 to 20 years) and 5 in the final period of career (over 20 years). The narratives, collected by reflective interviews, were transcribed and organized into biogramas, whose overlapping allowed the identification of different moments that constituted the professional trajectories and also critical incidents, especially those related to the training processes. Differences and similarities between the three groups surveyed, were noticed. The newcomers teachers did not have the same difficulties regarding to infrastructure and lack of pedagogical materials, as those reported by the teachers of the intermediate group and the more experienced one. However, it was detected, in the three generational groups, a gap between what they had learned, in initial training, and their real practice in multi-grade rural schools. Common moments in the teachers trajectories were identified as, the entry into the profession, the development of the teaching profession, university education, continuing education, stabilization and their option by multi-grade schools. Finally, the narratives have highlighted the need for continued training in order to work in multi-grade schools, and also the importance that, the knowledge teachers developed in these school spaces, can be considered in the training of teachers who work in graded schools.

Keywords: Multi-grade rural school. Professional trajectories. (Auto)biography. Biogramas.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior
CEB	–	Câmara de Educação Básica
CEFFA	–	Centros Familiares de Formação por Alternância
CNBB	–	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CONSED	–	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CONTAG	–	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	–	Comissão Pastoral da Terra
FUNDEF	–	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
HTPC	–	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
MST	–	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
OCDE	–	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNAD	–	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PROCAMPO	–	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROFA	–	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRONERA	–	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	–	Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UnB	–	Universidade de Brasília
UNDIME	–	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITAU	–	Universidade de Taubaté
SENAR	–	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrícula inicial Anos Iniciais, Estado de São Paulo, 2013	34
Tabela 2 – Dissertações e teses: anos e quantitativos	47
Tabela 3 – Professores de escolas multisseriadas estaduais e municipais de Cunha distribuídos por faixa etária e sexo	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações presentes em mais de um descritor	48
Quadro 2 – Percorso temático – Huberman	81
Quadro 3 – Professores por grupo e código de confidencialidade	95
Quadro 4 – Modelo de biograma	97
Quadro 5 – Modelo de quadro de superposição de biogramas	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Assuntos presentes nos objetivos das dissertações e teses identificadas no Portal de Periódicos CAPES entre 1998 e 2015 – descritor educação do campo	54
Gráfico 2 – Assuntos presentes nos objetivos das dissertações e teses identificadas no Portal de Periódicos CAPES entre 1998 e 2015 - descritor educação rural	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 EDUCAÇÃO RURAL OU EDUCAÇÃO DO CAMPO?	24
2.1 Afinal, o que é educação do campo?	28
2.2 Educação rural (do campo) no estado de São Paulo	34
2.3 As escolas multisseriadas	41
2.4 Panorama das pesquisas sobre a educação do campo no Brasil	45
2.4.1 A pesquisa sobre educação do campo: temas e resultados	49
2.4.2 A pesquisa sobre educação rural: temas e resultados	63
2.4.3 A pesquisa sobre as escolas multisseriadas: temas e resultados	77
2.5 Trajetórias profissionais docentes	79
2.5.1 A presença feminina na educação	84
3 MÉTODO	87
3.1 Tipo de pesquisa	87
3.2 O universo e os participantes da pesquisa	88
3.3 A coleta dos dados: instrumentos e procedimentos	89
3.4 Procedimentos para análise de dados: biogramas e quadro de superposição dos biogramas	96
4 TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS EM ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS: RESULTADOS E DISCUSSÕES	101
4.1 A formação inicial no magistério	104
4.2 A entrada na profissão	108
4.3 O desenvolvimento da profissionalidade docente	122
4.3.1 A formação universitária	123
4.3.2 A formação continuada	127
4.3.3 A estabilização	133
4.3.4 A opção pelas escolas multisseriadas	138
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	154
ANEXO A – Termo de autorização	162

1 INTRODUÇÃO

O tema da pesquisa relatado nesse trabalho foi motivado por diversas questões: quem são as professoras que atuam nas escolas multisseriadas? Quais suas histórias de formação? Como chegaram e por que permaneceram no magistério em escolas multisseriadas? Enfim, como se organiza o ciclo de vida profissional das professoras que atuam nas escolas do campo?

Há diversas formas de entender o ciclo de vida profissional dos docentes, no entanto busquei compreender o seu desenvolvimento através da perspectiva mais atual de carreira, considerando como as características dos indivíduos, os processos formativos, a comunidade e a escola onde trabalham afetam as trajetórias profissionais e, em consequência, as ações em sala de aula nas escolas do campo.

Compreender as ideias e interesses dos docentes, considerar as biografias profissionais e as práticas dos educadores em uma relação dialógica tornam-se fatores fundamentais para estabelecer relações entre os professores e, até mesmo, a relação destes com os formadores, buscando garantir processos formativos que tenham sentido aos docentes, baseado em suas realidades e nos valores culturais da localidade onde desempenham sua função.

As questões que levaram ao problema da pesquisa surgiram a partir de minhas experiências profissionais, pois, para Moita (1995), “[...] os efeitos das ‘porosidades’ ou dos ‘fechamentos’, que acontecem entre os vários universos de pertença, podem ajudar-nos a compreender o ‘papel’ da profissão na ‘vida’ e o ‘papel da vida’ na profissão”. O ser humano é movido por interações entre o “eu” pessoal e o “eu” sociopolítico, porém seu percurso formativo é único (NÓVOA, 1995). Assim, considero importante dar a conhecer minha própria trajetória.

Tive várias possibilidades. Uma de ser contador, influência do meio onde trabalhei desde a infância. Mas no início da juventude fiz a opção pela experiência religiosa: após a conclusão do curso técnico de nível médio de contabilidade, fui estudar filosofia. Posteriormente, um padre muito amigo me alertou para a questão vocacional. “Você não tem aptidão para o sacerdócio, melhor procurar outro caminho”. Foi o que fiz.

Até aqui não havia pensado na carreira de professor. Já tinha uma “experiência”, trabalhava com um grupo de crianças na catequese. Com a convivência, proporcionada pelo Centro de Estudos da Filosofia, do qual era presidente e membro fundador, com vários professores e coordenadores da Faculdade Salesiana de Lorena, optei por ingressar na carreira

do magistério. Para Gonçalves (1995, p. 163), “[...] são razões subjectivas que determinam a escolha profissional, correspondendo a um imaginário pessoal e social, que poderá ter induzido a esta profissão, mais do que uma motivação intrínseca”.

Fiz a inscrição para “dar aulas” na rede estadual. Fui sem compromisso e chegando à atribuição de aulas, logo fui chamado e apresentaram a possibilidade de trabalhar em uma escola distante de casa, apenas quatro aulas. Apresentei-me na escola, mostraram as classes onde deveria trabalhar, adentrei e ali estavam mais de cinquenta alunos do ensino médio me aguardando. Não sabia o que fazer, acabara de entrar em um lugar desconhecido. Lembrei-me de alguns professores da área de humanas com os quais tive boas aulas e longos debates e por conta própria, naturalmente sem saber, criei um currículo e, baseado no que tinha aprendido na Faculdade, iniciei meu trabalho. Eram longos textos na lousa em uma aula e, na outra, longas e sonolentas exposições.

Cavaco (1995, p. 162-163) afirma que

O início da actividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação na vida adulta [...] por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola [...] o jovem professor tem que procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços.

Era o ano de 1992. Fui a outras atribuições de aulas, e recordo que, no mês de outubro, consegui chegar à escola onde estudei até o final do ensino fundamental, a Escola Estadual Paulo Virgínio, em Cunha. Ali tive o primeiro contato com o trabalho de formação de professores, como professor de História da Educação, Filosofia da Educação e Psicologia da Educação no curso de Habilitação Específica para o Magistério, onde atuei por vários anos. Decidi então fazer Pedagogia. Comecei a entender como deve funcionar uma escola, o seu currículo, a didática... Que absurdo compreender estas questões depois de dois anos na profissão e já atuando na formação de professores!

Para me auxiliar a expressar este momento, reporto-me a Nóvoa (1995, p. 16), para quem há três “A” que garantem uma identidade ao professor: A de adesão, A de acção, A de autoconsciência. Uma vez que acreditamos nas crianças e jovens e nos projetos e valores a eles destinados, agimos da melhor maneira possível e refletimos sobre a nossa própria ação para lhes proporcionar as condições necessárias na busca do conhecimento.

Em 1993, recebi o convite para implantar a Secretaria Municipal de Educação de Cunha. Tinha apenas 22 anos. Procurei as redes de apoio informais, como colegas de trabalho

mais experientes e lugares onde já havia sistemas organizados. Participei também da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) onde trocamos muitas experiências. Tive ao final a sensação de dever cumprido com o reconhecimento por parte de diretores de escola experientes.

Durante esse trabalho, reporto-me a duas experiências interessantes. Primeira, o fato de elaborar neste período os primeiros cursos de formação, em parceria com o Instituto Florestal do Estado de São Paulo, para professores que trabalhavam em escolas rurais, sobre preservação ambiental, tema que estaria presente futuramente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segunda, os investimentos para a melhoria da educação infantil. Tivemos a preocupação com a formação continuada das professoras. Como não havia profissionais na Secretaria Municipal de Educação, procurei apoio e estabelecemos parceria com a antiga Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo (CENP). Conseguimos também construir um prédio escolar, pois, até então, o ensino infantil, única responsabilidade do município à época, funcionava em uma casa alugada onde os alunos eram recebidos e ali permaneciam por um período, com preocupações mais assistencialistas do que educacionais.

Posteriormente, participei de concurso público e me efetivei como professor de Filosofia. Ministrava aulas também de História, Psicologia, Filosofia da Educação, História da Educação e Sociologia. Fui vice-diretor, professor coordenador pedagógico dos períodos diurno e noturno na escola onde trabalhei até março de 2014, a EE Paulo Virgínio, em Cunha (SP), além de uma experiência como tutor do curso de Pedagogia a distância, onde a maioria dos alunos eram professores de escolas rurais multisseriadas.

Em 2001, fui aprovado no concurso para diretor de escola. Uma nova experiência. Em 2 de janeiro de 2002, cheguei à Escola Estadual João Victor Lamanna em Jacareí, um lugar totalmente desconhecido, onde tínhamos três escolas rurais multisseriadas. Após seis meses, em junho, ocorreu o processo de remoção e me transferi para a Escola Estadual Prof^a Maria da Conceição Querido, voltando para o município de Cunha, agora para trabalhar em uma escola de anos iniciais do ensino fundamental e responsável por várias escolas rurais multisseriadas.

Em 2003, o ápice da carreira profissional, através de concurso público na rede estadual de educação de São Paulo. Fui aprovado no concurso de supervisor de ensino, tomando posse em 2005, uma nova experiência e novas aprendizagens. Continuei acumulando, por toda a carreira, estes cargos com o cargo de professor de Filosofia. Experiência única, de trabalhar com adolescentes ávidos por novos conhecimentos, cheios de indecisões, características desta

faixa etária. Apenas em março de 2014, após o início do Mestrado na Universidade de Taubaté, deixei as aulas, permanecendo com o trabalho na Supervisão de Ensino na Diretoria de Ensino Região de Guaratinguetá.

Em 1993, quando terminei o curso de Pedagogia, tinha a meta de continuar progredindo na carreira – diretor e supervisor, a carreira na escola básica – e o objetivo maior, um dia chegar à Universidade, participar de pesquisas, contribuir para a formação, considerando, inclusive, o dia em que entrei pela primeira vez em uma sala de aula e o sentimento de impotência diante de um grupo de alunos que, com certeza, tinham grandes expectativas.

Finalmente, cheguei ao Mestrado. O primeiro passo foi dado. Participei do processo seletivo, da entrevista e adentrei a um novo mundo, com a expectativa de colaborar incessantemente para a melhoria da educação, compreendendo as várias dimensões da carreira profissional e suas implicações nos processos de formação inicial e continuada. Ao longo destes anos, apesar de lecionar no ensino médio, as escolas rurais multisseriadas sempre me circundaram. Ainda adolescente ia a uma dessas escolas nos grupos de catequese da igreja Católica. Achava o espaço “meio caótico”: uma sala pequena, mal iluminada, sem espaço para os alunos participarem das atividades físicas e para as brincadeiras; enfim, um lugar abandonado. Ficava imaginando como era trabalhar nessas escolas. Posteriormente fui trabalhar na formação de professores e não havia nenhuma orientação sobre a atuação em escolas multisseriadas e, também, não tínhamos condições para tal.

Na Secretaria Municipal de Educação, tive mais contato com as professoras. Apesar das escolas pertencerem à rede estadual, vários prédios estavam abandonados e as professoras iam solicitar apoio, principalmente para solucionar problemas estruturais dos prédios escolares; muitas vezes, a dificuldade era a falta de água nas escolas. À época, com recursos da própria municipalidade, acabamos construindo e reformando vários prédios escolares onde funcionavam as escolas estaduais multisseriadas. Havia ainda prédios de pau a pique, sem as mínimas condições para que os professores realizassem uma boa aula e os alunos fossem recebidos com dignidade.

Posteriormente, como diretor de escola, passei a ter uma participação efetiva nessas escolas, pois as duas escolas em que atuei eram vinculadoras, ou seja, responsáveis por escolas multisseriadas. Na segunda escola, a Escola Estadual Profª Maria da Conceição Querido, uma quantidade maior, com mais de 40 escolas rurais sob minha responsabilidade. Quando fui atuar na Supervisão de Ensino, continuei responsável por escolas dos anos iniciais

do ensino fundamental e, inclusive, juntamente com mais uma supervisora e com a professora coordenadora dos anos iniciais do ensino fundamental, da Diretoria Regional de Ensino de Guaratinguetá, somos responsáveis pela formação continuada dos professores deste segmento de ensino, inclusive os que atuam em escolas rurais multisseriadas.

Assim, ao olhar para a escola rural, como supervisor de ensino e com toda a experiência destes anos de carreira, como professor, dirigente de educação e supervisor de ensino, senti-me desafiado a pensar o que é feito e o que pode ser feito para contribuirmos na melhoria da qualidade da educação ofertada nestas escolas. Inquietei-me com as formas de organização do trabalho e da formação inicial e continuada das professoras rurais e fiquei feliz com experiências edificadoras encontradas no cotidiano destas escolas, muito além do prescrito pelos órgãos oficiais, muitas vezes, distantes desta realidade.

Aliás, o trabalho em escolas do campo nos anos iniciais¹ está sofrendo transformações e, em grande parte, isso se deve às diversas ações de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e de seu Núcleo de Educação, que juntamente com outras organizações deram início ao movimento Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998.

Este movimento ganhou vulto e influenciou diretamente o Estado brasileiro para a elaboração de políticas públicas que atendam plenamente grupos que foram historicamente excluídos. A própria legislação, que emerge da grande pressão exercida pelo movimento por uma educação básica que seja do campo e aconteça no campo, define quem são as populações do campo e as características do que se denomina escola do campo:

[...] populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010, art. 1º)

O Brasil, ao longo dos anos, negligenciou os diversos grupos de moradores das áreas rurais, inclusive desconsiderando a cultura e a identidade dos núcleos camponeses, além de relegar à precariedade os serviços públicos essenciais como saúde e educação (ARROYO,

¹ Os anos iniciais compreendem o período entre o 1º e o 5º ano do ensino fundamental, segmento de ensino que atende a alunos entre 6 e 10 anos de idade.

2007). Diante deste quadro, coube a estes grupos populacionais se organizarem através dos movimentos sociais, sindicais, universidades, organizações não governamentais (ONGs), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), entre outros, para lutar por uma educação que se constitua em direito de todos e não privilégio de poucos. Neste contexto, as políticas de formação devem considerar o que determina o artigo 2º do Decreto n.º 7.352/2010 da Presidência da República em relação à formação inicial e continuada, ou seja, o “[...] desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010, art. 2º).

Conhecer as relações dos professores com o seu local de trabalho e a comunidade do entorno, sua subjetividade e anseios diante desta realidade, contribuirá para o aprimoramento das oportunidades formativas em educação do campo, principalmente em escolas multisseriadas (ARROYO, 2007).

O fato de a pesquisa se desenvolver no município de Cunha (SP), maior município em extensão territorial do Vale do Paraíba paulista, com 1.407,318 km², contando ainda com 44,36% da população morando em área rural, possibilitou o conhecimento dos acontecimentos que influenciaram o ingresso na profissão e que marcaram as trajetórias docentes, assim como as relações que os professores estabeleciam entre a formação continuada e a prática docente nas escolas rurais.

Consideradas as trajetórias profissionais dos professores da educação do campo, quais seriam as fases ou momentos que constituíram o ciclo de vida profissional desses docentes? Seriam esses momentos marcados por experiências e acontecimentos críticos que imprimiriam novos rumos às trajetórias? Nesse caso, como se caracterizariam esses momentos? Seriam as ações formativas consideradas pelos professores como marcantes em suas vidas profissionais?

Diante deste problema de pesquisa, tivemos como objetivo geral compreender os momentos que constituem a vida profissional de professoras que atuam em escolas multisseriadas da zona rural, do município de Cunha (SP), mediante a identificação dos incidentes críticos que marcaram suas trajetórias, definindo como objetivos específicos:

- a) identificar os incidentes críticos presentes nos relatos das professoras;
- b) caracterizar os momentos que constituem as trajetórias profissionais das professoras de escolas multisseriadas;

- c) compreender as contribuições dos processos formativos para as práticas das professoras em escolas multisseriadas.

Para atender aos objetivos delineados, realizamos a pesquisa com professoras do campo que atuam em escolas multisseriadas – atendendo a alunos do 1º ao 5º ano –, vinculadas à Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo ou à Secretaria Municipal de Educação do Município de Cunha (SP).

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo divide o Estado em 91 regiões administrativas, sendo que a Região de Guaratinguetá é composta por 17 municípios pertencentes ao Vale do Paraíba paulista, em sua maioria com características tipicamente rurais.

Aparecida, Arapeí, Areias, Bananal, Cachoeira Paulista, Canas, Cruzeiro, Cunha, Guaratinguetá, Lavrinhas, Lorena, Piquete, Potim, São José do Barreiro, Roseira, São José do Barreiro e Silveiras são os municípios pertencentes à Diretoria de Ensino Região de Guaratinguetá.

O município de Cunha, localizado no Alto Paraíba, ocupa uma área de 1.407,318 km² de colinas e montanhas entre as serras do Quebra-Cangalha, da Bocaina e do Mar. Limita-se com Ubatuba, São Luiz do Paraitinga, Lagoinha, Guaratinguetá, Lorena, Silveiras, Areias e São José do Barreiro no estado de São Paulo, e com Paraty no estado do Rio de Janeiro. Devido à sua extensão territorial, maior município do Vale do Paraíba, apresenta baixa densidade demográfica, 15,54 habitantes por km², e características tipicamente rurais, mantendo uma média alta de habitantes no campo.

Se compararmos a média da população brasileira de residentes no meio rural, que é de 16%, com a do estado de São Paulo, de 4,23%, e da Diretoria de Ensino Região de Guaratinguetá, de 17,71%, observamos um grande distanciamento destas em relação à média do município de Cunha que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2013), é de 44,36%. Atualmente, dos 21.866 habitantes, a população de residentes na zona rural totaliza 9.699 habitantes. Assim, considerada essa extensa área, o universo da perquisição foi constituído pelas 53 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental de 25 escolas estaduais e vinte escolas municipais multisseriadas do município de Cunha (SP).

Com uma porcentagem significativa de pessoas no meio rural, embora com regiões de baixa densidade demográfica devido à extensão territorial do município, Cunha mantém uma importante quantidade de 45 escolas rurais multisseriadas. Suas principais

características são o atendimento em uma mesma turma de alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com alunos de diversas idades, aprendizagens e níveis de conhecimento diferentes, atendidos por um único professor, responsável não só pelo ensino, mas também por outros aspectos que não são da natureza do seu trabalho propriamente dito, embora prementes para o funcionamento da escola, como o transporte e confecção da merenda, a limpeza e manutenção do prédio, inclusive, em alguns casos, auxiliados por voluntários da própria comunidade.

Apesar destas características, ao longo dos anos observamos professores que permanecem trabalhando nestas escolas, muitas vezes por opção, pois se identificam com o meio rural e as características do local de trabalho.

As práticas nestes ambientes são ideologicamente denominadas de educação rural, ou seja, a repetição de currículos elaborados para as escolas urbanas que atendem alunos em uma organização por classes.

Nos últimos anos, ocorreu uma ampliação das pesquisas com o objetivo de propor alternativas para uma educação que atenda às especificidades de pessoas que vivem no campo e do campo, inclusive de formação, como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) que apoia a implementação de cursos desta natureza em instituições públicas de ensino superior e do qual faz parte a Universidade de Taubaté, única instituição a desenvolver esse programa no Estado de São Paulo.

De acordo com as orientações da Secretaria de Ação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação (MEC), prevê-se que as universidades criem condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educadores atuem na construção e reflexão do projeto político-pedagógico das escolas do campo.

Estudo exploratório, com base nos resultados do Censo Escolar da educação básica realizado em 2007, aponta para a importância de pesquisas sobre a formação por segmento específico do ensino.

A divisão da educação básica em três etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), cada uma com finalidades e características próprias, tem implicações nos perfis e nas condições em que atuam os docentes de cada uma delas e, por isso, impõe que qualquer análise sobre o perfil ou a situação desses profissionais seja realizada em seu âmbito específico. [...] Este fato sugere a necessidade de realização de estudos que enfoquem a trajetória dos professores, a carreira docente e demais aspectos relacionados a esses temas (portas de entrada, estruturação, tempo de permanência), a partir do conjunto de informações do censo escolar. (BRASIL, 2009, p. 48).

Compreender as ideias e interesses dos docentes, dando sentido aos projetos de formação, considerar as biografias profissionais e as práticas dos educadores em uma relação dialógica, tornam-se fatores fundamentais para estabelecer relações entre professores-professores e professores-formadores, em uma análise sobre práticas e processos de formação que tenham sentido aos docentes, baseado em suas realidades e em seus valores.

Para Bolívar (2002), o estudo das histórias pessoais podem ser um meio de repensar a prática, inclusive dentro de um enfoque dialógico e colaborativo onde o professor tenha oportunidade de se expressar, permitindo a identificação de aspectos positivos e negativos que interferiram e interferem diretamente no percurso formativo.

Gonçalves (1995) afirma que o estudo da carreira de professores faz parte da maioria das pesquisas e teorias sobre os ciclos de vida humana em geral, e do adulto, em particular. Define dois percursos para os estudos do profissional docente: o do desenvolvimento profissional e o da construção identitária.

O conhecimento da trajetória do professor, através das diversas fases ou ciclos da carreira, tratadas metodologicamente segundo a perspectiva biográfico-narrativa, pode contribuir para aprimorar a formação e possibilitar o desenvolvimento profissional do docente que atua na educação do campo.

Tardif (2002, p. 569) afirma que

[...] os conhecimentos dos professores são saberes em debate, como fica evidenciado em numerosas controvérsias sociais e políticas sobre a escola e o aprendizado escolar. Em última análise, os conhecimentos dos professores continuam constituindo atualmente um desafio central, não somente para a pesquisa, mas também, e talvez principalmente, para a própria profissão de docente. Até o momento, essa profissão não conseguiu ver reconhecidos seus conhecimentos, por falta de conhecê-los realmente.

Não podemos deixar de destacar que a pesquisa serve como base para outros estudos sobre a educação do campo, pois existem muitos docentes trabalhando em muitas escolas espalhadas por todo o Vale do Paraíba e pelo imenso território brasileiro, inclusive, com características ora semelhantes, ora diferentes das que são objeto deste estudo. Semelhanças e diferenças que dependem das características de formação socioeconômica ou da maneira como ocorreram os processos de distribuição de terras em cada região do estado de São Paulo em particular e do Brasil em sua totalidade.

Por fim, esta pesquisa está organizada em quatro seções, além das referências, de maneira que na primeira seção temos a introdução, onde são apresentados o problema de pesquisa, os objetivos, a delimitação do objeto e a relevância do estudo.

A segunda seção apresenta a revisão de literatura sobre os estudos relacionados à educação do campo no contexto das políticas educacionais no Brasil e no estado de São Paulo. Apresentam-se, ainda, a revisão das teses e dissertações, os programas de formação propostos pelos diferentes órgãos governamentais destinados aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e a presença feminina na educação. Nessa seção também é apresentado o referencial teórico sobre os ciclos de vida profissional, a compreensão dos conceitos de trajetória, carreira e formação docente.

Na terceira seção, apresenta-se o método, evidenciando nos subitens o tipo de pesquisa, a população e a seleção da amostra, além dos procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

Na quarta seção são apresentados os resultados e a discussão da pesquisa.

O trabalho encerra-se com as considerações finais, referências e anexo.

2 EDUCAÇÃO RURAL OU EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Para definir educação rural, primeiro precisamos definir o público a que ela se destina, ou seja, as populações agrícolas que têm como principal meio de sustento a agricultura. Seria, portanto, a educação dos camponeses, daqueles que trabalham e residem no meio rural e que recebem os menores salários. (PETTY; TOBIN; VERA, 1979).

Na atualidade, Basso (2013, p. 42) compreende que, decorrente do fato de as ocupações agrícolas serem as que menos geram renda, as propriedades acabam ficando “[...] a cargo de um ou dois membros da família e os demais acabam buscando outras atividades para a geração de renda”. Segundo esse autor, diante desta nova característica, que emerge no final da década de 1990, “[...] já não é mais possível falar em meio rural como se falava antes da década de 1970” (BASSO, 2013, p. 43), uma vez que o trabalhador rural deixou de desempenhar atividades eminentemente campesinas, como plantar ou cuidar do gado, e se tornou “[...] proletário na agroindústria, pedreiro nos condomínios de luxo, caseiro, empregado doméstico e prestador de serviços de vários gêneros” (BASSO, 2013, p. 43). Portanto, tendo em vista a complexidade de atividades realizadas pelo trabalhador, devemos nos referir não ao rural, e sim ao trabalhador do campo.

Aos condicionantes econômicos, como as questões de emprego e renda, para Abramovay (1998), há necessidade de acrescentar outros indicadores, como a densidade demográfica. Para ele,

[...] o que define o caráter rural ou urbano da unidade geográfica de base é sua densidade. E isso será aplicado tanto à soma da área da aglomeração existente na unidade como à superfície de campo aberto. Mesmo que o pequeno núcleo urbano tenha densidade superior a 150 hab./km², a unidade será rural se ela possuir uma área de entorno pouco habitada chegando a um resultado líquido inferior ao patamar estabelecido. (ABRAMOVAY, 1998, p. 23).

Por esse critério, segundo Veiga (2007, p. 5), “[...] apenas 411 dos 5.507 municípios brasileiros existentes em 2000 seriam considerados urbanos”.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza o critério de local de residência para classificar a população como rural ou urbana. Com base no primeiro volume do glossário dos termos genéricos dos nomes geográficos utilizados no mapeamento sistemático do Brasil, o referido Instituto define as localidades e, entre estas, são consideradas urbanas aquelas onde estão presentes as autoridades dos poderes constituídos nos três níveis da Federação. Posteriormente, vinculado à área urbana, de acordo com a distância em relação a esta, temos a área rural, “[...] localizada a uma distância igual ou superior a um quilômetro

(1 km) da área urbana de uma cidade ou vila ou de um aglomerado rural já definido como de extensão urbana” (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010, p. 32-33).

Veiga (2007), entretanto, nos explica que o critério de classificação populacional do IBGE, ao não considerar indicadores como a densidade demográfica e a ocupação econômica da população, são questionáveis. Segundo o autor,

O entendimento do processo de urbanização do Brasil é atrapalhado por uma regra que é única no mundo. O país considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem suas características estruturais ou funcionais. O caso extremo está no Rio Grande do Sul, onde a sede do município União da Serra é uma “cidade” na qual o Censo Demográfico de 2000 só encontrou 18 habitantes. (VEIGA, 2007, p. 6).

Considerando, por exemplo, os critérios estabelecidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que considera rurais as regiões com menos de 150 hab/km², pesquisamos a Sinopse do Censo Demográfico de 2010 do IBGE e percebemos que, mesmo no Estado de São Paulo, o mais denso do País, apenas 120 dos 645 municípios, ou seja, 18,6 % apresentam densidade demográfica acima do percentual mínimo para serem considerados urbanos. No Vale do Paraíba Paulista, temos 39 municípios; destes, apenas onze estão acima do estabelecido pela OCDE, o que equivale a 29%, em uma das regiões de povoamento mais antiga do estado de São Paulo.

Se considerarmos essa classificação, mesmo considerados rurais a maioria dos municípios brasileiros, para Bof (2006), a educação oferecida ainda é uma ampliação da educação urbana que se expande para fora das cidades sem nenhum esforço de adaptação à realidade camponesa. Inclusive não consta das disciplinas do curso de Pedagogia referências à educação, seja ela rural, do campo ou educação popular, como constatou Moraes (2014).

No campo teórico,

[...] a problematização sobre a emergência da concepção do campo em detrimento de uma educação rural reflete as limitações desta última em termos da abrangência da diversidade dos problemas e desafios colocados pelo mundo rural. Enquanto a educação do campo é percebida como espaço de resistência, produtor de vida e cultura, a educação rural é associada a uma concepção mais instrumental e por isso mesmo pouco ativa em relação aos desafios mencionados; ela é tida como uma educação tradicional desvinculada dos modos de vida da população camponesa e das relações sociais existentes no campo, cuja ideia de escola parece alheia ao seu local geográfico. (CUNHA, 2009, p. 215).

Percebe-se, também, poucas pesquisas sobre educação em regiões rurais, o que demonstra o tipo de consideração destacado, tanto pelos órgãos governamentais como pelos estudiosos. A partir da década de 1970, há um desinteresse ainda maior pela temática, “[...] como se o rural tivesse perdido toda consistência histórica e social e o seu final, ou sua extinção, fosse considerado um dos resultados normais, previsíveis e até mesmo desejáveis da modernização da sociedade” (BOF, 2006, p. 79).

Tanto Bof (2006) como Cunha (2009) e Cavalcanti (2010) entendem que o tema da educação rural ainda carece de mais estudos que possam desvendar os rumos das suas escolas frente ao universo das políticas públicas educacionais “do campo”.

Este desvelar da “caixa preta das escolas rurais” pode permitir, segundo Cunha (2009, p. 232),

[...] nos desembaraçarmos de uma visão pragmática que prejudicou o pensamento educativo. Sendo assim, parece fundamental o exercício da produção de estudos [...] no campo que ofereçam elementos para uma ação mais eficaz tanto do Estado, dos movimentos sociais, quanto da própria Universidade e seu compromisso com a esfera pública.

Para Bof (2006), o fato de existirem experiências decorrentes das lutas pela permanência no campo não supre a carência de estudos que analisem os processos de implementação e os resultados de tais experiências, de forma a auxiliar as diferentes instâncias de governo na formulação de políticas públicas efetivas para a melhoria da educação no meio rural.

Na revisão de literatura realizada por Bof (2006), identifica-se a existência de uma legislação que aponta para o atendimento às reais necessidades da educação do campo, porém estas não têm sido colocadas em prática pelos sistemas de educação, faltando divulgação, discussão e operacionalização para concretizar as propostas voltadas para uma efetiva melhoria da educação no meio rural.

No mesmo estudo são apontadas algumas políticas ou experiências adotadas no meio rural, relacionadas à educação do campo, entre elas:

- a) A nucleação, ou seja, a centralização de escolas que atendem a uma ampla área rural.
- b) O programa pedagógico “Escola Ativa”, planejado especialmente para atender a estudantes de diferentes séries que compartilham simultaneamente um mesmo professor.
- c) O programa rural “Alternância”, em que os alunos passam alguns períodos de tempo internos nas escolas, e outros na sua casa, de forma alternada. (BOF, 2006, p. 140).

Segundo Bof (2006), não foi possível identificar, na pesquisa, a aplicação destas políticas na região Sudeste. Sua conclusão é de que na maior parte dos municípios brasileiros não existem ações para melhoria da educação nas escolas rurais e os que o fazem adotam a estratégia da nucleação, desativando escolas menores e criando escolas polo, investindo em transporte escolar para estas ou para outras escolas localizadas no núcleo urbano.

Moraes (2014) entende que não podemos deixar de considerar que esta é uma situação histórica, já que o acesso das populações rurais à escola no Brasil ocorreu lentamente.

A inexistência de uma política educacional para o meio rural, para Cavalcante (2010), sempre esteve presente na história da educação brasileira. Com os processos de industrialização e, decorrente deste, a urbanização no século XX, coube ao meio rural, dentro desta concepção urbanocêntrica, produzir para garantir a alimentação destes conglomerados.

Para os ruralistas do ensino a escola deveria ser adequada ao ambiente onde estava localizada. Deveria atender às necessidades das áreas rurais e preparar os estudantes para o trabalho agrícola. Essa concepção de ensino defendia uma escola adaptada ao projeto sócio-político-econômico hegemônico vigente, à época, no país, com vistas inclusive a impedir o êxodo rural, difundir o sanitarismo e preparar as populações para o trabalho agrícola. (MORAES, 2014, p. 67).

Havia, segundo Cavalcanti (2010, p. 554), a necessidade de dizer que também no meio rural as pessoas estudavam. As poucas escolas encontradas à época no interior do Brasil não apresentavam o mínimo de condições para atender as crianças em um ambiente de aprendizagem que garantisse a qualidade do ensino. A aprendizagem ocorria mais pela socialização – *esta riqueza que a relação com o outro proporciona* – e não por haver um ambiente favorável à aprendizagem disponível a alunos e professores.

Em São Paulo, desde a Primeira República, em consulta aos documentos da época, Moraes (2014) identificou a criação de escolas públicas primárias nos meios rurais; porém, para a autora, somente a partir da década de 1930 ocorre a intensificação do ensino rural primário, precário e embrionário, considerando que a maior parte da população paulista habitava as regiões rurais, entre os anos de 1930 e 1960.

Na década de 1950 surgem debates que defendem *a existência material da escola para o povo*. Havia a consciência de que o “[...] direito do povo à educação começava pela constituição material do espaço físico para aprender” (ARROYO, 1991, p. 25).

Ao perceber que a escola formal não atendia às necessidades politizadoras das classes desprivilegiadas pelo modelo capitalista, nos anos de 1960 surge a educação popular de resistência, destinada a jovens e adultos e a seus filhos, tanto no meio rural como no urbano.

Para Arroyo (1991), os discursos oficiais entre os anos de 1950 e 1980, procuravam convencer a população de que o problema da escola não estava na falta de recursos, fossem eles físicos, humanos ou didáticos, mas sim no aluno que não permanecia na escola. O foco, entre os anos de 1970 e 1980, deixa de ser as condições necessárias e a falta de políticas para o ensino, e sim o fracasso escolar dos alunos, disseminando a ideia de que estas populações não se interessavam pela escola.

Porém, o ideário era de uma educação “transformadora”, com um novo modelo de educação presente nos arredores das escolas, que potencializou, em diversas regiões rurais, a militância e inconformidade política. Muitos destes movimentos sobreviveram à ditadura militar, chegaram à Constituição de 1988 e aos movimentos Por uma Educação do Campo, no final dos anos de 1990. (CAVALCANTI, 2010).

2.1 Afinal, o que é educação do campo?

Educação do campo, um conceito ainda em construção, tem sua origem no final da década de 1990. Diversos foram os movimentos que se uniram para realizar em Luziânia (GO) a 1ª Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em 1998, entre os quais o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de seu Setor de Educação e das Pastorais Sociais, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Universidade de Brasília (UnB). O objetivo principal era elaborar uma nova forma de produzir conhecimentos a partir do, no e sobre o meio rural, que garantisse, segundo Caldart (2012, p. 266), a permanência com dignidade daqueles que ocupam estes territórios: “[...] No: o povo tem direito de ser educado onde vive; [...] Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Em 2002, o movimento social, que em sua origem denominava-se Movimento Por uma Educação Básica do Campo, passa a designar-se Movimento Por uma Educação do Campo, ampliando a abrangência para reivindicar a educação desde o ensino infantil até a universidade. O objetivo era preparar as pessoas para permanecerem no campo e não estudar para sair do campo; inclusive estas reivindicações passam a ser reconhecidas pelo Estado brasileiro pela Resolução CNE/CEB n.º 1/2002, ao afirmar que a identidade da escola do campo deve estar vinculada à sua realidade.

A legislação brasileira, desde a década de 1930, fazia referência, de alguma forma, à educação rural no Brasil. Entretanto, foi a Constituição Cidadã de 1988 que proclamou a educação como direito de todos e dever do Estado, abrangendo a totalidade dos cidadãos, fossem urbanos ou rurais. (BRASIL, 1988).

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece, nos artigos 23 e 28, a orientação para que os sistemas façam os ajustes necessários para atendimento às demandas das regiões rurais, inclusive as adaptações curriculares e o respeito ao ciclo agrícola e às condições climáticas, para organização do calendário escolar, além da forma de organização escolar. O artigo 28 da LDB, Lei 9.394/96, determina:

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

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Diante das novas legislações, surge em 1998, com envolvimento de muitos professores e vários movimentos sociais, a Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. No documento final desta Conferência, define-se o conceito de educação do campo e não educação *no* campo. Segundo Arroyo (1999), “[...] há no campo [...] experiências escolares inovadoras coladas às raízes populares, às matrizes culturais dos povos do campo. A educação escolar ultrapassa então a fase ‘rural’, de educação escolar ‘no’ campo e passa a ser ‘do’ campo”.

Ao realizar uma síntese da referida Conferência, Fernandes (1999) define (com base nos debates ocorridos) a educação do campo como aquela que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população.

A utilização do termo educação do campo emerge em contraponto ao que até então se denominava educação rural, considerando a necessidade de estabelecer novas discussões sobre o papel da educação no contexto das lutas sociais e culturais de todos os trabalhadores do campo, sejam eles quilombolas, indígenas, assalariados, camponeses, inclusive com o resgate do conceito histórico de camponês (CALDART, 2012).

A proposta de uma escola do campo surge da preocupação em garantir, independentemente da delimitação urbano/rural, as características próprias e o respeito à cultura e interesses dos camponeses.

No polo de desenvolvimento contraditório ao modelo capitalista do agronegócio, a educação do campo apresenta características que a diferenciam em relação a um modelo rural baseado no desenvolvimento de produtividade do seu sistema que provoca migração dos camponeses para os centros urbanos e o esvaziamento das regiões.

Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014),

O Movimento de luta pela educação do campo constitui-se como continuidade e ruptura com este processo histórico. É continuidade porque tem na sua pauta a demanda por escolas cuja identidade esteja vinculada à realidade camponesa. Mas a centralidade de sua proposta não se fecha sobre uma *escola vinculada ao meio rural* ou uma *escola que se apresenta como universal*. Parte do pressuposto que essa polaridade, entre outras construídas no ideário da educação rural, ocultam as condições concretas de produção e reprodução da vida e da escola no campo. Nesse sentido, a precariedade da oferta escolar passa a ser compreendida – a partir dos seus vínculos intrínsecos com os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que organizam os projetos de escola, de campo e de sociedade –, como uma totalidade complexa e com múltiplas determinações. (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 225-226).

A nomenclatura “educação do campo” é significativa e busca provocar uma mudança de consciência visando garantir acesso a uma educação do camponês, feita pelos mesmos. Tem a dimensão de luta por políticas públicas abrangentes para a educação brasileira, sem desconsiderar as lutas dos diversos grupos em suas particularidades. Combina a luta pela terra, daí sua origem nos movimentos sociais. Reconhece as particularidades de seus sujeitos e o que é patrimônio da humanidade. Nasce da prática, não sendo teoria educacional, porém defende uma concepção emancipatória, em uma escola que forme o trabalhador para uma apropriação e produção do conhecimento que lhe é necessário. Luta pelo acesso à educação, porém, contra a tutela política e pedagógica do Estado, onde os educadores sejam os formuladores pedagógicos e transformadores da escola. (CALDART, 2012).

Na primeira parte da Declaração Por uma Educação do Campo, construída durante o Seminário Nacional Por uma Educação Básica do Campo, de 2002, fica bem claro que os objetivos que devem nortear a luta pela educação do campo baseiam-se em dois pilares: a ampliação do direito à educação e à escolarização no campo, em uma escola que esteja e seja do campo; a garantia de que esta escola tenha uma ligação pedagógica e política com a história, a cultura e as causas dos habitantes do campo. (KOLLING et al., 2002).

Percebe-se que a alteração conceitual está relacionada à visão dos movimentos sociais por uma educação de qualidade que deve considerar os valores, a cultura, os hábitos e o contexto específico do campo, portanto, com conteúdos e processos pedagógicos que envolvam professores, pais, alunos e a própria comunidade, ou seja, que considere os saberes e as práticas *dos camponeses*. (KOLLING et al., 2002).

O aprofundamento dos debates e o número de segmentos envolvidos na defesa da educação do campo só ampliaram-se nos anos seguintes.

A II Conferência é marcada por conquistas importantes do Movimento Por Uma Educação do Campo, destacadas na Declaração Final, como a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), a entrada da questão da educação do campo na agenda de um grupo cada vez maior de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores do campo e o envolvimento de entidades e órgãos públicos na mobilização e no debate da educação do campo. (DECLARAÇÃO..., 2004).

O Parecer n.º 36 foi publicado pelo Conselho Federal de Educação em 2001, estabelecendo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reconhecendo a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano, inclusive manifestando-se a respeito do Plano Nacional de Educação recém-aprovado à época (Lei 10.172/2001), que desconsiderava as características do ensino na escola rural ao propor que se respeitasse o modelo urbano seriado. (BRASIL, 2001a, 2001b).

A Resolução CNE/CEB n.º 1/2002, no parágrafo único do artigo 2º, reconhece a educação “do” campo, afirmando que a identidade da escola do campo deve estar vinculada à sua realidade, considerando os saberes de seus alunos, a memória coletiva, a ciência e tecnologia de que dispõem, e aos movimentos sociais para construir projetos que garantam uma melhor qualidade de vida (BRASIL, 2002a).

Num contexto de mudanças nas políticas públicas para a educação do campo e na legislação no período posterior a 2002, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2008 estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Já no artigo 1º passa a entender a educação do campo em sua globalidade, ou seja, da educação infantil ao ensino médio e profissionalizante e tem por objetivo atender às populações rurais em suas mais “[...] variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos,

assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombos, caiçaras, indígenas e outros.” (BRASIL, 2008).

A mesma Resolução vai reconhecer (§ 2º do Artigo 10) as escolas multisseriadas e a necessidade de que estas tenham um padrão de qualidade, professores com formação pedagógica, além de instalações físicas e materiais pedagógicos adequados, inclusive devendo ser supervisionadas permanentemente.

O Decreto n.º 7.352/2010 da Presidência da República define, no artigo 1º, § 1º, inciso II, a escola do campo como “[...] aquela situada em área rural, conforme definida pelo IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”. (BRASIL, 2010)

Para Munarim (2011), esta definição é a maior conquista da educação do campo, pelo fato de passar a ser considerada

[...] a partir dos sujeitos a que se destina, e não mais a partir de uma definição dicotômica, arbitrária e esdrúxula, para a maioria dos municípios brasileiros, sobre o que é perímetro urbano e o que é perímetro rural. Essa definição é capaz de gerar consequências muito significativas, especialmente porque se vincula de maneira direta a um quesito estruturante, talvez o mais de todos, que é o financiamento público da educação escolar. (MUNARIM, 2011, p. 58).

Posteriormente, temos a Lei n.º 13.005, aprovada em 25 de junho de 2014, que estabelece o novo Plano Nacional de Educação (PNE) e apresenta, em determinadas metas, estratégias para atender as populações do campo, com respeito às suas especificidades culturais.

A meta 1 trata da educação infantil, as metas 2 e 3 dispõem sobre a universalização do ensino fundamental de nove anos, a toda a população de seis a 14 anos e universalização do ensino médio para toda a população entre 15 e 16 anos.

A meta 4 dispõe sobre o atendimento à população de quatro a 17 anos com deficiência. Na meta 5, há destaque para as crianças em processo de alfabetização e na meta 6 há destaque para a educação em tempo integral.

A qualidade da educação básica está na meta 7, enquanto o atendimento na educação de jovens e adultos é destaque na meta 10. A meta 15 contempla a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação e a meta 20 a ampliação do investimento público em educação pública.

As referidas metas contemplam estratégias para: limitar a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, devendo ocorrer uma consulta prévia e informada às comunidades

(1.10); desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário (2.6); estimular a oferta de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental nas próprias comunidades (2.10); fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional (3.7); implantar nos próximos dez anos salas de recursos multifuncionais e a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado (4.3); apoiar a alfabetização de crianças com a produção de materiais didáticos específicos e instrumentos específicos de acompanhamento (5.5); ofertar a educação em tempo integral com base em consulta prévia e informada, considerando as realidades locais (6.7); garantir transporte gratuito para todos os estudantes visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento e renovação da frota de veículos para este atendimento (7.13); desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar, considerando as boas práticas nacionais e internacionais (7.14); garantir a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições (7.16); ofertar programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação e atendimento em educação especial para os diversos grupos de população do campo, quilombolas e indígenas (7.26); desenvolver currículos e propostas pedagógicas, incluindo os conteúdos culturais das comunidades, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos (7.27); integrar a educação de jovens e adultos com a educação profissional (10.3); implementar programas específicos para formação de profissionais da educação (15.5); regulamentar o artigo 211 da Constituição Federal para melhorar a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais (20.9). (BRASIL, 2014).

Enfim, a inscrição das reivindicações e dos conceitos oriundos dos debates e conferências nas diretrizes educacionais brasileiras é uma conquista para os movimentos da sociedade civil e para os grupos populacionais que, independentemente do lugar onde habitam, devem ser respeitados em suas características culturais e sociais em um país com identidade mais rural do que se imagina.

Entretanto, concorrente à afirmação das questões identitárias das populações dos pequenos aglomerados e às discussões sobre a escola do campo, nos anos de 1980 e 1990 ocorre a diminuição dessas escolas no Estado de São Paulo, discussão que faremos a seguir.

2.2 Educação rural (do campo) no estado de São Paulo

As pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) apresentam um cenário que reflete o processo de urbanização no Estado de São Paulo. Somente nos anos iniciais do ensino fundamental, temos 145.589 professores. Desses, apenas 3.917 atuam em escolas rurais e 141.672 trabalham em escolas consideradas urbanas, atendendo a um elevado número de alunos matriculados nessas unidades escolares, que pertencem, em sua maioria, à rede municipal de ensino, como demonstra a Tabela 1 a seguir. (BRASIL, 2013b).

Tabela 1 – Matrícula inicial anos iniciais, Estado de São Paulo, 2013

LOCALIDADE	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	PERÍODO DE AULA		TOTAL	TOTAL DE MATRÍCULAS POR LOCALIDADE
		PARCIAL	INTEGRAL		
Rural	Estadual	6.669	834	7503	61861
	Municipal	48.004	6.354	54.358	
Urbana	Estadual	583.986	32.376	616.362	2.214.064
	Municipal	1.446.764	150.938	1.597.702	

Fonte: Dados do INEP – Censo escolar 2013

O censo demográfico de 2010 realizado pelo IBGE constatou que apenas 4,2 % da população paulista reside em áreas rurais, dentro do conceito de urbano e rural já discutido (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010). Para o Inep (BRASIL, 2013b), como fica evidenciado na Tabela, apenas 2,7% dos alunos, matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, em São Paulo, estudam em escolas do campo.

Estes dados são importantes para entendermos a falta de políticas públicas, em nível estadual, para atender alunos em escolas localizadas no campo, já que apenas 13,8% dos alunos matriculados na rede pública em escolas rurais, nos anos iniciais do ensino fundamental, estão em escolas estaduais.

Um dos fatores que contribuiu para a diminuição dos alunos, neste segmento de ensino, é a política de municipalização do ensino fundamental adotada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, estruturada em 1995 e implantada juntamente com o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), do Governo Federal, a partir de 1996.

Este processo consistiu na transferência de responsabilidade no atendimento dos alunos para os municípios, ficando o Estado com uma rede urbana mais numerosa no ensino fundamental, em localidades de grandes aglomerados populacionais como a região metropolitana de São Paulo e grandes cidades do interior, como Campinas e São José dos Campos (MARTINS, 2003; DI PIERRO; ANDRADE, 2009).

Para as escolas que atendem aos anos iniciais e que permaneceram regidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, foi implantado o Programa Ler e Escrever em 2007, após uma experiência na cidade de São Paulo, estabelecendo um conjunto de ações que prevê a distribuição de materiais pedagógicos, além de se ocupar da formação dos professores dos anos iniciais visando à melhoria da qualidade do ensino (SÃO PAULO, 2007). Destacamos que o referido programa não estabelece nenhum tipo de formação específica para docentes que trabalham em escolas do campo, desconsiderando as reivindicações dos movimentos sociais, acolhidas pelos órgãos federais e reconhecidas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Percebemos tentativas no sentido de adaptar materiais elaborados para escolas urbanas, organizadas em classes comuns, para atender as necessidades das escolas multisseriadas, localizadas no campo, não reconhecendo a diversidade e características identitárias deste grupo minoritário de moradores de territórios rurais. Arroyo (2007, p. 159), ao discutir as políticas públicas voltadas para a educação do campo, afirma que estas “[...] expressam o total desrespeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo”.

Arroyo (2007) afirma que as adaptações para o campo fazem com que os povos que ali vivem sejam relegados nas políticas públicas. Segundo ele,

A palavra *adaptação*, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o *outro lugar*, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores (as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer os *outros*, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano. (ARROYO, 2007, p. 158-159).

Outro fator a se considerar em relação à educação nas áreas rurais no estado de São Paulo são os processos de nucleação e o enorme investimento de recursos em transporte escolar, com o objetivo de promover a socialização e construção de uma identidade urbana, desconstruindo um dos conceitos do movimento por uma escola do campo e que esteja no campo.

Assim como a educação quilombola e indígena tem grupos e até mesmo um conselho para refletir sobre o currículo e os métodos, a partir das diretrizes nacionais para estes grupos, há necessidade de constituir um grupo de estudo que considere as Diretrizes Nacionais e o Plano Nacional de Educação (PNE) no que concerne a uma educação do campo no estado de São Paulo, considerando as peculiaridades regionais e as características próprias deste segmento da população. Ainda se têm no estado de São Paulo muitas regiões rurais, onde a “A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura”. (ARROYO, 2007, p. 164). É, portanto, fundamental uma escola do campo, no campo e que preserve a identidade constituída historicamente nestas localidades.

Historicamente, a partir da década de 1980, os estudos apontam para uma maior preocupação com a organização das escolas nas regiões rurais no estado de São Paulo. Segundo Barretto (1986), em artigo sobre o Fórum de Educação do Estado de São Paulo sobre a Escola Pública Rural, de 1984, naquele período havia vários modelos de escolas rurais no Estado, do ponto de vista legal, porém semelhantes na forma de funcionamento. A maior parte eram escolas isoladas e de emergência com classes multisseriadas, criadas pela Lei 3.783/57, sendo que nas primeiras poderiam trabalhar professores efetivos e nas de emergência somente professores contratados a título precário, para atender em classes com no mínimo 12 alunos.

A Lei Estadual n.º 3.783, de 5 de fevereiro de 1957, estabelecia – para criação de uma escola de emergência – que essa estivesse em local de acesso e permanência difíceis para o professor, não tivesse o número mínimo de matrículas e as instalações não fossem adequadas, não atendendo sequer os requisitos mínimos.

E mais adiante, no artigo 3º, vinha outra questão deveras interessante, ou seja, a de que, “excepcionalmente”, as escolas que fossem mistas poderiam ser regidas por professor do sexo masculino. (SÃO PAULO, 1957).

O Decreto n.º 37.575, de 28 de novembro de 1960, com o objetivo de regulamentar a Lei n.º 3.783/57, define o que o Estado entende por zona rural e, inclusive, impõe um número mínimo de 15 alunos para a criação das escolas de emergência, o que pode ter impedido a implantação de escolas em regiões menos densas e de difícil acesso.

Artigo 2.º- As escolas de emergência somente serão criadas na zona rural, em lugares de acesso manifestamente difícil e onde a população escolar não ofereça condições de estabilidade.

§ 1.º- Considera-se zona rural para os efeitos dêste artigo a área territorial que se localize fora das linhas perimétricas das zonas urbanas, nos termos do artigo 110 e parágrafos da Lei Orgânica dos Municípios.

§ 2.º- Lugares de acesso manifestamente difícil são aqueles que não dispõem de meios regulares e contínuos de transporte.

§ 3.º- Não oferece condições de estabilidade, a população escolar que não apresentar frequência média de 20 alunos, por classe. (SÃO PAULO, 1960).

Posteriormente, o Decreto Lei n.º 177, de 31 de dezembro de 1969, conforme dispõe o seu artigo 1º, § 1º, extingue as escolas de emergência existentes nos núcleos urbanos, permanecendo apenas as escolas localizadas na zona rural que preencham os requisitos de funcionamento parecidos com os da Lei Estadual n.º 3.783/57. (SÃO PAULO, 1969).

Mais uma vez percebemos a questão de gênero muito presente. O artigo 12, § 1º do Decreto Lei n.º 177/69 busca corrigir a separação de sexo na constituição das escolas e na contratação dos docentes, porém ainda deixa margem para interpretações quando faz ressalvas, considerando as “[...] situações especiais em que seja desaconselhável a presença masculina, sua regência será exercida indiferentemente, por professor ou professora obedecida sempre a classificação obtida nas escolas”. (SÃO PAULO, 1969).

Dentre as escolas de emergência, destacavam-se as Unidades Escolares de Ação Comunitária (UEAC). Barreto (1986) destaca o trabalho do professor nestas escolas, onde deveriam reservar parte do tempo para atender aos adultos em caráter supletivo ou a pré-escola, se houvesse demanda, além de desenvolver atividades comunitárias. Em 1984, havia 450 escolas com estas características no meio rural. As UEAC surgem na década de 1970 com a finalidade de combater a emergência de movimentos sociais de esquerda na região mais pobre do Estado, o Vale do Ribeira, autorizada pelo Decreto n.º 52.944, de 24 de maio de 1972. (SÃO PAULO, 1972).

No Vale do Paraíba, foi autorizada a instalação das UEAC pelo Decreto n.º 17.760, de 1º de outubro de 1981, nos municípios de Areias, Bananal, São José do Barreiro, Silveiras, Piquete, Cachoeira Paulista, Monteiro Lobato, Santo Antônio do Pinhal, São Bento do Sapucaí, Cunha, Lagoinha, São Luiz do Paraitinga, Natividade da Serra, Redenção da Serra, Jambeiro, Paraibuna e Igaratá pelo fato de ainda ter um grande número de habitantes nas regiões de zona rural. (SÃO PAULO, 1981, art. 1º).

Para Arroyo (1991), as UEAC, ao vincularem o professor à escola e à comunidade, inclusive melhorando sua remuneração e inserindo a dedicação exclusiva, fortaleceram o docente, mostrando-se uma experiência inovadora, transformando-o em um especialista competente de seu ofício e um trabalhador de tempo integral.

Outro tipo de escola existente no meio rural eram as escolas agrupadas, escolas de 1º grau completo, em regiões mais populosas, equivalente ao ensino fundamental (1ª a 8ª séries).

Um fator importante a destacar é que estas escolas, usualmente, foram a porta de entrada dos professores que iniciavam a carreira no Estado, após concluírem o Curso Normal. Ou seja, além de toda a precariedade das escolas que poderiam funcionar até mesmo em espaços cedidos sem ônus ao Estado, do aspecto discriminatório das pessoas que moravam no meio rural, das concepções vigentes sobre a inferioridade dos habitantes da roça, iam para essas escolas os professores com menos experiência, fato que só vai se alterar na década de 1980, quando muitos professores ingressam na periferia das grandes cidades onde também vão trabalhar com grupos populacionais, em sua maioria, vindos do meio rural.

O Fórum de Educação do Estado de São Paulo sobre a Escola Pública Rural, de 1984, identificou a necessidade de mudanças no modelo vigente de educação das comunidades rurais desde 1957, propondo o agrupamento das escolas isoladas e de emergência que tinham como característica o fato de serem multisseriadas e unidocentes, funcionando em condições precárias e sem acompanhamento regular, em localidades onde os professores se sentiam sozinhos, inclusive realizando todas as atividades necessárias para atendimento aos alunos, como merenda e limpeza do prédio escolar. Segundo Vasconcelos (1993), no ano de 1988, o atendimento em escolas rurais ocorria principalmente por meio das escolas isoladas (56,4%), de emergência (31,6%) e as escolas agrupadas que atendiam 2,1% dos alunos.

O Decreto n.º 29.499, de 5 de janeiro de 1989, do Governo do Estado de São Paulo, vai reestruturar as escolas rurais, criando a Escola Estadual de Primeiro Grau Rural de Emergência (EEPGRE) e a Escola Estadual de Primeiro Grau Rural (EEPGR) com agrupamentos de duas a sete classes em um processo negociado com as comunidades locais, configurando uma política pública que visava melhorar a qualidade do ensino oferecido, inclusive, com noções de aprendizagem em agropecuária. (SÃO PAULO, 1989a).

Com esta alteração, o número de escolas unidocentes, que era de 9.653 unidades em 1988, diminui substancialmente com o processo de nucleação das escolas rurais, chegando a 3.684 em 1990, ou seja, uma diminuição de 62%. Porém, as escolas unidocentes permaneceram atendendo a alunos de várias regiões rurais, inclusive no Vale do Paraíba paulista. (VASCONCELOS, 1993).

Segundo Vasconcelos (1993), o modelo de nucleação adotado em São Paulo surgiu nos Estados Unidos, sendo que no Brasil foi primeiramente adotado na região Sul na década de 1970 e se estendeu para a região Sudeste nos anos de 1980. Teve como característica o fechamento ou desativação de várias escolas isoladas, reunindo os alunos em uma região mais populosa (distrito ou comunidades com pequenos bairros no entorno) com a utilização

massiva de transporte escolar, constituindo o que se denomina escola nucleada. Em muitos casos, os alunos foram transferidos para os centros urbanos, principalmente aqueles que cursavam os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. O Censo Escolar (BRASIL, 2005) revelou que 42,6% dos alunos dos anos iniciais e 62,4% dos anos finais são transportados para escolas localizadas em áreas urbanas.

Vasconcelos (1993) detectou vários problemas na organização dos núcleos, como a interferência política nas decisões sobre o local de implantação das escolas nucleadas, falta de adequação curricular, pedagógica e do calendário escolar e a continuidade das escolas isoladas em condições precárias atendendo a alunos em várias regiões rurais do Estado, inclusive em diversos municípios do Vale do Paraíba Paulista.

A proposta de nucleação, segundo Vasconcelos (1993), indicava como objetivo a melhoria na qualidade do ensino, mas o que se buscou, na verdade, foi a redução dos gastos com a educação rural aumentando o número de alunos por turma. Fato semelhante ocorreu em outros países como: Líbano, Irã, Costa Rica, Estados Unidos e Índia. Nestes países esteve presente também a discussão sobre as vantagens proporcionadas pela nucleação devido às mudanças na distribuição das escolas, na redistribuição dos recursos da educação e nas condições materiais de acesso da população às escolas (VASCONCELOS, 1993). No Brasil, juntamente com o processo de nucleação surgiram os processos de municipalização do ensino e a transferência de responsabilidade, principalmente em relação aos anos iniciais, para os municípios.

Com o processo de redemocratização em curso, surge o discurso pela descentralização do poder do Estado, principalmente em áreas como saúde e educação. Em 1989, foi editado o Decreto n.º 30.375/89 pelo governador do estado de São Paulo com o objetivo de municipalizar o ensino, compartilhando a gestão, principalmente dos anos iniciais com os municípios, por meio de convênio entre as partes. Entretanto, a gestão da educação em São Paulo na década de 1980, apesar da intencionalidade da descentralização, esbarrou na estrutura burocrática de anos de centralização estatal (SÃO PAULO, 1989b). Martins (2003, p. 227) afirma que

A agenda política implementada a partir de meados dos anos 1980 na educação paulista – centrada no discurso da descentralização e da autonomia da escola como um dos principais instrumentos para instaurar uma gestão democrática após anos de regime militar – derrapou até meados dos anos de 1990, no modelo de gestão de Estado intrinsecamente ligado a mecanismos centralizadores. A ruptura com esse modelo teve início a partir da metade dos anos de 1990, com a vitória do ideário que defendia um projeto de modernização administrativa, constituindo-se um campo de tensão no planejamento educacional a partir da instauração de processos

descentralizadores. Dentre as principais medidas que operacionalizaram esse processo de mudanças institucionais no Estado de São Paulo, está a transferência de escolas, professores e alunos de 1^{as} a 4^{as} séries aos municípios.

Em 1996, com a edição dos Decretos n.º 40.673/96 e 41.054/96, pelo Governo do Estado de São Paulo, ocorre a intensificação do Programa de Municipalização do Ensino, com a adesão dos municípios mais populosos; com a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) e sua implementação em 1997, os demais municípios gradualmente fazem a adesão ao convênio denominado parceria Estado-Município para desenvolvimento da educação básica.

Em estudo sobre o processo de municipalização da educação em São Paulo, Martins (2003, p. 229) afirma que

Ao final desse processo, em 2001, vislumbrava-se a seguinte situação [...]: 67,9% dos municípios haviam aderido ao processo de municipalização e passaram a oferecer ensino fundamental; 12,7% deles já possuíam uma rede própria e mantiveram-na e 19,4% continuaram sem uma rede municipal.

Neste contexto, a maior parte das escolas dos anos iniciais, inclusive as localizadas em áreas rurais são transferidas para os municípios. Nas Diretorias de Ensino de Guaratinguetá, Pindamonhangaba e Taubaté, por exemplo, somente o município de Cunha permanece com uma escola estadual de anos iniciais e 26 escolas rurais vinculadas pertencentes à rede estadual, sendo que outras 27 escolas multisseriadas foram municipalizadas, passando a gestão para a rede municipal, que passou a atender aos anos iniciais tanto na zona urbana como em escolas rurais multisseriadas, a partir do ano 2000.

Para Martins (2003), um dos problemas enfrentados no processo de municipalização do ensino é a questão da formação continuada, que abrange diversos temas, sem, porém, conseguir estabelecer pressupostos que garantam a amplitude e a coerência no desenvolvimento de políticas de formação que atendam às reais necessidades dos docentes e suas demandas.

A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), em 2007, implantou o Programa Ler e Escrever, com os objetivos de formar as equipes das Diretorias de Ensino, da escola e, em especial, o professor regente da sala de aula, como também produzir materiais didático-pedagógicos para professores e alunos. Porém, não houve previsão de atendimento que considerasse a realidade das escolas rurais multisseriadas. (SÃO PAULO, 2007).

Em 2009, a SEESP decidiu estender o Programa para as redes municipais através de convênio autorizado pelo Decreto n.º 54.553/09 (SÃO PAULO, 2009) que tinha por objetivo

a “Implementação do Programa ‘LER E ESCREVER’, compreendendo ações de formação profissional, acompanhamento institucional e conteúdo didático para professores e alunos, nas escolas da rede pública municipal, de forma integrada à rede pública estadual de ensino”, o que demonstra a preocupação do Estado com a realidade das redes municipais, em sua maioria instaladas a partir dos processos de municipalização dos anos de 1990.

Percebemos que, desde o final da década de 1980, quando ocorreram os processos de nucleação, até os dias atuais não se definiu, na rede estadual de São Paulo, uma política pública educacional específica para as populações camponesas que correspondesse ao movimento nacional Por Uma Educação do Campo ou para a formação de professores que atuem em escolas do campo, principalmente as que adotam o sistema multisseriado. Nesse sentido, para Bezerra, Bezerra Neto e Lima (2011, p. 26),

Embora seja recorrente o discurso de que, no Estado de São Paulo, a quantidade de trabalhadores em áreas rurais é quase inexistente em virtude do alto nível de industrialização alcançado, estamos nos deparando com dados importantes sobre a escolarização no campo paulista, os quais nos apontam uma grande quantidade de municípios com escolas multisseriadas para o atendimento educacional desse setor da população.

2.3 As escolas multisseriadas

D’Agostini, Taffarel e Santos Junior (2012, p. 315) definem as escolas multisseriadas como “[...] escolas pequenas, em locais de difícil acesso [que contam] [...] com baixa densidade populacional; com apenas um professor, todas as séries estudam juntas numa mesma sala de aula”, e representam mais de 50% das escolas localizadas no campo.

Rocha e Hage (2010) veem no conceito de escola multisseriada o estabelecimento de relação com o modelo de organização das escolas urbanas, seriadas, porém, um lugar onde os “[...] professores reinventam espaços, dividindo séries por filas de carteiras, separando o quadro, contando com o apoio dos alunos mais adiantados” (ROCHA; HAGE, 2010, p. 19).

O Inep compreende como classes multisseriadas aquelas que “[...] têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe” (BRASIL, 2007, p. 25). São escolas que contam, na maioria das vezes, com um único professor, que tem a função de ensinar todos os alunos, de acordo com os níveis de aprendizagem que apresentam, denominadas, também, unidocentes.

Nesse estudo, o Inep apresentou também os principais problemas apresentados pelas escolas multisseriadas, como a falta de capacitação dos docentes, de materiais pedagógicos e

de uma infraestrutura adequada, além do acúmulo de tarefas pelos professores, como a limpeza e confecção de merenda escolar. Avaliam que se fossem feitos investimentos para solucionar essas questões, esse modelo de escola seria uma

[...] boa alternativa para o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2007, p. 25-26).

Arroyo (2010, p. 10) entende que essas escolas “merecem outros olhares”, além do negativismo relacionado a questões como a “[...] falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade no exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade”, ideias estas que devem ser “desconstruídas”. São entendimentos que trazem em si a concepção preconceituosa que temos em relação aos povos do campo e suas organizações.

Para Barros et al. (2010), não é fácil organizar as escolas multisseriadas do ponto vista pedagógico, quando os professores têm a visão de que devem juntar as várias séries ao mesmo tempo. Esta situação gera outras demandas, como elaborar “[...] tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries com as quais trabalham” (BARROS et al., 2010, p. 23).

Menezes e Santos (2002) esclarecem que

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-se 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.

Para Barros et al. (2010, p. 24), os professores se dedicam e procuram fazer seu trabalho, porém, “[...] se sentem perdidos, sem apoio para organizar o tempo, espaço e conhecimento escolar, numa situação em que atende até sete séries concomitantemente”.

Quando pressionados, os professores, de acordo com os estudos de Hage (2011, p. 101), acabam utilizando a “[...] experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas escolas ou turmas”.

Rocha e Hage (2010, p. 19) entendem que os docentes que trabalham nas escolas multisseriadas

[...] são desvalorizados, sem apoio pedagógico e indicações do que pode ou não pode ser feito, na angústia de reproduzir o modelo da cidade. Professores que também rompem com as séries, com os conteúdos por idade, vencem barreiras da depreciação e da falta de atenção com a escola e as populações do campo. A experiência das “classes multisseriadas” tem muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente.

Para Arroyo (2010, p. 12), o modelo urbano de escola, sistema que se contrapõe à escola multisseriada, e visto como a melhor forma de atender aos alunos, também não tem resolvido os dilemas educacionais, ao

[...] homogeneizar processos mentais e de formação tão diversos e complexos, [uma vez que] [...] toda organização linear, sequencial, seriada dos processos de aprendizagem, de formação e desenvolvimento humano, de socialização tende a ser homogeneizadora e consequentemente segregadora, injusta.

O modelo urbano de ensino, seriado, segundo Hage (2011, p. 105),

[...] trata o tempo, o espaço e o conhecimento escolar de forma rígida, impõe a fragmentação em séries anuais e submete os estudantes a um processo contínuo de provas e testes, como requisito para que sejam aprovados e possam progredir no interior do sistema educacional.

Diante destas circunstâncias, Arroyo (2010) propõe uma discussão que supere a ideia de contraposição entre escola multisseriada ou seriada. Sugere uma nova concepção de escola, onde se reconheça o tempo dos alunos, respeitando as características e a realidade em que vivem. Desta forma, as escolas seriam organizadas dentro de uma “[...] lógica bem distante da simplória organização multisseriada e seriada”, considerando não a idade cronológica e, sim os tempos humanos, a formação geracional, ou seja, “[...] a lógica do viver, do aprender humano, do socializar-nos como sujeitos culturais, intelectuais, éticos, sociais, políticos, identitários” (ARROYO, 2010, p. 13).

Essa proposta, originada do Programa Escuela Nueva, na Colômbia, teve início como Projeto Piloto em 1967; passa a ser nacional em 1975 e adquire projeção internacional, chegando ao Brasil através da referência da Unesco e por sugestão do Banco Mundial. Para Bezerra, Bezerra Neto e Lima (2011, p. 25),

O programa é voltado, especificamente, para salas multisseriadas e escolas unidocentes, realidade mais visível nas escolas das zonas rurais de qualquer município ainda não totalmente industrializado e até em alguns que já estão mais avançados no processo de urbanização.

Para Bezerra, Bezerra Neto e Lima (2011), com o Programa Escola Ativa, um dos problemas relacionados à escola multisseriada foi resolvido, já que um dos pilares são os

materiais didáticos denominados cadernos de ensino e aprendizagem. Porém, mesmo em relação a esse aspecto há diversas críticas, entre elas as de que o material foca na aprendizagem desconsiderando o ensino, é mais prático que teórico sendo seus conteúdos insuficientes para a formação dos alunos, e tem comprometimento com as ideologias neoliberais. Outro problema apontado está relacionado à formação, pelo fato de ser centrada nos materiais, com demasiada preocupação para não descaracterizá-los, porém, sem momentos de reflexão para o devido aprofundamento, tornando-se um treinamento, sem autonomia para os formadores. Uma questão que também foi levantada é o fato da adesão pelos municípios nem sempre ser discutida previamente com os docentes das classes multisseriadas, tornando-se o Programa uma imposição dos governos municipais. Há, ainda, uma supervalorização do ensinamento de saberes populares em detrimento do ensino de conhecimentos científicos; os professores não conseguem envolver a comunidade para participar conforme orientações do programa; enfim,

A própria visão de campo [...] já traz um complicador a mais, pois o considera como uma realidade oposta à cidade, como se vivêssemos em dois mundos: um urbano e um rural, dificultando, assim, a possibilidade de compreensão da realidade em sua totalidade. (BEZERRA; BEZERRA NETO; LIMA, 2011, p. 38).

Stefanini (2011) destaca que, se por um lado, o Programa é considerado um avanço para as escolas multisseriadas do campo, em termos de políticas públicas ainda recentes nessa área, é, porém, criticado pelos movimentos sociais pela manutenção do discurso hegemônico em oposição a uma verdadeira pedagogia libertadora.

Nessa perspectiva, entende-se que se o programa Escola Ativa foi relançado sob novas bases que incorporam as atuais discussões da Educação do campo, mas a metodologia de ensino preconizada pelo programa nessa nova etapa não rompe substancialmente com a apresentada em sua origem. Por isso, pode ser considerada coerente com tendências educacionais de base neoliberal preconizadas na década de 90. (STEFANINI, 2011, p. 16).

Assim, há uma relação intrínseca entre as escolas multisseriadas e as concepções presentes sobre a educação rural e as escolas multisseriadas presentes nas localidades objeto da pesquisa, e a necessidade de busca de uma problematização sobre as novas concepções de educação do campo que surgem a partir de 1998. A educação rural passa a ser pensada em uma concepção mais instrumental e por isso pouco ativa em relação aos ideais estabelecidos pela educação do campo, como espaço de resistência e produtor de vida e cultura nestas regiões, havendo necessidade de mais estudos para apoiar as diferentes instâncias de governo no desenvolvimento de políticas públicas para o atendimento às demandas visando garantir a

melhoria da educação no meio rural e a formação de docentes para atender a estes grupos populacionais. Apesar de existir uma legislação e uma concepção de educação voltada para o campo, a falta de divulgação, discussão e operacionalização, como bem observada por Bof (2006), não tem alcançado na prática todos os sistemas escolares que abarcam as escolas multisseriadas rurais, permanecendo ainda a escola rural como extensão e reprodução adaptada da escola urbana seriada. Estas escolas urbanas seriadas, por sua vez, são apontadas como aquelas possíveis soluções que, frente às novas determinações, deverão propor-se a transformar os modelos educacionais existentes, deixando de se constituir como obstáculos às implementações e passando a incorporar as inovações.

Percebemos que compreender as ideias e interesses dos docentes, considerar as biografias profissionais e as práticas dos educadores em uma relação dialógica tornam-se fatores fundamentais para estabelecer relações entre os professores e, até mesmo, a relação destes com os formadores buscando garantir processos formativos que tenham sentido aos docentes, baseado em suas realidades e nos valores culturais da localidade onde desempenham sua função.

Neste sentido, há necessidade de maior compreensão das características presentes nas trajetórias profissionais das professoras a partir do contexto de produção de conhecimentos, que envolve vida e carreira e suas individualidades relacionadas ao significado e direção das práticas docentes, inclusive com a massiva presença feminina nos anos iniciais. Daí a importância das análises biográficas, considerando o professor em sua totalidade e a elaboração de processos de formação a partir daquele que se forma, conforme os estudos presentes neste capítulo, no qual nos apoiamos em Petty, Tobin e Vera (1979), Arroyo (1991, 2007, 2010), Barretto (1986), Vasconcelos (1993), Nóvoa (1995), Louro (1997), Menezes e Santos (2002), Tardif (2002, 2013), Martins (2003), Bof (2006), Veiga (2007), Cunha (2009), Cavalcanti (2010), Rocha e Hage (2010), Hage (2011), Munarim (2011), Stefanini (2011), Bezerra, Bezerra Neto e Lima (2011), Caldart (2012), D'Agostini, Taffarel, Santos Junior (2012), Barros et al. (2013), Basso (2013), Molina e Antunes-Rocha (2014).

2.4 Panorama das pesquisas sobre a educação do campo no Brasil

O balanço e análise da produção sobre a educação do campo no Brasil, fundamental para todo trabalho científico, torna-se ainda mais importante ao considerar a pesquisa realizada por André (2010, p. 180) sobre as teses e dissertações relativas à formação docente

no ano de 2007, cujos resultados indicaram que “[...] dos 298 estudos analisados, apenas 10 (3%) focalizaram as condições de trabalho dos docentes e 13 (4%) investigaram as políticas de formação”.

Nessa mesma linha de reflexão, Gatti, Barreto e André (2011, p. 90) ressaltam que, apesar da maior parte das teses e dissertações elaboradas na área da educação estar relacionada à formação docente, temas importantes, como as questões de gênero, raça/etnia e questões da formação do(a) professor(a) para atuar na educação de jovens e adultos, na educação indígena e em movimentos sociais, foram praticamente esquecidos.

Assim, não é sem razão que, para Ribeiro e Paraíso (2012), a discussão sobre a valorização da educação do campo e a introdução de conhecimentos considerados específicos para a população rural tem mobilizado pesquisadores que se dedicam a discutir esta questão. Para as autoras, uma discussão que ainda levanta polêmicas sobre a dicotomia campo-cidade se refere à necessidade, ou não, de currículos diferenciados para esse público. Essas discussões e constatações nos impulsionaram a conhecer a produção científica representada pelas teses e dissertações produzidas sobre a educação no campo.

Essas questões serão importantes para a definição de alguns aspectos da pesquisa bibliográfica, cujos resultados serão aqui apresentados. O levantamento foi realizado por meio da leitura, categorização e análise dos resumos de teses e dissertações disponibilizadas pelo Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que reúne, em um único espaço virtual, publicações científicas do Brasil e do mundo.

Utilizando o descritor educação do campo foram localizados 67 resumos, sendo que, após a leitura do título, percebemos que nem todas os resumos das dissertações abordavam o tema e, destas, 21 eram teses de doutorados, dentre as quais, 17 abordavam a temática pesquisada; entre as dissertações, duas não abordavam nenhum assunto relacionado ao descritor utilizado. A leitura das 17 teses de doutorado e 43 dissertações que abordavam o assunto educação do campo possibilitou a sua organização em gráficos e quadros, assim como a sua análise segundo o ano em que foram publicadas, a temática principal e a específica, o objetivo geral e os resultados alcançados.

Na sequência retornamos ao repositório da Capes e pesquisamos o termo educação rural, encontrando 67 teses e dissertações, sendo que, destas, 48 estavam relacionadas ao assunto solicitado e as demais não tinham relação com as questões educacionais ou questões relacionadas à escola rural ou do campo. Por fim, usamos o descritor escola multisseriada,

oportunidade em que encontramos apenas quatro teses e cinco dissertações alusivas ao tema.

Algumas questões limitaram a análise a que nos propusemos, como o fato de que nem todos os autores das dissertações deixam claro nos resumos a discussão teórica que norteou a pesquisa e a técnica utilizada para coleta de dados, dificultando a identificação dos pressupostos teóricos adotados por eles para a elaboração do trabalho.

Assim, as teses e dissertações localizadas no Portal de Periódicos da Capes foram analisadas segundo o ano em que foram publicadas, a temática principal e a específica, o objetivo geral e os resultados alcançados.

Não encontramos, na presente pesquisa, produções sobre a educação do campo e apenas uma sobre escolas multisseriadas no período entre 1998 e 2015, porém, quando utilizamos o descritor educação rural, encontramos seis teses e nove dissertações de mestrado.

Apresentamos, na tabela abaixo, os anos e os quantitativos de teses e dissertações encontradas no repositório da Capes utilizando os descritores educação rural, educação do campo e escolas multisseriadas, compreendendo o período entre os anos de 1998 e 2015.

Tabela 2 – Dissertações e teses: anos e quantitativos

ANO	EDUCAÇÃO RURAL		EDUCAÇÃO DO CAMPO		ESCOLAS MULTISSERIADAS	
	TESES	DISSERTAÇÕES	TESES	DISSERTAÇÕES	TESES	DISSERTAÇÕES
1998	-	2	-	-	-	-
2000	2	1	-	-	-	-
2002	-	1	-	-	-	-
2003	2	2	-	-	-	1
2004	1	2	-	-	-	-
2005	1	1	-	-	-	-
2006	-	-	-	2	2	1
2007	-	2	-	3	1	-
2008	1	1	2	-	-	-
2009	1	4	2	5	-	2
2010	1	4	3	5	1	1
2011	3	2	6	10	-	-
2012	1	6	3	15	-	-
2013	1	-	1	3	-	-
2014	1	-	-	-	-	-
TOTAL	15	28	17	43	4	5

Fonte: Portal de periódicos da Capes

Nos anos de 1999, 2001 e 2015 não encontramos registros relacionados à temática pesquisada. Contudo, em 2010, 2011 e 2012 tivemos o maior número de pesquisas, com 15, 21 e 25, respectivamente, o que equivale a 54,46 % do total de teses e dissertações produzidas durante o período pesquisado. Outro aspecto a se considerar é o fato de algumas teses e dissertações aparecerem na pesquisa com os diferentes descritores. Em 2003, tivemos uma dissertação constando tanto na pesquisa com o descritor educação rural quanto na pesquisa sobre escola multisseriada. Em 2009, encontramos nos três descritores o título *Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas*. Em 2010, encontramos uma tese e duas dissertações presentes nas pesquisas sobre educação do campo e educação rural e, ainda nesta temática, encontramos em 2011 e 2012 uma tese e três dissertações. No quadro abaixo apresentamos as teses e dissertações presentes em mais de um descritor pesquisado, ou seja, escola multisseriada, educação rural e educação do campo.

ANO	DISSERTAÇÃO (D) OU TESE (T)	MULTISSERIADA	EDUCAÇÃO RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
2003	(D) Uma escola igual a dos ricos: a escola rural na visão dos atingidos por barragens do Rio Iguaçu.	X	X	
2009	(D) Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas.	X	X	X
2010	(T) Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do campo em construção.			
	(D) As escolas família agrícola no território goiano: a pedagogia da alternância como perspectiva para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura camponesa.		X	X
	(D) Concepções, princípios e organização do currículo no Projeto Escola Ativa.	X		X
2011	(T) Educação do campo: contexto de discursos e de políticas.		X	X
	(D) ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA (GO): Uma Proposta de Educação Camponesa?		X	X
	(D) Um estudo sobre práticas de numeramento na Educação do campo: tensões entre os universos do campo e da cidade na educação de jovens e adultos.		X	X
	(D) PRONERA: política pública na educação de assentados(as) da reforma agrária.		X	X
2012	(T) A relação entre a educação infantil e as famílias do campo.		X	X
	(D) Crianças assentadas e educação infantil no/do campo: contextos e significações.		X	X
	(D) Relação entre perfil socioeconômico, desempenho escolar e evasão de alunos: escolas do campo e municípios rurais no estado de São Paulo.		X	X
	(D) Memória na prática discente: um estudo em sala de aula do Curso de Licenciatura em Educação do campo da UFMG.		X	X

Quadro 1 - Teses e dissertações presentes em mais de um descritor

Fonte: Autoria própria

O quadro nos mostra que 1/3 dos estudos sobre escolas multisseriadas estão presentes em mais de um descritor e um total de apenas 11% dos temas aparecem mais de uma vez, ou seja, repetindo pelo menos uma vez na busca realizada, o que pode evidenciar que, apesar de

aparentemente serem temáticas semelhantes, há diferenças nos estudos sobre os descritores utilizados, não sendo tão comum como imaginávamos a relação entre educação rural, educação do campo e escola multisseriada nas pesquisas. Aliás, identificamos apenas nove estudos quando utilizamos a terminologia escola multisseriada, o equivalente, porém, a 11% das teses de doutorado pesquisadas e a apenas 0,65% das dissertações de mestrado, uma vez que encontramos 36 teses e 76 dissertações em nossa pesquisa e, destas, cinco e quatro eram, respectivamente, teses e dissertações sobre escola multisseriada, o que também evidencia a necessidade de mais estudos sobre o tema, apesar de aparecerem estudos sobre escolas multisseriadas nos outros descritores.

2.4.1 A pesquisa sobre educação do campo: temas e resultados

No ano de 2006, duas dissertações trataram respectivamente da educação ambiental em assentamento da reforma agrária e a questão da escola na realidade do campo. Em 2007, tivemos três dissertações, uma com foco na formação universitária para a educação do campo no Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA), outra apresentando um modelo de escola diferente a partir das concepções de Paulo Freire e uma terceira voltada para as questões da formação continuada com atenção para as questões ambientais.

Não localizamos, no ano de 2008, dissertações relacionadas à educação do campo, porém, neste ano, aparecem as duas primeiras teses de doutorado sobre este tema. Uma apresenta a preocupação de formar educadores do campo, através da Pedagogia da Terra, comprometidos com a causa socialista de movimentos como a Via Campesina e o MST. Na outra tese, buscou-se refletir sobre o papel da educação do campo na construção do desenvolvimento sustentável, enfatizando a produção da identidade de jovens assentados da reforma agrária na região do Sertão Mineiro Goiano, através do curso técnico da Escola Agrícola de Unaí (MG).

Já em 2009 apareceu pela primeira vez uma dissertação voltada para as escolas multisseriadas, inclusive presente também nos outros descritores estudados, uma sobre o protagonismo dos movimentos sociais e outra sobre o curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, além de outras duas dissertações que destacam a questão do negro no currículo da educação do campo e a questão ambiental na reforma agrária. Neste ano, também, temos duas teses de doutorado relacionadas à educação do campo, que apresentam estudos sobre a relação entre as políticas públicas desenvolvidas pelo

sistema capitalista do Estado brasileiro e a situação das escolas do campo no estado de Rondônia na década de 1990. Tivemos também uma pesquisa que questionou o modelo de escola em construção nos assentamentos da reforma agrária em Sinop (MT).

Em 2010, identificamos cinco dissertações relacionadas à educação do campo, sendo duas sobre a Pedagogia da Terra, uma sobre conquistas comunitárias para gestão participativa em educação do campo, uma sobre o papel das ciências agrárias na educação do campo e uma sobre a pedagogia da alternância como perspectiva de desenvolvimento e fortalecimento da agricultura camponesa. Tivemos ainda três teses que seguiram os mesmos temas desenvolvidos em 2009. Nesta mesma linha houve um estudo sobre o processo de reforma agrária e a presença do sistema capitalista na educação do campo, engendrando a necessidade de lutas contra-hegemônicas para emancipação dos trabalhadores, outra que estudou as práticas de leitura em assentamentos no Vale do Rio Doce em Minas Gerais, buscando articular os eixos escolarização, camadas populares e escrita, além da pesquisa sobre o movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil. Percebemos uma produção incentivada pelos movimentos populares, como o MST e a Via Campesina, buscando produzir um modelo de educação que, segundo os pesquisadores, seja revolucionário e que possibilite aos trabalhadores do campo sua emancipação.

Em 2011, dez dissertações apresentaram pesquisas sobre o PRONERA, a pedagogia da alternância, a educação profissional, egressos do curso de Pedagogia da Terra e outros focados na aprendizagem sobre o trabalho com jovens e adultos, a apropriação da escrita com professores de ciências, a apropriação de saberes culturais de ribeirinhos e a relação com o currículo. Eram elas, portanto, fruto de pesquisas ligadas à formação de professores e de alunos, como a que analisa o potencial da licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília. Em relação às teses, tivemos neste ano um número de seis produções. Entre os assuntos tratados, temos a que estuda um mecanismo de localização para facilitar o acesso de alunos às escolas mais próximas, decorrentes das políticas públicas de nucleação e ampliação do transporte escolar, duas voltadas para a formação, como a que discute a pedagogia da alternância EaD como uma prática libertadora para o campo, e as que analisam os discursos presentes em teses e dissertações ou o discurso presente nos documentos sobre educação do campo no Brasil.

Em 2012, 15 dissertações têm relação com a educação do campo, e mais uma vez aparece a preocupação com o currículo para a educação do campo e com a formação de professores nas licenciaturas em educação do campo. Também localizamos duas dissertações

relacionadas aos assentamentos, inclusive uma relacionando a educação do campo com a agroecologia e outra com a educação ambiental, a pedagogia da alternância, além da dissertação que trata de educação e saúde, estabelecendo uma comparação entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e o currículo de uma escola multisseriada. Em relação às teses, as discussões em duas relaciona-se à formação docente para trabalhar na educação do campo, tanto na Universidade de Brasília como na Universidade Federal de Minas Gerais, e ainda temos uma que pesquisa o significado da educação infantil para os moradores do campo, totalizando três teses.

Por fim, em 2013, identificamos três dissertações, sendo que duas tratam das políticas de formação universitária para a educação do campo em universidades públicas, defendidas na Universidade de Brasília e Universidade Federal do Pará e uma estuda as primeiras turmas de um dos cursos profissionalizantes do Centro de Educação Profissional Roberval Cardoso, ou Escola da Floresta, além de uma tese voltada para o estudo das contribuições dos movimentos sociais para a educação do campo.

Pudemos observar que variadas temáticas foram discutidas nas diversas dissertações e teses, inclusive mais de um assunto em determinados trabalhos. O tema de maior destaque nas dissertações, sem dúvida, é o relacionado à formação de professores, porém outros também foram privilegiados, como as questões relacionadas ao trabalho dos movimentos sociais e as construções ideológicas e políticas destes, o currículo, a educação ambiental e sua relação com as questões do campo. As escolas multisseriadas e o trabalho dos educadores nestas escolas, as práticas pedagógicas, o trabalho das universidades na formação de professores e na concepção de programas voltados para o campo, como a pedagogia da alternância, a escola ativa e a Pedagogia da Terra também são assuntos que mereceram atenção nos estudos relacionados, além da formação em cursos profissionalizantes.

Verificamos, nos objetivos de quatro dissertações, a preocupação com o resgate cultural e difusão de valores ligados à conservação ambiental, a questão ambiental no contexto da reforma agrária, a formação de professores para ações de educação ambiental visando fortalecer a comunidade e o caso em que é estudada a necessidade coletiva de fortalecer as relações educativas, sociais e ambientais existentes entre a Escola Família Agrícola e o Assentamento Vereda II.

Várias pesquisas tiveram como objetivo a análise do trabalho desenvolvido nas universidades relacionado à educação do campo. Um exemplo é a pesquisa realizada na Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) que teve por finalidade analisar a

experiência do convênio do curso de Pedagogia da Terra com o Movimento Sem Terra (MST) e outros órgãos governamentais. Outros estudos têm como foco identificar aspectos que contribuem com as discussões sobre os desafios e possibilidades de execução de cursos superiores para os povos do campo, de acordo com os pressupostos da educação do campo, as contribuições dos cursos de Pedagogia da Terra na formação de professores do campo, a análise do Programa Residência Agrária, a função do curso de Pedagogia da Terra e as interferências dos alunos no curso, o significado do curso de Pedagogia da Terra para os professores, a análise e a concepção de alternância.

A questão de direitos também está presente em muitos dos objetivos, como o de analisar e compreender o processo de construção da Inserção Orientada na Escola do Campo e na Comunidade do Assentamento Itaúna (GO), que vem sendo desenvolvida no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, com a perspectiva de identificar em que medida essa experiência produz ações contra-hegemônicas nos espaços em que se realiza.

Ainda dentro desta perspectiva, temos estudos que visam analisar se o curso de Pedagogia do campo contribui para a formação; buscam inclusive analisar a formação de jovens nos cursos por alternância e sua participação na vida social. Tem por finalidade estudar os princípios que embasam o curso de Pedagogia da Terra através de documentos referenciais; averiguar a percepção dos alunos-professores referente à proposta educativa do curso e caracterizar a práxis dos egressos em Educação Ambiental.

Pesquisar as contribuições da prática pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília na formação política do educador do campo, estudar a temática do acesso das populações do campo à universidade pública, com base na análise do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e do Plano Nacional Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), tomando como referência a Universidade Federal do Pará, são outros objetivos ligados à relação universidade e educação do campo.

Várias pesquisas buscam construir conhecimentos (a partir da visão dos docentes) em relação à educação campesina ou de suas práticas pedagógicas, assim como entender como os docentes interpretam a realidade da escola do campo. Há inclusive as dissertações que têm por objetivo compreender a prática pedagógica do professor de sala multisseriada, investigar uma oficina de leitura e escrita de textos didáticos da disciplina de ciências e analisar práticas de

numeramento que se constituem no contexto da educação matemática de escolas que atendem a população campesina, reconhecida pelos estudantes como sendo a mais significativa para a sua formação.

Identificamos também a preocupação de alguns pesquisadores que focaram seus estudos no desenvolvimento das escolas, como o caso das pesquisas que buscam compreender o significado da expressão “escola diferente” (utilizada no contexto do Movimento Por uma Educação do Campo), a escola como meio de participação popular, a compreensão da escola para o fortalecimento da agricultura camponesa (no que diz respeito à apropriação de ritos da escrita em espaços formais), a análise das especificidades da experiência da Casa Familiar Rural de Gurupá (PA) e suas contribuições para as políticas públicas locais, bem como na constituição do poder local.

Ainda com foco na preocupação de desenvolvimento das escolas, há pesquisas que buscam compreender as vivências das crianças nas turmas de educação infantil em assentamentos rurais e analisar significações sobre a educação infantil no/do campo nesses contextos. Há uma que busca compreender a organização de uma escola alternativa e se a mesma tem atendido aos objetivos. Encontramos também outra pesquisa que tem por objetivo estudar a organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas.

Outras dissertações analisam e investigam a luta por direitos no campo, como a que investiga a presença de questões étnicas (negro) no currículo de educação do campo, ou as que estudam o protagonismo dos movimentos sociais na educação do campo e a afirmação das garantias de direitos. Temos uma que analisa a maneira como os movimentos sociais obrigam o Estado a assumir políticas públicas para sua população e o que fazem para manter a continuidade dessas ações.

Identificar e caracterizar as intencionalidades do processo de formação de militantes do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e a análise da educação do campo enquanto um direito achado no campo são objetivos presentes em duas diferentes pesquisas.

Algumas dissertações têm a finalidade de levantar políticas públicas voltadas para educação do campo, analisar o projeto “Saúde em movimento na Transamazônica e fazer uma avaliação do Programa Novos Assentamentos contido no II Plano Nacional de Reforma Agrária”.

Ainda temos dissertações, como as que foram produzidas na Universidade Federal do Pará, com foco no currículo. Uma analisa o currículo do ensino fundamental expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais e sua relação com o currículo de uma escola multisseriada,

outra visa contribuir com o aprofundamento da reflexão crítica sobre currículo escolar assumido nas escolas multisseriadas ribeirinhas da Amazônia e uma terceira investiga a questão sócio-territorial nas diretrizes curriculares para educação do campo no Pará.

Por fim, encontramos apenas uma pesquisa com o objetivo de estudar a formação técnica rural no contexto da agricultura familiar. No gráfico 1, apresentamos os principais assuntos apontados nos objetivos das dissertações identificadas no Portal Capes, durante o período a que se refere nossa pesquisa.

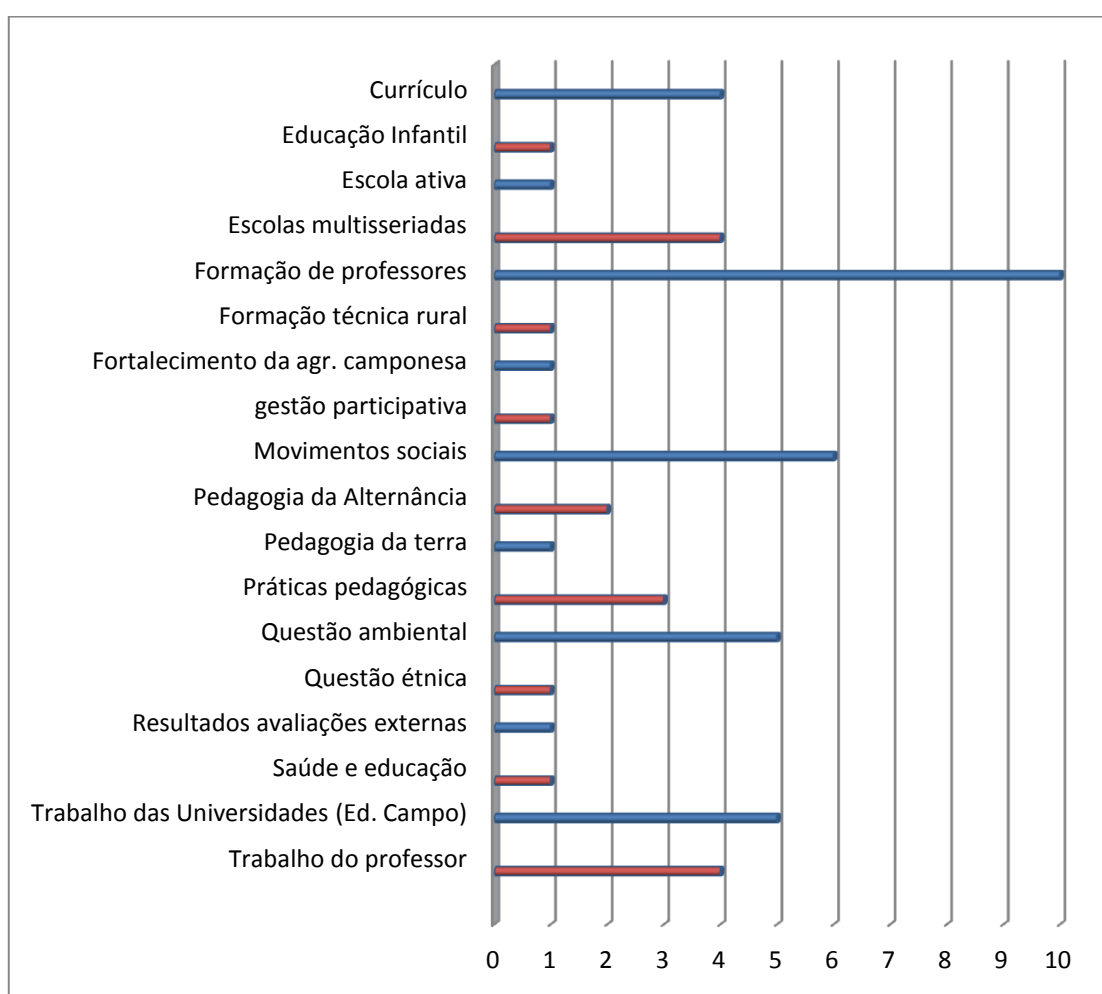


Gráfico 1 – Assuntos presentes nos objetivos das dissertações identificadas no Portal de Periódicos CAPES entre 1998 e 2015 - descritor educação do campo

Fonte: Autoria própria

Em relação às teses de doutorado, percebemos que há uma diversidade de assuntos presentes nas 17 produções localizadas acerca do tema educação do campo, porém, com destaque para os estudos voltados para a discussão política e social engendrada nos movimentos populares, demonstrando o posicionamento contrário ao modelo econômico

proposto pelo governo brasileiro às populações camponesas. Diversos temas foram tratados, como as práticas educativas, as políticas públicas voltadas para a educação do campo, o trabalho pedagógico do professor, a educação infantil, a formação de professores, a proposta de um modelo de EaD dentro da pedagogia da alternância para as populações rurais, o discurso político presente nos documentos oficiais, a crítica a respeito da produção acadêmica sobre a educação do campo, a política educacional dos movimentos populares, o sistema para localizar escolas rurais, os assentamentos da reforma agrária e o atendimento educacional e a Pedagogia da Terra.

Destacamos alguns objetivos das pesquisas que mostram esta visão implementada pelos diversos movimentos. Em uma das teses, o objetivo era estudar se os cursos de formação de Pedagogia da Terra, realizados pela Via Campesina Brasil no ITERRA/IEJC, vêm desenvolvendo uma proposta de formação de educadores do campo apoiados em projeto histórico e projeto político-pedagógico revolucionários, numa pedagogia centrada no coletivo, que realiza o vínculo orgânico entre educação escolar e trabalho produtivo e se está articulada a um movimento mais amplo de transformação social, com vínculo internacional.

Nesta mesma linha temos outro estudo cujo objetivo era compreender o significado da formação superior universitária para integrantes de movimentos sociais do campo a partir das características atribuídas, por eles, a essa formação. Para tanto, analisa a relação dos movimentos sociais e a universidade e o modo como os alunos advindos de movimentos sociais se relacionam com produção do conhecimento na universidade. O objetivo final deles é formar professores para atuarem em escolas de áreas rurais, especialmente em assentamentos beneficiários da reforma agrária, criados via longos processos de luta pela terra.

Ainda sobre a formação docente podemos verificar a tese sobre a pedagogia da alternância através da Educação a Distância (EaD), como uma prática de democratização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como meio de emancipação no campo. Ainda com este tema encontramos a tese que pretende lançar novos olhares sobre a formação, tendo por objetivo apontar caminhos na afirmação da educação do campo como política pública, no exercício da compreensão de totalidades e as interações entre as partes e o todo, através da Educação a Distância.

Há também teses preocupadas com a formação dos alunos de regiões rurais como a que tem por objetivo de refletir sobre o papel da educação do campo na construção do desenvolvimento sustentável, enfatizando a produção da identidade de jovens assentados da

reforma agrária na região do Sertão Mineiro Goiano ou a que busca saber que escola os trabalhadores estão construindo dentro do assentamento, ou seja, como a educação escolar é tratada pela comunidade após a conquista da terra. Ainda temos uma tese que tem por objetivo a organização do trabalho pedagógico da licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, buscando formar, do ponto de vista contra-hegemônico, as classes trabalhadoras do campo.

Nos resumos das 43 dissertações encontradas no banco de teses e dissertações da Capes não conseguimos identificar os resultados alcançados em apenas uma delas. Das dissertações analisadas, quatro discutem a educação a partir da questão ambiental, considerando as interferências nos assentamentos da reforma agrária, a necessidade de formar professores para trabalhar com foco nesta temática, a boa receptividade dos educandos, inclusive possibilitando a busca da melhoria da qualidade de vida, por meio da inclusão social e do respeito à especificidade da educação do campo e a diversidade dos seus sujeitos, tornando-se um mecanismo de superação da exclusão.

Dez dissertações pesquisaram escolas que trabalham com educação do campo e apresentam resultados importantes para uma reflexão desta realidade, como a realizada no Centro de Ensino Fundamental Pípiripau II, em Planaltina (DF), que identificou a necessidade de mudanças para que o projeto de educação do campo avance, inclusive estabelecendo um perfil do educador do campo.

Nas pesquisas realizadas em unidades escolares, percebemos também a contradição entre a dificuldade de trabalhar com a pedagogia da alternância, pela falta de formação de professores e os bons resultados alcançados por esta proposta quando é aplicada a partir da realidade da escola, como é o caso apresentado na dissertação *A Pedagogia da alternância na visão dos egressos da EFA de Porto Nacional - TO: a possibilidade de uma formação integral*.

Há também conhecimentos produzidos dentro desta realidade, que identificaram um trabalho diferenciado em muitas escolas, como o resultado apresentado nos estudos realizados no Instituto de Educação Josué de Castro sobre Paulo Freire e a “escola diferente”, e outras que apontam contribuições no sentido de permitir que algumas questões referentes à escola sejam repensadas e que os aspectos positivos sejam reforçados com o intuito de fortalecer essa experiência que se apresenta como alternativa às famílias camponesas.

Ainda dentro da análise de resultados de pesquisas realizadas nas escolas, identificamos dois estudos que apresentam a escola como espaço de gestão participativa,

contribuindo para a participação efetiva nos espaços públicos e na composição de parcerias com governos, com organizações não governamentais (ONGs) e com a sociedade civil, influenciando, propondo e executando políticas públicas em alguns municípios e assentamentos, inclusive contribuindo para subsidiar políticas educacionais resultantes de projetos em parcerias hoje no País.

Por fim, nas pesquisas realizadas diretamente em escolas, temos dois estudos sobre as escolas multisseriadas. O estudo realizado no município de Cametá (PA) possibilitou o conhecimento e reconhecimento de experiências desenvolvidas nas escolas, visando ampliação do acúmulo e construção de elementos teóricos sobre a educação do campo e a organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas.

A outra pesquisa mostra as mudanças ocorridas no decorrer dos anos nas escolas multisseriadas em relação à formação docente, estrutura das escolas, condições do trabalho docente, transporte escolar, emergência do conceito de educação do campo, dentre outros.

Encontramos, ainda, dez estudos realizados nos cursos universitários onde os pesquisadores identificaram cursos com gestão fragmentada, predominância da cultura escolar, necessidade de produção de conhecimentos nas universidades a partir do conceito de educação do campo, mas, também, estudo desenvolvido no curso de Pedagogia da Terra que mapeou as inovações propostas e as mudanças ou resistências desencadeadas nas formações. Outra pesquisa sobre o curso de Pedagogia da Terra reconhece a influência positiva do processo educativo vivenciado pelos educadores do campo.

Observando as questões de formação, há também pesquisa que mostra uma evolução na educação superior, garantindo inclusive o acesso das populações do campo com metodologias diferenciadas e pautadas no referencial da educação do campo que passou a ser uma realidade em nosso País. O estudo mostra a ampliação do acesso às universidades públicas, com base nos princípios conquistados pela luta dos movimentos sociais e do Movimento por uma Educação do Campo.

Ainda sobre a Pedagogia da Terra, uma das dissertações apresenta os significados atribuídos pelos educadores do campo à formação no curso Pedagogia da Terra, sendo estes pessoais, técnico-profissionais e político-ideológicos.

O resultado obtido na pesquisa sobre o Programa Residência Agrária concluiu que este é estratégico na conquista de espaço para a educação do campo e a reforma agrária na Universidade Federal do Ceará e na recriação das Ciências Agrárias para uma atuação com maior compromisso social com os povos do campo.

Há também um estudo sobre a alternância em construção na Licenciatura em Educação do Campo, que chegou à conclusão de que este modelo leva os alunos a perceber o movimento das questões iminentes da vida na dinâmica do processo formativo. Identificamos, também, os conflitos, as tensões, as potencialidades e os desafios enfrentados na realização de um curso de nível superior, tendo a alternância como mediadora da organização do trabalho pedagógico.

Foi evidenciada, em estudo realizado na Universidade de Brasília, a existência de práticas inovadoras e politizadoras na forma da organização pedagógica e do ensinar, mas também foram encontradas práticas despolitizadoras, que podem ser caracterizadas como reacionárias em relação à proposta do curso, porém, não afetando o processo de formação política dos alunos.

Por fim, entre os resultados obtidos, temos o estudo da Unimontes sobre a formação de professores no curso de Pedagogia do Campo que chegou à conclusão de que os docentes não foram consultados quanto à elaboração do currículo, não entendem que a pesquisa é uma atitude na relação teoria e prática, mas concluiu também que a Universidade passou a ver a comunidade como objeto de estudo e esta passou a valorizar a Universidade como uma possibilidade de melhoria das condições de vida.

Encontramos oito pesquisas que têm como foco o currículo desenvolvido nas escolas do campo, da educação infantil até os cursos de jovens e adultos e no ensino profissionalizante.

Algumas pesquisas propõem a reformulação do currículo para atender as singularidades, como as do território amazônico.

Uma dissertação visualiza a concretização de alguns princípios da área, como a manutenção das identidades camponesas, a construção de grades curriculares que dialoguem com a vida prática dos estudantes e a abertura ao protagonismo dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Há também estudos que contribuem para o avanço na compreensão sobre a formação de professores de ciências como leitores, produtores e mediadores de textos, bem como na proposição de componentes curriculares para o curso de Licenciatura em Educação do Campo ou a que propõe estratégias para dinamizar as relações étnico-raciais na educação do campo no Pará, buscando identificar a presença do negro no currículo das escolas paraenses.

Aliás, Arroyo (2012) afirma que ainda nos falta pesquisar mais a fundo a forma como as relações políticas de dominação-opressão são racistas e sexistas, destacando que vários movimentos, inclusive o movimento negro,

[...] conseguiram que conste na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e nos currículos de educação básica a garantia do direito a sua memória e cultura como configurante do direito à história e como mecanismo de reconstrução da história hegemônica. (ARROYO, 2012, p. 237).

Um estudo identificou tensões engendradas na composição do currículo da educação de adultos do campo, no confronto entre demandas e discursos que propõem um projeto diferenciado baseado na vida campesina e no trabalho com a terra de um lado e, de outro, a força da estruturação do sistema escolar, referenciado na cultura urbana.

Uma dissertação buscou relacionar saúde e educação, sendo que o resultado indicou a predominância da concepção unicausal de saúde nos PCN, nos livros didáticos analisados, bem como entre professores, alunos e pais entrevistados, evidenciando um distanciamento em relação aos diversos aspectos da vida e da saúde dos povos do campo.

Há também os resultados presentes em sete dissertações que se relacionam às pesquisas sobre as políticas públicas e percebemos que os cursos profissionalizantes apresentam limites e possibilidades para uma formação humana focada na subordinação dos trabalhadores e na criação de uma lógica de dependência sistêmica.

Identificamos nelas também a concepção de formação política que emerge no próprio processo de luta contra os impactos da expansão do capital no setor energético sobre as populações atingidas. Formação enquanto um instrumento para que o povo se organize, mobilize e seja capaz de contribuir na construção de outra ética visando à luta contra-hegemônica para estabelecer um novo sistema de relações sociais.

É relevante, entre estes estudos, a análise do Pronera, para verificar como o processo de mobilização, criação, resistência e gestão ocorre para a manutenção da política pública.

Dessas sete dissertações, duas discutem políticas públicas voltadas para a educação infantil contemplando este segmento do ensino nas ações voltadas à escola do campo, articulando o contexto rural e as ações pedagógicas.

Outras dissertações também discutem, em seus resultados, os impactos do II Plano Nacional de Reforma Agrária, concluindo que este cumpriu uma parcela significativa dos seus objetivos.

Observamos uma preocupação dos pesquisadores e universidades em garantir uma formação diferenciada para os docentes que trabalham nas escolas do campo, inclusive em escolas multisseriadas. Pelo menos 31 das 43 dissertações analisadas dedicam seus estudos à formação, ao trabalho do professor, ao trabalho das universidades na formação de professores ou a alguma orientação pedagógica voltada para os povos do campo, como a pedagogia da alternância, Escola Ativa ou Pedagogia da Terra.

Constatamos também que o número de universidades que pesquisam o assunto ainda é muito pequeno em relação ao nosso País e às características eminentemente rurais de grande parte das regiões brasileiras. Entretanto, a Universidade de Brasília e algumas universidades federais tem se ocupado em pesquisar a educação do campo, fator fundamental para o desenvolvimento deste grupo populacional, garantindo as características próprias e o respeito à cultura e interesses dos camponeses. Para Arroyo (2012), conhecer essa história de inferiorização-emancipação será uma contribuição à história do pensamento pedagógico.

Outra característica, presente nas diversas dissertações, vai ao encontro do pensamento de Arroyo em relação à diversidade, considerando que esta não enfraquece, e sim fortalece os princípios em que se assenta a construção teórica da educação do campo. Para Arroyo (2012, p. 232), “[...] esses conceitos, matrizes da concepção de educação, são construções históricas em tensa relação com a diversidade de sujeitos e de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero”.

Nas teses de doutorado, encontramos como principais resultados a preocupação com as políticas públicas voltadas para a educação do campo, em pelo menos oito das 17 analisadas, como a que busca conhecer a organização da escola rural na região autônoma da Catalunha e os movimentos de resistência e luta para os povos que vivem no campo, aperfeiçoando as proposições dos movimentos sociais por uma educação do campo, ou a que defende que democratizar as tecnologias para a educação é lutar por melhores políticas públicas, buscar melhores desenhos de EaD, diferentes daqueles que se prestam ao sistema técnico-capitalista de uma educação para os economicamente excluídos poderem estabelecer um diálogo no campo.

Ainda encontramos, dentro deste enfoque, pesquisa sobre orientações político-pedagógicas que apresenta como resultado a compreensão de que o movimento Por uma Educação do Campo diz respeito a um processo social com suas contradições ou conflitos relativos à educação do campo e demarca elementos importantes de discussão acerca da trajetória histórica dessa educação no País.

Entre estas teses de doutorado, destaca-se também a pesquisa realizada em Rondônia nos anos de 1990, que demonstra que a maior parte das escolas do campo foi fechada, os alunos são transportados a longas distâncias em ônibus precários de alto custo para o poder público, tendo como consequência o êxodo rural, e discorda das pedagogias do campo propostas pelo MST e pelo Movimento Por uma Educação do Campo, entendendo que estas foram construídas em parceria com órgãos do imperialismo; são ecléticas, pragmáticas e não diferem da educação burguesa pós-moderna imposta pelo imperialismo às semicolônias. Dentro desta visão, temos também um estudo que concluiu que, apesar de a educação do campo surgir como alternativa contra-hegemônica em busca da emancipação dos trabalhadores rurais, o fato de ser construída a partir de uma relação com o Estado tende a perpetuar a lógica do capital. Temos ainda a discussão desta temática na tese que defende que a educação do campo deve ser discutida a partir uma perspectiva de interesses de classe, classe que vive do trabalho, os trabalhadores/povos do campo. Mesmo dentro dos limites impostos pelo capital, entende que as possibilidades existem desde que as ações estejam dirigidas para além daquelas concebidas pelo projeto do capital, cujos valores se reduzem à mercantilização da terra e do saber, aprofundando, cada vez mais, as divisões entre as nações e as classes sociais dentro delas.

Em quatro teses, houve destaque para a questão da formação de professores para trabalhar na educação do campo. O estudo sobre o curso de Licenciatura do Campo concluiu que as rupturas e resistências à proposta são elementos contraditórios que apontam os desafios para que o curso crie uma possibilidade de educação para além do capital, fundada em novos princípios, lógicas, valores e sentidos. Outra pesquisa defende que a formação do educador do campo, aliada aos princípios da educação do campo, poderá contribuir na superação dos limites e na emergência das possibilidades de uma práxis pedagógica transformadora. Dentro da concepção de formação, temos também o estudo feito no curso de Pedagogia para Educadores do Campo da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste/Incra/MST), cujo resultado aponta para um entendimento de que os alunos têm consciência da necessidade da formação superior universitária como instrumento fundamental para a melhoria das condições de sobrevivência nos acampamentos, assentamentos, bem como a ampliação da capacidade de gerir suas próprias vidas. Por fim, temos o estudo sobre a Pedagogia da Terra, com objetivo de formar professores, que afirma ser este um gerador de possibilidades de organização do trabalho pedagógico, permitindo um direcionamento da formação numa perspectiva omnilateral, solidificando bases para a construção de princípios que orientam uma

teoria pedagógica articulada a um projeto de formação de educadores e a um projeto histórico superador das relações de produção do conhecimento e da vida imposta pelo capitalismo.

Temos três teses voltadas para a compreensão dos processos de ensino nas escolas do campo, como a que estuda a prática pedagógica do letramento em sala de aula, atribuindo valor ao letramento literário pelo fato de garantir a relação dialética entre o contexto local e o global, entre a oralidade e a escrita, entre o Estado e o movimento social. Defende a necessidade de se assumir, na compreensão das práticas de letramento em construção em salas de aula de Escola de Assentamento, a tensão entre, de um lado, Estado/escolarização/cultura escolar/escrita, relação própria de um projeto de sociedade construído e defendido nestes últimos cem anos no contexto brasileiro, um modelo de letramento mais universal; e de outro, a apropriação escrita/oralidade/escolarização/movimento social, relação identificada em sala de aula e que precisa ser fortalecida, refletida e ampliada em um projeto de educação que confronte saberes e valores sociais estabelecidos como a educação do campo, em seu diálogo com a Pedagogia do MST e a Educação Popular.

Ainda estudando as práticas em escolas voltadas para a educação do campo, temos o caso da tese que estudou a Escola Agrícola de Unaí (MG) e identificou a importância desta para jovens de assentamentos da região, observando que, com o uso da metodologia de alternância e princípios de educação do campo, o curso associou formação pedagógica e desenvolvimento rural sustentável, incluindo em seu processo formativo ações, como diagnóstico e planejamento participativo realizados pelos alunos, de projetos comunitários e a organização de uma rede de agricultores familiares. Também interferiu na vida da escola, ampliando o âmbito de suas parcerias e o seu envolvimento com a reforma agrária e a agricultura familiar, produzindo mudanças significativas no olhar e na prática dos professores, direção, alunos e representantes das entidades parceiras. Ainda dentro desta perspectiva, encontramos o estudo sobre a educação infantil em escolas do campo, identificando por vezes semelhanças e outras vezes distinções entre o contexto urbano e rural devido às condições de vida ora distintas, ora semelhantes às das pessoas que vivem em áreas urbanas, ultrapassando os limites da relação escola-família. O tipo rural e suas características geográficas e econômicas, as diversidades das famílias, suas demandas e concepções, as relações de trabalho no campo, as condições de vida parecidas e/ou distintas das urbanas são elementos evidenciados nesta pesquisa e que atravessam a relação escola e família.

Por fim temos duas pesquisas realizadas, uma a partir de estudos sobre a produção científica a respeito da educação do campo no Brasil e outra tendo como pano de fundo os

discursos a respeito da educação do campo em documentos oficiais. A primeira realiza uma crítica e pauta-se nas hipóteses de que os estudos têm por base o modelo capitalista que entrava o desenvolvimento teórico sobre a educação do campo, porém destaca o fato de haver antíteses que podem garantir uma proposta educacional para a classe trabalhadora em luta, que almeja a transformação social radical para além do capital, relaciona-se com a educação escolarizada de acesso a todos, centrada na apropriação da base técnica e científica do trabalho e das relações sociais que o determinam. Já a segunda tese chegou a resultados que delineiam em parte os discursos presentes na legislação brasileira sobre educação do campo, identificando tanto contradições e tensões que permeiam o discurso sobre a questão quanto sua fertilidade e compromisso com as condições necessárias para que as populações do campo vivenciem o direito à educação.

2.4.2 A pesquisa sobre educação rural: temas e resultados

Em 1998, tivemos duas dissertações relacionadas à educação rural que discutiam assuntos relacionados à alternância no currículo e outra sobre as práticas educativas e formativas do MST.

No ano 2000, tivemos uma dissertação sobre a importância do desenvolvimento de construções escolares para as políticas e propostas para a escola rural, visando à democratização do campo. Neste ano foram defendidas duas teses de doutorado que tratavam da educação, escola e diversidade cultural no meio rural de Londrina e das missões culturais no Rio de Janeiro, sendo esta última relacionada à discussão sobre as jornadas educacionais, colocando-as entre o assistencialismo religioso e o missionarismo político.

Após este período, em 2003, localizamos duas dissertações e duas teses. Entre as dissertações, temos uma que analisa a escola rural na visão dos atingidos pelas barragens do Rio Iguaçu, discutindo a semelhança da escola com a dos ricos, e a outra trata das expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local. As teses refletem sobre as práticas de letramento no meio rural brasileiro e sobre os avanços e retrocessos da educação rural no Brasil.

Em 2004, temos duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Entre as dissertações, há uma que estuda as práticas e representações que produzem a respeito das escolas rurais e outra que analisa a concepção de educação nas obras de Sud Mennucci. A tese

faz um estudo dos processos de inclusão social a partir das vivências de educadoras infantis de associações comunitárias rurais do Vale do Jequitinhonha (MG).

Em 2005, encontramos uma dissertação e uma tese sobre as escolas rurais. A dissertação *A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura* faz um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO). Já a tese estuda a formação do técnico em agropecuária no contexto da agricultura familiar do oeste catarinense.

No ano de 2007, encontramos no repositório da Capes apenas duas dissertações, sendo que uma se dedica a estudar a relação família-escola em um assentamento do MST em Minas Gerais e a outra analisa a história do Grupo Escola na Fazenda Amália, entre 1942 e 1966.

Já em 2008, temos uma dissertação e uma tese. A dissertação busca compreender as concepções de leitura em práticas de letramento na educação de jovens e adultos do meio rural e a tese se ocupa dos dilemas e perspectivas da educação em um assentamento rural de Sumaré (SP).

Em 2009, foram quatro dissertações e uma tese de doutorado. Assuntos como os saberes de professoras de sucesso no ensino fundamental em território rural resiliente no norte de Minas Gerais, a educação das crianças sem terrinha no MST, a história da Escola Itinerante Caminhos dos Saber e o estudo sobre salas multisseriadas no meio rural (também presente nos outros descritores) são recorrentes nas dissertações. A tese estuda como o contexto influencia nas práticas de leitura, pesquisa realizada com crianças do assentamento Palmares II no Estado do Pará.

No ano de 2010, encontramos quatro dissertações e uma tese. Entre os estudos realizados, temos a dissertação sobre a escola no horizonte de jovens camponeses de uma escola família agrícola, a pedagogia da alternância como perspectiva para o desenvolvimento e fortalecimento da agricultura camponesa, também presente no levantamento sobre educação do campo. Ainda se destacam dois estudos sobre a história da educação. Um sobre a arquitetura, identidade nacional e projetos políticos na ditadura varguista presentes nas escolas práticas de agricultura do Estado de São Paulo e outro apresenta um estudo histórico sobre a cultura escolar de uma escola rural, o Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti, no período entre 1942 e 1988.

Em 2011, encontramos duas dissertações e três teses. As dissertações analisam a inserção socioprofissional de jovens oriundos da Escola Família Agrícola Bontempo e a

proposta de educação camponesa da Escola Família Agrícola de Orizona (GO), também estudada em educação do campo. As teses estudam assuntos como uma experiência na educação de seringueiros, em Xapuri no Acre, as vivências da adolescência feminina em um assentamento de reforma agrária e a história da escola primária rural em Mato Grosso no período republicano.

No ano de 2012, seis dissertações e uma tese que analisam as relações entre a educação infantil e as famílias do campo, tema presente na educação do campo. As dissertações estão relacionadas à educação especial e a escolarização de pessoas com deficiência que residem no campo, à evasão de alunos em escolas do campo em municípios rurais paulistas, às memórias da prática discente no curso de licenciatura em Educação do Campo da UMFG; aliás, temas também presentes quando utilizamos o descritor educação do campo e já analisados acima, além do enfoque geográfico da educação do campo através do estudo realizado na Escola Municipal Agrícola de Rio Claro (SP) e da reflexão sobre as representações e construção de identidades em discursos de adultos não alfabetizados nas práticas de letramento do acampamento Lourival da Costa Santana.

Nos anos de 2013 e 2014, encontramos somente duas teses. A relacionada ao ano de 2013 faz uma comparação entre o ensino rural em São Paulo e Santa Catarina enquanto a de 2014 analisa a situação das TIC na educação do campo no estado do Rio de Janeiro.

No estudo dos resumos pudemos identificar os principais objetivos presentes nas pesquisas. Realizaremos a análise a partir dos principais temas discutidos nas dissertações estudadas, considerando o referido descritor e, posteriormente, o faremos nas teses de doutorado, porém, desconsideraremos aquelas que já foram objeto de reflexão por aparecerem em mais de um descritor.

Identificamos em um trabalho a preocupação com a evasão escolar nas escolas do campo, tendo como objetivos levantar as políticas públicas voltadas para educação do campo e comparar a relação entre as variáveis: a) perfil socioeconômico, b) taxa de abandono e c) desempenho escolar das escolas de ensino fundamental regular (4ª e 8ª série) municipais e estaduais do Estado de São Paulo a partir de dados da Prova Brasil (2007 e 2009), Censo Escolar (2009) e Ideb (2007 e 2009), disponibilizados pelo Inep.

Outro assunto relacionado à escola do campo é a questão curricular dentro da concepção de alternância das Escolas Famílias Agrícolas. Encontramos um estudo que tinha por objetivo analisar o papel da Escola Família Agrícola da Perimetral Norte no Amapá no processo de inclusão ou exclusão escolar/social, a partir dos focos: trabalho

coletivo, projeto da escola, ensinar e aprender, ensinar como desafio, sala de aula, avaliação e aprendizagem e interação dos alunos com a família, escola e comunidade, apresentando um histórico da experiência das EFA na França, seu local de origem, Itália, África, Argentina e Brasil.

Aliás, as Escolas Famílias Agrícolas foram objeto de estudo em quatro dissertações, como a pesquisa que teve por objetivo analisar a inserção socioprofissional de jovens do campo, a partir dos egressos da Escola Família Agrícola Bontempo, situada no Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, que trabalha através da pedagogia da alternância, sendo a primeira, em Minas Gerais, a ofertar o ensino médio de nível técnico, tendo como público prioritário os filhos dos agricultores familiares do Vale do Jequitinhonha. Em outra dissertação identificamos o objetivo de compreender e analisar as experiências de escolarização de jovens rurais estudantes da Escola Família Agrícola Paulo Freire/Acaiaca (MG). Temos ainda estudo sobre a Escola Família Agrícola Orizona, em Goiás, que foi objeto de análise acima, em educação do campo, e o realizado na Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), que tinha como finalidade compreender os fenômenos de uma alternativa de educação para o meio rural localizado no estado de Goiás, especificamente na cidade de Goiás, nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

Porém, outras práticas educativas aparecem nas discussões estudadas, como o trabalho que buscou discutir as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no período compreendido entre 1979 e 1998 ou a que teve por objetivo a apreensão das concepções de leitura de quatro professoras que atuam nas séries iniciais, na modalidade educação de jovens e adultos, em três comunidades rurais do município de Caeté, na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Temos ainda a preocupação com o letramento, principalmente na educação de jovens e adultos, como o estudo que teve como foco a análise das narrativas de trabalhadoras e trabalhadores rurais não alfabetizados, integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a fim de apreender como estes sujeitos significam suas experiências com a escrita e a sua inserção em práticas de letramento, no cotidiano do acampamento Lourival Santana, no Sudeste Paraense. Nesta mesma linha, temos a pesquisa que focaliza o conflito entre as necessidades e expectativas de escrita dos alunos de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola, com a finalidade de observar se a escola atende a essas expectativas, o que revelará se ela está realmente promovendo o letramento de seus alunos.

Outra temática encontrada nas pesquisas é a questão da educação infantil. Temos, por exemplo, uma dissertação que discute a Ciranda Infantil do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no intuito de situar como foi se constituindo essa prática educativa vivenciada pelas crianças, no processo de luta pela terra.

Um tema bastante destacado nas dissertações localizadas a partir do descritor educação do campo e que aparece somente em dois estudos no descritor educação rural está relacionado à formação docente. Um trabalho visou desvelar os saberes docentes de professoras de sucesso em território rural resiliente, a partir das práticas pedagógicas investigadas em uma amostra de cinco professoras de uma escola pública de ensino fundamental, Norte de Minas Gerais, buscando identificar e explicar quais os saberes que as referidas professoras gestam e produzem num contexto social rural. Enquanto outro, realizado no município de Caeté, acima citado, apenas propõe que os professores tenham formação continuada a respeito das práticas de leitura.

Várias questões relacionadas aos assentamentos e acampamentos rurais aparecem em nosso estudo, como a pesquisa que busca descrever e compreender a relação família-escola em um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Minas Gerais a partir de três eixos: a natureza dos contatos interpessoais estabelecidos entre professoras assentadas, direção escolar, famílias e alunos, a participação das famílias na escola e as expectativas frente à escola e à escolarização das crianças. Outro trabalho foi realizado com um grupo de pequenos agricultores que foram deslocados compulsoriamente pela construção da usina hidrelétrica de Salto Caxias e que vivem em assentamentos. Nestes estudos, temos também presente a questão da pedagogia da alternância, como a pesquisa que teve por objetivo analisar a pedagogia da alternância, implantada nas Escolas Técnicas Agrícolas do Estado de São Paulo na perspectiva dos alunos, jovens de assentamentos rurais da Região do Pontal do Paranapanema.

Encontramos ainda estudos sobre a história da educação paulista e brasileira, como a dissertação que analisa a era varguista do ponto de vista da arquitetura e teve por objetivo abordar algumas destas questões, a partir de um episódio específico: a construção das Escolas Práticas de Agricultura do Estado de São Paulo, erigidas pelo Interventor Fernando Costa, entre 1942 e 1945. Propôs-se, para tanto, investigar os processos de idealização, concepção do projeto e implantação das referidas escolas, procurando identificar, a partir de sua arquitetura, o entrecruzamento de projetos políticos diversos. Temos ainda outras dissertações, como a que estabeleceu como objetivo sistematizar a história de constituição da Escola Itinerante

Caminhos do Saber, situada no Acampamento Maila Sabrina, Brigada Che Guevara, em Ortigueira no Paraná, a partir de fontes primárias, e a que se propôs a reconstruir a história do Grupo Escolar da Fazenda Amália, situada na cidade de Santa Rosa do Viterbo, região de Ribeirão Preto, interior do Estado de São Paulo, entre 1942 e 1966, quando houve uma greve geral que deu início ao seu declínio.

Em relação às teses de doutorado, temos diversos objetivos estabelecidos nas pesquisas, com destaque às relacionadas a questões da história da educação brasileira, presente em seis das 15 teses estudadas.

Encontramos um estudo que analisa o processo de construção das políticas educacionais para o ensino primário rural em âmbito nacional e suas repercussões nas reformas de ensino na esfera estadual (São Paulo e Santa Catarina), no período de 1921 a 1952. Outro estudo de caráter histórico tem a finalidade de analisar uma experiência de educação com seringueiros da região de Xapuri (AC), que procurou analisar as circunstâncias e contextos sócio-históricos da emergência e realização deste projeto educativo, erigido no interior do Projeto Seringueiro, focalizando seu primeiro período, transcorrido entre 1981 e 1990. Temos ainda um estudo sobre a história da escola primária rural em terras mato-grossenses, no período republicano (1889-1942) e outra sobre as Missões Culturais, realizadas no Estado do Rio de Janeiro na década de 1940. E, por fim, encontramos uma tese que buscou revelar a dinâmica cultural que possibilitou a estruturação do sistema escolar rural de Londrina (PR), com as características que apresenta na atualidade. Para tanto, optou-se pelo uso de fontes orais e documentos de época, entre 1950 e 1970. E outra que tem por objetivo discutir as permanências e rupturas das propostas de educação rural no Brasil, desde a tentativa de fixação do homem no campo, através da implantação das escolas normais rurais, até o desenvolvimento desta ideologia pelo MST.

Retomando os estudos sobre os assentamentos, temos a pesquisa que se propôs compreender a juventude rural e relações sociais de gênero por meio do estudo de percepções de adolescentes assentadas sobre a juventude, ciclo da vida que resulta de processos educativos e culturais que ocorrem em espaços diversos, entre eles, a família e a escola, e podem se estender ao longo da vida. Ainda relacionado aos assentamentos, temos a pesquisa realizada no assentamento Palmares II no estado do Pará, que apresentou como objetivos três grandes perguntas: Em que medida o modo de viver a infância no campo influencia/afeta as formas de ler? Como acontece a leitura entre as crianças de

assentamento, ou seja, quais são os objetos, os motivos, as funções, as relações e os usos implicados no ato de ler? Que usos contrastantes essas práticas revelam em relação a outros lugares sociais? Outra preocupação, em relação aos assentamentos, é o relacionado às práticas educativas e o atendimento às exigências ideológicas do MST, como a pesquisa que teve a intenção de compreender o significado da educação escolar de ensino fundamental das escolas do assentamento Sumaré, com o propósito de verificar se o processo de ensino-aprendizagem produzido por elas atendeu ou ainda atende aos princípios filosóficos formulados pelo Movimento Sem Terra, os quais fazem parte dos documentos oficiais editados por esse movimento.

Sobre as práticas educativas, ainda temos o estudo que buscou discutir a influência do Movimento Sem Terra (MST), entendido como uma comunidade discursiva, que atua institucional e intencionalmente na formação dos trabalhadores rurais brasileiros. Focalizamos nossa discussão nas práticas de letramento construídas em uma escola pública de assentamento de reforma agrária, que nos revelam o projeto de letramento sem terra em conflito com o projeto escolar oficial, construído na escola pesquisada a partir de sua institucionalização.

Encontramos também duas teses relacionadas à inclusão social, como a que buscava identificar e compreender os processos de inclusão social construídos por mulheres que atuam como educadoras infantis em associações comunitárias localizadas em comunidades rurais da região do Vale do Jequitinhonha (MG), e uma tese defendida em 2014, que tem como objetivo principal medir a urgência na promoção da inclusão digital nas comunidades e nas escolas situadas nas áreas rurais do estado do Rio de Janeiro (Brasil). Por fim, temos uma cujo objetivo central é tratar da questão da formação profissional agrícola.

Abaixo, apresentamos o gráfico 2 com os principais assuntos presentes nos objetivos das dissertações estudadas, considerando o descritor educação rural.

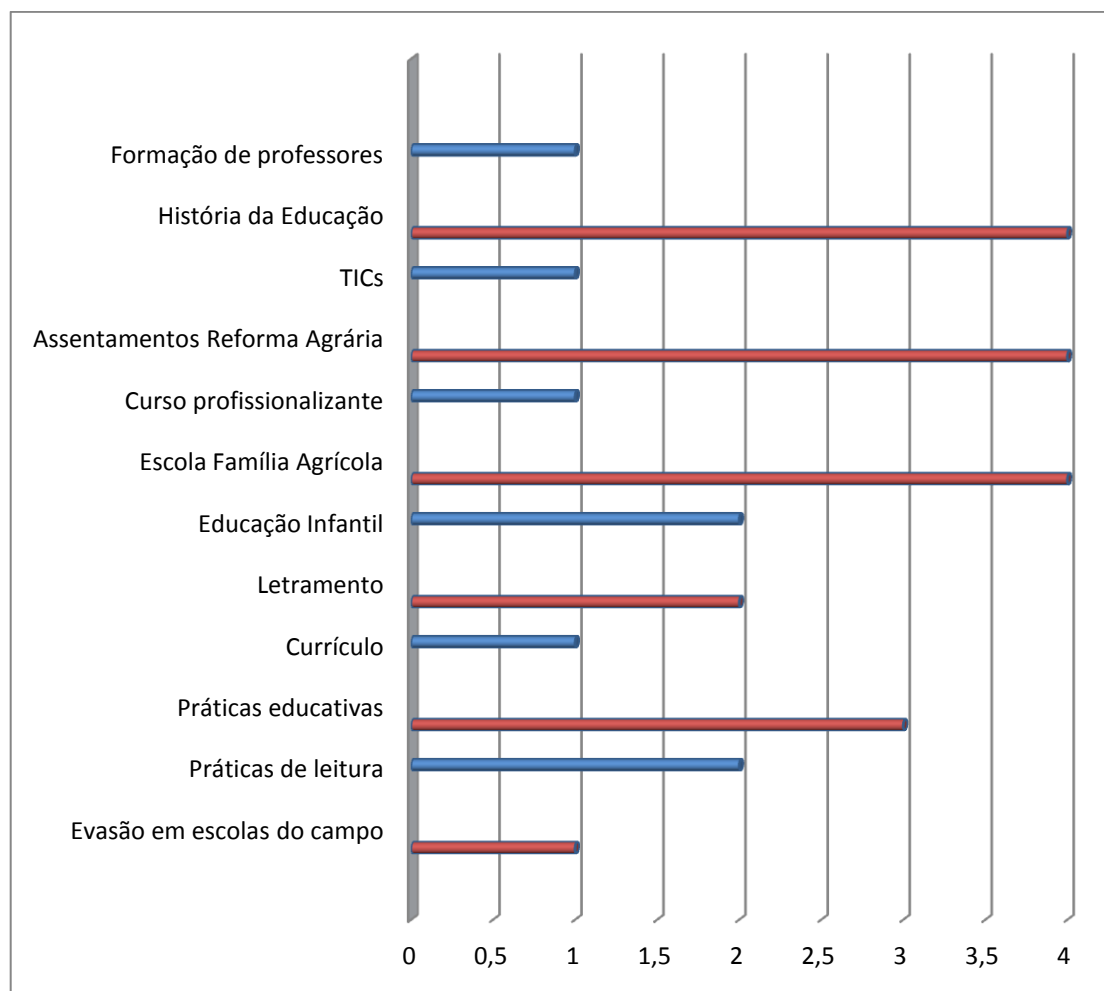


Gráfico 2 – Assuntos presentes nos objetivos das dissertações e teses identificadas no Portal de Periódicos CAPES entre 1998 e 2015 – descritor educação rural

Fonte: Autoria própria

Percebemos que assuntos como a formação de professores, currículo, escolas multisseriadas, questões ambientais, trabalho das universidades e trabalho do professor, que se destacaram na análise do descritor educação do campo, não estão presentes ou presentes de maneira inibida, já que outros assuntos ganharam mais atenção, como o estudo das Escolas Famílias Agrícolas e das práticas educativas dos professores, além da história da educação que se destaca principalmente nas teses de doutorado.

Após a análise dos objetivos, passamos a verificar os principais resultados alcançados nas pesquisas, tanto nas teses de doutorado como nas dissertações de mestrado. Seguindo a mesma sequência utilizada nos objetivos, começaremos pelas dissertações. A dissertação de mestrado *Relação entre perfil socioeconômico, desempenho escolar e evasão de alunos: escolas do campo e municípios rurais no estado de São Paulo* tem por objetivo compreender a evasão escolar no campo e seus resultados apontam para mudanças que vêm ocorrendo nas

políticas públicas de educação, que recentemente passaram a considerar as escolas do campo como realidade a ser contemplada. Quanto aos indicadores de desempenho (pontuação média das escolas na Prova Brasil e no Ideb), identifica-se que as escolas rurais apresentam menor desempenho quando são classificadas pela tipologia do IBGE. Vale ressaltar, entretanto, que, nessa classificação, a quantidade de escolas consideradas como rurais é muito pequena, prejudicando a comparação. Ao considerar a tipologia proposta por Veiga, o resultado se inverte, verifica-se que as escolas de municípios rurais apresentam bom desempenho. No que diz respeito à análise de desempenho de acordo com o perfil dos alunos, definido pelo percentual de alunos que moram no campo (a partir do que os próprios alunos declararam nos questionários do censo escolar), verifica-se que o desempenho das escolas é reduzido conforme aumenta o percentual de alunos de área rural, demonstrando que, conforme discutido por Arroyo (2011), a mescla de alunos de diferentes realidades reflete na diferença de resultados presentes nas escolas. Por fim, quando se compara os resultados com o nível socioeconômico das escolas, percebe-se que a evolução positiva do indicador socioeconômico impacta diretamente o desempenho dos alunos, sendo que, à medida que melhoram as condições socioeconômicas da escola, avançam positivamente os resultados escolares.

Outro assunto que expomos, relacionado à escola do campo, é a questão curricular, cujo estudo concluiu que a escola continua com práticas e rotinas seletivas e excludentes. Para construir uma escola verdadeiramente democrática, para um homem que promova o bem comum, transforme a sociedade e se emancipe, é necessário organizar um currículo em novas bases.

Na pesquisa sobre a Escola Família Agrícola Bontempo, os dados mostram que, direta ou indiretamente, a formação em alternância contribuiu para melhorar a participação social dos jovens, pois 89% participam de atividades sociais na comunidade. As atividades da agricultura familiar, comércio, educação, organização social, movimentos sociais e sindicais são as áreas de maior inserção profissional dos egressos. Constatou-se que 63% dos egressos estão em ocupações compatíveis com a sua formação, no entanto, 98% desejam inserir, mostrando a importância para os jovens do campo de ter oportunidades de acesso à formação profissional e trabalho, condições essenciais para usufruir do direito à liberdade de sair do campo, e mais especificamente, do Vale do Jequitinhonha, por opção, não por falta de oportunidades. Já os resultados da pesquisa sobre a Escola Família Agrícola Paulo Freire/Acaiaca (MG) revelou, entre outros dados, que, para a maioria dos jovens, a elaboração de seus projetos apresentava o dilema entre permanecerem no meio social familiar de origem,

desenvolvendo algum tipo de trabalho ligado à agricultura familiar, ou migrarem para as cidades, continuando seus estudos e/ou inserindo-se em algum emprego. Diante dessa situação, os projetos, em sua maioria, situavam-se na lógica da imprevisibilidade, das incertezas e dúvidas.

Nos estudos sobre a Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), verificou-se grandes mudanças nos seus rumos. Percebe-se o enorme desafio da educação do campo no Brasil diante de uma cultura que desvaloriza o trabalhador rural e exalta o agronegócio; diante das propostas educacionais fomentadas pelos governos, que assumem com veemência o tradicionalismo e o bancarismo na oferta de educação básica, anulando todas as alternativas existentes; diante da construção de práticas educativas alternativas já que sempre acabam caindo na tentação neoliberal. Dessa forma, este trabalho representa o esforço de atores sociais que ajudaram a construí-lo.

Na discussão das práticas educativas, aparece a pesquisa sobre as ações formativas do MST. A análise realizada afirma que é possível perceber que o MST, apoiado em educadores escolanovistas e influenciado pelo pedagogo brasileiro Paulo Freire, atribui à educação uma função redentora de todos os males da sociedade, ao acreditar que somente por meio dela poderemos chegar a uma sociedade cujas relações de trabalho sejam desprovidas de uma classe de exploradores e outra de explorados. O estudo realizado em três comunidades rurais do município de Caeté, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, apontou que o trabalho de leitura, realizado pelas professoras, apresentava diversas lacunas; por exemplo, falta de clareza nos objetivos, pouca diversidade de textos, não planejamento das atividades e inadequação dos textos selecionados aos interesses dos alunos. Pelo estudo, constatou-se que o objetivo principal da leitura, perseguido pelas professoras, era a decodificação. Por fim, após a análise dos resultados, tornou-se evidente a necessidade de se propor um programa de formação continuada de qualidade, que atendesse às demandas e aos interesses das professoras que participaram da pesquisa. Temos também o estudo sobre letramento no acampamento Lourival da Costa Santana, no Sudeste Paraense, cujos resultados nos mostram que há uma supervalorização do poder da escrita nas representações dos sujeitos da pesquisa, particularmente do modelo de escrita escolar que eles têm construído. Assim, representam-se como sujeitos de falta e significam negativamente as práticas de letramento que vivenciam no cotidiano do acampamento, apesar de muitos terem se percebido capazes de aprender a ler e escrever a partir da inserção nessas práticas. Nesta mesma linha, temos a pesquisa que focaliza o conflito entre as necessidades e expectativas de escrita dos alunos de uma

comunidade rural e o letramento sancionado na escola; porém, o resumo não é esclarecedor sobre os resultados alcançados.

Na questão da educação infantil, temos a dissertação que discute a Ciranda Infantil do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), sendo que os resultados indicam que as contradições existentes no MST situam-se na relação com a propriedade privada, na relação com o Estado burguês e no modo de vida dos(as) assentados(as). Apesar destas contradições, as Cirandas Infantis apresentam possibilidades de as crianças engajarem-se, desde bem pequenas, na luta pela terra. As Cirandas Infantis, portanto, configuram-se em espaços de construção do coletivo infantil, no qual as crianças aprendem a dividir o brinquedo, o lápis, o lanche, a compartilhar a vida em comunidade.

No estudo que se refere à formação docente, os resultados desta investigação reafirmaram que as professoras produzem saberes docentes e, ao mesmo tempo que promoviam a formação dos alunos, faziam também a própria formação ao desenvolver a produção compartilhada de saberes e experiências, ressignificando o contexto rural resiliente.

Nas pesquisas relacionadas aos assentamentos e acampamentos rurais, uma busca para descrever e compreender a relação família-escola em um assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra em Minas Gerais e apreendeu que há diferentes movimentações e configurações na relação família-escola conforme os sujeitos que estavam em interação. Inferiu que a principal marca que a escola no assentamento tem é identitária, e não pedagógica. A natureza das relações entre família e escola é carregada pelo pertencimento ao movimento social. Os contatos interpessoais, as expectativas e a participação no cotidiano escolar organizam-se e acontecem a partir da identidade sem-terra. Já no trabalho sobre os ribeirinhos de Porto Iguaçu, os resultados não foram esclarecedores no resumo lido.

O estudo realizado nas Escolas Técnicas Agrícolas do Estado de São Paulo na perspectiva dos alunos, jovens de assentamentos rurais da Região do Pontal do Paranapanema, evidenciou que jovens buscam qualificação profissional nas escolas em alternância, mas seus objetivos caminham em sentido oposto aos objetivos da escola, que visa à fixação dos jovens no campo, uma vez que a escola desconhece o seu real aluno. Esses alunos, jovens de assentamentos rurais e oriundos do meio urbano, não conseguem vislumbrar a possibilidade de fixação no campo porque suas perspectivas os impulsionam para fora do meio rural.

Encontramos nos estudos sobre a história da educação a análise sobre a era varguista do ponto de vista da arquitetura e a adoção da arquitetura neocolonial como aspecto central do

projeto de implantação das escolas – executado no âmbito de órgãos públicos estaduais – e o discurso ideológico que assume para tanto, onde os elementos constituintes de sua linguagem formal ganharam importância ao assumirem uma carga simbólica que se referenciava e propunha novas construções para o imaginário coletivo; e onde tais elaborações eram vistas em uma perspectiva da função social da arquitetura.

Os dados levantados na dissertação sobre a história de constituição da Escola Itinerante Caminhos do Saber, situada no Acampamento Maila Sabrina, Brigada Che Guevara, em Ortigueira no Paraná, permitiram concluir que esta escola realiza um trabalho educacional de sucesso, apresentando uma organização própria e atendendo crianças na faixa de educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, já com planos de instalação de ensino médio. A dimensão didático-curricular busca contemplar os conteúdos próprios da escola pública paranaense, acrescidos de conteúdos considerados necessários para a formação social e política dos integrantes do movimento. Os resultados encontrados permitem supor que tal escola pode ser inspiradora para o enfrentamento dos problemas de escolarização de populações das cidades brasileiras, especialmente nas suas periferias.

Nos estudos sobre a história do Grupo Escolar da Fazenda Amália foi possível reconstituir algumas facetas da trajetória da instituição; dentre elas, destacam-se: o processo de instalação do Grupo Escolar e a sua expansão durante o período estudado, as características do corpo docente e administrativo e o perfil dos alunos quanto à origem, faixa etária e desempenho escolar.

Em relação às teses de doutorado, começaremos pelo estudo que analisa o processo de construção das políticas educacionais para o ensino primário rural em âmbito nacional e suas repercussões nas reformas de ensino na esfera estadual (São Paulo e Santa Catarina), no período de 1921 a 1952, cujos resultados permitiram afirmar que, além da sua característica universal a respeito dos aspectos normativos e organizativos, estão presentes elementos socioculturais particulares, que variam de lugar para lugar.

O estudo sobre a experiência de educação com seringueiros da região de Xapuri (AC) revelou um processo eivado de continuidades e descontinuidades, de buscas e conquistas, fruto dos protagonismos de seus atores, no qual a necessidade de aprender a ler, escrever e contar foi sendo apropriada.

A pesquisa sobre a história da escola primária rural em terras mato-grossenses permite afirmar que, inequivocamente, a escola rural teve sua existência profundamente marcada por fatores econômicos, sociais e demográficos no então estado de Mato Grosso. Escassa e

rarefeita no início do regime republicano, teve seu crescimento paulatino e gradual, ligado a ondas de migração e entradas de contingentes humanos que procediam de outras regiões e estados.

Já o estudo sobre as Missões Culturais, realizadas no Estado do Rio de Janeiro, considerou esta uma experiência pontual na política do Estado, pois permitiu ao Governo e aos administradores, baseados nos resultados obtidos através das atividades positivas realizadas, voltadas para a observação dos fatos sociais e pela consciência dos problemas da região rural, a tomada de decisões realistas que atendessem às necessidades mais imediatas da população interiorana.

Ainda temos a tese que buscou revelar a dinâmica cultural que possibilitou a estruturação do sistema escolar rural de Londrina (PR), que chegou a algumas conclusões através da pesquisa, como a de que as lembranças fazem emergir um passado rural, plural e diverso, escamoteado por trás de uma história educacional pretensamente homogênea e harmônica. E afirma que, no contexto atual, o regime de propriedade rural onde estão as escolas evidencia as diferenças socioculturais, geralmente transformadas em desigualdades. A diversidade está dentro das escolas e entre as mesmas; passa pela posição de classe, atravessa a condição étnica, sexual, religiosa, familiar, etária e de sociabilidade. No passado, a presença de imigrantes de origem europeia (alemães, eslavos, poloneses, etc.), japoneses e migrantes nacionais (mineiros e paulistas), compôs um quadro social e escolar pluricultural. Após o advento das políticas nacionalistas, a diversidade originária foi diluída. Preservou-se, no entanto, o etnocentrismo branco e europeu que ainda marca o sistema escolar. Índios, negros e caboclos que existiam antes dos anos de 1930, quando se deu a ocupação capitalista do território londrinense, estiveram excluídos dessa escola e com isto foram usurpados também do direito à memória e à história.

Nos estudos sobre os assentamentos temos a pesquisa que se propõe compreender a juventude rural e relações sociais de gênero por meio do estudo de percepções de adolescentes assentadas sobre a juventude, através da escrita de diários e estas escritas evidenciam as diferentes formas com que as meninas adolescentes do meio rural se posicionam no seu contexto social, atribuem sentidos ao cotidiano e fortalecem suas identidades ao produzir uma subcultura pautada em mecanismos de resistência às imposições de normas e em anseios educacionais e profissionais.

Ainda relacionado aos assentamentos, temos a pesquisa realizada no assentamento Palmares II, no estado do Pará, cujos resultados permitiram afirmar que o modo de viver a

infância neste assentamento se constrói no cruzamento de tempos plurais, combinação do contemporâneo com as reminiscências da tradição, e é sob esta mesma combinação que se organizam as práticas de leitura. No estudo sobre o assentamento Sumaré, os dados revelaram que o ensino praticado nas escolas do assentamento sempre seguiram as diretrizes impostas pelo sistema oficial de ensino, trabalhando os conteúdos característicos da escola urbana, as quais não atendem a diversidade e as necessidades diferenciadas das crianças assentadas.

Relacionado às práticas educativas, temos o estudo que buscou discutir a influência do Movimento Sem Terra (MST) e chegou a algumas conclusões que nos revelam o projeto de letramento sem terra em conflito com o projeto escolar oficial, construído na escola pesquisada a partir de sua institucionalização. A escola pesquisada e os sujeitos que a compõem apresentam práticas de letramento relacionadas a dois projetos em disputa na escola, caracterizados como projeto de letramento emancipatório e projeto de letramento escolar, a partir da perspectiva dos “novos estudos linguísticos”. O trabalho ainda discutiu a influência desses estudos nas práticas de letramento construídas em uma escola de assentamento de reforma agrária, focalizando salas de aula de duas professoras de Língua Portuguesa, que expressam práticas representativas dos projetos em disputa na escola.

A pesquisa sobre a inclusão social construída por mulheres que atuam como educadoras infantis em associações comunitárias localizadas em comunidades rurais da região do Vale do Jequitinhonha permitiu perceber que, embora exista um universo de conformismo, submissão e exclusão, as educadoras pesquisadas não estão coladas à imagem da inferioridade; elas elaboram processos, encontram caminhos, pessoas e resistem, saem do lugar de descredenciadas, à medida que estabelecem relações com seus pares, constroem relações de credibilidade e legitimidade, superam a imagem de inferiores que lhes é conferida. Esse processo se dá nas práticas comunitárias, por meio das quais as identidades das mulheres pesquisadas vão se constituindo ao se fazerem líderes e ao se fazerem educadoras infantis.

Já a tese sobre inclusão digital nas comunidades e nas escolas situadas nas áreas rurais do estado do Rio de Janeiro procurou traçar o quadro sobre a disponibilidade das TIC nas áreas rurais do estado do Rio de Janeiro e nas respectivas escolas e debater a forma como a Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ trabalha as TIC ao longo do curso. Face ao resultado do diagnóstico, tentou apresentar propostas com vista a diminuir a fratura digital entre meio rural e a cidade.

Finalmente, temos a pesquisa sobre a formação profissional agrícola que nas conclusões afirma que, na região estudada, a Escola Agrotécnica Federal de Concórdia,

historicamente veio fornecendo mão de obra a todos esses frigoríficos, até que com a reestruturação no setor, a partir de 1980, essa escola veio, através da proposta de formação em direção ao empreendedorismo, redirecionando sua grade curricular para formar seu aluno na ótica do empreendedor. No entanto, pela análise dos resultados do trabalho, encontrou inúmeros problemas e percalços no que diz respeito à fixação dos jovens no meio rural, porém não relata quais seriam os referidos problemas.

2.4.3 A pesquisa sobre as escolas multisseriadas: temas e resultados

No repositório de teses e dissertações da Capes encontramos cinco dissertações e quatro teses de doutorado utilizando o descritor escola multisseriada. A primeira dissertação é do ano de 2003, intitulada *Uma escola igual a dos ricos: a escola rural na visão dos atingidos por barragens do Rio Iguaçu*, porém encontramos esta dissertação também quando utilizamos o descritor educação rural, momento em que realizamos a análise.

No ano de 2006 encontramos uma dissertação e duas teses de doutorado. A dissertação busca elaborar reflexões sobre a construção da operação de divisão em crianças de 1ª e 2ª séries de classes multisseriadas e as teses tratam, respectivamente, das trajetórias profissionais singulares das explicadoras do Rio de Janeiro e sobre o tornar-se professor, relacionado aos professores leigos da região.

Em 2007, temos somente uma dissertação de mestrado sobre bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil.

Já no ano de 2009, temos duas dissertações de mestrado que discutem as identidades e representações de alunos de uma escola em um bairro rural e outra que estuda as escolas multisseriadas no meio rural, dissertação esta já discutida na educação do campo. Em 2010, temos uma tese sobre as práticas pedagógicas de professoras em escolas multisseriadas para a atuação docente nos ciclos de alfabetização.

As dissertações de mestrado que já foram discutidas nos descritores anteriores não serão objeto de análise. Porém, a dissertação sobre a construção da operação da divisão tinha o objetivo de elucidar os conhecimentos sobre a operação de divisão que as crianças pesquisadas trouxeram para a escola antes de entrarem em contato com o algoritmo convencional. Já o estudo que discute as identidades e representações de alunos em um bairro rural buscou entender as representações que os alunos e suas mães constroem em relação à escola, assim como as visões das professoras sobre a escola e os alunos na zona rural.

Entre as teses de doutorado, temos a que estuda as explicadoras do Rio de Janeiro, cujo objetivo foi o de analisar as trajetórias de nove explicadoras, ou melhor, professoras que lecionavam nas suas próprias residências – em locais como salas de jantar, varandas e quintais – para turmas multisseriadas compostas por alunos que estudavam, na sua maioria, da classe de alfabetização à oitava série. Já o estudo sobre professores leigos na Amazônia teve como ponto de origem a prática pedagógica de professores amazônidas, ribeirinhos e da floresta, que ingressaram no magistério na condição de professores leigos.

A pesquisa sobre bilinguismo no sul do País descreve o cenário sociolinguístico de uma escola rural multisseriada localizada em zona de imigração alemã, no Sul do Brasil, e analisa as práticas sociais de leitura e de escrita construídas em sala de aula.

Temos ainda a tese sobre as professoras que atuam em escolas multisseriadas cuja intenção é a de investigar como as práticas pedagógicas dessas docentes são construídas, e em que medida as práticas pedagógicas das professoras de classes multisseriadas poderiam contribuir com a dinâmica de trabalho das professoras de classes cicladas.

Condições das escolas, intervenções didáticas no ensino de Matemática, a realidade das escolas multisseriadas, representações que alunos e mães têm sobre a escola, o contexto da escola multisseriada, o currículo do projeto escola ativa, as trajetórias das professoras explicadoras, a prática das professoras leigas, as práticas sociais de leitura e escrita, a prática pedagógica das professoras em escolas multisseriadas, são os principais assuntos presentes nos objetivos das teses e dissertações identificadas no Portal de Periódicos da Capes, entre 1998 e 2015, sobre as escolas multisseriadas. Na sequência, apresentamos os principais resultados alcançados nas pesquisas.

A dissertação a respeito das reflexões sobre a construção da operação de divisão em crianças de 1ª e 2ª séries de classes multisseriadas concluiu que é necessário rever a forma de trabalho proposto pela escola, a qual utiliza técnicas que levam ao fracasso nas séries seguintes (terceira e quarta), quando a divisão passa a ser ensinada. Propõe uma intervenção didática que parece mais apropriada considerando-se o que os estudos têm mostrado.

A tese sobre as explicadoras do Rio de Janeiro afirma que o estudo teve condições de detectar certo esgotamento das possibilidades das famílias em acompanharem a demanda de tarefas propostas pelas escolas para os alunos. Já os resultados a respeito da pesquisa sobre os professores leigos amazônidas permitem afirmar, de modo geral, que tornar-se professor é ocupar o lugar de quem ensina, lugar este que passa a existir conforme o sujeito nele se enuncie.

Na dissertação de mestrado sobre bilinguismo e letramento em uma escola rural, os resultados sugerem que o alemão como língua de herança é hoje ainda a língua de interação do grupo pesquisado, que as tensões e conflitos linguísticos existentes na sociedade atingem a escola e que o emprego do alemão na sala de aula restringe-se em grande parte a interações face a face entre os alunos, refletindo negativamente na educação oferecida às crianças bilíngues. Com relação às práticas de leitura e de escrita observadas na sala de aula, os resultados sugerem que essas práticas não dialogam com os usos sociais feitos pelo grupo em estudo.

A análise dos resultados do estudo que discute as identidades e representações de alunos de uma escola em um bairro rural sugere que, para as professoras, a escola de zona rural, pelas dificuldades que carrega (distância, “descaso público”, “atores socioculturais dos alunos”, etc.), não aparece como destino profissional almejado, mas como uma imposição profissional decorrente de políticas institucionais. Para elas, o baixo desempenho escolar dos alunos seria determinado, principalmente, por dois fatores: as salas multisseriadas e as condições sociais das famílias moradoras do bairro. Para as mães e para algumas das crianças, a função da escola seria, basicamente, ensinar a ler e a escrever, e o processo de escolarização seria necessário para a futura saída do campo para a vida na cidade.

Concluindo, a tese sobre as práticas pedagógicas de professoras em escolas multisseriadas para a atuação docente nos ciclos de alfabetização não esclarece, no resumo, os resultados obtidos, porém, ao ler as conclusões finais, observamos que um dos dados relevantes é o de que as reformas educacionais, cada vez mais, atingem o âmago do trabalho docente, ou seja, o ensino na sala de aula, sem considerar as variáveis contextuais e, mais do que isso, sem a preocupação de saber como afetam pessoal e profissionalmente os professores que devem, a rigor, implementá-las.

2.5 Trajetórias profissionais docentes

Buscamos compreender as trajetórias das profissionais que atuam neste contexto de discussões sobre educação do campo e educação rural no município de Cunha (SP), e nos apoiamos em autores como Goodson (1995) e Sá (2004) para identificar os incidentes críticos presentes nos relatos das professoras. Para caracterizar os momentos que constituem as trajetórias profissionais das professoras de escolas multisseriadas, contamos com o apoio de

Huberman (1995), Bolívar (2002), Tardif (2002) e Ferreira (2014), com complementos de Gonçalves (1995), Loureiro (1997) e Silva (1997).

Consideramos o que Huberman (1995) entende como perspectiva clássica de carreira – o ciclo de vida profissional –, entendendo o seu desenvolvimento como um processo e não uma série de acontecimentos. Nesse sentido, buscamos compreender as relações da pessoa com o contexto de trabalho e as influências da organização a que pertencem, seja estadual ou municipal, para a sua evolução profissional, integrando a pessoa e suas vivências ao profissional e sua carreira.

Tardif (2002, p. 262) afirma que

[...] os saberes profissionais são temporais [...], pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e de socialização profissional, bem como fases e mudanças.

Além das temporais, não podemos também desconsiderar a dimensão relacional que o professor estabelece com os demais membros da comunidade em que estão inseridas, as relações sociais e de adaptação ao meio e os diversos saberes e tarefas que desempenha no seu lugar de trabalho macro (a comunidade escolar) e micro (a sala de aula).

Nas profissões de interação humana, segundo Tardif (2002, p. 265), o trabalhador está presente pessoalmente no local de trabalho, o que permite compreender por que, ao ser questionado sobre a profissão, “[...] falam, muitas vezes, [...] de sua personalidade, suas habilidades pessoais, seus talentos naturais, como fatores importantes de êxito em seu trabalho”.

Para Nóvoa (1995), as dimensões pessoais e profissionais estão sempre caminhando juntas durante o curso da vida, ambas sendo causa e causadores dos acontecimentos que se sucedem ao longo da existência. As interferências pessoais, do grupo com o qual se relaciona e trabalha, da família, dos valores atribuídos à profissão, enfim, da própria comunidade, no caso das professoras do campo, são fatores que podem causar alegrias, contentamentos, ânimo, mas também podem, pelo isolamento das escolas rurais e das diversas tarefas, além do próprio trabalho pedagógico, serem causa de acomodação e até de desânimo na trajetória docente.

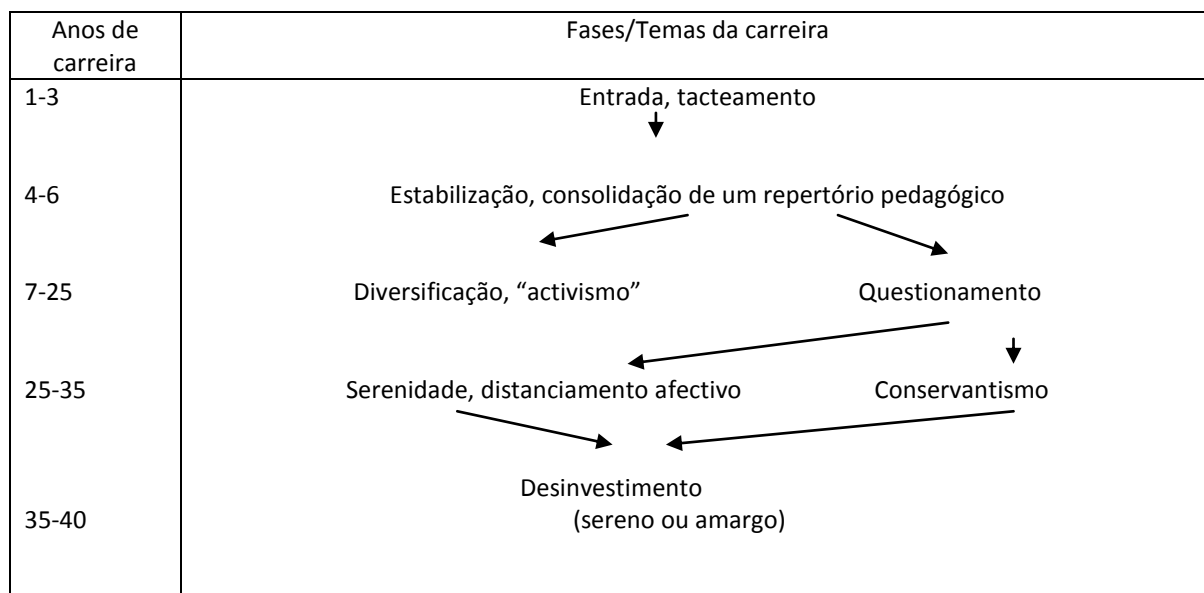
Vivemos em sociedade, em um determinado contexto histórico, cultural e social onde o pessoal e o profissional estabelecem relações, inviabilizando a separação entre o “[...] eu

pessoal e o eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e ideais” (NÓVOA, 1995, p. 9).

Para Goodson (1995), os dados sobre as vidas dos professores são relevantes em estudos de investigação educacional, e o estilo de vida, dentro e fora da escola, tem impacto sobre a atuação do professor em sala de aula. Os diferentes momentos da carreira e as decisões tomadas, como também os incidentes críticos, tanto na vida como no trabalho, podem, na visão do autor, afetar a percepção e a prática dos profissionais. Assim, o fato de compreendermos suas histórias de vida pode auxiliar para novas medidas que proporcionem um ensino eficaz.

Huberman (1995) propõe que consideremos o estudo da carreira daqueles que ao longo de suas vidas permanecem na sala de aula, estabelecendo o que denomina de fases perceptíveis da carreira do professor, observando que existem fases, transições, crises que, mesmo não sendo lineares, estão no centro das temáticas da carreira. Segundo seus estudos, a carreira inicia com uma linha temática única, diversifica no meio da trajetória (ou percurso) e se unifica novamente ao final, período em que são estabelecidas relações harmoniosas ou com amargura, dependendo das experiências vividas nos momentos anteriores.

Vejamos como Huberman (1995) apresenta, de maneira esquemática, o que denomina de percurso temático:



Quadro 2 – Percurso temático – Huberman

Fonte: Huberman (1995, p. 47).

Gonçalves (1995, p. 153) apresenta o que considera temas relevantes que caracterizam o percurso das carreiras das professoras do ensino primário, sejam eles, “[...] os melhores

anos, problemas sentidos, momentos de crise, momentos de ruptura, idade crítica, importância da formação, motivação e etapas da carreira”. Em suas conclusões, afirma também que a construção de uma carreira não ocorre de forma linear, mas as fases se entrecruzam ao longo dos períodos em que se desenvolve.

Ao perceber a dificuldade de identificar o pertencimento de determinadas pessoas a certo grupo temático, Huberman (1995) afirma que podemos considerar o fato de que são os entrevistados que identificam os acontecimentos sociais ou condições institucionais relacionadas a determinado momento e que em cada carreira há subgrupos ou subfamílias, como no caso de professores, em que as narrativas mostram diferenças e semelhanças no decorrer dos anos.

Aliás, a trajetória profissional docente pode ser compreendida a partir de estudos da carreira profissional (BOLÍVAR, 2002) e está presente em muitos que buscam novos modelos para o aperfeiçoamento do trabalho docente, como os de Huberman (1995) Moita (1995), Gonçalves (1995) e Cavaco (1995). Para Huberman (1995), a carreira dos professores é

[...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo, não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica). (HUBERMAN, 1995, p. 38).

Segundo este autor, é possível que este desenvolvimento aconteça de forma linear, mas é mais provável que seja constituído de descontinuidades, que ocorrem por fatores internos ou externos à carreira profissional (HUBERMAN, 1995).

Analisando a carreira de acordo com as fases de desenvolvimento, tanto Huberman (1995) e Gonçalves (1995) quanto Bolívar (2002) descrevem as fases referindo-se a cinco momentos vividos pelos docentes, que não devem ser tomadas como fases estáticas ou lineares, mas concebidas por meio de uma relação dialética. De um a três anos, temos a fase de entrada na carreira, período de sobrevivência, descoberta e exploração. Uma segunda fase, que ocorre entre quatro e seis anos, é denominada de estabilização, quando o docente tem os sentimentos de competência e pertença a um corpo profissional. Posteriormente, vem a fase da diversificação ou questionamento, entre sete e 25 anos, período de experimentação, motivação, busca de novos desafios, podendo ser também momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira. A quarta fase ocorre entre 25 e 35 anos, momento de serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações, podendo levar ao conformismo

ou ao ativismo. E, finalmente, a fase de desinvestimento, recuo e interiorização que pode ser sereno ou amargo, no período entre 35 e quarenta anos.

Para Bolívar (2002), as condições de trabalho, a trajetória profissional de caráter pessoal, a carreira enquanto profissionalização, a forma como a educação é organizada são aspectos que devem ser considerados no desenvolvimento de programas formativos, ou seja, partir das necessidades dos docentes para atender às exigências de autonomia do professor e da escola com sujeitos aprendentes. São várias referências para garantir formação de qualidade e aprimoramento dos processos formativos, considerando, inclusive, a subjetividade do professor.

Tardif (2002, p. 230) afirma que

[...] toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objeto de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho.

Neste sentido há necessidade de conhecermos a carreira e suas subjetividades, características presentes nas trajetórias profissionais das professoras. Os processos formativos também devem considerar a subjetividade dos docentes, estabelecer conexões para garantir o crescimento não só profissional, mas também pessoal dos professores.

Bolívar (2002, p. 86) entende formação como “[...] o conjunto de atividades, processos ou medidas destinadas a aprimorar a capacidade profissional e pessoal dos professores e professoras”. Para este autor, os professores produzem seus conhecimentos em determinado contexto, que envolve vida e carreira, são detentores de conhecimentos individualizados que são o significado e direção de suas práticas docentes. Segundo ele, devemos compreender que “[...] conhecimentos e práticas têm um passado, um presente e um futuro que interagem entre si; isso precisaria ser explicitado para sua posterior reconstrução” (BOLÍVAR, 2002, p. 112).

O estudo da carreira suscita vários autores a tratar da existência de trajetórias masculinas e femininas “[...] o que dá lugar a histórias profissionais de vida sensivelmente diferenciadas em função da desigualdade sociocultural de homens e mulheres” (BOLÍVAR, 2002, p. 85), principalmente nos anos iniciais. Daí a importância das análises biográficas, considerando o professor em sua totalidade e a elaboração de processos de formação a partir daquele que se forma.

Segundo Bolívar (2002, p. 81), “[...] cabe, pois, ver a feminização do ensino, não como proletarização, mas como possível mudança qualitativa baseada na educação em valores próprios das mulheres e como influência positiva de suas ‘maneiras de ser e estar’ na cultura dos centros de ensino”.

2.5.1 A presença feminina na educação

A grande presença feminina na educação, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental não é novidade e remonta ao século XIX. Segundo o Censo Escolar da educação básica de 2007, 91,2% dos docentes que atuavam nos anos iniciais naquele período eram do sexo feminino. Não podemos realizar pesquisas na área da educação, compreender os processos formativos ou a educação do campo sem considerar o universo feminino e o trabalho das mulheres.

O ensino moderno passou por três idades relacionadas a determinados períodos históricos: “[...] a idade da vocação que predomina do século XVI ao XVIII, a idade do ofício que se instaura a partir do século XIX e, finalmente, a idade da profissão que começa lentamente a se impor na segunda metade do século XX” (TARDIF, 2013, p. 554).

No século XIX, as instituições religiosas, até então únicas responsáveis pelo ensino, deram abertura para homens e mulheres leigos ensinarem. Nesse período, a escolha da profissão era por vocação, ou seja, as professoras sentiam que tinham uma missão a desempenhar, manter as crianças na fé dentro de convicções religiosas e morais, sendo que as condições de trabalho, o salário, enfim, as necessidades materiais deveriam ficar em segundo plano. (TARDIF, 2013).

Segundo Tardif (2013, p. 555), até as mulheres mais miseráveis eram obrigadas a trabalhar gratuitamente, inclusive

[...] é preciso lembrar que, durante muito tempo, as professoras religiosas trabalhavam de graça e, mais tarde, no século XIX, as professoras leigas sofrerão a concorrência delas e serão por um longo tempo também mal remuneradas. De maneira geral, o trabalho das professoras leigas era instável, precário, cíclico. Elas ensinavam muitas vezes antes de se casarem e abandonavam o trabalho assim que se casavam.

No século XX, com a emancipação do Estado em relação à Igreja e a implantação dos sistemas públicos, surge o que Tardif (2013) denomina Idade do Ofício, em que é conferida às professoras a competência pedagógica para ensinar e um estatuto que as protege de todos que

as controlavam, como os pais, os sacerdotes, professores do secundário considerados superiores às professoras primárias ou os urbanos considerados superiores aos rurais.

A partir da Segunda Guerra Mundial, em muitos países ocidentais, o ensino se torna um trabalho laico, no qual as mulheres podem fazer carreira num emprego estável, com um salário decente e condições de trabalho mais igualitárias comparativamente aos homens. Como trabalho, o ensino oferece ainda às mulheres ganhos a longo termo: aposentadoria, proteção, segurança, permanência no emprego, entre outros. (TARDIF, 2013, p. 557).

Dentro desta perspectiva, a professora precisa se formar para trabalhar, surgindo os cursos de formação, como o Normal e, posteriormente, a Pedagogia.

Tardif (2013) afirma que, apesar de entrarmos em uma nova Idade, a da profissionalização, os períodos anteriores continuam inacabados e vigentes devido às condições de trabalho das professoras e à situação econômica de muitos países onde, por vezes, voltam até mesmo às miseráveis condições da Idade da Vocação. Tardif (2013, p. 558) faz também alguns questionamentos sobre o trabalho das docentes no Brasil, apresentando temas relevantes para os pesquisadores brasileiros interessados na melhoria da qualidade do ensino:

[...] será que o corpo docente brasileiro da escola básica obrigatória (da 1ª série à 9ª série) constitui um corpo de trabalho com condições de trabalho unificadas, uma identidade comum, igualdade de tratamento entre os níveis (primário e secundário), entre os sexos (homens e mulheres), entre as regiões (urbanas e rurais), entre o privado e o público, entre os diversos estados e municipalidades? As professoras brasileiras recebem uma remuneração digna por um trabalho que exige uma formação terciária ou universitária? Podem elas seguir uma carreira no ensino de maneira estável e contínua com benefícios a longo prazo? Podem elas contar com certa autoridade pedagógica delegada pelos estados que lhes reconhecem a competência para administrar as aulas ou formam um corpo de executantes? O que dizer das dominações masculinas que pesam sobre as professoras brasileiras?

Catani et al. (1997), em seus estudos sobre a questão de gênero na docência, afirma que, no alvorecer do período republicano, as mulheres já eram a grande maioria no curso normal e que, a partir dos anos de 1950, eram maioria não só no magistério primário, mas no magistério secundário e até mesmo nos cursos de formação de professores.

A Sinopse Estatística da Educação Básica 2013, realizada pelo INEP, apresenta-nos um total de 736.895 professores trabalhando nos anos iniciais em 2013 no Brasil. Destes, 73.573 são homens, o que equivale a 11,09%, e 663.322 são mulheres, ou seja, 88,91%, o que demonstra uma pequena diminuição, porém, irrisória se comparada a 2007. Somente no

Estado de São Paulo, são 144.802 docentes, sendo 12.613 homens e 132.189 mulheres, o que equivale respectivamente a 9,54 % de professores e 90,46% de professoras (BRASIL, 2013b).

Nas 53 escolas multisseriadas do município de Cunha, apenas dez homens exercem a docência (18,86%). As mulheres, professoras nas escolas do campo, correspondem a 81,14%.

Para Louro (1997), as mulheres eram (e ainda são) a grande maioria em sala de aula, nos anos iniciais, o que faz com que a questão de gênero seja predominante. Assim, para o magistério legitimar-se socialmente, “[...] precisa tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como amor, sensibilidade, cuidado, etc. para que possa ser reconhecido como profissão admissível ou conveniente”. (LOURO, 1997, p. 96-97).

Diante deste quadro, percebemos a importância da questão da grande presença feminina na educação em geral, o que reflete na educação do campo, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Estas características peculiares presentes na carreira docente devem ser consideradas nas diversas pesquisas e programas de formação.

3 MÉTODO

Para Silva e Menezes (2005, p. 9-10), “[...] adotar uma metodologia significa escolher um caminho, um percurso global do espírito. Porém, o percurso, muitas vezes, requer ser reinventado a cada etapa”.

Portanto, para a realização da pesquisa ora proposta, sabemos a necessidade de escolher um método que contemple o modo como professores, em sua subjetividade, atribuem sentido ao seu trabalho e à sua formação, a partir de uma relação dialógica, em que tenham voz através das narrativas de suas experiências e que considere suas histórias de vida profissional, de tal modo que seja possível compreender a trajetória profissional na educação do campo.

Há variações metodológicas para a pesquisa a partir das histórias de vida e (auto)biografias. Para Bolívar (2002), o modelo dialógico é o mais apropriado nas histórias de vida profissional, pois exige uma responsabilidade e envolvimento entre pesquisador e sujeito da pesquisa com o objetivo de promover uma empatia, visando construir um relato compartilhado.

3.1 Tipo de pesquisa

Segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 382),

A pesquisa autobiográfica tem uma entrada diversificada em várias linhas de pesquisa no Brasil o que amplia os princípios teórico-metodológicos “para apreender dimensões de formação, condições de trabalho e formação, aspectos relacionados à história da profissão, tendo em vista as fertilidades que vinculam biografia e educação, especialmente no âmbito da formação docente”.

Souza (2008, p. 45), em sua pesquisa sobre o método biográfico, afirma que “[...] através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”.

Ao analisar a pesquisa *Profissionalização docente e identidade: histórias de vida, narrativas e formação na pós-graduação*, Souza (2008, p. 45) identifica que

No campo da educação, conforme aponta Josso (2002) estamos vivenciando, a partir dos últimos vinte anos do século vinte, o desenvolvimento de uma sensibilidade à história dos aprendentes [...]. Novos conceitos para a compreensão do trabalho docente surgiram com os estudos educacionais, cujas abordagens de pesquisa passaram a reconhecer o professor como sujeito [...].

Bolívar (2002, p. 175), ao se referir às metodologias biográfico-narrativas, afirma que

O conhecimento do professor tem um caráter biográfico, fruto da interação da pessoa e do contexto ao longo do tempo [...]. Uma formação que queira incidir significativamente sobre a vida não pode ser alheia à apropriação do trajeto de cada adulto.

Ouvir as histórias e vivências que as pessoas narram e considerar a subjetividade presente nas narrativas permite compreender o desenvolvimento da carreira profissional e o que há de significativo nestas trajetórias. Bolívar e Domingo (2006, p. 35, tradução nossa) entendem que

A narrativa biográfica fornece um quadro conceitual e metodológico para analisar aspectos essenciais do desenvolvimento da sociedade ou de uma profissão. A história de uma pessoa revela em sua personalidade as possibilidades e expectativas de crescimento, fornecendo quadro biográfico que torna inteligível a complexidade da vida e da ação humana na sociedade. A vida pode ser interpretada como uma história, sendo fundamental para compreender a ação e o conhecimento humano.

Para Bolívar (2002, p. 138), não há outra forma de representar a vida a não ser através das narrativas, afirmando que “[...] o significado que os professores dão a sua carreira e ciclo de vida pode ser compreendido mediante a investigação narrativa [...]”.

Cavaco (1995) defende a ideia de que a metodologia de abordagem biográfica permite compreender o percurso profissional de cada professor. Segundo a autora, devemos entender este percurso

[...] como uma trajetória sequenciada, onde interferem tanto o desenvolvimento biológico, como processos estruturais socialmente organizados e dinâmicas institucionais, e ainda aspectos complexos específicos de cada pessoa. (CAVACO, 1995, p. 160).

Assim, diante do objetivo da pesquisa em estudar as experiências e acontecimentos críticos que ocorrem no desenvolvimento das trajetórias profissionais das professoras em escolas do campo, optamos pela abordagem qualitativa numa perspectiva biográfico-narrativa. Tal abordagem permitiu compreender o caminho profissional percorrido e, ao mesmo tempo, foi um convite às professoras entrevistadas para reconstituir os diversos momentos que caracterizaram o seu percurso profissional, permitindo, inclusive, a reflexão sobre a própria formação.

3.2 O universo e os participantes da pesquisa

Para definir os participantes, adotamos o modelo elaborado por Huberman (1995) em sua pesquisa com 160 professores suíços, que foi constituído por grupos com experiência entre 5 e 10 anos, 11 e 19 anos, 20 e 29 anos e mais de 30 anos de carreira. Essa divisão dos

professores considerou as semelhanças dos percursos dentro de uma temporalidade e prevê a existência de cinco fases ou temas da carreira, como: a) entrada na carreira, b) estabilização, c) diversificação ou questionamento, d) serenidade ou conservantismo, e) desinvestimento, nos quais é possível conhecer, em suas características, as transições e crises que os constituem durante os aproximadamente 40 anos da carreira docente na Suíça.

No Brasil, há uma tendência à aposentadoria dos professores que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental por volta dos 50 anos de idade e entre 25 e 30 anos da carreira profissional. Desse modo, para conhecer os momentos que constituem as trajetórias de vida profissional dos docentes das escolas multisseriadas do campo no município de Cunha, os 53 professores que ali lecionavam foram divididos em três grupos geracionais: professores em início de carreira (até 10 anos de trabalho), professores em período intermediário, (entre 10 e 20 anos) e os que estavam na fase final de carreira (mais de 20 anos de trabalho). Essa divisão foi baseada no tempo de experiência e no tempo de serviço prestado pelos professores nas unidades escolares, segundo um levantamento prévio sobre a população de professores, realizado junto à Diretoria de Ensino de Guaratinguetá e Escolas Municipais de Cunha (SP).

Na Tabela 3, apresentamos a distribuição dos 53 professores que atuavam em escolas multisseriadas no município de Cunha, de acordo com o tempo de serviço em sala de aula, ou seja, docentes que estavam em sala de aula, na regência de turmas e em efetivo exercício, tanto na rede estadual como na rede municipal de ensino, na data do citado levantamento prévio:

Tabela 3 – Professores de escolas multisseriadas estaduais e municipais de Cunha distribuídos por faixa etária e sexo

ANOS TRABALHADOS	MULHERES	HOMENS	TOTAL DE PROFESSORES
0 a 10 anos	7	4	11
10 a 20 anos	9	1	10
acima de 20 anos	26	6	32
TOTAL	42	11	53

Fonte: Diretoria de Ensino de Guaratinguetá

Dessas 53 professoras, foram selecionadas para as entrevistas duas que estavam em início de carreira (até dez anos), duas que estavam em período intermediário (de dez a vinte

anos) e cinco que estavam em final de carreira (mais de vinte anos) em razão deste grupo ser maior do que os demais grupos geracionais.

Embora nossa preocupação não fosse a proporcionalidade numérica, já que esta não é característica de uma pesquisa qualitativa, o fato de identificarmos um número significativo de professores atuando principalmente na última década de experiência profissional, indicou-nos a possibilidade de mais entrevistas com o grupo geracional em final de carreira, sendo que, na hipótese de que as entrevistas com os grupos não atendessem à saturação das informações, buscaríamos ampliar o número de entrevistados, o que não foi necessário.

Deste modo, selecionamos nove professoras para as entrevistas, de acordo com os três grupos acima citados, compreendendo como docentes do grupo iniciante Cecília e Terezinha (menos de dez anos), no grupo intermediário, Neusa e Vera (entre dez e vinte anos) e, no grupo mais experiente, Irene, Elza, Eunice, Luzia e Rosinha (com mais de vinte anos) respectivamente, ocorrendo esta escolha por acessibilidade às docentes participantes.

3.3 A coleta dos dados: instrumentos e procedimentos

Para a coleta dos dados biográficos foram realizadas entrevistas reflexivas sobre as trajetórias profissionais dos docentes das escolas multisseriadas, a partir da metodologia biográfico-narrativa. As entrevistas têm sido muito utilizadas em pesquisas qualitativas. Para Szymanski (2004, p. 10), é uma solução encontrada para “[...] o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado”.

Para Lüdke e André (1986), as entrevistas ocorrem em um momento de interação e não de hierarquia entre entrevistador e entrevistado. Entendem que a grande vantagem da entrevista como instrumento de pesquisa é que “[...] ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Outra vantagem das entrevistas é a possibilidade de correções, esclarecimentos e adaptações, garantindo maior eficácia na obtenção das informações. Enquanto outros instrumentos são objetivos e “frios”, “[...] a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

Além disso, “[...] entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, [...] em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (DUARTE, 2004, p. 215).

Entre os modelos de entrevista, a que permite maior equilíbrio na relação entrevistador e entrevistado é a semidirigida que, apesar de se desenvolver a partir de um esquema básico, não é aplicada de maneira rígida, permitindo ao entrevistador fazer as devidas adaptações e ao entrevistado a liberdade necessária para a narrativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Baseados nessas considerações, optamos por coletar as narrativas sobre as trajetórias profissionais de docentes das escolas rurais mediante entrevistas reflexivas, coerentes com a abordagem qualitativa e com o método biográfico-narrativo.

Para Szymanski (2004), nas entrevistas reflexivas há uma intencionalidade do entrevistador, que, mais do que obter informações, espera uma abertura do entrevistado em função do nível da confiança que se estabelece. Por outro lado, o entrevistado, ao aceitar conceder a entrevista, espera ser ouvido e serem reconhecidas como verdadeiras suas palavras.

Este modelo de entrevista, Szymanski (2004, p. 15) o denomina como reflexivas e semidirigidas, devido à subjetividade e às relações interpessoais: nela a reflexividade tem “[...] o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio investigado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade”.

As entrevistas semidirigidas, reflexivas, são importantes instrumentos para compreendermos a maneira como professores narram suas histórias de vida e sua carreira profissional. No entanto, não é tão fácil as realizarmos. Para Duarte (2004, p. 216),

A realização de uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definido os objetivos de sua pesquisa [...]; b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação [...]; c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista [...]; d) segurança e autoconfiança [...]; e) algum nível de informalidade [...].

Assim, antes de iniciarmos as entrevistas propriamente ditas, foi realizada uma entrevista piloto, para que o pesquisador confirmasse as habilidades apontadas por Duarte (2004) para a realização de boas entrevistas. Tomadas essas precauções, é possível afirmarmos que as entrevistas reflexivas possibilitaram estabelecer uma estreita relação entre o entrevistador e o entrevistado, entre o pesquisador e as professoras das escolas multisseriadas na expectativa de juntos construírem novos conhecimentos, pois as entrevistas se constituíram em momentos relacionais, de interação humana.

Em nossas entrevistas, enquanto reflexivas, partimos de uma pergunta desencadeadora:

A vivência de uma profissão constitui parte da história de nossa própria vida. Peça-lhe que conte o que influenciou sua opção por ser professor e ser professor em escola do campo. Quais pessoas e acontecimentos foram marcantes em sua trajetória profissional? Enfim, conte a sua história como professora de escola do campo!

Três aspectos principais foram objeto de atenção do entrevistador e, em cada um deles, alguns assuntos ou questões foram abordados quando o entrevistado, espontaneamente, não o fazia:

1. O relato do início ou entrada na profissão
 - a. Formação inicial
 - b. Razões da opção pela escola do campo
 - c. Facilidades e dificuldades vivenciadas nesse período
 - d. No início, como compreendia a educação do campo
2. O desenvolvimento da carreira como professor
 - a. Participação em ações de formação e sua contribuição para a sala de aula
 - b. Acontecimentos/pessoas/instituições que contribuíram para sua permanência, ou não, em escola do campo
 - c. Facilidades e dificuldades vivenciadas nesse período
 - d. Alterações na compreensão da educação do campo
3. O final na carreira de professor
 - a. Razões da permanência como professor em escola do campo
 - b. Acontecimentos/pessoas/instituições que contribuíram para sua permanência, ou não, em escola do campo
 - c. Facilidades e dificuldades vivenciadas nesse período
 - d. Alterações na compreensão da educação do campo

Reconhecer que professores são sujeitos do conhecimento significa afirmar que estes têm o direito de falar sobre a própria formação. Docentes que têm a missão de formar e que se consideram competentes para tal devem também se reconhecer preparados para, pelo menos em parte, participar de seus processos formativos. (TARDIF, 2002).

Para Huberman (1995), devemos ter a consciência que a recordação do passado é uma tentativa de organizar o vivido, uma reinterpretação e não, necessariamente, um relato de indivíduos que constroem suas memórias, não sendo possível medir o nível de reinvenção do passado. Esse fato é minimizado pelo retorno a determinados pontos durante a entrevista, para situar temporalmente as informações e, pela possibilidade de revisão ou confirmação, em um

segundo momento, quando apresentamos os biogramas para as entrevistas, para que as professoras confirmassem se realmente os fatos presentes eram os acontecimentos e incidentes críticos identificados pelo pesquisador nas narrativas.

Buscamos ouvir o professor, respeitar suas confidências e tratar rigorosamente os dados que o professor introduzia nas narrativas. Para Goodson (1995, p. 71), “[...] os dados que os professores oferecem são invioláveis [...]. Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a ‘vida’, é de grande interesse quando os professores falam de seu trabalho”.

O desenvolvimento de uma pesquisa, cuja abordagem teórica considera as trajetórias profissionais, oportuniza e reconhece as professoras como capazes de refletir sobre a prática, de compreender e dar novo sentido à ação pedagógica. Neste sentido, Coelho (2013, p. 212) entende a

[...] importância de conceber um processo de desenvolvimento profissional pautado na perspectiva (auto) biográfica [...] a fim de oportunizar aos/as professores/as a construção de conhecimentos pautados nas experiências pessoais e articulados às experiências coletivas, vinculadas à profissão docente.

Para Tardif (2002), os professores assumem sua prática a partir dos significados que eles mesmos atribuem e de conhecimentos que vêm do próprio saber fazer, sendo que toda pesquisa sobre o ensino deve basear-se em um diálogo profundo com os docentes, afinal “[...] o pensamento, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados” (TARDIF, 2002, p. 233).

As entrevistas ocorreram em dois encontros. A pergunta norteadora (desencadeadora) e o roteiro garantiram as informações necessárias para que alcançássemos os objetivos propostos. Sá (2004, p. 87) nos explica que esses encontros ocorrem da seguinte forma:

No primeiro acontece a entrevista propriamente dita, e no segundo, a devolução do conteúdo coletado para o conhecimento e aval final do sujeito. [...] No primeiro busca-se o relato livre da vida profissional e a construção de um clima de cooperação. No segundo, ou subsequentes, pretende-se dar coerência aos fatos relatados. São momentos nos quais o entrevistado pode reordenar cronologicamente os acontecimentos e atribuir-lhes sentido.

Para realização das entrevistas adotamos procedimentos prévios. Primeiro solicitamos às instituições responsáveis pelas escolas do campo de Cunha autorização para a realização da pesquisa (anexo A) no que fomos prontamente atendidos. Em um segundo procedimento para a coleta de dados, tivemos acesso às informações sobre os professores, fornecidas pelas instituições, e necessárias para a seleção daqueles que foram entrevistados, seleção essa já detalhada quando tratamos da população e da seleção dos participantes da pesquisa. Finalmente,

ocorreu o terceiro procedimento, que se refere às entrevistas propriamente ditas, autorizadas pelas docentes e realizadas em dois momentos: duas entrevistas com cada professor, sendo a primeira com gravação em áudio e a segunda para revisão sem gravação. Triviños (1987, p. 148) recomenda a gravação da pesquisa, apesar de a transcrição ser cansativa:

Somos partidários disto fundamentalmente por duas razões surgidas de nossa prática como investigadores. A gravação permite contar com todo o material fornecido pelo informante, o que não ocorre seguindo outro meio. Se a entrevista gravada é acompanhada de anotações gerais sobre atitudes ou comportamentos do entrevistado, pode contribuir melhor ainda aos esclarecimentos que persegue o cientista.

O início da primeira entrevista foi no momento das apresentações. Quando solicitamos a autorização para a realização da pesquisa, apresentamos os objetivos e relevância e, na sequência, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mostrando ao entrevistado que a pesquisa tinha um caráter voluntário, anônimo e revogável, tendo o entrevistado a liberdade de se retirar da mesma a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Destacamos, inclusive, a importância das suas informações para compreendermos as trajetórias docentes das professoras que trabalham em escolas multisseriadas rurais, enquanto objetivo da pesquisa.

Como a entrevista é relacional, deve acontecer um momento de aquecimento, mais informal, até inserir a pergunta desencadeadora (SZYMANSKI, 2004). Nesse momento de aquecimento fizemos algumas perguntas sobre local de moradia (campo ou cidade), perguntamos se a professora morava na mesma cidade em que trabalhava, seu estado civil, se tinha filhos e/ou netos, sua idade. Buscamos identificar também o tempo de atuação como professora e como professora do campo, assim como o curso e o local de formação inicial.

Posteriormente, apresentamos a questão desencadeadora. Szymanski (2004) destaca a importância da compreensão por parte do entrevistador em relação à narrativa da entrevista. Inclusive orienta que deixe claro durante a entrevista a sua compreensão, aproveitando-se das intervenções, através da elaboração de sínteses, solicitação de esclarecimentos e aprofundamento das narrativas para garantir o foco do problema estudado, o que foi feito. As entrevistas foram transcritas e seu conteúdo organizado e sintetizado nos biogramas, instrumento que possibilitou dar coerência aos acontecimentos narrados, cuja dinâmica era ditada pela memória do entrevistado durante o primeiro momento da entrevista.

O segundo momento da entrevista foi de apresentação do biograma ao entrevistado, permitindo a confirmação de sua trajetória profissional por meio da síntese de seu relato, dividindo assim a autoria do que foi produzido e garantindo a fidedignidade das informações. Nessa segunda entrevista, inclusive, o professor teve liberdade para ampliar ou modificar as informações concedidas no primeiro encontro. Assim, os entrevistados receberam o biograma, síntese esquemática de sua trajetória profissional, conferiram dados como a cronologia dos acontecimentos, idade vital, idade profissional e, principalmente, os significados, elaborados pelo pesquisador a partir das narrativas da primeira entrevista, cuja transcrição também lhes era disponibilizada se assim o desejassem. Tiveram oportunidade para confirmar, alterar ou acrescentar a sequência e conteúdo de sua trajetória profissional, dando-lhe a coerência que necessariamente não é dada durante a narrativa. Foi nesse momento, também, que os entrevistados indicaram as fases que, segundo eles, constituíram suas vidas profissionais.

Na sequência, antes dos procedimentos para análise dos dados, atribuímos aos professores entrevistados uma denominação fictícia para garantir o anonimato dos sujeitos que contribuíram para a pesquisa, como também retiramos as citações que se referiam ao nome das escolas em que trabalhavam.

Goodson (1995) alerta para a necessidade de consentimento dos professores e poder de veto para a questão da publicação de dados da pesquisa, o que, neste caso, solucionamos ao disponibilizarmos a transcrição, na íntegra, aos sujeitos entrevistados para leitura e conferência, garantindo a fidedignidade das entrevistas, como também das sínteses esquemáticas, dos biogramas, além da confidencialidade ao atribuímos um pseudônimo para cada entrevistado, como apresentado no quadro 3 a seguir, pois entendemos que é necessário preservar a identidade daqueles que colaboram com a pesquisa. Sá (2004, p. 85) ressalta que

Contar a própria história a alguém desconhecido – em nome da ciência – mesmo sendo o sujeito um pesquisador, representa um gesto de generosidade. Atribuir-lhes um código é uma forma de retribuição à confiança depositada na condução do trabalho.

O quadro 3 mostra os nomes atribuídos às professoras por grupo.

Grupo geracional	Nomes fictícios				
Início de carreira	Cecília	Terezinha			
Período intermediário	Vera	Neusa			
Mais experientes	Eunice	Elza	Irene	Rosinha	Luzia

Quadro 3 - Professoras distribuídas por grupo geracional e nomes fictícios

Fonte: Autoria própria

Para atribuir os nomes presentes no quadro 3 referente aos códigos atribuídos às docentes, consideramos homenagear professores que tiveram presença marcante durante nossa trajetória estudantil e profissional.

3.4 Procedimentos para análise de dados: biogramas e quadro de superposição dos biogramas

Segundo Patton (1980 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42). “[...] a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige rigor intelectual e muita dedicação”. Szymanski (2004, p. 61) entende que qualquer análise de dados obtida em pesquisa qualitativa aponta para uma condição de “[...] hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência [...] conduzindo à explicitação da compreensão do fenômeno pelo pesquisador”.

Na pesquisa sobre a trajetória profissional das professoras em escolas multisseriadas, considerando os relatos biográficos, elaboramos a trajetória ou perfil profissional através dos biogramas e do quadro de superposição dos biogramas, sínteses esquemáticas das narrativas transcritas. Bolívar (2002, p. 195), ao utilizar biogramas, organizou seu conteúdo em “[...] três categorias: cronologia/fatos, acontecimentos e incidentes ou impactos críticos”. Sá (2004, p. 94), referenciando Bolívar (2002), estruturou o biograma em 6 colunas sequenciais, compreendendo “[...] as fases, a cronologia em anos, a idade vital, a idade profissional, os acontecimentos, os significados (valoração) e os incidentes críticos”.

No nosso caso, organizamos o biograma em 7 colunas, compreendendo as fases, a cronologia em anos, a idade vital, a idade profissional, os incidentes/**acontecimentos críticos**, os significados e os trechos do relato que expressam o significado, o que também facilitou a análise dos dados.

Os participantes foram identificados através do próprio nome em um primeiro momento e, posteriormente, este nome foi substituído por uma denominação fictícia para garantir o anonimato das participantes. Construímos uma linha representando a fase da carreira, outra para estabelecer a cronologia dos fatos e, ainda, mais duas para estabelecermos a idade vital e profissional do sujeito, permitindo perceber o seu desenvolvimento e evolução no tempo e, por fim, as colunas com os incidentes/**acontecimentos críticos**, os significados e os trechos do relato que expressam esse significado, o que também facilitou a análise dos dados. Tal organização permitiu definir as dimensões a integrar no biograma, constituindo este uma forma didática que proporcionou às docentes condições de reflexão sobre a sua

própria trajetória profissional, atribuindo-lhe significados e os fatos considerados como incidentes críticos.

O quadro 4 apresenta um modelo de biograma utilizado para a organização e análise dos dados nesta pesquisa.

Biograma Professora Terezinha						
Fases	Cronologia	Idade vital	Idade profissional	Acontecimentos / Incidentes críticos	Significado	Trechos do relato que expressam o significado
Formação inicial	1991	15	0	Opta e inicia o curso de Magistério	A professora fez a opção pelo Magistério atendendo à sugestão e incentivo da mãe e vê a possibilidade de ter uma profissão que a ajudasse a pagar o curso universitário no futuro.	Quando terminei o ensino fundamental tinha duas opções: fazer o ensino médio ou o curso profissionalizante de habilitação para o Magistério. Minha mãe sugeriu que fizesse o Magistério, pois era um curso profissionalizante e, ao final, teria uma profissão, então foi minha mãe quem incentivou. Disse que com o meu próprio trabalho poderia pagar uma faculdade futuramente.
	1996	20	0	Inicia o trabalho como professora substituta em escola multisseriada	Considera este período em que trabalhou como professora substituta um segundo estágio em que pôde observar e compreender melhor o trabalho em sala de aula.	Quando terminei o Magistério comecei a substituir as professoras que faltavam na zona rural. Eles me chamavam muito para substituir nas escolas rurais.
comprovação da escolha	2000 a 2005	24 à 29	0	Começa a Formação Universitária e encontra dificuldades até a conclusão do curso de Pedagogia	Considera as questões oriundas da maternidade como limitadoras para a formação universitária. Após duas tentativas, primeiro no curso de psicologia e, posteriormente no curso de Pedagogia presencial, conclui a faculdade de Pedagogia à Distância pela UNITAU em 2005. Afirma que deu prioridade à família, optando por cuidar primeiramente dos filhos, nascidos entre a primeira e segunda tentativa de cursar o Ensino superior.	Comecei fazer psicologia. Fiz três anos e engravidei, não consegui concluir o curso e tranquei matrícula. Depois, quando meu filho já tinha um ano de idade, voltei a estudar, agora na faculdade de Pedagogia. Fiquei seis meses cursando pedagogia, não deu certo, era presencial na cidade de Lorena, acabei parando por problemas particulares. [...] Comecei novamente o curso de Pedagogia semipresencial da UNITAU e concluí em 2005.
	2004 a 2007	28 à 31	1	Trabalha como professora adjunta	Considera este período importante pelo fato de ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem.	Quatro anos mais tarde, comecei a trabalhar com aulas de leitura nas escolas municipais de Cunha, para auxiliar alunos que tinham dificuldades de aprendizagem. Trabalhei quatro anos como professor adjunto, apoiando esses alunos. Estava trabalhando com as aulas de reforço. Fiquei quatro anos trabalhando com reforço escolar.
	2008	32	2	É aprovada em concurso municipal e assume sua primeira sala de aula	Narra esse momento como um acontecimento emocionante e afirma que queria dar aula em escola rural e aplicar o que havia aprendido no curso de Pedagogia e cria uma forma para trabalhar com os alunos de diferentes séries já que a escola era multisseriada.	Fiz concurso municipal e passei, isso foi há sete anos, em 2008. Foi emocionante. Queria aplicar tudo o que havia aprendido. Queria fazer um teste se as coisas que eu aprendi daria certo na sala de aula. Peguei uma turma multisseriada em um Bairro rural. Na época tinha outras opções de escolas rurais, mas preferi escolher esta escola pela distância. Mas se tivesse uma escola na sede, eu não escolheria. Queria dar aula na roça.

Quadro 4 - Modelo de biograma

Fonte: Autoria própria

Há muitas vantagens em trabalhar com biogramas para estabelecer as categorias e analisar os dados, como descreve Sá (2004, p. 93-94):

Em primeiro lugar, permitiram a representação esquemática de toda uma vida profissional [...]

Em segundo lugar, como a trajetória era reconstruída, durante a entrevista, numa tarefa conjunta de pesquisador e entrevistado, essas sínteses esquemáticas otimizaram o tempo das entrevistas e permitiram o aprofundamento essencial aos objetivos da pesquisa. Permitiram, também, a construção dos quadros e figuras necessários à superposição dos dados e à sua representação gráfica. Serviram, portanto, para a identificação de regularidades nas trajetórias individuais.

Em terceiro lugar, tais instrumentos preservavam as singularidades dos relatos, preocupação presente durante todo o processo, já suficientemente enunciada.

As narrativas recolhidas através de entrevistas foram transformadas nesta síntese esquemática com o objetivo de analisar a trajetória através do ponto de vista do narrador. Dessa forma, possibilitou às colaboradoras da pesquisa validar, negar ou alterar informações presentes no biograma, através da primeira etapa da transcrição da entrevista. Assim, cada uma das dimensões do biograma foi analisada pelo sujeito e as informações, após serem confirmadas, foram graficamente traduzidas no biograma, momento em que atribuímos uma denominação fictícia ao sujeito da pesquisa, acrescentado no alto do gráfico.

Usando este mecanismo, analisamos as diferentes fases na trajetória profissional das docentes, identificando as regularidades que as mesmas reúnem na temporalidade profissional, tornando possível a percepção não apenas das regularidades, mas também singularidades, subjetividades e significados que os sujeitos expressam.

Posteriormente, construímos o quadro de superposição dos biogramas, organizado em quatro colunas, compreendendo a idade profissional, idade vital, acontecimento/incidentes críticos e o seu significado para as docentes, reunindo os principais momentos que os professores passaram durante sua trajetória profissional. Como havia muitos relatos sobre a formação inicial das docentes, optamos por construir dois quadros, um relacionado a esta formação e outro que se inicia com a entrada das professoras na profissão docente. Esse instrumento permitiu o aprofundamento essencial aos objetivos da pesquisa e a realização de uma análise horizontal e comparativa dos principais temas e seus significados, presentes nos biogramas. Pudemos compreender as ideias e interesses das docentes, considerando as biografias profissionais e as práticas dos educadores em uma relação dialógica e percebemos que esta compreensão torna-se fator fundamental para estabelecer relações entre as professoras e, até mesmo, a relação destas com os formadores, buscando garantir processos

formativos que tenham sentido às docentes, baseado em suas realidades e nos valores culturais da localidade onde desempenham sua função.

O Quadro 5 apresenta um modelo do quadro de superposição dos biogramas utilizado para análise dos dados nesta pesquisa.

Idade Profissional	Idade vital	Acontecimento/incidentes críticos	Significado
0	15	(Terezinha - iniciante) Opta e inicia o curso de Magistério.	A professora fez a opção pelo Magistério atendendo à sugestão e incentivo da mãe e vê a possibilidade de ter uma profissão que a ajudasse a pagar o curso universitário no futuro.
0	18	(Cecília - iniciante) Conclui o curso de magistério	Influenciada pela mãe, que é professora, opta pelo curso de magistério e durante o curso passa a se interessar pela profissão, destacando a importância do estágio para esta decisão.
0	14	(Neusa - intermediário) Inicia o curso de Magistério	A influência dos pais e a falta de opção por outros cursos foram os fatores que influenciaram diretamente a cursar o magistério.
0	22	(Vera - intermediário) Escolhe e inicia o curso de Magistério	A decisão de cursar o magistério ocorre por influência da irmã que, por ser exemplo, incentivou os demais irmãos a seguir a carreira do magistério.
0	15	(Irene - mais experiente) Escolhe Cursar o Magistério e realiza estágio.	Não tinha a pretensão de cursar o magistério, porém, prevaleceu o fator econômico que acaba influenciando na escolha. Durante o estágio passa a conviver com alunos e professores nas escolas o que acaba ajudando na decisão de seguir na profissão após a conclusão do magistério.
0	15	(Eunice - mais experiente) Escolhe cursar o Magistério	A influência das tias professoras, a valorização dos estudos pelo pai e a falta de outro curso no município determinaram a escolha pelo Magistério.
0	16	(Eunice - mais experiente) Cursa o Magistério e realiza estágio em escola rural	Tem o primeiro contato com a escola multisseriada durante o período de estágio e se encanta com a forma de trabalho da professora que se torna seu primeiro modelo.
0	16	(Rosinha - mais experiente) Inicia o curso de Habilitação Específica para o Magistério.	A Diretora da escola em que cursava o Ensino fundamental desempenhou um importante papel ao encaminhá-la para o CEFAM, pois ainda não tinha ideia do que pretendia fazer em relação aos estudos e escolha da profissão.
0	15	(Luzia - mais experiente) Inicia o magistério, mas de início não pretende ser professora.	Apesar de não pretender ser professora devido às dificuldades identificadas, principalmente em escolas rurais, faz o magistério por influência do pai que vislumbrava, na carreira de professora, uma possibilidade de ter uma profissão.
	19	(Luzia - mais experiente) Conclui o curso de Magistério.	
0	20	(Elza - mais experiente) Conclui o curso de Magistério.	No início fica bastante frustrada. Ao escolher o magistério tinha a expectativa de uma coisa legal, que ia adaptar bem com as crianças. Acaba permanecendo na profissão.

Quadro 5 – Modelo de quadro de superposição dos biogramas

Fonte: Autoria própria

Portanto, a superposição dos biogramas e a consequente elaboração de quadros que reúnem os momentos pelos quais os professores ou grupos de professores entrevistados passam durante sua trajetória profissional, foram mecanismos importantes para a organização temporal das narrativas, permitindo identificar as regularidades e singularidades nas trajetórias de vida profissionais. Nesse processo de análise foram ressaltados os acontecimentos críticos comuns a esses momentos, com destaque para os significados atribuídos pelos professores a esses acontecimentos. Também destacamos as singularidades,

ou seja, os acontecimentos e seus significados, próprios a cada um dos entrevistados e os incidentes críticos vivenciados e trazidos à tona em suas memórias.

Assim, são apresentadas a seguir as principais características dos professores, baseadas nos momentos constituintes das trajetórias profissionais, a partir da análise do quadro de superposição dos biogramas.

4 TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORAS EM ESCOLAS MULTISSERIIDAS RURAIS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta pesquisa propôs-se a identificar e caracterizar os momentos que constituíam as trajetórias profissionais de professoras que atuam em escolas multisseriadas rurais, atendendo a alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, mediante a compreensão das experiências e dos acontecimentos que marcaram suas trajetórias profissionais e influenciaram a escolha, entrada, permanência, estabilidade e desenvolvimento em suas trajetórias profissionais. Buscou, ainda, compreender as relações que estabeleciam entre a formação continuada e suas práticas docentes ao longo da vida profissional. Pretendeu-se, assim, contribuir para o aprimoramento das oportunidades formativas relacionadas à escola multisseriada. São esses aspectos que orientaram a análise dos dados coletados e sua discussão, aqui apresentados.

As professoras pertencentes à rede municipal eram professoras efetivas, aprovadas em concurso público. As da rede estadual, apesar de não serem efetivas, estavam na condição de estáveis (docentes no exercício da função na ocasião da promulgação da Constituição Federal de 1988 ou da Lei Estadual 1010/2007 e que tem a garantia de uma carga mínima de horas-aulas de trabalho até a aposentadoria).

Dentre as professoras entrevistadas, duas tinham menos de dez anos na profissão, duas estavam entre dez e vinte anos da carreira profissional e cinco eram docentes há mais de vinte anos. Importante destacar que todas atuavam exclusivamente em sala de aula e trabalhavam como professoras eventuais nas ausências dos professores titulares em escolas rurais, no início da carreira docente, exceto Neusa, atualmente com 14 anos lecionando na mesma unidade escolar. Ou seja, estudamos, como Huberman (1995), a carreira de docentes que não estavam ligadas à administração das escolas, professoras que sempre estiveram em sala de aula.

No início e durante as entrevistas, ao narrar suas experiências profissionais, as professoras permitiram que conhecêssemos alguns aspectos pessoais no momento de informalidade do início das entrevistas. Através das palavras narradas pudemos conhecer melhor nossas participantes. Larrosa Bondía (2002, p. 19) afirma que as palavras refletem nossos pensamentos:

[...] creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras.

Nas narrativas iniciais nos contaram sobre questões pessoais no desenrolar da profissão e até mesmo antes de entrarem para o magistério. As professoras do grupo de iniciantes e as mais experientes são casadas, têm filhos e dividem o tempo entre a profissão docente e as demandas familiares. Luzia inclusive acumulava o cargo de professora na escola multisseriada com as aulas de Matemática nos anos finais e no ensino médio e relatou: “[...] após o nascimento de meu filho, tive que fazer a opção entre um e outro cargo, pois não conseguia nem levar meu filho ao médico. Foi uma decisão dolorosa”. Terezinha também deixou a Faculdade e as aulas por duas vezes, quando nasceram os filhos, que passaram a ser a prioridade.

Nos relatos, há descrições de tempos difíceis. Vera e Neusa, do grupo intermediário, também tinham filhos e se separaram de seus cônjuges. Porém, para Vera foi mais difícil, pois à época da separação conjugal

[...] iniciava a faculdade de Pedagogia e tive que trabalhar como faxineira e cozinheira, além de continuar a dar aulas, para manter a família e os estudos. Deixava as filhas às três horas da manhã na casa da sogra e ia para a escola distante de motocicleta. Quando chegava na serra tinha medo, então subia empurrando a moto morro acima.

Outros relatos também nos mostraram que nem sempre o início da vida profissional foi fácil para os professores. Histórias de luta, como a da professora Eunice que, ao perder pontos de um concurso, devido a mudanças na legislação, ficou atrás na classificação e acabou escolhendo, logo após ter nascido sua filha, uma escola distante. Mudou-se para a localidade levando a filha com sete meses, porém, ao chegar à escola percebeu que não tinha as mínimas condições de permanecer lá com a criança. Voltou para a cidade e deixou a filha com os pais. A professora lembra com emoção que chorava todos os dias, ao pensar na filha ainda bem pequena que tivera de deixar na cidade e que depois desse ano não morou mais nas escolas rurais, fazendo a opção por viajar todos os dias, enfrentando as dificuldades de mobilidade devido às condições das estradas, principalmente na época das chuvas.

Em 1996 perdi os pontos que tinha ganhado em um concurso que passei anteriormente, fui trabalhar numa escola distante. Minha filha tinha sete meses. Foi uma decepção, fiz a mudança para a escola. Cheguei lá disse que não levava a minha filha para aquela escola, chorava o dia todo. Deixei a minha filha em Cunha e tive que viajar, foi um ano difícil [...] (Eunice).

Para Vanalli e Barham (2008, p. 233), o retorno ao trabalho das mães com filhos pequenos “[...] costuma ser uma fase de insegurança, estresse e angústia por parte da mãe, já

que ela terá que dividir os cuidados com o filho com outras pessoas e a escolha da melhor opção pode gerar incertezas”. As autoras consideram que

[...] um dos aspectos mais difíceis do retorno das mulheres ao trabalho após o nascimento de um bebê é deixar o filho pequeno sob os cuidados de outras pessoas, gerando na mãe expectativas, estresse e angústias, sendo que a escolha da melhor opção pode gerar muitas incertezas (VANALLI; BARHAM, 2008, p. 236).

Durante o período que residiram em escolas rurais, Eunice e Elza à noite reuniam-se em torno do fogão de lenha, à luz do lampião ou das velas, pois na escola não havia energia elétrica; ficavam conversando para a hora passar e até preparando aulas. Assim passavam o tempo na escola em que moravam. A escola era o próprio lar, e sua permanência despertava, do mesmo modo que nas falas das professoras pesquisadas por Ferreira (2014), saudades e insegurança. Para Larrosa Bondía (2002, p. 21), “[...] as palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras”.

Elza fala dos primeiros alunos:

Não tinham transporte, moravam distante da escola. Vinham à cavalo, chegavam à escola molhados, traziam farofa, mas comiam escondidos, tinham vergonha dos outros colegas. Precisava ajudá-los para que as roupas secassem e entrassem para as aulas e, em volta da escola, ficava cheio de cavalos amarrados.

Eunice, Irene, Rosinha e Cecília destacam também as boas lembranças da diretora, da coordenadora e até mesmo das professoras experientes ou da mãe. “Era a coisa mais linda olhar a professora dar aula. Nunca tinha estudado em escola rural. Ia com a professora, ficava lá olhando, não entendia nada”, descreveu Eunice. Rosinha relata que foi a diretora que fez a inscrição para o vestibulinho e que nem sabia o curso que iria fazer. Depois a diretora chamou seu pai e lhe explicou, fazendo o seu encaminhamento para o Cefam. Em certo momento, já atuando como professora, teve que abandonar temporariamente a carreira para cuidar da mãe que adoeceu.

Aliás, à exceção de Rosinha que fez o Cefam em Guaratinguetá e Neusa que fez o Magistério em Lagoinha, as outras professoras entraram para o curso de magistério em Cunha, na EE Paulo Virgínio, afinal era a única opção no município.

A sobreposição dos biogramas permitiu a identificação dos momentos que constituíram as trajetórias profissionais das docentes. Identificamos a existência de um momento de formação inicial, realizada através do curso de Habilitação Específica para o

Magistério (de nível médio). Importante lembrar que na década de 1960 foram extintas as Escolas Normais destinadas à formação de professores de primeira a quarta séries do ensino fundamental. Em seu lugar foi instituída a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM), pelo Parecer nº 349/72 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 6 de abril de 1972, sendo organizada para aqueles que pretendiam lecionar até a 4ª série do ensino fundamental (SAVIANI, 2009, p. 147). Posteriormente, organizamos a análise, baseado nos momentos descritos por Bolívar (2002, p. 53) que, em estudo realizado, considerando o modelo proposto por Huberman, sugere que estudemos as trajetórias profissionais pelos momentos de início ou entrada no ensino e, posteriormente, considerando o desenvolvimento da carreira profissional, passando pela estabilização e resolução. Assim, além do momento de formação inicial no magistério, também foi possível identificar outros momentos, como a entrada na profissão, o desenvolvimento da profissionalidade docente, a formação universitária, a formação continuada, a estabilização e a opção pelas escolas multisseriadas. É sempre importante ressaltar que eles não aconteceram de forma linear, mas ao tempo próprio da vida de cada uma das professoras.

4.1 A formação inicial no magistério

A formação inicial das professoras foi o Curso de Habilitação Específica para o Magistério, e Ferreira (2014) entende que aquelas que o cursaram possuíam a formação exigida pela legislação vigente à época. A própria LDB, Lei nº 9394/96, em seu artigo 62, admitiu a formação mínima – “a oferecida em nível médio, na modalidade normal” – para atuar no magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, porém determinou que essa formação passasse a ser em nível superior até o fim da chamada “Década da Educação”, entre 1997 e 2007. Esse prazo foi prorrogado até 2011, quando da publicação do Plano Nacional de Educação em 2001, com meta de atendimento de 70% destes professores durante a década da educação. Posteriormente, a Lei nº 12.796, de 04/04/2013 que alterou a LDB em assuntos referentes à formação de professores manteve a mesma redação inicial do artigo 62, ou seja, autorizando os professores formados no Curso Normal a continuarem atuando (BRASIL, 2013a). O Plano Nacional de Educação atual, Lei nº 13.005, de 25/06/2014, propõe, na meta 15, prazo de um ano para que os entes federados elaborem uma política nacional de formação para que todos os professores tenham curso superior,

mantendo até o momento, em vigor, a validade do Curso de Habilitação Específica para o Magistério, como formação inicial para professores que atuam nos anos iniciais.

Discutidas as questões legais que fundamentam a formação inicial no curso de Magistério, seria viável perguntar sobre o porquê de as professoras optarem por essa formação. Para Ferreira (2014, p. 85), “[...] são diferentes e diversas as razões que levaram essas mulheres a mesma escolha: ser professora”, como as brincadeiras na infância, a busca pela independência financeira, as lembranças dos antigos mestres, a família, a vocação, a feminização, a realização de sonhos, o contexto social e a falta de opções.

Terezinha e Cecília (grupo iniciante), Irene e Eunice (grupo mais experiente) descrevem esse período de formação como momento de agradáveis aprendizagens e destacam que aprenderam muito, inclusive com os estágios, considerando-os como importantes para começar a atuar como docente na escola multisseriada rural.

Gostei muito de fazer os estágios durante o curso. Inclusive fiz estágio em escola rural, onde as crianças eram muito carinhosas. (Terezinha)

Quando comecei a fazer estágio no pré comecei a gostar daquilo, mesmo não sendo a minha escolha profissional. (Irene)

Era a coisa mais linda olhar a professora dar aula. Nunca tinha estudado em escola rural. Ia com a professora, ficava lá olhando, não entendia nada. O estágio com uma professora de escola rural me ajudou bastante porque nunca tinha entrado em uma sala de aula, não sabia como era a escola rural. (Eunice)

Entretanto, foi Cecília que narrou com mais entusiasmo sobre o curso de Magistério, cuja satisfação em cursá-lo foi considerada por ela como um dos fatores mais importantes para a decisão de ingressar na carreira docente. Afirmou que durante os estudos aprendeu

[...] a fazer os planos de aula, a preparar as aulas [...]. Quando fiz o primeiro estágio na pré-escola comecei a gostar e tive vontade de ser professora. Porém, prefiro trabalhar com Ensino fundamental a pré-escola. Tanto que sempre substituí no Ensino fundamental. (Cecília).

Mas, retomando a questão, o que motivou as professoras a cursar o Magistério? Nas narrativas, quando se referem à entrada para a carreira docente, as professoras relataram diversos motivos intervenientes que influenciaram suas escolhas. Cecília e Terezinha, além de estarem a menos de dez anos na profissão, também tinham em comum o fato de optarem pelo curso devido aos incentivos da família, principalmente das mães. Cecília não pretendia seguir essa profissão e relembrou: “[...] na verdade me tornei professora por influência de minha mãe. Não pretendia [...], mas como ela insistiu, acabei entrando nesta profissão”. Terezinha

considerou a opção de fazer o ensino médio, mas a sugestão da mãe para que escolhesse um curso onde teria garantia de emprego acabou prevalecendo.

Em pesquisa sobre professores da zona rural, Ferreira (2014, p. 82) também identificou essas influências, concluindo que o se “[...] tornar professora está relacionado à família, como laço [intergeracional influenciador] à realização de sonhos [e também] à insuficiência de opções e experiências vivenciadas”.

Nos demais grupos geracionais também prevalecem a influência familiar, seja dos pais ou até mesmo da irmã mais velha ou das tias professoras, além de outras situações relacionadas a fatores econômicos, à falta de oportunidades e opções para a entrada em outros cursos. De acordo com Gonçalves (1995), em pesquisa sobre a carreira das professoras do ensino primário, 34,8% dos entrevistados responderam que fatores semelhantes aos citados os levaram a ingressar no Magistério.

Tardif (2002) identificou que professores, principalmente mulheres, narram a origem familiar da escolha da profissão, pelo fato de pertencerem a uma família de professores, como nos casos de Cecília (cuja mãe era professora) e Eunice (incentivada pelas tias, também professoras) ou, como afirma Terezinha, pelo fato de seus pais atribuírem valor à docência, já que sua mãe visualizava neste curso uma boa perspectiva profissional: ter uma profissão significava oportunidade de trabalho garantida e, ao final, poder pagar uma Faculdade futuramente.

Percebemos que algumas escolhas surgiram da necessidade de se profissionalizar em curto prazo, praticamente sem investimento financeiro e com a vantagem que outras profissões não oferecem, como a de inserção imediata no mercado de trabalho. Algumas docentes relataram que, a princípio, não tinham a pretensão de serem professoras, desejavam outros cursos. Elza pretendia fazer Odontologia e Irene gostaria de ser enfermeira-padrão, mas o contexto socioeconômico em que viviam acenou para uma única opção, o Curso de Habilitação Específica para o Magistério, pois os pais não tinham condições financeiras para lhes auxiliar e, na localidade onde residiam, não havia outros cursos que lhes garantissem uma profissão com oportunidades imediatas.

A professora Eunice, por exemplo, nos explicou que, apesar de ser oriunda de uma família de professoras e o pai sempre valorizar os estudos dos filhos, só fez o Magistério por falta de opção, pois ele não tinha condições financeiras de pagar a faculdade de História que pretendia fazer.

Formamos uma família de professoras, tenho tias professoras. [...] Meu pai sempre colocou nosso estudo em primeiro lugar. [...] Eu sempre gostei de estudar, agora o magistério foi por falta de opção, pois na verdade gostaria de cursar a faculdade de História, mas meu pai não tinha condições de pagar a Faculdade e na época não tinha as facilidades que temos hoje para estudar. (Eunice).

Irene, Elza e Vera, por sua vez, afirmavam:

Queria fazer enfermagem padrão, mas meu pai não tinha condições. A única coisa que ele podia me ajudar a fazer era o magistério. (Irene).

Quando fiz magistério só tinha essa opção em meu município. Na verdade queria ser dentista, mas meu pai tinha muitos filhos e não tinha condições de pagar a Faculdade pra mim. (Elza).

Formei-me no magistério por influência da minha irmã mais velha. Ela contava histórias do seu trabalho como professora em escola rural para todos os irmãos. Somos sete irmãos e todos são professores, PEB I. (Vera).

Nos três grupos geracionais estudados, a falta de opção por outros cursos (fosse pelo fator econômico ou pela falta de outras oportunidades no município de residência) e a influência familiar constituíram características comuns que levaram à opção por cursar o Magistério.

Entretanto, Rosinha, professora do grupo mais experiente, lembrou que a escolha pelo Magistério foi um momento marcante, ocorreu por interferência da diretora da escola de ensino fundamental, que tomou todas as providências para que a aluna cursasse o Magistério. Em sua narrativa, lembrou que

Estudava na oitava série, em uma escola de Cunha, e a Diretora me inscreveu para fazer o vestibulinho no CEFAM (Centro de Formação para o Magistério). [...] Então quem me encaminhou foi a Diretora. [...] A atuação dela foi muito importante. Talvez se não tivesse ido para o CEFAM teria feito o Magistério aqui em Cunha, porém, não tinha pensado ainda, daí a importância da Diretora. Ela chamou meu pai e me inscreveu, nem foi opção minha. (Rosinha).

Quando ocorrem eventos que geram impactos e são significativos na vida das pessoas, os consideramos, segundo Bolívar (2002), incidentes críticos, pois condicionam e explicam as mudanças ocorridas e que interferiram no processo de tomada de decisão.

Para Ferreira (2014, p. 86), “[...] ser professor passa por escolhas, mas também por desmistificações de que se é sempre professora por uma escolha individual. Os relatos revelam que essa escolha pode estar vinculada a influências diversas e à memória social”.

Segundo Ferreira (2014), há particularidades na escolha da profissão de professor e estas são influenciadas pelos valores sociais de determinada época. Para ela,

É nesse jogo do tempo e das relações sociais, das vivências e experiências da vida que construímos uma história. Nos conflitos e com sentimentos ambivalentes, no viver conosco mesmos e com os outros num mesmo espaço cultural é que nos constituímos ser. (FERREIRA, 2014, p. 86).

As professoras nos permitiram, através das entrevistas, conhecê-las e encontrar em suas narrativas diversas contingências, as marcas de suas escolhas.

Como Ferreira (2014), consideramos importante conhecer como os professores desenvolvem suas trajetórias, onde estão presentes a individualidade e as interferências do meio em que vive.

Assim como Catani (1997) propõe, ao reconstituirmos os fatos, acontecimentos, situações, que privilegiamos como significativos em torno das lembranças do processo de escolha da profissão, os relatos das professoras nos remeteram ao início da carreira profissional, que discutiremos a seguir.

4.2 A entrada na profissão

Para Loureiro (1997, p. 139), “[...] a entrada na carreira, entendida como o primeiro contacto com a actividade docente [...] constitui o único período do ciclo de vida dos professores que é transversal a todos” os sujeitos em sua pesquisa, sendo um período marcante. Entende também que “[...] as razões que contribuem para fazer dos anos iniciais os mais difíceis da vida de um professor são de diversa natureza”. No estudo da referida autora, este momento durou entre um e quatro anos.

Tardif (2002) nos explica que este momento se inicia por uma fase de exploração, cerca de três anos, momento de escolha provisória da profissão, de tentativas e erros, de expectativa de ser aceito pelos vários atores sociais presentes na escola, sendo uma fase com algumas variáveis, tornando a entrada na profissão fácil ou difícil, dependendo da instituição em que se vai trabalhar.

Um professor, com contrato precário que, segundo Tardif (2002), não tem identidade com seu local de serviço, é levado para um lado e outro, de acordo com as necessidades da instituição. Apesar de ter compromisso com a profissão e de querer se comprometer, as próprias condições o afastam.

Em suas narrativas, as professoras demonstraram a insegurança do início da carreira e das primeiras aulas, relembrou a maneira como foram aprendendo a desenvolver o trabalho em uma sala de aula multisseriada rural e descreveram as diversas escolas em que atuaram

como professoras substitutas. Porém, quando tiveram a oportunidade de escolher entre as escolas classificadas por elas como rurais e as escolas urbanas, fizeram a opção por trabalhar nessas primeiras, mesmo sabendo das dificuldades, como as de ter alunos de vários níveis, cuidar do prédio escolar, fazer a merenda, atender aos pais e ter que se locomover para áreas rurais muitas vezes distantes.

Evidencia-se, como nos sugere Huberman (1995), que o início da trajetória docente pressupõe dificuldades e facilidades, dependendo das condições pedagógicas e estruturais proporcionadas aos docentes. Destacamos que, diante do “choque de realidade”, o apoio das professoras mais experientes, segundo as professoras entrevistadas, foi fundamental para superar a falta de preparo para trabalhar com a realidade das escolas multisseriadas.

Após a conclusão do curso de Magistério, as professoras passaram pelas primeiras experiências docentes, como substitutas, dando assim os primeiros passos na profissão. A única exceção entre as colaboradoras da pesquisa foi a professora Neusa (grupo intermediário) que concluiu o curso de Magistério em 1998 e só começou a trabalhar após ser aprovada em concurso público em 2001, iniciando a carreira já como professora efetiva.

Para Tardif (2002), a inserção na carreira não é um processo natural, depende de fatores presentes na trajetória profissional que podem facilitar ou complicar a entrada na carreira, como o apoio dos gestores, carga de trabalho, estabilidade e apoio dos demais companheiros de trabalho.

Os professores, em sua maioria, consideraram que o momento de inserção na profissão foi marcante, um incidente crítico, o fato de começar a trabalhar em escolas multisseriadas rurais, muitas vezes, em locais de difícil acesso e sem nenhuma orientação.

No primeiro grupo geracional temos as professoras Cecília e Terezinha. Para Cecília, que no mesmo ano em que começou a dar aulas (2003) iniciou também a Faculdade, o fato de começar a trabalhar significou que poderia ajudar a mãe a pagar o curso com as aulas eventuais. Já a professora Terezinha entendeu que o início na profissão foi como um segundo estágio, possibilitando observar melhor o trabalho em sala de aula.

Cecília, uma professora iniciante, em sua narrativa, apontou a facilidade de ter ido trabalhar em uma escola rural e, em seu primeiro dia como professora eventual, ter recebido apoio da mãe professora que, inclusive, preparou a aula, recebendo esse suporte para o início de seu trabalho. Afirmou que “[...] por ser filha de professora já tinha contato com a forma de trabalhar, mas, ainda assim, quando você chega acha que é uma coisa, porém, se depara com uma situação completamente diferente”. Inclusive, relata que quando escolheu uma escola

para trabalhar o ano todo, sentiu-se insegura, pois tinha a preocupação de não conseguir alcançar as expectativas de aprendizagem, principalmente dos alunos que chegavam cada vez mais cedo na escola e de um aluno no qual percebia evidências de ser portador de alguma deficiência, pois já tinha idade avançada para a série em que se encontrava e ainda não havia obtido um aprendizado condizente. Na entrevista, Cecília relatou suas preocupações, que ainda são atuais:

Vencer o medo de não conseguir dar conta do recado, de não conseguir alfabetizar os alunos. Recebo alunos que não sabem nem segurar o lápis, pois não fizeram pré-escola e preciso ensinar esses alunos a ler e escrever. Tenho medo de ao final do ano não conseguir atender às expectativas de aprendizagem.

Bolívar (2002, p. 54) entende que esse período pode ter momentos fáceis ou difíceis “devido à complexidade do trabalho docente”, mas em contrapartida, pode ser também momento de “descoberta” devido ao “entusiasmo dos que estão começando”. Também Huberman (1995, p. 39) entende, em seu estudo sobre os ciclos de vida profissionais de professores, que a chegada à sala de aula no início de carreira não é diferente para os professores. Apesar das motivações serem diversas, “[...] a tomada de contacto com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogênea [...]”, traduzidas pelo autor como momento de “sobrevivência” e, ao mesmo tempo, de “descoberta”.

Para Moriconi (2013), os professores, mesmo quando recebem uma boa formação inicial, apresentam a necessidade de acompanhamento e apoio, pois, além de ter pouca familiaridade com a forma de se relacionar com os alunos, têm a tendência a ter atitudes não condizentes com a natureza do trabalho de mestre, podendo exigir demais ou de menos e, não sabendo ao certo como os alunos aprendem, não teriam noção da eficácia de seu trabalho.

A entrada na carreira docente, para Marcelo Garcia (2010), é um período de inserção social, de tensões e aprendizagens, momento em que os docentes precisam, em um ambiente desconhecido, manter o equilíbrio pessoal e adquirir conhecimentos profissionais. Para o autor, esta fase “[...] não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação contínua, mas tem um caráter diferenciado e determinante para conseguir um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 28-29).

Segundo Silva (1997, p. 54), “Trata-se de um processo complexo e prolongado”, sem limite para defini-lo, podendo durar mais ou menos tempo, dependendo dos sobressaltos que o

docente encontrar e pode ser causado pela ambivalência entre o aprendido durante a formação e a realidade que se apresenta.

Quando as professoras relataram o período de estágio, durante o curso de Magistério, falaram de um momento prazeroso que até as motivou a entrarem para a carreira, porém, quando chegaram às escolas encontraram uma realidade totalmente diferente da observada nas escolas quando da realização do estágio. Para Silva (1997, p. 65), “[...] estas percepções poderão ter a sua origem na comparação feita entre duas realidades que não podem comparar-se: por um lado o estágio [...] e, por outro, a vida quotidiana de um professor [...]” a quem cabe tomar as decisões, ao contrário do estágio, em que o orientador (professor) as toma.

Apesar das facilidades e dificuldades encontradas por Cecília e Terezinha, suas narrativas coincidem com as das demais entrevistadas, ao descreverem o início do trabalho tendo como palco as escolas rurais e sentirem as dificuldades ao adentrar pela primeira vez em uma sala de aula multisseriada.

Vera, do segundo grupo geracional, afirmou que no “[...] primeiro dia chegou tremendo na sala de aula, mesmo sabendo como era o trabalho a ser feito”. Silva (1997, p. 57) explica que “[...] o choque, provocado pelo confronto entre o mundo interior dos professores e a realidade que encontram no meio socioprofissional em que passam a estar inseridos, provoca medos, frustrações e insegurança”.

A professora Eunice, por exemplo, narrou que, ao chegar à primeira escola, ainda não sabia como realizar o trabalho com os alunos. Luzia também nos explicou que chegou “[...] totalmente no escuro, não tinha ideia de como trabalhar nessa escola. [...] não tinha a menor ideia de como era dar aula em uma escola multisseriada”.

Marcelo Garcia (2010) nos ensina que este período é importante, uma vez que

[...] os professores devem realizar a transição de estudantes a professores, por isso surgem dúvidas e tensões, devendo adquirir um conhecimento adequado e competência profissional num curto período de tempo. Nesse primeiro ano os professores são iniciantes e, em muitos casos, inclusive em seu segundo e terceiro anos, podem ainda estar lutando para estabelecer sua própria identidade pessoal e profissional. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 29).

Silva (1997), Huberman (1998), Tardif (2002) e Marcelo Garcia (2010) se referem a este período de entrada na carreira, como um momento impactante, que denominam “choque de realidade” e de descoberta. Para Silva (1997), o choque de realidade seria o impacto que os professores sofrem no início de seu trabalho, pode durar menos ou mais tempo, é motivado pela separação entre o aprendido na formação e a realidade que se apresenta. Irene, do grupo

geracional mais experiente, esclarece-nos esta situação quando foi trabalhar na primeira escola como professora substituta.

Tinha acabado de me formar, sem experiência nenhuma e cheguei a uma escola multisseriada 1º ao 4º ano. Chegar lá, [me] deparar com aqueles alunos, com os olhos arregalados esperando a professora, foi uma sensação inexplicável. Fiquei assustada. É o medo de não saber fazer, a insegurança. (Irene).

Loureiro (1997) entende que este período é dominado por dificuldades decorrentes principalmente da falta de formação, das diferenças entre a teoria e a prática nas escolas, porém, no caso das professoras, encontramos outras dificuldades que consideramos de caráter estrutural, principalmente entre os grupos intermediário e final. Os relatos das professoras mostrou que o início da carreira em uma escola multisseriada rural não é fácil, devido às condições enfrentadas com mobilidade, manutenção do prédio, confecção de merenda, atendimento aos pais, dificuldades pessoais, entre outras responsabilidades, além do fator pedagógico, com alunos de variados níveis na mesma turma. Foram várias as lembranças sobre as condições das escolas em que elas trabalharam no início da carreira. A professora Eunice, do grupo mais experiente, contou-nos como foi a primeira experiência:

A primeira escola marcou. A comunidade era muito difícil. Havia muitas brigas, muitos alunos na sala de aula. Olha, dei graças a Deus quando sai de lá. Preparávamos aula à noite com lampião, velas, não tinha luz elétrica nas escolas. Não tinha sequer uma régua, não tinha material nenhum. (Eunice).

Na segunda escola, não foi diferente, pois,

[...] cheguei a dar aula em uma escolinha de pau a pique, antes de construir a nova. Primeiro a questão de como chegar à escola e a própria escola sem nenhum material. Não tinha mais nada na escola somente lousa, giz e caderno. Livros didáticos eram muito difíceis de encontrar, pelo menos lá no início. Eram muito poucos, sempre emprestava de colegas mais velhos, copiava. Passava noites copiando. (Eunice).

Vera (grupo intermediário), Rosinha, Elza e Luzia (grupo mais experiente), quando foram trabalhar na primeira escola, também encontraram situação semelhante:

A primeira escola em que trabalhei mais tempo foi uma licença de 3 meses e era distante. Meu desafio era levantar às 3 horas da manhã, levar minhas filhas para casa de minha sogra e sair no escuro para ir pra escola. Deixava minhas duas meninas pequenas com minha sogra, uma delas era de colo ainda. Fiquei três meses substituindo numa escola a 50 quilômetros de Cunha. Ia de moto e no percurso tinha a Serra da Bocaina e como tinha medo de subir de moto, subia empurrando a moto morro acima. (Vera).

Nós morávamos na escola, não tinha como viajar. [...] Lembro que ficávamos sentadas em volta do fogão de lenha na escola para preparar a matéria e passar para os alunos. Nós acendíamos o fogão de lenha e ficávamos conversando para passar a hora. Então começávamos a estudar juntas. (Rosinha).

A minha vontade era deixar a escola. Passei por um momento muito difícil, disseram para mim que era uma escola pronta, mas, quando cheguei, a escola estava em construção. Colocaram-me para dar aula em uma casinha pequena, sem espaço nenhum, nem para os alunos brincarem. [...] [E] tinha medo, pois dormia lá. Foi muito complicado, tinha que fazer tudo. (Rosinha).

Luzia (mais experiente) em sua narrativa nos explica que, quando cursou o Magistério, era tudo muito bonito, porém, quando no começo da carreira assumiu uma sala na escola rural, onde teve que fazer merenda, limpar a escola, foi um impacto:

No Magistério era tudo muito bonito, quando fizemos o curso, porém, no momento em que encaramos uma sala na zona rural onde temos que fazer merenda, limpar a escola, com um grupo de alunos do 1º ao 5º ano, que não é o meu caso hoje, mas o da maioria dos professores, não é fácil. Muitas vezes você tem que dar aula de educação física, arte. Na escola sede tem professor de educação física, arte, inglês, a equipe de direção, coordenador para te apoiar. Se chegar um pai é a direção da escola que atende, totalmente diferente da realidade das escolas rurais. A minha experiência como professora na zona rural foi muito impactante no começo, pois não queria trabalhar como PEB I. (Luzia).

Cecília, professora iniciante, não narra situações-problema relacionadas às condições estruturais e, até mesmo lecionando em escola distante, não vê como problema a mobilidade, a estrutura do prédio ou a falta de materiais pedagógicos, mas sim a falta de orientação de como trabalhar os programas e projetos determinados pela Secretaria Municipal de Educação e a preocupação em não dar conta de ensinar os alunos. Quando perguntada se tinha recebido orientações para iniciar seu trabalho como docente, respondeu:

Não e isso dificulta. Pois quando assumi tinha que trabalhar com o Programa Ler e Escrever e também com o projeto EMAI que são concebidos para escolas seriadas. Na escola você tem que trabalhar com todos os anos, então foi difícil, inclusive nem tinha feito o curso de formação para esses programas. Você tem uma lousa que é o material que você tem para trabalhar com todas as séries. (Cecília).

Perguntamos também qual era a maior dificuldade para realizar seu trabalho e a professora Cecília não colocou questões de ordem estrutural ou o fato de realizar várias atividades além das inerentes ao trabalho de professora. Explicou-nos que a maior dificuldade seria

Vencer o medo de não conseguir dar conta do recado, de não conseguir alfabetizar os alunos. Recebo alunos que não sabem nem segurar o lápis, pois não fizeram pré-escola e preciso ensinar esses alunos a ler e escrever. Tenho medo de ao final do ano não conseguir atender às expectativas de aprendizagem. Tenho uma aluna de 5º ano

que não aprende, parece que tem alguma deficiência, mas não tenho como diagnosticar, faço apenas uma avaliação pedagógica, mas preciso de uma avaliação de outros profissionais, pois ela tem muitas dificuldades, é lenta e na hora de brincar as outras crianças até a excluem. (Cecília).

Terezinha, também do grupo de iniciantes, foi lecionar em escola que estava em condições precárias, mas declara: “com as ideias que tinha, eu queria mudar, inovar. Então fui atrás dos responsáveis para pintar a escola, arrumar o espaço físico”. Vivenciou dificuldades, mas não teve que enfrentar deslocamentos por estradas ruins, como as professoras que iniciaram a carreira docente em tempos anteriores, o que as obrigava a morar na escola, espaço muitas vezes inadequado, de pau a pique, sem luz elétrica e materiais pedagógicos.

Situação distinta das demais foi vivida por Neusa, do grupo intermediário, que escolheu uma escola maior, onde havia a divisão dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em dois grupos (1º ao 3º anos com uma professora e o 4º e 5º anos com outra). A escola contava com toda a infraestrutura, pois era compartilhada com uma escola do Estado. No mesmo espaço conviviam com os alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, pertencentes à rede estadual de ensino. Havia funcionários para garantir todo o atendimento necessário para que os professores desempenhassem as atividades docentes. Isso garantiu à Neusa a entrada na profissão sem muitas dificuldades, já que escolheu essa escola no início da carreira e já como professora efetiva.

Cavaco (1995) afirma que, nas escolas, os sistemas de distribuição dos trabalhos contribuem para acentuar as dificuldades deste início, desvelando uma situação contrária àquela modelada nos bancos escolares. Percebemos que os professores, quando realizam vários serviços, encontram mais dificuldades para exercer seu trabalho, ficando evidente, na fala da professora Neusa, que ao receber o apoio de outros profissionais conseguiu entrar para a carreira de maneira mais tranquila. Loureiro (1997, p. 143) identificou em sua pesquisa que o contexto de trabalho, no início da carreira, pode ser favorável ou desfavorável, “[...] facilitando a adaptação inicial da entrada na carreira”. No caso da professora Neusa, temos evidências de que o fato de não realizar atividades como as de faxineira e merendeira, relatadas por outras docentes, permitiu que a adaptação ocorresse de maneira mais tranquila. Outros fatores apontados pela autora, que corroboram com esta tranquilidade do início da carreira, são a estabilidade e a localização da escola, já que a professora escolheu uma escola como efetiva no cargo e em local de fácil acesso, inclusive, com toda a infraestrutura necessária. Situações, também, como as identificadas por Silva (1997) não aparecem na narrativa de Neusa, como a confrontação geracional, a falta de trabalho coletivo ou o

isolamento na relação com outros professores mais experientes, pois em seus relatos afirma que contou com o apoio da professora mais experiente que atuava com a outra turma de alunos.

Entretanto, apesar das dificuldades enfrentadas pelas professoras em relação às dificuldades de mobilidade para acesso às escolas, à estrutura física inadequada do espaço escolar, ao acúmulo do trabalho docente com as atividades de manutenção das dependências escolares, como a limpeza e a confecção das refeições, Irene (também mais experiente) reconheceu que, além desses limitadores, o maior foi o fato de não saber, na prática, como trabalhar com os alunos. E ela não foi a única que se referiu à falta de preparo para o exercício docente, que é agravado pelas outras situações adversas.

As professoras explicaram que, para superar essa situação de desconhecimento da realidade e de falta de preparo pedagógico, contaram com o apoio de outros professores mais experientes. Tardif (2002, p. 49) afirma que “[...] o docente nunca atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas”. O contato com docentes mais experientes, com colegas de trabalho nos estágios é, segundo o autor, momento de objetivação dos saberes adquiridos pela experiência. O contato com alunos, pais, dirigentes educacionais e comunidade sempre estará presente no cotidiano das docentes. “Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos ‘macetes’, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc.” (TARDIF, 2002, p. 53).

Vera afirmou que, quando foi trabalhar em uma escola rural, “[...] pegava as atividades com a irmã e com outra professora que tinha certa experiência”, o que a ajudou bastante. Neusa esclareceu que a primeira professora com quem trabalhou a ajudou muito, pois já tinha experiência. Foram trocando experiências e se adaptando.

Para a professora Irene, do terceiro grupo geracional, o que vale na profissão é a troca de experiências. Relatava que aprendeu muito com os professores há mais tempo na docência, com quem ia para as escolas. Pensamento também presente na narrativa da professora Rosinha, do mesmo grupo, que demorou a encontrar o melhor método de trabalho, e que, para que isso ocorresse, contou como o apoio de professoras mais experientes.

As afirmações das professoras vão ao encontro do pensamento de Tardif (2002, p. 52), para quem o “[...] relacionamento dos jovens professores com os professores mais experientes” desenvolve um papel de formação já que os mais experientes transmitem suas práticas para os mais novos; porém a partilha de saberes não ocorre somente em espaços

formais e os professores, apesar de entender que não é obrigação, sentem-se responsáveis pela divisão dos conhecimentos acumulados.

Cavaco (1995, p. 167) identificou que os professores em início de carreira “[...] sentem a necessidade de recorrer a redes informais de apoio”, normalmente fora da escola quando buscam colegas mais experientes para compartilhar seus êxitos e fracassos, “[...] embora possam também incluir uma ou outra figura profissionalmente prestigiada”.

As professoras Eunice, Luzia e Elza (grupo mais experiente) descreveram situações que são corroboradas pelos estudos de Cavaco (1995) e Tardif (2002). Eunice destaca a importância da primeira diretora que a ensinou a dar aulas e com quem tinha uma relação de amizade e, posteriormente, a participação em um grupo de professoras mais experientes que se reuniam nos fins de semana para preparar aulas. Já Elza se deparou com a dificuldade em trabalhar em uma escola diferente, uma UEAC e diante das dificuldades só não desistiu porque contou com o apoio de uma professora que trabalhava faz um bom tempo em uma escola semelhante.

Tinha a Neide que era mãe e diretora, comecei com ela, era “mãezona”, nos ensinava a dar aulas, tanto que ficou marcada em nossa carreira desde o início. Tive esse ganho porque ela era minha vizinha, de dentro de casa, ela falava até o que deveria trabalhar na verdade. Às vezes queria desistir (ela não deixava) porque ainda jovem não pensava como hoje.

Quando estava com dois anos já trabalhando, nós constituímos um grupo para preparar aulas nos fins de semana. [...] Preparávamos aulas para a semana toda. Esse grupo foi marcante. As professoras mais experientes tinham livro didático e nos auxiliavam muito no preparo das aulas. (Eunice).

No começo, como essa escola eu tinha escolhido para o ano inteiro, pensei em desistir. Pedi muita ajuda para uma professora que já fazia tempo que trabalhava em UAEC. Esta professora dizia para não ficar nervosa porque ia dar tudo certo. (Elza).

Já a professora Luzia, mesmo trabalhando na escola municipal, recebeu apoio da professora coordenadora da escola estadual, que tinha experiência e a orientou nos procedimentos iniciais, como, por exemplo, fazer a sondagem e organizar a turma, o que considerou como o ponto de partida para o desenvolvimento do seu trabalho. Segundo ela,

Uma pessoa que me ajudou foi a Coordenadora da Escola Estadual. [...] orientou como fazer a sondagem e como organizar a turma, o ponto de partida. Disse que não interessava em qual série o aluno estava [...]. Era necessário observar o nível de conhecimento do aluno para fazer o agrupamento. Ela me deu muitos materiais para eu poder trabalhar. (Luzia).

Entretanto, Silva (1997) constatou que uma dificuldade sentida pelos professores no início da carreira prende-se à relação entre os docentes que não se empenham para trabalhar em grupo. Para a autora, os professores em início de carreira sofrem com as diferentes gerações presentes na profissão, o que gera confronto devido às diferentes maneiras de compreensão da realidade. Não seria incomum, portanto, que os professores mais novos, ainda vivenciando a fase de exploração e descoberta, como a denomina Huberman (1995), entrassem em atrito com os mais experientes que já estariam vivenciando uma fase caracterizada pela serenidade ou pelo “conservadorismo”.

Assim, apesar do histórico de colaboração encontrado pelas professoras, para Luzia (professora mais experiente), o início de sua trajetória foi marcado por momentos de dificuldades ao não contar com o apoio de outros professores, colegas de trabalho, como expõe em um trecho da entrevista:

Cheguei na escola como única professora para trabalhar em uma sala multisseriada. Infelizmente acredito que ainda exista uma desunião entre os professores. Trabalham cada um por si, é um ou outro que apoia, que está pronto para ajudar quem está chegando. Senti essa dificuldade quando ingressei. Está mudando um pouco atualmente, mas quando entrei senti isso até de pessoas que eu estava contando com elas pra me ajudar que eu esperava que me dissessem que iam me ajudar, mas não me ajudaram. (Luzia).

Houve vários momentos de indecisão na carreira de Luzia, que levaram a reflexão entre permanecer ou desistir da profissão, quando, ao ser aprovada em concurso público, escolhe uma escola multisseriada e se depara com as dificuldades de trabalhar com vários agrupamentos de alunos, sem orientações e formação, situações em que contava inclusive com o apoio do esposo.

Quando cheguei à escola e vi que era uma escola multisseriada com alunos da primeira a quarta série, fiquei assustada, pois já tinha substituído, mas não tinha tanta responsabilidade e eram poucos alunos nas escolas que eu substituí. Nesta escola tinha 33 alunos, da 1ª a 4ª série, e fiquei com vontade de desistir no começo. Fiquei muito assustada no começo porque tinha que trabalhar com todos os conteúdos e com todas as séries ao mesmo tempo. Não foi fácil, pensei em desistir. O começo foi muito difícil, pensei várias vezes em desistir. Não tive formação. Participava do HTPC, momento em que conversávamos. Às vezes chegava cansada da escola, reclamando, meu marido dizia que se não quisesse mais dar aulas não precisaria, mas no fundo nunca tive coragem de desistir. (Luzia).

Para Luzia (grupo mais experiente), este foi o momento de entrada definitiva na carreira profissional como professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Huberman

(1995) define esta fase como um estágio de sobrevivência e descoberta, de confronto entre a formação inicial e o “choque de realidade”, sendo que, entre outros aspectos, há influência de fatores como a inadequação do material pedagógico e, no caso de Luzia, podemos acrescentar as peculiaridades da escola multisseriada para onde foi trabalhar sem nenhuma orientação inicial.

Encontramos semelhanças nos relatos de Elza (grupo mais experiente), que no início da carreira docente foi trabalhar em uma escola multisseriada rural denominada UEAC, que apresentava várias especificidades, como, por exemplo, o trabalho comunitário no contraturno. Como não tinha conhecimento da metodologia empregada, ficou sem saber o que fazer e, também, pensou em desistir. Para Huberman (1995, p. 39), há, porém, um tema global que compreende estes vários perfis – “o tema global da exploração” –, momento que pode ser diferente para as pessoas, porém, se tiverem facetas comuns, estes indivíduos podem ser incluídos na mesma fase, como nas situações apresentadas, ou seja, as peculiaridades das escolas e a falta de orientação para trabalhar nestas escolas são características comuns a estas professoras, que, como vimos, também tiveram apoio de outros professores mais experientes ou referências como a diretora e coordenadora pedagógica.

Autores como Huberman (1995) e Tardif (2002) entendem que este período inicial é um período crítico, mas de muita aprendizagem na profissão, como também identificamos em nossa pesquisa. Para Tardif (2002), essa fase de exploração é tão importante que, segundo dados de estudos americanos, 33% dos iniciantes acabam abandonando a profissão, ou pelo menos questionam a escolha e a continuidade na profissão. Entre os fatores que colaboram para a permanência na profissão, citados pelo autor, estão fatos narrados por Luzia e Elza, como o vínculo definitivo ao conseguir um emprego regular (Luzia se efetivou e Elza permaneceu por sete anos na mesma escola) e o acesso a colegas de trabalho com os quais se pode contar. Também se lembram de que não estavam preparados para o trabalho, quando confrontam os conhecimentos iniciais e aqueles exigidos na prática da sala de aula.

A escola era uma UEAC, fiquei de 6 a 7 anos nessa escola. O trabalho era muito bom. Trabalhava com a comunidade, mas no começo, como tinha escolhido esta escola para o ano inteiro, pensei em desistir. Era muita exigência, tinha acompanhamento do Coordenador da região, então pedi muita ajuda para uma professora que já fazia tempo que trabalhava em UEAC.

Ficou mais tranquila depois, com a experiência adquirida. No começo queria até desistir, mas depois fui conversando e dialogando com as colegas e vi que era bem diferente. Também tive apoio na escola, eles me chamavam e conversavam. (Elza).

Os professores, segundo Flores (2008), a partir do momento em que assumem seu trabalho, passam a ter as mesmas responsabilidades que os colegas mais experientes. Entretanto, nem sempre recebem o apoio destes e da equipe gestora da escola, pois muitas vezes acabam assumindo as turmas mais difíceis e as atividades menos desejadas, situação que pode levar à desilusão, pessimismo e frustração.

Para Moriconi (2013, p. 217), esta situação dos professores iniciantes serem colocados para atuar em situações difíceis, com pouca ou sem nenhuma orientação, não é aceitável, porém comum no Magistério: “[...] tradicionalmente os professores mais velhos dizem aos iniciantes ‘nade ou afunde’, pois se eles foram capazes de se virar sozinhos, os mais novos também seriam”. A professora Vera (segundo grupo) enfrentou esta situação quando foi enviada para a primeira escola rural para lecionar, e afirma que estudou quatro anos, mas não sabia dar aula: “Mandaram ir à escola rural e fazer o que der”. Vera e Luzia (segundo e terceiro grupo) relatam as dificuldades do início da carreira, quando não receberam nenhuma orientação de como trabalhar com os alunos das escolas multisseriadas.

No início não recebi orientações de como trabalhar, somente a professora da escola rural que nos orientava mostrando onde estava parada com os conteúdos para continuarmos o trabalho delas. No começo foi um desafio muito grande, ia mais cedo para escola, adiantava a merenda e limpava a sala e quando os alunos chegavam ficava só com eles. Preparava as aulas em casa. Em uma sala de aula multisseriada há uma diversidade de níveis de conhecimento dos alunos e no começo eu não sabia que poderia agrupar os alunos então separava os alunos por séries, pois achava que tinha que seguir certinho a série em que os alunos estavam matriculados. (Vera).

Quando cheguei à escola e vi que era uma escola multisseriada com alunos da primeira a quarta série, fiquei assustada, pois já tinha substituído, mas não tinha tanta responsabilidade e eram poucos alunos nas escolas que eu substituí. Nesta escola tinha 33 alunos, da 1ª a 4ª série, e fiquei com vontade de desistir no começo. [...] Achava que era uma escola onde funcionava tudo certo, cada aluno na sua fase de aprendizagem certa [...], porém, na realidade foi tudo diferente. Achei o início muito difícil e passava o tempo todo preparando matéria, procurando cadernos. [...] Pensei em desistir, achei que não ia dar conta. (Luzia).

Moriconi (2013, p. 217), em seu trabalho sobre o ingresso de iniciantes na carreira docente, afirma que “[...] os professores iniciantes tendem a ser alocados nas escolas menos atrativas, em contextos mais difíceis de lidar”.

Além do fator pedagógico, outras situações geraram dificuldades no início da carreira das professoras. Todas as docentes relatam o fato de começarem a trabalhar em escolas multisseriadas, independentemente da época em que iniciaram a carreira. Para D’Agostini, Taffarel e Santos Junior (2012, p. 315), as escolas multisseriadas são “[...] pequenas, em locais de difícil acesso [e contam] com baixa densidade populacional; com apenas um

professor, todas as séries estudam juntas numa mesma sala de aula”, e representam mais de 50% das escolas localizadas no campo.

Ferreira (2014, p. 75) afirma que ser professor rural significa quase sempre exercer funções de outros profissionais, porém constatou que não é comum professora atuar como merendeira. No entanto, em nossa pesquisa, sete das nove entrevistadas afirmaram sempre fazer de tudo na escola, desde a limpeza até o atendimento aos pais e a merenda escolar. As professoras que entraram na profissão docente e que contam com mais anos de trabalho relataram também outras dificuldades, como a mobilidade e as precárias condições dos prédios escolares quando começaram a trabalhar nas escolas rurais, além da falta de materiais pedagógicos.

Já em 1984, o Fórum de Educação do Estado de São Paulo sobre a Escola Pública Rural propunha o agrupamento das escolas isoladas e de emergência, que funcionavam desde 1957, e tinham como característica o fato de serem multisseriadas e unidocentes, funcionando em condições precárias e sem acompanhamento regular, em localidades onde os professores se sentiam sozinhos, inclusive realizando todas as atividades necessárias para atendimento aos alunos, como merenda e limpeza do prédio escolar. Essa condição parece permanecer no município pesquisado.

Para Loureiro (1997, p. 139), o período inicial é considerado pelos autores sobre os ciclos de vida como o mais “[...] estressante nos percursos profissionais, [...] trata-se, portanto, de um momento da carreira em que tem mais impacto o efeito das pressões profissionais”. Consequentemente, são momentos de aprendizagens intensivas e pressões motivadas por fatores de natureza diversa, sendo período de “transição a nível do próprio ciclo de vida”.

Os dados trazem evidências, a partir do modelo apresentado por Huberman (1995), que os professores passaram pela fase de sobrevivência determinada pelo “choque do real” e concluíram com entusiasmo os primeiros anos de trabalho. Cecília e Vera (primeiro e segundo grupos) consideram um fato marcante a entrada definitiva na carreira e, apesar das dificuldades, destacam o fato de ver o resultado do trabalho ao final do ano letivo, embora sem ter recebido nenhuma orientação para começarem a atuar na escola multisseriada. No início do ano, o choque, mas no final do mesmo ano, após um período de exploração, o entusiasmo.

A primeira turma que peguei para trabalhar o ano todo foi em 2013, na escola rural. Apesar de já ter certa experiência como professora substituta, foi um desafio ter a

minha própria sala para trabalhar até o final do ano, do meu jeito, e ver o resultado ao final do ano letivo.

Não tive nenhuma orientação e isso dificulta. Pois quando assumi tinha que trabalhar com o Programa Ler e Escrever e também com o projeto EMAI que são concebidos para escolas seriadas. Na escola você tem que trabalhar com todos os anos, então foi difícil, inclusive nem tinha feito o curso de formação para esses programas. (Cecília).

Ferreira (2014) afirma que há necessidade de um apoio para o professor que vai trabalhar, principalmente na escola rural, pois os professores muitas vezes vão para a sala de aula sem nunca ter ouvido falar dessa realidade. Vera, assim como Cecília, chegou ao final do ano letivo e teve seu trabalho reconhecido pelos dirigentes educacionais.

A Secretaria de educação e a Diretora foram lá no final do ano e acharam que os alunos tinham melhorado muito. Fiquei muito feliz, pois tinha começado a trabalhar em maio. Foi difícil, pois os alunos de 4ª série não sabiam ler. Quando reconheceram meu trabalho, compreendi que era capaz. Se os alunos não tivessem aprendido teria desistido. (Vera).

Assim, temos algumas evidências sobre o início na carreira docente em escolas multisseriadas. Primeiro, o “choque do real” ao chegar à escola, relatado por oito professoras, devido à falta de preparação decorrente do distanciamento entre o aprendizado no curso de Magistério e a realidade da escola rural multisseriada. Conseguir o primeiro trabalho foi apontado como um incidente crítico pelas professoras. Todas as professoras, ao iniciarem a carreira docente, preenchiem os requisitos de formação inicial, ou seja, haviam concluído o Curso de Habilitação Específica para o Magistério, porém não tinham licenciatura em Pedagogia. Surge também nos relatos, principalmente das professoras do segundo e terceiro grupo geracional, as questões estruturais das escolas, como as condições precárias dos prédios, inclusive sem energia elétrica e materiais pedagógicos e construções de pau a pique, onde as professoras tinham que morar, devido às dificuldades de mobilidade e à distância para o centro urbano. Apenas duas professoras conseguiram trabalhar em escolas que ofereciam estrutura física, de pessoal e materiais logo no início da carreira, por escolherem turmas que funcionavam em prédio compartilhado com a escola estadual (Neusa, do grupo intermediário, e Luzia, do grupo de professoras mais experientes).

Outro aspecto a considerar são as diversas funções exercidas pela maioria das professoras, como faxineiras, merendeiras e atendentes, situações que permanecem até os dias atuais nas escolas rurais pesquisadas. Salientam-se nas narrativas o apoio das professoras mais experientes como um fator compensatório das dificuldades pedagógicas, inclusive das redes de apoio informais pelo fato de não serem organizadas pelas instituições, mas pelos próprios

professores de acordo com suas necessidades, contando com outros colegas docentes, gestores e coordenadores que apoiaram as professoras diante das dificuldades no início da carreira. Apenas uma professora sentiu falta de apoio das colegas professoras.

Duas professoras relataram o entusiasmo de, ao final do ano, verem que haviam conseguido atingir os objetivos e serem reconhecidas pelos dirigentes educacionais. Em um caso aparece a interferência de problemas pessoais, de ordem familiar, que, apesar de atrapalhar, não foi um limitador para a docente. São os relatos que compreendemos importantes, considerando as narrativas do período de entrada na profissão, entre um e três anos de trajetória, como identificado no quadro de superposição dos biogramas, sendo que no próximo item será evidenciada a formação universitária, a formação continuada e a estabilização dos docentes.

4.3 O desenvolvimento da profissionalidade docente

Gimeno Sacristán (1995, p. 65) define a profissionalidade docente como o que “[...] é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. O autor entende que este conceito deve sempre ser contextualizado pelo fato de estar em constante elaboração no caso de professores. Para isto deve se levar em conta três níveis ou contextos diferentes, sejam eles o contexto pedagógico ou o contexto profissional e sociocultural, com os valores e conteúdos que os docentes consideram importantes.

Para Ferreira (2014, p. 91-92), os saberes dos professores, como temos estudado, não ocorre de forma linear, mas de maneira contínua, num processo dinâmico, o que nos leva a buscar compreender os processos formativos através do desenvolvimento profissional do professor, articulando a formação inicial e continuada e compreendendo que “[...] ser professor significa estar sempre inserido num processo de construção, ou seja, tem começo, mas não tem fim, característica da formação permanente que possibilita a continuação do processo de aprender da profissão docente”.

Três fatores podem nos ajudar a compreender o desenvolvimento profissional das professoras. Temos algumas evidências de fatores intervenientes, ou seja, que influenciam a relação dialética entre o docente e os próprios elementos do contexto que se apresentam. O primeiro é a formação universitária; o segundo, a formação continuada; o terceiro, como já

relatado, a estabilidade que pode ocorrer através da aprovação em concurso público ou não. Importante destacar que os fatos podem não ocorrer necessariamente nesta ordem.

Além destes itens, vamos estudar as práticas e a permanência das professoras em escolas multisseriadas, pois, segundo Ferreira (2014, p. 93), “[...] a formação se atrela à autoformação, como um processo interativo que deixa marcas que podem ser vistas, não se limitando a tempo e espaço”. Para identificarmos estas marcas, consideraremos se os relatos a respeito dos assuntos abordados foram considerados incidentes críticos pelas colaboradoras da pesquisa.

Bolívar (2002, p. 189) afirma que um incidente crítico

[...] assinala uma ruptura, é importante e significativo, referido a crises ou eventos críticos que deram lugar a mudanças de rumo no curso da vida [e ainda, considerando a perspectiva biográfico-narrativa], [...] os incidentes críticos manifestam aqueles eventos na vida individual, normalmente imerso num contexto institucional ou social, que são selecionados em função da atribuição de um impacto em direções particulares.

4.3.1 A formação universitária

Para Tardif (2002, p. 36), “[...] pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores”, tanto das escolas normais como das faculdades de Pedagogia.

Analizando o quadro de superposição dos biogramas e os próprios biogramas das colaboradoras da presente pesquisa, identificamos que, das nove professoras, oito concluíram a faculdade de Pedagogia e uma o Curso Normal Superior, ou seja, passaram a ter uma formação universitária em determinado momento da carreira.

Entre as professoras do grupo iniciante geracional, até dez anos de profissão, temos as professoras Terezinha e Cecília que concluíram a faculdade de Pedagogia e, em seguida, tornaram-se professoras efetivas.

Após a entrada na carreira como professoras substitutas e a permanência, atuando como docentes, optaram por fazer o curso de Pedagogia, porém, percebemos que as docentes, mesmo estando no mesmo grupo geracional, tem uma visão diferente do curso de Pedagogia.

Cecília acabou decidindo cursá-lo pela exigência da legislação e pelo fato de ser mais uma formação, porém considerou o curso de Pedagogia muito teórico e sem informações práticas, principalmente em relação às escolas multisseriadas. Entende que o curso de

Habilitação para o Magistério deu mais base para seu trabalho, por ser mais prático e sendo a única a não considerar esta formação um incidente crítico.

Para Tardif (2002, p. 269), os conhecimentos teóricos produzidos pelas ciências da educação, ministrados nos cursos de Pedagogia, principalmente os relacionados à pedagogia e à didática, “[...] não concedem ou concedem muito pouca legitimidade aos saberes dos professores, saberes criados e mobilizados através de seu trabalho”.

Saviani (2009, p. 148) entende que estes cursos confirmam a “[...] precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”.

Já para Terezinha, com mais tempo atuando, o curso de Pedagogia serviu como aprimoramento, além de conhecer novas metodologias e o construtivismo. Ambas (Terezinha e Cecília) concluíram o curso no primeiro ano da carreira docente.

No grupo geracional intermediário, entre dez e vinte anos, temos as professoras Neusa e Vera que, também, no início da carreira profissional fizeram respectivamente o Curso Normal Superior e a faculdade de Pedagogia, sendo que ambas concluíram o curso ao final do terceiro ano de trajetória docente. Para Neusa, “Foi importante, pois até então tinha feito somente o Magistério e não tinha muita orientação. Foi um curso onde aprendemos muito”. Vera justifica que fez o curso porque foi orientada à época de que se não o fizesse, não poderia mais dar aulas, alegação esta presente também no relato de Cecília. Apesar de entrarem para a Faculdade em épocas diferentes, possivelmente estas orientações são decorrentes de interpretações equivocadas da legislação à época, como já explicado anteriormente, ou seja, um fator que possivelmente interferiu na decisão das professoras de fazer o curso de licenciatura. Segundo Goodson (1995, p. 75), os estudos sobre a vida dos professores podem nos ajudar a encarar a “[...] intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo”.

Para Saviani (2009), havia uma expectativa de que a nova LDB, promulgada em 1996, resolvesse o problema da formação inicial dos professores, com a exigência do curso de Pedagogia como formação inicial para trabalhar nas escolas de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, porém a legislação não correspondeu a essa expectativa. Segundo ele,

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (Saviani, 2008c, p. 218-221). A essas características não ficaram imunes às novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia homologadas em abril de 2006. (SAVIANI, 2009, p. 148).

Se para Cecília e Neusa, este período foi tranquilo, inclusive Cecília já tinha cursado a faculdade de História, para Vera e Terezinha este foi um período ainda mais difícil, devido às interferências pessoais e à distância da escola rural em que trabalhavam, pois precisavam pagar as despesas com o curso e manutenção da família. Vera nos explica:

Foi atribuída uma licença em uma escola rural distante quando entrei na faculdade. Era longe tinha que viajar todos os dias. Fiz Pedagogia. Quando fiz a faculdade, trabalhava de faxineira, de cozinheira e dava aulas. Separei do meu marido, levava minhas filhas comigo para o trabalho. Foi um período de grandes desafios.

Para Vera, porém, estes fatores não a impediram de cursar a faculdade, mas para Terezinha as questões oriundas da maternidade foram limitadoras para a formação universitária. Após duas tentativas, primeiro no curso de Psicologia e, posteriormente, no curso de Pedagogia presencial, concluiu a faculdade de Pedagogia a Distância pela Unitau em 2005. Afirma que deu prioridade à família, optando por cuidar primeiramente dos filhos, nascidos entre a primeira e segunda tentativa de cursar o ensino superior.

Comecei fazer psicologia. Fiz três anos e engravidei, não consegui concluir o curso e tranquei matrícula. Depois, quando meu filho já tinha um ano de idade, voltei a estudar, agora na faculdade de Pedagogia. Fiquei seis meses cursando pedagogia, não deu certo, era presencial na cidade de Lorena, acabei parando por problemas particulares. [...] Comecei novamente o curso de Pedagogia semipresencial da UNITAU e concluí em 2005. (Terezinha).

A influência da vida particular na vida profissional, principalmente das mulheres professoras, está presente em estudos como os apresentados por Moita (1995), Loureiro (1997) e Goodson (1995), para quem tanto a vida particular influencia na vida profissional quanto o inverso também ocorre.

Silva (1997, p. 149) entende que “[...] o equilíbrio entre papéis profissionais e familiares nem sempre é fácil conseguir”, sendo que os conflitos podem ocorrer quando os professores colocam a família em um plano secundário, ou, ao contrário, quando estes por motivos familiares não conseguem ter o desempenho esperado. Dominicé (2014, p. 87) nos

explica que em vários casos ocorre a interrupção dos estudos devido às influências do contexto social ou relacional, sendo que “a família é muitas vezes um lugar de confronto”.

As professoras do grupo geracional mais experiente, que se encontra com mais de vinte anos de trabalho, concluíram o curso de Pedagogia em períodos diferentes da carreira. Rosinha, Luiza e Irene terminaram a Faculdade no período intermediário, com 14 anos de trabalho no Magistério, sendo que Eunice e Elza, quando terminaram o curso, já tinham respectivamente 22 e 25 anos de carreira profissional.

Os períodos de realização dos cursos coincidem com as épocas em que os mesmos foram oferecidos à distância no município de Cunha, tanto o Curso Normal Superior quanto a faculdade de Pedagogia, sendo que as nove entrevistadas afirmam ter realizado um destes cursos no município, sendo este um facilitador. Foi um período também de debate sobre a exigência da licenciatura em Pedagogia para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, porém as professoras relatam que foi uma oportunidade de aperfeiçoamento, como confirma Irene, que concluiu o curso em 2004: “A faculdade de Pedagogia foi muito importante, pois com a formação recebida melhorei minha prática em sala de aula, pois tive uma tutora muito boa. Foi um período que ampliei os horizontes do conhecimento”.

Para Eunice, foi a realização de um sonho, pois já tinha tentando em outra oportunidade, mas a distância havia sido um limitador e, apesar de estar com 22 anos de trabalho quando concluiu o curso, entende que este contribuiu para o desenvolvimento da sua carreira.

Sempre tive vontade de fazer uma Faculdade, mas trabalhava em escolas distantes e até então não tinha possibilidade. Tentei outras vezes, mas não consegui. Cheguei a fazer matrícula em Lorena. Foi um momento importante fazer a faculdade de Pedagogia em Cunha e estágio na escola do Paraitinga. Como já tinha experiência, passei a observar e não olhar apenas as aulas como havia feito quando fiz magistério. Trabalhar com os alunos na verdade se aprende na prática e o estágio favorece isso. (Eunice).

Para Rosinha, a Faculdade ajudou muito, inclusive no trabalho em escola multisseriada, pois aprendeu a trabalhar com situações de aprendizagem.

Elza, apesar de estar com 25 anos de serviço à época, ainda assim entende que a Faculdade lhe trouxe um percentual grande de acréscimo:

Aprendi muito a fazer síntese, resumo. Vi a importância da leitura. Ler para estudar, para compreender, para pesquisar. Muitas coisas que não tinha aprendido durante o

magistério, tanto que era péssima de redação e melhorei muito. Inclusive teve várias orientações pedagógicas que me ajudaram a mudar a forma tradicional de trabalhar com os alunos. Mudei várias coisas na maneira de ensinar. Melhorou muito a minha forma de trabalhar.

Na fala de Luzia fica presente também o destacado por Vera e Cecília de que se não tivessem a Faculdade não poderiam atuar como professoras: “Foi um curso importante, pois a notícia era que quem não tivesse Pedagogia não poderia mais dar aulas como professora primária. Foi um curso teórico, mas acrescentou conhecimentos. Também foi importante o estágio que realizei”.

A legislação surge como um fator contextual, possivelmente provocando nas colaboradoras da pesquisa um direcionamento para a realização do curso de licenciatura em Pedagogia, já que esta também incentiva a disseminação dos cursos de Educação a Distância para as regiões onde não há curso presencial.

Tardif (2002, p. 271-273) compreende que os cursos de formação ainda desenvolvem um sistema disciplinar, onde trabalham a concepção de que se deve saber para aplicar o conhecimento ao fazer, criando uma falsa representação dos saberes dos profissionais a respeito de sua prática. Concebem os professores como se não fossem dotados de saberes, sem considerar suas histórias de vida, suas crenças; enfim, não produzem novos saberes e os professores acabam acreditando mais nos processos de socialização com os colegas de trabalho mais experientes.

Estes elementos relativos à formação universitária demonstram os vários fatores que levaram os professores a cursar a faculdade de Pedagogia e as preocupações conceituais sobre as aprendizagens que fazem parte da profissionalização docente, como também a preocupação com a formação continuada, considerando as experiências vivenciadas na prática dos professores e os processos de socialização entre os atores destas formações, assunto que discutiremos com mais detalhes na sequência.

4.3.2 A formação continuada

O professor, para Tardif (2002), não domina todos os conhecimentos necessários para sua prática, necessitando estabelecer uma relação com outros saberes, situados fora dos conhecimentos anteriores, adquiridos, por exemplo, na faculdade de Pedagogia e na própria prática. Neste sentido, estabelece relações com outros atores escolares, exteriores ao trabalho docente, como coordenadores pedagógicos, formadores da Secretaria da Educação,

supervisores, pais, etc. Processo este que ocorre ao longo da profissão, denominado como de formação contínua.

Para Bernardo (2004, p. 1-2), os estudos sobre

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

Em nossa pesquisa, tivemos várias narrativas de valorização dos momentos de aprofundamentos dos conhecimentos produzidos e de novas aprendizagens. Para Bragança (2011, p. 158),

[...] a *educação* consiste na apropriação/recriação desse conhecimento acumulado pela humanidade; nesse sentido, o processo educativo permeia toda vida humana [e considera que], [...] potencialmente, todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação, de transformação humana.

Dentro destas lógicas de socialização e ação transformadora ao longo da vida, buscamos compreender como têm ocorrido os processos formadores das professoras que atuam nas escolas multisseriadas no decorrer de suas trajetórias profissionais, considerando o que nos ensina Josso (2014, p. 59), de que devemos considerar a temporalidade, ou seja, “[...] a copresença do passado, presente e futuro, tanto na formação dos sujeitos como nas atividades educativas em geral”, pois estamos falando da educação dos adultos.

Bernardo (2004, p. 2), em sua pesquisa, identificou que há um consenso na literatura sobre a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional e entende que

Esse consenso põe em destaque a necessidade de se pensar uma formação continuada que valorize tanto a prática realizada pelos docentes no cotidiano da escola quanto o conhecimento que provém das pesquisas realizadas na universidade, de modo a articular teoria e prática na formação e na construção do conhecimento profissional do professor.

Segundo a autora, temos dois modelos de formação continuada, uma que privilegia o próprio espaço da escola, que se torna um espaço-cultural, onde se exprimem os atores educativos (professores, alunos e direção) e a formação oferecida pelos sistemas de ensino, e outro em que a formação ocorre através de ações pontuais, como conferências, palestras e oficinas, cursos de curta ou longa duração, que reúnem profissionais de fora ou da mesma instituição.

A maioria dos cursos de formação relatados pelas professoras em nossas entrevistas apontou para o segundo tipo, ou seja, cursos que foram orientados por profissionais de fora da instituição.

No grupo iniciante pesquisado, temos as professoras Cecília e Terezinha, com menos de dez anos de trabalho, porém há diferenças entre o tempo de trabalho destas professoras, já que Terezinha conta com nove anos e Cecília com três anos atuando no Magistério, efetivamente.

Como a professora Terezinha está há mais tempo na carreira, teve mais possibilidades de participar de cursos de formação e Cecília participou somente de um curso de libras quando foi contratada em 2013, explicando-nos que a falta de formação durante a inserção na carreira é um limitador para a melhoria da sua atuação como professora. Afirma Cecília:

Não tive oportunidade de fazer nenhum curso, nem o ler e escrever, mas gostaria muito de ter feito. Seria uma ajuda a mais. Nem o Pacto consegui fazer. [...] quando assumi tinha que trabalhar com o Programa Ler e Escrever e também com o projeto EMAI que são concebidos para escolas seriadas. Na escola você tem que trabalhar com todos os anos, então foi difícil, inclusive nem tinha feito o curso de formação para esses programas.

Tardif (2002) identificou em suas pesquisas que a entrada na carreira é uma fase crítica, pois muitos professores se lembram de que estavam despreparados, e que muitas coisas acabaram aprendendo com a prática.

Para Bolívar (2002), conhecer as fases de desenvolvimento da carreira docente, em uma perspectiva biográfico-narrativa, pode contribuir para entender como os professores compreendem e acomodam as novas ideias e conteúdos formativos. Pois mudar a mentalidade formativa não é como tirar parte do cérebro e substituí-la, não é também romper com as práticas, mas articulá-las com as novas realidades que se apresentam.

Cecília, ao falar das dificuldades em relação ao trabalho, narra justamente situações práticas em que precisava de formação para resolvê-las:

Tenho uma aluna de 5º ano que não aprende, parece que tem alguma deficiência, mas não tenho como diagnosticar, faço apenas uma avaliação pedagógica, mas preciso de uma avaliação de outros profissionais, pois ela tem muitas dificuldades, é lenta e na hora de brincar as outras crianças até a excluem.

Uma inovação, segundo Bolívar (2002, p. 103), deverá “[...] integrar os propósitos e metas do professor como pessoa, com as respectivas vivências, preocupações ou ciclo de vida profissional em que se encontre”. Cecília expressa suas necessidades, como trabalhar com os

materiais didáticos concebidos para escolas seriadas urbanas em uma escola multisseriada rural e, também, suas dificuldades para trabalhar com uma aluna que apresenta dificuldade acentuada de aprendizagem. Estas narrativas evidenciam a necessidade de ouvir os professores, considerando suas experiências no cotidiano da sala de aula para a elaboração de ações e programas de formação.

A professora Terezinha apresentou situações em que os cursos de formação continuada a auxiliaram: “Temos alunos, por exemplo, com dislexia e esses cursos nos ajudam a trabalhar com todos os agrupamentos de alunos. Aprendi a trabalhar melhor com os alunos. Os cursos nos respaldam”.

Os conhecimentos pessoais dão significado e direcionam a prática docente, então é necessário explicitá-las para uma reconstrução posterior. Segundo Bolívar (2002, p. 113), “Quando se recordam aspectos concretos do ensino, pode-se iluminar, compreender e controlar a própria prática profissional”.

Como estava há mais tempo atuando, a professora Terezinha teve oportunidade de participar de cursos de formação continuada, como o do Programa Ler e Escrever e o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, que a auxiliaram no trabalho com os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Entende que os cursos ajudaram e respaldaram seu trabalho, mas afirmou que nunca teve um curso de formação que ensinasse a trabalhar em escola multisseriada, e sua aprendizagem ocorreu na própria prática em sala de aula. Relata Terezinha: “Não tivemos nenhuma formação. Vamos aprendendo com a prática. A intuição vai mostrando o que você precisa fazer. Vai dosando. [...] Nunca tivemos um curso que fale sobre trabalhar especificamente as três séries”.

Cavaco (1995) nos ensina que, muitas vezes, o que se aprende podem ser receitas repetitivas e rotineiras, sem imaginação nem qualidade, se não apoiar o desenvolvimento profissional, se na escola os professores não tiverem acesso às informações e recursos, mantendo instrumentos que transmitem um saber morto.

Para Martins (2003), um dos problemas enfrentados, relacionado à questão da formação continuada nos municípios, é que esta abrange diversos temas sem, porém, conseguir estabelecer pressupostos que garantam a amplitude e a coerência no desenvolvimento de políticas de formação, que atenda às reais necessidades dos docentes e suas demandas.

As professoras do grupo intermediário e mais experientes afirmam ter participado de cursos de formação continuada e, dentre estes, destacam como mais importantes o Letra e

Vida e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), inclusive considerados como um incidente crítico em suas carreiras, devido às mudanças que provocaram nas suas concepções de ensino. Segundo a narrativa das professoras, os cursos utilizavam a mesma metodologia, como nos explicam as professoras Vera (grupo intermediário), Elza e Irene (grupo mais experiente).

Íamos para sala de aula, aplicávamos as atividades e fazíamos as devolutivas para a formadora. O Letra e Vida foi importante porque ele apresentou uma nova visão de como ensinar os alunos. A visão que o Letra e Vida mostrou era diferente. (Vera).

Também fiz o Letra e Vida que me ajudou. [...] foi uma boa experiência, porque a gente fazia o curso e tinha que aplicar na escola e dar o retorno. Esse curso nos ajudou a melhorar o trabalho principalmente na área da alfabetização, pois passamos a usar textos para ensinar os alunos e não mais começar só com as vogais. (Elza).

O PROFA foi a melhor formação que recebi para trabalhar em escola dos anos iniciais. Tinha que aplicar na sala de aula e levar os resultados para a formadora. Com esse curso mudei completamente a maneira de ensinar os alunos. Aprendi a fazer sondagem, conheci as hipóteses de escrita, enfim, passei a ter outro olhar sobre a forma de ensinar. (Irene).

Cursos voltados para a prática em sala de aula, mesmo não sendo estes destinados para as turmas multisseriadas, fazem a diferença, diferentemente de cursos que focam mais nas teorias de aprendizagem e não proporcionam experiências no âmbito da sala de aula. Percebemos também que, nos cursos em evidência, há destaque para a pessoa do formador, que, como mediador dos conhecimentos propostos pelas metodologias de formação e os professores, desenvolve papel relevante de apoio e orientação sobre as atividades práticas aplicadas na escola. Para Nóvoa (2014, p. 171), um novo paradigma ganha força em relação à formação docente:

Quem sabe faz; quem compreende ensina. É essa compreensão no sentido mais profundo – compreensão dos saberes e dos processos, compreensão dos outros e de si próprio, compreensão das vivências pessoais e dos contextos institucionais que caracteriza a profissão de formador, sem dúvida, uma das mais difíceis, mas também das mais apaixonantes das sociedades contemporâneas.

Almeida (2014) nos explica que o Programa Letra e Vida foi elaborado em 1999 e sua aplicação ocorreu a partir de 2001, sendo ofertado aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, cuja concepção foi influenciada por teóricas como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, curso este oferecido aos professores da rede estadual de ensino.

Já as professoras da rede municipal de Cunha participaram do PROFA, curso que, segundo o Guia do Formador disponibilizado pelo MEC em 2001, fazia parte do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e tinha por objetivos, diante da insuficiente

formação dos professores e formadores de professores, contribuir para a superação desses dois problemas, favorecendo a socialização do conhecimento didático disponível sobre a alfabetização e, ao mesmo tempo, reafirmar a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores. Importante destacar que, entre os teóricos que conceberam o material de formação, estavam também presentes as referências que destacamos no Programa Letra e Vida: Ana Teberosky e Emilia Ferreiro.

Os cursos propõem uma dinâmica que envolve os movimentos de teoria, aplicação individual e discussão individual e coletiva durante as devolutivas. Segundo as narrativas, estes cursos foram fundamentais para a alteração da concepção de ensino que tinham e a postura em sala de aula, constituindo-se em um momento de amadurecimento, como relata Rosinha (grupo mais experiente):

Fiz também o PROFA. Foi um ótimo curso. Vinha de uma formação tradicional, então quando vi o construtivismo, fiquei preocupada. O PROFA me ensinou a fazer sondagem e avaliar os alunos para entender melhor quais intervenções fazer para ajudá-los. Foi um momento de amadurecimento, um curso importante.

O valor da apropriação de conhecimentos para o desenvolvimento da profissão através da experiência sempre foi reconhecido. Segundo Cavaco (1995, p. 162), “[...] aprende-se com as práticas de trabalho [...] avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder”.

Ferreira (2014, p. 23) entende que “[...] é nas aprendizagens da profissão que vamos nos tornando profissionais”. Aliás, o conceito de prática é bastante discutido e Gimeno Sacristán (1995) entende que a competência docente não se baseia em “destrezas” baseadas na experiência ou em uma descoberta pessoal. Segundo ele, “O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode usar seu conhecimento e sua experiência para desenvolver em contextos práticos preexistentes” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 74).

Para Gimeno Sacristán (1995), o fato de realizar diversas atividades, ampliando suas ações na escola, tem implicação direta na formação inicial e contínua dos docentes, pois não pode ficar restrita aos aspectos didáticos. Defende que uma análise a partir da prática deve considerar a estrutura do pensamento docente e “[...] sobre a prática enquanto realidade preexistente que pode ser investida do ponto de vista teórico” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 85), pois a prática sem uma justificativa filosófica, ética e científica, torna-se uma prática cega.

Outro curso de formação continuada relatado pelas professoras foi o do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, curso oferecido pelo MEC entre os anos de 2013 e 2014. Somente não participaram do curso as professoras Cecília (do grupo iniciante) e Elza (do grupo mais experiente). A primeira não tinha começado a trabalhar quando do início do curso e a segunda nos relatou o que segue: “[...] não fiz, pois ia me aposentar e disseram que então não precisaria fazer, mas acabou faltando algum tempo e ainda continuo dando aulas”.

Segundo a Secretaria de Educação Básica do MEC, o

Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento profissional dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. (BRASIL, 2015, p. 10).

Para Gimeno Sacristán (1995), a formação de professores deve ocorrer de maneira global, não apenas técnica ou didática, mas considerar as experiências vividas, com bagagem que já possuía, e outras construídas ao longo da profissão. É um processo que só tem começo, mas jamais acaba.

As experiências de formação continuada, segundo Bernardo (2004, p. 15),

[...] mesmo as que acontecem fora do sistema de ensino, podem modificar ou consolidar crenças e práticas dos professores. Entretanto, para que tais ações ocorram, essa atividade requer apoio e parceria contínua, seja por parte da escola, seja por parte do sistema de ensino.

Concluindo, entendemos como Ferreira (2014, p. 93) que “[...] precisamos ultrapassar a visão de formação continuada para atender ao sistema educacional, é preciso pensar numa formação que permita produzir vida, produzir a profissão e produzir a escola”. No próximo item veremos como ocorrem a autoformação no cotidiano das salas de aulas multisseriadas e a estabilização das professoras nessas escolas.

4.3.3 A estabilização

A análise transversal dos percursos profissionais dos professores, nos ensina Loureiro (1997, p. 136-137), é composta por uma diversidade de fases, que não aparecem sequenciadas linearmente: “Em geral, os perfis profissionais organizam-se em torno de cinco fases: entrada na carreira, estabilização, diversificação, pôr-se em questão e desenvolvimento/desencanto”.

A estabilização, segundo Loureiro (1997, p. 137), muitas vezes, é confundida com a profissionalização, porém, é uma fase marcada pelos sentimentos de realização profissional, satisfação com o trabalho, a efetivação que garante a estabilidade, a segurança, a autonomia, um melhor relacionamento com alunos, etc., sendo que muitos professores passam diretamente da estabilização para a diversificação.

Bolívar (2002, p. 53-54) nos explica que esta fase ocorre entre quatro e seis anos, momento de aquisição da autonomia profissional, de sentimento de domínio das habilidades necessárias ao desempenho da função, de controle da turma e de pertencimento ao grupo, não se preocupando mais com a sobrevivência e, sim, em “[...] melhorar seus métodos de ensino e trabalhar com os alunos”.

Na opinião de Huberman (1995), este momento em que os professores estabelecem um compromisso com a instituição que os contrata resulta na estabilização, compromisso definitivo e de sentimento de pertencimento junto ao corpo docente e, sobretudo, de emancipação junto às autoridades educacionais. É frequente nesta fase um crescente sentimento de competência pedagógica e segurança, gerando um contentamento naqueles que a vivem.

A estabilização, segundo Huberman (1995), apesar de ocorrer entre quatro e seis anos de carreira, pode prolongar-se até os dez anos, porém este desenvolvimento é processual e não um acontecimento em si. Há um momento marcante para compreensão deste processo, o que denominamos **incidente crítico**, como já explicado, em que ocorre não uma ruptura, mas uma alteração no percurso profissional. Um exemplo é quando o docente é aprovado em concurso público, podendo ser um indicador da estabilização. Segundo esse autor, esta fase ocorre por uma escolha subjetiva (comprometer-se com o Magistério) e com um ato administrativo (a nomeação oficial).

A consolidação na carreira do Magistério, para Tardif (2002), além da tomada de consciência dos diferentes elementos que são a base da profissão, adquire experiência de trabalho, fatores que levam à construção gradativa de uma identidade profissional. Segundo o autor, neste período, os docentes passam a ter confiança no trabalho e domínio, principalmente, do aspecto pedagógico, já que o professor passa a se preocupar mais com os alunos do que consigo mesmo.

Identificamos algumas diferenças em relação aos períodos destinados a esta fase por Bolívar (2002), que a estipula entre quatro e seis anos, baseado nos estudos de Huberman (1995), como o caso da professora Neusa, que iniciou a carreira após ser aprovada em concurso

público, sendo que ainda não havia trabalhado antes, seguindo já para uma fase de estabilização. Cecília também foi aprovada e se efetivou no segundo ano da carreira profissional. Porém, o próprio Bolívar (2002, p. 52) nos ensina que “[...] o desenvolvimento de uma carreira é um processo que, embora pareça linear, apresenta avanços, recuos, descontinuidades ou mudanças imprevisíveis”. E acrescenta que esta é uma “[...] criação conjunta da interação dialética entre o que queriam ser (fatores maturativos e psicológicos) e os fatores do ambiente social”. Goodson (1995, p. 74) também nos ensina que “[...] estádios referentes à carreira e decisões relativas à carreira só podem ser analisados no seu próprio contexto”.

A aprovação em concurso público tornou-se um momento de mudança de rumo na trajetória profissional, pela estabilidade conquistada. Cecília, aprovada quando estava em seu segundo ano como docente da rede municipal, afirmou que foi um “[...] momento marcante passar em concurso público, pois ao se tornar efetiva tem a segurança do emprego o que significa maior tranquilidade para trabalhar, sem se preocupar em garantir trabalho no próximo ano”.

Terezinha também considerou, o que denominamos um incidente crítico, a promoção em concurso público e descreve este momento como “um acontecimento emocionante”.

Se antes o fim do contrato, no encerramento do ano letivo, significava uma insegurança pelo fato de não haver garantias de que teriam aulas no ano vindouro, com a efetivação no cargo, os professores vivenciavam a tranquilidade de que no próximo ano teriam escola e, se quisessem, poderiam trabalhar na mesma escola. Cecília, pelo segundo ano consecutivo, desde a efetivação, permanecia na escola que escolheu no concurso e Terezinha trabalhava na mesma escola há sete anos.

Apesar de Cecília estar apenas no segundo ano como professora efetiva, já havia trabalhado com uma turma no segundo semestre de 2013. Também teve outras experiências, como professora de História e como eventual nos anos iniciais. Terezinha, hoje com sete anos como professora concursada, tinha substituído no período anterior, eventualmente, em escolas rurais e trabalhado como professora adjunta com alunos de recuperação.

Cecília afirmou ter recebido, como já citado, o apoio da mãe professora e das coordenadoras pedagógicas com quem trabalhou e quando entrou em uma sala de aula pela primeira vez “[...] foi na escola rural. Minha mãe preparou a aula”. Posteriormente, quando assumiu uma turma para trabalhar, durante o segundo semestre, novamente se deparou com um desafio de alfabetizar um aluno e se sentiu amparada: “Foi mais um desafio, mas a professora coordenadora me orientou. Também tive apoio de minha mãe que me auxiliou para

alfabetizar esse aluno”. Afirmou ter o apoio também de outros professores mais experientes, principalmente nos momentos de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Nas narrativas de Terezinha, não há relatos sobre o apoio de outros colegas quanto ao aspecto pedagógico, mas como queria propiciar um ambiente acolhedor teve apoio dos dirigentes para consecução deste objetivo. Terezinha relata:

Quando entrei era uma escola humilde. Com as ideias que tinha, eu queria mudar, inovar. Então fui atrás dos responsáveis para pintar a escola, arrumar o espaço físico, para atrair os alunos para a escola, pois acho que a escola deve ser um lugar melhor do que a casa dos alunos para que eles possam ter vontade de estudar, aprender.

Neusa e Vera (grupo intermediário) tiveram percursos diferentes, tanto na entrada para a carreira quanto para conseguirem a estabilidade profissional. Neusa ainda não havia sequer dado uma aula quando foi aprovada em concurso público municipal, vindo a assumir o cargo de professora efetiva para depois começar a trabalhar. Segundo Neusa, “A primeira oportunidade de serviço que tive para ser professora foi quando passei no concurso público em Cunha no ano de 2001. Em agosto de 2001 iniciei minha carreira, nem conhecia Cunha”.

Não aconteceu com Neusa o que Tardif (2002) considera um limitador no início da carreira docente, que são as constantes mudanças de escola, durante os primeiros anos de trabalho, quando o professor ainda é contratado, tendo um emprego precário, pois acaba sendo um novo recomeçar para estes exigindo uma nova adaptação, gerando a instabilidade profissional.

Vera iniciou a carreira como professora eventual passando pelas situações acima descritas, porém foi beneficiada pela Lei Estadual n.º 1.010/2007 (São Paulo) que concedeu a estabilidade a todos os professores que estavam atuando na rede estadual no dia 02/06/2007, data da publicação da referida lei. Considera um momento muito significativo já que teve a garantia de emprego e salário para manter a filha na faculdade, porém entende que este período foi desafiador, pois com a estabilidade teve que trabalhar em uma escola urbana, com alunos diferentes daqueles que frequentam as escolas rurais. Vera relata:

Somente após o ano de 2007 consegui escola para o ano todo, mas sempre peguei escolas da zona rural. [...] Profissionalmente foi um momento desafiador, pois consegui a estabilidade e não tinha muita experiência, tive que trabalhar um ano na sede com um grupo de alunos muito difícil que não queriam saber de nada, errei muito, pois não sabia como trabalhar com eles. Do ponto de vista pessoal, a estabilidade me deu segurança já que minha filha estava concluindo o Ensino médio e queria fazer faculdade. Se não estivesse estável, não teria como assumir o compromisso de manter minha filha.

As professoras mais experientes também passaram por uma ou outra das situações enunciadas acima. As da rede municipal, em certo momento, foram aprovadas em concurso público e as da rede estadual foram beneficiadas pela legislação, tornando-se estáveis. Se para as docentes do grupo de iniciantes e intermediário, este fato ocorreu no início da carreira, para as mais experientes aconteceu um pouco mais tarde.

Eunice e Elza (grupo mais experiente) nem citam este fato, pois devido ao longo período trabalhando na rede estadual como professoras contratadas nem identificaram como um incidente o fato de terem a garantia da estabilidade, pois já se consideravam nesta situação. Eunice já estava com 22 anos de carreira enquanto Elza já atuava na rede estadual há 23 anos. As demais professoras deste grupo geracional foram aprovadas em concurso público municipal, tornando-se efetivas na rede municipal, e destacam como um incidente crítico este acontecimento, considerando-o muito significativo para a sequência da carreira. Irene considera um acontecimento importante na carreira profissional conseguir a estabilidade, pela segurança que esta lhe garante, fala também presente nas narrativas das professoras Irene e Rosinha.

Fiz o concurso público e passei, escolhi uma escola rural, pois pretendia continuar trabalho em escola de zona rural. Este foi um momento muito importante, pois passei a ter garantia e segurança no trabalho. (Irene).

Foi muito importante, pois tive tranquilidade e segurança e estou até hoje na mesma escola que escolhi à época. (Rosinha).

Para a professora Luzia, de início, a aprovação em concurso não foi muito significativa, pois já trabalhava como professora de Matemática, porém, mais tarde, percebeu a importância quando teve que fazer a opção, por motivos pessoais, por um dos cargos, ocasião em que preferiu a segurança do cargo efetivo em detrimento da estabilidade das aulas de Matemática.

Em 2008 fiz o concurso e me efetivei na escola em que estou até hoje. Fiz o concurso por fazer, não tinha intenção de dar aula como PEB I, mas quando comecei a dar aula já trabalhava na mesma escola como PEB II de Matemática, fiquei nos dois cargos. [...] Quando tive que optar entre as aulas da escola estadual e às da municipal optei pelo município. Foi uma decisão muito difícil porque eu amo dar aulas de Matemática, é o que eu faço com maior prazer [...]. Porém, tinha um cargo efetivo na Prefeitura que me dava segurança, não era efetiva no Estado, então na hora de optar, optei pela garantia de ser efetivo. (Luzia).

Na continuidade da carreira docente, os três grupos geracionais permanecem trabalhando em escolas multisseriadas rurais por opção, em nenhum momento manifestando a

intenção de mudar de trabalho ou de escola, nem mesmo o desejo de trabalhar em uma escola urbana; no máximo, alguns pensam em vir trabalhar em uma escola mais próxima da área urbana, porém, multisseriada.

4.3.4 A opção pelas escolas multisseriadas

As escolas rurais, segundo Ferreira (2014), são as que menos recebem atenção institucional, funcionando muitas vezes em péssimas condições, o que dificulta um ensino de qualidade. Porém, em muitas destas escolas, com classes multisseriadas, os alunos têm possibilidade de interação com diferentes conhecimentos, trocar experiências e produzir conhecimentos, que podem ser utilizados para a realização do trabalho em sala de aula. (FERREIRA, 2014)

Para Martins (2003), o ensino deveria ser mais flexível não só nas escolas rurais mas também nas urbanas, uma vez que as diversas mudanças que vêm ocorrendo mostram um processo de ruralização das cidades, sendo que os educadores precisam ser preparados para esta nova realidade e não apenas continuar sendo transmissor da ideologia da classe média.

A escola multisseriada continua sendo a forma de organização predominante na zona rural, segundo Medeiros (2010), persistindo ao longo dos anos como único meio de possibilitar o acesso à educação em áreas rurais de baixa densidade demográfica.

De acordo com o Inep (2006), dos 86.129 estabelecimentos de ensino rurais, 50.176 (37,4%) escolas “[...] são exclusivamente multisseriadas, com professores unidocentes, pouco qualificados e mal remunerados” (BRASIL, 2007).

Diante desta realidade, indagamo-nos sobre os motivos pelos quais as professoras permanecem trabalhando por tanto tempo nestas escolas, construindo toda sua história nas pequenas e longínquas escolas denominadas multisseriadas.

Buscamos identificar nas narrativas das professoras, objeto da pesquisa, algumas evidências que clarificassem esta questão. Terezinha e Cecília, do grupo de professores iniciantes, afirmam que preferem continuar trabalhando nas escolas rurais multisseriadas e não pretendem trabalhar nas escolas urbanas que denominam escola-sede.

Terezinha se identifica com a escola, os pais e a comunidade e tem a intenção de continuar trabalhando em escola rural, porém mais próxima da cidade. Em seu relato, deixa claro o sentimento de pertencimento à comunidade rural, a boa relação com os pais e a comunidade, porém sente a dificuldade da mobilidade devido à distância percorrida todos os

dias para desempenhar seu trabalho. Aponta também para as mudanças que vêm ocorrendo nestas escolas e a necessidade de adaptação para continuar tendo a mesma receptividade de alunos e pais. Terezinha entende que atualmente os alunos têm muitas informações de mundo através da TV e internet principalmente, fazendo com que os assuntos tratados pela professora não sejam significativos, pois querem novidades como jogos e outras atividades mais significativas. Por outro lado, sente que os pais não ensinam coisas básicas para os filhos, como se comportar, alimentar-se, amarrar o tênis, etc. Preferem fazer as tarefas para os filhos ao invés de auxiliá-los. Segundo a professora,

O mundo evoluiu muito e tem alguns pais que não acompanham, não percebem que os filhos vão para a cidade estudar depois do quinto ano e, muitas vezes, não entendem porque os filhos mudaram a maneira de pensar, a forma de ver as coisas. Então trabalho com os pais desde o primeiro ano para que estejam preparados quando os alunos saírem para ir fazer o 6º ano na cidade. [...] Antes assimilavam tudo o que falávamos. Hoje estamos ensinando e são muitas as informações, porém, não querem aprender. Então precisamos inovar e mudar o jeito de dar aula. Ser mais prático, mais manual, mais visual para que possam assimilar um pouco. (Terezinha).

A relação com os pais, na maioria dos relatos, tem sido apresentada de forma positiva, evidenciando que estes valorizam a escola, provavelmente como meio de desenvolvimento social e de melhoria da qualidade de vida, sendo um diferencial que merece um estudo mais detalhado em relação às escolas urbanas. Nestas escolas, há muitas discussões e questionamentos sobre a falta de apoio e valorização dos pais. Talvez dentro de uma visão sociológica, possamos refletir sobre os determinantes ambientais e culturais presentes na relação família-escola, como apontados nas narrativas das docentes dos três grupos geracionais estudados. Apesar das dificuldades apresentadas, ainda assim, Terezinha vê nos pais um importante apoio para a realização das suas tarefas.

Eu tenho um carisma muito grande com os alunos da escola rural, parece que falo a linguagem deles. [...] Eu gosto muito da Escola, dos alunos e dos pais. Os pais são meus amigos, confiam em mim. Até gostaria de trabalhar numa escola mais próxima da cidade, porém, em escola rural. Não pretendo trabalhar na escola urbana. (Terezinha).

A identificação com o contexto em que atua talvez seja um dos fatores que interferem diretamente na decisão das professoras permanecerem na escola multisseriada, tendo uma importância maior do que os próprios processos formativos e as políticas públicas praticamente inexistentes. No caso das professoras estudadas, o fato de terem um percurso de vida e profissão em localidades com características tipicamente rurais, como os municípios de

Cunha e Lagoinha, talvez seja um fator que facilitou a inserção e permanência nestas escolas, aí construindo uma identificação que gera o sentimento de satisfação pessoal sem a pretensa ideia de mudanças.

Cecília, ainda no início da carreira, também pretende continuar trabalhando em escolas multisseriadas rurais. Considera como aspectos importantes para a permanência em escolas multisseriadas o fato de os alunos a respeitarem e a maior participação dos pais, apesar da distância da escola em que trabalha e, assim como Terezinha, pretende chegar mais próxima da cidade, porém continuar trabalhando nestas escolas.

Gosto muito da escola rural, pois os alunos são mais carinhosos, o desafio é maior, porém, o professor é reconhecido, mas estou em uma escola distante. As outras escolas mais próximas tem internet, kit multimídia e na minha escola, por ser distante, não tem nada. Pretendo chegar a uma escola mais próxima. Quem sabe um dia trabalhar no Bairro do Jacuí. [...] O respeito que os alunos têm pelo professor na zona rural ainda é um facilitador como também a participação da comunidade. Marquei uma reunião na escola e todos os pais participaram, inclusive disseram que tudo que precisasse na escola estariam à disposição para ajudar. Isso é um facilitador apesar de toda distância para chegar à escola, o professor ainda é muito respeitado na escola rural. (Cecília).

Apesar das dificuldades estruturais e pedagógicas, sente-se motivada a continuar nas escolas pelo sentimento de valorização que estas produzem, quando recebe o carinho dos alunos ou a atenção dos pais e retribui ao demonstrar sua dedicação profissional e abertura para garantir a aprendizagem dos alunos, o que também produz, ao final do ano, o sentimento de satisfação e emoção com o trabalho realizado.

Fato marcante foi o aluno de uma das escolas em que trabalhei. Ele não sabia nada, só rabiscava o caderno. Fui levando atividades, misturando técnicas do construtivismo e do tradicional e no final do ano quando vi que estava lendo, então percebi que consigo alfabetizar. No ano passado também teve um aluno que era muito fechado, não conversava com ninguém. Fui conversando, levando atividades e consegui alfabetizá-lo. No final do ano escreveu uma cartinha agradecendo meu trabalho e isso foi marcante, então você fala - consegui - e fiquei emocionada por estar no lugar certo e fazendo a coisa certa. (Cecília).

Vera, do grupo intermediário, afirma que a experiência adquirida traz confiança para a professora que sente segurança e facilidade para desenvolver seu trabalho em sala de aula. Assim como destacado por Cecília, o carinho e afeto dos alunos faz com que permaneça trabalhando nas escolas rurais, onde se sente valorizada.

Hoje a experiência conta muito. Sinto mais tranquila em trabalhar com os alunos, que também mudaram. [...] Não tem nem como comparar. Você chega à sala de aula também mais tranquila com a experiência adquirida ao longo desses anos o que nos

ajuda a contornar as situações. [...] Hoje tem tudo na escola, antigamente os alunos não tinham nada. Cheguei a ter aluno que escrevia no papel de pão. Hoje eles têm todo material necessário e o kit do aluno, não falta nada para eles. [...] os alunos na zona rural, [...] continuam tendo amor, respeito e carinho, não só entre eles, mas também com o professor. Tenho uma aluna que é apaixonada pela professora, fica me esperando e aqui na sede isso não existe mais. Não tem mais o carinho e respeito que os alunos da zona rural têm. Acredito que os pais estão deixando muito a desejar, pois quem ensina os filhos são os pais e quando chegam à escola devem ter aprendido a ter carinho, amor e respeito. O professor pode ajudar a direcionar, mas os pais que devem educá-los. (Vera).

Além do carinho, o respeito pela professora e as melhores condições de trabalho fazem com que a professora Vera valorize e continue firme no propósito de permanecer trabalhando nas escolas multisseriadas.

Neusa, também do grupo intermediário, quando nos explica os motivos pelos quais decidiu permanecer na escola multisseriada, não foge das falas anteriores, porém vai além, já que trabalha em uma escola compartilhada com o Estado e destaca também o fato de poder acompanhar os progressos dos alunos até o final do ensino médio. O fato de ver os resultados a incentiva a continuar na profissão.

Vera relata:

Acho que as crianças da zona rural são mais calmas, mais ingênuas. Tem uma educação diferente da dos alunos da cidade [...]. O fato de trabalhar em uma escola rural multisseriada é uma opção minha [...], pois tive várias oportunidades de trabalhar na cidade, porém, prefiro continuar trabalhando na escola rural. [...] Acho gratificante ver muitos alunos sair dali, que entraram no primeiro ano em que trabalhei nesta Escola e hoje já estão na Faculdade, isso é muito gratificante. Quando cheguei tinha uma aluna [...] com 16 anos. Atualmente dou aulas para o filho dela, então é gratificante ver as moças e homens saindo da escola no Ensino médio e ir para a Faculdade.

Apesar do valor simbólico da estrutura física da escola presente em um bairro rural, predomina entre as professoras valores e crenças demonstrados nos relatos, onde percebemos que os fatores limitadores são deixados de lado, exceto a distância, para enaltecer a valorização que ainda recebem nestas escolas e a satisfação em ver os resultados dos alunos, não só ao final de um ano letivo, mas ao longo da trajetória estudantil. Diferentemente das situações apresentadas pelas professoras que iniciaram a carreira há mais de vinte anos, há evidências de melhorias na estrutura física das escolas. As professoras não encontraram mais os velhos prédios, algumas vezes até de pau a pique, sem luz elétrica ou as classes que funcionavam nas próprias residências, como as citadas por Ferreira (2014). Apesar destas melhorias, atualmente as professoras viajam diariamente para as escolas e não residem mais nesses prédios, talvez sendo um dos motivos pelos quais citem a distância entre a escola e a

zona urbana como o problema mais aparente, porém não interferindo na opção de permanência nas escolas já que a receptividade da comunidade, dos pais e dos alunos é mais importante e facilitadora do trabalho docente, como nos explica a professora Elza, para quem as condições de trabalho, de acesso à escola melhoraram, facilitando o trabalho em sala de aula.

Ainda sobre as facilidades para trabalhar em sala de aula, a professora Vera refere-se à questão de ingenuidade, fato que talvez esteja relacionado a um discurso “naturalista” do rural. Porém, com o avanço das tecnologias midiáticas, o aluno destas escolas tem tantas informações quanto os da zona urbana, mas pode nos mostrar certas características do sistema de educação, como o fato de não contemplar a proposta de reconhecimento da identidade dos moradores do campo. A proposta do movimento Por uma Educação do Campo aponta para a necessidade de uma educação do campo, que seja no campo e que considere o papel da educação para a transformação do contexto de lutas sociais e culturais dos trabalhadores do campo, inclusive tendo como ponto de partida a efetiva participação destas comunidades na construção do projeto de escola que melhor lhes atenda.

Irene, do grupo mais experiente, inclusive, apresenta uma visão diferente da dos alunos que frequentam a escola rural em que trabalha. Entende que as transformações ocorridas fizeram com que o meio rural perdesse as características que apresentava no passado, com os alunos apresentando os mesmos hábitos dos alunos das escolas urbanas, porém afirma que permanece na escola rural por opção. Confirma Irene:

Mudou muito. Antes os pais não tinham carro, não tinham televisão, era uma vidinha de roça, de criar galinha, de tirar leite, de cuidar do campo. Atualmente as pessoas na roça tem carro, celular, antena parabólica, enfim, não estão fora da realidade do aluno que estuda na cidade. Não é mais campo como antigamente. Tinha criança antigamente que não conhecia a cidade de Cunha. Hoje todos conhecem e estão em contato com todas as informações.

Importante registrar que também, por opção, Irene decide permanecer nestas escolas durante toda a trajetória profissional: “Nestes 24 anos só trabalhei em escola de zona rural, não trabalhei na sede, não por falta de oportunidade, mas por opção de ficar na roça”.

Aliás, entre as professoras mais experientes, estão também aquelas que permaneceram mais tempo nas escolas rurais, uma trajetória profissional e de vida construída em várias escolas multisseriadas rurais espalhadas pelo município de Cunha, desde as mais distantes até as mais próximas da zona urbana já na proximidade da aposentadoria.

Os mesmos fatores apresentados pelas professoras dos outros dois grupos geracionais são destacados também por estas docentes como elementos importantes para permanecerem nas escolas rurais multisseriadas, como o sentimento de afeto pelos alunos, o bom relacionamento com a comunidade e com os próprios colegas de trabalho, além do compromisso e respeito para com os alunos.

De acordo com Luzia,

Vários professores tem a chance de ir para a sede, mas acabam preferindo ficar na escola rural. Nós criamos um amor muito grande pelos alunos da escola rural, não dá nem pra explicar. [...] não é porque tem diretor ou coordenador que não venho trabalhar na sede, pois na minha escola tem diretor e coordenador da escola estadual que nos acompanha. Também não é porque, às vezes, as pessoas pensam que o professor tá na escola rural sozinho e faz o que quer. Nunca cheguei um minuto atrasada e nunca sai um minuto antes. Tenho compromisso com os alunos. Tenho que dar as aulas, cumprir o currículo. Trabalho de portas abertas, na reunião dos pais sempre digo que eles podem vir quando quiserem, estou sempre à disposição. Às vezes acham que a gente não quer vir pra sede porque o diretor ou o coordenador vai ficar pegando no pé. Sinto-me bem onde estou, já acostumei com os pais, alunos e demais colegas, com as características do lugar, com a comunidade.

Há uma visão estereotipada, presente em algumas discussões de senso comum, de que os professores ficam abandonados nas escolas, trabalham com poucos alunos e agem da forma que melhor lhes interessa, o que os incentivaria a permanecer nestas escolas, gravando uma imagem até mesmo de desqualificação dos docentes pelo fato de não terem “tomadores de conta” próximos e, assim, ficarem à vontade para descumprir as normas do sistema educativo, como o horário de trabalho, entre outros. Em outros relatos, esta questão não é mencionada, mas incomoda os professores que se dedicam ao trabalho de aproximar a educação daqueles que estão distantes dos modelos urbanos seriados.

Rosinha, também por opção, permanece na escola rural, pois se sente valorizada pelos alunos e seus familiares e, com a experiência adquirida, sente-se à vontade para trabalhar com escola multisseriada. Já Eunice, vislumbra na experiência um facilitador para o desenvolvimento de projetos de ensino que contribuem para a aprendizagem do aluno, demonstrando facilidade, depois de vários anos na carreira, de organizar o trabalho em sala de aula.

Eu divido o tempo. Chego mais cedo e adianto a merenda. Na escola tem os alunos maiores que eu peço para que me ajudem, passo uma atividade para eles, enquanto vou fazendo a merenda. Enquanto faço uma atividade, os alunos maiores ajudam os menores. Estou fazendo o curso de libras para caso tenha aluno de inclusão possa ajudá-lo. (Rosinha).

Com um grupo grande de alunos em escola multisseriada não é fácil, mas nós adquirimos a prática de organizar grupos de alunos com conhecimentos próximos. A prática adquirida ajuda muito. Na escola que estou, na questão dos projetos, os próprios alunos do ano anterior ajudam. Quando começa o projeto que eles conhecem auxiliam os colegas. (Eunice).

A experiência está relacionada aos saberes experienciais (TARDIF, 2002) adquiridos pelos docentes ao longo da carreira, integrantes da prática desenvolvida. São conhecimentos que não emergem das instituições formadoras, mas que formam a maneira como os professores interpretam, compreendem e orientam o seu cotidiano em sala de aula. Para Tardif (2002), a realidade concreta do trabalho docente apresenta condicionantes que exigem improvisação e habilidade pessoal e a maneira como trabalham com estas situações é por si só um processo formativo, como o vivenciado por Vera e Rosinha, que adquiriram um estilo de ensino e os “macetes” para trabalhar em salas multisseriadas. Estas experiências, inclusive, quanto mais conhecidas forem, mais contribuirão para o desenvolvimento formativo dos docentes e, neste sentido, as unidades narrativas das professoras podem ajudar a dar sentido e significado às suas práticas.

Identificamos diversos sentimentos que colaboram para a permanência dos professores em escolas multisseriadas, entre eles a relação com o contexto escolar e o sentimento de pertencimento, a maneira como alunos e pais concebem as escolas e os professores, o que gera o sentimento de valorização e a convicção de que são respeitados em seu trabalho. Relacionado à estrutura de trabalho, percebemos as melhorias nas condições de trabalho, como prédios em melhor estado de conservação e materiais pedagógicos disponibilizados, estradas com melhor conservação, o que facilita a mobilidade, porém os mais novos pretendem vir para escolas mais próximas do núcleo urbano, sinal de que os mais experientes já trabalham nestas unidades escolares, sendo aparentemente um fator ainda de insatisfação. Por fim, outro fator importante nas narrativas são as experiências adquiridas ao longo da trajetória profissional que lhes garantem o status de professores de escolas rurais multisseriadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os momentos que constituíram as trajetórias profissionais das professoras que atuavam em escolas multisseriadas no município de Cunha (SP) revelaram a riqueza das experiências docentes, mesmo em contextos adversos, como os das escolas rurais nas quais atuavam.

Estas professoras iniciaram-se na profissão mediante o Curso de Habilitação Específica para o Magistério, por influência da família, principalmente, das mães, e o consideravam, ainda, como um curso mais prático e que ofereceu melhores condições para o início da carreira docente do que a faculdade de Pedagogia. Esta decisão com influência familiar vai ao encontro dos estudos apresentados por Tardif (2002) e Ferreira (2014), segundo os quais na entrada para a carreira docente, principalmente por parte das mulheres, há influências do espectro familiar; porém, outros fatores também se destacam, como a necessidade de se profissionalizar em curto prazo, praticamente sem investimento financeiro e com a vantagem que outras profissões não oferecem, como a de inserção imediata no mercado de trabalho.

Nos três grupos geracionais estudados, a falta de opção por outros cursos (fosse pelo fator econômico ou pela falta de outras oportunidades no município de residência) e a influência familiar constituíram características comuns que levaram à opção por cursar o Magistério. A exceção foi Rosinha, que aponta a diretora da escola em que estudava no ensino fundamental como a responsável por encaminhá-la para o curso de Magistério.

Verificamos que, após a conclusão do curso de Magistério, as professoras deram os primeiros passos na carreira docente como professoras eventuais e, sem exceção, todas iniciaram sua trajetória trabalhando em escolas rurais multisseriadas. Demonstraram, nos relatos, contentamento com a possibilidade de conseguir trabalho como professoras, mesmo que, eventualmente, descreveram ter sido um momento marcante as primeiras experiências, confirmando a experiência de Huberman (1995), de que o início da carreira para os professores não é diferente, ocorrendo de forma um tanto homogênea.

As primeiras aulas em escola multisseriada rural não foram fáceis, devido às condições enfrentadas por alguns, como mobilidade, manutenção do prédio, confecção de merenda, atendimento aos pais e dificuldades pessoais, entre outras responsabilidades, além do fator pedagógico, presente em todos os relatos, com alunos de variados níveis na mesma turma. Estes fatores geraram insegurança devido ao “choque de realidade” entre o curso de

Magistério e a entrada na profissão e são características enfrentadas pela maioria das docentes dos três grupos geracionais, o que comprova certa homogeneidade.

Porém, se há semelhanças, nem todos os fatores interferiram para a atuação das professoras da mesma forma. Neusa, do grupo intermediário, teve percurso diferente ao escolher, já na entrada para a carreira docente, uma escola rural bem estruturada e como professora efetiva. Não atuou como eventual ou contratada, encontrando inclusive toda a infraestrutura física e de apoio, tendo segurança para começar seus trabalhos, fato este ocorrido também com Luzia, do grupo mais experiente, ao escolher, quando se efetivou, uma escola com as mesmas características.

As professoras iniciantes em nenhum momento relataram dificuldades quanto à mobilidade e estrutura física das escolas, fato este enfrentado pelas professoras mais experientes e por uma das professoras do período intermediário. Provavelmente, por terem iniciado a carreira em período mais distante, enfrentaram mais dificuldades e, possivelmente, os investimentos realizados pelo poder público para reforma ou construção de prédios escolares, como identificamos em alguns relatos, e a melhoria das condições das estradas rurais favoreceram as professoras que ingressaram na carreira em um período posterior, o que mostra que nem sempre estas passam pelos mesmos problemas ao iniciar a trajetória profissional. Estes fatos, porém, demonstram que as docentes sofrem interferências do contexto e da época em que iniciam a carreira.

Estes fatores também confirmam os estudos de Bolívar (2002) de que o trabalho docente é complexo, podendo ter momentos fáceis ou difíceis em seu início, mas tem a vantagem de ser um período de descobertas pelo entusiasmo dos que estão começando e dependem muito do contexto em que são desenvolvidos, sendo este um elemento interveniente no início da profissão.

Assim, temos algumas evidências sobre o início na carreira docente em escolas multisseriadas. Primeiro, o “choque do real” ao chegar à escola, devido à falta de preparo para o trabalho em escola multisseriada. Ainda assim esse é um momento chave na carreira, o que consideram um incidente crítico. Semelhanças e diferenças estão presentes, como o fato de iniciarem a carreira docente com a formação inicial, no caso o Curso de Habilitação Específica para o Magistério, porém ainda não dispunham da licenciatura em Pedagogia. Diferenças como as narradas pelo segundo e terceiros grupos geracionais, na questão estrutural das escolas, com condições precárias dos prédios, inclusive sem energia elétrica e materiais pedagógicos e construções de pau a pique, que também eram as residências das

docentes, durante a semana, devido às dificuldades de mobilidade e a distância para o centro urbano. Apenas duas professoras conseguiram trabalhar em escolas que ofereciam estrutura física, de pessoal e materiais pedagógicos logo no início da carreira, por escolherem turmas que funcionavam em prédio compartilhado com a escola estadual. Neusa, do grupo intermediário, e Luzia, do grupo de professoras mais experientes, relataram que não exerciam outras funções como faxineiras, merendeiras e atendentes, situações que permanecem até os dias atuais nas escolas rurais pesquisadas.

Salienta-se nas narrativas o apoio das professoras mais experientes como um fator compensatório das dificuldades pedagógicas, comprovando inclusive a existência de redes de apoio informais pelo fato de não serem organizadas pelas instituições, mas pelos próprios professores de acordo com suas necessidades, contando com outros colegas docentes, gestores e coordenadores que apoiaram as professoras diante das dificuldades no início da carreira. Em alguns casos, aparece a interferência de problemas pessoais, de ordem familiar, que, apesar de atrapalhar, não foi um limitador para a docente, porém consideramos que deve ser objeto de maiores estudos e discussões, pois se refere ao fato das professoras que são mães e acabam tendo que deixar os filhos ainda muito pequenos com outras pessoas para trabalhar.

Após esses primeiros passos, ocorreu o que denominamos de desenvolvimento da profissionalidade docente, já que, ao adquirir novas experiências e começar a se firmar na profissão, as docentes começaram a procurar o aperfeiçoamento para melhoria da prática e terem maior segurança para a permanência na carreira.

Durante o desenvolvimento da carreira, as professoras realizaram a faculdade de Pedagogia por exigência da legislação ou visando ao aperfeiçoamento profissional. A entrada na Faculdade também foi um momento de dificuldades em alguns casos. Para Terezinha, que estava cursando Psicologia, a situação mudou em virtude do nascimento do primeiro filho, e esta acaba optando pela atenção familiar e só vai concluir a Faculdade, agora de Pedagogia, e voltar a trabalhar num período posterior. Vera (grupo intermediário) também teve dificuldades, decorrente de problemas familiares, porém conseguiu concluir o curso de Pedagogia com muitas dificuldades pessoais. A influência da vida particular na vida profissional, principalmente das mulheres professoras, está presente em estudos como os apresentados por Moita (1995), Loureiro (1997) e Goodson (1995), para quem tanto a vida particular influencia na vida profissional quanto o inverso também ocorre.

O equilíbrio entre a família e o trabalho é um problema complexo. Para Dominicé (2014), há vários casos em que ocorre a interrupção dos estudos devido às influências do contexto social ou relacional, sendo que “a família é muitas vezes um lugar de confronto”.

Para algumas professoras, o curso foi significativo, ampliando as possibilidades de trabalho e conhecimentos, porém teve casos, como da professora Cecília (grupo de iniciantes) para quem o curso foi bastante teórico e não colaborou para sua prática profissional, ficando aqui aberta uma questão para estudos sobre o papel das ciências da educação para a formação inicial e aperfeiçoamento docente em que sejam consideradas as relações entre teoria e prática para uma formação de qualidade.

Identificamos que os cursos de licenciatura foram realizados no período de disseminação dos cursos de licenciatura EaD na primeira década deste século para regiões onde não havia cursos presenciais, passando a ser oferecido no município de Cunha. Tanto o Curso Normal Superior quanto a faculdade de Pedagogia foram realizados no município, tornando-se esta modalidade um facilitador para o acesso, em um período em que começam as discussões sobre a exigência da licenciatura em Pedagogia para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Algumas professoras afirmam que a faculdade de Pedagogia serviu como aprimoramento e para a aquisição de novos conhecimentos; outras afirmam que o curso foi muito teórico e não contribuiu para a prática. Mas no geral, como relatado pelas professoras, foi uma oportunidade de aperfeiçoamento como foram também os cursos de formação continuada.

Várias professoras que tiveram a oportunidade de participar de cursos de formação continuada entendem que os cursos auxiliam no trabalho, principalmente com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Já Cecília (contando com dois anos de trabalho), ainda não teve oportunidade de fazer cursos, o que considera um limitador, pois trabalha com um currículo para o qual não recebeu formação.

Ancorados nestes conhecimentos, percebemos como é importante conhecer a história de vida dos professores para compreender como estes apreendem e acomodam os novos conteúdos formativos, podendo perceber as necessidades, de acordo com os tempos, e repensar a formação inicial e continuada, o que vai de encontro ao pensamento de Bolívar (2002), que entende que mudar a mentalidade formativa não é como tirar parte do cérebro e substituí-la, não é também romper com as práticas, mas articulá-las com as novas realidades que se apresentam.

Temos professoras que, em suas narrativas, afirmaram não ter recebido nenhuma formação ou orientação para a entrada na carreira e acabaram aprendendo com a prática em sala de aula. Gimeno Sacristán (1995) entende que a competência docente não deve basear-se em “destrezas”, mas ser fundamentada teoricamente, pois do contrário é uma prática cega. Tardif (2002) percebeu em seus estudos que os professores se sentem despreparados quando entram na carreira e acabam aprendendo com a prática. Há relatos de situações em que as docentes não sabem ao certo como atuar para resolver as dificuldades de aprendizagem dos alunos, indicando algumas fragilidades formativas. Problemas como orientações para o início do trabalho em sala de aula, para trabalhar com alunos com deficiência, com dificuldades de aprendizagem e para compreender como é o processo de ensino em sala de aula multisseriada, foram identificados neste estudo.

Identificamos, assim como Bernardo (2004), dois modelos de formação continuada, uma que privilegia o próprio espaço da escola que se torna um espaço cultural, onde se exprimem os atores educativos (professores, alunos e direção) e a formação oferecida pelos sistemas de ensino. São cursos que surgem da necessidade das professoras, ao longo da profissão, em estabelecer uma relação com outros saberes, situados fora dos conhecimentos anteriores, adquiridos, por exemplo, na faculdade de Pedagogia e na própria prática. Neste sentido, estabelece relações com outros atores escolares, exteriores ao trabalho docente, como coordenadores pedagógicos, formadores da Secretaria da Educação, supervisores, pais, etc.

As professoras destacaram, dentre os cursos de formação continuada, o Letra e Vida e o Curso de Professores Alfabetizadores (PROFA) como uma formação que mudou suas concepções de ensino, sendo de grande valia para o trabalho em sala de aula. Os cursos propunham uma dinâmica, segundo as professoras, que envolvia os movimentos de teoria, aplicação individual em sala de aula, discussão individual (com o formador) e coletiva (com os demais colegas do grupo de estudo) durante as devolutivas. Segundo as narrativas, estes cursos foram fundamentais para a alteração da concepção de ensino que tinham e a postura em sala de aula, constituindo-se em um momento de amadurecimento, como relata Rosinha (grupo mais experiente).

Para Ferreira (2014, p. 93), “[...] precisamos ultrapassar a visão de formação continuada para atender ao sistema educacional, é preciso pensar numa formação que permita produzir vida, produzir a profissão e produzir a escola”, favorecendo o contexto e as práticas escolares dos atores envolvidos no processo educativo.

Destacamos, de maneira especial, a necessidade de formação que favoreça aprendizagens sobre as escolas multisseriadas, principalmente para as professoras em início de carreira, que, como vimos, têm grandes dificuldades para realizar as atividades inerentes à sua profissão e carecem de acompanhamento e apoio por parte dos gestores dos sistemas de ensino. À medida que tenham mais facilidade em seu trabalho, as professoras adquirem um crescente sentimento de competência pedagógica e segurança, passando a trabalhar com um nível maior de contentamento, características da estabilidade.

A estabilidade, segundo Huberman (1995), pode ser identificada quando ocorre um incidente crítico, ou seja, um “flash” que ilumina para a tomada de decisões. Existem outros “flashes”, além da segurança pedagógica, como, por exemplo, o evento da aprovação em concurso público. É o momento da consolidação na carreira do Magistério, além de ser também um período de tomada de consciência dos diferentes elementos que são a base da profissão, onde os docentes adquirem experiência de trabalho. Então, são vários fatores que conduzem à construção gradativa de uma identidade profissional.

As professoras, colaboradoras desta pesquisa, após o início da carreira como contratadas trabalhando em várias escolas, foram aprovadas em concurso público ou adquiriram estabilidade em períodos distintos da carreira, sendo um destes momentos significativos pelo fato de passarem a ter a garantia e segurança no trabalho, o que as tranquilizou, principalmente ao final do ano letivo, pois antes não tinham garantia de ter aulas no ano posterior. Para Huberman (1995), esta fase ocorre por uma escolha subjetiva (comprometer-se com o Magistério) e como um ato administrativo (a nomeação oficial). Tardif (2002) considera esta fase importante para a construção da identidade profissional do professor, por um desprendimento de si mesma e maior preocupação com os alunos. Nas narrativas, estão presentes fatos que apontam para estas conclusões, como a preocupação em alfabetizar os alunos e dar conta da turma para que cheguem ao final do ano de acordo com as expectativas de aprendizagem.

Na continuidade da carreira docente, os três grupos geracionais permanecem trabalhando em escolas multisseriadas rurais por opção, em nenhum momento manifestando a intenção de mudar de trabalho ou de escola, nem mesmo o desejo de trabalhar em uma escola urbana; no máximo, alguns pensam em vir trabalhar em uma escola mais próxima da área urbana, porém, multisseriada. Apesar das dificuldades, como cuidar da manutenção do prédio, atender aos pais, fazer a merenda, além da distância e das condições de mobilidade, entendem que são mais valorizadas pelos pais e respeitadas pelos alunos da zona rural. Inclusive

consideram os alunos mais carinhosos e atenciosos e existe entre as docentes um sentimento de pertencimento e identificação com as comunidades onde as escolas estão inseridas.

Possivelmente, a identificação com o contexto em que atuam talvez seja um dos fatores que interferem diretamente na decisão das professoras permanecerem na escola multisseriada, tendo uma importância maior do que os próprios processos formativos e as políticas públicas praticamente inexistentes para estas escolas. No caso das professoras estudadas, o fato de terem um percurso de vida e profissão em localidades com características tipicamente rurais, como os municípios de Cunha e Lagoinha, talvez seja um fator que facilitou a inserção e permanência nestas escolas, aí construindo uma identificação que gera o sentimento de satisfação pessoal sem a pretensa ideia de mudanças. Percebemos a valorização que ainda recebem nestas escolas e a satisfação em ver os resultados dos alunos, não só ao final de um ano letivo, mas ao longo da trajetória estudantil.

Diferentemente das situações apresentadas pelas professoras que iniciaram a carreira há mais de vinte anos, há evidências de melhorias na estrutura física das escolas. Não há narrativas entre os iniciantes sobre os velhos prédios, algumas vezes até de pau a pique e sem luz elétrica. Permanece a questão da mobilidade como um limitador, porém não interferindo na opção de permanência nas escolas já que a receptividade da comunidade, de pais e de alunos é mais importante e facilita o trabalho docente, como nos explica a professora Elza (mais experiente), para quem as condições de trabalho, de acesso à escola melhoraram, facilitando o trabalho em sala de aula.

Não há evidências, porém, de discussões sobre a proposta do movimento Por uma Educação do Campo, que considera o papel da educação para a transformação do contexto de lutas sociais e culturais dos trabalhadores do campo.

Irene, do grupo mais experiente, inclusive, apresenta uma visão diferente dos alunos que frequentam a escola rural em que trabalha. Entende que as transformações ocorridas fizeram com que o meio rural perdesse as características que apresentava no passado, com os alunos apresentando os mesmos hábitos dos alunos das escolas urbanas, porém afirma que permanece na escola rural por opção.

No relato de Luzia, há referência a certos estereótipos que incomodam os professores pelo fato de trabalharem sozinhos nestas escolas, como a imagem de que distante dos sistemas de controle, agem à revelia dos sistemas de ensino.

Alguns professores também destacam, como um facilitador para permanecerem nas escolas, a experiência adquirida, pois conseguem organizar as turmas, desenvolver atividades e projetos de ensino que contribuem para a aprendizagem dos alunos.

A experiência está relacionada aos saberes experienciais (TARDIF, 2002) adquiridos pelos docentes ao longo da carreira, integrantes da prática desenvolvida. São conhecimentos que não emergem das instituições formadoras, mas que formam a maneira como os professores interpretam, compreendem e orientam o seu cotidiano em sala de aula.

Identificamos diversos sentimentos que colaboram para a permanência dos professores em escolas multisseriadas, entre eles, a relação com o contexto escolar e o sentimento de pertencimento, a maneira como alunos e pais concebem as escolas e os professores, o que gera o sentimento de valorização e a convicção de que são respeitados em seu trabalho. Relacionado à estrutura, percebemos as melhorias nas condições de trabalho, com prédios em melhor estado de conservação e materiais pedagógicos disponibilizados e estradas melhor conservadas, o que facilita a mobilidade; porém, os mais novos pretendem vir para escolas mais próximas do núcleo urbano, sinal de que os mais experientes já trabalham nestas unidades escolares, sendo aparentemente um fator ainda de insatisfação. Por fim, outro fator importante nas narrativas são as experiências adquiridas ao longo da trajetória profissional que lhes garantem o status de professores de escolas rurais multisseriadas.

Apesar de termos discutido a questão da formação e identificado que muitas vezes esta é descontextualizada, inferimos na trajetória profissional destas professoras, nossas colaboradoras, um fazer dinâmico, repleto de inúmeras atividades diferenciadas devido às características de suas turmas multisseriadas. Habilidades que lhes dão flexibilidade nas ações desempenhadas em sua classe, verificadas, principalmente, na organização do trabalho por agrupamentos de alunos, o que possibilita a compreensão do conjunto de alunos e os vários níveis de aprendizagem, independentemente da série em que estão matriculados, sendo professoras multifuncionais pelas diversas ações que realizam tanto pedagógica quanto para que estas aconteçam.

Finalmente, as experiências das docentes precisam ser ainda mais conhecidas e, talvez, ser uma saída e uma grande contribuição para a formação específica para as escolas multisseriadas, que, como identificamos, é uma postulação das professoras, além de contribuir para mudanças no ensino das escolas seriadas. Se os estudos indicarem que não existem salas homogêneas, mas sim vários níveis de alunos também nestas turmas, estes conhecimentos

podem alterar rumos para a melhoria destas escolas, fato este que também sugerimos como objeto de aprofundamento em outros estudos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, R. **Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo**. Brasília, DF: IPEA, 1998.

ALMEIDA, C. S. **O processo formativo do Programa Ler e Escrever**: uma análise da rede de formações proposta pelo Estado de São Paulo. 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2014.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARROYO, M. G. (Org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. A educação básica e o movimento social no campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social no campo**. Brasília, DF: Articulação nacional por uma Educação do Campo, 1999. p. 12-42. (Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2).

_____. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.) **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-14. (Caminhos da Educação do Campo, 2).

_____. Formação de educadores do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

_____. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011.

BASSO, J. D. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo**: um estudo sobre as condições da educação escolar. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BARRETTO, E. S. S. O ensino rural paulista: desafios e propostas. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 56, p. 11-18, fev. 1986.

BARROS, O. F. et. al. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-14. (Caminhos da Educação do Campo, 2).

BERNARDO, E. S. Um olhar sobre a formação continuada de professores: escolas organizadas no regime em ciclo(s). In: XXVII Reunião Anual da Anped: Sociedade, democracia e educação, qual universidade?, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t083.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

BEZERRA, M. C. S.; BEZERRA NETO, L.; LIMA, E. N. Programa escola ativa: de que educação para o trabalhador do campo estamos falando? In: BEZERRA, M. C. S. (Org.). **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o programa escola ativa**. São Carlos: Universidade de São Carlos, GEPEC, 2011. p. 17-40.

BOF, A. M. (Org.). **A educação rural no Brasil**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006.

BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, 2002.

_____. DOMINGO, J. La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. **Forum: Qualitative Social Research**, Granada, v. 7, n. 4, sept. 2006.

BRAGANÇA, I. F. S. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica: **Educação**, Porto Alegre v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação básica. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 67, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação básica do Campo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 81, Seção 1, p. 25, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação básica. Parecer CNE/CEB n.º 36, de 4 de dezembro de 2001. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, seção 1, p. 11, 13 mar. 2002b.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 jun. 2014.

_____. **Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n.º 248, p. 27.833-27.841, dez. 1996.

_____. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 26 out. 2015.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 26 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2005**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/19514>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2013**. Brasília, DF, 2013b.

_____. Ministério da Educação. **Programa de formação de professores alfabetizadores: guia do formador. Módulo 1**. Brasília, DF, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Brasília, DF, 2015.

_____. Parecer CFE n.º 349/72, de 6 de abril de 1972. **Documenta**, n. 137, p. 155-173, abril de 1972.

_____. **Resolução/CD/FNDE n.º 06, de 17 de março de 2009**. Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06_17032009.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CATANI, D. B. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NOVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155-191.

CAVALCANTI, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

COELHO, P. J. S. Desenvolvimento profissional docente das professoras de educação infantil no contexto rural: desafios e perspectivas. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba: CRV, 2013. p. 209-223.

CUNHA, M. A. A. A relação família-escola rural/do campo: os desafios de um objeto em construção. **Educação e diversidade**, Recife, v. 1, p. 213-234, 2009.

D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JUNIOR, C. L. Escola ativa. In: _____. Formação de educadores do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 315-323.

DECLARAÇÃO Final Por Uma Política Pública de Educação do campo. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. da UFG, Luziânia**, v. 29, n. 2, p. 283-293, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=interacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1418&path%5B%5D=1432>>. Acesso em: 26 out. 2015.

DI PIERRO, M. C.; ANDRADE, M. R. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da pesquisa nacional de educação na reforma agrária 2004. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 246-257, maio/ago. 2009.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método auto(biográfico) e a formação**. Natal: Editora da EDUFRN, 2014. p. 77-90.

DUARTE, R. Entrevista em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERNANDES, B. M. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, M. G., FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social no campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. p. 43-55. (Por Uma Educação básica do Campo, n. 2).

FERREIRA, L. G. **Professoras da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2014.

FLORES, M. A. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. In: MARCELO GARCIA, C. (Org.). **El profesorado principiante: inserción a la docência**. Barcelona: Octaedro, 2008. p. 59-98.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: Unesco, 2011.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-169.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-77.

HAGE, S M. **Por uma escola do campo de qualidade social**: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Em Aberto, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

_____. Trabajando com narrativas biográficas. In: McEWAN, H.; EGAN, K. (Comp.). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. p. 183-235.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Glossário dos termos genéricos dos nomes geográficos utilizados no mapeamento sistemático do Brasil**. Rio de Janeiro, 2010. v. 1.

_____. **Mapa de informações básicas dos municípios 2013**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em <http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=35&search=sao-paulo>>Acesso em: 05/06/2014.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 57-76.

KOLLING, E. J. et al. (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Por uma Educação do Campo).

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LOUREIRO, M. I. O desenvolvimento da carreira de professores. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 117-160.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**: Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARTINS, A. M. Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, Santos, n. 120, p. 221-238, nov. 2003.

MEDEIROS, M. D. **A escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas**: o caso do Seridó norterriograndense. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Classes multisseriadas (verbetes). In: EDUCABRASIL. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/classes-multisseriadas/>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: Nóvoa, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-140.

MOLINA, M. C. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão II. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010. p. 137-149.

_____; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e O PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MORAES, A. I. D. **Ensino primário tipicamente rural no estado de São Paulo**: um estudo sobre as granjas escolares, os grupos escolares rurais e as escolas típicas Rurais (1933-1968). 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MORICONI, G. M. Avaliação para o ingresso e acompanhamento de iniciantes na carreira docente. In: GATTI, B. A. (Org.). **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, 2013. p. 177-228.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 143-175.

NÓVOA, A. Os Professores e as histórias da sua vida. In: _____ (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PETTY, M.; TOBIN, A.; VERA, R. Hacia una alternativa de educación rural. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, México, v. IX, n. 4, p. 1-30, 1979.

RIBEIRO, V.; PARAÍSO, M. A. A produção acadêmica sobre educação do campo no Brasil: currículos e sujeitos demandados. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 169-180, maio/ago. 2012.

ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Caminhos da Educação do Campo, 2).

SÁ, Maria Auxiliadora A. S. **Trajetórias docentes**: avanços, recuos e desvios na vida profissional de professores engenheiros. 2004. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SÃO PAULO (Estado). Decreto Lei n.º 177, de 31 de dezembro de 1969. Dispõe sobre extinção e criação de escolas de emergência e criação de classes provisórias na rede escolar de ensino primário e medidas correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 250, p. 05, 1969.

_____. Decreto n.º 17.760, de 1º de outubro de 1981. Autoriza a instalação de Unidades Escolares de Ação Comunitária - UEAC nos municípios jurisdicionados à DRE do Vale do Paraíba. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 91, v. 188, p. 01, 1981.

_____. Decreto n.º 29.499, de 05 de janeiro de 1989. Dispõe sobre a reestruturação e agrupamento das escolas da zona rural. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 99, v. 004, p. 04, 1989a.

_____. Decreto n.º 30.375, de 14 de setembro de 1989. Institui o Programa de Municipalização do Ensino Oficial no Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n.º 99, v. 172, p. 01, 1989b.

_____. Decreto n.º 37.575, de 28 de novembro de 1960. Dispõe sobre unidades de emergência e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 266, p. 09, 1960.

_____. Decreto n.º 52.944, de 25 de maio de 1972. Autoriza a instalação de unidades escolares rurais do 1.º grau, de ação comunitária no "Vale do Ribeira" e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n.º 97, p. 02, 1972.

_____. Decreto n.º 54.553, de 15 de julho de 2009. Institui o Programa de Integração Estado/Município para o desenvolvimento de ações educacionais nas escolas das redes públicas municipais, autorizando a Secretaria da Educação a representar o Estado de São Paulo na celebração de convênios com a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE e municípios paulistas, tendo por objeto a implementação do aludido programa. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 130, v. 119, p. 01, 2009.

_____. Lei Estadual n.º 3.783, de 05 de fevereiro de 1957. Dispõe sobre a criação de escolas de emergência e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 81, p. 03, 1957.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEE n.º 86, de 19 de dezembro de 2007**. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”, no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=19/12/2015%2018:32:02>. Acesso em: 19 out. 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. bras. educ. espec.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 51-80.

SOUZA, E. C. (Auto) Biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, São Cristóvão, ano 2, v. 4, p. 37-50, jul./dez. 2008.

STEFANINI, D. M. O programa escola ativa no Estado de São Paulo: implantação de uma política pública para escolas multisseriadas do campo. **Revista Ibero Americana de Educação**, Araraquara, v. 6, n. 3, p. 12-23, 2011.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília, DF: Liber Livro, 2004.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

_____. **Saberes docentes: formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VANALLI, A. C. G.; BARHAM, E. J. A demanda para políticas públicas adicionais para trabalhadores com filhos pequenos: o caso de professoras. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 2, p. 231-241, 2008.

VASCONCELLOS, E. A. Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural? **Cad. Pesq.**, São Paulo, 1986, n. 86, p. 65-73, ago. 1993.

VEIGA, J. E. Mudanças nas relações entre espaços rurais e urbanos. In: PIQUET, R; OLIVEIRA, E. (Org.). **Economia e Território no Brasil Contemporâneo**. 2007. p. 1-18. Disponível em: <http://www.zeeli.pro.br/wp-content/uploads/2012/06/Mudancas_nas_relacoes_entre_espacos.pdf>. Acesso em: 19 out. 2015.

ANEXO A – Termo de autorização

**GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE GUARATINGUETÁ**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Guaratinguetá, 26 de agosto de 2014.

De acordo com as informações contidas no ofício PPG-DH nº 17/2014, sobre a pesquisa: **Professoras em Escolas do Campo: Formação e desenvolvimento nas trajetórias profissionais**, autorizo a informação ao pesquisador, dos endereços de email dos professores que trabalham em escolas multisseriadas no município de Cunha, assim como o tempo de serviço dos docentes que atuam em escolas multisseriadas no município de Cunha/SP, o envio de questionários a esses professores e a realização de entrevistas com os que se disponibilizarem para as mesmas.

Atenciosamente,

Assinatura manuscrita em azul de Maria de Lourdes Coelho Viterbo, com uma linha decorativa que se estende para a direita.

Maria de Lourdes Coelho Viterbo

DD. Dirigente Regional de Ensino da Região de Guaratinguetá