

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Antônia Lucineire de Almeida

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DOCÊNCIA NA
EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

TAUBATÉ
2018

Antônia Lucineire de Almeida

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dissertação apresentada para exame de Qualificação no Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Identidade e Formação.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Profa. Dra. Patrícia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz Monteiro
Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Prof. Dr. Alessandro Messias Moreira
Centro Universitário do Sul de Minas

Assinatura: _____

Eterno é tudo aquilo que dura uma fração de segundos, mas com tamanha intensidade que se petrifica e nenhuma força consegue destruir.
(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)

DEDICATÓRIA

À Santíssima Trindade, que me unge e me abençoa, que ilumina meu caminho e me sustenta nas horas difíceis.

A minha intercessora e Mãe Maria, que me acompanha e protege.

A todos os Santos de minha crença, meus intercessores, aos quais confio minhas necessidades.

A minha linda e amada família, Nelson, Lourdes, Luciano, Lucio, Cristiane, Cyntia e João Lucas, pelo amor que deles recebo e por fazerem parte da minha existência. Não poderia ter nascido numa família melhor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, meu Senhor, que me deu a vida e me dá força todos os dias. A Ele, toda honra e glória!

A minha família, meu porto seguro, o lugar onde me encontro e me sinto feliz.

Aos meus Pais, Nelson e Lourdes, pelo incessante apoio e parceria, pelo infinito Amor. Apesar de não terem terminado seus estudos, sempre tiveram sabedoria para cuidar de suas vidas e de seus filhos. Assim me criaram e ainda me criam.

Aos meus irmãos e parceiros Luciano e Lucio, admiração, parceria, confiança e Amor eterno.

As minhas cunhadas-irmãs, pela parceria, convivência e carinho.

Ao meu príncipe João Lucas, “os olhos que me encantam”, amor da tia, minha esperança para o futuro.

À Professora Doutora Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, minha querida orientadora, a quem devoto minha admiração pela postura, fortaleza e sabedoria. Rogo a Deus que a ilumine e lhe conceda saúde para que continue realizando uma das coisas de que mais gosta: a pesquisa. Que suas conquistas sejam acompanhadas por taças de vinho, frio e boa companhia.

Ao Professor Doutor Alessandro Messias Moreira, pelo aceite e disponibilidade em participar da minha defesa. Hoje tenho a certeza de que a mão de Deus ilumina nossos caminhos, tudo no tempo Dele.

À Professora Doutora Patrícia Diana Edith de Souza Camargo Ortiz Monteiro, por aceitar participar da minha defesa, por ter me apoiado no decorrer do mestrado e por estar presente na minha vida profissional.

À EPTS, por ter me concedido uma bolsa de estudo e por acreditar no meu projeto.

Aos Professores do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano, pela contribuição no meu processo de formação, durante as aulas e orientações na realização dos trabalhos.

Aos muitos colegas, pelas vivências, risadas, partilhas e produções.

Às companheiras de jornada, Janaína e Priscila, que se tornaram amigas para toda a vida.

As minhas Amigas Cristiane, Flávia, Leonor e Sanmya, pela força, exemplo e “terapias” com arte, gastronomia e vinho.

A minha amiga Leonor, por me ajudar na caminhada do mestrado. Creio que a vida é um ciclo e que, um dia, também poderei ajudá-la. Se não puder, alguém há de fazer por ela o que ela fez por mim.

Aos colaboradores do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano, pelo acolhimento, ajuda e atenção.

Aos docentes que participaram da pesquisa, cujas histórias de vida foram de grande valia para minha vida profissional e para este trabalho. Minha admiração aos profissionais que fizeram e fazem parte de um contexto único, diferenciado, complexo, de desafios e de construção: o ambiente rural.

A todos que participaram desta pesquisa, que foi possibilitada pela Secretaria Municipal de Educação de Cunha, na pessoa do ex-secretário Professor José Éder, e aos diretores e coordenadores que me acolheram nas escolas e viabilizaram meu trabalho.

A minha amiga Neusa Seiki, que me acompanhou em várias idas à Cunha e nas visitas às escolas rurais, ajudando-me no processo de pesquisa e apresentando-me parte da cultura e do modo de vida rural de Cunha, a “Serra de São João,” onde fica a capela de mesmo nome, as pitangas do caminho, o “Angico” que mostra o ponto certo da curva da serra, a Capetinga cunhense e suas famílias.

RESUMO

Em meio aos diferentes contextos da sociedade que influenciam na área educacional, pressupõe-se conhecimento das representações sociais da docência sobre a Educação Rural e Educação do Campo. Trata-se de uma investigação da profissão docente na zona rural, num ambiente peculiar. Utiliza-se como aporte teórico a Teoria das Representações Sociais – TRS, para análise dos significados construídos pela docência nas escolas rurais. A imersão nas escolas rurais permite a construção de saberes e práticas, num ambiente de docência multifacetada e de desafios, em que os processos vivenciados interferem na construção da identidade profissional docente. Busca-se conhecer as representações sociais da docência nas escolas rurais; bem como caracterizar a Educação Rural e do Campo; investigar a história de vida profissional docente, do processo de escolha ao trabalho docente cotidiano e analisar os relatos dos docentes das escolas rurais à luz da TRS. Adotaram-se o método exploratório-descritivo e a abordagem quantitativa e qualitativa dos dados coletados. A pesquisa foi realizada nas escolas rurais do município de Cunha, situado na Região Metropolitana do Vale do Paraíba. São 37 escolas rurais, com classes multisseriadas. Como instrumentos de pesquisa utilizaram-se questionários sociodemográficos, no total de 57, e entrevista semiestruturada aplicada a 19 docentes. Para o tratamento quantitativo dos dados foi usado o *software Sphinx* e, para a abordagem qualitativa com análise de conteúdo, o *software IRaMuTeQ*. Como resultado, observa-se a existência da Educação Rural com classes multisseriadas e conteúdo curricular descontextualizado, em relação às necessidades do campo, fato que nega a proposta de Educação do Campo nas escolas rurais pesquisadas. Os docentes representam a profissão como trabalho intenso e de multifunções, com dificuldades e desafios constantes em relação aos aspectos estruturais, de acesso às escolas e de experiências vivenciadas na carreira. No entanto, optaram por trabalhar nas escolas rurais mesmo com os enfrentamentos do cotidiano, pois se sentem respeitados e valorizados pela comunidade e pelos alunos. Representam os alunos das escolas rurais como crianças simples, sem base, “coitadinhos”, mas que aprendem como as crianças da cidade. No contexto da escola rural, a docência é representada como necessária para aprendizagem dos alunos, e o docente sente-se único, em suas atividades.

Palavras-chave: Representações Sociais; Docência; Escolas Rurais; Educação Rural/Do Campo.

ABSTRACT

In the midst of the different contexts of the society that influence in the educational area, it is assumed to know the social representations of the teaching on Rural Education and Field Education. It is an investigation of the teaching profession in the rural area, in an environment that is peculiar. Theory of Social Representations - TRS, is used as a theoretical contribution to analyze the meanings built by teaching in rural schools. The immersion in rural schools allows the construction of knowledge and practices, in an environment of multi-faceted teaching and challenges, in which the processes experienced, interfere in the construction of the professional teacher identity. It seeks to know the social representations of teaching in rural schools; as well as characterize rural and rural education; to investigate the professional life history of the teacher, from the process of choice to the daily teaching work; to analyze the reports of rural school teachers in light of the TRS. A research methodology with exploratory-descriptive method and quantitative and qualitative approach of the collected data is presented as methodology. The research carried out in the rural schools of the municipality of Cunha, located in the Metropolitan Region of the Paraíba Valley, which presents 37 rural schools, with multisite classes. As a research tool, a sociodemographic questionnaire was used, with a total of 57 and a semi-structured interview applied to 19 teachers. The Sphinx software was used for the quantitative treatment of the data and, for the qualitative approach with content analysis, the IRaMuTeQ software. As a result, we can observe the existence of Rural Education, with multisite classes and curricular content decontextualized in relation to the needs of the field, a fact that denies the proposal of Field Education in the rural schools surveyed. Teachers represent the profession as intense and multifunctional work, with constant difficulties and challenges in relation to structural aspects, access to schools and experiences experienced in the career. But they make the option to work in rural schools even with the daily confrontations, because they feel respected and valued by the community and students. They represent rural schoolchildren as simple, baseless, "poor" children, but who learn as the children of the city. In the context of the rural school, teaching is represented as necessary for students' learning and for which the teacher feels unique

Keywords: Social representations; Teaching; Rural Schools; Rural / Field Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da RMVPLN, sub-regiões e cidades	20
Figura 2 - Escolas-sede do município de Cunha – SP	25
Figura 3 - Foto de Cunha: serras	26
Figura 4 - Distância entre escola-sede e escola rural	27
Figura 5 - Serra da Bocaina, Cunha – SP	28
Figura 6 - Conservação das estradas	29
Figura 7 - Escolas dos bairros Capetinga e Mato Dentro, na atualidade	29
Figura 8 - Modelo do Processo de Desenvolvimento Profissional	39
Figura 9 - Categorias do Estado da Arte	51
Figura 10 - Caracterização dos Sujeitos (Povos) do Campo	82
Figura 11 - Apresentação das categorias	99
Figura 12 - Categoria e Subcategorias	119
Figura 13 - Classes da Análise IRaMuTeQ	152
Figura 14 - Nomenclatura das Classes – Categorias e Subcategorias	153
Figura 15 – Triangulação	203

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Idade dos docentes pesquisados	134
Gráfico 02 - Tempo de docência e estado civil	136
Gráfico 03 - Renda pessoal e familiar	137
Gráfico 04 - Escolaridade no Ensino Médio e Superior	140
Gráfico 05 - Escolha da profissão	145
Gráfico 06 – Motivação	146
Gráfico 07 - Características essenciais do professor	147
Gráfico 08 - Ser professor	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias e Subcategorias – Junção	52
Quadro 2 - Subcategoria 1 – Prática Docente e Formação	53
Quadro 3 - Subcategoria 2 – Formação Inicial e Continuada, Profissionalização e Profissionalidade – ano 2013	56
Quadro 4 - Subcategoria 2 – Formação Inicial e Continuada, Profissionalização e Profissionalidade – ano 2015	57
Quadro 5 - Subcategoria 2 – Formação Inicial e Continuada, Profissionalização e Profissionalidade – ano 2017	59
Quadro 6 - Subcategoria 3 – Início na Carreira e Inserção Profissional	62
Quadro 7 - Subcategoria 4 – Desenvolvimento Profissional Docente	64
Quadro 8 - Subcategoria 5 – Estágio – Trabalhos de 2013 a 2015	66
Quadro 9 - Subcategoria 5 – PIBID – Ano 2015 e 2017.	68
Quadro 10 - Subcategoria 5 – Políticas e Programas de Formação – Ano 2017	70
Quadro 11 - Quantidade de Trabalhos Mapeados – BDTD	98
Quadro 12 - Quantidade de Trabalhos por Instituição	98
Quadro 13 – Categoria Sujeitos (Povos) do Campo – ano 2013 - 2015	100
Quadro 14 - Categoria Sujeitos (Povos) do Campo – Ano 2016 a 2017	101
Quadro 15 - Categoria Políticas Públicas	101
Quadro 16 - Categoria Docência	113
Quadro 17 - Forma de Apresentação dos Trabalhos - EDUCERE	118
Quadro 18 - Sobre a Profissão Professor	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização do município	22
Tabela 2 - Alunos matriculados na Educação Básica	24
Tabela 3 – Matrícula da Educação Básica	79

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Problema	17
1.2 Objetivos	18
1.2.1 Objetivo Geral	18
1.2.2 Objetivos Específicos	19
1.3 Delimitação do Estudo	19
1.3.1 Cunha-SP	20
1.3.2 Cenário Educacional do Lócus da pesquisa	23
1.3.3 As Escolas Rurais no lócus de pesquisa	24
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	30
1.5 Organização do Trabalho	32
2 DOCÊNCIA	33
2.1 A Docência e suas Premissas	33
2.1.1 Formação e Desenvolvimento Docente	36
2.1.2 Docência: profissionalização e identidade profissional	40
2.1.3 Docência: socialização e identidade profissional	43
2.2 Estado da Arte: as pesquisas sobre a docência	50
2.4.1 Estado da Arte: as pesquisas sobre a docência	50
2.3 Da Educação Rural à Educação do Campo	72
2.3.1 Educação Rural e Educação do Campo: pontos que se entrelaçam e que se opõem	73
2.3.2 A Educação no Meio Rural: caracterizações	78
2.3.2.1 Nucleação das Escolas Rurais e Transporte dos Alunos	79
2.3.2.2 Sujeitos (Povos) do Campo	82
2.3.2.3 As Escolas Rurais: o direito à educação	84
2.3.3 Educação Rural e Educação do Campo: temas controversos?	88
2.3.4 A Educação do Campo em Ação	89
2.3.4.1 Educação do Campo: um processo em constante construção	90
2.3.4.2 A Escola e a Docência do Campo: as políticas públicas	93
2.3.5 O Estado da Arte: publicações que discutem a Educação Rural e do Campo	96
2.4 Representações Sociais: as significações elaboradas pela docência	116
2.4.1 Levantamento de Trabalhos sobre Representações Sociais no EDUCERE	117
3 METODOLOGIA	125
3.1 Procedimentos metodológicos	125

3.2 Tipo de Pesquisa	126
3.3 A Pesquisa de Campo	127
3.3 Instrumentos	127
3.3.2 O Campo de Pesquisa	128
3.3.3 Sujeitos	128
3.4 Procedimentos para Análise dos Dados Coletados	129
3.5 Comitê de Ética	130
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	131
4.1 Questionário: caracterização dos entrevistados	131
4.1.1 Caracterização dos Sujeitos: quem são os docentes?	132
4.1.2 Dados Sociodemográficos	133
4.1.3 Caracterização da Carreira Docente	138
4.1.4 As Representações dos sujeitos em relação à docência	141
4.2 Síntese da Análise Quantitativa	150
4.3 O Profissional Docente na Zona Rural: entrevistas	151
4.3.1 Categoria Trajetória Profissional	153
4.3.1.1 Entrada na profissão	153
4.3.1.2 Percurso Profissional	161
4.3.2 Categoria Ser Docente na Escola Rural	168
4.3.2.1 Aprendizagem na Escola Rural	168
4.3.2.2 Docência, Família e Comunidade	176
4.3.3 Categoria Realidade Docente na Escola Rural	180
4.3.3.1 Desafios e Dificuldades	181
4.3.3.2 Docência Multifacetada	185
4.3.4 Categoria Trabalho Docente nas Escolas Rurais	189
4.3.4.1 O Docente na Escola Rural	190
4.3.4.2 Conteúdos e Realidade	193
4.3.4.3 A Representação sobre o Aluno	197
4.4 Síntese da Análise Qualitativa	200
4.5 Os Pontos que se Cruzam	202
5 CONSIDERAÇÕES	210
REFERÊNCIAS	214

1 INTRODUÇÃO

O desejo de estudar a docência surgiu no decorrer de um curso de graduação em Pedagogia, e culminou com a realização de uma pesquisa sobre a formação e o percurso profissional de professores diante dos desafios da prática docente. É instigante estudar a atuação docente em diferentes contextos e situações, bem como pesquisar sobre a prática docente.

Buscar entender como a atuação e a prática docente são elaboradas e compartilhadas pelos sujeitos é o fio condutor desta pesquisa, considerando-se que o percurso de vida dos docentes possibilita significações e identificações, do processo de formação à prática. Esses fatores geram influências na construção da identidade docente.

Os docentes fazem parte de conjuntos sociais em que as Representações Sociais (RS) estão incorporadas como forma de conhecimento elaborado e compartilhado pelo grupo (JODELET, 2001). As RS “[...] se formam e se transformam na experiência profissional, no contato com as realidades a serem afrontadas” pelas “experiências múltiplas” (CHAMON, 2007, p. 39).

As experiências múltiplas dos docentes são vivenciadas em grupos sociais que podem ser caracterizados por um processo em que as pessoas se relacionam com propósitos e regras estabelecidas (ALEXANDRE, 2004).

Esta investigação tem sua base na Teoria das Representações Sociais, que visa investigar fenômenos sociais e, a partir disso, construir o objeto de pesquisa. Elaborar uma pesquisa com base na TRS tem como premissa a identificação do sujeito, um extrato da população ou conjuntos sociais e, ainda, a delimitação do objeto de Representação Social (SÁ, 1998).

No decorrer da trajetória profissional, em que histórias de vida diversas cruzam-se e constroem-se em ambientes variados e de múltiplas funções e expressões, cabem discussões sobre identidade docente, sobretudo porque a esse percurso agregam-se fatos históricos em um momento de constantes mudanças na sociedade e na área educacional.

Entre esses fatos se destacam: a Educação Rural, que é a realidade dos municípios com escolas rurais e classes multisseriadas; a Educação do Campo, um movimento de luta social; e, a profissão docente, que abarca variadas vivências

como processo de escolha profissional, a formação inicial e continuada, o cotidiano do trabalho docente e a trajetória profissional docente.

Ressalta-se que a Educação do Campo tem sido erroneamente considerada como sinônimo de Educação Rural ou de processo educacional voltado aos sujeitos que habitam o meio rural. A diferença entre elas está no fato de que a primeira é praticada pela coletividade, com organização política e social, que visa a um processo educacional contextualizado ao campo e aos seus sujeitos (FRIGOTO, 2010).

Já a Educação Rural, se considerada apenas como espaço geográfico, corre o risco de ser reduzida a um processo educacional descontextualizado da realidade vivenciada pelos povos que vivem na zona rural. Incorre, nesse contexto, o risco do oferecimento de uma educação urbanocêntrica, ou seja, aplicação da lógica de educação escolar urbana (RODRIGUES, 2012), que não atende às necessidades e às especificidades dos sujeitos que habitam o meio rural.

Assim, a Educação Rural pode ser entendida como território onde ocorrem e nascem os movimentos e as lutas sociais, em busca do reconhecimento do espaço, da terra, do trabalho produtivo, das melhorias para o campo e do desenvolvimento. Esses fatores sinalizaram a necessidade de mudança em relação à educação oferecida para os povos que habitam o campo e resultaram na constituição do conceito de Educação do Campo.

À temática Educação do Campo e à Educação Rural junta-se o tema profissão docente, que precisa ser discutido e entendida nesse contexto. Considera-se, no contexto da docência, o processo de formação, a relação teoria-prática e o cotidiano escolar, que se relacionam na atuação docente, sobretudo nas escolas rurais. Sabe-se que o processo de formação prioriza o conteúdo teórico; já a prática é construída no cotidiano e na realidade escolar.

No cotidiano escolar rural o professor depara uma realidade diferente daquela da escola urbana, e a prática baseia-se num currículo que nem sempre atende às necessidades do alunado e da comunidade. O conteúdo, nesse contexto, requer que o professor faça adaptações constantes, para atender às especificidades dos seus alunos.

Ademais, para atuar nas escolas da zona rural, o professor precisa realizar multitarefas, pois trabalha sozinho e assume outros afazeres além do deslocamento por caminhos longos e de difícil acesso. Há necessidade de interação com a

comunidade local, que precisa de atenção. Nas escolas rurais/do campo, as classes, em sua maioria, são multisseriadas.

Ao apontar o fenômeno a ser estudado como docência no contexto das escolas rurais, recorre-se à Teoria das Representações Sociais, pois constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem no processo identitário e educativo, por englobar linguagem, ideologia e crenças (JODELET, 2001) e o imaginário simbólico (condutas e práticas sociais).

Sabe-se que “[...] todas as intenções humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações” (MOSCOVICI, 2010, p. 40). Essas representações são compartilhadas pelos grupos, a fim de possibilitar a compreensão da realidade vivenciada no âmbito social e cultural.

A docência está nesse contexto, pois ocorre no meio social e cultural em que o sujeito realiza uma leitura do objeto, atribuindo-lhe significados que podem contribuir para a construção identitária do professor. O sujeito percebe o mundo tal como ele é e responde aos estímulos que ele apresenta com base em suas próprias percepções, ideias e atribuições (MOSCOVICI, 2010).

Nesse sentido, levantou-se nesta pesquisa a necessidade de discorrer sobre a Docência nas escolas rurais, que envolve a Educação Rural e do Campo. A relevância deste estudo está na possibilidade de entendimento sobre as RS da docência num contexto educacional diferenciado, peculiar e singular: a escola rural no cenário educacional do município de Cunha – SP.

Dessa forma, a educação, no recorte rural/do campo tornou-se um espaço amplo e oportuno para pesquisa sobre a docência, um espaço relevante do ponto de vista científico porque possibilita uma reflexão sobre as representações sociais dos docentes.

1.1 PROBLEMA

Sabe-se que a educação é um campo profícuo para pesquisas à luz da Teoria das Representações Sociais, pois abarca fenômenos, grupos sociais, sujeitos e objetos de RS. Dessa forma, dois aspectos se destacam como fios que conduzem a pesquisa, como a docência, que surge como grupo social cuja prática cotidiana esbarra nas dificuldades e nos desafios da atuação nas escolas rurais.

Tem-se na docência um processo de formação teórica e não prática que se funda num currículo urbano descontextualizado das necessidades da escola rural. Esse fato exige do professor uma adaptação na prática pedagógica e no desempenho de outros papéis necessários à atuação nas escolas rurais.

O outro aspecto, a Educação do Campo, traz ao processo educacional a possibilidade de valorização dos sujeitos do campo por meio de uma educação politizada. Ocorre que, para atuação nas escolas do campo/rural, o que se vê é a atuação de professores formados no curso de magistério (nível médio) ou no extinto curso Normal Superior e/ou em outro tipo de licenciatura de nível superior não voltada para atuação no campo.

Diante disso levantam-se dois pontos. O primeiro deles refere-se aos docentes que atuam nas escolas rurais, mas cujo processo formativo não abrangeu as particularidades e as necessidades do campo, tampouco a prática. O segundo refere-se a uma ação de formação contextualizada que emergiu dos movimentos e lutas sociais em prol dos sujeitos e da docência do campo, mas que não chegou aos docentes que lecionam no meio rural em que esse estudo se pauta.

A vivência docente é permeada por variadas situações, que vão desde a escolha da profissão até o cotidiano escolar. A história de atuação profissional docente é carregada de significados que influenciam a construção da identidade profissional dos docentes. Em meio ao contexto evidenciado pelos docentes, parte-se, então, deste pressuposto: Quais são as representações sociais da docência no contexto da Educação Rural? Com base nesse pressuposto é que se desenvolveu esta pesquisa.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender as representações sociais dos docentes que atuam na Educação Rural e Educação do Campo.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar a Educação Rural e a Educação do Campo, suas peculiaridades, práticas e saberes construídos nas experiências e nas atividades direcionadas à comunidade do campo;
- Investigar a história profissional docente e o processo de opção pelo trabalho docente nas escolas rurais;
- Analisar os relatos das experiências profissionais dos docentes das escolas rurais à luz da Teoria das Representações Sociais.

1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

Toda pesquisa em representação social requer delimitação do sujeito e do objeto de representação a partir de um fenômeno que desperte atenção, interesse e relevância social ou acadêmica (SÁ, 1998). Dessa forma, antes de indicar os sujeitos e objeto de RS, há que se delimitar o campo de pesquisa. Como *lócus* de pesquisa apresenta-se um município situado no vale do Paraíba paulista.

Identificaram-se, na base do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa – INEP, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEESP, referente ao Censo Escolar (2017), e da Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano – EMPLASA, os dados para mapeamento da realidade educacional brasileira e paulista. Esse mapeamento permitiu conhecimento da realidade educacional do Estado de São Paulo, acesso a dados sobre cidades e escolas rurais e contato com as Diretorias de Ensino e Secretarias Municipais de Educação da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte – RMVPLN. Trata-se região próspera, situada no eixo São Paulo – Rio e que faz divisa com o Estado de Minas Gerais.

Trata-se de região importante em várias circunstâncias, pois abriga um dos maiores recursos hídricos do Brasil, na bacia do Rio Paraíba e represas de Paraibuna, Santa Branca e Jaguari. Considerada economicamente dinâmica, com destaque sobre outras regiões, foi criada numa tentativa de estimular o poder econômico e político de seus municípios (MELLO *et al.*, 2015).

Além da diferença populacional, o desenvolvimento e o fator econômico sobressaem, pois há cidades com polos industriais e comerciais que movimentam a economia local e regional, e municípios que se mantêm com culturas de subsistência. Assim, observam-se disparidades entre as cidades que compõem a RMVPLN.

O Artigo 2º da Lei nº 1.166 (SÃO PAULO, 2012), entre outras providências, preconiza a redução das desigualdades presentes na região. Considera-se que a criação da RMVPLN não conseguiu manter, em todas as cidades, as mesmas características explícitas em seus critérios (ARRUDA, 2013), especialmente quanto ao aspecto dinâmico da economia.

A RMVPLN apresenta-se dividida em cinco sub-regiões. A sub-região 1 compreende oito cidades e apresenta a maior população (1.078,827 habitantes). A sub-região 2 abrange a maior área (4.237,80 km²), com dez municípios. A sub-região 4 abarca oito cidades e apresenta o menor índice populacional (129,487 habitantes). Na sub-região 5, o menor número de cidades, apenas quatro, que compõem a região litorânea (EMPLASA, 2018).

A sub-região 3 tem uma área de 3.387,48 km² e população de 352.201 habitantes. Compõem-se de nove cidades, entre elas o município de Cunha – SP, escolhido para a pesquisa de campo deste estudo. O levantamento realizado aponta Cunha como o maior município da RMVPLN, apresentando características históricas e de cidade do interior.

1.3.1 Cunha - SP

A escolha do município de Cunha, após pesquisa e mapeamento, ocorreu em virtude dos dados que revelam a presença de expressiva população em sua área rural, fato que o torna fértil campo de pesquisas sobre as escolas rurais, cujo número ali é significativo.

Os dados apontados na Tabela 1 retratam que 40,2% da população reside na zona rural, nesse município de grande extensão territorial que apresenta elevado número de escolas rurais. Trata-se de um município localizado em região serrana, entre a serra da Bocaina, a serra Quebra-Cangalha e a serra do Mar, de acordo com dados da Prefeitura Municipal (2017).

A Tabela 1 mostra alguns dados sobre o município de Cunha.

Tabela 3 – Caracterização do município

Município Estudado	2010	2017*
População	21.866	22.007
População Urbana	12.167	13.012
População Rural	9.699	8.8682
Taxa Urbanização	55,64%	59,98%
Densidade Demográfica (habitantes por Km ²)	15,54	15,42

*Estimativa IBGE, 2016.

Fonte: SEADE, 2010 e 2016; Dados Infográficos IBGE, 2010 e 2016.

É o 11º maior município do estado de São Paulo em extensão territorial (IBGE, 2015). Sua área, de 1.407,25 km², corresponde a 8,74% da área da RVMPLN. Situa-se na divisa com estado do Rio de Janeiro e fica próximo do estado de Minas Gerais. O município, que tem um subdistrito, Campos Novos de Cunha, faz divisa com os municípios paulistas de Lorena, Silveiras, Areias, São José do Barreiro, São Luiz do Paraitinga, Ubatuba, São José do Barreiro, Lagoinha e Guaratinguetá, e com o município de Paraty, que está localizado no estado do Rio de Janeiro.

No período 2010 - 2016 houve discreto acréscimo populacional no município de Cunha e aumento de 4,34% na taxa de urbanização, fato que caracteriza a existência do êxodo rural, embora 40,02% da população ainda resida na zona rural da cidade (IBGE, 2016; SEADE, 2016).

O contexto rural atual pode ser explicado pela formação histórica do município, que no século XVII tinha o nome de Facão e que fez parte do “Caminho do Ouro”. Esse fato desencadeou seu desenvolvimento econômico, que se destacou em relação ao de outros municípios do vale do Paraíba. No entanto, a fixação populacional do município se deu após o declínio do período de extração do ouro, que fez com que várias cidades da região, inclusive Cunha, tivesse que buscar,

alternativas econômicas para sobrevivência, como as lavouras de subsistência, pastoris e a monocultura de café, até o século XIX (ZUQUIM, 2002, p. 16).

Em toda a história de Cunha observaram-se momentos de auge e de declínio, situações atreladas aos acontecimentos que afetavam o país e que exigiam reconfiguração econômica. A construção da Rodovia Dutra, no século XX, impulsionou a economia do vale do Paraíba, mas não foi suficiente para revitalizar o aspecto econômico de Cunha, que não se beneficiou daquele desenvolvimento e continuou num ritmo econômico de subsistência, em consonância com a vida rural que ali era reproduzida desde 1900 (ZUQUIM, 2002).

A vida rural persiste no município, onde não há empresas de grande porte, e sua economia baseia-se na agricultura e na pecuária, além do turismo, que tem crescido nos últimos anos, e do artesanato, que gera parte da economia do município, em serviços e produtos (PREFEITURA MUNICIPAL DE CUNHA, 2017). O município é considerado estância climática desde 1948.

O crescimento do turismo no município ressalta o artesanato de Cunha e a cultura da cerâmica. Além disso, destaca-se o clima local, um atrativo para turistas em meio a um ambiente rural, bucólico, cultural e gastronômico, características essenciais para o turismo. Esse fato acrescenta à economia da cidade ganhos nas áreas de hospedagem, turismo ecológico e cultural, e também no comércio local.

1.3.2 Cenário Educacional do *Lócus* da pesquisa

Em relação ao cenário educacional, de acordo com o Censo Escolar 2017 (INEP, 2018) com os dados da DRE de Guaratinguetá (2018), em Cunha há 49 escolas, das quais 37 (75,51%) estão localizadas na zona rural.

A densidade demográfica do município é de 15,42 habitantes por km², conforme Tabela 1, fato que justifica o número de escolas rurais para atendimento à população que mora na “roça”. Esse fato põe em destaque o município, no que se refere a escolas rurais num ambiente peculiar e a um universo educacional marcado por escolas isoladas e com classes multisseriadas (BOF, 2006).

Sabe que 92,59% das escolas do município apresentam como característica a existência de classes multisseriadas, conforme dados do CADMEC (SEESP, 2017). Algumas delas apresentam mais de uma sala multisseriada, por escola e por turno. Atualmente, nas unidades escolares de Ensino Fundamental multisseriadas

há 56 classes, sendo 42,86% delas estaduais, e 57,14%, municipais. Algumas escolas rurais funcionam em dois turnos, e isso justifica o número de classes multisseriadas superior ao número de escolas rurais.

Ainda sobre as escolas rurais e classes multisseriadas, sabe-se que essa situação é uma tentativa de enxugar os custos da escola rural, nas quais geralmente há poucos alunos. Por outro lado, há a intenção de fechamento dessas escolas (PINTO, 2012) e de deslocá-las para os centros urbanos. Essa temática é retomada na revisão teórica deste estudo.

Dados do IBGE (2016) e do INEP (2017) apontam a situação dos alunos matriculados, considerando escolas urbanas e rurais (ver Tabela 2).

Tabela 4 - Alunos matriculados na Educação Básica

Matrículas – Educação Básica		
Modalidade	Município	(%)
Educação Infantil	494	13,32
Ensino Fundamental	2318	62,52
Ensino Médio	896	24,16
Total	3708	

Fonte: Dados Infoográficos Cidades, IBGE, 2016 – INEP, 2017.

Reitera-se que não é oferecida a modalidade Educação Infantil nas escolas rurais, o que acontece apenas nas escolas urbanas ou nas escolas-sede. Em decorrência desse fato, a razão de um dos recortes deste estudo: a pesquisa da docência nas séries iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, nas escolas rurais.

1.3.3 As escolas rurais no *Lócus* de pesquisa

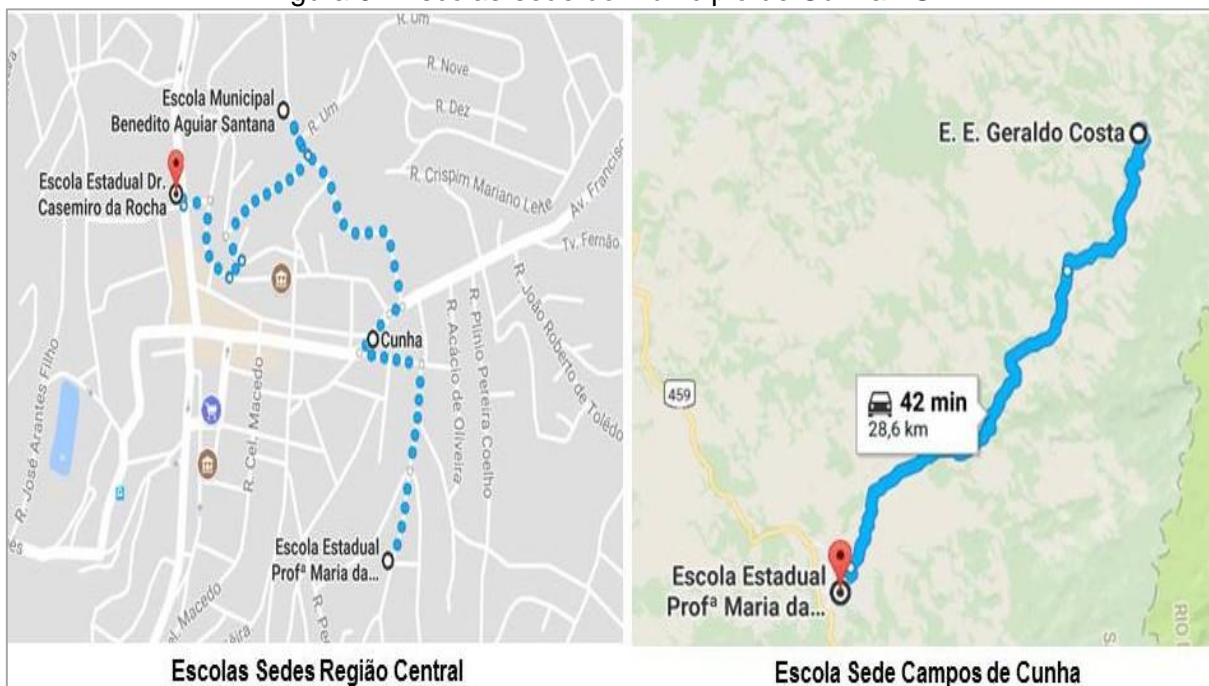
As escolas rurais são divididas e organizadas pelas escolas-sede, nas quais ficam os diretores e os coordenadores pedagógicos das modalidades. Trata-se de apoio pedagógico, curricular, acadêmico e de insumos aos professores e às escolas

rurais. Esse apoio engloba a distribuição da merenda escolar e de materiais, além da realização das horas de atividades junto aos professores.

As escolas-sede ficam na zona urbana, na sua maioria, de onde fazem a gestão dos professores e das matrículas dos alunos. Optou-se por realizar contato com as escolas-sede, para viabilização da pesquisa. Assim, foi possível planejar a aplicação dos instrumentos de pesquisa nas escolas Benedito Aguiar (municipal) Casemiro Rocha, Geraldo Costa e Maria da Conceição Querido (estaduais).

A Figura 2 mostra a distância entre as escolas-sede.

Figura 9 - Escolas-sede do município de Cunha - SP



Fonte: Google Maps, 2018.

Reitera-se que fica a cargo dos docentes a retirada e o transporte desses materiais e das merendas até as escolas rurais, semanalmente. A escolha das escolas-sede foi uma estratégia para atingir os professores que atuam nas diversas regiões da cidade, considerando-se a extensão territorial de Cunha e o grande número de escolas rurais.

Uma das características das escolas rurais é seu distanciamento das escolas-sede e do centro urbano do município. Cunha é uma cidade serrana, com altitude de mais de 1100 metros, e faz divisa com nove municípios (PREFEITURA DE CUNHA, 2018). Nesse sentido, o tamanho do município e sua característica

serrana fazem com que o deslocamento entre bairros e divisas com outras cidades seja realizado por meio de estradas não asfaltadas, em sua maioria.

A Figura 3 apresenta duas imagens do município. A primeira delas revela a beleza das serras, e a outra mostra uma das estradas que leva ao bairro da Bocaina, uma estrada de terra, um dos muitos percursos que os docentes e alunos percorrem no período de aulas nas escolas rurais.

Figura 10 - Foto de Cunha: serras e estrada



Fonte: Fotos da autora, arquivo pessoal, 2018.

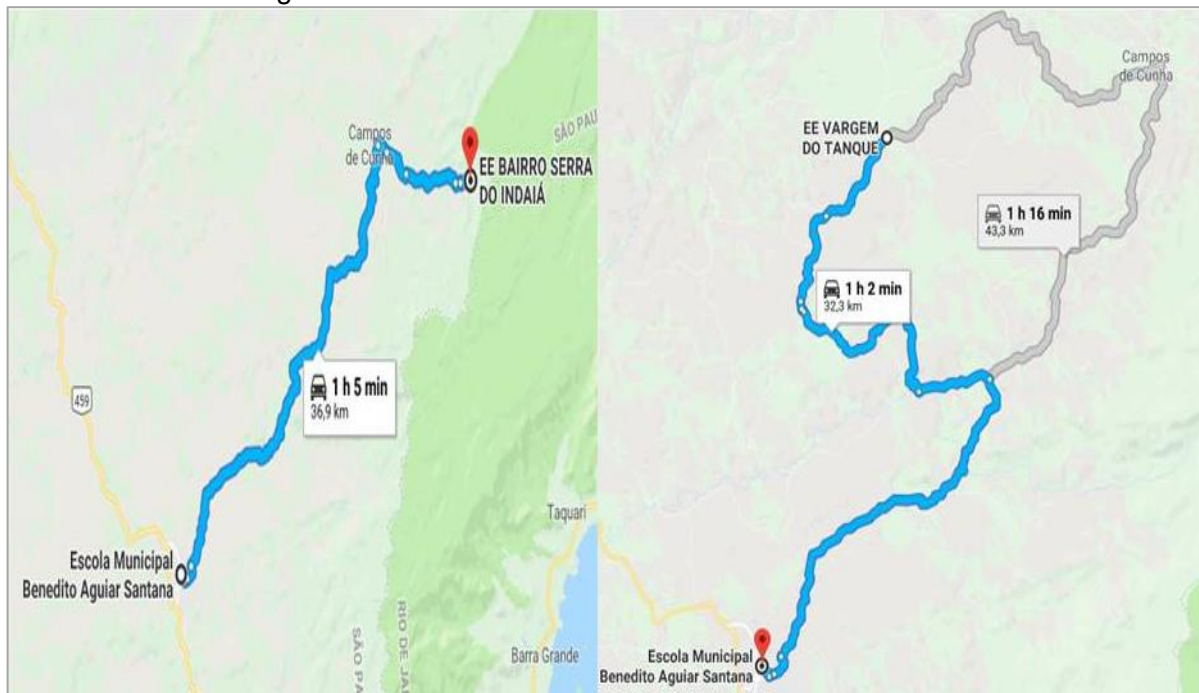
As estradas de terra, no sobe e desce das serras, é um fator que complica o deslocamento dos docentes e alunos para as escolas, tanto para o acesso às escolas rurais que ainda estão ativas, quanto para o transporte dos alunos para outras escolas. Isso devido ao efeito gerado pela nucleação e pelas políticas de transporte. Esses aspectos são retomados na revisão teórica deste estudo.

Os munícipes de Cunha costumam se deslocar em motos, cavalos, jipes, caminhões, caminhonetes, e fuscas, veículo muito utilizado na cidade. Há transporte público, mas o acesso a algumas localidades é escasso e dificultado pelo clima. Os docentes costumam deslocar-se em transporte próprio, mas arcam com os custos dessa solução.

Nesse sentido, o clima, que é um atrativo turístico, é também uma desvantagem para o deslocamento, sobretudo em tempos chuvosos, que exigem destreza para acessar as escolas rurais, fato sinalizado na análise dos discursos das entrevistas realizadas neste estudo.

A Figura 4 apresenta duas situações em que o deslocamento é de mais de 30 quilômetros para acessar as escolas. No entanto, dentro do perímetro do município, e dependendo da localização da escola, do tipo de transporte e da condição climática, o docente pode percorrer até 40 quilômetros para acessar uma escola rural.

Figura 11 - Distância entre escola-sede e escola rural.



Fonte: Google Maps, 2018.

A realidade dos alunos para acesso à escola é um pouco diferente, pois são moradores dos bairros e, por esse motivo, percorrem um trecho menor, mas não menos dificultoso, devido às questões já mencionadas. Para deslocamento de alunos de alguns bairros é oferecido transporte escolar, fato que não evita problemas em relação ao acesso pelas estradas do município.

Na figura 5 veem-se imagens da serra da Bocaina e de uma estrada de acesso aos bairros Capetinga e Bocaina, sendo o primeiro um bairro distante do centro da cidade cerca de 40 quilômetros.

Figura 12 - Serra da Bocaina, Cunha - SP



Serra da Bocaina

Estrada de acesso aos bairros Capetinga e Bocaina

Fonte: Fotos da autora. Arquivo pessoal, 2018.

A figura 5 caracteriza o percurso que os munícipes, os docentes e alunos vivenciam para acessar as escolas rurais. Se, de um lado, a paisagem revela a beleza do município, por outro lado apresenta a realidade das condições de parte de suas estradas.

Para se deslocar na cidade, no passado era utilizados o jipe ou o cavalo, e caminhadas a pé. Na atualidade, é possível utilizar bicicleta ou moto, e também solicitar carona. Para transporte é muito utilizado o fusca, fato que a tornou conhecida como a cidade do fusca e que se configura como atrativo turístico (PREFEITURA MUNICIPAL DE CUNHA, 2018).

É preciso mencionar que, em período chuvoso, o percurso oferece risco e dificuldade no deslocamento, pois são estradas que cortam as serras características da geografia do município, mesmo com as melhorias nas estradas, ao longo dos anos. Os percalços enfrentados nas estradas demandam utilização de transporte adaptado para acesso às escolas. Uma prática comum de adaptação do transporte é a colocação de “correia dentada” nos fuscas para que consigam percorrer as estradas em tempo chuvoso.

Na Figura 6, dois exemplos do estado de conservação das estradas rurais do município, estradas não asfaltadas que levam às escolas rurais.

Figura 13 - Conservação das estradas.



Fonte: Fotos da autora, 2018.

Outra questão relevante é a estrutura das escolas rurais, assunto que recebe nova abordagem na revisão teórica deste estudo. No entanto, cabe ressaltar que essas escolas, na maioria dos casos, são pequenas, com estrutura simples, e sua manutenção é realizada pelos docentes (HAGE, 2014). Na figura 7, imagens de duas das escolas visitadas:

Figura 14 - Escolas dos bairros Capetinga e Mato Dentro, na atualidade.



Fonte: Fotos da autora, 2018.

A escola da Capetinga apresenta o modelo de uma casa. Já a escola do Mato Dentro foi construída para atender os alunos da zona rural, no entanto foi fechada, e os alunos, direcionados a outras escolas do município.

Devido a esses aspectos, delimitam-se como sujeitos os docentes que atuam nas escolas do campo e rurais do município. Como objeto, a docência nas escolas rurais que abarcam a história desses profissionais, as dimensões da formação e da escolha profissional, o trabalho docente no cotidiano das escolas, e as práticas e saberes construídos nas escolas rurais.

1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A docência é um tema presente nas pesquisas sobre educação, por ser amplo, complexo, com dilemas e novos conhecimentos. Para pesquisar a docência há necessidade de uma atitude interdisciplinar, diferenciada e múltipla, que requer um “olhar de águia” (FAZENDA, 1994, p. 134).

O trabalho docente assume papel central na questão política e cultural da sociedade, diante da expansão da Educação Básica e do atendimento escolar no que se refere à inclusão de sujeitos e setores sociais (GATTI, 2009). Várias são as inquietações que perpassam o cotidiano profissional docente nas escolas rurais.

As escolas rurais atendem uma parcela significativa da população em idade escolar, sobretudo no Ensino Fundamental. Ocorre que há desvantagens nas condições educacionais oferecidas nas escolas rurais em relação às escolas urbanas, pois ainda apresentam como característica as salas multisseriadas (BOF, 2006).

Essa desvantagem, aliada a um ensino descontextualizado, traz à tona os cenários da Educação Rural, cujo histórico remete à estrutura fundiária presente no Brasil: a ideia de escolarização utilizada como instrumental para que o sujeito se adaptasse ao produtivismo num contexto urbano que, por ideologia, tentava afastar o homem do meio rural, com a lógica do capitalismo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

A Educação Rural precisa ser conceituada a partir dos sujeitos a que se destina, aqueles que moram e trabalham na zona rural. Ocorre que, para esses sujeitos, é oferecido um processo educacional igual ao da cidade, sem que haja

tentativa de adequação, às características dos sujeitos do campo e de seus descendentes (RIBEIRO, 2012, p. 295).

Ressalta-se que a essa discussão ainda precisa ser acrescentado o fato de a Educação Rural ser reprodução de uma estrutura agrária e fundiária, denominada urbano-industrial, não se valorizando a cultura, os costumes e modos de vida dos povos do meio rural. O conjunto de fatos que a formou concedeu espaço aos movimentos e lutas sociais (BOF, 2006, p. 73).

O meio rural precisa ser pensado e entendido além do ambiente geográfico, como espaço de possibilidades em que se promove um trabalho produtivo para que se possa chegar ao desenvolvimento por meio da educação. É preciso pensar a educação a partir de uma coletividade e do ambiente rural, que é diferenciado porque apresenta necessidades e demandas específicas.

O que ocorre na atualidade é o oferecimento de um processo educacional ao povo do campo igual ao que é oferecido aos que moram e trabalham na zona urbana. Essa situação tem impacto direto no processo de aprendizagem dos alunos das escolas rurais e nas práticas dos docentes que nelas atuam. No cerne da discussão sobre a Educação Rural, e em contraposição a ela, emerge a ideia de Educação do Campo.

Trata-se de um assunto recente e em construção, cuja discussão tem sido enfatizada desde a década de 1990. É proveniente de críticas relacionadas à situação educacional brasileira no contexto do campo, e as lutas sociais ocorridas no campo propõem uma ação prática de transformação, em relação às políticas (CALDART, 2009).

Consideram-se o contexto da Educação do Campo e as concepções educacionais no resgate de fundamentos relevantes da ideia de educação popular, de maneira a promover ressignificação, atualização e avanço nas questões e práticas dirigidas ao público do campo (PALUDO, 2012). A Educação do Campo visa atingir a política educacional (CALDART, 2012).

Tanto na Educação Rural quanto na do Campo, engendram-se discussões sobre o preparo dos docentes para uma prática contextualizada para o campo e para o processo educacional que lá ocorre. Propõe-se, dessa forma, pensar a profissão docente no sentido real, e também no sentido ideal, a partir das Representações Sociais que os professores elaboram. Essas representações

ocorrem nas relações sociais, “[...] se constrói no e a partir do sujeito”, uma “realidade estruturada” (MOREIRA; CHAMON, 2015, p. 48).

Trata-se de uma forma de explicar e dar sentido a uma realidade no meio social e, ao mesmo tempo, suscitar a identidade, comunicar ideias e ter condutas orientadas (FONSECA; MORAES; CHAMON, 2009). Dessa forma, este trabalho torna-se relevante, por apresentar a trajetória profissional e o trabalho docente nas escolas rurais, e também as RS elaboradas a partir da vivência da docência.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

Este relato de pesquisa está organizado em quatro capítulos.

No primeiro deles, a introdução do trabalho, em que se apresenta a contextualização do assunto, o problema, os objetivos, a delimitação, a relevância do estudo e suas possíveis contribuições.

No Capítulo 2, a revisão da literatura, apresentando a conceituação, a evolução histórica e entendimentos sobre os assuntos e o estado da arte. Destacam-se as temáticas: A Docência e suas Premissas; O Estado da Arte da Docência; Da Educação Rural à Educação do Campo; O Estado da Arte da Educação Rural e do Campo; As Representações Sociais: as significações elaboradas pela docência.

A Metodologia é apresentada no Capítulo 3, evidenciando-se o tipo de pesquisa, a população, a amostragem, o planejamento, os instrumentos, o tipo de coleta de dados, a análise dos dados e os softwares utilizados. Apresentam-se, também, dados sobre os municípios que constituíram o campo de pesquisa.

Os Resultados e Análises da pesquisa de campo constituem o Capítulo 4, a começar da apresentação dos dados quantitativos, seguidos dos qualitativos.

Na sequência, as considerações sobre o estudo, as referências e os anexos.

2 DOCÊNCIA

A docência, uma profissão complexa e múltipla (MOREIRA, 2012), atende a um público diverso, em contextos variados. Pode-se dizer que, na história brasileira, a docência tem sido pensada segundo os interesses de grupos dominantes, de ideais políticos e econômicos (GATTI; BARRETO, 2009).

Atreladas a isso, as mudanças ocorridas na sociedade geraram e ainda geram influências sobre a docência, fazendo com que esteja entre a esperança e a dificuldade, entre os desafios e as incertezas, entre o trabalho que transforma e o que aliena. Trata-se de um setor nevrálgico (TARDIF; LESSARD, 2011), mas de papel relevante e central na sociedade (GATTI; BARRETO, 2009).

Pode-se abordar a docência por diversos ângulos, no entanto não se deve permitir que seja fragmentada, para que não se perca sua totalidade (VEIGA, 2015). Nesse contexto Arroyo (2013, p. 17) afirma que “[...] estamos atrás de nossa identidade de mestres”, e construí-la não é tarefa fácil.

Nesse sentido, esta seção apresenta a docência e seus vieses. Busca-se embasamento teórico para subsidiar a profissão docente na zona rural, do processo de escolha profissional até o trabalho docente nas escolas rurais. Destaca-se a necessidade de abordar a Educação Rural e do Campo considerando especificidades de cada uma, os sujeitos do campo e o contexto das escolas rurais.

Para tanto, além do trabalho docente e da educação rural/do campo, este capítulo aborda também o construto teórico da TRS. Isso porque essa teoria possibilita analisar os dados coletados observando que a construção das RS elaboradas sobre a docência para os docentes possibilita compreender o conhecimento construído pelo grupo, o que justifica e orienta as ações frente ao objeto de estudo, a docência.

2.1 A Docência e suas Premissas

Discorrer sobre docência remete à necessidade de abordar a formação, a profissão e o trabalho docente, fatores que são premissas na constituição do ser

docente e da identidade profissional. Não se trata de uma trajetória simples, pois muitos desafios surgiram, ao longo de sua história.

Então, optou-se por abordar primeiramente a formação. A intenção não é contar a história do processo de formação docente, mas destacar alguns pontos relevantes no percurso histórico da profissão no Brasil. Trata-se de um processo multissecular, institucionalizado na Europa no século XVII, inicialmente com regência religiosa, fato que remete à ideia de vocação, e posteriormente foi regida pelo estado (VEIGA, 2015).

O processo de profissionalização da docência começou a ser reivindicado apenas no século XIX, ainda na Europa (NÓVOA, 1992). No Brasil, a busca pela profissionalização iniciou-se pelo magistério, fato que desencadeou a criação de instituições de formação docente, as Escolas Normais (TANURI, 2000).

Desde o Império até o século XX ocorreram vários movimentos e tentativas de se estabelecer um processo de formação docente, mas sem efetividade. Em alguns casos, não passaram de decretos e projetos irrealizados (BRZEZINSKI, 1999, TANURI, 2000).

Somente no início do século XX a questão da formação de professores teve maior desenvolvimento, atrelada à expansão do ensino básico. Na década de 1920, os movimentos em prol da elevação do nível do curso de formação tomaram maiores proporções (BRZEZINSKI, 1999). Os ideais escolanovistas trouxeram para a educação um novo modelo pedagógico, marcado pelo otimismo que caracterizava o ensino na época, em especial pela abordagem ao currículo de formação (TANURI, 2000).

De 1940 a 1970 alguns acontecimentos se destacaram: a I Conferência Nacional de Educação (1940); o movimento de modernização do ensino, que Tanuri (2000) classificou como euforia desenvolvimentista; e, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a de 1961 e a de 1971.

Entretanto, esses acontecimentos também foram marcados por críticas. Um exemplo disso foi a mudança na formação profissional, que antes era realizada em cursos específicos e passou a ser uma das habilitações do ensino médio, a chamada HEM – Habilitação Específica para o Magistério (FRANKFURT, 2011). A crítica girou em torno da descaracterização da escola e do currículo de formação, e nesse sentido houve uma redução da escola a ensino e do mestre a ensinante (ARROYO, 2013).

Mesmo assim, o curso de magistério de nível médio passou a ser, por décadas, a principal formação para quem buscava a profissão docente. Essa foi a realidade do município de Cunha – SP, campo de pesquisa deste estudo. Ali, o magistério era a única formação possível, em especial para os habitantes da zona rural. Para outras formações profissionais o indivíduo deveria deslocar-se para outras cidades, o que nem sempre era possível.

Essa questão se complica quando se considera que a União, no decorrer das últimas décadas do século XX, utilizou das políticas para mera expansão da oferta, desconsiderando as reais necessidades educacionais e de formação. Aos docentes era exigida uma qualificação mínima, apenas para prover as necessidades das escolas (GARCIA, 2010).

No início da década de 1980, os cursos de Pedagogia sofreram remodelações. A formação de especialistas e professores passou a ser realizada nos cursos de Pedagogia. A esse respeito, Brzezinski (1999) comenta que as reformulações realizadas atingiram patamares desejáveis de qualificação e precederam a promulgação de uma nova LDB, na década seguinte.

O debate sobre a formação de professores intensificou-se a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que elevou a formação do professor das séries iniciais para o nível superior. O projeto pedagógico e os saberes referentes ao processo de formação também foram discutidos nessa Lei.

No artigo 61 da LDB, a formação é pensada nos incisos I, II e III, que, de forma geral, discorrem sobre formação sólida e conhecimento científico com competências para o trabalho, articulação entre teoria e prática por meio de estágio e aproveitamento de vivências anteriores dos docentes (BRASIL, 2010).

Ressalta-se que a busca pela efetivação de um processo de formação docente é uma constante na história da educação brasileira. É evidente que todas as fases da história, até a atualidade, mostram iniciativas e movimentos por uma educação coerente. No entanto, no que se refere à docência ainda há muitas discussões acerca do que seria uma base sólida para o desenvolvimento profissional.

Notam-se lacunas no processo de formação, e uma delas é referente às remodelações dos cursos de licenciaturas. Na subseção seguinte, discorre-se sobre

formação e outras premissas da docência que influenciam o desenvolvimento profissional docente.

2.1.1 Formação e Desenvolvimento Docente

O conceito de formação nem sempre representou sua totalidade. Conhecer as nuances desse processo permite elaborar conhecimentos que venham a subsidiar a compreensão dos problemas que a formação docente tem sofrido e que geram influências na atuação profissional.

No bojo das discussões sobre a formação, a partir da LDB de 1996, cuja ideia de capital e de globalização permeava a sociedade brasileira, era premissa um tipo de educação que capitaneasse investimentos. Assim, levantaram-se questionamentos sobre o processo de formação de professores ajustada à necessidade do mercado.

Veiga e Silva (2010) fazem uma crítica à exigência de formação superior como proposição da LDB nº 9.394, que de início deveria ser um ganho, mas que no que tange à massificação dos cursos de licenciaturas, segundo as autoras, tinham qualidade questionável e propunham uma formação alienada, contrária à emancipação do sujeito.

A esse respeito Garcia (2010, p. 25) explica que, a partir da década de 1990 e da seguinte, com as reformas nos sistema educacional, obteve-se uma visão do docente como “consumidor de reformas” e, conseqüentemente, “como aplicador ‘automático’ de inovações” (grifos do autor). Explica também que esse docente frequentemente não tem entendimento sobre o que está fazendo, e sequer participa da formulação dessas inovações.

Nesse sentido, discute-se a questão dos conteúdos curriculares dos cursos, que se apresentam desconexos e isolados, com fragmentação dos conhecimentos (GARCIA, 2010). Sabe-se que uma formação fragmentada e aligeirada desfavorece a docência (CHATANI *et al.*, 2010). Na visão de Gatti *et al.* (2011), há lacunas que precisam ser repensadas, no que se refere à formação.

Além da questão curricular, da massificação dos cursos de formação, das políticas elaboradas a partir da fragmentação dos conteúdos disciplinares e pedagógicos, existe a necessidade de relação entre teoria e prática, que atualmente é uma linha tênue nas escolas e nas práticas de sala de aula (MARCELO, 2009).

Nesse sentido, a formação fica prejudicada, se o processo for aligeirado, o que prejudica o tempo de desenvolvimento de disciplinas e do conhecimento, pois o fundamento é limitado, fato que deixa a formação fragilizada (PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2010). Na história, a formação docente sempre foi discutida e, de alguma forma implantada em caráter emergencial, sofre na atualidade, a falta de diretrizes.

Há que se considerar a relevância do processo de formação na criação de uma base profissional, que é o início de um desenvolvimento profissional, quando o docente desenvolve sua profissionalidade e constrói a profissionalização (GATTI *et al.*, 2011).

De acordo com o relatório da UNESCO, a formação de professores deve estimular e desenvolver o questionamento, a interação e a capacidade de analisar diferentes ideias, e considerar os alunos. A formação precisa também dar conta dos pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, conforme preconizado no relatório UNESCO (2010).

Essa ideia de formação prevê que um profissional bem preparado pode contribuir, por meio de práticas diferenciadas e inovadoras, no preparo de seu alunado. É preciso considerar as atuais condições sociais, das quais o sujeito deve ter conhecimento, para que possa enfrentar os desafios impostos pela sociedade (VEIGA; SILVA, 2010).

Como sujeitos ativos, os docentes são também sujeitos do conhecimento. Dessa forma, segundo Tardif (2008) esses profissionais deveriam ter o direito de falar sobre o próprio processo de formação, pois se torna contraditório um professor formar outro sujeito e não ter reconhecida a própria competência de influir sobre sua formação.

Considera-se que a formação assume a mera função de oferecer conhecimento teórico e não prático, e que a sociedade e o cotidiano do trabalho docente exigem competências que não são desenvolvidas na formação. Constata-se que a formação docente é um processo complexo que demanda melhorias e investimentos, o que se constitui uma preocupação fundamental (ROMANOWSKI, 2012).

Para André (2010), a formação docente precisa de um objeto claro e delimitado. Já Garcia (1999) entende que o processo de formação deve possibilitar aos professores o aperfeiçoamento de conhecimentos e habilidades e, ainda, a

disposição para que exerçam a profissão pautando-se na qualidade da educação oferecida aos seus alunos. Espera-se que um curso de formação ofereça um conhecimento sólido ao docente e, além disso, que colabore em seu processo formativo.

Nóvoa (2009) traz uma ideia complementar e aponta algumas questões na formação de professores, como: a referência a casos concretos e à busca de soluções com obstinação e persistência; a construção de um conhecimento para além da teoria e da prática; a busca de um conhecimento pertinente num constante processo de reelaboração; e, um processo de formação cujo elemento central é a inovação.

O conceito de formação humana também é abordado por Veiga e Silva (2010), que evocam o termo formação humana pessoal e coletiva do docente. A esse respeito as autoras discorrem que a formação humana possibilita trabalhar com a unicidade em oposição à fragmentação, o que se traduz numa prática social que é coletiva e intencional, emancipatória, pública e democrática.

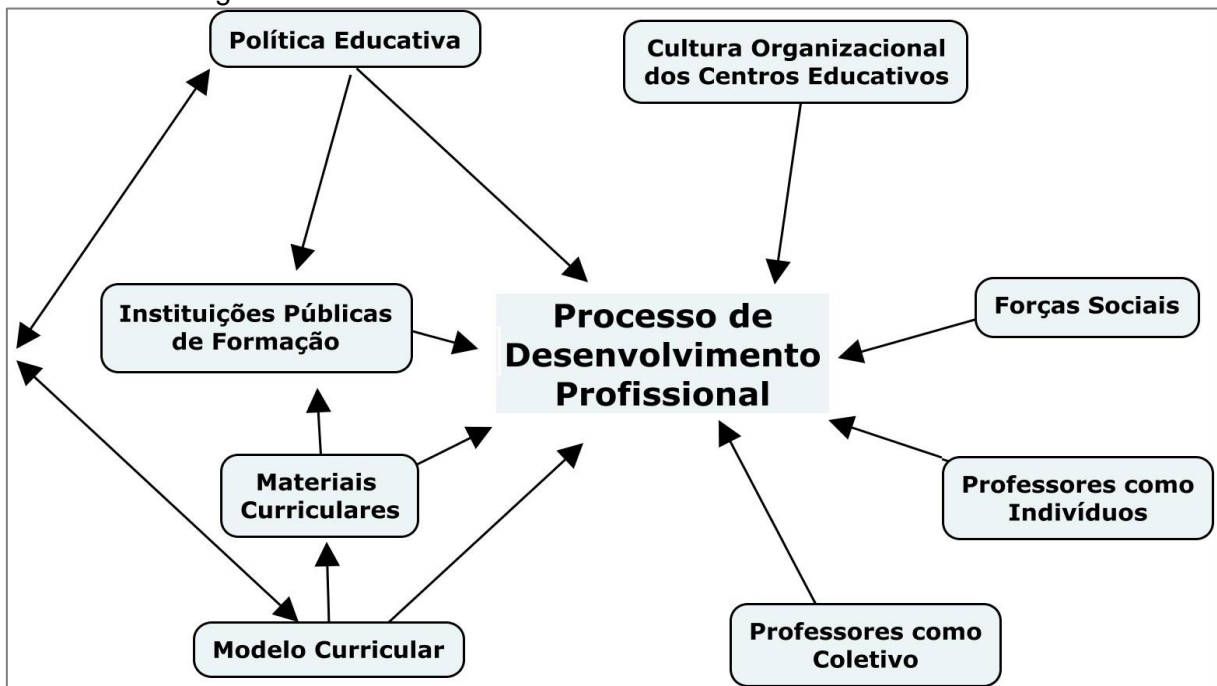
Pensa-se, dessa forma, no termo desenvolvimento docente, que tem sido utilizado no lugar de formação. Não se trata de uma simples substituição do termo, pois é necessário fincá-lo no cotidiano da pesquisa sobre a docência. Trata-se, dessa forma, de um termo que gira em torno de um processo de evolução e também de continuidade, sendo entendido como um processo e ação permanente de questionamento e de busca por soluções para a vida do docente (MARCELO, 2009).

Dessa forma, o desenvolvimento profissional é considerado como um processo intencional que requer planejamento, com o qual se promovem mudanças, cujo objetivo é a qualidade do ensino oferecido aos docentes e, conseqüentemente, uma aprendizagem de qualidade aos alunos (ANDRÉ, 2010).

O desenvolvimento profissional, como um processo que decorre de vários fatores e que é influenciado por eles, contribui para o desenvolvimento de competências profissionais pelos docentes (MARCELO, 2009). Nesse sentido, o docente precisa assumir o papel de “sujeito do conhecimento”, pois é um profissional que detém teoria, conhecimentos e saberes que desenvolve a partir de sua vivência e ação (TARDIF, 2008, p. 234).

Apresenta-se, na Figura 8, o modelo de processo de desenvolvimento pensado por Garcia (1999).

Figura 8 - Modelo do Processo de Desenvolvimento Profissional



Fonte: Garcia, 1999 – adaptado pela autora.

O modelo mostra diversas influências no processo de desenvolvimento profissional docente que deveriam servir para pensar no processo formativo. Dessa forma, a formação deve ser pensada na solidez e na perspectiva do conhecimento que norteia a ação e a prática docente. Trata-se de uma tomada de consciência dos docentes de que pela prática se constitui a profissionalidade e a identidade profissional (ROMANOWSKI *et al.*, 2017).

Ambos os assuntos (profissionalidade e identidade) têm sido tratados nos debates acerca dos processos educacionais e da docência. Para Roldão (2005), a profissionalidade e a identidade são tratadas como interligadas, e cada uma assume um sentido distinto. A profissionalidade é conceituada pela autora como um agrupamento de características construídas socialmente, a fim de poder fazer a distinção de uma profissão de outras atividades. Ou ainda como um conjunto que agrega saberes, conhecimentos, competências e habilidades que um docente deve ter para exercer a docência (BRZEZINSKI, 2017).

De acordo com Garcia (2010), o sujeito tem consciência de sua profissionalidade ao se constituir pela formação. Ademais, a profissionalidade constrói-se ainda pela especificidade da função, pelo saber que é específico, pelo poder de decisão no que tange à autonomia e pelo fato de pertencer a um coletivo (ROLDÃO, 2005).

Dessa maneira a formação e o desenvolvimento profissional docente são situações que caminham juntas. A formação deve ser pensada continuamente e articular a formação inicial com a continuada, como um processo de constituição da profissionalidade e da profissionalização (BRZEZINSKI, 2017).

Considera-se ainda a identidade profissional docente que também se constrói no contexto da formação inicial e continuada e que tem o pertencimento a um coletivo na sua constituição. A próxima subseção apresenta as bases teóricas que conceituam profissionalização e identidade profissional.

2.1.2 Docência: profissionalização e identidade profissional

“Tornar-se professor é um longo processo.”
(GARCIA, 2010, p. 26)

Levantar os conceitos de profissionalização no ofício do magistério torna-se necessário para entender como um docente constrói sua identidade profissional. Além de considerar a vida docente como um processo contínuo, é preciso entender o docente, numa visão mais ampla, como sujeito ativo que deve ser visto como “[...] um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade” (TARDIF, 2008, p. 230).

Para um sujeito ativo, o conhecimento deve ser efetivo e produzir sentido. Esse sentido desvela as representações que os docentes têm acerca de sua profissão e de sua prática. Miguel Arroyo (2013) utiliza a expressão *ofício de mestre*, para dar ênfase à história da docência, na procura pela identidade e para que se possa percebê-la como profissão de construção social e histórica.

Esse posicionamento, no que tange as raízes do passado, é reiterado por (VEIGA *et al.*, 2015) que alega que a profissão docente não pode ser pensada longe de um contexto histórico, pois é um processo resultante das inter-relações culturais. A docência é conceituada como trabalho dos professores, que desempenham um conjunto de funções que vão além das aulas (VEIGA *et al.*, 2008).

O que a profissão docente tem vivenciado, ao longo da sua história no Brasil, são tempos de cobranças, incertezas e desafios. Essa situação é agravada pelo fato de o magistério ser tratado “como se fosse um fazer e pensar indefinido,

deformado”. É assim tratado pelos governos e políticas que legislam de acordo com as suas demandas e interesses (ARROYO, 1999, p. 151).

Para Tardif e Lessard (2011), os docentes assumem, enquanto grupo ocupacional, grande importância no cenário social e econômico do país. Trata-se de um grupo que tem relevância econômica e papel ativo na cultura e na política (GATTI; BARRETO, 2009). No atual século, as mudanças interferem nas profissões e geram incertezas, e na profissão docente não é diferente (VEIGA *et al.*, 2015).

Enquanto construção social, a profissão apresenta-se como dinâmica e agrupada num coletivo. Configura-se como atividade de certo prestígio social e intelectual (liberal e científica) que evolui socialmente (VEIGA *et al.*, 2008). De outra forma, a profissão resulta da articulação entre conhecimento adquirido e reconhecimento social da atividade que um sujeito é capaz de desempenhar a partir do que conhece (FRANZOI, 2006).

No caso da profissão docente, a situação é peculiar, pois agrega diversos desafios. Dentre eles, as pressões recebidas pela sociedade, o desenvolvimento de competências e habilidades que na atualidade se constituem como fatores indispensáveis para sua docência, a responsabilidade pelos insucessos educacionais e um sentimento de culpa pelas dificuldades encontradas na carreira (ALONSO, 1999).

Gatti (2009) corrobora que o trabalho do professor vem assumindo papel central na questão política e cultural da sociedade. A formação de cidadãos significa levá-los ao conhecimento do movimento da sociedade, a fim de que consigam desenvolver mecanismos de participação social (ALONSO, 1999).

O termo trabalho remete à ideia de sofrimento, significado que é histórico e que foi implantado no seio da sociedade, sendo entendido também como subordinação ou obrigação (DUBAR, 2012). O ser humano costuma situar-se nas relações estabelecidas no convívio familiar, religioso e nos demais grupos de pertença, mas não atribui o trabalho como definição de si mesmo ou de participante de um grupo.

Por outro lado, o trabalho pode ser entendido como ocupação presente em várias dimensões da vida e apresenta-se como fator central na vida do ser humano (CHAMON, 2009). Ao mundo do trabalho acrescenta-se ainda, com especificidade e complexidade, a atuação docente.

O trabalho docente é tratado como um desafio a ser pensado que, segundo Tardif e Lessard (2011) é um ponto nevrálgico na educação e na sociedade. Sabe-se que o trabalho docente se expõe a variados significados, de maneira que essa significação se relaciona com outros sujeitos e outras relações no mesmo contexto (LIMA; MASCIA, 2014).

Já Moreira e Chamon (2015) entendem que o trabalho docente é tomado na coletividade por meio da interação. Sabe-se ainda que o docente atua em contextos nos quais há interações humanas, sendo o ato de ensinar um trabalho com, sobre e para seres humanos. Por meio do trabalho “[...] o ser humano torna-se aquilo que ele faz” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 29).

Se a docência se estrutura nas interações humanas, tem-se como objeto de trabalho, não algo material, mas um sujeito, o aluno (MOREIRA; CHAMON, 2015). Trata-se, portanto, de um sujeito dotado de “[...] certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 35).

A profissionalização é entendida como um processo socializador por meio do qual se adquirem as características e capacidades específicas de cada profissão. Entende-se ainda que, no caso da docência, há um bojo de profissão social, complexa, com várias dimensões. Deve caminhar junto com o processo de valorização, prestígio social, afirmação da profissão e, com o desempenho dos professores (VEIGA *et al.*, 2015).

Romanowiski (2012) afirma que a profissionalização é um processo construído permanentemente, que não é apenas uma aquisição, e sim uma conduta. Por ser um processo, a profissionalização gera uma busca contínua por uma identidade profissional (BRZEZINSKI, 2002).

A dicotomia está presente na atividade docente; de um lado, profissionais construindo sua identidade e profissionalização a partir da consciência coletiva que se forma no bojo de movimentos e lutas, como ocorre com a docência na Educação do Campo; por outro lado, o status de desvalorização do professor cunhado por políticas públicas educacionais, voltando-se à condição de secundarização e proletarização da profissão docente (BRZEZINSKI, 2002).

Vê-se a profissionalização docente como forma de reconhecer a profissão e aumentar seu prestígio, de forma a fomentar a prática docente. Trata-se, portanto, da necessidade de participação nas políticas educacionais, no processo de

formação, em busca de melhoria da remuneração e do fortalecimento da categoria (ROMANOWSKI *et al.*, 2017).

A profissionalização está ligada à formação, e isso tem implicação na especificidade do trabalho docente e nos conhecimentos próprios da docência. Outro aspecto ligado ao processo formativo é a identidade profissional, que por vez ocorre num *continuum* e possibilita ressignificação dos saberes e práticas (DOURADO *et al.*, 2017).

Essa ideia é complementada por Brzezinski (2016), que alega que a identidade profissional é delineada pela formação inicial, continuada, pelas relações estabelecidas no decorrer do trabalho docente, pela práxis, pelo desenvolvimento profissional. Configura-se numa maneira de ser e de fazer a docência que vai desde a escolha pela profissão até o seu desenvolvimento nos diversos contextos de atuação (AGUIAR, 2015).

Neste íterim, tem-se a ideia de que formação, trabalho docente, desenvolvimento profissional, profissionalidade, profissionalização e identidade são conceitos alinhavados à docência ou que perpassam a trajetória docente. Esses fatores geram significados à docência, e as Representações Sociais por vezes possibilitam avanços significativos em relação à identidade (ANDRADE, 2000).

Dessa forma, optou-se por discorrer sobre identidade, na próxima subseção, de forma a avançar pelo termo socialização profissional que está presente no cotidiano docente.

2.1.3 Docência: socialização e identidade profissional

A constituição da identidade docente está imersa em várias e complexas dimensões e ao longo da trajetória e dos “[...] percursos trilhados pelas escolhas, ações, intenções, experiências e vivências” (DOURADO *et al.*, 2017, p. 9). Nesse sentido, destaca-se a pertença a um grupo que possibilita a socialização profissional (MUSSI; ALMEIDA, 2015).

Falar de identidade pressupõe entender o modo de sua formação. O sujeito não constrói sua identidade na solidão, ao contrário, ela se torna resultado de uma sequência de socializações (DUBAR, 2005). Considera-se que o cotidiano do trabalho docente tem como apoio as interações estabelecidas com seus pares, seus alunos e outros sujeitos da escola (NACARATO, 2014).

O cotidiano docente não se faz sozinho, pois é permeado por fatores intrínsecos e extrínsecos, por processos de identificação, de construção, de profissionalização e de socialização. Dessa forma, inicia-se, como recorte deste estudo, uma discussão sobre identidade, discorrendo, a priori, sobre como o processo de socialização influencia a construção identitária de professores.

Considera-se o ser humano um ser social que se relaciona em vários contextos, por isso é preciso entendê-lo no âmbito pessoal, social e profissional. Ressalta-se que a socialização é pensada como um processo em que ocorrem trocas, experimentos, vivências, interações entre o sujeito e um grupo social, como ocorre nos grupos de professores no ambiente educacional.

Há várias definições para o termo socialização, as quais perpassam as correntes sociológicas, psicológicas e psicossociais. A socialização permeia a vida do sujeito, que se constrói em meio às interações de que toma parte (CHAMON, 2003).

Se considerada como processo, a socialização pode ser contínua e gerar mudanças nos sujeitos e grupos. Esse processo nem sempre é harmônico, pois gera conflitos, o que traz a necessidade de ajustes para participação nos contextos e grupos sociais. A socialização tem como finalidade a construção da identidade, a interiorização/internalização de normas e regras, a geração de conhecimento e a formação, a relação entre sujeito e grupo e o desenvolvimento humano (DUBAR, 2005).

Considera-se ainda que as características dos contextos sociais e a adaptação às influências externas, no sentido de integrá-las à realidade, ocorre desde a infância e por toda a vida do sujeito. A socialização integra processos por meio dos quais o sujeito se adapta e responde às expectativas dos grupos nos variados contextos sociais.

Dubar (2005) afirma que a socialização deve ser redefinida, esclarecida e reabilitada. Trata-se de um processo pelo qual os sujeitos conhecem a sociedade em que vivem. Na contemporaneidade, a socialização é considerada como nova ordem social no processo de constituição de um homem novo (GIDDENS, 1991, 1994 *apud* SETTON, 2005).

O sujeito passa a perceber o mundo de outra forma, a partir de uma nova estrutura social, com novo jeito de pensar sobre si e sobre as relações que

estabelece, e analisa o modo como se orienta nessas relações e como utiliza esses processos na construção da realidade a que pertence (SETTON, 2005).

Para Giddens (2008), a socialização tem como função ligar as gerações entre si. Dessa forma, é vista como vitalícia, e o comportamento do ser humano é configurado pelas interações sociais continuamente. Determina-se assim outra forma de percepção do indivíduo em relação ao mundo, a partir dessa nova arquitetura social.

Tende também a suscitar novas identidades. Setton traz a ideia de Hall, sobre as mudanças que emergem na sociedade moderna e a transformam, de maneira a fragmentar “[...] as paisagens de vida do sujeito e que, no passado fornecia ‘sólidas localizações como indivíduos sociais’” (HALL, 2006, p. 09).

Parte-se do pressuposto de que o sujeito, no decorrer do seu processo de socialização na contemporaneidade, passa a assumir novos papéis que geram impacto sobre a identidade. Nesse sentido cabe discutir sobre os impactos gerados pelos processos de modernização na constituição das identidades (SETTON, 2005).

Retoma-se aqui a ideia inicial do texto no que tange a discussão sobre a construção da identidade ou das identidades no atual cenário social partindo do processo de socialização. Reitera-se que na contemporaneidade o sujeito fica exposto a um maior número de experiências e de identidades.

Sabe-se ainda que na sociedade há uma variedade de espaços heterogêneos, informacionais e de conhecimentos que se localizam num espaço múltiplo e diversificado (SETTON, 2005). O momento atual leva a um questionamento sobre a atuação dos docentes. Dessa forma, como as mudanças na sociedade afetam a docência, sobretudo na educação rural?

Entende-se que urbano e rural representam diferentes contextos, em uma mesma sociedade, cada qual com suas peculiaridades e características. Essa diferença também é notada na atuação docente na zona rural e urbana. Larihe (2002) cita que o sujeito vive em contextos diferentes, e não equivalentes. Discorre-se sobre uma sociedade múltipla, que não segue uma lógica única, pois é segmentada.

Discute-se que o sujeito tem condições de estabelecer uma articulação diante de uma variada gama de padrões e identidades. Observa-se que há uma “[...] tendência à articulação e à negociação constante entre valores e referências institucionais diferenciados e as biografias dos sujeitos” (SETTON, 2005, p. 345).

Lahire (2015) aponta que a noção de socialização tende a se revestir de um sentido específico. O autor discorre e contextualiza as trajetórias individuais e a apropriação concreta das experiências, assim como as tomadas de posição dos sujeitos nos seus devidos percursos sociais. Discute também o mundo social e o movimento que nele ocorre e molda o sujeito.

O sujeito, “[...] no decurso da socialização, desenvolve um sentido de identidade e a capacidade para pensar e agir de forma independente” (GIDDENS, 2008, p. 29). Quando se fala de socialização, considera-se a educação, que constitui uma forma de socialização e também de formação para a sociedade atual, que continua se expandindo (GATTI; BARRETO, 2009).

Inserir-se aqui a discussão sobre socialização profissional, observando que há um contexto de construção histórica e social da socialização, bem como da construção identitária que perpassa o trabalho, a profissão e a profissionalização, sem perder de vista a docência e a sua atividade em contextos como o rural.

A socialização profissional é tratada como uma conversão a uma cultura específica de trabalho, e não somente uma questão de aquisição de saberes. É concebida do ponto de vista relacional, no que tange a área de trabalho. Discorre sobre o indivíduo e seu grupo, possibilita iniciação à cultura profissional e converte o sujeito “a uma nova concepção do Eu e do mundo” (CHAMON, 2003)

Por meio da socialização profissional ocorre a transformação do sujeito em termos de profissão e em termos de identidade. Na visão de Hughes, a socialização profissional é caracterizada pelo exercício de uma profissão ou ocupação de um emprego (HUGHES, 1966, *apud* DUBAR, 2005). Trata-se de uma perspectiva que situa a socialização profissional no cerne da realidade do trabalho.

A socialização profissional é um passo para a transformação identitária, a partir da incorporação de uma definição de si mesmo que considera a projeção para o futuro, que envolve o compartilhamento de uma cultura de trabalho e ainda a exigência de um trabalho bem executado (DUBAR, 2012).

Sobre a identidade cabe ressaltar que o homem, como ser social, carrega consigo características individuais e sociais. Convive e interage com seu grupo de pertencimento e outros grupos sociais e assim forma sua identidade pessoal, social e profissional.

Considerando a atual sociedade múltipla e segmentada, a visão clássica de identidade como única, fixa, imutável e forte é ultrapassada. Vê-se cada vez mais a

mudança estrutural na referência do sujeito, fato que desestabiliza a posição fechada da identidade única. Bauman (2005) sinaliza que a identidade é o assunto da atualidade, importante e em evidência. Para Giddens (2008), identidade é um conceito multifacetado cuja abordagem pode ser realizada de várias maneiras.

Já Franzoi (2006) entende que a identidade não pode ser forjada somente na infância; para ele, é um processo que se reconstrói ao longo da vida. A autora associa socialização e identidade, na medida em que a última é produto da primeira. Na sociedade contemporânea, o termo identidade é discutido por diversas ciências que ressaltam os fatores que influenciam sua construção.

Seria possível conceituar identidade considerando que se trata de um tema complexo? Alguns autores discorrem sobre a noção do que seja identidade, na impossibilidade de fechar o termo em um conceito. Na visão de Chamon (2003, p. 8), o termo é dual: de um lado, significa ser semelhante, e de outro lado significa ser diferente. Em outras palavras, oscila entre único e igual, “alteridade radical e a similaridade total”.

Castells (2008) discorre que identidade é um processo pelo qual se constrói significado por atributos culturais que se inter-relacionam. Aponta também a existência de múltiplas identidades, o que, de certa forma, pode gerar contradição entre o que seja identidade e papéis. O autor entende que os papéis estão relacionados à estruturação de normas pela sociedade. Já a identidade é construída de forma individual pelo sujeito, e tem significado para ele.

Pode ainda ser relacionada ao entendimento do sujeito acerca do que ele é e do que lhe é importante (GUIDDENS, 2008). Trata-se de uma identidade relacionada ao desenvolvimento pessoal: o sujeito formula a noção sobre si e sobre o modo como se relaciona com o mundo, fato que destaca a identidade pessoal da social.

Outras discussões são necessárias para se ter a noção de identidade. Para isso, busca-se embasamento teórico em Hall (2006) e Bauman (2005), cujas discussões são atuais. O caráter de mudança constante, pela descentralização, deslocamento e fragmentação do sujeito na sociedade, que abriga diversidade e pertença disseminada em variadas culturas, é a ideia preconizada por Hall (2006).

O mesmo autor apresenta em uma de suas obras três concepções de sujeito: o iluminista, o sociológico e o pós-moderno. Este último é considerado pelo autor como um ser sem identidade fixa, já que se forma e se transforma

continuamente, inclusive assumindo mais de uma identidade, que podem se apresentar como contraditórias (HALL, 2006).

Já Bauman (2005) discute a modernidade líquida e alega que o mundo está repartido em fragmentos, Nesse contexto, as identidades pairam no ar, umas por escolha do sujeito e outras por serem lançadas à volta dele. O autor reitera que a pertença e a identidade não são sólidas e nem garantidas para a vida, ao contrário, são negociadas e podem ser anuladas.

A forma fluída da sociedade contemporânea deve ser considerada, pois a identidade é maleável e passível de ser usada e exibida, e nessa sociedade o comprometimento comum com uma identidade fixa é arriscado. O sujeito, nessa sociedade, vê-se diante da dificuldade de manter coesão ou apegar-se a um fato ou situação que o impeça de mudar (BAUMAN, 1998).

A identidade sofreu mudanças, o sujeito movimentou-se nesse contexto e a sociedade se transformou e modificou instâncias sociais. Se antes essa identidade era definida pelo sentimento de pertença a um grupo social, na atualidade o que lhe dá tom é sua instabilidade e seu caráter multifacetado (GIDDENS, 2008).

De forma deslocada, descentrada, fragmentada, líquida, instável ou multifacetada, a identidade ocupa espaço relevante nas discussões sobre a docência e na forma como o docente se constitui e o que faz a partir dessa construção. Dessa forma, é preciso também uma breve discussão sobre identidade pessoal e social. Considera-se que a identidade pessoal é “[...] uma introjeção da identidade social” (CHAMON, 2003, p. 29).

A identidade pessoal apresenta como componente central o individual e suas escolhas, pelas quais o sujeito negocia com o mundo e colabora na criação e modelagem de sua noção de identidade. Reitera-se ainda que o processo de interação do sujeito (o eu) e a sociedade contribuem para dar forma à identidade pessoal (GIDDENS, 2008).

Santos (2000) explica que a identidade pessoal traz à tona uma contradição:: de um lado, a unicidade e especificidade, e de outro lado, o que é igual, idêntico. Já para Chamon (2003) o termo remete à ideia de individualidade, singularidade e de continuidade.

A identidade social caracteriza-se pela coletividade, pela qual o sujeito partilha do mesmo sentido, assim como lhe são atribuídas características. Esse

sujeito ainda pode ter várias identidades sociais e condições de organizar uma identidade prevalecendo em um continuum de tempo e espaço (GIDDENS, 2008).

As identidades estabelecem as semelhanças entre os indivíduos: social, de um lado, e de outro lado, pessoal, o que os distingue (GIDDENS, 2008). De outra forma, considera-se que a identidade abrange as perspectivas biográfica e relacional, por meio da socialização, que vai além do indivíduo, pois é coletiva. A identidade social tem uma relevante faceta: a identidade profissional (CHAMON, 2003).

Marcelo (2009) entende que os docentes se autodefinem e que definem os outros pela identidade profissional, que se desenvolve no individual e no coletivo, ao longo da vida. A identidade profissional é um processo que possibilita interpretar e reinterpretar as vivências. Envolve o contexto e não é única, pois se compõe de subidentidades que se relacionam nos diferentes contextos de atuação. Trata-se de um processo de motivação, compromisso, satisfação e de autoeficácia que contribui para a configuração de um bom professor (BEIJAARD *et al.*, 2004, *apud* GARCIA, 2010).

Sobre a ideia de ser um bom professor, discute-se o Eu profissional e o Ideal profissional. Em relação ao Eu profissional, destaca-se a imagem que o sujeito constrói de si mesmo na interação profissional. Já o Ideal é um modelo de bom profissional que o sujeito deseja vir a ser e que se associa a um grupo de referência ao qual quer pertencer. A identidade profissional sinaliza “[...]uma estratégia identitária visando o ideal profissional”(CHAMON, 2003, p. 25-26).

Diante da complexidade do termo identidade, aqui sintetizada, considera-se relevante o entendimento sobre o tema. Saber como os sujeitos constroem sua identidade num momento marcado pelas incertezas, pela fragmentação, deslocamento e descentralização identitária, com mudança contínua (do tipo *fast food*), permite traçar considerações acerca de sua identidade e, sobre a identidade docente.

Alguns pontos se destacam sobre identidade. Um deles é a dupla constatação de semelhanças e diferenças, sobre si e os outros. Outro ponto é o papel das interações que o sujeito faz dele mesmo, de outrem, de grupos a que pertence e nos quais interage (DESCHAMPS e MOLINER, 2009).

Neste contexto encaixa-se a identidade docente, pois a docência ocorre em ambientes estruturados e intencionais e nos quais participam grupos com

sentimentos de pertença. Sabe-se ainda que o contexto em que a docência se faz recebe influências e está exposto às diversas realidades, como a Educação Rural.

Dessa forma, optou-se por realizar um mapeamento das produções sobre docências e fatores como: formação, inicial e continuada e outras relacionadas ao preparo pelo processo formativo; início da carreira; prática e trabalho docente; profissionalidade e profissionalização; desenvolvimento profissional e identidade profissional docente.

2.2 Estado da Arte: as pesquisas sobre a docência

Segundo Romanowski e Ens (2006), o Estado da Arte é um levantamento que visa identificar subsídios significativos à construção de uma teoria ou prática e apontar restrições e lacunas. Além disso, mostrar inovações e contribuições da pesquisa para as respectivas áreas.

Para realização do levantamento foi consultada a base de dados da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, para a docência.

Na próxima subseção descrevem-se os procedimentos e resultados dos levantamentos realizados, que colaboram e ampliam o quadro teórico deste estudo.

2.4.1 Estado da Arte: as pesquisas sobre a docência

Realizou-se mapeamento de pesquisas sobre o tema com a intenção de conhecer o que já foi produzido, por meio de um Estado da Arte, na base de trabalho da – ANPEd, uma associação de expressão no cenário de pesquisa e produção científica acerca da educação, que pode elucidar questões e ampliar os debates sobre a docência.

Observa-se que a profissão docente ocupa lugar relevante nas discussões de grupos de pesquisa. Esses estudos buscam entender essa profissão e atuar no cenário educacional. Um desses grupos é a ANPEd.

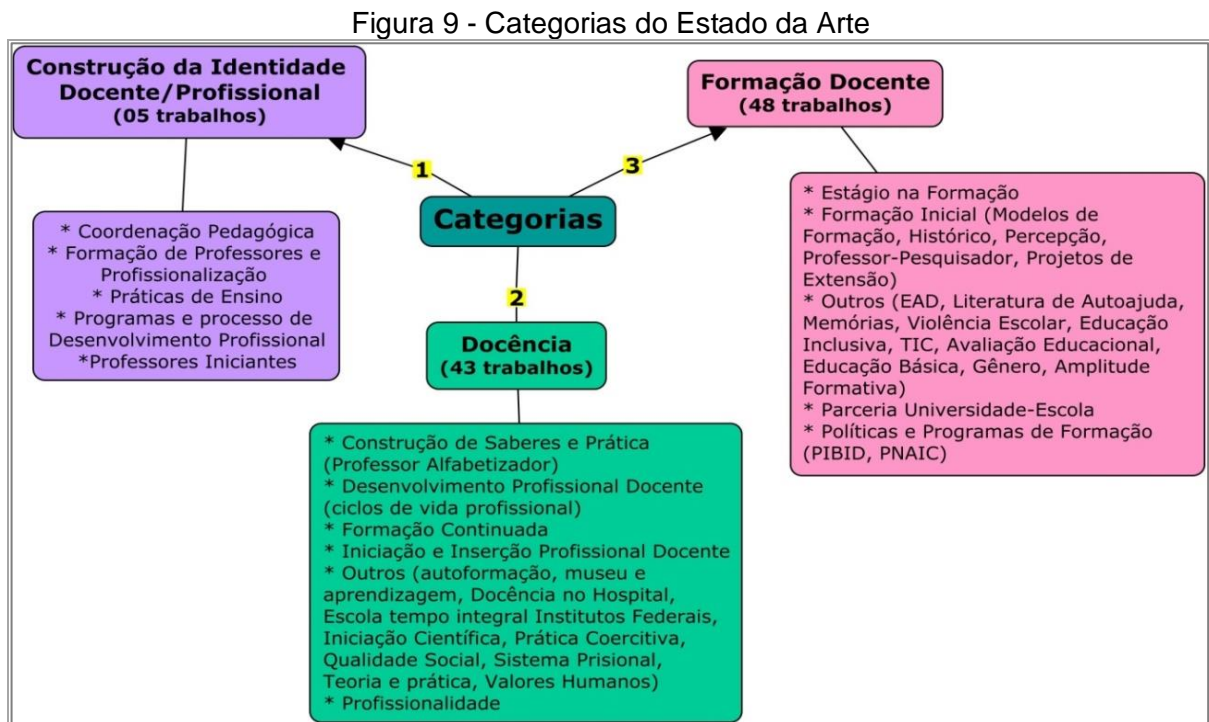
Atualmente, a ANPEd (2018) tem 23 grupos de trabalhos e pesquisas, cujos objetivos são aglutinar e socializar os conhecimentos sobre educação. Realiza

reuniões científicas que envolvem os grupos de trabalho, e um desses grupos trata especificamente da formação de professores.

A formação de professores tem sido assunto discutido nos trabalhos da ANPEd e também da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, que nos últimos anos, além de promover a discussão sobre a formação docente, trabalha na elaboração de documentos norteadores de propostas para a formação profissional docente.

Dada a relevância dessas associações no cenário da profissão docente, buscou-se pesquisar as produções apresentadas nas últimas reuniões da ANPEd, que abrangem os últimos 5 anos (2013-2017). Esse período escolhido para o Estado da Arte compreende a realização de três encontros nacionais – 36ª, 37ª e 38ª reuniões da referida associação.

Obtiveram-se 96 trabalhos no Grupo de Trabalho de Formação de Professores (GT08). Optou-se pela análise dos resumos dos trabalhos que possibilitaram a formação de três categorias para análise: construção da identidade docente/profissional; docência; e, formação docente (ver Figura 9),



Fonte: Elaboração da Autora, 2018.

Das categorias nomeadas e apresentadas num mapa mental da figura 9 destacam-se ainda os respectivos assuntos levantados. Na categoria Construção da

Identidade Docente/Profissional foi possível identificar cinco trabalhos. Sobre a Docência, 43 publicações, e na categoria Formação Docente, 48 trabalhos publicados. De forma geral os assuntos se repetem nas categorias, mas se diferenciam na finalidade de cada estudo.

À medida que os trabalhos foram analisados, constatou-se que alguns não se encaixavam na temática e nas categorias da pesquisa, de forma a contribuir para este estudo, por isso esses trabalhos (45) foram descartados.

Após os descartes, retomou-se a análise e, a partir das categorias, elaborou-se um quadro, no qual são apresentadas subcategorias, de 1 a 5, que abarcam os trabalhos selecionados e que foram divididas por assunto. O Quadro 1 apresenta a divisão em subcategorias.

Quadro 1 - Categorias e Subcategorias – Junção

Categorias	Construção da Identidade Docente/Profissional	Docência	Formação Docente
Subcategoria 1	Práticas de Ensino	Construção de Saberes e Prática (Professor Alfabetizador)	Parceria Universidade-Escola
Subcategoria 2	Formação de Professores e Profissionalização	Formação Continuada	Formação Inicial (Modelos de Formação, Histórico, Percepção, Professor-Pesquisador, Projetos de Extensão)
		Profissionalidade	
Subcategoria 3	Professores Iniciantes	Iniciação e Inserção Profissional Docente	****
Subcategoria 4	Programas e processo de Desenvolvimento Profissional	Desenvolvimento Profissional Docente (ciclos de vida profissional)	****
Subcategoria 5	****	****	Estágio na Formação
	****	****	Políticas e Programas de Formação (PIBID, PNAIC)

Fonte: Elaborado pela Autora, 2018.

Na Subcategoria 1 são apresentados os trabalhos, no total de seis, que discutem a prática pedagógica e de ensino, a construção de saberes na experiência de professores alfabetizadores e a parceria da universidade com a escola na colaboração com a prática docente. Esses assuntos se entrelaçam, considerando

que o saber-fazer da docência se dá pela prática e que isso pode ser desenvolvido no decorrer do processo de formação.

Numa sequência cronológica, a começar pelo ano de 2013, os trabalhos são apresentados. O Quadro 2 apresenta os trabalhos desta categoria e iniciam as discussões deste Estado da Arte.

Quadro 2 - Subcategoria 1 – Prática Docente e Formação.

Trabalho	Objetivo	Síntese
“Aprendizagem da Docência Alfabetizadora no Contexto da Surdez” (HAUTRIVE; BOLZAN, 2013).	Entender como o professor alfabetizador que atua com surdos aprende a ser docente e no que constitui esta docência.	Docência do professor alfabetizador de alunos surdos.
“A Atividade Docente de uma Professora Alfabetizadora no Contexto das Políticas Públicas em Minas Gerais: uma análise a partir de núcleos de significação” (RESENDE; GERKEN, 2013).	Apresentar e analisar a atividade de uma docente alfabetizadora, numa escola pública.	O trabalho discorre sobre a atuação de uma professora alfabetizadora no contexto da escola, tendo em vista as políticas públicas.
“Educação Continuada: um estudo sobre participantes dos programas letra e vida e ler e escrever” (OLIVEIRA, 2013).	Investigar o que professores alfabetizadores pensam sobre programas de formação continuada, proposta por uma rede municipal de educação, sobre a alfabetização.	Analisa como os professores alfabetizadores vêm dois programas que auxiliam o processo de alfabetização.
“Os Saberes Experienciais e os Discursos dos Professores: olhares, limites e possibilidades” (BAPTISTA <i>et al.</i> , 2015).	Analisar os discursos dos professores e conhecer os saberes da experiência que emergem e sua influência na autoformação docente.	Construção de saberes de professores alfabetizadores e a formação docente,
“Aproximações e Propostas de Parceira entre Universidade e Escola na Formação de Professores: uma análise a partir dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições da Anped (2010-2015)” (RODRIGUES <i>et al.</i> , 2017).	Investigar como se dá a aproximação entre escola e universidade e como isso contribui para o processo de formação docente e desenvolvimento profissional.	Trata da relação entre universidade e escola como questão central na formação docente e desenvolvimento profissional.
“A Relação Universidade Escola nos Cursos de Licenciatura: demandas para a formação docente” (ROMANOWSKI <i>et al.</i> , 2017).	Conhecer a prática pedagógica e a formação em licenciatura, a partir da relação entre universidade e educação básica.	Esta pesquisa visa entender e discutir a relação universidade-escola e como esta se relaciona com a formação profissional docente.

Fonte: Elaborado pela Autora, ANPED, 2018.

Os três trabalhos de 2013 versam sobre docência e alfabetização. Hautrive e Bolzan (2013) enfatizam a aprendizagem da docência no contexto de alfabetização

de alunos surdos, destacando o início da docência, a construção e a consolidação da profissão.

Os sentidos e significados da docência são considerados no trabalho de Resende e Gerken (2013), que abordam a docência e o processo de alfabetização relacionados à necessidade de políticas públicas que possibilitem aliar teoria e prática, formação continuada para a docência e condições escolares condizentes com a prática.

Já no trabalho de Oliveira (2013), a alfabetização é discutida com foco nos programas Ler e Escrever e Letra e Vida, reiterando a relevância do processo de formação, inicial e continuada, como base e sustentação para o trabalho docente. Considera-se que o conhecimento teórico aliado ao saber e fazer da prática constrói o ser docente.

Na subcategoria 1, o único trabalho de 2015 tem como pano de fundo os saberes experienciais construídos pelos docentes em sua prática. Discute-se a ênfase nos saberes experienciais sobre os demais saberes, considerando que eles podem ser um caminho que leve o docente à práxis (BAPTISTA *et al.*, 2015).

Já os trabalhos do ano de 2017 abordam a relação entre universidade e escola como componente importante no processo de formação docente. Essa relação tem ligação importante com a prática docente. No entanto, pode não existir ou não contribuir para a formação, gerando tensão (RODRIGUES *et al.*, 2017; ROMANOWSKI *et al.*, 2017).

Ressalta-se que a prática é um dos vieses da formação e que ela precisa ser pensada na interlocução com outros aspectos, sobretudo na relação com a teoria, que pode ser oferecida pelas universidades em parceria com as escolas da Educação Básica. No entanto, para que isso ocorra de forma efetiva, a relação estabelecida entre universidade e escola deve possibilitar o encontro de um novo lugar.

Esse lugar é tratado por Nóvoa (2017, p. 1116) como “terceiro lugar”, que se refere à construção de um espaço “[...] de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço de formação”, como um processo mútuo de fertilização entre universidade e escola.

Sabe-se que a instituição universitária é um *lócus* privilegiado no processo de formação docente, o que traz melhoria para a atuação. Não obstante, esse *lócus* tem sofrido várias alterações, nas últimas décadas, diante das reestruturações dos

currículos dos cursos de licenciatura. Essas mudanças preconizam a formação vinculada à prática e, nesse sentido, torna-se relevante a relação entre universidade e escola (ROMANOWSKI *et al.*, 2017).

Há necessidade de investimentos em propostas que possibilitem a aproximação entre os saberes dos docentes que atuam na educação básica e os saberes que se constroem nas universidades, para obtenção de conhecimentos novos sobre as questões envolvidas no processo educativo, como a docência, a prática, a escola e a aprendizagem. Eis um ponto de encontro entre universidade e escola que considera a socialização das experiências e dos saberes (RODRIGUES *et al.*, 2017).

A construção dos saberes a partir da prática docente deve ser objeto de estudos e pesquisas, a fim de que possa subsidiar o processo formativo. Sobre as experiências e os saberes docentes deve-se considerar também o cotidiano e as situações vivenciadas nas escolas, que muitas vezes são inesperadas ou ocorrem em meio a um caos. Essas ocorrências não são descritas e nem previstas no processo de formação (BAPTISTA *et al.*, 2015).

Os saberes estão ligados à ação e se constroem na prática cotidiana e na relação que o docente estabelece com sua realidade. Assim, não são descobertos nos cursos ou na formação (BAPTISTA *et al.*, 2015). Ressalta-se, dessa forma, que a prática é outro objeto de pesquisa no que tange a docência, por reunir esses saberes construídos no cotidiano educacional.

É preciso considerar que o cotidiano docente é cercado de situações variadas e de enfrentamentos que atravessam a construção de saberes da profissão. Esses saberes podem variar conforme a situação, contexto, tempo e espaço, de acordo com os alunos e outras situações que se fazem presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, nem sempre é possível presumir a prática (RODRIGUES, 2017).

A prática docente e as possibilidades que a parceria entre universidade e escola pode prover à formação são temas a serem discutidos, quanto à profissão docente. Ressalta-se que a formação e a profissão estão dentro de uma “casa comum”, que desencadeia a necessidade de pensar formação inicial e continuada (NÓVOA, 2017, p. 1116).

A questão que se coloca nesse contexto é: se a formação inicial não consegue prever os desafios da prática na construção dos saberes, seria a formação

continuada a responsável por isso? Em outras palavras: a formação continuada ao menos discute os saberes construídos na prática docente?

Assim, parte-se para a Subcategoria 2, que discute a formação inicial e continuada e destaca as questões que permeiam o início da atividade docente nas escolas e a inserção profissional. Nesse contexto emergem os temas profissionalização, profissionalidade e identidade docente/profissional.

Entende-se a formação como um processo participativo e dinâmico que tem como premissa ressignificar os desafios impostos pela prática que são construídos na relação entre saber e conhecimento e que se encontram no cerne da identidade pessoal docente (DOURADO *et al.*, 2017, p. 5).

Na Subcategoria 2, a maioria das publicações discorre sobre aspectos que permeiam a formação inicial dos docentes. Foram analisados 15 trabalhos, que estão relacionados no Quadro 3, que apresenta os trabalhos dos anos de 2013, no Quadro 4 que apresenta os trabalhos de 2015 e, no Quadro 5, que apresenta os trabalhos de 2017.

Quadro 3 - Subcategoria 2 – Formação Inicial e Continuada, Profissionalização e Profissionalidade – ano 2013

Trabalho	Objetivo	Síntese
“A Constituição da Profissionalidade Docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores” (ALVES, 2013).	Compreender como o campo de tensão dos contextos de trabalho e os indicadores de qualidade na constituição da profissionalidade.	Constituição da Profissionalidade Docente.
“Análise de Necessidades Formativas de Docentes Ingressantes numa Universidade Pública” (LIMA, 2013).	Problematizar as necessidades formativas de em relação a uma situação real e uma situação ideal.	Necessidades formativas dos docentes no ES, o real e o ideal.
“A Articulação dos Cursos de Licenciatura com os Anos Iniciais Da Educação Básica” (CARTAXO, 2013).	Fornecer subsídios para o campo da formação de professores nas licenciaturas.	Articulação da licenciatura com os anos iniciais da EB.

Fonte: Elaboração da autora, ANPEd, 2018.

Romanowski (2017) reitera que a formação docente é um assunto bastante discutido no que tange o vínculo com a prática pedagógica, que é complexa. As experiências vivenciadas pela docência são formativas, sobretudo quando os alunos entram em contato com o ambiente de trabalho (RODRIGUES, *et al.*, 2017).

Os trabalhos datados de 2013 reúnem assuntos como: profissionalidade, a partir da práxis docente (ALVES, 2013); as necessidades formativas dos docentes

(LIMA, 2013); e, o processo de articulação dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da profissão, contando com a formação e a experiência docente (CARTAXO, 2013).

No Quadro 4 são apresentados os trabalhos referentes ao ano de 2015.

Quadro 4 - Subcategoria 2 – Formação Inicial e Continuada, Profissionalização e Profissionalidade – ano 2015

Trabalho	Objetivo	Síntese
“Tendências e Implicações da Formação Continuada para a Identidade Profissional Docente Universitária” (AGUIAR, 2015).	Analisa o processo de reconfiguração da formação continuada na educação superior enfatizando que a docência universitária.	Formação continuada na educação superior e Identidade Profissional.
“Do Outro que me Constitui: o Proinfantil e a Construção Da Identidade Docente” (MELO; QUEIROZ, 2015).	Trazer à discussão a formação das professoras de educação infantil.	Formação de professoras da EI e identidade docente.
“Perfil, Formação e Trajetórias: um estudo sobre os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da S.R.E. de Ouro Preto” (LUCINDO, 2015).	Conhecer o curso de Pedagogia, o perfil dos pedagogos e os motivos que os levaram a ingressar no curso; Verificar como ocorreu sua formação inicial e como ocorre a continuada.	Conhecer o curso de Pedagogia e o motivo da escolha dos alunos pelo curso. Ainda discorre sobre a formação inicial e continuada.
“Profissionalidade Docente: uma Análise a Partir das Relações entre os Professores e o Contexto de Trabalho no Ensino Superior” (MUSSI; ALMEIDA, 2015).	Compreender as repercussões das relações dos docentes com a instituição de ensino para a produção dos saberes docentes.	Constituição da Profissionalidade Docente.
“Histórias e Memórias Docentes na Amazônia Paraense: O Cenário Da Formação Do Professor De Educação Infantil” (HAGE; FELDMAN, 2015).	Investigar a qualificação propiciada aos professores da educação infantil e quais os maiores desafios que enfrentam nas escolas localizadas no campo.	Formação de profissionais da EI e como esta formação subsidia as ações pedagógicas. Discute ainda os desafios de atuação no campo.
“A Formação do Professor de Sociologia da Escola Básica: problematizando algumas questões a partir da Pesquisa e Prática de Ensino em Ciências Sociais” (QUEIROZ, 2015).	Investigar como a prática de pesquisa e ensino na construção da identidade profissional de licenciandos.	A prática de pesquisa e ensino na construção da identidade profissional de licenciandos.
“Política e Formação Continuada de Professores para a Pesquisa na e com a Escola do Campo” (FONTANA, 2015).	Apresentar a ideia de formação em pesquisa pelo OBEDUC e as repercussões da formação no trabalho docente.	Discute a formação em pesquisa e os resultados para a escola do campo.

Fonte: Elaboração da autora, ANPEd, 2018.

A análise dos trabalhos de 2015 apresenta uma discussão sobre a formação inicial articulando teoria e prática, de forma interdisciplinar, a fim de que se possa desenvolver a capacidade de crítica, de compreensão, de criatividade e de reflexão (QUEIROZ, 2015). De outra forma, discorre sobre a aquisição de novas práticas e

competências para serem desenvolvidas pelos docentes (AGUIAR, 2015). Já o estudo de Lucindo (2015) apresenta a relação do curso de formação em Pedagogia com a pesquisa no decorrer do curso, considerando que essa relação não pode ser desvinculada da formação.

Motta e Queiroz (2015) pesquisam a constituição da identidade docente de professores que atuam na Educação Infantil e modo como é construída. Na continuidade, os trabalhos de 2015 apresentam discussões sobre a profissionalidade docente considerando que a ela traz uma nova perspectiva para a profissão, numa construção individual e coletiva (MUSSI; ALMEIDA, 2015).

Já Hage e Feldman (2015) apresentam o resultado de uma pesquisa voltada à docência no meio rural, analisando o processo de formação e confrontando-o com as ações pedagógicas dos docentes por meio de suas memórias e histórias. Esse trabalho aproxima-se da temática deste estudo, pois aborda a docência num contexto específico, o campo.

O trabalho apresentado por Fontana (2015) discorre sobre um processo de formação continuada para docentes que atuam no contexto do campo, no sentido de despertar a atividade reflexiva desses professores, a práxis. Esse trabalho descreve o programa Observatório da Educação – OBEDUC como mola propulsora de produção e socialização de saberes docentes.

A formação, como processo que é, está em transformação constante, pois se considera que está num contexto histórico e social em movimento. É, dessa forma, objeto de investigação e discussão permanente (ROMANOWSKI, *et al.*, 2017). A formação inicial é relevante e singular, pois é a criadora das bases da profissão docente. É sobre ela que se efetiva o exercício da profissão, da profissionalidade e da construção da profissionalização (GATTI *et al.*, 2011).

No entanto, o que se vê é a precariedade no processo de formação diante das exigências e das necessidades da Educação Básica, fato que exige mudanças. Algumas críticas são levantadas, no sentido de apontar a atual situação do processo de formação inicial: cursos de curta duração, pluralidade de disciplinas, falta de fundamentos sobre a sociedade, sobre o ser humano, sobre políticas, conforme Romanowski *et al.* (2017).

O Quadro 5 a continuidade dos trabalhos da subcategoria 2:

Quadro 5 - Subcategoria 2 – Formação Inicial e Continuada, Profissionalização e Profissionalidade – ano 2017

“Profissionalização e Construção da Identidade Docente: da Entrada na Profissão à Formação Superior em Exercício” (DOURADO <i>et al.</i> , 2017).	Compreender os percursos dessa construção, a partir das trajetórias de formação, incluído a graduação com professoras em exercício.	Discussão acerca da construção da identidade docente, aliada à formação profissionalizante.
“Modelos De Racionalidade Na Formação de Professores: Levantamento de Pesquisas na BDTD (2010-2015)” (COSTA, 2017).	Atualizar o que vem sendo discutido em relação a tais modelos.	Discorre a temática da formação de professores sob a ótica do modelo de racionalidade técnica, o de racionalidade prática e o da filosofia da práxis.
“Articulação Escola E Universidade: Algumas Reflexões Acerca Da Formação Inicial E Continuada Para Professores Da Educação Básica” (SILVA, 2017).	Analisar como se articula o Ensino Superior e da Educação Básica, por meio de programas e projetos que vislumbrem a formação continuada.	Articulação entre o Ensino Superior e da Educação Básica, por meios de projetos que vislumbrem a formação continuada.
“A Pesquisa sobre Formação de Professores para os Usos da Avaliação na Educação Básica no Gt08 Da Anped No Período De 2005-2015” (RIVELLI, 2017).	Identificar traços do debate em torno da avaliação educacional na formação dos professores da educação básica.	A avaliação educacional na formação dos professores de educação básica.
“O Lugar da Formação de Professores de Educação Infantil em Cursos de Pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas?” (GOMES, 2017).	Analisar os documentos que formam a base curricular dos cursos de pedagogia voltado para a Educação infantil.	Formação de professores para a educação infantil.

Fonte: Elaboração da autora, ANPEd, 2018.

Em relação aos trabalhos de 2017, quatro deles discorrem sobre a formação de professores. Desses quatro, dois realizaram um estado da arte. Costa (2017) realizou um levantamento de trabalhos que versam sobre a formação sob três modelos: da racionalidade técnica, da racionalidade prática e da filosofia da práxis. Já Rivelli (2017), no mapeamento que realiza, apresenta a crítica de que a formação como está estruturada não tem como fornecer uma base segura para atuação dos docentes na prática cotidiana.

Já Gomes (2017) traz à tona uma discussão sobre a formação inicial e continuada no que tange a Educação Infantil, considerando que a formação para essa modalidade necessita de uma construção específica de educação e cuidado. Nesse contexto, o autor lembra que o desenvolvimento profissional deve ocorrer no decorrer da carreira docente. Para Silva (2017), a formação inicial e a continuada devem ser pensadas em consonância com a Educação Básica.

No último trabalho analisado, de 2017, discute-se que a formação profissional tem relação com a profissionalização. Dessa forma, se a formação é

deficitária, há comprometimento na construção da identidade profissional docente. Sabe-se que os aspectos levantados nos trabalhos dessa dimensão partem do entendimento e relevância da formação.

O processo formativo gera consequências para a docência, para as escolas e redes de ensino. Compreender esse processo é premissa na orientação de política pública para a formação e para as instituições formativas. Considerando que as falhas nesse processo geram lacunas na formação, há necessidade de repensar a formação inicial docente (GATTI *et al.*, 2011).

A formação inicial precisa ser repensada, e a formação continuada também gera discussões, pois está intimamente ligada à prática. Esta, no entanto, desperta outras ponderações e questionamentos sobre as necessidades, anseios e motivações (GOMES, 2017).

A formação continuada é entendida como forma de aprimorar a profissão e, de certa maneira, de acompanhar as mudanças e os avanços que ocorrem na educação e na docência. Essa formação é “[...] relevante por dar prosseguimento à formação inicial” (LUCINDO, 2015, p.12). Nesse contexto, Gatti (2008) afirma que há necessidade de atualização e renovação. Por esse motivo há necessidade de que continue sendo valorizada, na área educacional.

O entrave da formação continuada está justamente na falta da relação com a inicial. Há necessidade de articular fundamentos teóricos com os pedagógicos, além de prover apoio aos profissionais no início da carreira, na compreensão de que a trajetória profissional do docente é cercada de necessidades e demandas (GATTI; BARRETO, 2009).

Na docência, tanto a formação inicial quanto a continuada são fatores fundamentais na construção da profissionalização docente (DOURADO *et al.*, 2017). A profissionalização e os aspectos que a conceituam foram abordados na Subcategoria 2.

A profissão docente está vinculada à profissionalização, que envolve o desempenho no trabalho profissional. Está vinculada também à formação docente, inicial e continuada, que na atualidade visa à construção da identidade profissional e que, na perspectiva da profissionalização, ressignifica os saberes teórico-práticos (DOURADO *et al.*, 2017).

Sobre o desenvolvimento da profissão existe o conceito de profissionalidade. Trata-se da especificidade da atividade docente que se constitui por um conjunto de

saberes que podem ser construídos individual ou coletivamente e que se concretizam no contexto do trabalho docente, onde afirma ou nega a profissão (MUSSI; ALMEIDA, 2015).

Sobre a profissionalização docente ressalta-se que é uma “[...] possibilidade de ampliar o prestígio e o reconhecimento social da categoria, ao mesmo tempo, que fomenta a melhoria da prática docente”. A sua efetivação oportuniza mudanças que devem promover políticas educacionais para o processo de formação, de forma a melhorar a docência nos aspectos de remuneração, de acesso e de organização da categoria (ROMANOWSKI *et al.*, 2017, p. 1658).

Outro assunto desta subcategoria é a identidade docente/profissional, que decorre da profissionalização. Trata-se de um assunto “[...] que envolve múltiplas e complexas dimensões, considerando que a profissão vai sendo produzida ao longo dos anos e dos percursos trilhados pelas escolhas, ações, intenções, experiências e vivências” (DOURADO *et al.*, 2017, p.8).

A identidade profissional do docente é construída a partir dos saberes próprios da docência. Baseia-se “[...] em um contexto sociopolítico, na cultura do grupo de pertença profissional, no significado social atribuído à profissão docente e seu estatuto, e no significado que o professor confere à docência” (AGUIAR, 2015, p. 05).

Reitera-se que a identidade tem no processo de formação docente elementos que a constituem, como afirmam Dourado *et al.* (2017). Dessa forma, os temas levantados na Subcategoria 2 ressaltam a correlação entre formação, profissão docente, a profissionalidade, a profissionalização e a construção da identidade profissional.

Pensar a formação, inicial e continuada requer ir e vir nas temáticas apresentadas nessa dimensão, pois as discussões podem orientar a estruturação de cursos de formação docente de forma mais efetiva. Este não é o único critério a ser pensado, pois outras circunstâncias e contextos geram influências sobre o desenvolvimento docente e sua identidade.

A formação é uma base que precisa ser firmemente construída na vida dos docentes. Do processo formativo decorrem alguns anseios e dificuldades da docência, como o início na carreira docente e a inserção na profissão. Sabe-se que o início da carreira apresenta a expectativa versus a realidade encontrada nas

escolas. Trata-se de um assunto discutido por teóricos como Garcia (2010), Tardif e Lessard (2011), Huberman (1995) e Nóvoa (1999; 2017).

Dessa forma inicia-se a apresentação da próxima subcategoria (3), reiterando que os trabalhos versam sobre o início de carreira para os docentes, na qual foram analisados seis trabalhos, conforme Quadro 6, que apresenta a síntese da análise. Ressalta-se que os trabalhos mapeados são dos anos de 2015 e 2017.

Quadro 6 - Subcategoria 3 – Início na Carreira e Inserção Profissional

Trabalho	Objetivo	Síntese
“A Docência Expressa nas Visões e nas Vozes de Professores Iniciantes e Acadêmicos: Revelações na/da Pesquisa-Formação” (NOGUEIRA <i>et al.</i> , 2013)	Construir diálogos que articulassem teoria e prática na formação inicial e no exercício profissional docente, por meio de escritas narrativas.	A pesquisa formação como articulação teoria-prática para professores iniciantes
“Dilemas e Aprendizagens Profissionais de Professores Iniciantes de Educação Física” (GARIGLIO, 2015).	Identificar as percepções que professores de EF iniciantes têm deste ciclo de desenvolvimento profissional, como atuam e como pensam a docência.	O processo de iniciação à docência em EF e sua percepção sobre o desenvolvimento profissional, como pensam e atuam e como aprender a ensinar.
“Os Encantamentos da Docência na Voz de Professoras Iniciantes na Educação Infantil” (REBOLO; BROSTOLIN, 2015).	Analisar as narrativas produzidas por sete professoras iniciantes de educação infantil no âmbito de um projeto de pesquisa-formação.	Discurso de professoras iniciantes na EI. Desvelando o encantamento pela profissão.
“Tornar-se Docente: o Início da Carreira e o Processo de Constituição da Especificidade da Ação Docente” (DUARTE, 2015).	Compreender como ocorre o processo de constituição da profissionalidade de professores em início de carreira, a partir da inserção desses no cotidiano escolar.	Constituição da profissionalidade de professores no início de carreira, com a inserção do docente na escola.
“O Professor Especialista Iniciante e o Apoio do Coordenador Pedagógico” (MOLLICA; ALMEIDA, 2015).	Analisar quais ações o coordenador pedagógico (CP) pode realizar para apoiar o docente especialista iniciante em sua inserção e atuação no contexto de trabalho.	A ação do CP na ajuda ao professor iniciante na escola.
“Um Estudo Etnográfico em Duas Escolas de uma Rede Municipal de Ensino do Rio Grande do Sul sobre a Complexidade das Interações entre o circuito de Coprodução: Sistema, Organização e Ordem” (CONCEIÇÃO; NETO, 2015).	Compreender a construção da identidade docente iniciantes, a partir da socialização em seu mundo de trabalho no sistema de coprodução entre relação entre ordem, organização e sistema.	Construção da identidade docente para professores iniciantes.

Fonte: Elaboração da autora, ANPEd, 2018.

Sabe-se que a formação inicial é a base para o docente recém-formado, e é com essa formação que ele se lança no cotidiano escolar. Nogueira *et al.* (2013) afirma que nesse período de formação deve ser utilizada a pesquisa-formação como

estratégia, para possibilitar a reflexão e a transformação do docente no início de sua carreira.

No entanto, quando não há um preparo efetivo do profissional da educação, ele irá se confrontar com situações desafiantes e dilemas, apesar do entusiasmo próprio do início de uma profissão. Ocorre que essas situações estão intimamente ligadas ao desenvolvimento profissional docente e à socialização profissional (GARIGLIO, 2015).

Alguns trabalhos analisados consideram que a iniciação à docência é um período de dicotomias: de um lado, os desencantos, de outro, os encantamentos provocados pelas realizações e satisfações, fatores que podem contribuir para a permanência na profissão (REBOLO; BROSTOLIN, 2015). Considera-se ainda um período crítico, devido aos desafios da profissão, Percebe-se um distanciamento do ideal vislumbrado no processo de formação inicial, em face da realidade que o docente passa a vivenciar na prática nas escolas (DUARTE, 2015).

A fase inicial da docência ainda é entendida como um encontro, no qual o docente procura ter conhecimento da sua situação para, a partir disso construir ações que serão adotadas no cotidiano. O momento do encontro com a profissão na prática e as angústias desse processo é comum a todos os licenciandos em início de carreira, pois se trata de uma premissa ligada ao cotidiano escolar.

Mollica e Almeida (2015) observam que os desafios do início de carreira podem levar o profissional à desistência ou aos enfrentamentos, quando se decide nela continuar. As autoras ressaltam que, entre as dificuldades, está a manutenção de modelos dominantes na atuação, questões relacionadas ao conhecimento, o trabalho isolado da equipe escolar e os sentimentos pessoais, como frustração, tristeza, entre outros.

Iniciar a docência é também uma busca pela inserção no ambiente profissional e interação com ele, por meio de um processo de socialização profissional e de construção de uma identidade (CONCEIÇÃO; NETO, 2015).

Esse período de iniciação à docência é considerado como transição de aluno para profissional e configura-se como uma fase de constituição do ser docente (REBOLO; BROSTOLIN, 2015, p. 03). Quanto à identidade, Garcia (2010) afirma que ela se inicia no período de estudo do sujeito, na formação inicial, e que prossegue no decorrer da atuação profissional docente.

A temática identidade perpassa a docência e é ressaltada em alguns trabalhos da Subcategoria 4, no que tange o processo de Desenvolvimento Profissional. Abarca temas abordados anteriormente que de alguma forma são compilados, como: a prática docente; a formação inicial e continuada, profissão, profissionalização e profissionalidade; iniciação à docência e inserção profissional; e, identidade profissional.

Sabe-se que a identidade é uma construção social (CHAMON, 2003). Trata-se ainda de um processo pelo qual o sujeito se percebe, se vê e vê a forma como quer ser visto (MARCELO, 2009). Saber como o docente se percebe no processo de desenvolvimento é relevante para este estudo.

Nesse sentido, a subcategoria 4 apresenta quatro trabalhos, de 2015 e 2017 (Quadro 7).

Quadro 7 - Subcategoria 4 – Desenvolvimento Profissional Docente.

Trabalho	Objetivo	Síntese
“Marcas e Tensões no Desenvolvimento Profissional de Professores do Ensino Superior” (SCHNETZLER <i>et al.</i> , 2015).	Identificar marcas e tensões da docência que têm relação com o desenvolvimento profissional de professores.	Analisa os sentidos e significados elaborados pelos sujeitos, sobre as marcas e tensões de seu desenvolvimento profissional na formação inicial e continuada.
“Organização e Desenvolvimento do Trabalho Docente: Aspectos Condicionantes das Atividades dos Professores em Situações de Trabalho Escolar” (GAMA, 2015).	Conhecer como as características dos docentes e da escola podem condicionar a atividade profissional no trabalho docente.	Discorre sobre as características dos professores e do contexto escolar, que condicionam as atividades docentes e influenciam o trabalho docente.
“Desenvolvimento Profissional da Docência: narrativas de professores no contexto da escola pública” (AIMI; MONTEIRO, 2017).	Compreender o desenvolvimento profissional dos docentes do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de rede municipal de ensino.	Apresenta o desenvolvimento da docência nos anos iniciais da profissão, que interferem no Desenvolvimento Profissional.
“Formação de Professores do Ensino Superior e Identidade Profissional Docente” (SCARTEZINI, 2017).	Trazer à luz diferentes abordagens sobre o constructo teórico “identidade profissional docente” (IPD) nos programas de formação de professores.	Discute a utilidade da “Identidade Profissional Docente” nos programas de desenvolvimento profissional de professores do ensino superior.

Fonte: Elaborada pela Autora, ANPEd, 2018.

O trabalho de Schnetzler *et al.* (2015) aborda as tensões da docência. Gama (2015) observa que, no cotidiano escolar, ao planejar seu trabalho, os docentes apontam aspectos da vida pessoal que refletem no profissional e tornam sua docência confusa.

Referentes ao ano de 2017 foram mapeados dois trabalhos. Aimi e Monteiro (2017) citam duas situações relacionadas à docência. A primeira refere-se à não participação dos docentes no seu processo formativo: não são ouvidos ou não se fazem ouvir. A outra situação refere-se ao início da profissão, quando o cuidado com esse profissional iniciante é acanhado, às vezes escasso.

A questão da tensão presente no trabalho docente retorna na pesquisa de Scartezini (2017), que vincula esse trabalho com os significados elaborados no contexto profissional. Esses significados, que acabam por determiná-lo, estão associados à identidade que, por vez, é compreendida como contínua, negociável, aberta, dinâmica e mutável, exposta a mudanças e transformações.

Considera-se que a identidade perpassa a vida profissional docente, da escolha pela profissão, durante seu percurso e até ao seu final. Atualmente, esse processo é considerado, por alguns teóricos, como Desenvolvimento Profissional Docente (GARCIA, 2010; NÓVOA, 2017), um processo em que se discute também a constituição da identidade.

Falar da identidade docente requer considerar questões de ordem interna e externa, considerando-se também as ações desenvolvidas no cotidiano do docente, que são complexas, como as demandas cognitivas, relacionadas à cultura e ao emocional. Reitera-se que são várias as cobranças feitas aos docentes nos dias atuais, para as quais eles nem sempre recebem ajuda ou formação suficiente para o seu desenvolvimento (SCARTEZINI, 2017).

Nóvoa (2017) explica que não se trata de estabelecer uma identidade fixa, mas assimilar que uma profissão abarca identidades múltiplas que se constroem nos processos vivenciados. Considera-se ainda que, como processo de construção, essa identidade, a profissional, só pode ser construída nos contextos profissionais e na coletividade (DUBAR, 1998).

A identidade profissional é comum aos docentes e aos contextos de trabalho. Se, por um lado, pode ser considerada como uma construção individual (identidade pessoal), por outro lado apresenta-se como coletiva e construída nos contextos em que os docentes participam e se desenvolvem (GARCIA, 2010).

Algumas questões podem gerar tensões para a carreira docente, como o próprio processo de formação, a inserção profissional, o início da docência, o percurso profissional, entre outros.. Ao enfrentá-las o docente pode, de alguma forma, contribuir para o desenvolvimento da identidade profissional, na medida em

que esse conceito é levado para a discussão no processo de formação (SCARTEZINI, 2017).

Verifica-se que alguns aspectos nos currículos dos cursos de formação possibilitam a inserção na docência por meio do estágio. Outro aspecto envolve as políticas de formação e os programas direcionados à preparação docente, ainda no período formativo, como o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID). Tanto o estágio, quanto as políticas e programas são abordados na subcategoria 5 deste estado da arte.

Foram considerados para análise 16 trabalhos nesta subcategoria, divididos em três quadros diferentes por temas de publicação. No Quadro 8 apresentam-se os trabalhos sobre estágio, no quadro 9, os referentes ao PIBID e, no quadro 10, os que tratam dos demais programas e de políticas educacionais. Optou-se pela divisão para possibilitar a visualização das temáticas por ordem de publicação.

Quadro 8 - Subcategoria 5 – Estágio – Trabalhos de 2013 a 2015.

Trabalho	Objetivo	Síntese
“Interventoria: uma Proposta para o Acompanhamento de Estagiários” (CYRINO; NETO, 2013).	Apresentar o estágio e o processo de supervisão que caracterizam o acompanhamento na perspectiva de interação.	Discute o estágio curricular em Pedagogia e seu acompanhamento na formação.
“Tecendo Relações entre Teses e Ações Desenvolvidas por Professores Supervisores de Estágio Curricular” (CALDERANO, 2013).	Conhecer as ações dos supervisores de estágio e as concepções que orientam o trabalho.	Trata de estágio, formação e trabalho docente, do ponto de vista da supervisão.
“Aprendizagem Compartilhada da Ação Docente” (NÖRNBERG; CAVA, 2015).	Identificar quais aprendizados se constituem da/na interação da ação pedagógica que se estabelece entre estagiária, professora-regente e supervisoras de estágio.	Relações estabelecidas a partir da interação no estágio.
“Estágio: pesquisa-formação e escrita de si como prática de iniciação à docência” (SILVA, 2015)	Tratar do estágio na formação inicial a partir do suporte da pesquisa autobiográfica.	Discute sobre o estágio na formação inicial docente.
“O Acompanhamento de Estagiários de Pedagogia na Escola: Análise e Reflexão das Práticas de Ensino” (CYRINO; NETO, 2015).	Conhecer como o estágio em Pedagogia é acompanhado em uma universidade pública.	Apresenta o acompanhamento do estágio no curso de Pedagogia.
“Pesquisa-Ação como Prática de Formação Docente na Disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil” (GONÇALVES, 2017).	Enfatizar elementos importantes para uma ação-reflexão docente dialógica.	Trata da indissociabilidade entre teoria e prática na formação de professores reflexivos.

Fonte: Elaboração da autora - ANPEd, 2018.

Duas publicações de 2013 versam sobre o estágio supervisionado. A esse respeito, Gatti e Barreto (2009) apontam que o estágio merece atenção em relação ao processo de formação e que não deve ser premissa apenas do processo de formação inicial, mas ser discutido e pensado também na formação continuada.

O estágio é um processo vinculado à formação docente desde os idos da escola normal. Decorrentes dessa história, o supervisor de estágio e a escola como espaço formativo e, ao mesmo tempo, observa-se a confusão em relação à nomenclatura utilizada na supervisão desse estágio e à falta de apoio ao graduando no ambiente escolar (CYRINO; NETO, 2013).

Em outro trabalho aprofunda-se o assunto sobre a supervisão do estágio. Apresentam-se ainda algumas ideias sobre o estágio na visão de docentes entrevistados, das quais se destacam: a docência compartilhada, a relação teoria e prática, a aproximação com a prática, espaço para avaliar a escola, a observação passiva, a burocracia do processo, a visão deturpada de que o estágio é dispensável (CALDERANO, 2013).

Sobre os trabalhos de 2015, dois deles discorrem sobre formação e experiência. No trabalho de Nörnberg e Cava (2015) discute-se o estágio no processo de formação docente e a relação estabelecida entre estagiário, docente regente e supervisor de estágio. Já Silva (2015) realizou uma pesquisa com as memórias dos graduandos sobre a experiência do estágio no processo de formação.

Outra questão a ser discutida é quanto ao papel exercido pelas universidades e escolas no que tange o estágio supervisionado. Essas instituições são entendidas como complementares no processo de estágio e de formação, sendo o processo de estágio uma ligação entre as instituições, o processo formativo e a atividade docente. Para que haja sucesso entre formação e estágio, é necessário que essas instituições pensem na estrutura e no acompanhamento do estágio de forma conjunta, segundo Cyrino e Neto (2015).

No único trabalho de 2017 sobre o estágio é discutida a resignificação do estágio supervisionado para alunos e para as instituições, de forma que possa favorecer a reflexão e a ação docente e trate a teoria e prática de forma indissociável (GONÇALVES, 2017). Destaca-se que o estágio é um assunto complexo que acompanha o processo de formação no que tange a relação entre os conteúdos teóricos e a prática nas salas de aula. É visto como questão frágil e

geralmente falta planejamento e organização, no sentido de considerar o cotidiano escolar e de sala de aula (GATTI; BARRETO, 2009).

De outra forma, os cursos de formação pecam ao não utilizarem o estágio como aproximação entre teoria e prática, e as emendas dos cursos pouco evidenciam o desenvolvimento e a questão prática do estágio para o aluno (ROMANOWSKI *et al.*, 2017). Ao contrário, o estágio deve propiciar aproximação do formando à atividade docente e aos desafios do trabalho docente. O estágio nas escolas rurais/do campo possibilitaria a inserção num ambiente complexo, diferenciado e especial, fato que daria ao futuro docente uma visão ampliada e contextualizada do campo/rural.

Ainda na subcategoria 5, ao Quadro 9 apresenta seis trabalhos produzidos que trazem discussão sobre o PIBID, programa que contribui na formação docente.

Quadro 9 - Subcategoria 5 – PIBID – Ano 2015 e 2017.

Trabalho	Objetivo	Síntese
“PIBID como Território Iniciático das Aprendizagens Experienciais” (ALVES, 2015).	Discutir o PIBID na interface da formação e do início da docência nas escolas.	Analisa as experiências formativas na interface com o PIBID.
“O PIBID na Formação de Professores de Educação Física: percepções sobre o início da docência” (MELO; VENTORIM, 2015).	Compreender como os Bolsistas do PIBID Educação Física percebem os processos de iniciação à docência na formação inicial de professores.	Apresenta as percepções dos alunos de EF do PIBID sobre a iniciação à docência na formação inicial.
“Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: possibilidades, limites e desafios para o estreitamento da relação entre universidade e escola” (DEIMLING; REALI, 2015).	Conhecer e discutir as influências do PIBID para o início da docência, a partir da relação universidade e escola.	Discute a influência do PIBID no estreitamento da relação universidade e escola.
“Aprendizagem da Docência no PIBID: possibilidades, tensões e fragilidades” (PANIAGO, 2017).	Analisar a contribuição do PIBID na aprendizagem da docência na formação inicial de professores.	Trata das contribuições, tensões e fragilidades do PIBID para aprendizagem da docência na formação inicial de professores.
“Aprendizagem da Docência no PIBID: a parceria universidade-escola básica e o desenvolvimento da postura investigativa” (CAMPELO, 2017).	Investigar as ações do PIBID tendo como foco de investigação as intervenções e mediações das professoras supervisoras.	Trata da parceria universidade - escola básica para a formação inicial de pedagogos docentes no contexto do PIBID.
“Contribuições do PIBID para a Valorização dos Professores: o que dizem as teses e dissertações?” (ASSIS, 2017).	Investigar as contribuições do PIBID para o movimento de valorização e formação dos professores, no início de carreira.	Apresenta a contribuições do PIBID para valorização e formação dos professores.

Fonte: Elaborada pela autora, ANPEd, 2018.

O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – é uma política em nível nacional que visa articular a educação superior com a educação básica e as escolas. Tem por objetivo oferecer bolsas aos alunos de licenciaturas para que desenvolvam projetos em escolas públicas e para que possam estreitar o vínculo com a profissão docente e qualidade da educação (BRASIL, 2017).

Sobre esse programa formativo docente apresentam-se, neste mapeamento, trabalhos do período 2015 - 2017 da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Tem-se como objetivo apresentar os vários sentidos atribuídos ao PIBID no espaço-tempo de formação docente e de iniciação de carreira, como processos constitutivos da identidade (ALVES, 2015).

Melo e Ventorim (2015) apontam o PIBID como importante para a formação docente e como possibilidade de aproximação com a realidade escolar, no início da carreira. O PIBID foi criado com a finalidade de fomento à docência, no período de formação inicial, com o objetivo de qualificação em diversas áreas do conhecimento que constituem a base curricular da Educação Básica (GATTI *et al.*, 2014).

Campelo (2017) levanta a questão da relação entre ensino e aprendizagem para o docente, na formação inicial. Na experiência do PIBID, espaço pelo qual se faz uma conexão entre universidade e escola, há indissociabilidade entre teoria e prática, devido à imersão do sujeito na escola, na qual constrói conhecimento.

O PIBID também é investigado tendo por base a valorização dos docentes. Considera-se que o programa pode exercer sobre os docentes um sentido de emponderamento no enfrentamento dos desafios da profissão, de forma articulada com o processo formativo inicial e continuado (ASSIS, 2017).

Ressalta-se ainda que é preciso investigar a validade do PIBID na formação considerando entre relação universidade e escola, no sentido de articular os saberes construídos (DEMLING; REALI, 2015). A ideia desses autores é complementada por Paniago (2017), em uma discussão sobre desafios e ambiguidades nas aprendizagens práticas no PIBID, cujas fragilidades são traduzidas pela falta de práticas de ensino no ambiente da sala de aula, falta de colaboração, deficiência na formação dos envolvidos, como os formadores, supervisores e coordenadores de áreas.

Ressalta-se que o PIBID não pode ser reduzido a mera oportunidade de bolsa, ao contrário, é uma proposta de valorização da docência e de aprimoramento do processo formativo. É ainda a oportunidade de exercício de atividade prática, de

articulação entre teoria e prática, de aproximação entre universidade e escola. Trata-se, por fim, de uma formação inicial para discentes das licenciaturas e formação continuada para docentes das escolas e instituições participantes (GATTI *et al.*, 2014).

A partir da formação inicial e continuada vislumbrada pelas práticas do PIBID levanta-se a questão de que outras políticas e programas contribuem para a formação docente (ver Quadro 10),

Quadro 10 - Subcategoria 5 – Políticas e Programas de Formação – Ano 2017.

Trabalho	Objetivo	Síntese
“O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana) em Análise” (LUZ, 2017).	Investigar a relação do PNAIC com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).	Apresenta estudo sobre o PNAIC e discute a sua relação com ANA.
“A Concepção de Formação Docente no PNAIC: um estudo das orientações prescritivas que fundamentam as práticas formativas do programa” (FURTADO, 2017).	Investigar os documentos que orientam o PNAIC e suas práticas formativas no processo de formação de professores alfabetizadores.	Apresenta a concepção de formação docente inscrita nos documentos que orientam as práticas formativas do PNAIC.
“Repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Formação e Profissionalização Docente” (FELIPE, 2017).	Investigar em que medida o PNAIC se apresenta como instrumento de profissionalização docente, no sentido de valorização profissional.	Trata do PNAIC como instrumento de profissionalização dos professores na perspectiva da sua valorização profissional.
“Pesquisas sobre políticas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica - Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores (PARFOR): o instituído e o instituinte” (BREZEZINSKI, 2017).	Analisar resultados da política emergencial de formação docente para a Educação Básica em cursos de primeira e segunda licenciatura.	Discute a política de formação de professores para a educação básica.

Fonte: Elaborada pela Autora, ANPEd, 2018.

Apresentam-se quatro trabalhos, dos quais três abordam como tema o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, conforme Portaria n. 826/2017. Trata-se de uma política governamental que visa à alfabetização em atendimento ao Plano Nacional de Educação – PNE. No PNAIC objetiva-se a formação continuada de docentes alfabetizadores, com apoio de programas, de materiais e de referenciais pedagógicos e curriculares (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, o trabalho de Luz (2017) discorre justamente sobre a caracterização do PNAIC e sua relevância no que tange a formação continuada especificamente para alfabetização. Como o pacto trata de uma formação

continuada, é preciso, então, saber como essa proposta se estrutura e quais são suas concepções de formação para a docência (FURTADO, 2017).

O Artigo 5º da Portaria n. 826/2017 discorre sobre as ações do PNAIC, que tem a intenção de garantir a alfabetização aos alunos das escolas públicas, trabalhar na redução da distorção idade-série, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e possibilitar o aperfeiçoamento da docência (BRASIL, 2017).

Conhecer o PNAIC significa entender como essa política pode contribuir na profissionalização docente e na valorização da profissão (FELIPE, 2017). Trata-se, portanto, de uma política que considera a formação continuada, assim como o Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR.

O Decreto 8.752/2016, que dispõe sobre o PARFOR, em seu Artigo 2º apresenta os objetivos do programa, a saber: comprometimento com um projeto social, político e ético; comprometimento de profissionais e de instituições; regime de colaboração entre instituições e governo; garantia de qualidade; articulação entre teoria e prática, articulação entre formação inicial e continuada; valorização dos profissionais da educação; entre outros (BRASIL, 2016).

O PARFOR constitui-se como correção, no que tange os profissionais que iniciaram no magistério sem a formação superior e sem a devida formação para essa atividade profissional. Nos dias atuais o programa configura-se como uma iniciativa política e recebe críticas, por correr o risco de ser objeto de mera certificação de leigos (BRZEZINSKI, 2017).

Se, de um lado, algumas iniciativas e políticas são postas à prova pela organização e resultados, de outro lado se vê que essas mesmas iniciativas tentam, de alguma forma, preencher uma lacuna deixada pelo processo formativo historicamente falho.

Estágio e PIBID inscrevem-se como formação inicial docente. Já o PNAIC é direcionado à formação continuada, assim como o PARFOR. No caso do PNAIC, sua organização possibilita trabalhar o cotidiano de alfabetização e os desafios de aprendizagem do alunado. O estágio, o PIBID e o PNAIC são instrumentos de formação que aproximam o docente dos desafios da realidade. Aproximam-se da temática deste estudo no que se refere à atividade docente nas escolas rurais e do campo, pois podem oferecer subsídios para o trabalho no campo.

O mapeamento realizado possibilitou conhecer temas que permeiam a vida docente em relação à formação, cuja temática é tratada especificamente no GT 08

da ANPED. Os trabalhos mapeados versavam sobre a formação inicial e continuada dos docentes, sobre o início da carreira profissional, em relação ao desenvolvimento profissional docente que precede a profissionalização, e sobre a constituição da identidade profissional.

Consideraram-se ainda as políticas e programas, também abordados no mapeamento, que são condições que fomentam o preparo docente, mas que também carecem de melhorias e/ou efetividade na sua aplicação. O estágio é um componente curricular obrigatório que, se bem estruturado, possibilita inserção do discente no futuro ambiente de trabalho.

Sabe-se ainda que os processos que envolvem a profissão docente precisam de (re)formulações, a começar pela formação, e por isso não se esgotam as considerações sobre seus vieses. Ao contrário, a cada assunto pesquisado e discutido acrescenta-se outra necessidade de investigação.

Apresenta-se, a seguir, um quadro teórico sobre Educação Rural e do Campo que complementa o levantamento teórico deste estudo. Trata-se de discorrer sobre um contexto de atuação docente. Depois da revisão teórica, apresenta-se um estado da arte sobre a temática, na intenção de aprofundar o conhecimento e mapear os trabalhos que abordam a Educação Rural e do Campo.

2.3 Da Educação Rural à Educação do Campo

Lembrar do Brasil sem pensar no sertão
É como negar o alicerce de uma construção
Amar o Brasil sem louvar o sertão
É dar o tiro no escuro
Errar no futuro da nossa nação
(Do Brasil, Vander Lee, 2006)

Essa seção apresenta a Educação Rural e a Educação do Campo. Descrever os pontos que se cruzam e as diferenças é essencial para entender a atualidade dos temas. Há de se destacar o conceito de cada temática e, da mesma forma, caracterizar o rural, a legislação vigente, os sujeitos (povos) do campo, as escolas rurais e o processo de escolarização.

Outro fator relevante é a docência e a trajetória de vida desses docentes, que perpassam o processo de formação e acompanham todo o trabalho na carreira

no contexto das escolas rurais/do campo. Nas interações com esses processos ocorrem significações elaboradas pelos sujeitos sobre um objeto (JODELET, 2001), na vivência educacional, que permitem a relação de pertencimento a um grupo social.

As interações e as significações que acontecem na docência, num vínculo com o ambiente social e com o sistema educacional, determinam as representações (ABRIC, 2000). Nesse caso, a docência que ocorre nas escolas rurais, na Educação Rural e do Campo, e que faz parte de um ambiente maior - a educação -, apresenta-se como um campo de interesse para estudos de questões relacionadas às RS (GILLY, 2001).

Como tessitura deste estudo, a opção inicial é apresentar um quadro teórico para conceituar e relatar o percurso da Educação Rural até o ponto em que se tece com a Educação do Campo. Ademais, a discussão engendra-se para a caracterização dos sujeitos (povos) do campo, das suas necessidades educacionais alinhadas às suas peculiaridades.

Apresentam-se ainda situações que permeiam a escolarização nas escolas rurais, como a nucleação, o transporte de alunos, as turmas multisseriadas, o direito à educação e as lutas que emergiram e ainda emergem nesse espaço. Forja-se, por fim, o entendimento sobre a educação que ocorre nas escolas rurais, o cotidiano escolar que se entrelaça à Educação do Campo e à docência.

2.3.1 Educação Rural e Educação do Campo: pontos que se entrelaçam e que se opõem

Buscam-se na história elementos que possam elucidar fatos que ocorrem na atualidade. Nesse sentido, utilizar o viés histórico da Educação Rural tem como intenção mostrar as variadas dimensões que deram origem à Educação do Campo. Mesmo assim, o aprofundamento na história não é totalmente possível se for considerado que a escola rural, bem como seus sujeitos, sempre esteve à margem do esquecimento, pela sociedade, e que carrega na sua história essa marca (JESUS *et al.*, 2017).

No caso da Educação Rural, a história mostra uma forte ligação com a agricultura, com a pecuária e com os interesses de grupos dominantes (oligarquias)

no contexto social. Nota-se também que esse cenário pouco mudou e que ainda há domínio latifundiário e má distribuição da terra no Brasil.

Embora tivessem ocorrido lutas sociais, que ainda ocorrem, por meio de grupos como os povos do campo, os indígenas e quilombolas, sempre prevaleceu e ainda prevalece uma imposição latifundiária de monopolização, que é recorde no Brasil e que se mantém como uma marca negativa para o país (ALENTEJANO, 2012).

Nem a chegada do século XX, com a República, e nem com os processos de modernização do país foi possível modificar a questão latifundiária no Brasil. Ao contrário, reproduziu-se o atraso dos tempos da Colônia, por meio da manutenção do privilégio e do domínio, mediante regulação social nos processos de formação de trabalhadores que intensificou a questão latifundiária (PEREIRA, 2012).

Na conjuntura da desigualdade e exclusão social destaca-se o alto índice de analfabetismo que tem acompanhado a história educacional brasileira e que tem raízes fincadas nas alteridades de cunho econômico e social desde o período Colonial no Brasil. Esses aspectos estão diretamente vinculados às condições de pobreza e desigualdade social (ARAÚJO, 2012).

Entender a influência da questão latifundiária e do monopólio de terras ao longo da história desvela o caráter de desigualdade e de exclusão que ainda assola a educação oferecida aos povos do campo. Há um processo de desvalorização desses sujeitos e dos trabalhos que executam, e isso reflete no tipo de educação que é pensada e realizada no meio rural.

A manutenção do latifúndio atrelada ao extrativismo, à agricultura e à pecuária ainda trazia a ideia de que não havia necessidade de qualificar trabalhadores. Esse fato evidenciava um desprezo pela escolarização, por parte das elites, em relação à população rural, em especial aos camponeses (ARAÚJO, 2012).

Dessa forma, mesmo com registro de um processo educacional rural ainda no século XIX, não foi possível estabelecê-lo, e somente a partir de 1930 vem a se formar a Educação Rural com um modelo associado à ideia de levar a modernização ao meio rural (RIBEIRO, 2012).

O percurso histórico evidencia que, na tentativa de superação de um processo educacional para o rural que apresentava alto analfabetismo é que se cunhou o termo ruralismo pedagógico. Essa ideia era movida pelo escolanovismo e tinha como proposta manter os sujeitos do campo (filhos de agricultores) no

ambiente rural, na terra. Para isso, deveria oferecer uma escolarização que atendesse às demandas do meio rural e fosse associada ao trabalho lá desenvolvido (RIBEIRO, 2012).

Havia nessa corrente de pensamento educacional, do ruralismo pedagógico, a ideia de reforma agrária, a fim de que possibilitasse transformação de ordem social no campo e que mantivesse seus sujeitos em áreas que pudessem trabalhar e tirar seu sustento. A posteriori, o Movimento Sem Terra – MST vem defender essa mesma ideia, no sentido de construir uma nova ordem social, considerando a reforma agrária e a educação como modo de fixar os sujeitos no campo (NETO, 2016, p. 83).

Na visão de Prado (1995), o ruralismo pedagógico assumiu dois sentidos importantes: de um lado, a ideia de escola voltada para as necessidades da população do campo; de outro lado, a tendência de valorização do sujeito rural. Esses fatores ideológicos eram legitimados pelas influências dos grupos sociais, que buscavam uma escola rural ideal. No entanto, o próprio autor reitera que essa ideia não foi totalmente aceita; ao contrário, recebeu muitas críticas e ideias diversificadas quanto a sua constituição.

De forma crítica, a ideia de fixação do homem no campo poderia ser mais uma proposta de qualificá-lo para o trabalho naquele ambiente do que realmente lhe oferecer educação, sendo esta uma proposição para a elite (NETO, 2016). Assim, cabia a formação de mão-de-obra à escola rural, para atuação em seu meio, fato este que também evitaria o êxodo e a migração (PRADO, 1995).

O ruralismo foi discutido por diversas vertentes políticas, sociais, ideológicas, educacionais, grupos hegemônicos e de lutas. Foi também um movimento discutido por muito tempo na história da Educação Rural no Brasil e dá bases para outras discussões e entendimentos na busca de dados que possam consubstanciar a Educação Rural. Um assunto recorrente, quando se trata de educação para os povos do campo, é a Reforma Agrária.

No bojo da discussão histórica, resgata-se um movimento de mudança do cenário rural, em termos políticos, econômicos e sociais, que obviamente intervém no aspecto educacional. Ressalta-se aqui a questão da Reforma Agrária que, na visão de Alentejano (2012), é considerada como ação importante dos movimentos sociais e fundamental para uma sociedade mais justa e com menos desigualdade.

Trata-se de uma ferramenta estatal que visa à desapropriação de terras (latifúndios), o critério mais utilizado, com expropriação e redistribuição, para pessoas do campo, como camponeses, pequenos agricultores e assentados. Como um programa, tem como premissa a democratização da propriedade da terra, de forma a assegurar distribuição aos que dela fazer quiserem uso e produzir (STEDILE, 2012).

O processo de reforma agrária surgiu numa tentativa de combate às desigualdades que despontavam pela má distribuição de terras. No entanto, essa luta não foi e ainda não é fácil no Brasil. Aqui entram em questão novamente as discordâncias entre a necessidade de um processo de combate às diferenças e que ressalte a valorização do povo rural, de um lado (CALDART, 2012), e de outro lado os interesses de uma sociedade capitalista e mercantilizada, na qual predomina o poder (STEDILE, 2012).

Diante das discrepâncias identificadas no processo de reforma agrária, emergiram vários movimentos de lutas sociais que buscavam um processo de reforma popular, entre eles: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); o Movimento das Comunidades Quilombolas; e, o Movimento dos Pescadores e Pescadoras do Brasil (STEDILE, 2012).

No âmago das lutas empreendidas pelos movimentos sociais destacam-se a busca por melhorias e valorização dos seus sujeitos e por uma política social e educacional contextualizada, além da luta pela terra. A reivindicação era de uma educação voltada para o sujeito trabalhador do campo, de maneira que pudesse atender às suas necessidades (JESUS *et al.*, 2017).

Os movimentos sociais têm como premissa a geração de saberes em contextos políticos e sociais articulados em rede, e costumam olhar para a realidade social. No que tange a educação, esses movimentos e grupos engendram ações práticas que ocorrem no processo de diálogo dos movimentos com as instituições educacionais, dentro do movimento social e considerando sua intenção educativa e suas ações (GOHN, 2011).

Outro assunto pertinente é a Educação Popular que, com sua proposta de práticas educacionais alternativas, opunha-se à manutenção do *status quo* do poder, da exploração e do domínio da cultura, tendo em vista um processo de transformação social e educacional. Essa educação esteve presente na história

brasileira em três momentos; no entanto, neste estudo o enfoque será nos dois últimos períodos, que se levantam antes e no decorrer do Golpe Militar e se estendem até à década de 1990 (PALUDO, 2012).

As lutas em prol de uma Educação Popular antes do período militar tiveram como pano de fundo uma ruptura com o processo de desigualdade, que à época foi chamada de Cultura Popular (meados de 1960). Essas lutas eram preconizadas pelas ideias de Paulo Freire, que visavam tornar os sujeitos pessoas críticas por meio de práticas de reflexão e conscientização (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016).

Em outro momento, após o regime militar, novas lutas começaram a tomar corpo. De acordo com Frigotto (2012), tratou-se de um despontar para um novo projeto social e educacional. Busca-se, neste último período, a educação como direito e como espaço de batalhas, de resistências e hegemonia, que se firma na concepção de educação (PALUDO, 2012).

Ao voltar ao cenário educacional, político e social, a Educação Popular, a partir das décadas de 1980 e 1990, contribuiu na propulsão dos movimentos de lutas sociais em prol de um processo educacional que deu origem à Educação do Campo. Em sua proposta, o intuito de resgatar elementos relevantes da Educação Popular, resignificando suas formulações e atualizando suas práticas (PALUDO, 2012).

Tem-se, a partir de um breve resgate histórico, a visão do ponto em que a Educação Rural se cruza com a Educação do Campo. Em outras palavras, o momento em que os anseios por uma educação coerente, peculiar, necessária aos sujeitos do campo se corporificam após muitas lutas contra um sistema capitalista, urbano, de manutenção e regulação social pela imposição de poder.

À Educação Rural foi e ainda é imputada a responsabilidade por sérios problemas de analfabetismo e de escolarização descontextualizada da sua especificidade (RIBEIRO, 2012). No entanto, devem ser consideradas as influências das classes dominantes, do latifúndio e do capitalismo, que fizeram da Educação Rural um segmento de fácil domínio, de exclusão e de manutenção do *status quo*.

Se, por um lado, essa educação foi negada, como afirma Ribeiro (2012), por outro lado surgiram as lutas de classes por uma educação contextualizada, de onde emergiu o pensamento de uma Educação do Campo.

A partir dessas considerações e antes de adentrar o conceito de Educação do Campo, optou-se por discorrer sobre as características da Educação Rural, de onde ela fala e para quem ela fala. Parte-se do pressuposto de que essa modalidade

está em plena atividade no Brasil e traz configurações importantes que podem ajudar a explicar por que esse processo ainda é descontextualizado.

2.3.2 A Educação no Meio Rural: caracterizações

A proposta desta subseção é conhecer algumas características que compõem o meio rural brasileiro, considerando que neste estudo é pesquisada a docência nas escolas rurais. Mas qual será o índice de ruralização no Brasil? Que tipo de educação é oferecido à população do meio rural? Quem são os sujeitos ou povos que vivem e se sustentam do trabalho, no do meio rural? No que tange a educação, como estão estruturadas as escolas rurais?

Partindo desses questionamentos, pretendeu-se elucidar a educação que se oferece no meio rural com a apresentação de dados estatísticos que possibilitassem visualizar a situação da Educação Rural no país.

No último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa – IBGE (2011) houve uma diminuição da população rural brasileira, de 18,75%, em 2000, para 15,65%, em 2010. O mesmo instituto apresentou o número populacional referente a 2016, que aponta que o país tem 207,7 milhões de habitantes (IBGE, 2017).

Ao considerar o último número informado pelo IBGE versus a porcentagem de população rural, tem-se um número superior a 13 milhões de pessoas residindo na zona rural. Mesmo com a diminuição da população rural, o IBGE chama a atenção para o decréscimo do êxodo rural, no período de 2000 a 2010, em relação ao de uma década anterior (IBGE, 2011).

Esse fato evidencia que, pelos dados da última década, a população rural do país manteve-se em seu ambiente. Levanta-se aqui uma discussão sobre a manutenção das escolas da zona rural, bem como uma estrutura física e pedagógica que dê suporte ao processo educacional. Para tanto, buscou-se analisar o número de escolas e matrículas da Educação Básica.

Uma questão relevante refere-se ao número de escolas no Brasil, que é de 184,145 mil, entre instituições privadas e públicas, observando-se que as públicas correspondem a 78,29% dos estabelecimentos. Em relação ao número de instituições públicas, sabe-se que 32,96% delas se encontram na zona rural.

Sobre as matrículas na Educação Básica, a Tabela 3 apresenta dados comparativos:

Tabela 3 – Matrícula da Educação Básica

Escolas Públicas	2012		2017	
Urbanas	35.170,445	85,53%	33.798,448	86,18%
Rurais	5.948,808	14,47%	5.418.683	13,82%
Total	41.119.253		39.217.131	

Fonte: Censo Escolar 2012 e 2017 – Educacenso INEP (2013; 2018).

Os dados apontados na Tabela 3 incluem a Educação Infantil, Ensino Fundamental (séries iniciais e finais), Ensino Médio e EJA, nos períodos parcial e integral, e ainda alunos da Educação Especial, de aldeias e quilombos. Observa-se um decréscimo de matrículas na zona rural, em comparação aos dados dos censos realizados em 2012 e 2017.

No entanto, nota-se que, por conta de políticas municipais e estaduais, as escolas rurais estão sendo fechadas, em decorrência da chamada nucleação, e os alunos vêm sendo deslocados para a zona urbana. O tema da nucleação é tratado adiante, após a apresentação dos dados estatísticos. Na continuidade, buscou-se conhecer a realidade educacional no estado de São Paulo.

Cabe lembrar que os dados do Censo contemplam as instituições nas modalidades de ensino da Educação Básica, EAD, escolas ligadas às instituições estaduais e federais de ensino superior, educação especial, projetos educacionais, autarquias, escolas privadas, educação indígena, assentamentos, quilombos, entre outras divisões.

Os dados da Tabela 3, referentes ao Censo 2016 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, demonstram que o estado tem 18.225 escolas, 7,05% delas consideradas rurais. Das escolas rurais, 372 (28,97%) são estaduais, e 912 (71,02%), municipais (QEDU, 2017). No contexto educacional do município de pesquisa, Cunha, há 37 escolas consideradas rurais (DIRETORIA REGIONAL DE

ENSINO DE GUARATINGUETÁ, 2018), conforme apontado na subseção 1.3.1, sobre a delimitação do campo de pesquisa.

Ocorre que, nos últimos anos, algumas escolas rurais têm sido fechadas. Essa situação caracteriza um processo que vem ocorrendo com as escolas das zonas rurais do país, o fechamento, que já ocorre há muito tempo, e a nucleação. No entanto, nas últimas décadas outra discussão vem sendo tratada, a que se refere ao transporte oferecido aos alunos rurais.

Diante desse contexto, esses temas são abordados no próximo item, a fim de trazer à tona algumas discussões que interferem na educação oferecida aos povos do campo.

2.3.2.1 Nucleação das Escolas Rurais e Transporte dos Alunos

A ideia aqui é apresentar uma breve discussão sobre o processo de nucleação das escolas rurais e de transporte escolar oferecido aos sujeitos do campo. Importa ainda relatar que o fechamento das escolas rurais é um processo antigo. Há relatos de que fechar as escolas rurais era uma constante desde os idos da república.

Mais tarde, a partir da década de 1970, a efetivação de políticas de nucleação ou agrupamento de escolas, com a municipalização da Educação Infantil e Ensino Fundamental, intensificaram-se, estendendo-se pelo país também nas décadas seguintes. Vivenciou-se, dessa forma, um processo indiscriminado de fechamento das escolas rurais. Tinha-se por justificativa suprimir a multisseriação que ocorria nas escolas, que era considerada como um mal necessário (MARRAFON *et al.*, 2017).

No município de Cunha, lócus desta pesquisa, também houve fechamento de muitas escolas rurais. Esse tipo de ação ocasionou, e ainda ocasiona, duas situações: a primeira refere-se às dificuldades para os sujeitos da zona rural, no que quanto ao acesso às escolas; a segunda refere-se ao afastamento de uma entidade pública como representante oficial no meio rural, papel esse que era atribuído às escolas rurais (NETO, 2016).

O fechamento das escolas rurais tornava-se viável à medida que reduzia custos com a estrutura física, pedagógica e pessoal, mesmo no caso de um único docente com turmas multisseriadas. Nesse processo, três situações destacam-se: o

caráter econômico da nucleação; a situação das famílias que apresentam dificuldades para enviar os filhos às escolas; e, a questão do transporte escolar para crianças, adolescentes e jovens do meio rural.

De acordo com Marrafon *et al.*, (2017), o fechamento das escolas rurais apresenta-se como economia para o poder público e distancia-se do atendimento às necessidades dos sujeitos do meio rural. De outra forma, provoca também o distanciamento entre as famílias e a organização escolar, o que compromete o processo de escolarização. Acrescente-se, também como aspecto negativo, a ausência do poder público (NETO, 2016).

A nucleação abre precedente para outra questão nevrálgica em relação à escolarização no meio rural, a do transporte de alunos, devido ao agrupamento das escolas rurais. Embora haja críticas quanto ao fechamento e transporte dos alunos para escolas da área urbana, isso continua ocorrendo nas esferas estaduais e municipais de ensino.

Ribeiro (2008) enfatiza que há situações de perigo às quais os alunos ficam expostos, devido às: condições das estradas, algumas intrafegáveis, além de serem viagens longas e cansativas. Essa ocorrência infelizmente contribui para a evasão escolar, casos de repetência, desistências e, posteriormente distorção idade-série (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Trata-se de uma situação difícil e sacrificante, pois os alunos podem passar até seis horas por dia em seus deslocamentos casa-escola-casa (MARRAFON *et al.*, 2017). Dessa forma, o acesso, a inclusão e a permanência dos alunos rurais nas escolas têm sido dificultados pela questão do transporte atrelada à nucleação (OLIVERIA; CAMPOS, 2012).

Considera-se que a política de nucleação desencadeia outros processos: afasta a comunidade e as famílias do processo educação e da escola como esfera pública; exige a implantação de transporte escolar, que pode se tornar uma situação de risco aos alunos; possibilita casos de desistência por repetência, mau aproveitamento dos estudos e fracasso escolar; e, esbarra justamente no que é a base de luta por uma Educação do Campo - direito à escola no ambiente do campo.

Uma das lutas empreendidas para garantir escolas no campo é justamente pensar no direito dos sujeitos do campo e, dessa forma, garantir que escolas sejam abertas, e não fechadas. Buscam-se também aumento de níveis de escolarização e formação docente adequada (MOLINA; SÁ, 2012).

Eis mais um momento em que a Educação Rural se entrelaça com a Educação do Campo. O descaso que ocorre com a Educação Rural é o ponto de luta da proposta que visa à consolidação de uma educação básica do campo. Dessa forma, é relevante conhecer os sujeitos a quem se destina a educação no meio rural.

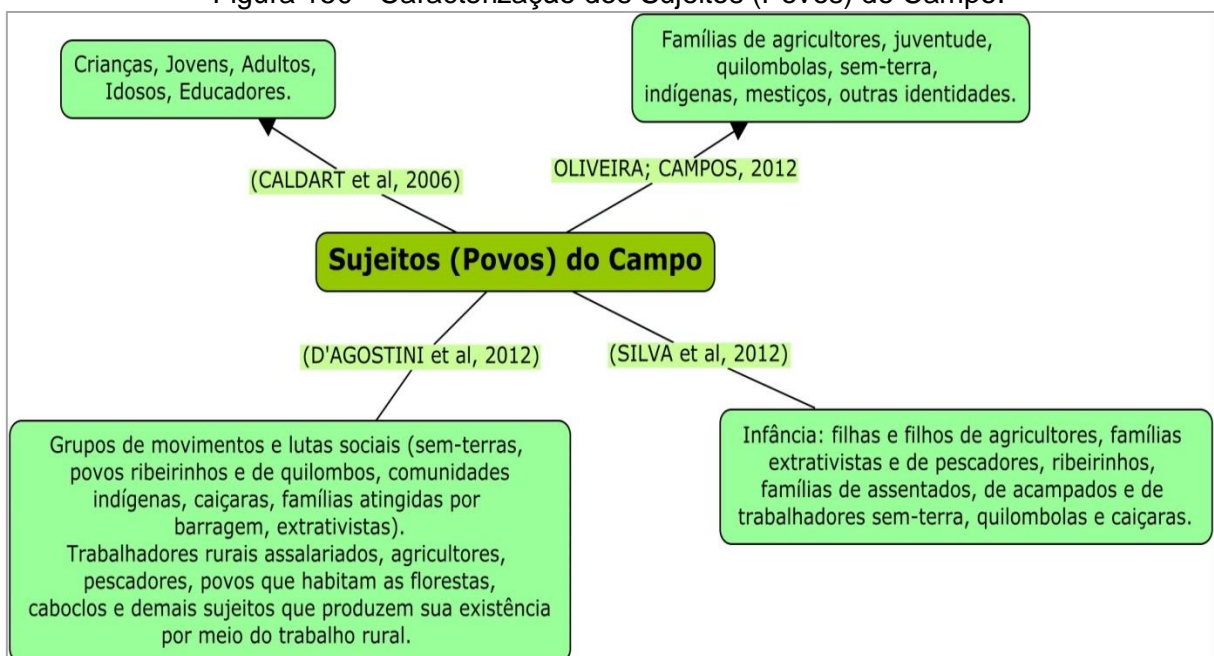
2.3.2.2 Sujeitos (Povos) do Campo

Neste segmento discorre-se, mesmo que brevemente, sobre uma parcela da população que vem enfrentando, ao longo da história, os resultados de processos de exclusão e acesso referentes a direitos já garantidos, como a educação. Ressalta-se que é pela força desses sujeitos e de sua participação em grupos sociais que se podem estruturar mudanças sociais e políticas.

Nesse contexto, conhecer a quem se destina a Educação Rural ou do Campo precede qualquer forma de conceituação ou definição de termos. Antes, é preciso entender quem são esses sujeitos (RIBEIRO, 2012): trata-se de pessoas que buscam afirmação de pertencas sociais como “povos do campo” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 244).

A Figura 10 foi elaborada com a intenção de dar visibilidades às variadas conceituações sobre os sujeitos que habitam o campo.

Figura 150 - Caracterização dos Sujeitos (Povos) do Campo.



Fonte: Elaborado pela Autora (2018). Adaptado de Caldart *et al.* (2006), D'Agostini *et al.* (2012), Oliveira e Campos (2012) e Silva *et al.* (2012).

Cabe esclarecer que a utilização dos termos *sujeitos* e *povos* é intencional, em consonância com o emprego que fazem deles literaturas que versam sobre Educação Rural e do Campo. Vê-se que a configuração dos sujeitos é ampla e histórica, pois devem ser consideradas: a dimensão do território brasileiro, sua população e as formações grupais a partir da miscigenação dos sujeitos, que interferem no contexto cultural e social do Brasil.

Um dos termos mais utilizados para designar a população do campo é *camponês*. Camponeses, portanto, são os sujeitos que moram e trabalham nas zonas rurais. No entanto, os rendimentos deles são menores. Além disso, têm dificuldade de acesso à escolarização, e quando ela ocorre geralmente é a mesma educação oferecida na zona urbana, sem adequação às características desses sujeitos (RIBEIRO, 2012).

A esse respeito Costa e Carvalho (2012) entendem que há uma diversidade camponesa, e nem sempre essa denominação é utilizada. Algumas nomeações do campesinato já foram sinalizadas na Figura 21; no entanto, devido à extensão territorial do Brasil e suas diversificadas produções extrativistas regionais, muitas outras são consideradas. Ressalta-se que os camponeses também são pequenos proprietários e ou utilizam trechos de terras para produção e extração (CARVALHO, 2005).

Outra questão é a presença de imigrantes que, no vasto território nacional, formam grupos sociais e culturais. Esse processo provocou a miscigenação dos sujeitos e um processo de migração, além da formação de novos e diferenciados grupos, como: os sertanejos, os caipiras, os colonos, os caboclos, os peões, os pantaneiros, entre outros. Tem-se, dessa forma, um complexo ecossistema de vida para os camponeses (TARDIN, 2012).

Esses sujeitos (povos), das mais diversificadas ocupações e denominações, e que se encontram em todas as regiões, são sujeitos de direitos, aos quais devem ter acesso. Devem também ter condições de permanência em seu contexto e as mesmas possibilidades de equidade e de trabalho que os sujeitos da zona urbana têm.

Ressalta-se a ideia existente nos movimentos sociais do “direito a ter direitos” já previstos e promulgados, mas ainda não corporificados em várias realidades sociais, não dependendo de questões de classe ou econômicas. Também não há necessidade de que resida no campo ou na cidade, assim como não se

considera raça ou cor; no entanto, deve ser viabilizado pelo simples fato de serem referentes a seres humanos que portam direitos (MOLINA, 2008, p. 23).

Sabe-se que, quando se trata dos povos que vivem, trabalham e tiram seu sustento da zona rural, há que se ter noção de uma realidade de sofrimento e de desafios. Um deles refere-se ao acesso ao conhecimento, pela escolarização, um direito que no decorrer do processo histórico do país lhe foi negado e que ainda mantém um legado trágico. Esse legado ocasiona abandonos, dificuldades de acesso e permanência, educação descontextualizada, contribui negativamente para a alta taxa de analfabetismo (OLIVEIRA; SANTOS, 2008).

Diante de todos os contextos que perpassam o direito dos povos do campo, há que se destacar o processo de escolarização, as escolas rurais e demais características que compõem esse universo. Questiona-se, por exemplo: que tipo de educação é oferecido a esses povos nas escolas rurais?

Na próxima seção deste estudo discorre-se sobre as características das escolas rurais, a começar pelo direito à escolarização dos sujeitos do campo.

2.3.2.3 As Escolas Rurais: o direito à educação

Falar da educação que ocorre no campo remete à necessidade de entender que ela é um direito garantido pela Constituição de 1988 e que tem como base um processo de universalidade e de respeito à diversidade. Objetiva-se que possa combater a exclusão social, sobretudo dos sujeitos que habitam o campo. Assim, uma das modalidades contempladas foi a educação do campo, em busca de direitos (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Sapelli (2013) reitera que, historicamente, foi negado aos sujeitos que habitam o campo o acesso à escolarização. Quando esse acesso ocorria, normalmente os processos eram precários e vazios, em termos de conhecimento, sem contar a precarização das estruturas e dos materiais oferecidos à população.

Esse fato tem gerado, ao longo da história das escolas rurais, altas taxas de analfabetismo, que contribuem negativamente com os índices da Educação Básica do país, de um lado, e de outro, com a impossibilidade de oferecimento de uma educação coerente e necessária aos sujeitos do campo.

Ao longo da história do meio rural, notam-se dois fatos: de um lado, o acesso à escolaridade negado aos sujeitos que habitam no campo e, de outro lado,

tentativas de um processo educacional que, embora garantido, nem sempre ocorre de forma efetiva (SAPELLI, 2013). Ocorria, nesse caso, e ainda ocorre, um processo educacional descontextualizado, pois o mesmo currículo utilizado na zona urbana é aplicado nas escolas rurais.

Diante da falta de contextualização às necessidades do meio rural, há uma tendência a uma restrição: prende-se ao mero ensino de habilidade de leitura, escrita e cálculo simples. Essa questão, atrelada ao fato da tardia inserção das crianças nesse ambiente, sem nenhuma vivência educacional anterior, como a Educação Infantil, tem contribuído para o abandono e altos níveis de analfabetismo na zona rural (RIBEIRO, 2012).

Outra característica das escolas rurais e do processo educacional oferecido por muito tempo aos habitantes do campo é a relação da educação com o trabalho. Nesse caso, educação descontextualizada guarda relação com o tempo de permanência dos alunos numa escola.

Por isso, de acordo com Ribeiro (2002), o tempo e o resultado dessa permanência estão relacionados com o que é oferecido em termos de atividades práticas e de conhecimento, em relação ao ambiente de trabalho produtivo do meio rural. Da mesma forma, sem adequação do conteúdo ministrado nas escolas rurais às realidades e necessidades de seus sujeitos, não há contribuição para sua fixação como trabalhadores no meio rural (NETO, 2016).

De forma geral, aos sujeitos que residem na zona rural, em escolas que são gestadas pelos estados e municípios o tipo de educação oferecida é o mesmo das áreas urbanas, sem tentativas de adequação de conteúdos trabalhados nas escolas rurais às particularidades dos povos do meio rural (RIBEIRO, 2012).

As classes multisseriadas apresentam-se como outra característica da Educação Rural. Essas salas são a realidade em muitos lugares pelo mundo, e no Brasil há indícios de que tenha começado à época do Império. De outro lado, há a ideia de que sua existência seja um critério dos municípios mais pobres, em locais afastados, no território brasileiro (MARRAFON *et al.*, 2017).

As salas multisseriadas têm como característica a inserção de alunos de variados níveis e séries em uma mesma sala (turma). Essas classes ficam a cargo de um único professor, caracterizado como unidocente, fator de diferenciação em relação às escolas urbanas (HAGE, 2014).

As críticas às salas multisseriadas são várias. Uma delas aponta a situação precária das escolas, em termos de estruturação física. Outra, a falta de condições de trabalho, o que sobrecarga o professor. Há rotatividade docente, e por se tratar de um único docente em sala, ele tende a exercer várias funções dentro da escola (BRASIL, 2004).

Arroyo e Fernandes (1999) entendem que se tem a seriação nas escolas urbanas como positiva, pois trabalhar com salas multisseriadas possibilita organizar o trabalho por ciclos de formação. Dessa forma, exaltam as salas multisseriadas, em detrimento da ideia de precarização.

Hage (2014) reitera que as escolas rurais com turmas multisseriadas retratam o que é viável e possível de ser realizado e materializado no meio rural, que por si só é sinalizado pela vida, produção e educação precárias, de acordo com uma visão urbanocêntrica predominante na sociedade.

Nesse sentido, a ideia é substituir a visão de mal necessário, em relação às salas multisseriadas, pela posição de possibilidade e do que pode ser realizado em termos de visão integral e coletiva para as escolas do meio rural.

Discutir sobre as escolas rurais permite inserção num universo peculiar, de desafios e dificuldades, e, ao mesmo tempo, num espaço dicotômico, de desigualdade e de lutas. É intenção, neste texto, desvelar, mesmo que brevemente, as condições das escolas rurais, a fim de possibilitar entendimento acerca do ambiente de trabalho docente ali desenvolvido.

As escolas rurais têm condições diferentes, se comparadas às escolas da área urbana. Trata-se de uma carência de estrutura, de recursos e de acesso (BOF, 2006). Há, no ambiente rural, a dispersão populacional das famílias que ali habitam e, dessa forma, as escolas rurais geralmente são pequenas (BRASIL, 2004).

As escolas rurais apresentam estruturas simples, prédios pequenos e mal conservados. Às vezes o prédio não é próprio e, nesse caso, são utilizadas estruturas emprestadas, como igrejas, salões, barracões e casas, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e demais atividades. Estão num contexto em que várias questões geram impacto sobre a identidade da escola, o processo de aprendizagem e o trabalho pedagógico, sobre o qual ainda se aponta o fracasso escolar (HAGE, 2014).

Essa ideia é complementada quando se focalizam a falta de adequação ao contexto, os materiais precários, o não incentivo da família, e questões relacionadas

ao acesso e transporte para a escola. Acrescente-se a questão da formação docente (RANGEL; CARMO, 2011). Além disso, a sobrecarga no trabalho docente, salários mais baixos, rotatividade de profissionais e o trabalho de unidocente em classes multisseriadas, fatores que interferem no processo de aprendizagem (BRASIL, 2004).

Segundo Hage (2014), são fatores relevantes que potencializam o descrédito dessas escolas e da educação nelas oferecida: a precariedade estrutural, o deslocamento de docentes e alunos em longas distâncias, as condições inadequadas e perigosas de transportes, o desempenho de múltiplas funções pelos docentes, a falta de políticas públicas específicas, a distância entre as escolas e as secretarias de educação, o currículo e outras questões pedagógicas descontextualizadas. Esses aspectos, obviamente, interferem na qualidade educacional.

A visão de que o campo e as escolas rurais atendem alunos iguais é equivocada, pois não considera as especificidades desse meio. Evidencia-se, dessa forma, currículo e calendário escolar orientados pela dinâmica urbana e, por isso, descontextualizados. Tal fato leva ao entendimento de que é preciso trabalhar com a heterogeneidade, com a diversidade cultural e social e o multiculturalismo presente no campo (RANGEL; CARMO, 2011).

Considerando essas observações, Mota e Rios (2017) afirmam que as escolas rurais devem ser entendidas como espaço de encontro de culturas, das diferenças presentes em seu cotidiano. Nessas escolas há necessidade de um posicionamento docente voltado para a realidade local e para os saberes próprios do campo, como impulso para o processo de aprendizagem.

Bof (2006) sinaliza a necessidade de políticas voltada para o campo que não negligenciem o que é lhe específico. Reitera a evidente e pertinente reivindicação de medidas efetivas, a partir de políticas públicas para as escolas do campo e seus sujeitos (HAGE, 2014).

O ideal seria que houvesse acesso a um direito já garantido por lei, um processo educacional coerente, contextualizado e que valorizasse os sujeitos do campo, seu ambiente e trabalho, além de oferecer uma escola para o campo com estrutura adequada e condições de trabalho e acesso.

Na próxima subseção discorre-se sobre a Educação Rural e a do Campo com a intenção de entender se são situações divergentes, ou em que ponto se cruzam.

2.3.3 Educação Rural e Educação do Campo: temas controversos?

Estudar os temas Educação Rural e Educação do Campo exige um conhecimento mais aprofundado de cada um, com resgate histórico, tendo em vista que permitem interpretações e pontos de vistas. Isso para que se evitem considerações equivocadas, sobretudo em relação à Educação Rural.

Essa foi a proposta inicial desta seção, no sentido de entender as diferenças de cada temática e os pontos em que se cruzam e tentar desatar os nós da história e de seu percurso. Além disso, tentar conhecer as continuidades e rupturas no seu desenvolvimento (JESUS *et al.*, 2017).

De certa forma, os assuntos abordados nesta seção, até o momento, elucidam o cenário da Educação Rural no Brasil: a parte histórica, a caracterização, a nucleação, o transporte de alunos, as turmas multisseriadas, as estruturas escolares e o direito à educação. É nesse cenário que se desenha uma série de lutas e movimentos em prol de uma educação para o campo.

Nesse sentido, Neto *et al.* (2017, p. 08) reiteram que, para analisar a Educação Rural é necessário elaborar maneiras de resistir e de lutar pela defesa da escola, sua manutenção e permanência no campo, de forma a levar os alunos à compreensão da realidade que os cerca, para que possam analisar e mudar sua realidade. A Educação Rural deve ser colocada no lugar de lutas pelos direitos (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 16).

Busca-se ainda, pelo viés histórico, um processo de recuperação e de valorização da modalidade, que carrega desde, o século XX, um legado de analfabetismo alto. Considera-se que a Educação Rural e suas escolas sempre foram consideradas com preconceito pelo tipo de processo minimalista em que estavam inseridas (JESUS *et al.*, 2017).

Há um fator de isolamento do meio rural, no sentido de dificultar o acesso dos sujeitos aos benefícios decorrentes do direito à educação, que deveriam ser proporcionados pela esfera pública. Sabe-se que os próprios sujeitos rurais e

trabalhadores não têm conseguido buscar esses direitos e impor ao estado suas necessidades educacionais, de trabalho e sociais (NETO, 2016).

Nesse sentido, movimentos sociais que representam os sujeitos do campo têm buscado assegurar o direito à educação para as comunidades do campo, local onde trabalham, vivem, produzem e reelaboram sua existência. Eis uma articulação cujas demandas são o direito à terra e a luta pela educação, também como direito, reconhecido como “Movimento de Educação do Campo” (HAGE, 2014, p. 1166).

Ao que parece, a modalidade Educação Rural aqui tratada foi e ainda é negada no que se refere a um processo contextualizado de educação para os sujeitos do campo. O preconceito, que é histórico, inviabiliza a visão de que essa educação para os povos do campo permitiu um espaço no qual nasceram lutas por um processo melhor e contextualizado para o campo, a Educação do Campo.

Dessa forma, ambas as modalidades se entrelaçam em vários momentos e questões, mas a evidência está no fato de que se movimenta em direção à garantia de direitos. Chega-se, então, ao momento de conhecer a Educação do Campo e suas pretensões.

2.3.4 A Educação do Campo em Ação

Neste trecho do estudo, o intuito é apresentar a Educação do Campo, suas premissas e desafios. O aspecto legislativo trata a Educação do Campo como educação rural e considera que o campo é um ambiente de possibilidades que estimulam a ligação dos sujeitos com as condições da existência social que ali são produzidas (BRASIL, 2001).

Trata-se de uma modalidade de educação singular. Suas peculiaridades representam o ambiente, o modo de vida camponês, as formas de trabalho e produção, sua existência. Reitera-se que o que é peculiar ao campo é também fator de exclusão desses sujeitos aos direitos garantidos por lei.

Dessa forma é possível relacionar a Educação do Campo e seu surgimento como crítica à realidade educacional e do campo no Brasil. As lutas sociais e movimentos ocorridos no campo evidenciam a necessidade de ações práticas de transformação em relação às políticas públicas para o campo (CALDART, 2009).

Sabe-se que a luta por um processo educacional de qualidade tem sido pauta das discussões de grupos e de movimentos sociais. O campo é pensado

como espaço de vida e de relações que produz cultura e que é emancipatório. Nesse é possível construir a democracia e lutar pelo direito à educação, com destaque para o papel dos sujeitos do campo e para a importância da educação no desenvolvimento do campo (BRASIL, 2004).

A ideia de Educação do Campo contrapõe-se à visão que se tem do meio rural, um lugar de subdesenvolvimento, cujos sujeitos são invisíveis, e a agricultura familiar é substituída pela ideia de agronegócio (SILVA *et al.*, 2012). Esse é um ponto de luta dos movimentos sociais.

Dessa forma, e diante do que já foi apresentado neste estudo, resta discorrer sobre a Educação do Campo. Trata-se de apresentar o que constitui a Educação do Campo, sua identidade. Tem-se como base teórica Arroyo (2008, 2012), Caldart (2009, 2010, 2012), Frigotto (2010, 2012), Molina (2010, 2012), Munarim (2008, 2010), Ribeiro (2012), entre outros.

Apresenta-se, a priori, como se estabeleceu a ideia de Educação do Campo e, posteriormente, a docência nas escolas do campo.

2.3.4.1 Educação do Campo: um processo em constante construção

Pode-se dizer que a Educação do Campo se consolidou a partir da década de 1990, como movimento social que mirava as políticas públicas (MUNARIM, 2008; 2010). Muito antes, porém, ao longo da história da Educação Rural já retratada neste estudo observavam-se movimentos e lutas sociais em busca de direitos garantidos, um deles a educação para uma parcela da população menos favorecida, abandonada, excluída de políticas públicas.

Além da presença dos movimentos sociais, a Educação do Campo teve o apoio de universidades, nas quais seus grupos de estudos e pesquisas conseguiram, aos poucos, ampliar a ideia da modalidade. Ao mesmo tempo, a realização de eventos voltados à Educação do Campo possibilitou discussões, produção de conhecimento e visibilidade sobre o assunto. Dentre eventos, as conferências por uma Educação Básica do Campo, que ocorrem desde a década de 1990 (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Há que se destacar a presença ativa dos movimentos sociais, pois as lutas empreendidas colocaram os sujeitos na busca por seus direitos, vinculando-os à

garantia de saúde, justiça, cidadania e educação, sendo este último um valor para a formação do ser humano (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Caldart (2012, p. 259) reitera o protagonismo dos movimentos sociais na origem da Educação do Campo como “nexos estruturantes” que ajudam a compreender sua essência. A autora afirma que a expressão Educação do Campo foi cunhada a partir de um seminário nacional e posteriormente reafirmada na 2ª Conferência Nacional por uma Educação do Campo.

O Parecer nº 36/2001 e seguida a Resolução nº 01/2002 estabeleceram as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2001; 2002). Neste último documento, o parágrafo único do Artigo 2º considera que a identidade da escola do campo se define por vínculos com a realidade e que se ancora no tempo e saber dos alunos, na coletividade e nos movimentos sociais que defendem questões relacionadas à qualidade de vida social dos sujeitos (BRASIL, 2002).

A identidade do campo foi também preconizada pelo Movimento Nacional de Educação do Campo. Esse movimento reivindicava um processo contrário ao urbanocentrismo e ao ruralismo e defendia práticas pedagógicas nas escolas que considerassem os sujeitos, o tempo, o espaço, o ambiente, a cultura e o modo de viver e de organizar o trabalho (MUNARIM, 2010).

A Educação do Campo é considerada por Caldart (2010, 2012) como uma ideia em construção, um movimento real que combate a situação atual dos camponeses trabalhadores em busca do direito à educação. Visa despertar a consciência e a mudança, a partir dos seus sujeitos, por meio da prática social.

Os sujeitos do campo já foram apresentados neste estudo, no entanto cabe ainda parafrasear Munarim (2008), que considera como povos do campo os sujeitos que participam de grupos cuja relação com o ambiente, na produção da vida, constrói suas identidades. Esses povos não renunciam seus direitos à igualdade, mas buscam um trato diferenciado.

Ainda no contexto de construção de identidade dos sujeitos do campo, Frigotto (2010) traz à tona a discussão semântica sobre os termos *para/no/do* campo. Conforme esses termos são utilizados vê-se uma questão de alienação ou de emancipação. O autor reitera que utilizar as expressões *para* e *no* remetem às políticas ou concepções e se estende à mera manutenção de modelos e conteúdos pedagógicos que ignoram a especificidade dos processos sociais, simbólicos e culturais da vida rural.

Concebe-se à semântica *do campo* um significado particular e singular à realidade dos povos do campo. Esse significado só é compreendido no cerne da construção de um sujeito político e social e de um movimento cujo ideário seja um projeto educacional e social coerente e em oposição ao modelo dominante (FRIGOTTO, 2010). Eis aqui uma ideia de emancipação.

Considerar o termo *do campo* significa também conceber um espaço/tempo em que os sujeitos se constroem historicamente, a partir de processos sociais específicos e dimensões diferenciadas do contexto urbano. “Frisar que a educação é DO campo é acentuar a reconstrução social desse espaço pelos seus sujeitos, fato que antecede a prática educativa formal” (MARTINS, 2008, p. 08).

Em termos de prática social, a Educação do Campo constitui-se como: luta social pela educação para os sujeitos do campo; forma coletiva de pressão por políticas públicas; combinação de luta pela terra e pela educação; especificidade das lutas; reconhecimento do fator humano e social; sujeitos pensantes; prática de movimentos camponeses (CALDART, 2002).

Dessa forma, a Educação do Campo é uma conquista dos e para os sujeitos do campo. Não se descaracteriza o meio rural, ao contrário, ressalta-se sua importância na sociedade, considerando os povos do campo como riquezas humanas que têm direito à educação e a uma digna condição de vida em sua cultura e em seu ambiente.

Tem-se a intenção de fazer dessa educação um processo de formação e cultivo de identidades, de valores, saberes, memórias, autoestima, uma educação que possa planejar relações, transformações e movimentos. Trata-se de pensar o sujeito do campo de forma humanizada, no sentido de fortalecer sua identidade rural, para que num movimento cíclico ele possa lutar, resistir, persistir num projeto de igualdade e de vida no e do campo (CALDART, 2002).

Cabe dizer que a discussão até este ponto tentou mostrar as premissas da Educação do Campo e sua necessidade para uma educação contextualizada para os povos do campo. No entanto, é importante destacar alguns desafios que permeiam a materialização da Educação do Campo, em constantes batalhas para elaboração de políticas públicas.

Ressalta-se a necessidade de manter o caráter de luta pela Educação do Campo, ou seja, para continuar na batalha há necessidade de manutenção do vínculo e de manter os sujeitos coletivos organizados e como personagens

principais, em prol de um projeto de campo, social e educacional (MOLINA, 2010, p. 106).

Dessa forma, busca-se discutir dois fatores que estão no cerne da batalha por políticas públicas do campo: a escola do campo e a docência no campo. Esses aspectos são abordados na próxima subseção.

2.3.4.2 A Escola e a Docência do Campo: as políticas públicas

Uma característica marcante da Educação do Campo é a centralidade dos sujeitos que nesse contexto se fazem e se movem no coletivo, por um projeto de objetivo comum. É nesse sentido que se buscam políticas públicas (MOLINA, 2010). Entre os direitos desses sujeitos coletivos está o acesso a escolas do campo.

A construção de uma escola do campo demanda muito mais do que estrutura física e pedagógica. Ela é significativa para o sujeito na medida em que ele pensa em estudar para continuar vivendo no campo, pelo fato de sentir orgulho da sua naturalidade e do seu caminho, de forma a se preparar para os enfrentamentos (CALDART, 2002).

Cabe dizer que a ideia de escola do campo está no bojo do desenvolvimento da Educação do Campo e da história das lutas de classes, de forma que os sujeitos tivessem acesso à escolarização e ao conhecimento, como forma de transformação social (MOLINA; SÁ, 2012).

A esse respeito, o Decreto nº 7.352, no Artigo 2, inciso IV, discorre sobre a necessidade de valorizar a identidade da escola utilizando projeto pedagógico, currículo e metodologia adaptados às especificidades dos alunos, além de prover uma organização flexível no que se refere ao ambiente, ao tempo e aos ciclos de trabalho (BRASIL, 2010).

No mesmo sentido, um projeto de escola do campo deve considerar as peculiaridades de seus sujeitos e contextos, na produção do conhecimento e no trabalho pedagógico (MOLINA, 2012). Isso requer um planejamento educativo, com organização pedagógica ligada às práticas sociais, relacionando a educação com a cultura, com o trabalho, com a realidade do campo, com o tempo e espaço escolar (CALDART, 2002).

Já a docência pode ser considerada um capítulo à parte na história da Educação do Campo, assim como na Educação Rural. Trata-se de um trabalho

relevante que, embora desvalorizado socialmente, também é uma mola propulsora de transformação e de esperança na educação.

Nesse sentido, a docência foi se configurando à medida que a Educação do Campo foi se estruturando no cenário educacional, por meio de políticas públicas e sociais. Trata-se de uma parte do processo histórico da docência, com destaque para a formação docente, o que torna imprescindível conhecer como se formou e qual sua contribuição para a Educação do Campo (ARROYO, 2012).

Dentre as propostas de consolidação por uma Educação do Campo é inerente um processo de formação docente coerente e adequado às especificidades dos povos do campo. Para tanto há uma linha de ação voltada à promoção e fomento de programas de formação inicial e continuada de professores para o campo (BRASIL, 2004).

Caldart (2002) ressalta a importância dos educadores no projeto de Educação do Campo em relação à vanguarda de lutas pelo direito à educação e como resistência. Por isso defende-se a elaboração de políticas específicas e projetos de formação de educadores, em busca de uma nova identidade para esse profissional no contexto do campo.

Para a formação docente voltada ao campo o primeiro passo é ultrapassar a ideia de formação com padrão único e genérico de docência no qual se deve vislumbrar um projeto de campo. Essa superação é premissa para a estruturação de programas de formação e políticas voltadas à docência (ARROYO, 2012).

Nesse ínterim é relevante apresentar alguns programas voltados à formação de educadores do campo: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; Pedagogia da Terra; Programa de Apoio à Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO; Pedagogia da Alternância.

Algumas dessas ideias, gestadas no interior dos movimentos sociais, têm relevância política. Nesse caso, no currículo de formação há a intenção de possibilitar que os docentes sejam formados como “sujeitos de políticas”, numa concepção “plural de formação” considerando que o contexto também é de várias funções e que a escola tem função política na comunidade (ARROYO, 2012, p. 363).

Esses programas objetivam orientar a formação numa perspectiva crítica da educação, sem separar o projeto educativo dos sujeitos e da sociedade que se pretende construir. São ideais conquistados no bojo das lutas pela terra e de fatores

de sensibilização e envolvimento dos seus sujeitos na busca por direitos (TAFAREL; MOLINA, 2012).

Sobre a Pedagogia da Terra, sabe-se que nasceu dos movimentos sociais em busca de reforma agrária, como um programa específico que inclui também curso superior viabilizando a formação de educadores (ARROYO, 2012; KOLLING *et al.*, 2012). A possibilidade de formação atrelada ao pensar acadêmico e ao saber popular trabalha no sentido da práxis considerando o contexto e as identidades de seus sujeitos num processo de emancipação (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Já o PRONERA nasceu como programa governamental, na esfera federal, para atender aos assentados da reforma agrária (MUNARIM, 2008). Trata-se de um programa que se constituiu num momento de luta pela terra, voltada de forma específica para jovens e adultos dos assentamentos, e que preconizava a formação de educadores para atuação nesse contexto (SANTOS, 2012).

Outro projeto específico para a formação docente é o PROCAMPO. Trata-se de uma licenciatura específica para formação docente em Educação do Campo, fomentado pelo governo federal pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Esse programa objetiva integrar o ensino com a pesquisa e a extensão, no sentido de valorizar o campo (BRASIL, 2009).

O PROCAMPO, organizado por semestres, é oferecido em sistema de alternância, com tempo escola e tempo comunidade, de forma a articular o processo educacional com a realidade do campo (ANTUNES-ROCHA; MOLINA, 2014). Esse programa toma um espaço relevante neste estudo, visto que parte da pesquisa de campo preconiza a Licenciatura em Educação do Campo. Dessa forma, essa temática é retomada em outra seção.

Reitera-se que os programas enfrentam desafios, a começar pela forma como foram gestados dentro de territórios em disputa, geralmente de forma tensa e hegemônica. (ANTUNES-ROCHA; MOLINA, 2014). Essa ideia é complementada por Tafarel e Molina (2012), no que tange as disputas permanentes em relação aos investimentos públicos para a área.

Considera-se, dessa forma, que escola do campo e docência, no aspecto da formação e atuação, são fatores fundamentais para a consolidação da Educação do Campo. Observa-se que são processos de constantes lutas e desafios, dentro de um conjunto de fatores sem os quais a Educação do Campo fica instável.

Espera-se ter chegado ao ponto apresentado inicialmente neste estudo, no sentido de demonstrar que a Educação Rural, para além de uma política descontextualizada num espaço desvalorizado, foi um processo que deu margem às lutas e movimentos sociais por uma Educação do Campo. Além disso, o entendimento de que a Educação Rural ainda se faz presente na atualidade é outro fator importante, pois há enfrentamentos dos sujeitos do campo para acesso às escolas rurais.

A questão da nucleação dessas escolas e do transporte de alunos tem configurado um desrespeito ao povo que habita o campo, pois tira seus sujeitos de seu contexto e oferece-lhes um conteúdo urbanocêntrico. Essa situação descontextualiza e desvaloriza o campo e dá continuidade a um processo de exclusão maculado por políticas públicas. Embora a Educação do Campo seja um movimento real e tangível, também enfrentou e ainda enfrenta resistências, e por isso está em constante movimento de luta e resistência.

Nesse sentido, destaca-se a ideia de valorização dos sujeitos do campo, de suas necessidades e peculiaridades. Busca-se uma formação educacional que possibilite a emancipação dos sujeitos e a valorização de seu espaço, cultura e modos de vida. Tem-se ainda a ideia de construção de uma escola do campo que se torna um espaço de coletividade e cujo educador assume papel relevante e de transformação.

A docência e seu processo de formação é um diferencial para a Educação do Campo, e por isso faz parte de uma série de programas que visam a uma formação voltada para o campo, contextualizada e ativa no seu ambiente.

Contudo, é possível observar as diferenças entre Educação Rural e Educação do Campo e entender que há entrelaçamento entre ambas, sendo a Educação Rural um berço de lutas por uma educação coerente e efetiva para os povos do campo. Essa educação é consolidada nas e pelas ações da Educação do Campo.

Para ampliar a discussão sobre Educação Rural e do Campo, buscou-se realizar um estado da arte, que está apresentado na próxima subseção.

2.3.5 O Estado da Arte: publicações que discutem a Educação Rural e do Campo

A Educação Rural e do Campo ainda é um assunto que necessita ser elucidado pela comunidade científica, justamente nos pontos em que se cruzam. Entende-se que foi no meio rural, pelas iniciativas educacionais que ali se fizeram presentes, que surgiram movimentos em prol de uma educação específica para sujeitos do campo.

Sabe-se que a Educação do Campo tem sido assunto recorrente em grupos de pesquisas e universidades, com várias publicações que trazem à tona questões que permeiam sua origem. Entretanto, a Educação do Campo não pode ser historicamente conceituada e compreendida sem que seja traçada a influência da Educação Rural para a sua construção.

De algumas questões que perpassam esse entendimento emergem temas como: meio rural, relação campo/cidade, escolas rurais, ensino rural, educação urbanocêntrica, programas voltados ao meio rural, lutas e movimentos sociais, educação popular, entre outros que envolvem o ambiente rural e questões de ordem educacional.

Dessa forma, e com a intenção de conhecer ambos os assuntos é que se realizou esta pesquisa que teve por finalidade possibilitar a construção teórica acerca de um assunto ou conhecimento. O objetivo foi identificar subsídios que sejam significativos à construção de uma teoria ou prática e apontar restrições e lacunas, além disso, possibilita mostrar inovações e contribuições da pesquisa para as respectivas áreas (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

A partir do entendimento da pesquisa, buscaram-se, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, - as produções do período 2013 - 2017. Optou-se pela busca de trabalhos um período de cinco anos e, como recorte, optou-se pela análise das teses de doutorado. Foram utilizados como descritores os termos Educação Rural e Educação do Campo.

No referido período de busca foram obtidos 40 trabalhos de doutoramento, cujos resumos e títulos foram analisados. A primeira fase de análise permitiu mapear as teses que seriam utilizadas e as que seriam descartadas. Esses descartes ocorreram devido ao fato de a temática abordada não contribuir com este estudo, embora fossem trabalhos relevantes do ponto de vista acadêmico.

No Quadro 11, apresenta-se o número de teses descartadas após análise da introdução e das conclusões dos trabalhos. De forma geral, os descartes abordavam situações relacionadas ao meio rural, mas sem especificação de algum processo

educacional, da Educação Rural e do Campo ou das escolas rurais. Versavam sobre reforma agrária, sobre políticas voltadas para a zona rural, questões econômicas, histórico da Educação Rural em alguns períodos determinados do século XX, agronegócio, entre outros temas. Dessa forma, não atendiam ou não se aproximavam da expectativa deste estudo.

Quadro 11 - Quantidade de Trabalhos Mapeados – BDTD

Ano	Quantidade Total de Trabalhos Mapeados	Quantidade de Trabalhos Descartados após Análise	Total Geral
2013	07	02	05
2014	09	03	06
2015	10	03	07
2016	08	00	08
2017	06	02	04
Total	40	Total	30

Fonte: Elaborada pela Autora, BDTD, 2018.

O Quadro 12 apresenta as instituições de origem dos trabalhos e a quantidade de mapeados.

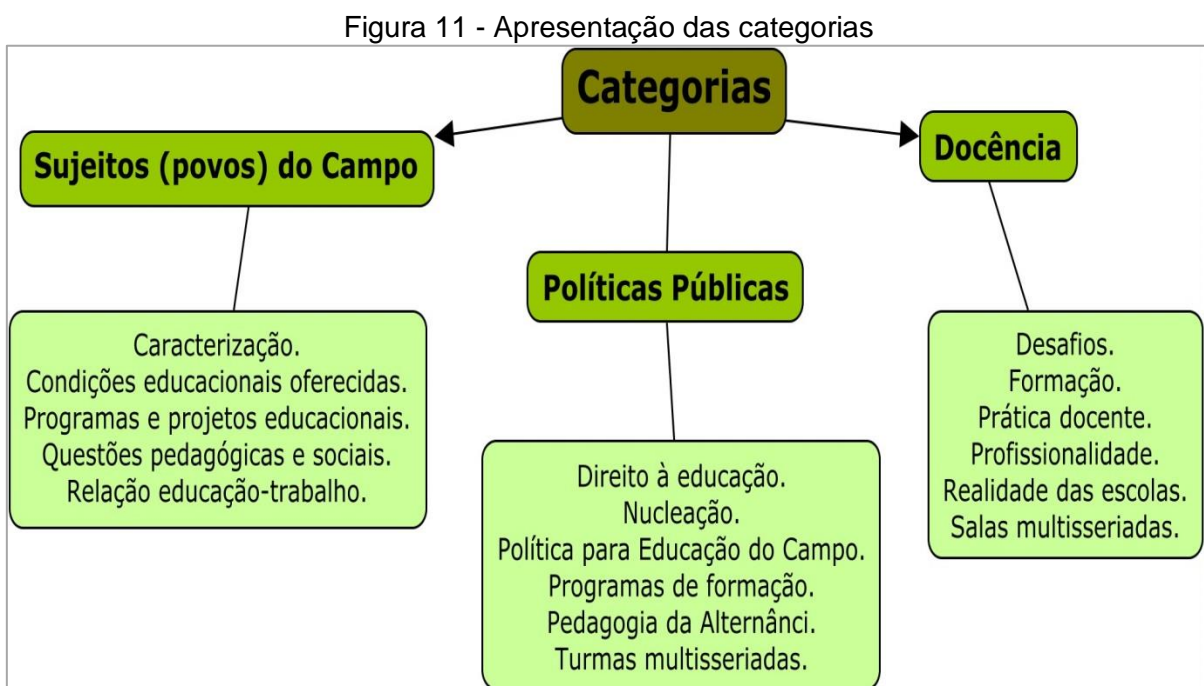
Quadro 12 - Quantidade de Trabalhos por Instituição

Instituições	Região	Quantidade de publicações por Instituição	Descartes	Total Geral
USP	Sudeste	04	01	03
UFPA	Norte	09	03	06
UNESP	Sudeste	04	03	01
UF Pelotas	Sul	02	01	01
UFES	Sudeste	01	00	01
UFSCar	Sudeste	09	01	08
Univ. Tuiuti PR	Sul	00	01	01
UFSC	Sul	05	02	03
UNB	Centro Oeste	04	00	04
PUC Goiás	Centro Oeste	01	00	01
Total		40	12	28

Fonte: Elaborada pela Autora, BDTD, 2018.

Tem-se aqui a variação das instituições por regiões do país. A única região que não apareceu nos trabalhos analisados, apesar de ter aparecido nos descartes, foi a região Nordeste. Mostrar essas regiões significa sinalizar o cenário da Educação Rural e do Campo pesquisado pelo país. Nesse caso, a região sudeste sobressaiu-se. Geralmente, os trabalhos apresentam contextos locais e específicos, considerando algumas cidades e assentamentos.

Os trabalhos, no total de 28, foram analisados e divididos em três categorias: sujeitos do campo; políticas públicas; e, docência (ver Figura 11). Cada categoria apresenta temáticas que são abordadas no decorrer da análise e que compõem o quadro teórico deste estudo sobre Educação Rural e do Campo



Fonte: Elaboração da Autora, 2018.

As Categorias apresentadas na Figura 11 foram organizadas em quadros para melhor visualização. A primeira categoria – Sujeitos do Campo, apresenta 16 trabalhos que, de forma geral discorrem sobre os sujeitos que compõem o ambiente rural/campo, bem como sobre suas características e necessidades, anseios e dificuldades referentes ao processo educacional. A categoria Sujeitos (Povos) do Campo, que agrupou a maioria dos trabalhos, foi dividida em duas partes, conforme o ano de defesa. O Quadro 13 apresenta as teses do período 2013 – 2015, e o Quadro 14, os trabalhos do período 2016 - 2017.

Quadro 13 – Categoria Sujeitos (Povos) do Campo – ano 2013 - 2015

Título/Autor	Objetivo	Síntese
“O Trabalhador e as Exigências Letradas na Área Rural” (ALVES, 2013, UNB).	Apresentar a importância do letramento para o trabalhador rural.	Trata da importância do letramento do trabalhador rural nas organizações sociais e pessoais.
“Escola do Campo – espaço de disputa e de contradição” (SAPELLI, 2013, UFSC).	Analisar propostas pedagógicas que são desenvolvidas em duas instituições, consideradas como escolas do campo.	Apresenta uma crítica em relação à desigualdade entre instituições para a mesma finalidade que é a Educação do Campo.
“Encontro de Tempos na Escola: um estudo sobre gerações de estudantes no meio rural baiano” (SILVA, 2014, UNB).	Conhecer as relações intergerações no meio rural em relação ao nível de escolaridade da população jovem e adulta.	Trata dos sujeitos que estudaram no meio rural e a elevação da escolaridade desses.
“Juventude e inclusão: representações sociais sobre a condição juvenil no campo” (NEVES, 2014, UFPA).	Investigar as RS de Jovens sobre o campo, com a vivência nos programas Saberes da Terra e PROJOVEM.	Apresenta as RS de egressos do PROJOVEM campo sobre sua condição juvenil do campo e inclusão social.
“A Escola no Acampamento do MST: institucionalização e gestão estatal da escola itinerante Carlos Marighella” (AMBONI, 2014, UFSCar).	Investigar uma escola itinerante de acampamento do MST, a fim de conhecer sua estrutura e gestão.	Trata da escola do assentamento do MST tendo em vista a gestão escolar.
“Educação básica do campo no Brasil: organização federativa, perfil socioeconômico e desempenho” (LOPES, 2014, USP).	Conhecer se o desenvolvimento humano é influenciado pela educação e identificar os fatores de influência para as minorias.	Apresenta discussão sobre o processo de Desenvolvimento Humano e Educação do Campo.
“Na Belém Ribeirinha, a Juventude e o Direito à Escolarização com Educação Profissional: análise da experiência da Casa Escola da Pesca” (SOUZA, 2015, UFPA).	Fazer uma análise da experiência da escola Casa da Pesca que atende ribeirinhos.	Trata da escolarização de jovens ribeirinhos para o trabalho e as dificuldades dessa.
“Educação do campo e rede de movimentos no sudeste do Pará: agroecologia e cooperativismo na relação entre trabalho e educação” (PEREIRA, 2015, USP).	Analisar a relação ente agroecologia, cooperativismo e trabalho-educação, e verificar os agentes e influências sobre a relação trabalho-educação.	Trata da diversidade dos sujeitos do campo, os conceitua e discute a relação trabalho-educação para os camponeses.
“Constituição Social do Ser Jovem Camponesa no contexto de assentamentos da Reforma Agrária na microrregião Guanambi, Bahia” (TRINDADE, 2015, UNB).	Conhecer a constituição como seres sociais de jovens de assentamentos rurais da Reforma Agrária.	Apresenta a Juventude como camponês em assentamentos rurais.
“A Escolarização da Pessoa com Deficiência nas Comunidades Ribeirinhas da Amazônia Paraense” (FERNANDES, 2015, UFSCar).	Analisar como a Educação Especial é tratada no campo, com sujeitos ribeirinhos.	Apresenta a escolarização de ribeirinhos com deficiência, como um direito negado.

Fonte: Elaborado pela Autora, BDTD, 2018.

Os sujeitos do campo são caracterizados no Decreto nº 7.352, no Artigo 1º, inciso I, como sujeitos do campo e famílias de agricultores, pescadores e

extrativistas, ribeirinhos e assalariados, acampados e assentados, quilombolas e povos da floresta, caiçaras e caboclos e outros sujeitos que produzem sua existência no meio rural (BRASIL, 2010).

A respeito dos sujeitos, trata-se de uma parcela da população brasileira que vive no meio rural, “em suas diferentes identidades e em sua identidade comum”, que apresenta idades diversificadas, compõe famílias, bem como movimentos sociais, comunidades e organizações (KOLLING, CERIOLI; CALDART, 2002, p.19).

O Quadro 14 apresenta a segunda parte da categoria Sujeitos do Campo.

Quadro 14 - Categoria Sujeitos (Povos) do Campo – Ano 2016 a 2017.

Título/Autor	Objetivo	Síntese
“O (Ex)orbitar do ato de ler” (DAGA, 2016). UFSC.	Caracterizar os sujeitos das escolas rurais e sua condição de leitor.	Trata de uma pesquisa com ex-alunos de escolas rurais relacionada à prática da leitura.
“A Formação Bíblica como Precursora da Educação do Campo: Diocese de Goiás 1967 A 1998” (SCOLARO, 2016). PUC Goiás.	Discorrer sobre a formação bíblica nos moldes da Educação do Campo para seus sujeitos.	Trata da Educação do campo no aspecto religioso de estudo bíblico e utiliza a Educação do Campo com mola pedagógica.
“Do campo para sala de aula: experiências matemáticas em um assentamento rural no Oeste maranhense” (SILVA, 2016). UFPA.	Conhecer como a aprendizagem da matemática pode influenciar e desenvolver ações individuais e coletivas em conexão do saber/fazer no meio rural.	Educação do Campo como modelo específico de educação. Experiência docente.
“Práticas com matemáticas na educação do campo: o caso da redução à unidade na Casa Escola da Pesca” (ASSUNÇÃO, 2016). UFPA.	Conhecer os aspectos do ensino da matemática que dão vida e sentido a um objeto numa escola de pesca para população ribeirinha.	Trata da educação do campo sob o aspecto o ensino da etnomatemática.
“A influência da pedagogia da alternância na formação de jovens sucessores da agricultura familiar: a Escola Técnica Estadual (ETEC) de Andradina como promotora de valorização do modo de vida rural” (PINA, 2017). UNESP.	Analisar a pedagogia da alternância como possibilidade pedagógica para formação de jovens rurais e ainda avaliar as influências desta proposta junto às famílias e como forma de valorizar o modo de vida rural e a profissão rural.	Apresenta a Pedagogia da Alternância na valorização do modo de vida rural e profissão para os sujeitos do campo (jovens).
“Questões epistêmico-historiográficas sobre a educação do campo no Brasil” (LIMA, 2017). UFPA.	Analisar a Educação do campo numa abordagem epistemológica, a partir de teses na base da BDTD.	Estudos sobre história da Educação do Campo no Brasil com estado da arte.

Fonte: Elaborado pela autora, BDTD, 2018.

A caracterização apresentada no referido decreto mostra a diversidade de sujeitos, culturas e realidades que compõem o ambiente rural/campo. Sabe-se ainda que esse ambiente agrupa pessoas de idades diversificadas, de crianças a idosos.

Para todos esses sujeitos há necessidade de um processo educacional. Esse assunto é abordado na subseção 2.3.2.2 deste estudo.

Os trabalhos analisados nesta categoria apresentam os desafios dos sujeitos do campo (povos que habitam no meio rural) em relação ao processo educacional. Em linhas gerais, esses trabalhos discorrem sobre situações ligadas ao cooperativismo, ao extrativismo, à agroecologia, aos assentamentos e comunidades ribeirinhas, relacionando educação e trabalho para esses sujeitos nessas condições.

A temática juventude aparece em várias pesquisas que abordam a oportunidade de um processo educacional vinculado à realidade, ao preparo desse jovem para o mundo do trabalho no próprio ambiente em que vive, à percepção de si no meio rural, à construção da identidade juvenil e também às representações dessa juventude sobre o estilo e condições de vida em ambientes peculiares no sentido de oportunidades.

Uma das populações que aparecem nas teses analisadas é a dos ribeirinhos. Nesse caso, a juventude destaca-se como sujeitos cujas famílias sobrevivem da pesca e do extrativismo numa região da Amazônia, no contexto de uma escola de pesca. Observa-se, nesse caso, a dificuldade de escolarização para os jovens, devido às especificidades desses sujeitos e de suas realidades, e também as dificuldades regionais.

Reitera-se a importância de um processo educacional que vá até à realidade do jovem. Segundo Souza (2015), no caso dos jovens ribeirinhos configuram-se tradição e modos de vida peculiares que levam à necessidade de escolarização e qualificação para o trabalho sem que se percam os valores ali construídos.

Noutro trabalho aborda-se a questão intergeracional rural da juventude, no sentido de trazer discussão sobre um movimento de desenvolvimento e valorização dos jovens do meio rural. Na tese de Silva (2014) desvelou-se que o acesso a um processo educacional e até a um trabalho formal não modifica algumas condições laborais. Assim, boa parte desses jovens continua numa condição de invisibilidade social.

Nota-se, no trabalho de Trindade (2015), preocupação em discutir o movimento de lutas e debates por uma educação contextualizada, a Educação do Campo, que na visão do autor ainda não é significativa e que luta contra as oposições capitalistas a esse programa educacional e social. Nesse contexto, a

questão da condição social de jovens também é ressaltada e discutida em relação à formação para o trabalho.

Aponta-se aqui que educação e trabalho são assuntos recorrentes quando se trata dos sujeitos do campo, sobretudo no que tange a Juventude. Pereira (2015) destaca a necessidade de discutir a questão do trabalho e da escolaridade e resalta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA como forma de democratização do acesso à educação pública para os sujeitos camponeses de assentamentos.

É preciso ressaltar que há limitações quanto ao avanço da democratização e dos processos educativos aos sujeitos do campo; no entanto, entre os limites e avanços, os camponeses tentam dar novos significados à relação estabelecida entre educação e trabalho, como resistência desses sujeitos na reafirmação e sustentação da necessidade de uma educação voltada prioritariamente ao campo (PEREIRA, 2015).

Essa ideia em relação à juventude é complementada e discutida por Trindade (2015), quando afirma que há debate entre jovem rural e jovem do campo, sendo este último descrito pelo autor como sujeito real que se move dentro de condições estabelecidas, sociais e de existência. Essa juventude do campo assume de forma positiva sua identidade, mesmo em situação de desfavorecimento em relação à educação e ao trabalho.

Na tese de Pina (2017) é discutida a influência da Pedagogia da Alternância num processo de formação de jovens e em sua socialização. Trata-se de uma proposta pedagógica trabalhada em tempos e espaços distintos, visando a uma formação profissional (TEIXEIRA *et al.*, 2008), sobretudo para jovens de áreas rurais.

Vê-se, na proposta da pedagogia da alternância, uma possibilidade para os sujeitos do campo. Isso porque ela agrega, de um lado, a possibilidade de uma formação profissional voltada às especificidades do campo e, de outro lado, o atendimento educacional para a juventude rural, que geralmente são filhos de agricultores, de ribeirinhos e de outras formações camponesas.

Sobre a juventude e suas representações, considera-se que ela constrói um novo sentido, que apresenta pontos fortes, com a resignificação que fazem da vida no campo, e pontos fracos, devido à ausência de materialidade nas mudanças da

condição de jovem do campo, nos limites entre inclusão e exclusão social. As RS estão ancoradas na formação em programas educacionais (NEVES, 2014).

Em diferentes momentos e trabalhos os jovens, enquanto povos do campo, são representados nos estudos realizados. Atrelada às condições de sujeitos e, nesse caso, de jovens, vêm ainda à discussão questões como processo educacional, políticas e programas públicos educacionais e específicos, e ainda o respeito àquilo que é cultural e que está relacionado ao seu modo de vida.

De outra forma, algumas teses ressaltam a leitura para os sujeitos do meio rural. Daga (2016) pesquisou sujeitos de famílias rurais no período de término do Ensino Fundamental e Médio e graduandos do Ensino Superior que frequentaram a educação básica na zona rural. O foco dessa pesquisa foi o ato de ler considerando o desfavorecimento educacional e econômico dos sujeitos.

No trabalho de Alves (2013) é retratada a população rural que migra de local em tentativa de sobrevivência e ter acesso a educação e trabalho. Observa-se, no relato da autora, a necessidade dessas famílias que apresentam carência de escolaridade e até de capital para investir no próprio negócio. Nesse caso, acabam restringindo-se a trabalhos que exigem baixa qualificação e remuneração.

Outra questão descoberta nos trabalhos analisados é o ensino da matemática para um grupo de assentados. Reitera-se que a matemática, além de aproximar o sujeito da sua realidade, no caso a rural, também possibilita a leitura de mundo. Esse assunto é abordado na tese de Silva (2016), que considera a aprendizagem da matemática em intersecção entre o saber/fazer no campo.

Já no trabalho de Assunção (2016) a matemática é apresentada numa realidade de ribeirinhos e de uma escola de pesca, em que o uso da matemática é essencial. Na perspectiva de construção de conhecimento matemático, a partir da realidade dos sujeitos é possível atingir a eficiência no trabalho desenvolvido pelos ribeirinhos, além de ser uma prática social.

Ambos os trabalhos ressaltam os sujeitos (povos) do campo, em suas peculiares e necessidades relacionadas ao processo educacional e à necessidade de inserção ao trabalho ou manutenção de ganhos. Nesse contexto, discutir sobre leitura e matemática abre como precedente a discussão sobre leitura efetiva e de mundo para esses sujeitos, para que consigam sobreviver no meio em que vivem.

Sobre a migração identificam-se duas situações. A primeira refere-se à falta de possibilidade de trabalho na terra de origem, e a segunda, à falta de qualificação

profissional para atuação na zona urbana. Neste último caso, acentua-se a questão da impossibilidade de acesso a um processo educacional que vise às peculiaridades do meio rural, e isso faz com que muitas famílias busquem emprego na agroindústria ou em lavouras, com vistas a emprego e melhor qualidade de vida (ALVES, 2013).

Neste e em outros contextos relacionados ao meio rural e seus respectivos sujeitos, a leitura aparece como forma de se alcançar letramento e de fazer uso no cotidiano das negociações por trabalho na zona rural. Considera-se ainda a importância da escolarização e da leitura para articulação desses sujeitos com o mundo do trabalho.

Quando se fala do campo, de alguma forma se trata de inclusão, pois é possível observar o quanto os sujeitos do campo estão expostos aos processos excludentes ao longo da história. Uma das formas de inclusão/exclusão se dá por meio da educação. Esse tema é abordado na tese de Fernandes (2015), que discute sobre a deficiência e o processo de escolarização dos sujeitos do campo, no caso de ribeirinhos.

A questão da Educação Especial de forma geral é tratada pela legislação na perspectiva de uma educação que pode e deve ser inclusiva. Nesse contexto, os povos do campo são pensados na interface com essa educação e devem ser atendidos com recursos, serviços e atendimentos especializados para povos indígenas, quilombolas e do campo (BRASIL, 2008).

A crítica é dirigida à ausência de políticas públicas educacionais para os sujeitos do campo. Essa ausência, que agrava o não atendimento que deveria ser possibilitado na Educação Especial, impede que esses sujeitos vivam dignamente e possam participar ativamente da vida social, não pelo impedimento da deficiência em si, mas pela falta de oferecimento de um atendimento educacional especializado no campo (FERNANDES, 2015).

De outra forma, a tese de Sapelli (2013) faz uma crítica ao tipo de escolarização oferecida aos sujeitos que habitam o campo, considerando a falta de escolarização ou a existência de um processo educativo precário e vazio, em termos de conhecimento. Nesse caso, levantam-se aspectos relacionados ao pedagógico e ao social ao mesmo tempo.

Esta tese trabalhou análise de dois grupos sociais: escolas itinerantes de acampamentos do MST e colégio que atende descendentes de imigrantes suábios. Esses dois grupos necessitam do mesmo tipo de oportunidade, educacional e social,

no entanto observam-se desigualdade em relação às possibilidades de acesso ao conhecimento. Nesse contexto, Sapelli (2013, p. 39) entende que a escola do campo torna-se um “espaço de disputa e contradição”.

Em relação às dessemelhanças, observou-se que, quando o protagonismo é da classe trabalhadora, são oferecidas condições precárias, mesmo considerando um grupo social que necessita de acesso à educação como direito adquirido. Outra questão a ser considerada é que a escola se torna, para a maioria desses sujeitos trabalhadores do campo, local único, no qual se pode ter acesso ao conhecimento de forma ampla e complexa (SAPELLI, 2013).

Outra característica do movimento de Educação do Campo é ter em seu espaço a escolarização, sobretudo nos acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST. Nesse sentido, a tese de Amboni (2014) apresenta uma pesquisa realizada em uma escola itinerante de acampamento do MST, como locus de educação política e formação de um novo sujeito, de uma nova identidade alicerçada na coletividade.

O MST tem na sua história a luta pela terra e, como característica, a resistência. O movimento forma acampamentos que se estabelecem em regiões com muitos latifúndios, num constante processo de mobilização e de luta pela terra. Os acampamentos transformam-se em espaços e tempos de transição e de materialização de lutas (FERNANDES, 2012).

No âmbito do MST e dos acampamentos de trabalhadores rurais desenvolve-se um processo de construção de identidade de um grupo social com interesse coletivo, Assim, há envolvimento das famílias nas lutas empreendidas e nas conquistas do movimento. Uma dessas lutas é pela educação, fato que leva a crer que terra e educação são conquistas, e uma materialização dessa luta é a Educação do Campo (AMBONI, 2014).

Nesse sentido, a Educação do Campo emerge como possibilidade dessa transformação, com a perspectiva de uma educação para o meio rural que visa à construção de uma epistemologia para tal modalidade. Espera-se da Educação do Campo, enquanto política pública, atitudes para transformar a vida dos sujeitos do campo considerando as ruralidades e a identidade desse povo (LOPES, 2014).

Outro trabalho analisado pautou a pesquisa na análise metodológica e epistemológica que orienta as produções sobre Educação Campo. Teve-se a intenção de conhecer como foram construídas as ideias na ascensão do tema como

possibilidade de pesquisa que implica “compreensão e interpretação de escola, educação, currículo, conhecimento, trabalho e formação docente” (LIMA, 2017, p. 30).

Considera-se que a Educação do Campo tem na atualidade um espaço de atuação, de pesquisas e debates que, além da esfera acadêmica, consegue atingir o âmbito político e social. No entanto, essa conquista não pode ser pensada sem as lutas e conflitos e sem formato de resistência, de oposição, na ocupação dos espaços, em contextos de tensão, disputa e complexidade (LIMA, 2017).

Por fim, a tese de Sclaro (2016) transita entre a questão religiosa e a Educação do Campo para os sujeitos desse espaço, que utilizou as bases dessa modalidade para estudo bíblico. Discorre ainda sobre o posicionamento da igreja em relação aos sujeitos dessa atualidade rural que, embora marginalizados, têm uma espiritualidade que lhes dá força.

Embora a tese discorra sobre um assunto diferenciado, a religiosidade, pode-se observar o caminho traçado via projeto de Educação do Campo: o assunto é levado para ser partilhado em coletividade pelos sujeitos que compõem o campo.

Essa categoria possibilitou uma breve discussão sobre os povos que habitam o campo e dele tiram sua sobrevivência. Observam-se, de um lado, as tentativas educacionais voltadas ao ambiente rural/campo que são relevantes e necessárias, mas que precisam considerar as especificidades regionais e culturais de cada grupo.

Por outro lado essas tentativas (educacionais) devem possibilitar que, por meio do processo educativo, os sujeitos tenham a materialização das práticas no meio rural com acesso ao mundo do trabalho, considerando que por muito tempo ficaram e ainda estão à margem da sociedade e do processo educacional.

Ambas as situações, educação contextualizada e prática atrelada às possibilidades de sobrevivência pelo trabalho no ambiente em que vivem, são premissas para a construção da identidade desses sujeitos e para seu emponderamento, pois eles buscam, entre outras situações, qualidade de vida no ambiente em que residem.

Na próxima categoria – Políticas Públicas, a intenção é apresentar a visão de vários autores, com suas respectivas teses, acerca do que é oferecido, ou não, aos sujeitos do campo como política educacional. Tem-se como base o direito à

educação, que é garantida na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1988; 1996).

A categoria apresenta seis trabalhos classificados como Políticas Públicas. De forma geral, apresentam discussões sobre o fechamento das escolas rurais e políticas que não atendem às especificidades do campo ou que servem como manutenção do *status quo*. Ver Quadro 15.

Quadro 15 - Categoria Políticas Públicas.

Título	Objetivo	Síntese
“A Oferta de Educação Básica nas Áreas Rurais Brasileiras: nucleação de estabelecimentos de ensino e transporte de estudantes (1997-2010)” (EMERICK, 2013, UNB).	Discorrer sobre a oferta de educação nas áreas rurais NO PERÍODO 1997 - 2010.	Discorre sobre o processo de Nucleação das escolas rurais e transporte de alunos. As políticas públicas educacionais para os povos do campo.
“Estado, luta de classes e políticas públicas de educação para o campo no Tocantins: territórios em disputa” (REIS, 2015, UFSCar).	Investigar e analisar as políticas de educação básica para o campo.	Apresenta as políticas educacionais para o campo.
“A nucleação das escolas do campo no município de Curralinho – arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação” (CARMO, 2016, UFPA).	Investigar as escolas consideradas núcleos para atendimento aos alunos do campo, no processo de nucleação dessas escolas.	Discute a Nucleação das escolas rurais e a política educacional, além de condições de acesso, estrutura física e pedagógica.
“Processos de políticas públicas em educação do campo no Brasil: estudo multicase à luz da teoria de construção social” (SILVA, 2016, USP).	Verificar as características das comunidades escolares do campo com bom desempenho no IDEB.	Avalia escolas do campo e suas características para o IDEB.
“Os limites das políticas públicas/ESTATAIS para o campo hoje e a possibilidade de uma superação” (GOLDSCHMIDT, 2016, UFSCar).	Analisar as políticas públicas para espaços sociais diferentes e compreender as relações urbano e rural como uma continuidade.	Trata de políticas públicas e definições de rural e urbano.
“O Banco Mundial, o neoliberalismo e a educação do campo no Brasil” (MORETTI, 2017, UFSCar).	Conhecer as razões pelas quais são realizados acordos com o Banco Mundial para investimentos na educação, sobretudo na educação do campo.	Apresenta os investimentos do Banco mundial e as influências do neoliberalismo para a educação do campo.

Fonte: Elaborada pela Autora, BDTD, 2018.

Sabe-se que as oportunidades de acesso e permanência no ambiente educacional não são iguais entre a população brasileira. Assim, discute-se a real democratização desse processo considerando que a população rural e pobre ainda

sofre nesse sentido. Essa temática é abordada na tese de Emerick (2013), no que se refere à Educação Básica para a população rural do país.

Falar de garantia e oferecimento de Educação Básica para a população do campo requer pensar as políticas que vêm sendo praticadas especificamente para a educação no meio rural, a saber: a nucleação das escolas rurais; o transporte de alunos do campo (EMERICK, 2013).

A nucleação refere-se à desativação de uma escola (da rede municipal e estadual), e a remoção dos alunos (crianças, adolescentes e jovens), de comunidades rurais mais isoladas ou com baixo número de matrículas na Educação Básica para comunidades ou bairros vizinhos, ou para escolas da zona rural (RODRIGUES *et al.*, 2017). O processo de nucleação vem acompanhado de outra questão delicada, o transporte de alunos da zona rural.

Outra tese aborda a mesma temática de nucleação vinculada ao direito à educação. O trabalho apresenta como sujeitos os ribeirinhos e aborda ainda o fechamento de classes multisseriadas, de acordo com a política pública municipal. A política de nucleação acaba por condicionar a população rural à precariedade de transportes, distância da moradia dos sujeitos até a escola núcleo, baixo investimento financeiro, inclusive para questões pedagógicas e desgastes nas viagens (CARMO, 2016).

A crítica, nesse caso, é contra o fato de esse deslocamento provocar o desenraizamento desse sujeito de sua cultura, vivência e do ambiente rural que lhe é característico (RODRIGUES *et al.*, 2017). Nesse sentido, a situação mais apropriada para fortalecimento da educação para o campo, além da garantida de acesso, é a vitalidade das comunidades ali existentes (EMERICK, 2013).

Na tese de Reis (2015) é abordada a política de Educação do Campo como forma de favorecer o processo educacional, sobretudo para a classe trabalhadora do campo. Buscou-se uma análise de educação pautada na ideia de emancipação do sujeito. Tem-se na Educação do Campo a ideia de transformação na sociedade, com ação educativa contra a hegemonia (MOLINA, 2010).

Nesse contexto, é preciso entender que a Educação é um movimento com três características fundamentais, a saber: de negação, no sentido de resistência e denúncia; de positividade, no sentido de ações práticas e propostas concretas; e de superação, no sentido de perspectiva e de projeção de campo (CALDART, 2008).

Já a tese de Silva (2016) segue o mesmo sentido: investigar as políticas públicas para consolidação da Educação do Campo. Para isso, o autor recorre ao desempenho das escolas em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Analisam-se características da mesma modalidade e discutem-se os respectivos desempenhos.

O IDEB apresenta os resultados de avaliações aplicadas na Educação Básica que consideram, entre outros fatores, a defasagem em relação idade-série dos alunos. Esse índice é confrontado com as metas da educação que deveriam ser alcançadas pelas escolas. A crítica às provas é pensada e elaborada com base num currículo urbano, que não contempla as questões culturais, econômicas e sociais da realidade rural (FREITAS, 2012).

Silva (2016) afirma que há necessidade de mudança na avaliação do IDEB, que deve considerar os significados e símbolos próprios da Educação do Campo como seu universo simbólico, no sentido de problematizar as questões de seu contexto. O autor reitera que há necessidade de uma relação entre estado e sociedade, para que as políticas públicas sejam consideradas no campo, haja vista que as escolas do campo com melhor desempenho no IDEB são prioridade em termos de política, pelo governo local.

No mesmo sentido, a tese de Goldschmidt (2016) discute a realidade de escolas do campo. A autora apresenta algumas realidades em seu trabalho e faz uma comparação entre escolas. Apresenta ainda a educação em assentamentos conquistados pelo MST e busca a implantação das políticas públicas voltadas à educação rural, em relação às lutas de classes. Ressalta-se que a autora discute a Educação Rural como luta de classe para os sujeitos do meio rural, diferentemente da Educação do Campo.

A defesa está no fato de considerar a Educação Rural, não como precária e apenas para alfabetização dos sujeitos, mas como possibilidade de considerar o cotidiano dos alunos que habitam o campo como ponto de partida para a construção do conhecimento, dentro de uma estrutura equipada, a escola do campo (GOLDSCHMIDT, 2016).

Em termos de política pública, é preciso considerar os interesses econômicos e sociais presentes na elaboração de programas e ações educacionais públicos, que podem ser observados ao longo da história educacional brasileira e

que culminam nos assuntos desta seção: a Educação Rural e a Educação do Campo (TAFANEL; MOLINA, 2012).

A sociedade atual, capitalista, adota ações que interferem nas políticas públicas, que não são feitas para os trabalhadores, mas para exercer certo domínio sobre eles. Dessa forma, a organização de classes deve lutar contra as pressões capitalistas e superá-las (GOLDSCHMIDT, 2016).

Sabe-se que as políticas públicas acabam por determinar as condições de vida no meio social e que são desenvolvidas a partir da produção e da relação do homem com a natureza, e também dos bens e dos sistemas de troca que decorrem dessa relação (TAFANEL; MOLINA, 2012).

A questão das influências nas elaborações de políticas públicas também é a temática que moveu a tese de Moretti (2017), uma discussão sobre o projeto neoliberal e o Banco Mundial, em relação à Educação do Campo, no que tange as concepções e reais intenções na educação.

A atuação do Banco Mundial tem relação com a questão agrária, que se sobressaiu na década de 1990 como ação de uma política neoliberal cuja intenção era negociar o acesso à terra, atrair investimentos privados para a zona rural, gerar aumento da economia pela produtividade e colaborar para a redução da pobreza no campo. No entanto, essa situação foi considerada assistencialista pelos movimentos e lutas sociais, pois não gerava uma reforma agrária redistributiva (PEREIRA, 2012).

Moretti (2017) considera a presença dos investimentos e projetos do Banco Mundial como ação que promove resultados na racionalização de gastos públicos e na operacionalização de resultados em busca de qualidade na educação, como adoção de novas metodologias e gestão eficiente. No entanto, a autora ressalta que há necessidade de promover discussões e ponderações a respeito, antes do mero aceite dessas ideias.

No bojo da discussão sobre políticas públicas, busca-se entender que a Educação do Campo não pode ser separada do campo. Nesse sentido, considerar o campo, as características dos seus sujeitos, os educandos e suas famílias, a práxis social e as condições de vida desses sujeitos constitui premissas para a criação políticas de Educação do Campo para o campo (MOLINA, 2010).

Dessa forma, as políticas públicas podem, de um lado, promover melhorias, aliás, essa deveria ser sua real intenção, e, de outro lado, possibilitar a manutenção de *status quo* no que tange a pobreza, a falta de oportunidade, o preconceito em

relação ao campo. Entre essas políticas estão os interesses do capitalismo, no sentido de dominação, e a luta das classes menos favorecidas e dos movimentos sociais.

A discussão sobre as políticas públicas para o campo guarda relação com a próxima categoria analisada neste estado da arte, a docência. Sabe-se que a busca por uma educação de qualidade e contextualizada aos sujeitos do campo perpassa o trabalho docente e tem influência direta no processo de aprendizagem nas escolas do campo.

A categoria, de forma geral, apresenta a docência e seus vieses na atuação em escolas rurais/do campo. Aborda a construção da docência no campo, a formação, a profissionalidade, o trabalho docente em assentamentos e a prática docente. A docência, que é complexa, é realizada em ambientes diversos e em contextos diferenciados.

Quanto à educação voltada aos sujeitos do campo, há que se pensar também numa docência diferenciada. O que se vê, na maioria das vezes, é um trabalho que não atende às múltiplas realidades sociais próprias do campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Dessa forma faz-se necessário uma política nacional de formação para as escolas do campo, específica para o campo, com o intuito de cessar com a visão do urbano ou de urbanização do campo (BRASIL, 2007). Portanto, as políticas deveriam atender também às necessidades de formação docente para o contexto do campo, além de subsidiarem o trabalho contextualizado nas escolas rurais.

Considerando que a maioria dos docentes que atua nas escolas rurais/do campo não tem formação específica, surge o questionamento sobre como ocorre a docência nessas escolas. Reitera-se a análise dos desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar e também a importância desse profissional nas comunidades rurais.

Esses vieses aparecem nos trabalhos analisados nesta categoria, que ressaltam a construção da docência nas escolas do campo, a prática, a profissionalidade, entre outros.

Na categoria Docência foram analisados seis trabalhos, do período 2013 – 2017 (ver Quadro 16).

Quadro 16 - Categoria Docência.

Título	Objetivo	Síntese
“Da Escola na Zona Urbana para a Escola do/no Campo: os professores em foco” (VIGHI, 2013, UNIPelotas).	Analisar o processo de adaptação de docentes da área urbana nas escolas do/no campo, de Pelotas - RS.	Adaptação de professores da zona urbana às escolas rurais e a docência na escola rural.
“Profissionalidade Docente na Educação do Campo” (LOPES, 2013, UFSCar).	Conhecer como se constitui a profissionalidade docente de educadores do campo com turmas multisseriadas, em comunidade ribeirinha.	Discute a profissionalidade na Educação do Campo e a docência em turmas multisseriadas e ribeirinhas.
“Professores da Zona Rural em Início de Carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional” (FERREIRA, 2014, UFSCar).	Analisar como a narrativa se configura em prática de autoformação de docentes rurais em início de carreira.	Analisa o início da carreira docente na zona rural e o desenvolvimento /profissional.
“Mulheres da reforma agrária na educação: os significados em ser pedagoga da terra” (AMARAL, 2014, UFSCar).	Apresentar a formação docente pela Pedagogia da Terra e investigar como se dá a atuação profissional.	Discute a Educação do Campo nos assentamentos rurais e a atuação de pedagogas formadas no curso de Pedagogia da Terra.
“Gerações de Professoras de Escolas de Classes Multisseriadas do Campo” (MORETO, 2015, UFES).	Conhecer e analisar o processo de ingresso na carreira, a formação e o trabalho nas escolas do campo.	Trata das professoras de classes multisseriadas e discorre sobre ingresso na carreira, formação e trabalho.
“De-colonialidades de saberes e práticas educativas de professoras em assentamentos rurais no estado do Maranhão” (AMORIM, 2017, UFSC).	Conhecer os fundamentos que norteiam a prática docente em assentamentos da reforma agrária.	Discute as práticas educativas nas escolas de assentamentos.

Fonte: Elaborada pela Autora, BDTD, 2018.

A construção da docência no campo é abordada na tese de Vighi (2013), que discorre sobre o processo de adequação do docente na escola do campo, na qual assume várias responsabilidades, além da docência. Essas responsabilidades interferem na sua prática pedagógica, sobretudo se forem profissionais que não residem na zona rural, pois a maioria deles desconhece a realidade desse ambiente.

Ao se deparar com a realidade do campo, os docentes têm um sentimento de despreparo aliado à falta de incentivo, à angústia de não conseguirem executar adequadamente as atividades docentes, num contexto cuja realidade é diversa. Identificou-se que a parceria entre pares colabora para docência no campo, mas que a formação, inicial e continuada, deixa a desejar quando se trata da especificidade do contexto rural (VIGHI, 2013).

Em outro trabalho sobre a docência é abordado o desenvolvimento profissional docente, com foco nas ocorrências do início de carreira, como a prática

de formação de docentes rurais e a iniciação profissional, além das ruralidades. Há destaque para a profissão docente que, de um lado, é pouco valorizada, e, de outro lado, é a esperança de mudança na sociedade (FERREIRA, 2014).

Moreto (2015) discorre sobre o processo de ingresso na carreira docente e sobre o ser professor no campo. Além de discutir a docência, considera o processo de formação e a atuação nas salas multisseriadas do meio rural. Sua intenção era conhecer os sujeitos e a profissão docente.

Uma dessas peculiaridades é a atuação nas classes multisseriadas. Alguns docentes alegam dificuldade e acreditam que esse trabalho é um desafio, em decorrência de falta de preparo ou de abordagem ao assunto durante o processo de formação. Na atuação com classes multisseriadas, sentem-se multifuncionais em relação à responsabilidade por uma escola com turmas multisseriadas (AMARAL, 2014).

Verifica-se que a trajetória docente na escola do campo é carregada de peculiaridades e de construção de saberes a partir da prática. Nesse caminho ocorre o desenvolvimento profissional, que perpassa o processo de formação e suas necessidades. Reitera-se que, na visão dos docentes, o rural é lugar de viver, de aprender, de educação e de formação (FERREIRA, 2014).

Na tese defendida por Amaral (2014) é destacada a figura das mulheres sem terra que, além das questões excludentes da população rural, enfrentam também a questão da discriminação por gênero. Aborda-se a luta dessas mulheres no contexto do campo e da Pedagogia da Terra e a influência gerada por elas dentro das escolas do campo e dos assentamentos.

Destaca-se aqui a questão de cursos de formação específica para a realidade do campo, que são conquistas das lutas empreendidas por uma Educação do Campo. Em relação à Pedagogia da Terra, trata-se de um programa de luta da reforma agrária voltado para o processo de formação docente, como demandas dos movimentos sociais. Um desses cursos é o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO (ARROYO, 2012).

O PROCAMPO é abordado posteriormente, neste estudo. Agora, faz-se necessário apresentar esse programa como possibilidade de formação acadêmica voltada exclusivamente para a docência no campo e suas especificidades.

Outra ação importante no aspecto de formação docente é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que visa a uma formação coletiva e de afirmação da Educação do Campo (ARROYO, 2012).

Um assunto ligado à formação docente para o campo é a prática diária nas escolas. A prática pedagógica dos docentes que atuam nas escolas do campo gera influências nas vidas dos alunos, e familiares, no contexto dos assentamentos. Dessa forma, a tese de Amorim (2017) buscou entender o que fundamenta os saberes e as práticas construídas pelos docentes em escola de assentamentos.

Observou-se que os docentes formados em programas como o PRONERA tiveram maior facilidade na formação e atuação. Sabe-se que esses professores puderam incorporar em suas práticas os saberes forjados na luta pela terra e pelo espaço rural (AMORIM, 2017). No entanto, em relação à atuação nas escolas do campo, o que ocorre, na maioria das vezes é uma formação descontextualizada.

É na prática docente nas escolas do campo, com as características próprias dos sujeitos do campo e na participação, que se tenta formalizar a profissionalidade docente, o que não constitui uma tarefa fácil. Antes, é necessário que a Educação do Campo seja de fato incluída nas políticas educacionais, para que de fato se constituam a profissionalidade e a profissionalização docente (LOPES, 2013).

Em um espaço tão diverso quanto o campo, há peculiaridades a serem consideradas, quanto à elaboração e materialização de políticas públicas. Há discussões sobre a criação dessas políticas, no sentido de atender aos interesses econômicos e políticos, objetivo esse que é alvo de oposições. Assim, os sujeitos do campo mobilizam-se em lutas e movimentos e fazem oposição a uma política para o campo que não contemple o que de fato lhe é constitutiva: o campo e suas especificidades.

Sabe-se da existência de programas voltados a uma formação contextualizada são resultados das lutas empreendidas por uma Educação do Campo. Observa-se também que a maioria dos docentes passa por um processo formativo que adota um currículo urbanocêntrico. Considera-se que o quadro teórico apresentado oportunizou descrever de forma geral as premissas da docência especificamente no contexto das escolas rurais e, ainda apresentar a Educação Rural e a do Campo e os sujeitos (povos) do campo.

Os enfrentamentos e múltiplas funções vivenciadas pelos docentes, as quais se juntam a um processo de formação (inicial e continuada) que, além de

descontextualizado, não articula a teoria com a prática, constituem o processo de desenvolvimento profissional nesse contexto.

As situações vivenciadas pelos docentes geram significações para a docência, com influência na constituição da profissionalização e da identidade profissional docente. As escolas rurais são, dessa forma, o contexto em que ocorre a docência e se desenvolve o trabalho docente. Nesse ambiente e, diante das atividades da docência, o docente elabora representações sobre a relação do sujeito com o objeto, num processo que envolve “[...] uma *atividade* de construção e de simbolização” (VALA, 2000, p. 461).

Dando continuidade ao constructo teórico deste estudo, a próxima seção trata da Teoria das Representações Sociais.

2.4 Representações Sociais: as significações elaboradas pela docência

As Representações Sociais – RS são fenômenos ativos e em funcionamento na sociedade, que detém, sobre a realidade, elementos organizados em forma de saber (JODELET, 2001). A representação procura “[...] dar sentido à realidade social, produzir um efeito identitário, organizar as comunicações e orientar as condutas” (FONSECA; MORAES; CHAMON, 2009, p. 78).

Para Moscovici (2010), as representações têm como pressupostos as interações entre sujeitos e grupos. Dessa forma, sucedem as relações sociais e se constroem “no e a partir do sujeito” em uma realidade formada (MOREIRA, CHAMON, 2015, p. 48). Essa realidade pode ser a educacional, na qual acontece a Docência.

De acordo com Santos (2000) o estudo das RS é campo fértil para pesquisas em variadas áreas do conhecimento, como exemplos desenvolvimento, saúde, educação, trabalho, comunidade, ciência e exclusão social (SÁ, 1998).

Sabe-se que a Teoria das Representações Sociais desenvolveu-se e atingiu outros campos com um mecanismo crítico que possibilita o crescimento e expansão de estudos psicossociais, sobretudo na Educação. Nessa área, as investigações à luz da TRS buscam compreender como as dimensões subjetivas e sociais podem afetar os diversos contextos educacionais e da docência (NOVAES, 2017).

Nesta seção discutem-se as RS da Docência que ocorrem em ambientes peculiares, como as escolas rurais/do campo. A docência, nesse contexto, é vivenciada por sujeitos de uma realidade. Sua participação em grupos e seus conhecimentos são relevantes para entendimento de como constroem suas identidades em ambientes peculiares.

Sabe-se que o estudo sobre as representações permite uma imersão na identidade. Trata-se de um processo, uma construção individual (pessoal) e social dos atores sociais no qual se articulam componentes psicológicos e sociológicos (ANDRADE, 2000). Agrega-se ainda a socialização profissional, a profissionalização e a identidade profissional.

Dessa forma optou-se por realizar aqui um levantamento sobre a temática das RS, para entender como esses assuntos são abordados considerando-se a Teoria das Representações Sociais – TRS. Adiante, ainda nesta seção, apresenta-se uma discussão teórica sobre as RS e a docência nas escolas rurais e do campo.

2.4.1 Levantamento de Trabalhos sobre Representações Sociais no EDUCERE

Nesta subseção apresenta-se um breve levantamento do trabalho realizado por Almeida *et al.* (2017) para participação no XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, no qual também ocorreu, em forma de parceria, o IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. Esse evento, realizado desde 2008, tem como premissa discutir temáticas ligadas à Educação. No último evento o tema foi “Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas” (EDUCERE, 2017).

Nos Anais do EDUCERE perceberam-se publicações em vários eixos temáticos. Considerou-se, dessa forma, o período de 2011 a 2015, em que foram levantados 101 trabalhos: 38 em 2011, 33 em 2013 e 30 em 2015. A partir desse levantamento procedeu-se à identificação das publicações. Na primeira etapa foram analisados títulos, palavras-chave e resumos. Após essa análise foram descartados 70 trabalhos, importantes para a área de pesquisa em educação, mas não diretamente ligados à temática e interesse deste estudo.

Dessa forma, as análises foram concentradas nos eixos: Formação de Professores e Profissionalização Docente, com 31 trabalhos, e Educação do Campo, com apenas um. Para este estudo, esses eixos identificados foram nomeados como

categorias. Os dados iniciais mostram um leve declínio nas publicações relacionadas às Representações Sociais de 2011 a 2015, na primeira categoria, e na outra, apenas um trabalho publicado, mas analisado para compor este mapeamento.

Na categoria Formação de Professores e Profissionalização Docente, os trabalhos foram novamente analisados pelo título, resumo, introdução e considerações. Após essa análise, procedeu-se ao descarte de mais 11 trabalhos. Considerou-se que não apresentavam questões relacionadas às RS. Dessa forma, restaram 19.

Dessa forma, as temáticas foram organizadas em três categorias: RS e Formação Docente; RS, Profissionalização, Profissionalidade, Identidades e Formação; e, RS e Trabalho Docente, Saberes, Atividades e Ser Docente. Sobre o eixo Educação do Campo, o único trabalho levantado foi analisado e nomeado na categoria RS e Alternância. (Ver Quadro 17).

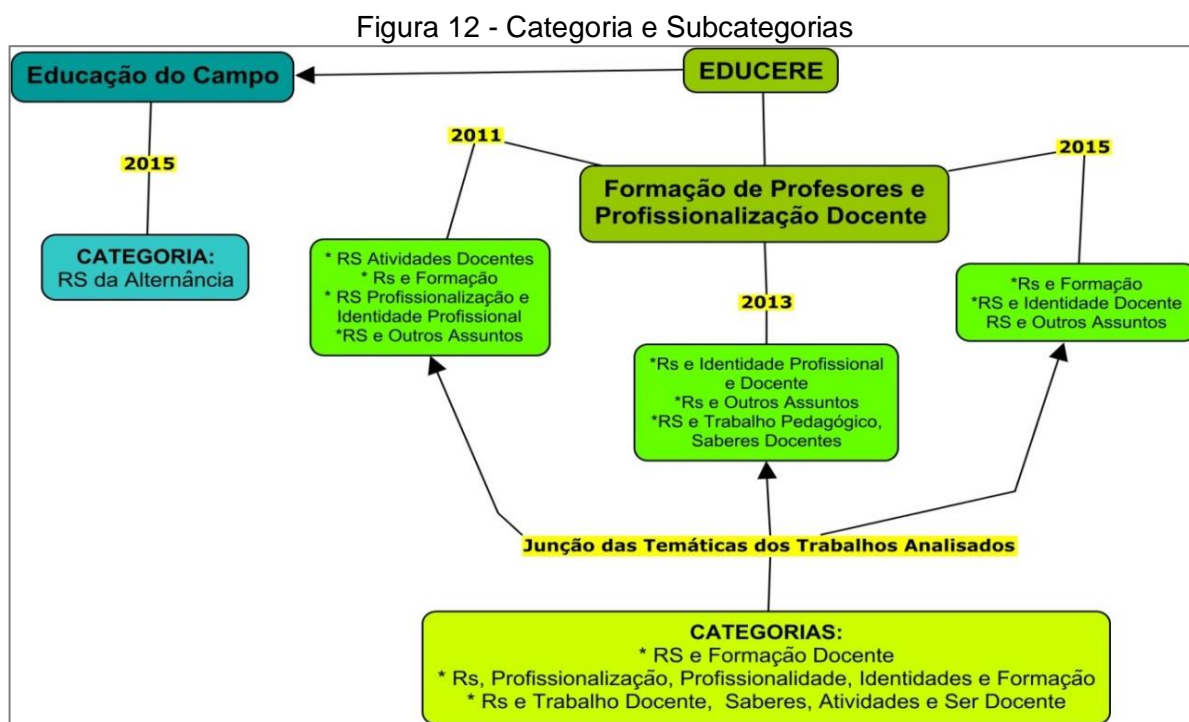
Quadro 17 - Forma de Apresentação dos Trabalhos - EDUCERE.

EIXOSTEMÁTICOS/ANOS	2011	2013	2015	TOTAL
Comunicação e Tecnologia	02	01	01	04
Cultura, Currículo e Saberes	03	01	04	08
Diversidade e Inclusão	03	02	03	08
Educação da Infância	01	06	06	13
Educação do Campo			01	01
Educação e Direitos Humanos			01	01
Educação e Meio Ambiente		02	01	03
Educação e Saúde	02	04		06
Educação, Arte e Movimento		01		01
Formação de Professores e Profissionalização Docente	14	11	06	31
História da Educação	01			01
Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação	05	04	02	11
Relações interculturais, infância, juventude, gênero e raça	01			01
Teorias, Metodologias e Práticas	04		05	09
Violências nas escolas	02	01		03
TOTAL	101			

Fonte: Almeida *et al.*, 2017.

O Quadro 17 mostra uma apresentação do levantamento geral de trabalhos, considerando o período utilizado para levantamento, e sinaliza os eixos temáticos do

EDUCERE, além dos dois escolhidos para discussão. Assim, apresentam-se como resultado do levantamento 20 trabalhos, conforme apontado na Figura 12:



Fonte: ALMEIDA *et al.*, 2017.

Na categoria RS e Formação Docente foram analisados nove trabalhos. Roberti e Penin (2011) discorrem sobre a relação entre as conexões de Lefebvre sobre Representação e Obra e Representação Social de Moscovici, considerando o processo de formação de licenciandos dos cursos de letras e pedagogia, a partir do currículo. Encontrou-se, nessa pesquisa, aproximação entre as teorias apontadas em relação às representações e à análise do contexto.

Em outra pesquisa, com aporte metodológico longitudinal, foi apresentada uma análise das RS de licenciandos em música sobre o período de estágio e da construção da docência, considerando seus valores e crenças. Como resultado, apontou-se que os licenciandos, antes do estágio supervisionado, traziam consigo a visão de professor ideal. Depois, no entanto, modificavam seus ideais, crenças e valores, pela ancoragem e objetivação, fatores que influenciaram a construção de sua identidade docente (HEEP; DALLABRIDA, 2011).

Já na pesquisa desenvolvida por Melo e Abdala (2011), abordou-se a RS de docentes sobre a educação ambiental referente ao processo formativo, inicial e

continuada, e as práticas escolares e o posicionamento dos docentes frente à questão ambiental nas escolas. Constatou-se como RS a fragilidade no processo formativo e, conseqüentemente, na prática na escola, havendo necessidade de reconfigurar esses processos.

Tomaz (2011) as RS de licenciandos de pedagogia sobre o processo de avaliação da aprendizagem, considerando o currículo do curso. A pesquisa mostrou que os alunos não identificavam grande abordagem do assunto nas disciplinas e que isso gerava influências nas RS construídas por eles construídas. Considerou-se a dificuldade de elaborar instrumentos de avaliação e a de avaliar levantar questionamentos quanto ao currículo.

Os desafios do processo formativo são discutidos por Braz e Carvalho (2011), que analisam os problemas do currículo e o distanciamento da realidade escolar. Neste contexto, considerou-se que as RS de alunos de física germinam da relação estabelecida com os pares e com os docentes. São ancoradas numa pedagogia tradicional e num docente meramente transmissor. Dessa forma reproduzem obstáculos simbólicos que impedem a internalização de processos formativos e de profissionalização docente.

Ressalta-se que a profissionalidade docente deve ter especial atenção no processo de formação inicial, mesmo porque se trata de um momento de construção da ideia sobre o ser professor. Dessa forma, o processo formativo tem papel fundamental na construção dos saberes da profissão, pois nesse processo os alunos ressignificam informações e conhecimentos e levantam crenças e representações do cotidiano e dos saberes que podem fornecer subsídios para o exercício da docência (HOBOLD; ANDRÉ, 2011).

A formação inicial também é discutida na pesquisa de Vieira e Resende (2015), que trazem à tona questões como: as suficiências e insuficiências do processo formativo, a falta da articulação entre o aprendizado teórico e o prático, a aprendizagem pela vivência. Considerou-se como resultado que as RS se ancoram na atuação docente e no ensino pelo exemplo, que reforça o papel relevante do formador na construção da identidade docente.

Um dos trabalhos analisados pensa a formação superior sob a ótica de alunos de cursos normais sobre a aprendizagem de ciências. As RS elaboradas pelos alunos associam-se aos objetos, sujeitos e propriedades da ciência, cujas evocações são sobre critérios biológicos e a uma visão antropocêntrica da ciência,

reduzindo-a a algo mais simples e generalista para os futuros docente (PRZEPIURA, *et al.*, 2015).

Já a pesquisa de Dantas e Maia (2015) apresenta a situação da educação profissional com uma crítica à ideia passada sobre esses cursos e o contexto em que os discursos foram produzidos, alegando-se que isso cria e mantém RS em contextos persuasivos. Apontam como resultado que o argumento utilizado apresenta contradições e reforça uma questão governamental.

Observa-se que sobressai nesta categoria a visão da formação docente, do ponto de vista dos graduandos. O trabalho docente se faz na coletividade e na interação (MOREIRA; CHAMON, 2015), ocorrendo em contextos nos quais a interação humana traz à tona sua função: o trabalho com, sobre e para o ser humano (TARDIF; LESSARD, 2011).

A visão de alunos e docentes sobre o ser professor é um aspecto que envolve implicitamente a identidade pessoal e profissional. Se a docência se estrutura nas interações humanas, tem-se como objeto de trabalho, não algo material, e sim um sujeito, o aluno (MOREIRA; CHAMON, 2015).

Na continuidade deste texto, apresenta-se a categoria Profissionalização, Profissionalidade, Identidades e Formação, com seis trabalhos. Em um dos trabalhos são analisadas as RS de docentes estudantes do PARFOR e o modo como se constitui a identidade desses profissionais. Os resultados apontam a ancoragem de suas representações na ressignificação do papel docente, com reflexões sobre os desafios da prática e sobre as necessidades de formação para a ação docente (ABDALA *et al.*, 2011).

Outro trabalho apresenta como tema a formação da prática docente e como os profissionais representam o processo formativo, considerando que suas representações podem contribuir para o desencadeamento dessas práticas. Como resultado foi apresentado que as RS circundam a dimensão acadêmica, pedagógica e profissional, e que essas questões influenciam na profissionalidade desses docentes (SILVA *et al.*, 2011).

Já no trabalho de Lopes *et al.* (2011) é realizada uma aproximação entre a TRS e a Teoria do Discurso como contribuição para análises de conteúdos curriculares para profissionalização docente. Os autores discutem as representações hegemônicas de maneira a deixar claro seu caráter subjetivo e intersubjetivo,

observando que elas se encontram nos currículos e que interferem nos contextos de transformações.

Em outro trabalho é discutida a relação entre as ideias de RS, de Willian Doise, e as de Identidade, de Claude Dubar. Estuda-se a identidade de educadores sociais de uma Organização Não Governamental – ONG e apresenta-se como resultado que os educadores têm, em seus discursos, um núcleo figurativo que evidencia um resgate social, a partir das representações de educando pobre e de caridade por parte da ONG (FERREIRA, 2013).

A identidade também é discutida no trabalho de Neves e Nascimento (2013) no que tange a docência no Ensino Fundamental. Como resultados, o trabalho apresenta as ideias de objetivação para ensinar bem o aluno, de realização pessoal e política do docente e do sentimento que esse docente tem a sua responsabilidade pela educação escolar. A ancoragem aparece na perspectiva do docente de ajudar o aluno a transformar sua vida, mesmo diante das oscilações da profissão e das exigências que se faz da docência em relação ao saber-fazer, à postura profissional, ao uso das ferramentas pedagógicas e ao domínio do conteúdo.

O último trabalho dessa categoria discorre sobre a visão da docência por licenciados, com aparente contradição entre os valores que têm da docência e o que é percebido pela sociedade. O resultado aponta para a não influência desse meio na escolha pela docência, que as autoras afirmam ser o processo de naturalização na construção da RS (VASCONCELOS *et al.*, 2015).

Na última categoria estudada, RS e Trabalho Docente, Saberes, Atividades e Ser Docente, há quatro trabalhos. O primeiro a ser apresentado discorre sobre o trabalho docente no Ensino Básico, por meio do Programa de Cooperação Acadêmica, pelo qual os docentes participantes foram acompanhados. Surgiram mudanças de opinião dos participantes, no decorrer do tempo de pesquisa, sobre as formas e estratégias de ensino, Essa mudança mostra possível alteração da maneira pessoal de trabalho após o período de intervenção provocado pelo programa (CARREIRO; PROSDÓCIMO, 2011).

Em outro trabalho é apresentada uma pesquisa investigativa sobre a docência e o trabalho desenvolvido no Ensino Fundamental, e como os profissionais elaboram as RS. Obteve-se que a docência se faz em meio a condições precárias, com influência religiosa, dado o contexto, e pelo apelo sobre a identidade da

categoria como vocação. Vê-se ainda a influência de formação para jovens docentes (TORRES, 2013).

O trabalho realizado por Guimarães *et al.*, (2013) é um estudo longitudinal com graduandos em pedagogia. Objetivou-se identificar se a formação inicial interfere na elaboração de RS sobre o “ser professor” e o trabalho docente na Educação Infantil. Apresentou-se como resultado que o processo formativo não é capaz de imprimir mudanças significativas nas RS dos graduandos devido à história da constituição dessa graduação no país.

No trabalho de Calsa e Araújo (2013) são discutidas as contribuições da TRS no processo escolar em relação ao desenvolvimento de uma consciência crítica e conhecimento. Discute-se o papel da escola e se ela considera nas práticas educativas as diferentes formas de pensar na intenção de fomentar o desenvolvimento da consciência crítica na educação. As autoras reiteram que a escola tem o papel de trabalhar o que é familiar e o que é estranho, no sentido de trabalhar um processo dialógico.

No outro eixo, Educação do Campo, o único trabalho identificado foi nomeado como categoria RS e Alternância. Observa-se que a pesquisa apresenta uma reflexão sobre os cursos de licenciatura em alternância e suas RS, a partir de um mapeamento de tese. Como resultado apresenta que as RS contribuem de forma relevante na ampliação sobre as práticas e sentidos da formação por alternância, com a necessidade de um processo formativo que venha a romper as barreiras de uma formação tradicional, para articular as necessidades de tempo e espaços diferentes de formação (LIMA *et al.*, 2015).

Neste breve levantamento observou-se a utilização da TRS em vários sentidos da vida docente. A maioria aponta o processo de formação, inicial ou continuada, no que tange as significações elaboradas pelos docentes. Essas significações ampliam-se à medida que o docente se vê no cotidiano escolar, local em que exerce a função para o qual foi formado, ou não, onde estabelece sua profissionalidade.

É possível observar que essa trajetória não é simples, pois variadas situações a influenciam, como as políticas públicas de formação ou a sua falta, e as intenções que se encontram nas entrelinhas desse processo. Além disso, o cotidiano escolar traz outras questões, como as estruturas acadêmica, curricular e pedagógica que se instalam em variados contextos.

Uma das questões abordadas tem ligação específica com este trabalho, por tratar da Educação do Campo, do processo de formação por alternância que configura uma necessidade para essa modalidade educacional e que colabora na elaboração de RS para sujeitos em contextos específicos.

O breve levantamento dos trabalhos do EDUCERE apontou algumas temáticas já discutidas na subseção sobre docência, as quais emergiram agora sob a ótica da TRS, como: o processo de formação docente, profissão, profissionalidade, profissionalização, identidade profissional, trabalho e saberes docentes.

Portanto, alguns assuntos precisam ser apresentados num quadro teórico sobre as RS, na próxima subseção deste estudo. Considera-se a contribuição da teoria na análise dos processos psicossociais que envolvem a docência, a educação e a identidade.

3 MÉTODO

Ao longo de sua história, o ser humano sempre buscou produzir conhecimento, a fim de melhorar sua existência. A necessidade de adquirir e ampliar conhecimentos científicos fez com que organizasse sua ação, fato que o levou a criar metodologias que delineassem sua trajetória no processo de investigação de uma pesquisa.

Sobre a pesquisa sabe-se que é um constante processo de indagação e descoberta, de atitude e de prática, inacabado e ao mesmo tempo permanente, um processo de aproximação contínua da realidade que não se acaba e que faz uma associação particular entre a teoria e os dados coletados (MINAYO, 1993).

Trata-se de uma busca de resposta para um problema realizada em etapas que devem ser planejadas e organizadas, a fim de possibilitar que o pesquisador desenvolva uma investigação coerente, ética e relevante. A organização depende da estrutura e dos métodos utilizados, que direcionarão os objetivos a serem atingidos.

O método é, portanto, um agrupamento de processos ou ações que devem ser empregadas no desenvolvimento da pesquisa (SILVA; MENEZES, 2008).

Para responder a um problema levantado, a pesquisa guia-se por uma metodologia que possibilita pesquisar uma problemática relevante à sociedade científica de forma criteriosa. Rangel (2008, p. 137-138), afirma que “[...] a metodologia é a investigação da verdade”. Já Silva e Menezes (2005) falam de uma reflexão que deve ser curiosa, indagadora e criativa no que se refere ao método.

3.1 Procedimentos metodológicos

Optou-se pela adoção da TRS para realização desta pesquisa porque, conforme Sá (1998), ela é social e academicamente relevante, conforme Sá (1998), e também porque a intenção de compreender um fenômeno de interesse: a docência nas escolas rurais e do campo. A TRS permite o ir e vir do pesquisador na tríade estabelecida na conceituação do assunto: o fenômeno, a teoria e o método.

Parte-se, então, para a definição do objeto de pesquisa, a docência na Educação Rural e do Campo. Em caráter complementar à sua construção, delineia-se a metodologia a ser utilizada, para acesso ao fenômeno de Representação Social que se pretende investigar e identificar, e para verificar como esse fenômeno se insere nos campo das representações com embasamento teórico adequado e direcionado à TRS (SÁ, 1998, p. 79).

3.2 Tipo de Pesquisa

Tem-se como método uma pesquisa de campo e, para consecução dos objetivos, uma abordagem exploratória e descritiva. Trabalha-se com a pesquisa exploratória no sentido de investigar, compreender e criar familiaridade com o assunto ou fenômeno e, além disso, para possibilitar discussão e elaboração de hipóteses sobre o tema pesquisado, a fim de buscar conhecimento sobre um fenômeno ou problema (CASARIN; CASARIN, 2012).

Em caráter complementar, trabalha-se com a pesquisa descritiva para descrever as características do fenômeno, para assim identificá-lo. Esse tipo de pesquisa preocupa-se com os atributos e as condições da definição das variáveis (PEROVANO, 2016, p. 157). Para esse método comumente são utilizados coleta de dados, questionários e entrevistas (GIL, 1996).

Como delineamento do estudo foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema proposto, para análise e compreensão dos vieses da temática. A produção escrita foi confrontada com os dados coletados na pesquisa de campo por meio de entrevistas e questionários.

Para o tratamento dos dados, utilizaram-se as abordagens quantitativa e qualitativa. A abordagem quantitativa é adotada quando se deseja mensurar a ocorrência do fenômeno e permitir a demonstração dos dados em números que possam complementar o processo de investigação. A quantificação dos dados é relevante ao pesquisador por se tratar de “[...] mapear as tendências e analisar, de forma sucinta, grandes amostras” (RANGEL, 2008, p. 140).

Quanto à abordagem qualitativa, sua utilização visa à compreensão dos significados que perpassam uma pesquisa. Em relação ao método qualitativo, há rejeição do “[...] princípio do determinismo causal e a concepção positivista das

Ciências Sociais e buscam incorporar, em suas análises, a valoração, a afetividade e a intencionalidade próprias ao fato humano” (CHAMON, 2003, p. 72).

Dessa forma, tornou-se relevante a abordagem quanti-quali, na intenção de conhecer os dados do fenômeno investigado e interpretar os significados contidos nas falas captadas nas entrevistas realizadas.

3.3 A Pesquisa de Campo

Para a realização de uma pesquisa é necessário organizar os passos a serem seguidos e delimitar: os instrumentos para a coleta de dados; o lócus de pesquisa; a população (sujeitos) a quem a pesquisa se aplica; e, a amostragem. Essa delimitação é apresentada nos subitens que seguem.

3.3.1 Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos para coleta de dados devem ser escolhidos de acordo com os objetivos e a delimitação do universo a ser pesquisado, de forma que promovam uma interação entre o pesquisador, o pesquisado e o trabalho (SILVA; MENEZES, 2005). Optou-se, portanto, pela aplicação de questionário e de entrevista semiestruturada.

O questionário é uma forma organizada e ordenada de questões que devem ser objetivas (SILVA; MENEZES, 2005). Nesta pesquisa foi utilizado um questionário adaptado (CHAMON, 1998), estruturado e tratado por meio do *software Sphinx*¹, abordando-se aspectos relacionados às representações sociais da docência no contexto da atuação nas escolas rurais.

A intenção da aplicação do questionário é coletar dados sociodemográficos e de aspectos da formação e atuação docente. O instrumento, com 102 questões, está dividido em: informações gerais; prática docente; formação do professor; o ser professor; dificuldades enfrentadas na profissão; e, visão da profissão.

¹ Software que trata dados quantitativos, que permite tabulação simples, cruzadas e análises dos dados e, ainda, que apresenta resultados por meio de tabelas e gráficos (DIAS, 2013; SPHINX, 2015).

Já a entrevista com roteiro prévio e estruturado é uma forma de obter informações sobre o problema de pesquisa (SILVA; MENEZES, 20058). A entrevista permite aproximação com os entrevistados, e os resultados, gravados e posteriormente transcritos, são alvo de análise e estudo.

A entrevista foi estruturada com questões fechadas para dados sociodemográficos, 14 no total, e abertas, no total de 25 questões norteadoras, sobre a história de vida profissional dos docentes entrevistados. Utilizou-se para análise dos dados coletados o *software* IRaMuTeQ², para tratamento dos mesmos materiais (questões abertas) descritos.

3.3.2 O Campo de Pesquisa

No item 1.3, Delimitação do Estudo, apresenta-se o município de Cunha – SP, escolhido para realização da pesquisa. Apresenta-se também um recorte da pesquisa, considerando as escolas rurais do município, num total de 37, com descarte das escolas privadas, visto que estão localizadas na zona urbana.

Após a quantificação das escolas rurais, torna-se necessário ressaltar que sua gestão fica a cargo de escolas-sede, que lhes dão apoio pedagógico e estrutural. Considera-se ainda a presença de classes multisseriadas, no total de 56. Outro fator característico é a distância das escolas rurais, devido à extensão territorial do município e a quantidade de escolas rurais, fatores apresentados nas subseções 1.3.1 e 1.3.2, sobre a delimitação do estudo.

Reitera-se, portanto, o recorte deste estudo: a docência nas escolas rurais, públicas, do município de Cunha-SP. Considerou-se a etapa do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, pois não há, nas escolas rurais, a modalidade Educação Infantil.

3.3.3 Sujeitos

Em relação aos professores que compõem o quadro educacional do município de Cunha-SP, de forma geral apresenta-se um universo de 337

² O IRaMuTeQ, que permite a análise de corpo de texto e de similaridades, é um software livre ligado ao R para análise de dados textuais, desenvolvido pelo Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales (LERASS) da Universidade de Toulouse – França.

profissionais, e 282 deles atuam nas escolas públicas, na educação básica (IBGE, 2017). Para esta pesquisa, apresenta-se o recorte de docentes atuantes nas escolas rurais, estaduais e municipais daquele município, um universo de 194 docentes que trabalham nas escolas de Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano.

Os questionários foram aplicados no momento da hora atividade para professores, coordenadores pedagógicos e gestores. Esses sujeitos foram levantados previamente, quando da solicitação de autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Manifestaram desejo de responder ao questionário 57 docentes. Para as entrevistas semiestruturadas estabeleceu-se uma amostra de 30 docentes das escolas rurais visitadas, observando-se o critério de saturação. Assim, 19 docentes participaram das entrevistas, que foram realizadas após a aplicação do questionário.

3.4 Procedimentos para Análise dos Dados Coletados

Foi utilizado o *software Sphinx*, que quantifica os resultados obtidos e que fornece gráficos sobre os conteúdos tratados. Foi utilizado também o *software IRaMuTeQ*, que faz um tratamento lexical e contextual de um texto previamente preparado pelo pesquisador com as entrevistas realizadas.

Trata-se de tratamento para descrição objetiva, sistemática e de processamento da informação por análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2011, p. 15), é “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos” utilizados de forma diversificada. A autora observa que na atualidade a análise de conteúdo varia entre o rigor da objetividade e da fertilidade da subjetividade. Esse fato provoca no investigador um tipo de atração por aquilo que não é latente e que pode estar retido na mensagem.

A utilização dessa metodologia, após esgotamento dos dados quantificáveis, possibilita interpretação com o pressuposto do rigor e da necessidade da descoberta e ainda de elucidação da verdade contida nas entrelinhas dos dados coletados na pesquisa com sutileza. Como procedimento da análise de conteúdo, utilizou-se na pesquisa a categorização de palavras e expressões coletadas nas entrevistas, uma forma de operacionalizar e classificar elementos que constituem um agrupamento

por diferenciação e por analogia, a partir de critérios previamente definidos (BARDIN, 2011, p. 147).

Nesse sentido, em relação à análise qualitativa sabe-se que essa abordagem exige ainda que o pesquisador mergulhe num processo mais preciso. Como complementa Chamon (2003, p 73), há necessidade de “[...] um trabalho de interpretação de busca de sentido muito mais delicado”.

3.5 Comitê de Ética

O projeto de pesquisa, submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, conforme preconiza a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), recebeu a autorização de nº 037/12. Em seguida foram encaminhados ofícios às instituições de ensino previamente selecionadas, solicitando-se autorização para realização da pesquisa em suas dependências e junto aos seus docentes.

Em relação aos sujeitos participantes, todos foram orientados quanto aos objetivos do estudo, e aqueles que optaram por colaborar assinaram as duas vias (uma para o pesquisado e outra para o pesquisador) de um termo de consentimento livre e esclarecido. Os termos serão guardados pelo pesquisador durante algum tempo e, futuramente, após total utilização dos dados coletados, serão destruídos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção são apresentados os dados coletados na pesquisa de campo, com análise da Teoria das Representações Sociais sobre a docência nas escolas rurais. A priori serão relatados os resultados da pesquisa sobre aplicação do questionário e, em seguida, os dados das entrevistas realizadas.

A organização da apresentação dos resultados configura a abordagem quantitativa, com dados coletados pelo questionário e tabulados com auxílio do *software Sphinx*. Já a qualitativa, com os dados tratados das entrevistas realizadas, que foram transcritas e tratadas no *software IRaMuTeQ*, inicia-se pela caracterização do *lócus* de pesquisa.

4.1 Questionário: caracterização dos entrevistados

Foi utilizado nesta pesquisa um questionário adaptado (CHAMON, 1998), com 102 questões fechadas, de múltipla escolha e divididas em eixos: Caracterização geral dos pesquisados; Prática docente; Profissão professor; Ser professor; Formação; Dificuldades enfrentadas; Sala de aula; Atuação Profissional.

A aplicação dos questionários ocorreu nos meses de maio e junho/2012, nas escolas “sedes” do município de Cunha - SP. Foi possível conhecer 4 delas: 3 estaduais e uma municipal. Os questionários foram aplicados no momento da “hora atividade” dos professores. Foram obtidos 57 questionários

Ressalta-se que o mesmo questionário adaptado foi utilizado em outras pesquisas (BRAZ, 2014; DIAS, 2013; CARVALHO, 2012; MOREIRA, 2012 e RANGEL, 2008). Dessa forma, optou-se por fazer uma análise com a verificação de aproximação dos resultados deste estudo com as pesquisas realizadas. Considera-se ainda que Braz (2014) e Moreira (2012) realizaram pesquisas com docentes, e Dias (2013), Carvalho (2012) e Rangel (2008), com licenciandos, na formação inicial e continuada.

Em relação à amostra de cada trabalho reitera-se que Dias (2013) apresentou população de 580 pesquisados, de várias licenciaturas. Carvalho (2012)

realizou pesquisa com licenciandos do curso de pedagogia, num total de 161 pesquisados. Já Rangel (2008) observou 964 licenciandos do curso de pedagogia, em seu trabalho.

Moreira (2012) realizou pesquisa com 359 docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Braz (2014) relatou pesquisa realizada com 88 docentes de cidades da RMVPLN, e seu trabalho é o que mais se aproxima da proposta deste estudo, considerando a pesquisa em escolas rurais e sobre a Educação do Campo.

Utilizou-se o relatório de pesquisa realizada pela UNESCO (2004), sobre o perfil dos professores brasileiros, que conseguiu atingir o número de 5000 participantes. Os resultados dos questionários analisados são apresentados destacando-se três aspectos: a caracterização dos sujeitos (docentes); a caracterização da carreira docente; e, as representações sociais dos sujeitos em relação à docência nas Escolas Rurais.

4.1.1 Caracterização dos Sujeitos: quem são os docentes?

Pesquisar a docência nas escolas rurais é relevante e necessário, em virtude do conhecimento que essa experiência pode trazer. A docência neste contexto é desafiadora e considerada um espaço variado de produção do docente, que é construído no decorrer da trajetória profissional em tempos e espaços diferenciados (RIOS, 2016).

A intenção inicial é conhecer os 57 sujeitos que compõem a pesquisa, considerando docentes em atividade, coordenadores e diretores das escolas visitadas, que conhecem a realidade, atuam ou já atuaram nas escolas rurais. De posse dos dados analisados, optou-se por organizar uma caracterização dos docentes. Apresenta-se a localização atual de atividade docente, a idade, gênero, estado civil, o tempo de docência, renda individual e familiar, a caracterização da docência e percepção dos entrevistados acerca da profissão.

Inicia-se a discussão com a apresentação da quantidade de docentes por zona rural e urbana. Obteve-se que 82% dos entrevistados estão alocados nas escolas que pertencem à zona rural, e 18%, na zona urbana. Embora, *a priori*, seja uma expressão quantitativa deste estudo, ela é considerada para discussão sobre rural e urbano, pois são situações que perpassam o cotidiano da Educação Rural e do Campo.

Observa-se a diferença no tratamento e no pensamento do que seja rural ou urbano. Quando se pensa em desenvolvimento ou inovações, considera-se a zona urbana como protagonista. Já ao rural é remetida a ideia de manutenção do que é tradicional ou de defasagens, ou de que é um lugar de atrasos (GOLDSCHIMIDT, 2016).

Nesse sentido, observa-se uma dicotomia entre rural e urbano que precisa ser superada, a começar pelo entendimento de que são espaços diferentes, cada qual com seu valor, lógica, tempo, e produção de cultura própria. É preciso desmitificar essas diferenças e pensar na coexistência desses espaços, no sentido que cada um tem na sociedade e nas relações de pertencimento a cada espaço, rural ou urbano (JESUS *et al.*, 2017).

A manutenção do pensamento de que o meio rural é um lugar de atraso tem influência sobre a concepção de educação voltada aos sujeitos que nele habitam. Observa-se que o processo educacional oferecido nas escolas rurais e do campo privilegia conteúdos de currículos urbanos. É necessário proporcionar às escolas do campo um processo educativo que atenda o ambiente a que a pertencem, a fim de que superem a dicotomia urbano-rural (JESUS *et al.*, 2017).

Uma mudança nesse sentido demanda estruturação de políticas públicas que minimizem as diferenças. Há que se conceber o campo e cidade (rural e urbano) no sentido horizontal, considerando a gestão de políticas, a economia, o poder e o conhecimento (BRASIL, 2003). Um entendimento de igualdade, por si só, já possibilitaria um processo educacional condizente com a realidade rural.

Pensar a educação para o campo remete às condições de trabalho para o docente, por se tratar de um contexto que gera significados para esses profissionais. E para entendimento da docência no meio rural dá-se continuidade às discussões.

4.1.2 Dados Sociodemográficos

Conhecer as características pessoais dos docentes pesquisados é relevante, considerando-se o que cada um carrega de si e que forma sua identidade pessoal. Obteve-se que, da maioria dos pesquisados que responderam ao questionário, 45 são do gênero feminino, e 12, do masculino, o que corresponde a 79% e 21% dos participantes, respectivamente. Esses resultados vão ao encontro daqueles encontrados em pesquisas realizadas por Braz (2014), Dias (2013), Carvalho (2012),

Moreira (2012) e Rangel (2008): 84,1%, 62,1%, 81,3%, 98,1% e 93,7%, respectivamente, de presença feminina na docência.

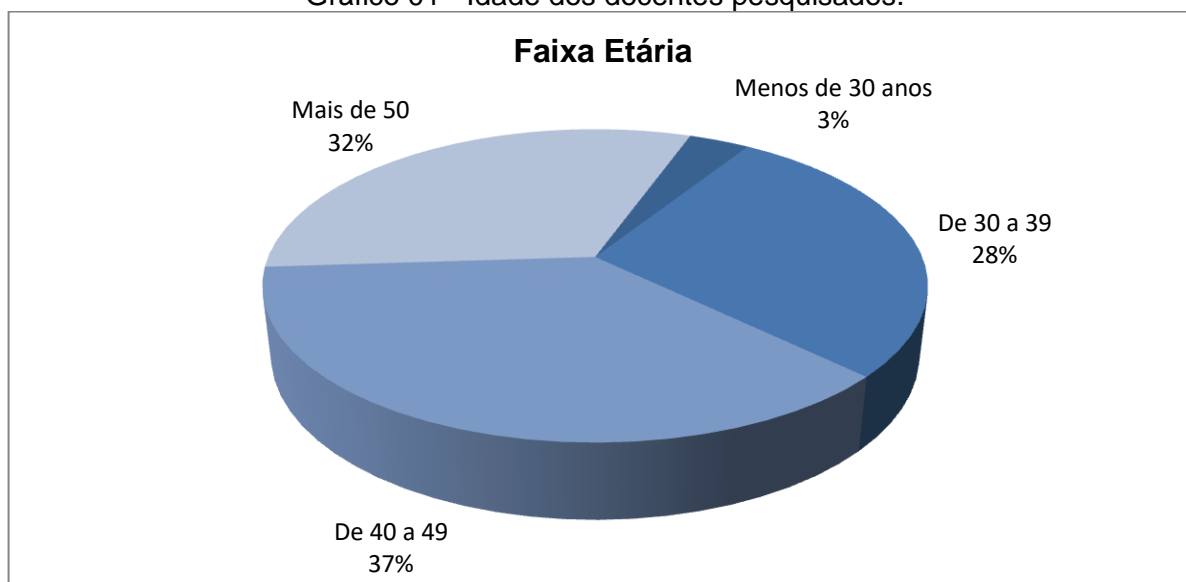
Nesse sentido, a pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009) ratifica o resultado deste estudo e aponta a presença majoritária de mulheres na docência como sendo de conhecimento da sociedade, com maior presença na Educação Infantil (98%) e no Ensino Fundamental (93%), considerando-se atuação no 1º até o 4º ano e com formação superior.

Os dados sobre a presença das mulheres na docência traz à tona a discussão sobre a feminização do magistério. Duas questões são aqui levantadas: a maioria de mulheres no magistério, considerando o processo histórico, e o fato de a docência ser um espaço de profissão feminina. Além disso, acrescenta-se o feminino como gênero de luta efetiva e ativa pela Educação do Campo (LOPES, 2013).

Historicamente, o magistério possibilitou uma oportunidade de carreira para mulheres, um ponto de partida que foi aproveitado pelas mulheres como liberdade e independência. De outra forma, nesse contexto elas foram protagonistas, sobretudo pelo fato de assumirem as aulas nas escolas da zona rural (AMORIM, 2017).

Outra caracterização possível, considerando-se os dados coletados, é quanto à idade dos pesquisados. O Gráfico 01 aponta a questão da faixa etária:

Gráfico 01 - Idade dos docentes pesquisados.



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A esse respeito, Gatti e Barreto (2009) explicam que conhecer o perfil etário dos entrevistados contribui para conhecer melhor o perfil docente, assim como conhecer a escolaridade e tempo de atuação desses profissionais.

Os resultados apontam que a maioria dos docentes está na faixa etária de 40 a 50 anos (37%). Em seguida, observa-se que 32% dos entrevistados têm mais de 50 anos e que 28% têm entre 30 e 40 anos. Somente 3% dos pesquisados têm menos de 30 anos de idade.

A média de idade dos docentes entrevistados é de 43 anos e, nesse caso, é superior ao que é apresentado no relatório da UNESCO (2004): média de 37,8. Nesse sentido, o estudo de Braz (2014) apresenta que 82,9% do público pesquisado tinham idade superior a 30 anos. Já nos trabalhos de Carvalho (2012) e Moreira (2012) foram apresentadas as médias de idades dos docentes participantes como 37,8 e 42,4 anos, respectivamente.

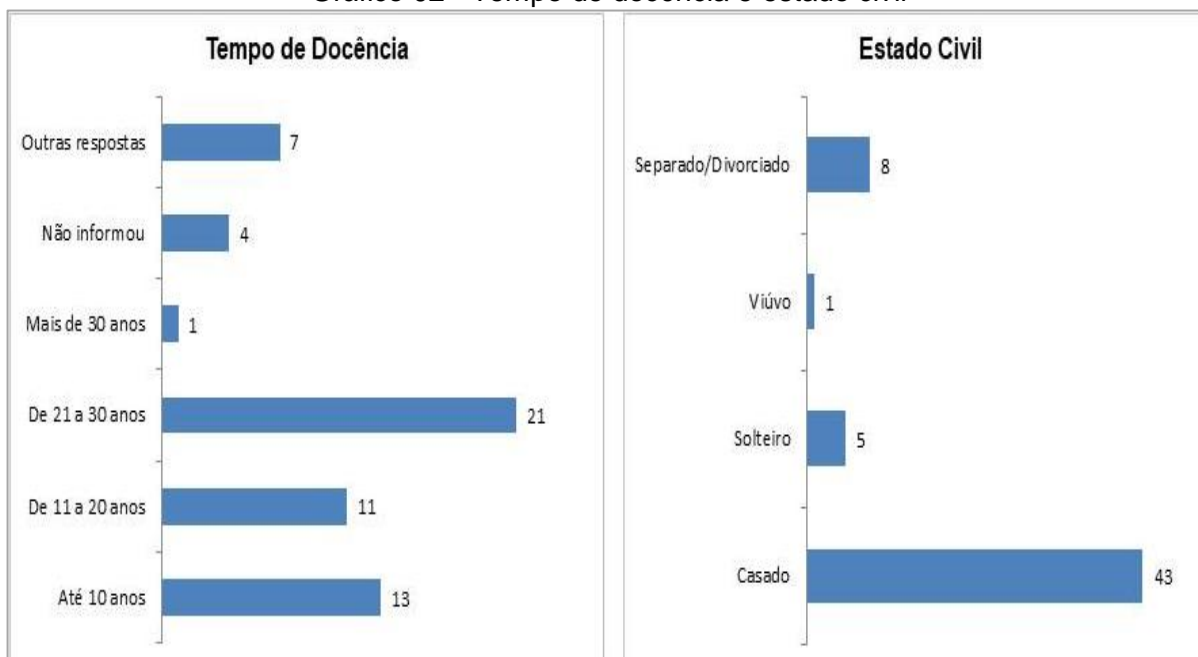
Observa-se que a média de idade encontrada no trabalho de Carvalho (2012) pode ser comparada com o que é apresentado pela UNESCO (2004): que os docentes brasileiros são mais jovens. Já o resultado que aparece neste estudo é correlato ao da pesquisa de Moreira (2012). Em linhas gerais, 68,42% dos docentes têm idade superior a 40 anos, fato que considera tempo de magistério e docência, pois 36,84% dos entrevistados têm entre 21 e 30 anos de atuação docente.

Os dados referentes às faixas etárias dos docentes, além de traçarem o perfil dos entrevistados, permitem relacionar a idade com o tempo de magistério. É possível analisar as faixas etárias *versus* o tempo de docência e notar que a maioria dos professores já possui vivência na carreira docente, como: quadro docente renovado por questão de entrada por concurso e/ou aposentadoria; atualização de questões pedagógicas; experiência na função; proximidade da aposentadoria, conforme indica a UNESCO (2004).

Um dos recortes deste estudo foi pesquisar os docentes que atuam ou atuaram nas escolas rurais. Assim, entende-se que, pelo tempo de profissão esses docentes acompanham a situação das escolas rurais de Cunha há muito tempo. Sabe-se, ainda, que alguns entrevistados caminham para aposentadoria.

O Gráfico 2 apresenta o tempo de docência e o estado civil dos entrevistados:

Gráfico 02 - Tempo de docência e estado civil



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Outro dado apontado no Gráfico 2 refere-se ao estado civil dos entrevistados. Foi possível saber que 75% dos sujeitos entrevistados são casados. O resultado assemelha ao encontrado na pesquisa de Moreira (2012): 73,2%. Já no trabalho de Braz (2014), a porcentagem de casados foi de 62,5%. Trata-se de valores superiores ao apontado no relatório da UNESCO (2004), que mostrava 55,1% de docentes com estado civil de casados. Apresentam-se ainda, como resultados deste estudo: 14% de separados, desquitados ou divorciados e 9% de solteiros.

A idade e o estado civil dos pesquisados pressupõem a composição de sua vida familiar, cuja situação precisa ser considerada como fator socioeconômico (GATTI; BARRETO, 2009). Dessa forma, em complemento à ideia de constituição familiar, apresenta-se o fator moradia. A questão familiar e social dos sujeitos é relevante, pois gera influência sobre o deslocamento para trabalhar nas escolas rurais, considerando-se que o município é extenso.

Ao serem questionados sobre com quem moram, observou-se que a maioria (84,21%) dos sujeitos mora com o cônjuge e/ou filho(s), e que apenas 8,77% moram sozinhos. Já em relação à moradia, 73,68% possuem casa própria, e somente 17,54% moram em casa alugada. Os poucos (8,77%) que citaram casa emprestada

são pessoas que moram com parentes, por serem de outra cidade, ou porque a localidade de moradia é mais próxima da escola onde atuam.

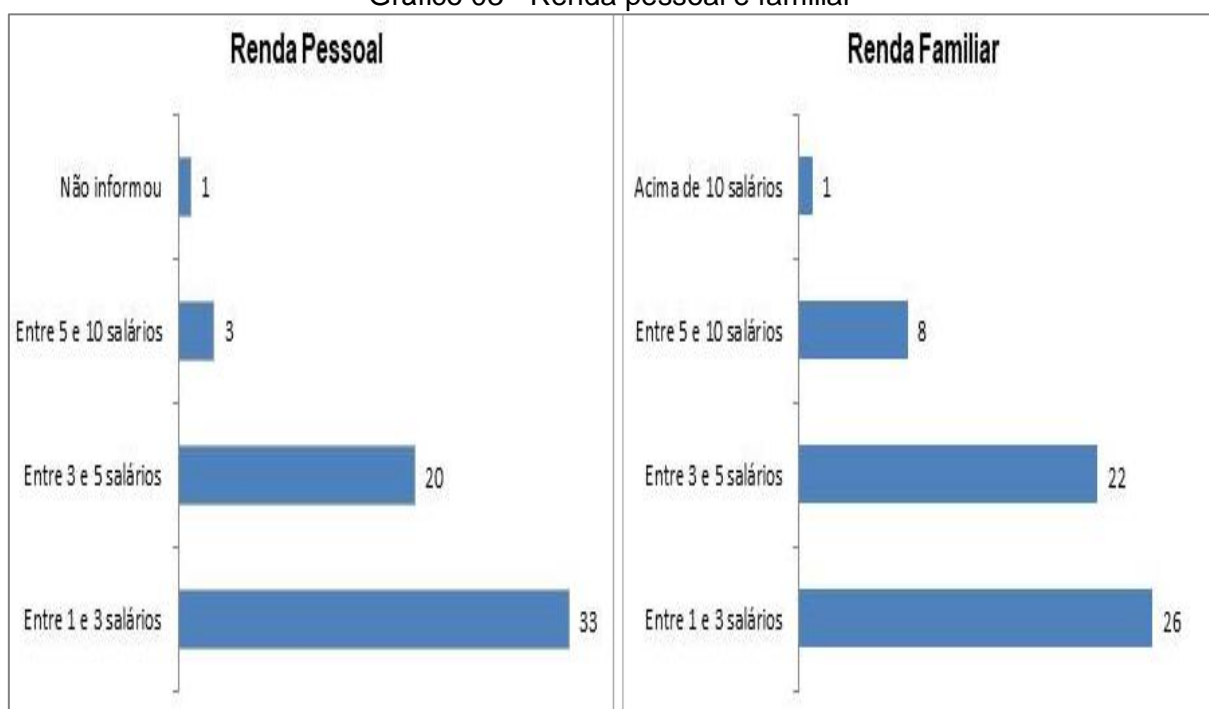
Além da constituição familiar, a renda decorrente do trabalho desses entrevistados é outro fator a ser apresentado, pois configura sobrevivência provida pela profissão. Sabe-se que o salário do docente, em muitos casos, assume papel significativo na renda da família, que chega a ser de 45% do rendimento total de uma família (GATTI *et al.*, 2011).

Em relação à renda pessoal 57,89% dos pesquisados ganham entre 1 e 3 salários mínimos, e 35,09%, entre 3 e 5 salários. Considera-se, no entanto, que entre a renda pessoal e a familiar não há grande diferença. Esse fato sinaliza que 31,57% dos entrevistados são arrimos de família, e/ou que complementam a renda familiar, segundo 61,40% das respostas.

Decorre da questão da renda a observação em relação aos dependentes desses docentes. Os dados mostram que 57,89% dos docentes pesquisados têm um ou dois dependentes de sua renda, e que 24,56% têm três ou quatro pessoas como dependentes. Apenas 17,54% não têm nenhum dependente.

O Gráfico 03 apresenta dados sobre a renda pessoal e familiar dos entrevistados.

Gráfico 03 - Renda pessoal e familiar



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Destaca-se, diante dos resultados apresentados, a hegemonia feminina na atuação nas escolas rurais e na contribuição da renda familiar e/ou no complemento dessa renda. Nesse sentido, as docentes mulheres tornam-se referências como chefes de família (GATTI; BARRETO, 2009).

Embora ainda haja uma visão conservadora sobre a posição do gênero masculino no que tange à responsabilidade pela manutenção da família, esse fato muitas vezes não corresponde à realidade sobre a participação efetiva das mulheres na renda e na condução financeira familiar (UNESCO, 2004).

As análises da renda pessoal e familiar e a dependência possibilitam discussão sobre o tempo que os professores dedicam à profissão para terem os ganhos apontados no Gráfico 03, que retoma a questão da distância percorrida pelos professores no cotidiano escolar. Dada à distância, os professores precisam percorrer diariamente grandes distâncias, como já demonstrado neste estudo.

O deslocamento para a escola pode ser um fator de influência sobre o turno de trabalho. O tempo de deslocamento pode impossibilitar que o profissional trabalhe em dois ou mais turnos, o que, conseqüentemente, gera impacto em sua renda pessoal/familiar.

Observa-se que apenas 26,32% dos professores atuam em dois turnos e que a maioria (63,16%) só trabalha em um. Considera-se ainda que parte das escolas rurais funcionam em apenas um turno, fato que não possibilita ao professor dobrar seu turno de trabalho na mesma unidade escolar, havendo necessidade de deslocamento.

Os dados apresentados até o momento possibilitam conhecer o contexto e o perfil sociodemográfico. Na subseção que segue são abordados aspectos da carreira docente.

4.1.3 Caracterização da Carreira Docente

Foram abordados, mediante resultados da pesquisa de campo, os dados referentes às características do professorado, observando a formação de nível médio (magistério) e superior, o tempo dedicado à docência e a atuação docente. O processo de formação é uma temática que foi abordada no quadro teórico e que aparece em muitas pesquisas sobre docência. Trata-se de um assunto recorrente e que precisa ser discutido.

Sabe-se que a formação docente é discutida há muito tempo e que passou por variadas situações, em sua concepção. Por um longo período da história da educação e da docência no Brasil, a ideia de formação foi idealizada pela necessidade de curso de preparo de nível médio, denominado de curso normal ou magistério. Com o passar do tempo, houve necessidade e exigência legal de uma etapa posterior quanto à formação, ou seja, universitária (PRYJMA; WINKELER. 2014).

No entanto, junto com a mudança no processo de formação, desencadeada pela LDB n. 9.394/1996, que passou esse processo para o nível superior (BRASIL, 2010), outra situação se levantava no contexto educacional: uma política e um movimento pela Educação do Campo. Este último fato trouxe à tona a discussão de melhorias para o processo educacional do campo.

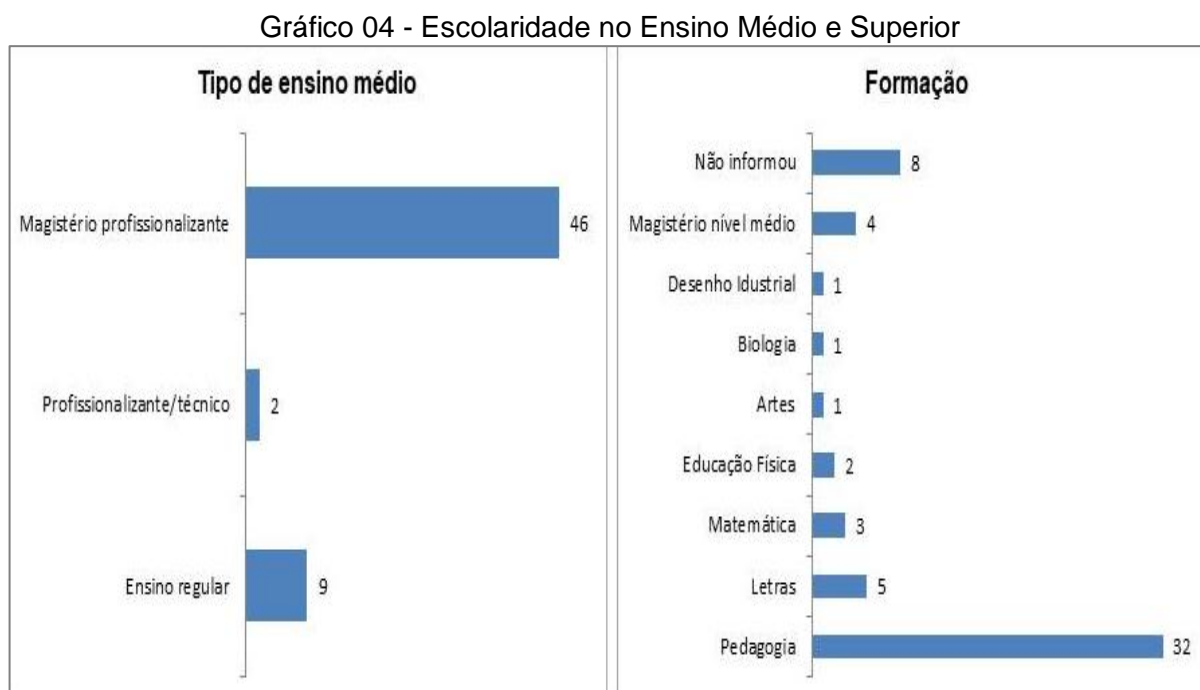
Nesse contexto, pensa-se num processo de formação inicial como possibilidade de adquirir conhecimentos e desenvolver competências que assegurem aprendizagem profissional para atuação nas escolas, de forma a constituir a profissão. Considera-se a formação continuada como processo de desenvolvimento profissional docente (PRYJMA; WINKELER. 2014).

Assim, importa conhecer a formação profissional dos entrevistados considerando que são docentes que atuam ou já atuaram nas escolas rurais, portanto, inseridos num contexto peculiar, a partir de um processo de formação inicial realizado com um currículo voltado à realidade urbana, ou seja, descontextualizado.

Optou-se, dessa forma, por fazer um comparativo entre a formação regular, de nível médio, e a formação superior. Uma característica marcante desses professores é que a maioria deles (80,70%) fez o curso magistério que era oferecido na cidade de Cunha.

Aponta-se a procura pelo magistério como profissão, na localidade, há duas décadas, considerando a faixa etária da maioria dos entrevistados e o tempo de docência em mais de 20 anos. Considera-se que há duas décadas o magistério era uma opção profissional, tanto para estudo, ofertado à época, como para atuação. Reitera-se que o município de pesquisa tem como fator econômico o agronegócio (pecuária e agricultura), além do turismo, dada as condições climáticas da cidade (PREFEITURA DE CUNHA, 2018).

O Gráfico 04 apresenta o tipo de ensino (médio) e a formação dos entrevistados:



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

A continuidade da carreira é evidenciada também nos números da pesquisa, que apontam que 78,95% dos pesquisados informaram ter graduação, no total de 45 sujeitos, mesmo com a necessidade de deslocamento para outras cidades da região com oferta de curso superior. Cunha passou a ter cursos superiores há poucos anos, na modalidade a distância.

Ressalta-se que, em relação ao questionamento sobre formação, oito (14%) docentes não responderam se tinham formação superior/continuada, e quatro (7,02%) apontaram que ainda não possuíam graduação e que continuam atuando apenas com o magistério de nível médio.

Em comparação aos trabalhos realizados com a utilização do mesmo questionário, observou-se que, na pesquisa de Braz (2014), 97,7% dos entrevistados fizeram curso de graduação, e a pesquisa de Moreira (2012) aponta que 97,8% dos pesquisados fizeram curso superior. Em ambas as pesquisas há um número maior de docentes com ensino superior. Considera-se, nesse sentido, que alguns docentes deste estudo são concursados e foram efetivados apenas com o curso Magistério, alguns deles em fase de aposentadoria. Esse fato demonstra a falta de interesse pela graduação no final da carreira docente.

Verifica-se que o curso de Pedagogia foi o mais procurado para formação superior, com 56,14% das respostas, seguido do curso de Letras (8,77%) e Matemática (5,26%). Assim, são poucos os professores aptos a atuarem do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental com disciplinas específicas. Por outro lado, a maioria dos professores que atuam nas escolas rurais leciona para turmas multisseriadas do 1º ao 5º ano.

A partir da habilitação no magistério ou da formação de nível superior dos entrevistados, obteve-se que sua atuação se dá majoritariamente no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) séries iniciais, com 84,21% dos casos. No segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), em 17,54%, e no Ensino Médio, também em 17,54% dos casos.

Reitera-se que a Educação Infantil não é oferecida nas escolas rurais no município de Cunha. A Educação de Jovens e Adultos – EJA é ofertada em algumas escolas sedes, e quatro pesquisados não informaram o nível em que lecionam. Considera-se ainda que os docentes que atuam no EF (séries iniciais) trabalham com salas multisseriadas, que, no caso do município pesquisado são 56.

Em relação às horas dedicadas à docência, dos 57 pesquisados, 37,74% apontaram que dedicam de 4 a 6 horas diárias a sua docência, e 39,62%, de 6 a 8. O tempo de dedicação à docência sinalizada pelos professores considera o deslocamento, o preparo de aulas, as atividades e a participação nas horas atividades nas escolas sedes.

Os dados aqui apresentados mostram as características do trabalho docente. A seguir engendra-se em outra dimensão da docência, a representação que esse profissional tem da sua atividade, na qual se constroem representações sociais.

Nesse sentido, as RS articulam conhecimentos construídos a partir das experiências sobre determinadas situações preexistentes que possibilitam investigação sobre o que os grupos elaboram e comunicam (VILLAS BOAS, 2014). Parte-se, dessa forma, para as discussões sobre as representações sociais dos docentes sobre suas atividades.

4.1.4 As Representações dos sujeitos em relação à docência

Abordam-se aqui as representações que os professores pesquisados têm da docência no seu contexto de atuação no município de Cunha e na atuação em escolas rurais. Compreender a forma de pensar do docente com o embasamento das RS mostra a maneira como esse profissional articula os saberes construídos na prática e aponta como é estruturado o conhecimento de senso comum no sentido de orientar a docência (SOUZA; VILLAS BÔAS, 2011).

Os dados estão relacionados à escolha pela profissão, à motivação, às características essenciais de um professor, às crenças sobre a profissão e sobre o que é ser um professor. Apresenta-se aqui um dado relevante na coleta dos questionários sobre a profissão. Perguntou-se aos entrevistados se consideram a profissão útil, atraente, bonita, dinâmica, complexa, pesada, se requer criatividade e se é valorizada socialmente (ver Quadro 18).

Quadro 18 - Sobre a Profissão Professor.

Questão	Concordo Totalmente/ Concordo	Nem Concordo e Nem Discordo	Discordo/ Discordo Totalmente
É útil	54	1	
É atraente	21	13	23
É dinâmica	36	14	7
É complexa	51	4	1
É desafiadora	57		
É pesada	48	7	1
É bonita	50	4	3
Requer criatividade	57		
É socialmente valorizada	5	8	44

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

O Quadro 18 apresenta várias respostas sobre a profissão professor. Destaca-se o fato de a docência ser considerada “complexa”, “desafiadora”, “pesada”, “bonita” e que “requer criatividade”, respostas que somam a maioria das escolhas para cada um desses temas. O mesmo resultado é apresentado nas pesquisas de Braz (2014) e Dias (2013).

Houve equilíbrio nas respostas entre concordar e discordar quanto à profissão ser atraente, assim como na pesquisa de Braz (2014). A aparente divisão entre os que concordam e os que discordam, mesmo considerando a profissão bonita, configuram as formas móveis de conhecer e de pensar presentes nas RS (ARRUDA, 2002).

Já os apontamentos sobre a profissão ser “útil” e “socialmente valorizada” apresentam-se como temas ambíguos, tanto neste estudo quanto nos de Braz (2014) e Dias (2013). Há ambiguidade também quando os docentes respondem que a profissão é, ao mesmo tempo, bonita e pesada. Nesse sentido, as respostas apontam incertezas por parte dos sujeitos em relação ao objeto. Essas incertezas são resultantes da dispersão das informações, devido à complexidade dos conceitos inerentes à profissão professor, o que, além das incertezas, leva o docente a um processo de reconstrução (DIAS, 2013; RIZZO; CHAMON, 2009).

Em outro ponto abordado no Quadro 18 destaca-se ainda a visão de que a profissão não é valorizada, como representação. Essas RS são expressas em saberes, a partir do que o sujeito sente, aprende, assimila e da forma como interpreta o mundo, por meio de interações, práticas e discursos sociais, como a linguagem (NOVAES *et al.*, 2017).

A luta pela valorização da profissão docente que é preconizada pela LDB n°. 9.394/1996, em seu Artigo 67, que assegura que a valorização perpassa a questão de formação, ingresso em serviço público, piso salarial, progressão da carreira, período de formação e planejamento e condições de trabalho, considerando que esses aspectos contribuem na valorização da docência e, conseqüentemente, na qualidade do processo educativo (BRASIL, 2010).

No entanto, para além de oferecimento de insumos e estrutura para as escolas e para a docência, há necessidade de se preocupar com o aspecto da formação inicial e continuada dos profissionais da educação e com a carreira. O Plano Nacional de Educação – PNE (2014 a 2024) prevê a formação específica de nível superior e em cursos de *lato sensu*, para os profissionais da Educação Básica e equiparação salarial (BRASIL, 2014).

A questão da qualificação ou falta dela para o exercício da docência ainda é uma realidade no país, e o despreparo profissional é um enfrentamento atual para a educação. Trata-se de uma questão que traz reflexos negativos para a docência no

que tange a discriminação ou desprestígio profissional e que transmite a desvalorização social (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016).

Gatti (2014) afirma que o caminho para a valorização da docência está vinculado à educação básica e vice-versa. Nesse caso, construir uma nova realidade para a educação básica significa também construir valorização para a carreira docente.

É preciso pensar e fazer a docência num processo conjunto e dialético, que considere questões pedagógicas e políticas públicas, observando que essa associação pode repercutir em significados e sentidos sobre o valor da docência e da escola e na elaboração de outras representações (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016).

A outra proposição analisada refere-se à escolha da profissão. Nesse contexto, escolher uma profissão e adentrá-la pode ser um dilema, pois a possibilidade da escolha está relacionada com as características pessoais e com o contexto cultural, histórico e social do sujeito (GATTI, 2008).

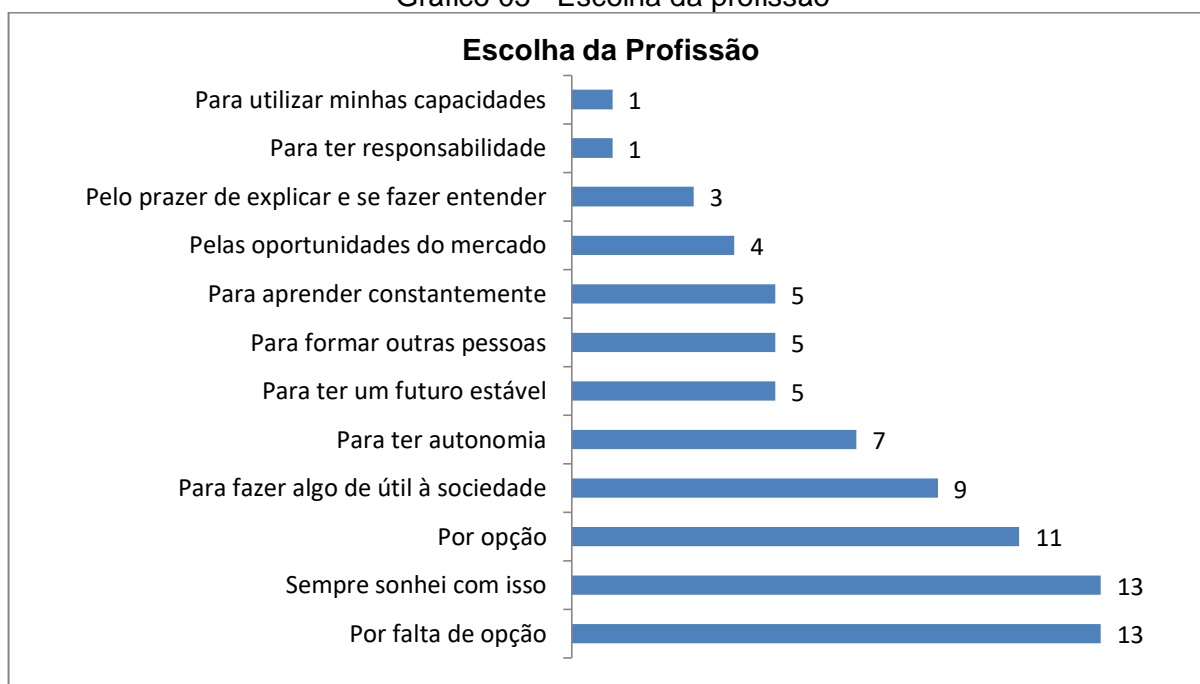
Levanta-se a discussão do acesso à formação profissional, de nível médio ou superior, que coloca questões como as diferenças formativas. Sabe-se que para alguns setores da sociedade o acesso à educação é mais simbólico do que real e que apresenta restrições, sobretudo para jovens de camadas populares. Nesse contexto, a escolha profissional é, muitas vezes, influenciada pela origem social, como no caso do meio rural (VALLE, 2006).

Na próxima questão, sobre a escolha profissional, os docentes podiam escolher mais de uma alternativa. Os dados apontam quatro respostas em destaque: por falta de opção, por opção, para fazer algo de útil à sociedade e sempre sonhei com isso. Considera-se ainda que a escolha do item “sempre sonhei com isso” representa a maioria das respostas que pode ser analisada com a escolha de “por opção”.

A resposta “por falta de opção”, que corresponde a 16,88%, chama a atenção e pode ser relacionada à localização e tipo de economia do município, que não apresenta muitas oportunidades de trabalho e de profissionalização. Isso porque, a não ser a questão rural e o turismo, o município não conta com grandes comércios, e até há pouco tempo não tinha instituições de ensino superior.

No Gráfico 05, as respostas sobre a escolha da profissão.

Gráfico 05 - Escolha da profissão



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Trata-se de uma questão que difere dos resultados obtidos nos trabalhos de Braz (2014), Dias (2013) e Carvalho (2012), nos quais a alternativa “por falta de opção” somava 0,65%, 4,4% e 4,2%, respectivamente. Sabe-se que a falta de oportunidade profissional em outra área, aliada à dificuldade de formação profissional, no município que não fosse o magistério, teve influência na escolha de alguns dos entrevistados.

Reitera-se que as escolhas que os sujeitos fazem acerca de sua vida profissional são condicionadas pelas situações de vida enfrentadas e que, no caso dos docentes entrevistados, era a escolha possível (ARROYO, 2013). Considera-se que a opção pelo magistério foi a possibilidade de uma profissão que alterava o modo de vida desses sujeitos. Essa alteração corresponde à conquista de uma formação profissional para um trabalho formal que não fosse o trabalho braçal da roça ou outros subempregos característicos da zona rural.

Nesse sentido, a escolha torna-se limitada, dadas as circunstâncias, as realidades e as prioridades de cada sujeito, e para muitos profissionais a única opção de crescimento econômico (GATTI, 2009). Por outro lado, surge a possibilidade de construção da identidade profissional a partir da projeção que o sujeito faz de si para o futuro, uma perspectiva de antecipar um emprego viabilizado por uma formação (VALLE, 2006).

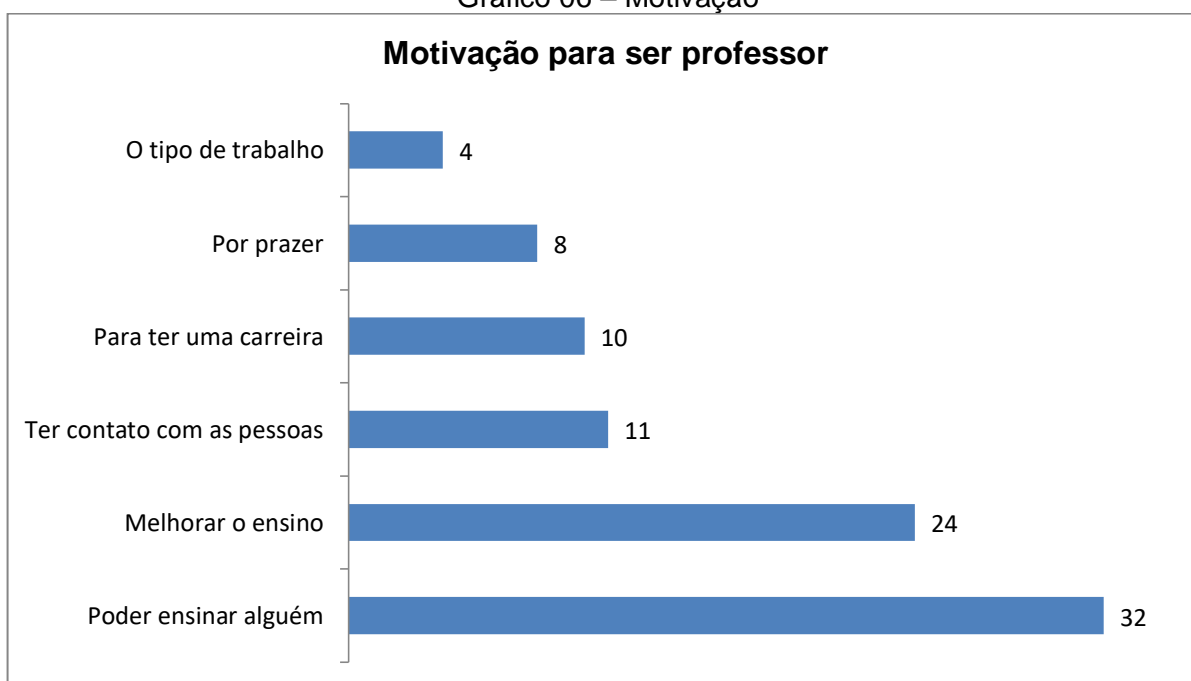
Em relação à resposta “por opção,” reitera-se que corresponde a 14,29% das respostas e que aparece na pesquisa de Braz (2014) com 19,07% e como a alternativa mais escolhida. Já a alternativa “sempre sonhei em ser professor” corresponde a 16,88% e se aproxima do estudo realizado por Carvalho (2012), cuja alternativa representava 26,6% das respostas, e de Braz (2014) com 10,52% das respostas. Já no trabalho de Dias (2013) a alternativa “sempre sonhei em ser professor” representou apenas 5,6% das respostas.

Se a escolha pela profissão se deu em face de um sonho ou realização, pode, de alguma forma, ser relacionada à vocação, à missão, à exigência da família, ao dom, inclusive como negativa à profissão e afirmação de altruísmo ou, de maneira romantizada, com sentimentos suficientes à atuação docente (GATTI, 2009).

A alternativa “para fazer algo de útil à sociedade” corresponde a 11,68% das respostas, como representação partilhada pelos docentes entrevistados, no sentido de fazer algo de bom para outras pessoas. Na pesquisa de Braz (2014) essa alternativa correspondeu a 11,18%; em Dias (2013), a 10,52% das respostas; e a 7,88%, no trabalho de Carvalho (2012).

Na continuidade apresentam-se as opções dos entrevistados sobre a motivação para ser docente (Gráfico 06).

Gráfico 06 – Motivação



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

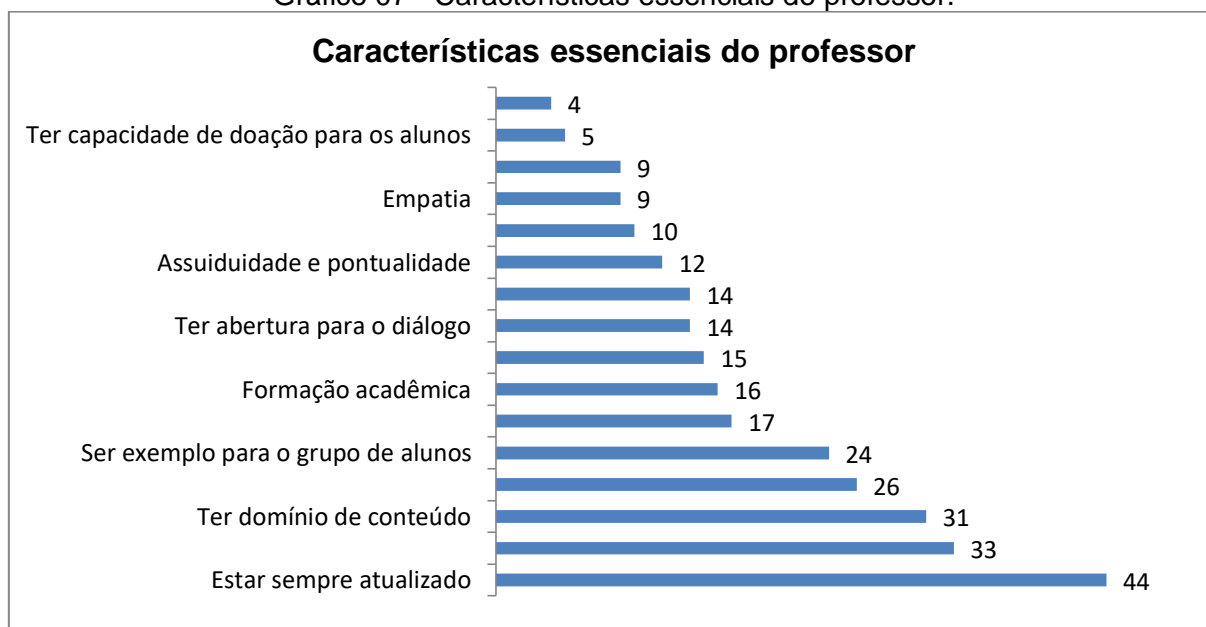
A motivação para a docência vem do fato de “poder ensinar alguém” (35,96%) e pelo fato de acharem que podem “melhorar o ensino” (26,97%), que são as duas alternativas mais apontadas pelos entrevistados. No que tange ao fato de “poder ensinar alguém” os resultados obtidos por Braz (2014) são parecidos, com 33,33% das respostas. Já “melhorar o ensino” aparece com 16,98% das respostas (BRAZ, 2014) e, no estudo de Dias (2013), com 29,3% das respostas, considerando-se que foi a opção mais escolhida.

A possibilidade de ensinar alguém e melhorar o ensino são representações que os docentes têm sobre o que os motiva para ser professor. Trata-se aqui de tornar presente aquilo que ainda é ausente ou distante para o sujeito, um processo psíquico (NOVAES *et al.*, 2017). Nesse sentido, os docentes adotam algumas estratégias, a fim de reduzir a dissonância cognitiva e se identificarem com a profissão (DIAS, 2013).

De outra forma, o caráter afetivo e assistencialista são fatores que não caracterizam a docência no que tange à profissionalização (BRAZ, 2014). Os docentes que atuam nas escolas rurais assumem classes multisseriadas, o que exige do profissional domínio de conteúdo e didática para atuar com as diversas idades e anos na mesma sala de aula.

O Gráfico 07 apresenta as respostas sobre as características para ser docente.

Gráfico 07 - Características essenciais do professor.



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Em relação às características, cabe destacar que 15,54% dos pesquisados responderam que é preciso “estar atualizado”; 11,66%, que deve ter “comprometimento”; 10,95%, que tem que ter “domínio de conteúdo”; e, 8,48% responderam que é preciso ser flexível. Esses resultados se assemelham com os achados nas pesquisas realizadas por Braz (2014), Dias (2013) e Rangel (2008).

Nesse sentido, Novaes *et al.* (2017, p. 1004) afirma que o sujeito (re)classifica e (re)interpreta as ocorrências do seu cotidiano e os sistemas de referências que constituem as RS, que às vezes não é reproduzida de forma passiva pelo sujeito, ao contrário ele “reconstrói o objeto e se constitui”.

O item sobre formação acadêmica aparece com 5,65% das escolhas dos professores. Conforme dado anterior, 45 entrevistados responderam que possuem curso superior. Mesmo mesmo assim, a formação não está entre as cinco respostas mais assinaladas nos questionários. Embora a atualização esteja diretamente ligada à formação, inicial e continuada, há necessidade de atualização constante, como apontado no item mais sinalizado nas respostas. Nesse sentido, a atualização pode fornecer e somar novos conhecimentos e informações, a partir das necessidades (RANGEL, 2008).

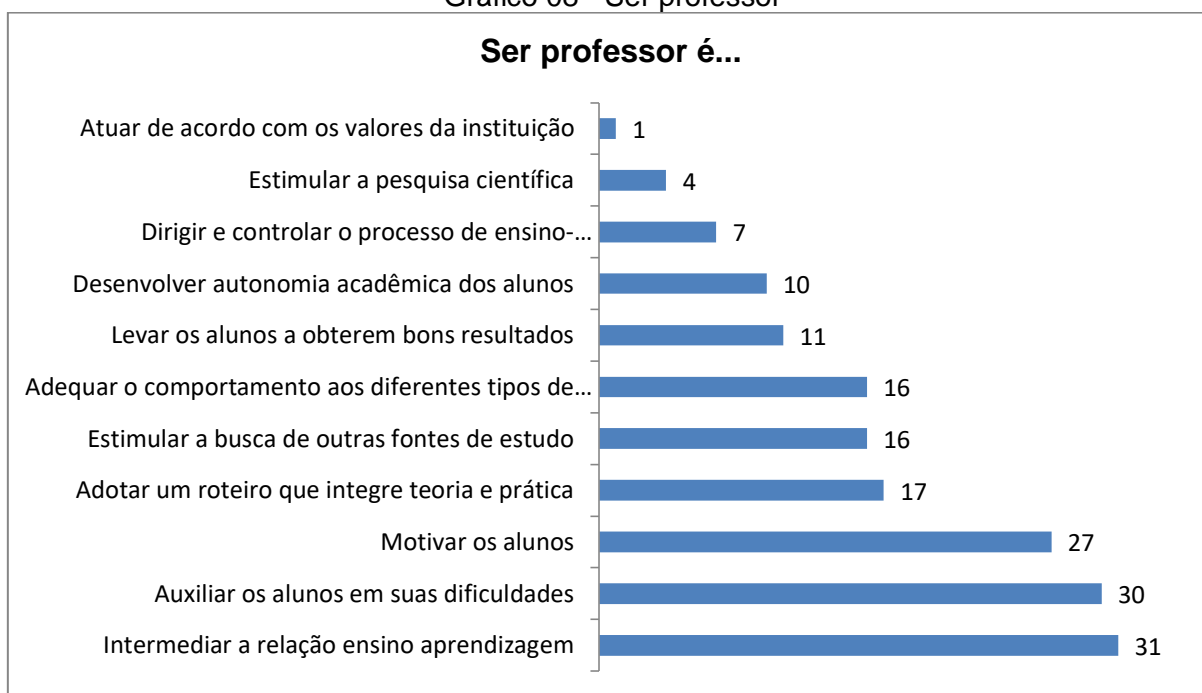
Sabe-se que 80,70% dos professores pesquisados cursaram o mestrado e que o ensino superior passou a ser obrigatório a partir da LDB nº 9.394 (1996), para atuação docente na Educação Básica. Ressalta-se que os cursos superiores, em especial a Pedagogia, fornecem um preparo geral, mas não focam as especificidades da escola de zona rural, tampouco discorrem sobre a Educação do Campo.

A última questão a ser analisada, referente à amostra de 57 questionários coletados, apresenta as representações dos professores pesquisados em relação ao “ser professor”. Trata-se de uma análise que envolve critérios já apresentados, como a profissão professor, a escolha da profissão, a motivação e as características essenciais de um professor.

Percebe-se que a relação aluno professor é evidenciada nas respostas dos professores antes mesmo da questão estrutural e pedagógica. Os docentes representam seu papel de mediação para a aprendizagem e a responsabilidade de ser docente. Reconhecem-se aqui as dimensões afetiva, de sentido, de significação e de valor no conhecimento produzido, quando se constitui na interação com o outro (NOVAES, 2015).

O Gráfico 08 apresenta as respostas sobre “ser professor”:

Gráfico 08 - Ser professor



Fonte: elaborado pela Autora, 2018.

O “ser professor” refere-se à intermediação do processo de ensino e aprendizagem para 18,34% dos entrevistados; ao auxílio ao aluno nas dificuldades, para 17,75%; e, como motivador, para 15,98%. Percebe-se que as três primeiras respostas se aproximam, em números. As três questões menos escolhidas referem-se ao estímulo à pesquisa, aos valores institucionais na atuação e ao cumprimento do programa da disciplinas.

Os resultados apresentados a partir das representações sobre “ser professor” corroboram os resultados de outras pesquisas (BRAZ, 2014; CARVALHO, 2012; RANGEL, 2008). Nesse sentido é destacada a atitude do docente respaldada na aprendizagem, fato que evidencia a participação do aluno no processo (BRAZ, 2014).

Reitera-se ainda que a necessidade de pensar a formação, a partir de um currículo que promova e articule aspectos do desenvolvimento do docente e do aluno e que permita diagnóstico dos problemas do cotidiano e a resolução desses problemas no decorrer da carreira (CARVALHO, 2012). Considera-se ainda uma formação que promova conhecimentos que favoreçam uma prática contextualizada, nas escolas rurais.

Nesse sentido, várias são as representações elaboradas pelos docentes sobre a profissão, as quais revelam suas crenças e o modo como constroem suas identidades, a partir das práticas. Trata-se de redes de significações oferecidas pelas representações que ancoram ações e atribuem sentido aos acontecimentos, pessoas, comportamentos, grupos e fatos sociais (VALA, 2000).

4.2 Síntese da Análise Quantitativa

Os resultados obtidos referentes às aplicações do questionário, como componente quantitativo deste estudo, permitiram conhecer dados relevantes sobre as características dos docentes entrevistados. A maioria dos docentes é do gênero feminino, e esse dado se assemelha às ao encontrado nas pesquisas de Braz (2014), Dias (2013), Carvalho (2012), Moreira (2012) e Rangel (2008), utilizadas como comparativo neste estudo, além da pesquisa de Gatti e Barreto (2009).

Em suma, os entrevistados que atuam nas escolas rurais são majoritariamente do gênero feminino, com média de idade de 43 anos e com tempo de docência superior a 20 anos, em média. Sobre o estado civil, 75% dos docentes são casados, e a renda obtida por eles complementa a renda familiar ou é fator de sustento, como arrimo de família. Quanto à formação, observa-se que os entrevistados cursaram o Magistério para ingresso na profissão e que 78,95% deles fizeram ensino superior.

Em relação à profissão docente, vêem a profissão como útil, porém não valorizada socialmente. Afirmam que, ao mesmo tempo que é bonita, é também pesada. Entraram no magistério por opção ou sonho e acreditam que ser professor significa ensinar alguém. Entendem que para ser docente é preciso “estar atualizado” e ser “comprometido”.

As respostas deste estudo quantitativo foram confrontadas com as dos estudos de Braz (2014), Dias (2013), Carvalho (2012), Moreira (2012) e Rangel (2008), considerando-se docentes e licenciandos e semelhanças nas representações encontradas, que não se modificaram neste estudo.

As análises continuam na próxima subseção, que apresenta os resultados da pesquisa qualitativa.

4.3 O Profissional Docente na Zona Rural: entrevistas

Aborda-se nesse item o conteúdo qualitativo deste estudo com a temática Profissional Docente na Zona Rural, que apresenta a análise das entrevistas realizadas. De acordo com Rios (2016), traçar uma análise da docência no contexto rural implica entender como os docentes construíram sua profissionalização, no decorrer de sua carreira, a partir dos modos de vida da “roça”.

As entrevistas ocorreram nos meses de maio e junho/2012, nas escolas sedes do município de Cunha – SP. Após a aplicação dos questionários, e a partir de convite aos docentes que estavam participando da pesquisa, na primeira etapa foram agendadas as entrevistas. Obteve-se o número de 19 docentes para a realização das entrevistas, que foram gravadas, totalizando 480 minutos (8 horas) de gravação. Posteriormente foram transcritas e preparadas para análise no *Software IRaMuTeQ*.

O “dendrograma” criado pelo *software* apresenta as classes obtidas e os discursos de cada uma delas. As quatro classes, analisadas a partir dos discursos, foram categorizadas. Para cada categoria procedeu-se à mesma análise, que resultou em subcategorias. Dentro das subcategorias destacam-se assuntos que são descritos no decorrer da apresentação desta análise.

Nesse sentido, busca-se expressar as condições das RS quanto à dispersão das informações, a focalização e a pressão à inferência (SÁ, 1998). A primeira condição, a dispersão da informação, emerge nas possibilidades de respostas, no decorrer do processo de entrevista, no qual se revela determinado conhecimento sobre o objeto (FONSECA; MORAES; CHAMON, 2009), considerando-se a docência nas escolas rurais.

A focalização refere-se ao interesse do grupo sobre o objeto, algo que lhe causa ameaça, alerta ou mesmo desinteresse e que diz respeito à posição do grupo social (FONSECA; MORAES; CHAMON, 2009; CHAMON; CHAMON, 2007). Trata-se da tentativa de dar respostas coerentes a partir da atenção para aspectos mais específicos (DIAS, 2013) da atuação docente no contexto rural.

A última condição da representação parte da focalização do objeto, simplificando-o, processo do qual emerge a pressão à inferência. Trata-se do momento em que os docentes se vêm obrigados a reagir, tomar posições e ter

discursos, de forma coerente, diante do objeto (FONSECA, MORAES, CHAMON, 2009; CHAMON, CHAMON, 2007).

Conforme as condições estabelecidas, apresenta-se o relatório de análise do IRaMuTeQ, que apontou as Classes 1, 2, 3 e 4 (ver Figura 13).

Figura 13 - Classes da Análise IRaMuTeQ



Fonte: IRaMuTeQ, 2016.

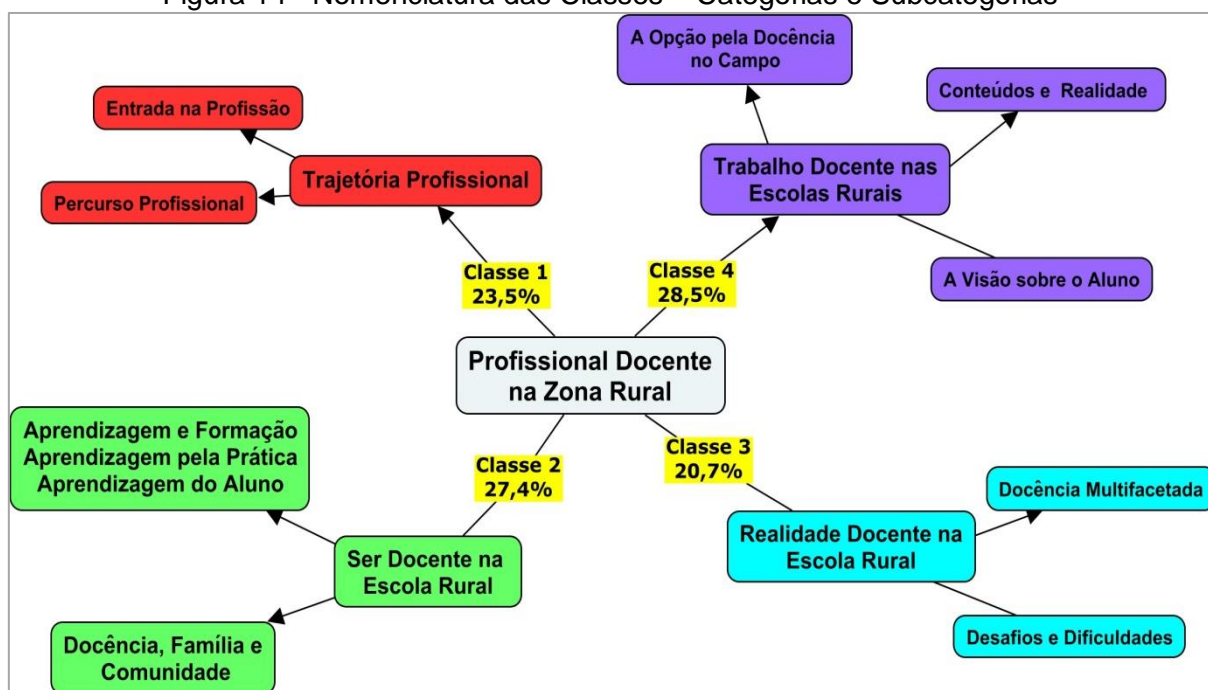
Essa nomeação possibilita a visualização das temáticas que são desveladas neste estudo, além de mostrar em quais categorias há maior evidência dos temas. As categorias são: Trajetória Profissional, Trabalho Docente nas Escolas Rurais, Realidade Docente na Escola Rural e Ser Docente na Escola Rural.

As categorias e subcategorias foram analisadas com aporte teórico da TRS, que considera que os sujeitos são “[...] construtores de significados e teorizam a realidade social” (VALA, 2000, p. 457). Nesse sentido, as RS são complexas e se inscrevem na preexistência de pensamentos, dentro de sistemas de crenças, tradições, imagens do real e da existência do sujeito (MOSCOVICI, 2010).

Nesse sentido, nas RS o sujeito é protagonista, e nelas são transportadas as marcas desse sujeito, do qual dependem para serem construídas (ARRUDA, 2015). Trata-se de estratégias que os atores sociais desenvolvem para o enfrentamento, “[...] a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente” (JOVCHELOVITCH, 2013, p. 68).

Dessa forma, apresenta-se a Figura 14 com as categorias que emergiram de cada classe e suas respectivas subcategorias, as quais mostram o protagonismo dos sujeitos:

Figura 14 - Nomenclatura das Classes – Categorias e Subcategorias



Fonte: Elaborada pela autora (*Cmaps Tools*), 2018.

A seguir são apresentadas as categorias e subcategorias, com os respectivos resultados.

4.3.1 Categoria Trajetória Profissional

Na categoria trajetória profissional (classe 1, Figura 14) surgiram duas subcategorias para análise: entrada na profissão e percurso profissional. Ambas as subcategorias apresentam situações vivenciadas pelos docentes. A entrada na profissão apresenta discursos sobre: escolha da profissão, início da docência, aula na zona rural e magistério como formação. Já o percurso profissional discute: formação superior, tempo de atuação, dificuldades e percepção da docência.

4.3.1.1 Entrada na profissão

Nesta subseção são apresentados e discutidos visualizar os discursos dos sujeitos referentes a sua entrada na profissão. Jovchelovitch (2013, p. 67) explica que os processos que constituem as RS estão imersos “na comunicação e nas práticas” estão centrados nos fenômenos da realidade social. Nesse sentido encontra-se a docência nas escolas rurais.

Inicia-se a discussão pela escolha da profissão, considerando seus motivos e expectativas. Trata-se de um processo que envolve inúmeros fatores, de ordem pessoal, social e profissional, que determinam e também são determinados pelas vivências de cada sujeito, num contexto cultural, histórico, político e social (GATTI, 2009; SALES; SILVA, 2016).

Valle (2006) considera que no processo de escolha profissional estão implicados sistemas que não são aleatórios, como a seleção, esquemas de percepções e de apreciação profissional. Já Gatti (2009), a partir de pesquisa realizada, entende que escolher uma profissão pode desvelar uma pressão social, numa lógica de modelo de estudo, trabalho, renda e consumo.

No Quadro 18 deste estudo foi apontado, de acordo com os discursos, que essa escolha ocorreu por gostar da profissão, por vontade, por paixão, por incentivo da família ou por falta de opção, pois no município não havia outro tipo de formação técnica que possibilitasse ter uma profissão, a menos que o sujeito se deslocasse para outras cidades.

Alguns discursos apontam os motivos que levaram os entrevistados à escolha da carreira docente:

Sou de família grande com dez irmãos e minha irmã mais velha acabou ingressando primeiro e levou os outros (004).

Brincava de dar aula. Optei por fazer o magistério (005).

Gostava de brincar de ser professora (008).

Sempre tive vontade de ser professora (009).

Cresci com a ideia de querer ser professora (010).

Segundo Gatti (2009), vários aspectos permeiam a escolha profissional, como a questão salarial, elementos de ordem individual e de contexto, questões intrínsecas e extrínsecas. Essas situações podem motivar a escolha, interferir, gerar

interesses e expectativas referentes à atratividade da profissão. Há também a questão da escolha por oportunidade.

Outras questões circundam a escolha pelo magistério e estão relacionadas à consciência ou inconsciência que ocorre durante o último período de escolarização regular, o ensino médio, ou até antes disso, ou ainda pela impossibilidade de realização de outro percurso profissional, como é possível constatar nos discursos coletados (VALLE, 2006).

Os discursos trazem novamente à tona a discussão da subseção 4.1.3 deste estudo (análise quantitativa), quanto à opção pelo magistério como formação profissional. Houve um equilíbrio no resultado apontado (Gráfico 05), pois a resposta “por falta de opção” representou 16,88% dos discursos. Os discursos abaixo reproduzidos corroboram os resultados já apresentados:

Na época que estudei só tinha o magistério como opção (012).

[...] na verdade eu não escolhi ser professor era que o único curso de formação profissional que tinha em Cunha era o magistério. [...] fui obrigado a fazer o magistério (013).

Na verdade eu não escolhi ser professora, mas na época não tinha outra opção (015).

Ao mesmo tempo em que o magistério era visto como falta de opção, também era a formação que possibilitaria uma profissão. Essa ideia é reforçada à medida que se atribui à profissão, no caso a docência, um significado em relação à própria vida e às aspirações de ordem profissional, a partir da inserção em espaço social definido e de relações interpessoais claramente delimitadas (VALLE, 2006).

Notam-se, nos discursos, a existência de dois grupos. O primeiro, daqueles que fizeram a opção pela profissão por vontade por ter brincado de ser professor, por buscar uma condição de realização pessoal, um dos elementos que constitui a identidade profissional, um processo de modelagem das identidades pessoal e profissional (TARDIF, 2008). Já o outro grupo fez a escolha justamente por não ter outra opção, e nesse sentido as identidades podem ser construídas e modificadas na trajetória profissional (VALLE, 2016).

A partir do processo de escolha profissional desvela-se outra questão: a formação pelo magistério, de nível médio e profissional, como processo formativo para os entrevistados deste estudo. Como já apresentado neste texto, a

caracterização do município como distante de outros centros urbano, no que se refere à falta de cursos de formação.

A obrigatoriedade de fazer o magistério é um dos aspectos levantados nos discursos, devido à falta de opção profissional na cidade pesquisada. Outra questão em evidência nos discursos é a visão de que o magistério era um curso e uma profissão para mulheres, além de ser a única opção de formação no município:

Como aqui é cidade do interior, o curso para mulher que todo mundo falava é que tinha que ser professor, aí a minha mãe mandou estudar para ser professora, já que saía com uma profissão (006).

Me casei cedo e continuei no magistério porque gostava. Mesmo casada comecei a dar aula, mas não ia sempre porque meu marido não deixava [...] então eu tinha que ir devagar (012).

Os discursos apresentam duas questões: a primeira delas está relacionada ao resultado apresentado na subseção 4.1.2: 79% dos participantes são do gênero feminino. E a segunda levanta a questão de gênero e reforça as representações da feminização do magistério.

Ambas as questões vão ao encontro do discurso da docente (006). Ressalta-se que o magistério foi considerado como trabalho adequado para mulheres, como vocação, como maternidade espiritual ou como trabalho digno, que possibilitava remuneração para sobrevivência (LOURO, 2011).

Em relação à profissão docente, a feminização é um assunto conhecido. Chamon (2007) explica que há tempos as mulheres têm domínio sobre o setor educacional, um dos poucos. A discussão sobre gênero é um fator que contribui para a construção da identidade docente e para fortalecimento do grupo (MOREIRA; CHAMON, 2015).

Deve-se considerar que, apesar de ser uma profissão feminina, algumas mulheres ainda enfrentavam a dificuldade de atuação por serem casadas e terem filhos para cuidar, considerando que a atuação nas escolas rurais demandava tempo e afastamento do convívio familiar. Em algumas escolas havia a necessidade de ficar no decorrer da semana ou por mais dias, devido a sua localização e à dificuldade de acesso. Nesse sentido, a escolha profissional do magistério como profissão para mulheres é influenciada por representações elaboradas e disseminadas (SALES; SILVA, 2016).

Outra questão que aparece nas falas é a oportunidade de melhoria das condições de vida a partir da profissão docente.

Tomei gosto pelo magistério quando fui chamada para substituir na zona rural, ganhava dinheiro com 16 anos (002).

[...] mas eu gostei porque quando estava me formando eu trabalhava na enxada, na roça, então eu fiquei feliz e foi o céu (013).

A formação no magistério possibilitou mudança de *status* em relação à atividade de trabalho. Mesmo sendo, para alguns, a única opção de formação profissional e, em alguns momentos, sendo entendido como obrigação, o magistério trouxe a possibilidade de desenvolvimento pela atuação profissional e de ganho para os sujeitos, sobretudo mulheres.

Considerando o tempo de atuação da maioria dos entrevistados, como já foi apresentado, é possível identificar a atratividade pela carreira docente, quanto à estabilidade. Esta última surge como um dos motivos da procura pelo magistério como formação dos sujeitos, num contexto como o do município pesquisado, no qual a única formação profissional local e possível era e foi por muito tempo o magistério.

A escolha da profissão e o magistério como formação estão alinhados com o início na docência. Alguns docentes começaram a dar aula por substituição/eventual e poucos conseguiram “pegar” sala e ter aulas logo no início da carreira.

Fui juntando pontos e no ano seguinte eu já tive minha sala na zona rural, e cada ano fui dando aula num lugar (006).

Me formei em 1998 e fui substituta por muito tempo. Fiz concurso e passei e estou efetivada há 10 anos (009).

Eu substituí muito e mandava ir lá para o sertão e eu ia para ganhar pontos, não compensava, mas eu ia por ponto (010).

Então comecei a dar mais aulas e ia para a roça porque quem era novo ia substituir lá (012).

De um lado é possível notar nos discursos a preocupação por conseguir uma efetivação por meio de concurso público, como fator determinante para a constituição da identidade profissional desses docentes, considerando que a

efetivação traria a estabilidade profissional, permanência na função desempenhada e na profissão (RIOS, 2016).

Por outro lado, apresenta-se como um momento de aspiração ao início da carreira, que acarreta aos docentes iniciantes sentimentos de ansiedade, vontade, desafio, dificuldades, superação. O início da carreira é marcado por tensões, mas também por aprendizagem intensa, pois os docentes vão adquirindo conhecimento profissional (GARCIA, 2010). O início da carreira é apresentado e discutido nos seguintes discursos:

Um dia surgiu uma sala que era longe da cidade, uns 40 quilômetros, mas assumi [...] (004).

Eu substituí muito, mandava ir lá para o sertão e eu ia [...] (009).

Então comecei a dar mais aulas e ia para a roça porque quem era novo ia substituir lá (012).

Terminei o magistério e comecei a substituir na roça e pegar pontinhos (014).

Eu me formei e já surgiu uma escola para dar aula (018).

Sobre os discursos, e considerando o início da carreira, Tardif (2008) traz à tona a ideia de que a profissão docente é aprendida pela experiência, na prática. Nesse sentido, o docente em início de atividade profissional defronta-se com o real, com a complexidade do trabalho docente e com a realidade da sala de aula, e ao mesmo tempo entra em contato com a experimentação (HUBERMAN, 1995). Os anos iniciais da docência representam mais do que aprender um ofício, pois se trata de um momento de socialização profissional (GARCIA, 2010).

A socialização profissional é um caminho para a transformação da identidade, pois incorpora a definição de si e compartilha uma cultura de trabalho (DUBAR, 2012). Considera-se, no entanto, que a docência aqui discutida ocorre nas escolas rurais, um espaço de modos de vidas diferenciados.

Dessa forma, a docência no campo necessita de deslocamento e sentimento de pertença dos sujeitos, pois é realizada em espaços e tempos diferenciados, nos quais o magistério é exercitado e os processos identitários são construídos. Esse momento pode ser sinalizado pela habilitação conquistada com a formação inicial,

na qual o sujeito passa de leigo a docente, num processo de constituição da profissão e da identidade (RIOS, 2016).

Os profissionais visualizam a fase inicial da docência como intensa e relevante, mas também dolorosa e cheia de sentimentos. Acreditam que não estão preparados para esse enfrentamento e para tomarem atitudes. Tais enfrentamentos estão relacionados aos alunos, à heterogeneidade e às diversidades, entre outros aspectos (NUNES; CARDOSO, 2013).

Sabe-se que o ambiente rural é peculiar. Nele os docentes se vêem na necessidade de atender a demandas de um contexto específico, na maioria dos casos precário para exercício da docência e no qual o profissional tem uma inserção precoce, como único profissional em classes multisseriadas (RIOS, 2016).

A questão das classes multisseriadas já foi discutida neste estudo e configura-se como característica das escolas rurais. A organização dessas escolas por multisséries é histórica e marcada por grupos heterogêneos, por sexo, idade e níveis de aprendizagem (HAGE, 2014).

No caso da docência relacionada ao início da profissão em escola rural traz à tona um desafio ainda maior, pois esse início ocorre no contato com a diversidade e num processo de ensino para vários níveis e alunos, sem orientação específica para a função. Esse fator faz com que o docente tenha que construir uma metodologia própria para dar conta de ensinar (RIOS, 2016). Considera-se ainda que o docente na escola rural fica isolado de outros professores, coordenadores e gestores, sem apoio pedagógico no local, diferentemente do que ocorre nas escolas sedes.

Nesse sentido, o início da profissão está relacionado à docência na zona rural, que é o último assunto da categoria escolha da profissão. Apresenta discursos como: coragem, necessidade de fazer pontos, sofrimento e experiência, necessidade de ficar na escola, dinheiro e independência, estudar e trabalhar, distância, dificuldade para estudar, sem experiência, fazer aula à luz de velas, cada ano estar numa escola.

Fui juntando pontos e no ano seguinte já tive sala na zona rural e cada ano fui dando aula num lugar (007).

A primeira escola que peguei ficava a 23 quilômetros de Campos Novos e comecei a juntar pontos (009).

A necessidade de pontuação é fator primordial para manter a atividade profissional, por se tratar de profissionais em início de carreira que, pela situação de substituição, a cada ano estavam em escolas diferentes. Destaca-se que o docente no início da carreira enfrenta uma fase de sofrimento, pois, ao mesmo tempo em que se insere num ambiente desconhecido, precisa adquirir conhecimento profissional. Garcia (2010) afirma que o início de carreira é uma fase de transição de discente para docente.

Ganhei a sala porque era determinada (001).

Fazia aula certinha à luz de vela e lampião, pois a escola não tinha luz (002).

Tinha que ficar na roça porque era longe e deixava minha filha na cidade (012).

[...] lugar bastante isolado e para chegar na escola era difícil (013).

[...] foram quatro anos de sofrimento, uma experiência enorme, e depois eu peguei escola mais perto porque estava grávida (016).

Por se tratar de um município de grande extensão territorial, a distância das escolas rurais exigia que os professores ficassem nas escolas ou que percorressem diariamente grandes distâncias. Em alguns relatos a distância das escolas era de 40 quilômetros e, por isso, em alguns casos era necessário passar a semana toda no local de trabalho.

O processo de formação inicial, que era pelo magistério, sofria demora em sua continuidade, devido à carga de trabalho em escolas distantes e à necessidade de deslocamento para outras cidades da região para realização de curso superior.

Dificuldade para fazer faculdade fora de Cunha (002).

[...] tentei fazer faculdade, mas deu confusão no casamento e acabei deixando (012).

Fui trabalhando e estudando (018).

O discurso dos docentes entrevistados aponta para a situação de ganhar dinheiro atuando no magistério e com isso alcançar a independência. A

remuneração e a carreira são fatores considerados na escolha da profissão (SALES; SILVA, 2016).

Assumi aulas pelo dinheiro e independência, sem experiência, só com a coragem e longe da família (002).

[...] quando eu comecei a trabalhar a gente ganhava bem (013).

Os discursos apontam que o magistério, mesmo sendo a única possibilidade de formação profissional, foi uma escolha assertiva para se conseguir uma carreira. Sabe-se que o sujeito, ao se constituir como docente, toma consciência de sua profissionalidade como caminho para seu desenvolvimento, que é iniciado no processo de formação (PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2010).

Outras premissas da docência são discutidas, em seguida, na subcategoria nomeada como percurso profissional.

4.3.1.2 Percurso Profissional

O percurso profissional dos docentes entrevistados apresenta discursos sobre formação superior, atividade docente, dificuldade e percepção. Nesta subcategoria apresenta-se a formação superior em duas situações: o curso superior realizado pelos entrevistados e a dificuldade para continuar os estudos. A maioria dos entrevistados cursou Pedagogia.

Alguns dos discursos apresentam a questão da formação profissional:

Fiz Pedagogia depois de 20 anos e isso foi bom porque me atualizou (005).

[...] só de alguns anos para cá é que fomos obrigados a fazer faculdade e fiz Pedagogia (006).

Quando fiz Pedagogia esclareceu muita coisa (010).

Fiz Pedagogia sentia necessidade de estudar (012).

A primeira formação profissional dos pesquisados foi o Magistério, que por muito tempo foi a única opção de formação técnica para os cidadãos cunhenses. Assim que se formavam, os docentes procuravam escolas para atuar. A exigência pela formação superior, a partir da LDB 9.394/1996, fez com que buscassem o

ensino superior (BRASIL, 2010). Ressalta-se ainda que, após a aprovação da referida Lei os docentes municipais e estaduais tinham 10 anos cumprir o que ela exigia.

A busca pelo curso superior, apesar da exigência, aponta a necessidade de se aprofundar e buscar o reconhecimento da profissão (RIOS, 2016). Evidencia-se nas falas dos docentes que a busca pela graduação foi, de um lado, uma necessidade traduzida pela atualização e, de outro o enfrentamento das dificuldades, tais como atender à legislação.

No entanto, essa busca pelo ensino superior evidenciou as dificuldades enfrentadas pelos docentes:

Trabalhava na escola rural, andava cerca de 50 km e ainda estudava (004).

Durante 15 anos fiquei parada sem estudar, era difícil ir para outra cidade para fazer faculdade (006).

[...] fiz Pedagogia, mas tive que sair de Cunha para estudar (009).

Fiz Pedagogia só quando teve faculdade em Cunha (010).

A questão da distância das escolas rurais e o deslocamento era um fator que dificultava a busca por cursos superiores, e isso fez com que vários entrevistados voltassem a estudar depois de muito tempo de atuação docente. É preciso considerar que o ensino no meio rural sempre teve um tratamento residual, pelas políticas públicas, sobretudo quanto ao acesso da população do campo à educação, ou seja, a ausência de políticas públicas para o enfrentamento das dificuldades locais de formação. (RIOS, 2016).

Reitera-se que a formação dos entrevistados retrata a formação (magistério e superior) a partir de um currículo urbanizado, embora sua atuação ocorra no campo, de maneira que não considera o que é específico do meio rural ou as necessidades dos alunos.

Cabe discutir a necessidade de substituir a ideia de um docente único, privilegiado pela formação voltada para o urbano, que tende a formar para as escolas do campo profissionais sem vínculo com o contexto, a cultura e os saberes que circulam no meio rural, para que se possa consolidar para a escola do campo um sistema educacional específico (ARROYO, 2012).

De acordo com a Resolução nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, o processo formativo para atuação nas escolas do campo deve preconizar conteúdos e propostas pedagógicas sobre a diversidade, de maneira que possibilitem a interação, a transformação e os avanços que propiciem a melhoria das condições de vida, a convivência colaborativa e a qualidade da vida social dos sujeitos que residem na área rural (BRASIL, 2002).

A realidade das escolas rurais do município pesquisado não aponta indícios do movimento da Educação do Campo e este fato dificulta ainda mais uma educação contextualizada para os sujeitos do campo, sendo que a preparação profissional dos docentes fica a desejar. O processo educativo no município de Cunha configura-se pela Educação Rural nas escolas rurais.

A atuação profissional também é destacada nos discursos, quanto ao tempo de trabalho, pois compõe a trajetória profissional dos docentes após sua formação. Nos discursos fica evidente a importância de falar do tempo de atuação, ressaltando-se a atividade na escola rural.

[...] cinco anos de efetiva na zona rural e 12 de magistério (001).

Tenho 24 anos de magistério (002).

Tenho 15 anos de escola rural (005).

Sou docente há 29 anos e há 27 na zona rural (006).

Estou há sete anos com sala, antes era eventual (010).

Já tenho 25 anos e estou quase aposentando (012).

[...] só de zona rural eu tenho 13 anos de atuação dos 20 anos que tenho de magistério, e já passei por vários municípios (017).

O tempo citado pelos entrevistados compreende o período de 5 a 29 anos de atuação, sendo boa parte dele nas escolas rurais. Os discursos corroboram os resultados apresentados anteriormente, no Gráfico 02. Falar do tempo de docência e atividade na zona rural relaciona-se a outras duas palavras, efetivação e estabilidade, como objetivo profissional dos docentes: sair da situação de eventual ou substituto e escolher uma escola para atuar.

No contexto da estabilidade observe-se o discurso que segue:

[...] só não saio da escola porque, depois do tempo que passei e da idade que estou, com o quê eu vou trabalhar? (013).

Por se tratar de um entrevistado de carreira efetiva, ressalta-se a visão de mudança de carreira constituída, caso isso fosse possível. Outro discurso mostra a visão da docência como vocação.

[...] para atuar na zona rural a pessoa tem que ter primeiramente a vocação e gostar do que faz (005).

Trata-se de uma representação historicamente construída, que remete às congregações religiosas que realizavam trabalhos educacionais. Desde aquela época, a docência é vista como um sacerdócio ou vocação. Representar a docência como doação, missão ou vocação gerou afastamento social dessa categoria da profissão, fato que dificulta a luta por melhores salários e condições de trabalho (GATTI, 2009).

No sentido de representar a docência como vocação, reconstrói-se simbolicamente o objeto social, por meio de focalizações (DIAS, 2013). Trata-se da imagem do outro, que o indivíduo traz em si e que é difícil de ser apagada do imaginário pessoal e social em relação ao ser professor (ARROYO, 2013)

Alguns discursos levantam a questão da dificuldade enfrentada para atuação nas escolas rurais e a questão da atividade docente propriamente dita. Destacam-se os fatores distância da família, deslocamento para as escolas, estrutura das escolas e dificuldades com questões pedagógicas.

Tive filhos e tinha que levar comigo para a escola (002).

O desafio [...] é ficar longe da minha família (005).

Morava na zona rural e ficava 15 dias sem ir para casa, não tinha celular e nem contato. Fiquei sozinha sem minha família, mas eu tinha contato com os pais dos meus alunos que me ajudavam muito e eu dormia na casa deles (006).

Nesse contexto emergiu nos discursos o fato de ficar longe da família, a ajuda da comunidade ou ainda a necessidade de levar filhos para as escolas, a fim de que pudessem trabalhar. À questão familiar junta-se à necessidade do deslocamento para as escolas.

[...] na roça não tinha luz e nem telefone (003).

A estrada era muito difícil e ficava longe da família, mas passou e ficou como experiência (012).

[...] no último ano que dei aula lá comentei que tinha que serrar um pinheiro perto da escola [...] só depois de três anos que resolveram isso (018).

Eu tenho TV e computador na minha escola, mas se estragar não tem como arrumar (019).

Sobre o acesso, ressalta-se a distância, que levou muitos docentes a terem que ficar nas escolas, pois não tinham como se locomover diariamente para o trabalho. Além disso, as escolas rurais não apresentavam boa estrutura física.

As escolas rurais funcionam em imóveis pequenos, em muitos casos são espaços da própria comunidade, e sua estrutura muitas vezes é precária e não atende às necessidades do trabalho docente e do acolhimento aos alunos. Além da má conservação dos prédios, há dificuldade de acesso e faltam meios de comunicação (HAGE, 2014). As escolas rurais apresentam características diferentes das escolas urbanas (BRASIL, 2003).

É importante citar que atualmente, no município estudado, já não há necessidade de os docentes ficarem nas escolas rurais, pois conseguem retornar retorno ao município ao final da jornada de trabalho. O problema distância já não é tão grande, e alguns docentes começaram a utilizar transporte próprio para seus deslocamentos. No entanto, a luta por melhoria de infraestrutura e conservação dos espaços ainda existe.

Um dos discursos chama a atenção, ao criticar o aspecto da formação docente. Desvela-se a distância entre teoria e prática, já sinalizada neste estudo e que se mostra ainda mais relevante, quanto à docência nas escolas rurais. Isso porque o processo de formação dos docentes não privilegia o contexto rural.

[...] só deram a didática, a maneira como se ensinava, mas não deram o que trabalhar em sala de aula, cheguei meio perdido e demorou para eu pegar material adequado para cada série e fazer os projetos (013).

Percebe-se que o docente da escola rural se constrói nas experiências profissionais do seu trabalho. Constrói seus métodos e técnicas para ensinar os alunos e para enfrentar a diversidade das salas multisseriadas. Além de o docente

não ter sido preparado, em sua formação, quanto ao enfrentamento dessas dificuldades, faltam políticas específicas para a docência na área rural (RIOS, 2016).

Apontam-se duas indagações sobre o processo formativo inicial. Uma delas, voltada para um currículo de formação que privilegie a prática, seja pelas disciplinas, pelo estágio ou ainda pelos programas de parcerias entre universidade e escola, para o processo de formação docente. A outra questão está vinculada à ideia de uma formação específica para atuação no campo.

Busca-se, no processo formativo específico para o campo, um projeto político pedagógico para esse contexto, a fim de corrigir históricas lacunas referentes à educação na zona rural. Assim, busca-se uma formação que se afirme social, cultural, pedagógica e politicamente voltada para o campo. Defende-se um currículo de formação que discuta as ações coletivas e resistências dos movimentos de lutas voltados para as necessidades do campo (ARROYO, 2012).

Destaca-se, neste caso, a criação de programas que viabilizam a formação de educadores do campo. Um desses projetos é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, cuja formação preconiza práticas formativas direcionadas aos sujeitos do campo. Outro projeto é o Programa de Apoio à formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, que se trata de uma política de formação (ANTUNES-ROCHA; MOLINA, 2014).

Entende-se que há políticas e programas que preconizam uma formação docente voltada para o campo, mas é possível observar que eles se efetivam a partir de grupos que se movimentam para sua implantação, fato que não ocorre no município de pesquisa deste estudo. Em Cunha prevalece a Educação Rural.

A questão do preparo docente traz à tona as representações dos docentes pesquisados:

Me sinto como gestora que comanda a escola (001).

[...] é minha paixão a escola rural (005).

Você faz estágio, mas é na hora que pega sala é que você aprende (017).

Aprender a ser docente na escola rural é um dos discursos que considera o estágio, mas também sinaliza que ele não é suficiente. Como intenção, o estágio busca aproximar o graduando da realidade profissional e possibilitar planejamento e

reflexão (PINHEIRO; ROMANOWSKI, 2010), mas nem sempre isso se efetiva no processo de formação.

Gatti (2013) explica que os currículos dos cursos não possibilitam integrar teoria e prática, tampouco uma prática reflexiva. É necessário expandir a ideia da prática articulada à teoria, a fim de aproximar o estudante da realidade da profissão docente. Constata-se, a partir dos discursos dos sujeitos, que a formação não prepara para o desenvolvimento da docência em sala de aula de escolas rurais.

Os discursos evidenciam como os docentes vêem os alunos das escolas rurais:

O aluno da zona rural mora mais distante e entra na escola com seis ou sete anos e não tem muito contato com livros e não passa pela escolinha ou creche (008).

[...] acredito que eles podem ser felizes ali mesmo (016).

As crianças querem entrar porque é um lugar de convivência e na roça não tem muita atração (017).

A primeira constatação é que, dentre as numerosas escolas rurais, não há escolas de Educação Infantil. Os alunos que frequentam as escolas rurais entram diretamente no Ensino Fundamental e, por isso, a maioria não tem contato com livros e leituras. Seguindo os discursos dos docentes, as crianças não têm muitas opções, na área rural, onde a escola é um local de convivência. O processo de nucleação das escolas e de transporte escolar tem alterado esse cenário, devido ao fechamento de escolas rurais e o transporte dos alunos para os centros urbanos.

A docência na zona rural desperta sentimentos sobre si mesmo e sobre a profissão, como:

Olhar para meu rosto como maracujá velho (002).

[...] eu gostaria que todos os professores sentissem como eu sinto: feliz e realizada (008).

[...] primeiro pelo público da zona rural e segundo porque se ganha um pouco mais [...] não desejo de jeito nenhum para meus dois filhos, porque é uma profissão bonita, ninguém chega ao último degrau da escada sem pisar no primeiro, aqui na zona rural é o primeiro degrau (013).

De um lado os entrevistados vêm a docência no sentido de velhice, sinalizada pela docente como desgaste atribuído à profissão. De outro lado, há repulsa a incentivar os filhos a seguirem a docência, ainda que a considerem bonita.

A subcategoria percurso profissional ressalta a necessidade de formação para atuação nas escolas rurais, que apresentam peculiaridades que precisam ser contempladas na atuação docente, apesar das dificuldades aparentes, que interferem no exercício da docência. Por fim, a escola é vista como o primeiro degrau para os muitos outros que virão. Retrata a importância da escola para a construção do sujeito.

A análise da próxima categoria amplia as discussões sobre a profissão docente nas escolas rurais.

4.3.2 Categoria Ser Docente na Escola Rural

Apresenta-se a categoria Ser Docente na Escola Rural (categoria 2, conforme Figura 22), que engloba duas subcategorias: Aprendizagem na escola rural e Docência, família e comunidade. Cada uma das subcategorias apresenta assuntos que são apresentados no decorrer da análise.

4.3.2.1 Aprendizagem na Escola Rural

Esta subcategoria engloba discursos que desvelam a aprendizagem. Trata-se de apresentar o processo de aprendizagem do docente, sujeito deste estudo, no contexto da escola rural, na qual se destacam a prática e o aluno como foco da docência e da educação.

Inicia-se a análise apresentando a aprendizagem pela formação, considerando-se a busca dos entrevistados pelo ensino superior. Retoma-se aqui a questão da formação docente, como já discutido em outros momentos neste trabalho, e que se apresenta como uma constante na docência, sobretudo na Educação Rural.

Para os docentes entrevistados, a formação inicial se deu pelo magistério. Sabe-se que o processo formativo inicial tem como premissa possibilitar a aprendizagem e qualificação para atuação profissional, momento que se configura como processo de desenvolvimento (PRYJMA; WINKELER, 2014).

No entanto, este eixo trata da formação continuada desses entrevistados, que buscaram o ensino superior, conforme os discursos:

[...] a nova proposta de como ensinar a criança [...] eu achei incrível porque na época em que eu fiz o magistério não tinha esses pensadores mais evoluídos (001).

[...] não adianta ficar preso porque a educação muda muito, sempre está atualizando [...] eu vi o quanto foi importante para me atualizar e qualificar e minha cabeça até mudou quando fiz a pedagogia (005).

[...] hoje a educação é outra, então o professor tem que estar sempre estudando dia a dia buscando [...] estudo sempre é necessário (008).

[...] uma das coisas que eu mais gosto de fazer é estudar [...] a gente lida com muitas dificuldades e a formação ajuda muito, [...] depois que eu comecei a fazer essas formações nossa quanta coisa clareou na minha cabeça (010).

Observa-se que a formação continuada trouxe aos docentes a necessidade de atualização, a partir do cotidiano escolar rural. Nesse sentido, a formação continuada é vista como etapa posterior ao curso que concedeu a esses docentes um preparo profissional inicial (PRYJMA; WINKELER, 2014), que no caso dos entrevistados foi o magistério.

Mesmo considerando que a formação inicial, na atualidade, tem início no curso superior, no caso dos docentes entrevistados ela se configurou como formação continuada, visto que os sujeitos tinham experiência em escolas rurais. Os processos de formação vivenciados pelos entrevistados traduzem-se em saberes adquiridos ou (re)construídos pelo curso superior, uma ressignificação de suas práticas nas escolas rurais, fato que influi na construção de novas identidades profissionais nas escolas rurais (RIOS, 2016)

No entanto, nem todas as falas exaltam a formação superior como contribuição para a prática:

[...] não vejo como ajuda a minha graduação, a gente faz curso, mas o ensino está muito difícil de trabalhar; [...] o curso faz pegar coisas que já sabia trabalhar muito tempo atrás; [...] quer passar de outro jeito e acaba fazendo um nó na nossa cabeça; [...] não vejo a formação como ajuda (009).

A fala do docente entrevistado (009) traz à tona a discussão sobre a formação, no que tange o processo que deveria oferecer aos docentes estratégias para os enfrentamentos do cotidiano escolar. Supõe-se que os cursos formativos para a docência deveriam oportunizar situações de aprendizagens que possibilitassem superar os desafios e os impasses da docência. Nota-se que há um descompasso entre a formação e as necessidades da sala de aula (VIGHI, 2015).

A maioria dos entrevistados acredita que o docente deve obter e ampliar conhecimentos para:

[...] saber mais das novas propostas de como lidar com o aluno que está com algum problema e que não sabemos lidar; [...] então temos que aprender estar bem e aprimorar sempre o conhecimento (001).

[...] ele tem que ser sempre um pesquisador (010).

[...] pronto a gente nunca está, mas pode melhorar; [...] valeu mesmo foi minha troca de experiências com minhas colegas (016).

Trata-se, aqui, de uma busca pelo conhecimento por meio da ação ligada à prática contextualizada e constituída no cotidiano das escolas (GARCIA, 2010). Ressalta-se que formador e formando tomam o mesmo espaço, quando partilham experiências e saberes, de forma mútua com seus pares (VIGHI, 2015).

Busca-se, a partir da formação superior aprofundar os conhecimentos necessários ao cotidiano da docência e, além disso, busca-se o reconhecimento social e profissional, que se configura em melhores condições de trabalho, melhores salários e na prática efetiva da docência (RIOS, 2016).

A partir do contexto da prática e do cotidiano é que se evoca outro eixo desta categoria, a aprendizagem pela prática, que está evidente nestes discursos:

[...] a gente aprende a ser professor no dia a dia porque você ingressa achando que é uma coisa linda e maravilhosa, só que é bem complicado; [...] é na prática do dia-a-dia que você vai aprendendo, mudando, evoluindo, procurando e correndo atrás (004).

[...] a gente aprende a ser professor com a criança (005).

[...] aprende a dar aula é quando está em sala de aula é porque se vê que tem que passar aquilo e dar conta daquilo é assim que você vai aprender (009).

[...] a gente faz a vez do professor de arte, a gente faz a vez do professor de educação física, por não haver ninguém para nos auxiliar (010).

[...] acho que se aprende a ser professor no dia a dia no contato com as crianças você vendo a necessidade de cada criança (011).

[...] a gente aprende a ser professor com o tempo (015).

[...] a gente aprende a ser professor na zona rural na experiência mesmo, no nosso dia a dia (017).

Aprender no dia a dia, na experiência, em sala de aula com as crianças é uma questão que se destaca, nos discursos analisados. Destaca-se ainda que esses discursos apontam que a expectativa do que seja a docência é uma, e que a realidade da docência é outra. Há um sentimento de ter que reagir às situações diante da realidade e das necessidades dos alunos, e isso em um tempo curto para atuação docente, no contexto da zona rural.

O trabalho realizado pelos docentes nas escolas rurais gera reflexões no sentido da adequação do ensino que fica a cargo desses profissionais. Nesse cenário, sobressai o descompasso entre a formação do docente e sua prática cotidiana (VIGHI, 2015).

Entende-se que as práticas dos docentes que atuam em escolas rurais acontecem no contexto do campo e que se estruturam com base nas crenças que os profissionais têm do processo educacional. Considerem-se, também, as identidades constituídas do profissional, a pertença ao grupo e as relações estabelecidas com seus pares e com a proposta educacional nas escolas rurais (MOTA; RIOS, 2017).

Os saberes da docência permeiam e modificam a realidade da escola rural, do meio e da própria prática docente (RIOS, 2016). Outros discursos apresentam o significado da docência para os docentes em referência ao exercício da profissão:

[...] quem não gosta não faz direito é fundamental gostar do que faz para ir além dos desafios (005).

[...] é igual um médico que vai logo na doença, no problema e dá o remédio, a mesma coisa é o professor na minha opinião (006).

[...] ser professora é formar vidas porque se a pessoa é dentista passou por uma professora, se é médico passou por uma professora, advogado passou por uma professora (009).

[...] tem muita coisa pra fazer, acho que não só eu, mas todos os professores da zona rural passam por isso, temos muita responsabilidade, por ter que fazer tudo na escola (014).

Os discursos ilustram como os entrevistados veem a docência: gostar do que faz, formar vidas e outras profissões. Nesse sentido, o sujeito, ao representar um objeto procura construir uma forma de pensar e de explicar esse “[...] compartilhar modelos de pensamento e de explicações existentes na sociedade” (SANTOS, 2000, p. 156). No que se refere a “formar vidas” e outras profissões, há discursos amplamente divulgados pela mídia, os quais foram incorporados pelos docentes da pesquisa.

É preciso considerar que o docente ocupa um lugar relevante nas relações que estabelece no decorrer de sua docência e em seu contexto. Assim, busca reconhecimento de suas atividades para desenvolvimento profissional, sem deixar de considerar a responsabilidade dessa docência, que vai muito além do ensino das letras (RIOS, 2016).

Nos discursos que seguem, os docentes procuram definir a aprendizagem dos alunos, destacando sua sobre o aluno, as estratégias para a aprendizagem discente e as práticas nas escolas rurais:

[...] pegamos crianças com vários níveis de conhecimento e tem criança que não sabe nada da vida; [...] eles precisam começar do zero e tem necessidade de aprender (001).

[...] tem criança que tem limitação, então você fica se cobrando demais é uma missão árdua, todo dia é um desafio (004).

[...] é um cuidar e se não cuidar é igual uma plantinha, se você não aguar não sai no começo, mas depois que você regou ela cresce pode deixar que vai (006).

[...] na roça a gente vê que as crianças vão pra escola, mas não tem muita motivação de estudo (008).

[...] minha sorte é que na última sala da roça eu tive poucos alunos, só onze (016).

[...] temos também que atualizar a vida deles para que possam se inteirar do que acontece na cidade (017).

Tem-se a ideia de que os alunos do campo são inseridos no ambiente escolar apenas para cursar o Ensino Fundamental. Nesse sentido, o docente é um

sujeito com formação profissional relevante e decisivo na vida dos alunos das escolas rurais (e também em outra realidade), no seu desenvolvimento e aprendizado. Trata-se ainda de um profissional que transita na comunidade rural, assim como seu conhecimento (RIOS, 2016).

O docente enfrenta desafios e dificuldades no cotidiano escolar rural, devido ao fato de os alunos não terem passado por um ambiente escolar e viverem num contexto diferenciado que os torna crianças com poucos conhecimentos escolares. Fala-se da criança da zona rural como se ela não fosse como as demais crianças.

Tem-se aqui uma representação de que os alunos começam do zero. Não consideram os conhecimentos da vivência rural. Nesse sentido, as representações sociais possibilitam a construção de um conjunto de saberes (quem são as crianças, o que elas sabem, como elas se diferenciam das outras) que têm como intenção compreender o mundo.

No que diz respeito às crianças da zona rural, elas podem “ter limitações”, “não saber nada da vida”. Trata-se de “atualizar a vida deles”, mas “não tem motivação de estudo”. Significa que se compreende a criança da roça como diferente - é ela (criança) que não aprende. É na simplificação da realidade que o docente busca compreender e construir os saberes docentes. Trata-se, portanto, do processo de objetivação, no sentido de tornar a realidade concreta (CHAMON; CHAMON, 2007).

Nessa construção o docente busca, em salas multisseriadas, colocar uma criança “um pouco mais avançada” para ajudar as outras, “a criança tem o tempo dela”, “não adianta forçar”. Assim o docente constrói uma representação, a partir do que ele reconhece ser a aprendizagem do aluno.

Na construção de saberes no cotidiano das escolas rurais o docente precisa buscar estratégias de trabalho para os alunos que considera com pouco conhecimento formal e de vida. Algumas dessas estratégias são apontadas nas falas dos entrevistados:

[...] tem dia que eu penso pôr o meu segundo ano com o terceiro que tem criança que é mais forte para o terceiro para fazer atividade junto e, é assim, um ajuda o outro [...] você esta lá com o primeiro ano se o segundo tiver duvida ele vai ajudando e ele aprende ajudando o outro (009).

[...] esforço muito grande para tentar fazer esse aluno avançar mesmo como problema da gestão de tempo; cada um traz uma dificuldade diferente da outra [...] eu consigo ver o avanço deles, mas quem está de fora talvez olhe a nota deles e talvez fale que eles não avançaram nada, mas eu noto e sei das fases e dos avanços deles (010).

[...] para aqueles que têm um pouco de dificuldade eu trabalho diferenciado porque tem uma turminha que é mais fraca e não consegue seguir os demais [...] cada criança tem um ritmo, aprende de um jeito, pois não adianta a gente forçar a criança porque ela tem o tempo dela (011).

[...] a maior dificuldade é quando o aluno não aprende e aí a gente tenta de outras formas, outras atividades, adaptações, mas mesmo assim tem casos que são mais difíceis e a gente não vê o resultado [...] nestes casos eu fico chateada, mas, ao contrário quando eles aprendem é muito bom (012).

[...] a gente coloca uma criança um pouco mais avançada para ajudar as outras e faz agrupamento que, suponho que seja produtivo e faço o acompanhamento (013).

Saberes e conhecimentos construídos na vivência influem e orientam o docente nas suas ações educacionais e profissionais (RIOS, 2016). Em termos de estratégias e práticas, as representações são sempre “[...] uma questão de compreensão das formas das práticas de conhecimento e de conhecimento prático que cimentam nossas vidas sociais como existências comuns” (MOSCOVICI, 2010, p. 217).

As falas não isentam as dificuldades e os desafios desse enfrentamento cotidiano para os docentes em sua trajetória nas escolas rurais. Em meio aos desafios, eles apresentam suas práticas docentes e suas rotinas nas escolas rurais:

[...] está acabando o acervo de livros da escola porque eles já leram tudo e querem contar o que leram (001).

[...] a gente trabalhava a realidade, por exemplo, falavam de erosão tinha que levar a criança ali e vê o que era a erosão; [...] produtos agrícolas e animais, então lá a gente aprendeu a fazer horta cuidar de colmeia, tudo isso voltado para a realidade de lá (009).

[...] olha vocês terão que ler essa matéria para mim hoje e depois eu vou perguntar o que é que esta falando; eu acho que a interatividade entre a gente e o aluno, significa muito a interação porque você consegue notar a mínimas coisas neles (010).

[...] eu começo fazendo uma oração, canto uma música e faço uma leitura porque todo dia tem o momento da leitura eu pego um livro da

caixinha de leitura ou de jornal e faço uma leitura com eles e depois eu coloco a pauta na lousa; [...] cada aluno tem quinze ou vinte minutos para ler e depois eles precisam indicar o livro para outro amiguinho para incentivar e motivar a leitura (011).

[...] eu procuro colocar eles dentro do assunto e tiro deles o que eu preciso ensinar, o material às vezes, não tem o que precisamos lá, não tem nada a ver com a realidade [...] o desafio é a aprendizagem do aluno, ele aprendeu a gente fica satisfeito e segue ensinando outras coisas pra ele (012).

[...] não adianta falar sobre trem se a criança não conhece, você tem que falar de galinha, de porco que o pai vende [...] começo com coisas dali (015).

[...] eu pegava pedrinha para ensinar a contar por não ter material (016).

[...] temos que levar todos os conhecimentos da atualidade trabalhar com jornal, DVD e televisão, mas eles aprendem mesmo [...] temos que fazer leitura em voz alta leitura individual e leitura compartilhada [...] então temos que levar para lá o que é atual e ao mesmo tempo falar da realidade deles ali no campo [...] eles levam para ler em casa, alguns pais são alfabetizados e outros não (017).

Os discursos relatam situações trabalhadas pelos docentes no cotidiano da escola rural. Há, nesse sentido, a necessidade de adaptação dos conteúdos trabalhados em salas multisseriadas, de forma a considerar as especificidades do campo e o ambiente de experiência das crianças. Entretanto, como já foi discutido neste estudo, os docentes não foram formados de forma contextualizada, e o currículo é urbanocêntrico.

Assim, cabe a discussão sobre a representação do docente em relação ao ambiente rural. Sabe-se que, se ele é proveniente do campo, tem familiaridade com o contexto, vivências e conhecimentos sobre o local, costumes, cultura, questões políticas, econômicas e educacionais. Esse fator influi na prática pedagógica, que passa a ser mais coerente com a realidade e prima por conteúdos contextualizados (VIGHI, 2015).

Mas nem sempre é o caso, o que pode ocasionar uma transposição da escola urbana para a escola rural. Um docente urbano pode limitar a ação docente, por não estar imerso no universo rural. É óbvio que essa situação não é fator determinante para o insucesso da escola, mas esse docente terá necessidade de assimilar as especificidades do campo para lá atuar de forma contextualizada e coerente (VIGHI, 2015).

As aprendizagens aqui discutidas e vinculadas à formação, à prática e ao aluno apontam a relação que se estabelece entre as questões formação/prática/aluno. A formação, inicial e continuada, deveria possibilitar ao docente uma articulação entre teoria e prática, considerando o contexto de atuação, neste caso, o campo. Embora a formação tenha sido relevante para a maioria dos entrevistados, ela não evita as dificuldades da docência, tanto no ambiente urbano, quanto no rural.

É na prática que esses docentes constroem saberes, elaboram conhecimentos práticos e constituem sua identidade profissional. Nesse sentido, as RS evidenciam esses saberes, que são articulados nas práticas real e concreta nas escolas da zona rural, e que produzem os conhecimentos e orientam a docência (SOUZA; VILLAS BOAS, 2011).

Ocorre que Ser Docente na Escola Rural é uma tarefa que demanda uma complexidade de entendimentos que envolvem a questão da família e da prática docente. Segue-se para outra questão que se refere à Docência, Família e Comunidade, fundamentais na condução do processo educacional no campo.

4.3.2.2 Docência, Família e Comunidade

Apresenta-se a relação da docência com a família e a comunidade que circunda a escola rural e a participação desses atores no processo educacional. Considera-se que o campo tem diversidades, apresentando assim vários sujeitos (povos) que também refletem variadas culturas, mesmo dentro do perímetro de um único município.

Sobre o envolvimento da família obteve-se que:

[...] tem mães que cobram, algumas são relaxadas; [...] há comprometimento dos pais para com o professor (001).

[...] tem que ter jeito para lidar com a família, com a comunidade, como eu sou daqui eu já sei, mas se pegar um professor de fora ele já não vai ter o mesmo cuidado com a família; [...] quando a criança falta dois dias a gente vai na casa ver o que aconteceu (004).

[...] as crianças vão para escola porque não podem faltar porque perdem a bolsa família, mas em nenhum momento o pai está preocupado com a nota da criança; [...] tem pai que é analfabeto não assina o nome, não conhece (009).

[...] a comunidade é participativa e os pais também, eu chamo os pais e a gente conversa e pede para ajudar e saber o que está acontecendo; [...] vejo que aquela criança que os pais não ligam tem mais dificuldade (011).

[...] a gente na roça faz de tudo um pouco, até ler receituário de médico para a família, embora eu não entenda muito, mas sei ler, a força das famílias na escola é importante (017).

[...] a presença dos pais tem grande influência na escola (018).

Os discursos variam quanto à participação familiar ou quanto à falta dela. A influência dessa participação na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e a dificuldade das crianças com a ausência da família refletem no trabalho docente. Ressalta-se ainda a necessária presença docente nesse meio como apoio a essas famílias e comunidades.

Entende-se, no contexto rural a composição familiar e as inter-relações que se ampliam para a vizinhança e comunidade local, em que ocorre socialização e que, para muitos, é o único lugar de pertencimento. Nesse espaço evidencia-se a relação do camponês com o ambiente natural, seu meio e instrumento de trabalho, além da relação produtiva e de sobrevivência (TARDIN, 2012).

O analfabetismo entra em cena nessa perspectiva, considerando-se que os povos do campo por muito tempo sofreram e ainda sofrem com a falta de acesso à educação e que são, muitas vezes, produto de um processo educacional falho e descontextualizado que gera discriminação. Esse analfabetismo apresenta-se nos tempos atuais, nos pais, avós e membros das comunidades rurais dos alunos dessas escolas.

Trata-se da perpetuação de um processo educacional negado aos povos do campo e amplamente combatido pelo movimento pela Educação do Campo. Esse movimento busca avançar na conscientização do direito à educação voltada aos sujeitos que habitam e trabalham no campo (TAFAREL; MOLINA, 2012).

Outros discursos destacam a participação da comunidade local no processo educacional:

[...] tem bairro que os moradores são mais evoluídos (002).

[...] há muita omissão dos órgãos públicos e as pessoas não aceitam o novo com medo de virem tomar a terra deles há cabeça pequena em relação a isso, falta educação é uma pena (003).

[...] é tranquilo, a gente pode ter uma relação boa com a comunidade [...] isso ajuda bastante até para falar com a criança temos que estar atento para não dar problema (004).

[...] a comunidade é participativa cobra também e vai à reunião, o que precisar fazer na escola eles correm atrás [...] como dificuldade eu acho que é chegar à escola; pois na minha tem enchente (011).

[...] os pais exigem todos os direitos deles, mas ninguém pensa nos deveres, não querem que ninguém os filhos tem professor que dá aula no sertão e se a gente falar alguma coisa as crianças mesmo falam que vão levar adiante [...] isso depende muito dos pais que estão ali e se preocupam e que olham o caderno, que corrigem, às vezes tem criança pobrezinha que aprende do mesmo jeito (015).

Discute-se a participação ativa da comunidade ou seu distanciamento, que, assim como a família ou ausência dela pode gerar influência no trabalho docente. Sabe-se que se trata de um ambiente em que se produz a sobrevivência dos sujeitos que ali habitam.

Destacam-se, em alguns fragmentos dos discursos: o envolvimento com a comunidade local, a ideia de que a presença dos pais é relevante. A referência à comunidade e à família aponta, como premissa de um bom processo educativo, a presença efetiva desses sujeitos, o que ocorre também no ambiente urbano.

Percebe-se, entretanto, em algumas falas, que os preconceitos “são mais evoluídos”, como se transferissem para o sujeito do campo (rural) as mesmas discriminações que se tem do rural, como “lugar de atraso”. Há “cabeça pequena”, “medo de tomar” a terra. O homem do campo teve seus direitos à terra muitas vezes infringidos, seja por ter comercializado a terra por um preço não justo, seja por ter perdido a terra para latifundiários. O medo de perder a terra é real.

A questão da terra é histórica e circundada pelo medo, pela desvalorização, pelo enfrentamento e luta por direitos. O rural sempre sofreu com os impactos econômicos, políticos e sociais. Um desses fatores é a concentração da terra nas mãos de poucos, fato que gerou a marginalização da agricultura familiar, subempregos, desemprego rural (SANTOS, 2018).

Nesse sentido, a educação do meio rural sofreu e ainda sofre os impactos dos acontecimentos da sociedade. Tem-se, dessa forma, uma maneira de impedir o acesso à educação de qualidade, como direito, bem como o acesso e permanência nas escolas rurais, nas localidades de moradia e trabalho (BASSO; NETO, 2014).

Sobre a docência e sua relação com a família e a comunidade, observem-se as seguintes falas:

[...] ser professor é aquela dedicação e amor ao que faz porque em questão de salário não é muito gratificante, mas você está lidando com um ser humano e está vendo ele avançar [...] a primeira coisa para ser professor tem que ter muito amor à profissão e às professoras (006).

[...] antes o professor tinha muito valor agora é o contrário [...] mas é uma coisa muito linda e eu admirava minha professora eu falava para os meus pais que queria ser professora [...] você é professor é mãe e é tudo na escola você é a merendeira a faxineira [...] é uma coisa gratificante mesmo e não é pelo salário mesmo porque não é aquele salário (007).

[...] acha que o professor tem que dá conta de tudo não é bem assim (008).

[...] se educador é uma tarefa difícil, mas muito gratificante basta insistir ser perseverante que a gente consegue e vence (009).

[...] o que me levou a ser professora eu acho que sempre foi um sonho que eu sempre tive desde criança (010).

[...] se o aluno não aprende o culpado é o professor, se o aluno falta o culpado é o professor, se o aluno não quer aprender o culpado é o professor (013).

[...] temos que dar carinho e amor, a gente se apega como se fosse filho mesmo tendo que corrigir principalmente quando você sabe que aquela criança é pobrezinha e tem dificuldade em casa aí que a gente se apega mesmo (015).

[...] e precisa também se envolver com a comunidade na zona rural o professor é protagonista porque os alunos se espelham muito na gente, eles, os alunos esperam aprender e que a gente ensine, os alunos falam que somos a segunda mãe (016).

[...] acho que a gente tinha que aposentar mais cedo pelo que a gente passa nas estradas e nas escolas trabalhar na zona rural é um desafio (017).

As falas apresentadas são carregadas de representações construídas no cotidiano do trabalho docente nas escolas rurais, e também nas urbanas. Destacam-se as representações de amor, de dedicação à profissão, que é vista como linda, mas também como difícil, na qual se desempenha um papel maternal, mesmo com os desafios, culpas e sonhos.

Nesse sentido, Dias (2013) observa que os docentes trabalham com o resgate de valores e imagens construídas historicamente, que se referem ao modelo materno e sacerdotal, a fim de que possa dar coerência ao objeto e revesti-lo de elementos reconhecidos socialmente. Trata-se de ancorar as representações, de forma que o grupo possa exprimir sua identidade “[...] por meio do sentido que ele atribui ao objeto de representação” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 135).

Os sentimentos que se apresentam nos discursos também reforçam e demarcam a profissão pelas relações humanas (MOREIRA, 2012). Ressalta-se ainda a escolha pela profissão e a perseverança. A ideia de que o docente precisa dar conta de tudo é uma situação recorrente na docência nas escolas rurais, pois esses profissionais exercem a função de docente, merendeiro, faxineiro e de contato com a comunidade local e suas necessidades.

Outra questão é a desvalorização da profissão e a culpa pela não aprendizagem do aluno. A afetividade também é destacada no sentido de cuidado e carinho, ressaltando a maior atenção para aquela criança que é “pobrezinha” e que necessita de maior cuidado.

Outro discurso em destaque é o de ser protagonista e espelho. Nesse sentido, Garcia (1999) explica que o docente é um sujeito que toma decisões a partir de informações processadas e pelas quais produz conhecimento prático, assumindo-se como protagonista das ações que constrói, além disso, possui crenças e rotinas que geram influências sobre suas atividades cotidianas.

Dessa forma, ser protagonista e espelho para os outros são representações elaboradas a partir da interação, prática e conhecimentos construídos no cotidiano escolar. Nesse sentido, destacam-se as responsabilidades dos docentes em relação ao grupo de pertencimento (MORAES, CHAMON, CHAMON, 2009).

A próxima categoria discorre sobre a docência da realidade da escola rural.

4.3.3 Categoria Realidade Docente na Escola Rural

Nesta subseção, a Realidade Docente na Escola Rural constitui a categoria 3 das classes apontadas. Foram desmembradas duas subcategorias: desafios e dificuldades e docência multifacetada. Apresenta-se o cotidiano escolar que envolve, além da prática em sala de aula, as demais atividades desempenhadas pelos

docentes nas escolas com as salas multisseriadas e os enfrentamentos para acesso às escolas.

No que tange à docência multifacetada, observa-se que, além de ser professor, esse profissional também desempenha o papel de agente social. Sobre os desafios e dificuldades, ressaltam-se as questões da distância, do acesso e do transporte.

4.3.3.1 Desafios e Dificuldades

Discorrer sobre desafios e dificuldades da docência é bem complexo. No entanto, para discussão apresentam-se os discursos dos docentes entrevistados. O foco está na questão do acesso e deslocamento dos docentes e alunos para as escolas rurais. Trata-se de um município, já descrito no capítulo 1, que tem grande extensão territorial, com 37 escolas rurais, o que torna difícil o deslocamento.

Pela característica rural e ambiental, as escolas encontram-se em bairros distantes, e as estradas não são asfaltadas. As estradas serranas são sinuosas, com barrancos e ribanceiras nos percursos. Outra característica é que, em épocas chuvosas, apresentam dificuldades para trafegar, e o acesso em veículos automotivos não é possível. Essas informações foram apresentadas na delimitação deste estudo, na subseção 1.3.

Em relação aos desafios e dificuldades, observa-se que estão relacionados aos fatores distância e infraestrutura. O fator distância abarca a questão do acesso, trajeto e transporte. Já no fator escola aborda-se a estrutura, os riscos e o trabalho docente, desde a preparação do ambiente, com a limpeza, o preparo da merenda e as atividades escolares.

As falas dos entrevistados apontam a distância como fator que dificulta a docência na zona rural. O acesso é pensado além do transporte e trajeto, pois se trata do caminho a ser percorrido pelos docentes para chegar às escolas. Os docentes referem enfrentamentos de clima, tempo, animais nas estradas, riscos e adaptação aos meios de transportes que possibilitam sua chegada ao local de trabalho mesmo em tempos chuvosos.

[...] eu já vivi experiências difíceis lá, tinha que andar quilômetros a pé porque não tinha acesso e nem transporte; [...] por ser um município muito grande ainda tem lugares de difícil acesso que a

estrada ainda não está numa certa conservação para o tempo de chuva (002).

Discorre-se, *a priori*, sobre o acesso às escolas rurais, mas se entende que a docência nas escolas rurais é permeada por variadas situações que interferem no trabalho docente.

[...] são dificuldades a chuva, a estrada, conseguir chegar lá sem desistir e enfrentar; [...] porque é perto agora, já melhoraram com a construção de ponte de cimento, mas algum tempo atrás a dificuldade era maior (011).

[...] a vida do professor no trajeto até a escola não é fácil (012).

[...] o maior desafio é chegar às escolas mais afastadas (013).

Enfrentava o cavalo empacado, a chuva, o frio e a geada e eu lá no cavalo (016).

Os discursos descrevem como os docentes entrevistados vêm os enfrentamentos cotidianos e como reagem às situações adversas. As condições de conservação das estradas do município já foram apresentadas na subseção 1.3. De acordo com Vighi (2013), a questão de má conservação de estradas da zona rural, afeta a rotina dos sujeitos do campo, é um problema do país.

[...] o trajeto demora muito temos que sair de manhãzinha, já é difícil dia de chuva ou até mesmo dia de sol de seca tem muita poeira e as crianças ficam doentes (001).

[...] a escola que eu peguei na época eu tinha que deixar o carro a sete quilômetros de distância em dia de chuva e marchar a pé debaixo de chuva pelo barro até a escola (002).

[...] sofri um acidente de carro num barranco e capotei o meu fusca (016).

[...] eu já andei a pé muitas vezes, já andei a cavalo, de bicicleta, de trator (004).

[...] quando o tempo está bom eu vou de moto para ficar mais econômico, e quando chove, de carro ou até a pé, porque a estrada fica ruim (006).

Embora a dificuldade de acesso às escolas permaneça, os tipos de transportes utilizados mudaram, ao longo dos anos. Os discursos apontam os tipos

de transportes utilizados pelos docentes para conseguirem chegar às escolas rurais, como já foi apontado na delimitação deste estudo.

Outra questão que aparece nos discursos dos docentes é que, nos dias atuais:

[...] está mais fácil de chegar, o difícil é que o transporte se torna caro e tem que desembolsar dinheiro para o transporte e para a manutenção do carro e o combustível também (002).

O discurso apresenta a ideia de melhoria em relação ao acesso, mas nesse contexto deve-se considerar que algumas escolas rurais, as que ficam em localidades mais isoladas, entraram no processo de nucleação. Trata-se aqui de uma política educacional dos estados, sobretudo no Estado de São Paulo, desde o final da década de 1980 (BASSO; NETO, 2014).

Essa política de nucleação ocorre, de um lado, pelo processo de municipalização do ensino, e, de outro lado, pelo fechamento das escolas rurais, que vem ocorrendo ocorrido por pressão e em decorrência do princípio de economia, sob a alegação de que há poucos alunos. Algumas escolas permanecem, devido à luta e ao argumento da comunidade local por sua manutenção, dada sua relevância na localidade (MARROFONI, 2016).

A nucleação é um processo adotado pelo país, por interesse econômico, pois o fechamento de pequenas escolas, a junção de várias crianças de uma mesma série e a possibilidade de trabalhar com um professor atendendo a muitos alunos são fatores que trazem redução de custo por escola (BASSO; NETO, 2014).

Vê-se que as iniciativas voltadas para o campo não privilegiam sua identidade, sua necessidade; ao contrário, tendem a deslocar o sujeito do ambiente rural para o urbano. Ainda sobre os desafios e dificuldades, discorre-se que a escola apresenta questões estruturais, riscos e trabalho intenso. Os discursos dividem a escola entre passado e atualidade. No passado havia necessidade de o docente ficar na escola durante a semana ou por mais tempo, devido à distância e à dificuldade de acesso.

As escolas foram retratadas, no passado, como locais com pouca estrutura, pois faltava energia, banheiro e manutenção dos prédios. Na atualidade, a estrutura das escolas está melhor, mas ainda há necessidade de conservação, que nem sempre é fácil de conseguir.

Cabe destacar a relevância das escolas rurais nas comunidades do campo, considerando que são a única possibilidade de estudo para os sujeitos que lá habitam. Na ausência dessas escolas, descumpre-se a legislação prevista para a Educação Básica no campo (HAGE, 2014).

Em relação ao risco, os docentes trazem à tona as situações vivenciadas no cotidiano das aulas nas escolas rurais. Além das questões já abordadas, distância, transporte, trajeto e estrutura, a insegurança aparece nas falas sobre a escola e sobre o caminho percorrido.

[...] fui para a escola que era de pau a pique, não tinha luz, não tinha banheiro, a maior dificuldade; [...] a escola era cheia de buracos que entravam bichos (007).

[...] a água chega a passar por cima da ponte e no asfalto porque lá tem três rios eu tinha que esperar baixar a água ou passar com o leiteiro com o risco (011).

No bojo das discussões sobre a escola da zona rural, e diante da ideia de risco e da necessidade de conviver e driblar as questões estruturais, destaca-se nos discursos o trabalho intenso:

[...] eu mesma faço a merenda e tem uma menina que me ajuda na limpeza em meio período, porque não dá tempo. Temos 36 alunos em duas salas; [...] a merenda eu organizo no dia anterior, deixo alguma coisa de molho, mais ou menos pronto para o outro dia (001).

[...] e ainda tem que dar conta da panela, tem a merenda para cumprir, e manter a escola limpa aos arredores, e se tem uma horta lá tem que cultivar, para ter suas verdurinhas. Tudo isso toma seu tempo; [...] chegava à escola e tinha que dar aula cansada, e cumprir horário das oito às treze e depois marchar à pé até o carro, e chegava em casa por volta das quinze e trinta ou dezesseis horas, para almoçar (002).

Para ser docente na zona rural é preciso ter força, mesmo porque levantar cedo... e às vezes está chovendo ou é longe e não tem condução, você tem que topa mesmo, inclusive subir numa moto ou andar a pé, ou ainda, se for fraca, é melhor não ir (006).

[...] a merenda a gente tem que pegar e dar um jeito, a gente tem a semana e tem que se virar para arrumar um carro, pegar e levar a merenda para a escola (009).

[...] eu tenho uma pessoa que me ajuda na rotina com a limpeza e merenda, porque a turma é grande e fica complicado, e já tinha essa pessoa lá e ficou difícil mudar, mas sou eu que arco com os custos desta pessoa que me ajuda (011)

[...] tenho que fazer a merenda ou pagar pra fazer, você tem a limpeza da escola, você tem o gramado da escola, que eu tenho que cortar ou pagar a máquina pra ir lá, então você tem que fazer tudo, é outra realidade (015).

[...] a merenda eu pago para fazer, e a moça também me ajuda na limpeza, sou responsável pela escola (016).

O trabalho intenso é relatado nas falas dos entrevistados. Nas escolas rurais, geralmente o único responsável pelas atividades é o docente, e mesmo quando há mais de um responsável, ele precisa, da mesma forma, assumir a condução das atividades cotidianas, entre elas a merenda e a limpeza.

Para o docente, o cotidiano da escola rural precisa ser organizado, a começar por sua responsabilidade pela retirada de materiais diversos e dos alimentos para a merenda semanal. Em seguida, esse profissional precisa organizar sua rotina, como é de praxe na docência, mas nesse caso, na escola rural, ele precisa considerar também o preparo diário da merenda e a limpeza da escola.

As atividades extras da docência, juntamente com a dificuldade de acesso e a distância das escolas, são fatores que constituem uma sobrecarga de trabalho que os docentes vivenciam. São constantes as preocupações do profissional na condução e desenvolvimento dessas funções (SILVA; MORAIS; BOF, 2006).

Observa-se, nos discursos, preocupação com os afazeres que não fazem parte da função docente, mas que configuram a realidade nas escolas rurais. Esses afazeres geram fadiga nos docentes e reforçam a crença de que é preciso ser forte para trabalhar na escola rural. Nesse sentido, abre-se espaço para outros discursos, que se referem à subcategoria Docência Multifacetada.

4.3.3.2 Docência Multifacetada

Na categoria realidade docente na escola rural um fator de destaque é a complexidade da profissão, os papéis assumidos no exercício profissional. A docência multifacetada abarca situações do cotidiano de um docente que não se referem apenas à prática profissional, mas ao contexto e aos sujeitos envolvidos. A docência nas escolas rurais, de acordo com os discursos, é ampla e atinge também a comunidade, a família e os alunos.

Pensar a aula na zona rural significa também organizar a merenda, a limpeza do ambiente interno e externo, cuidar da estrutura escolar e dos materiais

(insumos), como já foi discutido, e interagir com a comunidade, com as famílias dos alunos. Nesse sentido destaca-se o docente como agente social.

[...] eu que sou o para-raio da escola (001).

[...] eu falei com o prefeito da época e depois de muita briga e pressão eu consegui dois banheiros para a escola; [...] o contato era só com os vizinhos do bairro e com membros da comunidade era como se eu fizesse parte desta comunidade; [...] quando um professor chega num bairro e é bem recebido isso marca sua vida, porque depois que termina seu período no ano letivo aquilo ficou e faz parte de sua história, a amizade que se deixa e a importância que se teve no local (002).

[...] é um saber que a gente vai construindo aos poucos, adquirindo (004).

[...] eu lutei pela construção da escola, pois esta escola sobreviveu mais de quarenta anos numa casa simples sem banheiro de madeira e sem luz e sem nada, fiquei seis dos nove anos que atuei lá lutando para conseguir uma escola nova; [...] não basta só reclamar. Quando eu chego numa escola e vejo que está precisando de alguma coisa eu não fico esperando, vou até a comunidade e peço movimento, e quando vê a escola está bonita, é uma coisa que eu gosto (005).

[...] fiquei ali fazendo amizade com as pessoas; [...] você é a base de tudo ali e tem que levar todo o conhecimento (006).

[...] chegou no ano seguinte apareceu o prefeito e eu falei com ele e ele disse que arrumaria a escola, que faria uma nova porque não tinha como (007).

[...] o pai fez uma casa nova e fez o banheiro com chuveiro, mas não fez o vaso, a gente acaba se envolvendo e acaba entrando na família da criança, sem querer a criança traz problema para a escola (009).

[...] no final do ano a gente leva um termo de responsabilidade para o dono do terreno de avisar a escola sede caso aconteça alguma coisa durante as férias (013).

[...] procuro agradar a comunidade, fazer o que tem que ser feito (017).

[...] o professor da escola da roça é multiuso, ele faz de tudo, a gente se preocupa com a chuva porque dificulta a ida, devido à estrada ruim daqui da escola eu vou para casa, mas amanhã se tiver chovendo eu já fico pensando em como chegar na escola (019).

O docente assume nas escolas rurais e suas respectivas comunidades um papel político e social, pois se envolve com os problemas que a comunidade local

apresenta e que cada família leva para a escola. Da mesma forma a comunidade conta com a presença e ajuda do docente.

A forma como o docente se apresenta na comunidade e lá estabelece vínculos pode aproximar a comunidade da escola. A comunidade passa a participar mais das necessidades da escola, como conservação do espaço, ajuda na merenda e na limpeza.

Nesse sentido, constituir-se docente é um processo de superação contínua. As práticas e o *lócus* do trabalho docente, o conhecimento, os saberes e a experiência perpassam o caminho da construção da identidade profissional desse docente (BRZEZINSKI, 2016).

Quanto às multifunções dos docentes, aos papéis assumidos por eles, é preciso destacar que as falas apontam que reconhecem como “base”, “para raio”, um “faz tudo”, um sujeito importante na comunidade, um sujeito que precisa ser ativo. Com esses fragmentos das falas identificam-se representações sobre o “ser docente” nas escolas rurais que ancoram a identidade profissional docente (CHAMON, 2015).

Outro fator relevante levantado na análise dos discursos é o aluno da escola rural.

[...] as crianças passam quase todo o dia na escola, saem de casa por volta da seis da manhã e voltam depois das quatorze horas para casa (001).

[...] tenho crianças de várias idades, classe multisseriada, e tem que estar sempre de olho. O motorista, quando chega lá com as crianças, ele fica me esperando chegar (006).

[...] minha sala é multisseriada, de primeiro ao quinto ano; [...] aí, na hora que você esta dando atenção para o primeiro aninho, o segundo aninho está chamando, o terceiro aninho está chamando, a merenda está queimando no fogo... é assim (009).

[...] geralmente eu começo com português, matemática, e coloco a pauta lá, o primeiro ano eu começo com a letra do nome e depois o alfabeto, e aí eu já passo a trabalhar com o ler e escrever (011).

[...] as crianças não conheciam a cidade, pois a cidade pra eles era a vila de Campos Novos, para alguns... não conheciam luz elétrica, não sabiam o que era tomar banho de chuveiro (013).

[...] eu tenho dois alunos de primeiro ano, dois de segundo, dois de terceiro, um de quarto e seis de quinto ano, tudo misto (014).

[...] pagam o motorista para fazer o transporte, aí já é política, e pela lei as crianças têm que ficar mais perto da casa dela, e eles andam vinte ou trinta quilômetros, e a prefeitura paga e está tudo certo (019).

Os discursos apresentados mostram situações em que os alunos das escolas rurais utilizam o transporte público oferecido para deslocamento devido à nucleação de escolas, fato que gera desgastes nas crianças. O fechamento de escolas rurais e o transporte dos alunos geram sacrifícios, pois fazem com que os alunos passem muitas horas dentro dos transportes, nos deslocamentos, e transformam o processo educacional em algo dificultoso cujo retorno é pequeno (NETO, *et al.*, 2017).

Esses alunos passam pelas mesmas dificuldades de acesso à escola que os professores vivenciam. Parte dos alunos vai para a escola rural por meio de transporte escolar público, como relatado anteriormente, ou a pé, a cavalo, de moto, e têm o trajeto prejudicado nos dias chuvosos, quando as estradas ficam “barrentas”.

Fechar as escolas significa deixar de oferecer à comunidade rural o contato com um direito já garantido, que ocorria nas classes multisseriadas comumente presentes nas escolas rurais e que facilitava o acesso e a interação dos alunos (BASSO; NETO, 2014).

Outros fragmentos das falas dos entrevistados mostram a forma como os docentes representam o alunado. Mostram também como os alunos aprendem nas escolas rurais:

[...] a gente se forma e se vê diante de crianças carentes de um bairro carente, e a gente fica carente também (006).

[...] toda hora você pega criança que é criada pela avó canhota, a avó analfabeta, então, para conseguir que a criança escreva o nome se leva meses; [...] você pega a criancinha lá, que não sabe pegar no lápis, na hora que você o vê lendo sai até água pelo olho, então é prazeroso, cansativo, mas prazeroso (009).

[...] eu chego lá e a gente vê os aluninhos, a alegria, a inocência que eles têm, aquela coisa pura, eu passo as horas dentro da sala e não vejo a hora passar, e isso me traz um bem tão grande, uma maravilha (010).

[...] tenho dois do segundo ano que já estão lendo e escrevendo frases, já estou construindo histórias com eles, mas tenho uma aluna de terceiro ano que não consegue aprender; [...] olha, na matemática

eles aprendem com o concreto e com o lúdico, é só levar materiais, vão aprendendo os numerais, as continhas (012).

[...] tem todo o tipo de criança que você quer, devido a não ter escola municipal eu também trabalho com estas crianças, e tem muito o que fazer (015).

De forma geral, o aluno da escola rural é visto como carente, de origem simples e sem muita estrutura em sua moradia. Normalmente é oriundo de famílias desprovidas de estudo, do ponto de vista dos docentes.

Nos discursos dos docentes, parte das crianças do meio rural não conhece a cidade. São representadas pelos docentes como crianças mais puras e inocentes, mas que têm prazer em aprender. Nesse sentido, as representações propiciam sinais sobre as formas de pensar e agir em relação ao objeto social e geram influência na forma como o sujeito se define em referência ao objeto de representação (SANTOS, 2000).

Na próxima subseção apresenta-se a última categoria desta análise, assim como os resultados obtidos quanto ao trabalho docente nas escolas rurais.

4.3.4 Categoria Trabalho Docente nas Escolas Rurais

Na categoria 4 apresenta-se a categoria Trabalho Docente nas Escolas Rurais, que corresponde a 28,5% dos discursos. Dessa categoria emergiram três subcategorias: o docente na escola rural; conteúdos e realidade, e a representação sobre o aluno. Sobre a docência, a escolha pela zona rural, a formação para o cotidiano do campo e a visão da docência.

Apresentam-se os discursos dos docentes na escola rural, nos quais se destaca a opção por lecionar nessa escola, opção que vem acompanhada de várias justificativas ressaltando o gosto pela profissão, o respeito e a valorização do docente pelos alunos e comunidades.

Em outra subcategoria, os conteúdos trabalhados e a realidade do campo são abordados a partir de análises dos discursos que versam sobre a formação, a prática docente na escola rural e o trabalho pedagógico a partir do currículo descontextualizado. Nesse sentido há necessidade de adaptação dos conteúdos para a realidade rural.

Por fim, descrevem-se as representações dos docentes sobre os alunos e sobre a forma como eles aprendem. Estabelece-se a relação rural/urbano no que tange a aprendizagem do alunado e considera-se o aluno rural sem nenhuma base para o início escolar.

4.3.4.1 O Docente na Escola Rural

Considera-se que a docência se desenvolve num sistema educacional no qual é entremeada por situações e elementos que geram influência na dinâmica escolar, na sua formação e no próprio processo profissional (VIGHI, 2013). Essa influência pode alterar o processo de escolha e permanência dos docentes na escola.

Nesse sentido, ser docente na escola rural aparece como escolha, nas falas dos entrevistados desta pesquisa:

[...] eu gosto muito de dar aula na zona rural; [...] eu pretendo não sair da zona rural; [...] pela minha classificação a escolha era pela zona rural no início hoje eu tenho pontuação para a zona urbana, mas eu prefiro a zona rural mesmo (001).

[...] estar na zona rural é muito gostoso (002).

[...] o professor que trabalha na roça ele tem que se adaptar ao meio de vida da roça ele tem que gostar da roça (003).

[...] moro e trabalho na zona rural eu gosto mesmo e não tenho medo de barro de poeira e isso para mim não é obstáculo, pois eu gosto do que faço e chego lá de qualquer jeito (005).

[...] eu que escolhi ser professora quando eu tinha sete anos e fui estudar minha primeira professora na roça eu estudei na zona rural e eu achava a coisa mais linda ser professora e ainda acho (007).

[...] mesmo que tivesse pontuação para ficar na zona urbana eu escolheria a zona rural porque gosto mais eu prefiro (008).

[...] eu dou aula na zona rural por opção tenho pontuação para estar aqui, mas não quero eu prefiro a zona rural [...] eu prefiro ir para roça mesmo que eu tenha que fazer a merenda, que eu tenha que limpar a escola, eu ainda prefiro a roça (009).

[...] olha eu não tive essa oportunidade de escolher sempre foi na zona rural, mas se eu tivesse a oportunidade de escolher entre a zona rural e a cidade eu vou te dizer uma coisa eu prefiro a zona rural mesmo (010).

[...] se fosse para mudar eu continuaria com a zona rural eu prefiro (011).

[...] meu negócio é a zona rural mesmo eu prefiro lá, em vez da cidade; [...] é muito bom ser docente na zona rural não tenho dificuldades; [...] às vezes não dá para escolher a escola e a gente pega o que tiver, mas se for possível escolher eu prefiro a zona rural, sempre na zona rural (012).

[...] eu gosto muito da minha carreira me realizo, mas gosto mesmo da zona rural (016).

[...] escolhi ser professora era um sonho escolha por prazer também (017).

As falas retratam a opção pela docência nas escolas rurais, apesar de apresentarem muito trabalho para esse profissional e apesar também da dificuldade de acesso. Destacam-se as palavras gosto, preferência, sonho, opção, que são carregadas de afeto, quando considerada a docência na escola rural.

Há várias justificativas pela escolha de ser docente na escola rural:

[...] a gente já nasce com aquele dom mesmo com aquela vontade de passar o conhecimento e saber (001).

[...] gostar da profissão é um ponto a favor é uma coisa muito gostosa quando você atinge o aluno, a gente volta rindo para casa sozinha e quando a gente não atinge se cobra muito (004).

[...] me emociona falar que ser professor é uma das coisas mais sublimes que existe; [...] faço meu trabalho com vocação (005).

[...] é uma profissão muito bonita, mas antes de atuar como professor a pessoa tem que ser humana e entender as pessoas porque essa profissão exige isso (006).

[...] eu que escolhi ser professora quando eu tinha sete anos e fui estudar; [...] eu achava a coisa mais linda ser professora e ainda acho; [...] eu sempre atuei por escolha na zona rural a gente não é só professor (007).

[...] em termos de comportamento e educação aí eu prefiro ir para roça mesmo que eu tenha que fazer a merenda que eu tenha que limpar a escola eu ainda prefiro a roça (010).

[...] e ainda tem o contato com a criança, o respeito que tem (011).

[...] a clientela da zona rural é bem melhor, mesmo que a gente tenha que limpar e fazer a merenda, eles respeitam mais e são atenciosos eu não tenho que me queixar; [...] na zona rural o professor ainda é

aceito, eu não tenho problema com a comunidade e nem com os pais dos alunos (012).

[...] eu escolhi atuar na zona rural e se você perguntar para quem atua na zona rural qual é a escolha eles vão dizer que correm para a zona rural imediatamente (013).

[...] ser professor na zona rural é muito bom, sinceridade, eu gosto porque a comunidade, as pessoas que moram na roça são muito boas de lidar são pessoas humildes, a comunidade em geral é ótima; [...] o papel do professor na zona rural é ótimo me sinto muito bem é satisfatório (014).

[...] eu gosto de trabalhar com as pessoas mais simples, os alunos são mais disciplinados e a comunidade mais carente (016).

Esses discursos afirmam que na roça os professores são aceitos e respeitados pela comunidade e que as dificuldades de acesso, os perigos enfrentados e o trabalho intenso são preteridos, ao justificarem a escolha pela atuação numa escola rural.

Em relação a essa escolha, há que se considerar que os sujeitos do campo são representados como mais simples, humildes, respeitosos, e os alunos, como mais educados e comportados. A questão do respeito é reforçada em outros fragmentos de falas, além da valorização do docente:

[...] ser professora na zona rural para mim é muito bom, gratificante, porque os pais dão valor no professor da zona rural que estão cuidando dos filhos deles; [...] eles acham que tem que ter respeito pelo professor, então na roça tem essa raiz ainda, esse valor de que com o professor tem que lidar com respeito porque ele sabe das coisas (001).

[...] o professor chega para dar aula o povo te valoriza e te respeita e o professor se sente muito bem; [...] você encontra com o ex-aluno e os pais e eles lembram e cumprimentam e ainda chama pelo nome, com carinho e respeito, isso é muito marcante para gente ser visto e valorizado é muito bom (002).

[...] é gratificante trabalhar na zona rural eu gosto mais, os alunos respeitam (012).

[...] acho que a comunidade nos valoriza muito, mas nós fazemos por merecer (017).

[...] a comunidade nos recebe muito bem me sinto valorizado na comunidade como professor (018).

Destaca-se, nas falas dos entrevistados, o sentimento de que o docente é respeitado nas escolas rurais, tanto pela comunidade quanto pelos alunos. Junto com a ideia de respeito vem o sentimento de valorização.

[...] a única coisa que ainda vejo e passei minha carreira inteira vendo e ouvindo dos políticos que a carreira seria valorizada num certo momento e eu não vi isso acontecer (002).

Entende-se ainda que a ideia de falta de valorização prevaleça quando a referência é a espera de reconhecimento pela esfera governamental. Aliás, a questão da valorização é uma temática bastante discutida no universo da docência. O Plano Nacional de Educação – PNE reitera a questão da valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2014).

A valorização é discutida pelos vieses da carreira estruturada, remuneração, formação continuada, condições de trabalho (estrutura física e pedagógica), elevação da carreira, além de um processo de planejamento e avaliação, gestão e financiamento (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016). No entanto, o que se espera é a efetivação de políticas públicas que coloquem em prática as premissas da valorização profissional docente, inclusive para a escola rural.

Outra questão que sobressai nos discursos tem relação direta com a formação profissional docente e dos alunos, que dizem respeito aos conteúdos a serem ensinados. Nesse sentido, faz-se necessário considerar o contexto do campo.

4.3.4.2 Conteúdos e Realidade

Sobre os conteúdos e realidade são destacadas as seguintes temáticas: prática docente no contexto e realidade rural; formação e prática; adaptação de conteúdos para a realidade do campo. *A priori*, os discursos apontam como é trabalhar nas escolas rurais e quais características são esperadas do docente que nelas atua.

Observem-se os discursos que seguem:

[...] você se sente mil e uma utilidades, depois que pega prática você dá conta; [...] você vai de carteira em carteira e não tem sossego, então você trabalha em dobro, e só vivendo a experiência para sentir o que é trabalhoso, mas você pega prática (002).

[...] lá o professor têm três, quatro alunos, mas é como uma obrigação doméstica, o professor faz tudo lá; [...] eu vou falar palavras para definir o que é ser professor: paciência, ter aptidão, compromisso, e tem que se adaptar, tem que estar sempre aberto para coisas novas, porque as comunidades são diferentes; [...] a gente tem que ir se adaptando com a realidade, eu acho que o professor tem que ter características diferentes para trabalhar no campo; [...] o professor da roça, de preferência que ele tenha morado na roça, deve vir da roça, ou tenha algum vínculo, alguma vivência na roça (003).

[...] o professor, na zona rural, tem que ser humilde, tem que gostar das coisas simples porque convivemos com pessoas simples, e eu cativo a todos porque tenho esse jeito simples (005).

[...] a área do professor é o lado humano, e se não tiver humanização, psicologia e entendimento, então é melhor você não ser professor, porque o professor tem que ser isso (006).

[...] eu me sinto à vontade na sala de aula, com o desejo de passar para os alunos, e o retorno deles parece que dá uma satisfação para gente, é muito bom, o professor faz um papel de ajudador (010).

[...] primeiramente, pra ser professor na zona rural tem que gostar do trabalho, porque a gente sofre pela estrada ruim, chuva, geada, então tem que gostar, depois é na prática do dia a dia que a gente vai aprendendo (016).

A atuação docente numa escola rural é acompanhada de muito trabalho, pois o profissional se mostra multifacetado diante das várias tarefas a serem desempenhadas no cotidiano. Trata-se de um acúmulo de afazeres, já que leciona, cozinha, limpa, organiza, atende a comunidade, cuida da estrutura escolar.

Aliado ao trabalho docente há uma fala que ressalta que o docente precisa ser da roça ou, pelo menos, ter morado lá, para ter contato com um ambiente que é peculiar. Nem sempre o profissional que é deslocado para a escola rural teve ou tem contato com o meio, o que dificulta a identificação com o contexto rural. O docente procedente do meio rural conhece e domina o contexto, e isso ajuda na adaptação da cultura para o conteúdo de sala de aula (VIGHI, 2013).

Outra questão apontada são as características que o docente do campo deve ter para lá lecionar, na visão dos entrevistados. O docente deve gostar do trabalho, ser humano, humilde, paciente, ter aptidão, compromisso e se adaptar à realidade rural. Sobre a realidade destacam-se a aptidão para trabalhar na roça e a prática que se constrói no dia a dia.

De outra forma, a formação também não aborda o rural. O trabalho pedagógico, propriamente dito, é construído no cotidiano, na prática. Nesse sentido, as falas reforçam o papel dos docentes sobre a formação, a teoria e a prática:

[...] você vê muita teoria, e quando vai pôr em prática a teoria nem sempre dá certo, e ali você se sente sozinho, quem é professor de zona rural, neste caso, nós vamos entre o acerto e o erro; [...] tem que mudar de atitude, é difícil ensinar a ser professor de zona rural (002).

[...] o processo de formação não ensina a ser professor porque esse já nasce com esse dom, o processo vai ajudar a melhorar a parte prática e abrir um pouco a cabeça, no sentido da prática, mas o desenvolvimento é da pessoa mesmo (006).

[...] ela abre campo de visão da gente, mas eu acho que só ela não é o suficiente, eu acho que junto com ela completa a experiência que a gente tem no dia a dia; [...] acho que a formação não possibilita a atuação, como eu disse, ela norteia muito as teorias e esclarece, dá muito conhecimento da parte acadêmica e intelectual, mas eu acho ela desfocada sobre a realidade da zona rural (010).

[...] ai tem a realidade de lá da zona rural, que você precisa se adaptar porque há cobranças; [...] uma educação voltada para eles, para a realidade, o cotidiano, para valorizar o saber (011).

[...] se a gente faz vários cursos ajuda, mas não totalmente, ainda mais na roça, a educação que vejo hoje não contempla o homem do campo, porque o homem do campo já é desvalorizado de tudo (015).

Alguns discursos dos entrevistados apontam que a formação ajuda no cotidiano, mas esse é, de fato, conhecido e construído pela experiência, na prática. Além de construir a prática no cotidiano, é preciso assimilar os saberes específicos e práticos no *lócus* de trabalho, bem como rotinas, normas, valores, o conhecimento da comunidade local e escolar e as necessidades da escola rural (VIGHI, 2013).

Destacam-se as falas de “acerto e erro” na construção da prática e a necessidade de mudança de atitude frente à realidade rural. Sobre as necessidades das escolas rurais e as especificidades do campo, as falas ressaltam a dificuldade de trabalhar com os conteúdos nas escolas, visto que o currículo não é construído para o campo:

Diante desse fato, o docente da escola rural precisa conhecer o currículo e os conteúdos e adaptá-los às necessidades dos alunos, de acordo com o contexto:

[...] não acho que as diretrizes curriculares nacionais atendem às necessidades da zona rural. Eles pensam que a realidade é uma só, mas não é, a realidade é totalmente diferente e o mundo que eles vivem é diferente da zona urbana. Eu acho que há um impacto [...] trabalho com receitas, com artesanatos, e puxo para o lado da realidade que eles vivem, pra depois expandir para outros conhecimentos (001).

[...] o conteúdo é descontextualizado, fora da realidade (010).

[...] as diretrizes atendem em parte as necessidades da zona rural, a gente precisa adequar o conteúdo na realidade dos nossos alunos, tem que ter a história deles ali, o cotidiano que eles vivem [...] eu já ouvi falar da educação do campo, mas não tenho muito conhecimento. Eu acho uma boa adequar os conteúdos, pois os alunos sabem bastante coisa do tempo e às vezes melhor do que a gente, porque eles aprendem em casa e estão acostumados ao ambiente e à realidade rural [...] nas diretrizes vem o que a gente tem que trabalhar, mas vem do Brasil, e a gente tem que encaixar ali no nosso pedaço. O aluno da zona rural consegue aprender sim, eles são inteligentes, é só ensinar que aprendem (012).

[...] a realidade da escola rural é bem diferenciada [...] imagino que oitenta por cento dele não seja indicado para ser aplicado na zona rural; [...] tem que o professor criar conforme a necessidade dele, do bairro e aproveitar porque este é o currículo que está no estado, mas só que ele não serve para a zona rural, na minha visão [...] aquilo que o currículo ensina lá o aluno da zona rural não vai usar [...] aproveitar o máximo possível esses cinco anos para ensinar na zona rural o que ela realmente vai precisar e que foge um pouco do currículo implantado pelo estado [...] são realidades diferentes, imagino que este currículo é pensado, em partes, em comunidades de baixa renda, tem partes que já pegam a classe média, mas a realidade da zona rural não tem (013).

[...] o material que recebemos não parte da realidade do aluno do campo, ajuda sim, mas é a gente que tem que correr com o material, com as atividades (015).

Falar de conteúdos curriculares remete à LDB (Lei nº 9.394/1996) que preconiza a contextualização do ensino, considerando a prática social, ao trabalho, à cultura e às peculiaridades do campo (BRASIL, 2010). Conhecer e/ou perceber a realidade do campo é imprescindível para a docência na escola rural.

Torna-se um desafio para os docentes a contextualização dos conteúdos, pois eles precisam considerar a cultura, o ambiente, questões sobre agricultura, pecuária, organização do tempo e do trabalho. Acima de tudo, devem compreender como ensinar na escola rural/do campo e romper, de fato, com um modelo urbano de ensino (VIGHI, 2013).

Trata-se, dessa forma, de construir um saber a partir da realidade, para os sujeitos que habitam o campo.

4.3.4.3 A Representação sobre o Aluno

Esta última subcategoria, que completa a categoria trabalho docente nas escolas rurais, desvela as representações dos entrevistados sobre seus alunos, razão pela qual eles optam pela escola do campo, como já discutido. Ressalta-se ainda como os entrevistados vêem a docência.

A respeito dos alunos das escolas rurais leiam-se os excertos que seguem:

[...] por serem crianças mais carinhosas e carentes de saber, de conhecer, e eu levo muita coisa nova para eles, e eles adoram [...] as crianças da zona rural vivem no mundo deles, e é fácil levar o mundo da cidade para eles conhecerem, mas eu trabalho muito com o ambiente deles [...] temos que ensinar tudo, então eles têm mais interesse em aprender do que os da zona urbana, eu acredito nisso (001).

[...] os alunos da zona rural chegam sem base nenhuma, e por isso é mais lento, mas por outro lado, depois que passa essa fase, eu acho que é mais proveitoso [...] seu aluninho traz os problemas de casa, os conflitos, e você vai conduzindo, e você vai moldando a cabecinha dele (002).

[...] aqui você oferece transporte, traz as crianças da roça e está tirando o aluno da roça, ele não volta mais, não volta [...] porque se tirar o aluno da roça ele perde a identidade dele, e eu vi e estou vendo que eles estão perdendo e não querem voltar (003).

[...] os alunos da zona rural têm mais dificuldade, um pouquinho, não vou dizer que os da cidade não têm também tem, mas os da zona rural eles têm muita falta de informação [...] os alunos não faltam [...] acho que o aluno aprende na zona rural como o daqui da zona urbana mesmo (011).

[...] o aluno vai aprendendo no dia a dia, no trabalho diário, ele vai aprendendo (012).

[...] o aluno da zona rural é dedicado e chega a ter mais facilidade do que o da cidade, aluno é aluno em qualquer lugar e aprende normalmente [...] o interesse as crianças da zona rural têm mais do que as da cidade [...] eu costumo pedir que as crianças façam o cabeçalho em casa porque eu acredito que neste momento a mãe pega o caderno e já dá uma olhada, e as crianças da zona rural fazem isso (013).

[...] acho que eu trabalho o campo nas aulas, eu prefiro a zona rural e procuro trabalhar o aluno no contexto dele no campo, explico que morei na roça e que lá é muito bom, é diferente, é melhor (014).

[...] não é porque a criança está lá no sertão que não pode saber [...] não tem diferença, tem aluno excelente, tem aluno com dificuldade, é a mesma coisa, e não tem diferença de como aprende, entre a zona rural e a zona urbana, o aprendizado é o mesmo (015).

[...] as crianças da zona rural são mais simples, dedicadas, respeitam e tem mais interesse [...] aluno quer que eu ensine ele ainda mais, porque eles não têm muito acesso a lazer e ficam no mundinho deles, devido à localidade eles esperam coisas novas (016).

[...] isso exige esforço, e ensinar na zona rural é mais difícil do que na cidade porque as crianças estão no mesmo pé de igualdade e tem que ser aquele trabalho de comprometimento todos os dias e presença dos alunos (017).

[...] eu tenho caso de que a mãe não é alfabetizada, mas incentiva os filhos a estudar e participa [...] na escola rural nem sempre os alunos estão alfabetizados, e você pega ali para trabalhar (018).

As falas dos entrevistados destacam várias situações que envolvem o alunado da escola rural. As crianças do campo entram direto no primeiro ano do Ensino Fundamental, sem nenhuma vivência escolar. Esse aluno passa por dificuldades para chegar à escola. A situação é a mesma do professor, devido à dificuldade de acesso, distância e conservação das estradas rurais, que em tempo chuvoso ficam piores.

De outra forma, os alunos têm problemas com transporte em decorrência da nucleação das escolas rurais. As crianças rurais chegam às escolas munidas de vivências e carregando consigo conhecimentos, no entanto são diferentes daquelas crianças dos centros urbanos, que já frequentaram escola. Assim, os docentes encontram alunos que sequer conseguem segurar um lápis ou que não têm contato com a leitura e a escrita (VIGHI, 2013).

O fato de os alunos chegarem à escola “sem base” escolar traz a necessidade de lhes ensinar tudo num ritmo diferente, pois vivem em outra realidade, que não é a urbana. Chama a atenção o fato de o aluno da zona rural ser considerado mais lento no início do processo de aprendizagem; no entanto, com o passar do tempo, ele consegue acompanhar e até aproveitar mais o processo de aprendizagem, segundo os docentes. São visões do senso comum, visto que nos centros urbanos pode-se encontrar alunos com a mesma dificuldade.

Trata-se ainda de um aluno carinhoso, que costuma ter respeito pelo professor, diferente do que ocorre na escola da zona urbana. O aluno da escola rural aprende como o aluno da cidade. Ressalta-se que o docente acha que ele é inteligente e quer aprender e conhecer, pois é carente de saber.

Essas crenças retratam a ideia de que o aluno da cidade, por ter um currículo adequado à realidade urbana, tende a ser mais esperto do que o aluno da escola rural. Mesmo que aprenda ao longo do tempo, segundo os discursos dos docentes, reforça-se a representação de que o aluno da zona rural é um “coitadinho” e, nesse sentido, o docente busca reorientar sua prática no comprometimento que tem com o desenvolvimento de seus alunos (SOUZA, 2002).

Assim, o docente apresenta representações sobre seu trabalho nas escolas rurais e seus alunos:

[...] na zona rural você é o professor da sala e único.

[...] o professor tem papel fundamental na aprendizagem do aluno [...] é bem diferente ser professor na zona rural [...] ser professor é uma missão árdua porque tem dia que você volta para casa feliz porque conseguiu atingir aquilo que você planejou e tem dia que você volta para casa cansada porque não conseguiu atingir aquilo, principalmente para alfabetizar a criança (004).

[...] porque parece que na educação o aluno tem que sair da roça para ser alguém, e eu penso diferente, não se fala de uma política voltada ao homem do campo, porque é passado pra ele que pra ser feliz tem que sair da roça, e não é assim (016).

As últimas falas apresentadas destacam a crença de que o aluno precisa ser preparado para ter a consciência de que é possível se desenvolver e ser feliz no meio rural. Trabalhar a realidade do sujeito pode ajudar no processo de fixação desse aluno no campo, por meio de políticas educacionais e sociais adequadas, isto é, voltadas para a realidade rural.

O docente, na escola rural, assume um lugar decisivo no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, tanto pelo trabalho que desenvolve quanto pela contribuição que pode dar à comunidade local como profissional que faz circular o conhecimento e a qualificação (VIGHI, 2013).

Nesse ambiente de trabalho intenso e complexo, em que o docente assume diversos papéis e em que se vê diante de desafios, dificuldades, construções,

trocas, práticas, saberes e conhecimentos, ele ainda se sente único, com o controle de tudo e com papel fundamental no processo de aprendizagem. Não que isso aconteça somente com o professor da escola rural, mas, nesse contexto, ele tem consciência do seu papel.

Sentir-se único é uma representação social que o docente elabora de seu trabalho. Nesse sentido, compreender o que esse sujeito pensa, à luz da TRS, possibilita mostrar como ele articula os saberes construídos na prática efetiva e como estrutura o conhecimento de senso comum, de maneira a evidenciá-los na produção e orientação de sua prática docente (SOUZA; VILLAS BOAS, 2011).

4.4 Síntese da Análise Qualitativa

Observou-se, a partir da análise das categorias, certa aproximação entre as classes, quanto à docência na zona rural, a trajetória dos sujeitos, a realidade docente e o trabalho nas escolas. As categorias Trajetória Profissional e Realidade Docente na Escola Rural apresentaram a entrada na carreira e o percurso profissional, que são perpassados pelos desafios e dificuldades da profissão e que incluem as multifunções do docente na escola rural.

Já as categorias Ser Docente na Escola Rural e Trabalho Docente nas Escolas Rurais apresentam situações relacionadas à aprendizagem dos sujeitos, docentes e alunos, no contexto do campo, que envolve a comunidade, as famílias e as necessidades de contextualização dos conteúdos. Esses fatores não impedem os docentes de optarem por trabalhar nas escolas rurais.

A categoria Trajetória Profissional mostrou a escolha profissional dos entrevistados pelo magistério justamente como possibilidade de iniciar uma profissão, mesmo para os docentes que optaram pela docência devido à falta de outra formação profissional. A formação inicial, o magistério, foi posteriormente, complementada pela graduação.

Reitera-se que o início da profissão levou os docentes para a realidade do campo, nas escolas rurais. Ali houve enfrentamentos em relação ao acesso, estrutura e manutenção dessa profissão. Essa realidade levou os entrevistados às classes multisseriadas, mesmo sem formação específica ou contextualizada para atender o público do campo.

Já a categoria Ser Docente na Escola Rural desvelou, de um lado, o contexto de aprendizagem do docente pela formação e pela prática e a aprendizagem do aluno do campo. De outro lado, apresentou a docência atrelada às características das escolas e dos sujeitos do campo, considerando as famílias e as comunidades rurais.

A aprendizagem pela formação ocorreu pelo retorno aos estudos, com o ensino superior, como formação continuada. A outra questão foi aprendizagem pela prática, no cotidiano da docência nas escolas rurais. Já a aprendizagem dos alunos ressalta a prática docente em classes multisseriadas, com um profissional que desempenha outras funções nas escolas rurais.

Sabe-se que os docentes elaboram estratégias para ensinar seus alunos e que encontram dificuldades na docência. Segundo os sujeitos, essas dificuldades são oriundas da falta de preparo prático na formação. Nesse sentido, há necessidade de participação familiar junto às escolas, para acompanhamento e efetivação da aprendizagem dos alunos. A comunidade também representa um ponto de apoio importante para a escola rural. Trata-se, enfim, das representações.

A categoria Realidade Docente na Escola Rural possibilitou a análise das subcategorias: Desafios e dificuldades e Docência multifacetada. A primeira desvelou questões relacionadas ao acesso, trajeto e transporte para chegar às escolas rurais e caracterizou a trajetória profissional dos docentes que atuam nas escolas rurais.

A segunda abordou os papéis assumidos pelos docentes na atuação nas escolas rurais, considerando o contexto e as necessidades. Esses papéis extrapolam a prática pedagógica e se ampliam para a comunidade e familiares dos alunos, num processo de envolvimento que se torna necessário em dois sentidos: de um lado, como apoio à escola e à docência, e, de outro lado, como retorno dessa escola e dessa docência como questão social e educacional ao campo.

Na última categoria, Trabalho Docente nas Escolas Rurais, foi possível identificar que os docentes fazem opção por trabalhar nas escolas rurais e que os conteúdos trabalhados precisam ser adaptados à realidade do aluno e da comunidade. Assim, constrói-se a prática pedagógica no cotidiano da escola. Os docentes representam o aluno como carente, simples, e a docência, como relevante para a aprendizagem do aluno.

Diante de tantas vivências, o docente elabora representações sobre o aluno, que é “coitadinho”, e sobre sua docência, como sendo a única ação de importância no processo de aprendizagem. Tem-se, dessa forma, um retrato do trabalho docente nas escolas rurais do município de Cunha.

4.5 Os Pontos que se Cruzam

O aprendizado é processo de criar uma relação entre algo que já compreendemos e o novo [...] (GASPARIAN, 2001, p. 216).

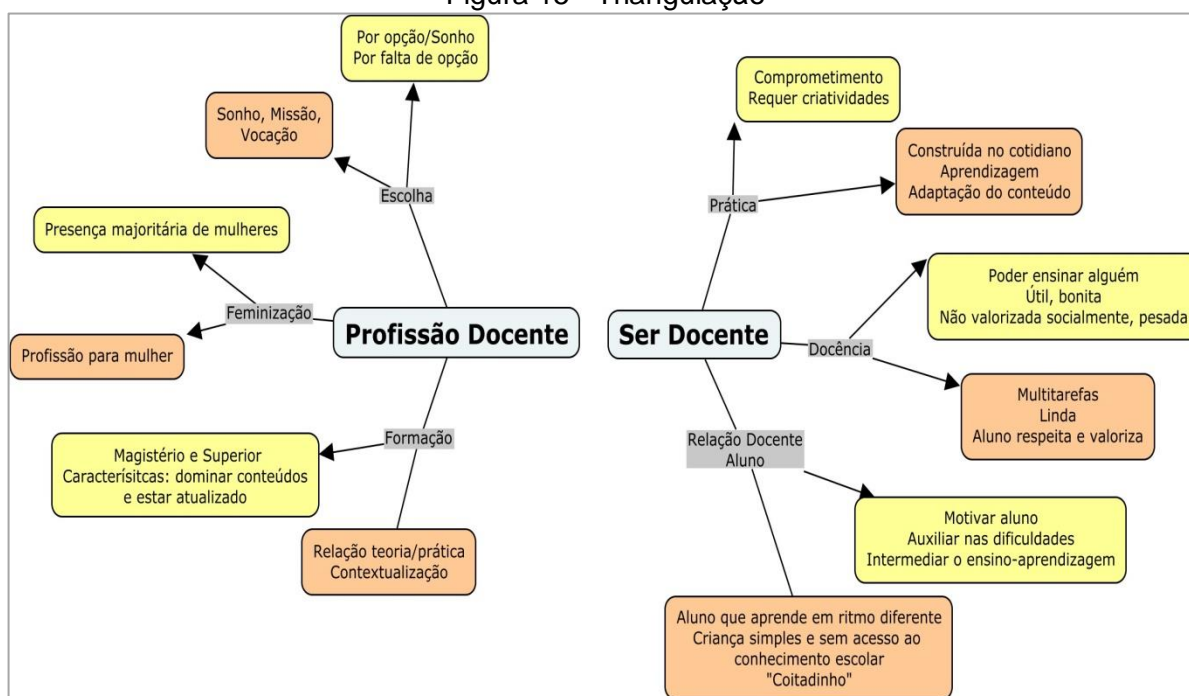
Nesta seção são apresentados os resultados que emergiram da pesquisa de campo, a partir da aplicação dos questionários e da realização das entrevistas, que teve como objetivo apontar as características dos docentes e a visão da docência pelos entrevistados.

Trata-se do alinhavo entre os resultados quantitativos e qualitativos deste estudo, do momento em que se encontram. As representações da docência nas escolas rurais são desveladas e consideram a trajetória profissional e o trabalho docente nas escolas rurais, bem como as representações sobre os alunos.

Destacam-se as temáticas Profissão Docente e Ser Docente, por meio das quais são apresentados os pontos que se cruzam neste trabalho: escolha, feminização, formação, prática, docência e relação docente e aluno. A discussão dos pontos que se cruzam propiciou a triangulação dos dados obtidos na pesquisa realizada.

A partir da apropriação dos resultados obtidos foi elaborado um mapa conceitual para representar o alinhavo dos pontos relevantes que se cruzam (triangulação dos dados). Na Figura 15 são destacadas as temáticas relacionadas que mostram os resultados quantitativos e qualitativos da pesquisa de campo deste trabalho.

Figura 15 - Triangulação



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Estabelecer uma profissão é um processo que demanda várias etapas que configuram a trajetória profissional docente. Essa trajetória vai da escolha pela profissão ao trabalho docente. No processo de entrada na carreira levantado neste estudo abordou-se a escolha profissional, o magistério como formação inicial, o ensino superior como formação continuada e o início da docência no campo.

O percurso histórico da docência inicia-se na escolha da profissão, antes mesmo da formação. O processo de escolha envolve inúmeros fatores, como realização ou identificação pessoal e profissional, remuneração, carreira profissional, reconhecimento, sistemas de seleção e apreciação profissional, pressão social e falta de opção (SALLES; SILVA, 2016; VALLE, 2006; GATTI, 2009).

Neste estudo, a maioria dos entrevistados optou pelo magistério como fator de formação profissional ou por sonho (33,77%). Observou-se, no entanto, que essa escolha está atrelada à ideia de missão, dom, vocação, que é historicamente atribuída ao magistério e que, na atualidade, é discutida como um fator que atrapalha a visão de profissionalização da docência.

Nos discursos dos entrevistados, observa-se que eles entendem que já nasceram com o dom (001) ou, ainda, que realizam o trabalho com vocação (005). Nesse sentido, atribuir à profissão a ideia de dom ou vocação tende a afastar a

docência da categoria profissional e da luta por melhorias, considerando o exercício da profissão no sentido de doação (GATTI; BARRETO, 2009).

Optar pela profissão traduz-se no querer ser docente. Trata-se aqui de uma projeção do “eu profissional”, da imagem que o sujeito tem de si (CHAMON, 2015, p. 880) e de uma perspectiva de emprego, na construção da identidade profissional (VALLE, 2006).

A escolha pelo magistério oportuniza a discussão sobre a majoritária presença de mulheres na docência nas escolas rurais e a representação de que a docência era uma profissão para mulheres. Destaca-se a feminização do magistério como fator histórico, que retrata, de um lado, a reprodução social do papel da mulher na sociedade, uma forma de seu enfrentamento para atuação profissional. E também é preciso considerar a docência como oportunidade de carreira para as mulheres. Considere-se também o gênero feminino na luta pela Educação do Campo (LOPES, 2013).

O processo de formação é outro fator em evidência, da inicial à continuada, do magistério de nível técnico ao ensino superior, respectivamente. Trata-se do processo que deveria viabilizar o trabalho docente nas escolas rurais, mas que apresenta lacunas no que se refere à relação teórico-prática e à contextualização do rural, um ambiente que envolve os sujeitos e modos de vida e de trabalho diferentes.

Ressalta-se que as características mais levantadas pelos entrevistados destacam a necessidade de estar atualizado (15,49%) e dominar o conteúdo 31 (10,92%), fatores esses que são construídos, renovados e ampliados no decorrer do processo de formação inicial e continuada. No entanto, os docentes acreditam terem visto muita teoria e sentem que, quando vão colocá-la em prática, têm o sentimento de que nem sempre dá certo, e por isso se sentem sozinhos no dia a dia da escola (002). Dessa forma, consideram que a formação não ensina a ser docente (006), além de ser desfocada da realidade rural (010).

Nos discursos fica evidente que na formação inicial falta adaptação ao contexto e à necessidade rural. Já a formação superior e continuada foi buscada pelos docentes entrevistados, cada qual com sua dificuldade, no sentido de ampliar os conhecimentos, ter reconhecimento profissional e cumprir a legislação (RIOS, 2016). O curso de Pedagogia foi escolhido por 56,14% dos entrevistados.

De acordo com os docentes o processo de formação continuada ajuda na melhoria da prática, abre campo de visão, porém ainda não é suficiente (006). É

complementada pela experiência do cotidiano (010). A formação continuada dos entrevistados, assim como a inicial, contou com um currículo urbanizado, sem vínculo com o contexto rural e a diversidade desse meio, como preconizam as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (BRASIL, 2002).

Das falhas do processo de formação emanam outras situações que se transformam em desafios à docência nas escolas rurais, como o acesso e deslocamento para as escolas, as multitarefas assumidas pelo docente e a estrutura das escolas rurais. Tais situações, em especial nas escolas rurais, mostram que o início da profissão apresenta enfrentamento para os docentes.

O início da carreira profissional doe o momento de confrontar a expectativa com a realidade, e isso está evidenciado nos discursos como processo que ocorre em meio aos enfrentamentos, que são relevantes, dolorosos. O docente ingressa na carreira “[...] achando que é uma coisa linda e maravilhosa, só que é bem complicado” (004).

Para esses enfrentamentos é preciso ter coragem, estudar e enfrentar os sofrimentos. Soma-se a isso a necessidade de assumir outras responsabilidades na escola, como a merenda e a faxina, que geram preocupações para os profissionais e sobrecarga de trabalho (SILVA *et al.*, 2006). Esses fatores interferem no trabalho docente nas escolas rurais e em toda a trajetória profissional, mas, em especial, no início da carreira profissional.

Trata-se de um período de tensões e de aprendizagem intensa (GARCIA, 2010). Ao início da docência é vinculada a ideia de aprendizagem na prática, pela experimentação e socialização profissional (TARDIF, 2008; HUBERMAN, 1995; GARCIA, 2010). A prática é um assunto relevante, no que tange o trabalho docente, e é tratada na outra temática de destaque desta subseção, que discorre sobre o Ser Docente e aborda a prática, a docência e a relação entre docente e aluno.

A prática é construída no cotidiano, na atuação docente com as classes multisseriadas e diante dos diversos papéis assumidos na escola rural. Nesse sentido, há necessidade de um docente comprometido com a realidade rural. Esse assunto aparece na Figura 20, que apresenta as características essenciais para ser docente, como 11,66% das respostas dos entrevistados.

Esse dado é comprovado pelos fragmentos dos discursos, e o comprometimento se traduz na necessidade de adaptação ao meio rural, de gostar

da roça (003) e do que faz, o que lhe possibilita ir “além dos desafios” (005), entre o acertar e o errar, fato que exige mudança de atitude (002).

Ressalta-se a questão da aprendizagem para o docente, que ocorre pela prática no cotidiano. Na escola da zona rural, de acordo com os docentes entrevistados, aprende-se na prática do dia a dia (004, 016), com a criança (005) e vendo as necessidades de cada uma (011), na sala de aula, local em que se tem que dar conta de tudo (009), aprende-se com o tempo (015) e na experiência na zona rural (017).

O Gráfico 05 apresenta respostas dos entrevistados sobre a profissão docente e destaca as respostas que indicam que se trata de uma profissão complexa e que requer criatividade, sendo esta última uma escolha unânime dos docentes. Nos discursos são destacadas as ideias de que há necessidade de adaptação do currículo, direcionando-o para a realidade da zona rural e para a valorização do saber (011).

De outra forma, na escola rural o docente faz os papéis dos profissionais de artes e de educação física, pois trabalha sozinho na unidade escolar rural (010). Aprender pela prática corrobora a função das representações de que as práticas, saberes e conhecimentos construídos no cotidiano orientam a docência (SOUZA; VILLAS BOAS, 2011).

Na docência os profissionais buscam estratégias como forma de identificação com a profissão (DIAS, 2013), como exemplo, os fatores que os motivam a ser docentes. Nesse sentido, o Gráfico 06 sinaliza o fato de “poder ensinar alguém”, com 32,32% das respostas e “melhorar o ensino” (24,24%), como representações que motivam a docência.

Nos discursos dos docentes vê-se a possibilidade de ensinar crianças com variados níveis de conhecimento e algumas que, segundo os entrevistados, não sabem nada da vida, havendo necessidade de começar do zero, pois têm necessidade de aprender (001). Trata-se de um cuidar da criança como se fosse uma plantinha (006), de motivá-la a aprender (008) e atualizá-la para que possa se inteirar sobre o mundo (017).

Vê-se a importância da docência, do ensinar alguém. No entanto, a respeito da visão sobre a profissão, nas respostas dos entrevistados a docência divide-se em útil e bonita, de um lado e, do outro, em pesada e não valorizada socialmente, conforme Quadro 18. Em 94,74% das respostas, os docentes apontam a docência

como útil, e como bonita, em 87,72%. Considera-se que, no que se refere às representações, nem sempre há consenso entre os sujeitos de um mesmo grupo.

Nesse sentido, a utilidade da profissão é representada nos discursos dos docentes considerando as multitarefas que eles precisam assumir ao atuar nas escolas rurais. Dentre as várias funções estão o cuidado com a estrutura e manutenção das escolas, a limpeza e a merenda diária. Há necessidade de fazer a merenda ou pagar para fazer (015), e por isso o docente é considerado um multiprofissional (019).

Ao pensar na utilidade da docência é preciso considerar as representações que os docentes têm da comunidade rural, na qual convivem com pessoas humildes (014) e alunos carentes (016). Nesse sentido, o docente “[...] sente que é útil na formação de um ser melhor” (002) e se considera um agente social, um para-raios na comunidade e na escola rural (001). Além disso, é a base para a comunidade, pois é o profissional que traz o conhecimento (006).

Ainda como agente social, o docente envolve-se nas questões que interferem no cotidiano da escola rural. Preocupa-se com as condições estruturais das escolas e com o acesso a elas. Alguns discursos mostram essa atividade social, como a solicitação de banheiros para a escola (002), a construção de escola nova no bairro, uma ação que movimentou a comunidade local (005).

A visão de que a profissão é bonita é ressaltada nos discursos e traz emoção ao docente: “[...] é uma das coisas mais sublimes que existe” (005) e é bonita, mas há necessidade de pensar no ser humano antes de atuar para entendê-lo, como exigência da profissão (006).

Como nem tudo são flores, a docência também foi considerada como pesada em 84,21% das respostas. As multitarefas também são retratadas no sentido de dar peso ao trabalho docente, uma sobrecarga. Há ambiguidade nas respostas, no entanto as RS se apresentam em formas móveis de pensar (ARRUDA, 2002).

Ademais representar a docência como pesada é uma crença atrelada à falta de valorização social atribuída à profissão docente. No Quadro 18, sobre a profissão docente, 77,19% das respostas consideram a profissão como não valorizada socialmente. Há um processo acadêmico, científico e de políticas públicas para mudar essa visão, mas que depende de variados fatores, incluindo a reestruturação da Educação Básica, que está vinculada à docência (GATTI, 2013).

De outra forma, nos discursos dos entrevistados alguns fragmentos apontam que os docentes têm o sentimento de valorização por parte da comunidade rural e dos alunos, sentimento este relacionado à ideia de respeito. O comportamento dos alunos e sua educação é um fator de respeito (010), a começar pelas crianças que são respeitadas (011). De forma geral, os discursos apontam que os sujeitos da zona rural são bem melhores para trabalhar e conviver, pois esses sujeitos respeitam, dão atenção e aceitam o professor (012).

Há a crença de que os pais dão valor ao docente por considerarem que ele detém o saber, e isso é gratificante para os entrevistados (001). Em outra fala “[...] você encontra com o ex-aluno e os pais e eles lembram e cumprimentam e ainda chama pelo nome, com carinho e respeito, isso é muito marcante para gente ser visto e valorizado, é muito bom” (002). Em suma, a comunidade valoriza, mas o profissional também faz por merecer (017).

A última temática sobre Ser Docente refere-se à Relação Docente e Aluno. Trata-se de um alinhamento entre o trabalho docente e a aprendizagem do aluno. No Gráfico 08 apresentam-se as três mais frequentes respostas sobre o “Ser Professor”: “motivar os alunos” (15,88%), “auxiliar os alunos nas dificuldades” (17,64%) e “intermediar a relação ensino aprendizagem” (18,24%).

O ser docente na relação com o aluno e seu processo de aprendizagem retoma a questão da prática construída no cotidiano da escola rural e destaca as variadas formas de desenvolver o trabalho docente diante das necessidades que surgem no contexto rural. A criança da zona rural não tem acesso à Educação Infantil e, portanto, não tem vivência escolar antes do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, as falas dos docentes retratam que as crianças das escolas rurais apresentam variados níveis de conhecimento e têm necessidade de aprender começando do zero (001). Algumas delas têm limitações (004), não são crianças motivadas a estudar (008) e precisam de atualização sobre o que ocorre na zona urbana (017).

No sentido de auxiliar os alunos, os docentes desenvolvem estratégias de trabalho para as salas de aula multisseriadas. A dinâmica da multisseriação faz com que o docente agrupe alunos de séries diferentes para que um ensine ao outro (009). Trata-se de um esforço de fazer com que o aluno aprenda, mesmo com as dificuldades de cada um (010). O avanço de cada aluno é perceptível aos olhos de cada docente.

Os docentes consideram que cada aluno tem um ritmo diferente e que aprende de um jeito, a seu tempo (011), e o agrupamento de alunos é uma estratégia considerada produtiva, pois possibilita acompanhamento (013). Vê-se, pelas respostas dos entrevistados, a necessidade de intermediação no processo de aprendizagem dos alunos da zona rural.

Dessa forma, a relação entre docente e aluno aponta o profissional como sendo o mediador do processo de aprendizagem, por um significado (re)construído na interação com o outro (NOVAES, 2015). Apesar dos contratempos, sabe-se que as escolas rurais se apresentam como espaço de aprendizagem para docentes e alunos.

Sobre a docência nas escolas rurais, do processo de escolha à atuação, foi possível mostrar que se trata de um trabalho diferenciado num contexto peculiar. Considera-se que, mesmo com os desafios enfrentados, os profissionais ainda escolhem trabalhar na zona rural.

Considera-se que o trabalho docente não se resume aos alunos, à questão pedagógica e à escola. Ao contrário, estende-se à comunidade local e à ideia de um “faz tudo” como representação do “ser docente” nas escolas rurais (CHAMON, 2015). O trabalho docente nas escolas rurais interfere na constituição da Identidade Profissional Docente, na qual se ancoram representações.

Destacam-se algumas características para atuação nessas escolas, como a dedicação, a responsabilidade, o comprometimento, a relevância desses profissionais nas comunidades rurais. Os discursos apontam para a representação de que o docente na escola rural é protagonista único e espelho para os alunos.

À realidade da escola rural para o docente acrescentam-se os sujeitos da sua prática, os alunos. Aos alunos são atribuídas as representações de que são crianças mais simples, puras e inocentes, que aprendem com prazer, nas condições das classes multisseriadas e das escolas rurais. Elabora-se, nesse sentido, representação sobre o sujeito e objeto social (SANTOS, 2000).

Para os alunos do campo é necessário trabalhar conteúdos da realidade local e, nesse sentido, adaptar o currículo à prática pedagógica, que é construída entre acerto e erro. Esse fato faz com que os docentes tenham sua prática reorientada (SOUZA, 2002). O docente assume vários papéis e se vê como único, nesse contexto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se ao momento de traçar algumas considerações sobre o estudo, não conclusivas, mas como possibilidades de outras pesquisas. A intenção foi conhecer as representações da docência nas escolas rurais, um ambiente rico em possibilidades e diversidades. Trata-se, no entanto, de um espaço que requer, por parte do docente, disposição para os enfrentamentos do cotidiano das escolas rurais. A docência tem suas premissas, e algumas delas foram abordadas neste estudo.

Buscou-se atingir os objetivos estabelecidos, iniciando pela caracterização da Educação Rural e Educação do Campo, como contexto de pesquisa, a fim de desvelar suas peculiaridades. A Educação Rural foi apresentada como ocorreu e ainda ocorre nas regiões rurais brasileiras.

Há a ideia de que o meio rural é um lugar de atraso, em que se reproduzem ideais de formação urbana, sem considerar que é um espaço produtivo e de oportunidades. Observa-se uma redução dos sujeitos do campo a meros receptores, quando, na verdade podem ser sujeitos ativos que lutam por seus direitos.

Nesse bojo insere-se o Movimento de Educação do Campo, visando a mudança de atitude e valorização dos sujeitos do campo e do que lá é produzido. Dessa forma, a Educação Rural, para além de um espaço geográfico, torna-se um campo de movimentos e lutas sociais, o qual possibilitou o surgimento da Educação do campo.

A delimitação do *lócus* de pesquisa revelou um município extenso e com alto número de escolas rurais. Sua caracterização mostrou a presença da Educação Rural pelo fato de abarcar escolas de estruturas simples, longínquas, com classes multisseriadas, dificuldades para acesso e unidocentes. Apresentou ainda a reprodução de um currículo urbano e descontextualizado da realidade rural e das necessidades dos sujeitos do campo, com a necessária adaptação por meio do trabalho docente.

Constatou-se que no município de Cunha não há vestígios de movimentos que caracterizem a Educação do Campo, a não ser o fato de que aos munícipes foi oferecido curso de Licenciatura – o PROCAMPO. Entretanto, essa ação não

configura o Movimento de Educação do Campo. Aos sujeitos que moram na zona rural do município, o processo educacional oferecido baseia-se no currículo urbanocêntrico (RODRIGUES, 2012).

A investigação da história de vida profissional docente, quantitativa e qualitativa, oportunizou caracterizar um grupo de docentes em atividade nas escolas rurais. Esses sujeitos pesquisados apresentaram relevante tempo de experiência na docência nas escolas rurais, fato que caracterizou sua identidade docente.

A opção pela docência está atrelada à representação da profissão como missão e vocação, fator que, por um lado, dificulta a profissionalização, e que, por outro lado, projeta a identidade profissional, em especial para as mulheres. A maciça presença feminina no magistério apresentou-se como uma reprodução social histórica e como representação de uma profissão para mulheres.

Dos entrevistados, a maioria são mulheres. Esse resultado aproxima-se daqueles encontrados em outras pesquisas (BRAZ, 2014; DIAS, 2013; CARVALHO, 2012; MOREIRA, 2012; RANGEL, 2008) e foi ao encontro da discussão sobre a feminização do magistério e da questão de gênero presente no contexto profissional (CHAMON, 2007; GATTI, 2009).

Quanto às experiências profissionais dos entrevistados, considera-se a escolha pela profissão como o início de um processo. A formação é uma efetivação dessa escolha e um momento em que se criam expectativas. O processo formativo, inicial e continuado, um viés da docência em evidência neste trabalho, foi fator relevante e, ao mesmo tempo a revelação de uma lacuna entre teoria e prática.

As falhas no processo formativo ressaltam que ele está distante da realidade rural, observando-se que não ensina a “ser docente”, pois deixa a desejar sobre como o docente deve atuar em sala de aula num contexto peculiar. Da formação ao início da atuação docente engendra-se uma tensão entre a expectativa e a realidade, em especial nas escolas rurais.

A presença de um único docente na maioria das escolas rurais em classes multisseriadas retrata a sobrecarga de trabalho. No entanto, mesmo num ambiente de muito trabalho, os docentes ainda escolhem atuar na escola. Para isso, precisam adaptar-se ao modo de vida rural. Trata-se de um ambiente em que aprendem pela prática, cotidianamente. Assim, desenvolvem estratégias para atuação motivadas pela representação de que podem ensinar alguém.

A prática possibilita a construção dos saberes próprios da docência e, nesse sentido, passa a orientar a ação docente. Dentre as ações está a necessidade de adaptação dos conteúdos, a fim de aproximá-los da realidade do meio rural e dos sujeitos. Nesse sentido, a prática constrói-se no cotidiano do trabalho docente, nas experiências (GARCIA, 2010; TARDIF, 2008). Nesse cotidiano, os docentes constroem saberes, elaboram e partilham representações.

Tais fatores geram influências no trabalho docente e exigem que o profissional tenha coragem para enfrentar os “sofrimentos” da profissão no meio rural. Percebe-se, nos discursos dos docentes, a dualidade presente na representação que fazem da profissão. É vista como pesada, pois lhe falta valorização social, e como bonita, pois os esforços são recompensados pelo respeito dos alunos e da comunidade rural, o que traz aos docentes um sentimento de valorização.

Nesse sentido, veem a docência como útil. Esse sentimento frente à profissão se dá na relevância da docência na mediação da aprendizagem do aluno e nas estratégias metodológicas utilizadas na prática pedagógica, assim como na adaptação de conteúdos à realidade dos alunos das escolas rurais.

Os alunos são representados pelos docentes como crianças simples, com ritmo de aprendizagem diferente, com vários níveis de conhecimento. Entendem que precisam ser atualizados. Há necessidade de um esforço constante, para que os alunos aprendam na dinâmica da classe multisseriada.

A docência nas escolas rurais não se resume ao trabalho docente, visto que tem relevância na comunidade local. Nessas escolas, os docentes são protagonistas e espelho para os alunos. Num ambiente em que assumem vários papéis, representam o “ser docente” como um “faz tudo” e como “único”.

Embora pareça clichê dizer que a docência é um desafio, vê-se que, no caso da atuação nas escolas rurais, há enfrentamentos que extrapolam o trabalho pedagógico e que de fato interferem na construção da identidade profissional e na profissionalização docente.

Por fim, considera-se que estudar o ser docente na escola rural mostra a distância que o sistema educacional ainda tem em relação ao direito, já garantido, de condições de acesso, permanência e processo educativo de qualidade, considerando-se as especificidades dos sujeitos e dos contextos.

Mesmo apresentando a Educação do Campo como política educacional contextualizada para o meio rural, o que se vê é a manutenção de um processo educacional, a Educação Rural, que sofre algumas adaptações curriculares a partir do trabalho docente, mas que não valoriza o campo e seus sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Maria de Fátima Barbosa. MARTINS, Maria Angélica Rodrigues. SILVA, Ariane Franco Lopes. **Da Política Nacional de Formação (PARFOR) às Representações Sociais de Professores-Estudantes sobre a Identidade Profissional em Construção**. In: Congresso Nacional de Educação, X, 2011. Curitiba. Anais... Curitiba, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4766_3461.pdf. Acesso em: 14/03/2018.

ABEP – Associação Brasileira de Estudos Populacionais. 2015. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/2044/2002>. Acesso em: 23/03/2018.

ABRIC, Jean-Claude. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes. OLIVEIRA, Denize Cristina. (orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2.ed. Goiânia: AB, 2000.

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. Tendências e Implicações da Formação Continuada para a Identidade Profissional Docente Universitária. 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3815.pdf>. Acesso em: 01/04/2018.

AIMI, Deusodete Rita da Silva. MONTEIRO, Filomena Maria Arruda. Desenvolvimento Profissional da Docência: narrativas de Professores no Contexto da Escola Pública. In: 38ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2017. Disponível em: 38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/.../poster_38anped_2017_GT08_978. Acesso em: 05/04/2018.

ALENTEJANO, Paulo. Estrutura Fundiária. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>. Acesso em: 22/12/2018.

ALEXANDRE, Marcos. **Representação Social: uma genealogia do conceito**. *Comum*. V. 10, n. 23, p. 122-138, jul./dez., 2004. Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br/imagens/espaco-doprofessor/sala-de-aula/marcos-alexandre/Artigo7.pdf>. Acesso em: 14/012/2017.

ALMEIDA, Antônia Lucineire. *et al.* Representações Sociais, Identidade e Educação: pesquisa no EDUCERE. In: Congresso Nacional de Educação, XIII, 2017. Curitiba. **Anais...** EDUCERE, 2017. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/>. Acesso em: 03/05/2018.

ALONSO, Mirtes. Formar Professores para uma Nova Escola. In: QUELUZ, Ana Gracinda. ALONSO, Mirtes. (org.). **O Trabalho Docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ALVES, Cristovam da Silva. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A Constituição da Profissionalidade Docente: os efeitos do campo da tensão do contexto escolar sobre os professores. 36ª Reunião Nacional da ANPED. 2013. **Anais...** Goiânia, GO: ANPED, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4231.pdf>. Acesso em: 06/04/18.

ALVES, Francisco Cleiton. PIBID como Território Inicial das Aprendizagens Experienciais. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4231.pdf>. Acesso em: 04/04/18.

ALVES-MAZZOTTI, A. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**. v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun., 2008. Disponível em: <http://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/indez.php/ML/articleviewfile/1169/1181>. Acesso em: 15/02/2008.

AMARAL, Débora Monteiro. **Mulheres da Reforma Agrária na Educação: os significados em ser pedagoga da terra**. 2014. 212 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2346>. Acesso em: 07/05/2018.

AMBONI, Vanderlei. **A Escola no Acampamento do MST: institucionalização e gestão estatal da escola itinerante Carlos Marighella**. 2014. UFSCar. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2356?show=full>. Acesso em: 09/04/2018.

AMORIM, Elisângela Santos. **De-colonialidades de saberes e práticas educativas de professoras em assentamentos rurais no estado do Maranhão**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/178583>. Acesso em: 09/04/2018.

ANDRADE, Maria Antônia Alonso de. A Identidade como Representação e a Representação da Identidade. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes. OLIVEIRA, Denize Cristina de. (orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2.ed. Goiânia: AB, 2000.

ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez., 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 14/01/2018.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Grupos de Trabalho, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 02/04/2018.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. MOLINA, Mônica Castanha. 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. Disponível em:
<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 07/03/2018.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, Miguel Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação e Sociedade**. ano XX, n. 68, Dezembro, 1999. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n68/a08v2068.pdf>. Acesso em: 04/03/2018.

_____, Miguel Gonzalez. FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Disponível em:
<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/A%20educacao%20basica%20e%20o%20movimento%20social%20do%20campo%20-%20colec%20por%20uma%20educacao%20basica%20do%20campo%20no2.pdf/view>. Acesso em: 12/03/2018.

ARRUDA, Ângela. Modernidade e Cia: repertórios da mudança. In: JESUÍNO, Jorge Correia. MENDES, Felismina R. P. LOPES, Manuel José. (orgs.). As **Representações Sociais nas Sociedades em Mudança**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____, Ângela. Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 117, nov., 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>. Acesso em: 22/01/2018.

ARRUDA, Felipe G. Região Metropolitana do Vale do Paraíba do Sul Paulista e Litoral Norte: melhorias ou continuação e uma mesma política pública? **Revista Geonorte**, Edição Especial 3. v. 7, n. 1, p. 1277-1289, 2013. Disponível em:
www.periodicos.ufam.edu.br/revista-geonorte/article/view/1232/1116. Acesso em: 14/04/2018.

ASSIS, Alessandra Santos De. Contribuições do PIBID para a Valorização dos Professores: o que dizem as teses e dissertações? In: 38ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** São Luiz, MA: ANPED, 2017. Disponível em:

ASSUNÇÃO, Carlos Alberto Gaia. **Práticas com Matemáticas na Educação do Campo: o caso da redução à unidade Casa da Pesca**. 2016. 185 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ciência. Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL RM Vale do Paraíba e Litoral Norte. 2018. Disponível em http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/o_atlas. Acesso em: 04/04/2018.

BAPTISTA, Alessandra Ribeiro. RODRIGUES, Marcelle Pereira. SILVA, Cristiane Domingues. Os Saberes Experienciais e os Discursos dos Professores: olhares, limites e possibilidades. 37ª Reunião Nacional da ANPED. 2015. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3815.pdf>. Acesso em: 01/04/2018

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Luís Antero Reto e Augusto Ribeiro (trad.). São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSO, Jaqueline Daniela. NETO, Luiz Bezerra. As Implicações das Políticas Públicas nas Escolas no Campo no Estado de São Paulo a Partir do Final da Década de 1980. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 55, p. 312-322, mar., 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640477>. Acesso em: 24/02/2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Carlos Alberto Medeiros (trad.). Rio de Janeiro. Zahar, 2005.

_____, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 29/03/2018.

BOF, Alvana Maria. (org.) et al. **A Educação Rural no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: portal.inep.gov.br/...educacao...Brasil+rural/6f20b4f1-a40e-4d78-baea-a1f63f191041. Acesso em: 24/03/2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. Cultura Popular e Educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação popular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n61/1984-0411-er-61-00089.pdf>. Acesso em: 29/03/2018.

BRASIL. Decreto n. 8.752 de 9 de Maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica – PARFOR. Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9-maio-2016-783036-publicacaooriginal-150293-pe.html>. Acesso em: 02/05/2018.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). MEC, 2017. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/historico-pnaic>. Acesso em: 14/04/2018.

_____. Ministério da Educação. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). MEC, 2017. Disponível em: <portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 09/03/2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em: 12/12/2017.

_____. Decreto n. 7.352 de 4 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://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>. Acesso em: 02/05/2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Edital de Convocação n. 09. Programa de Apoio à Licenciatura em Educação do Campo. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf. Acesso em: 14/03/2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 23/01/2018.

_____. Ministério da Educação. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo. Caderno De Subsídios. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/anton/Downloads/Referencias%20para%20uma%20Politica%20Nacional%20de%20Educacao%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 23/03/2018.

_____. MEC/CNE. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

BRAZ, Márcia Cristina Dantas Leite. CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima. O Ensinar sob a Perspectiva das Representações Sociais de Licenciandos de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). 2011. In: Congresso Nacional de Educação, X, 2011. Curitiba. **Anais... EDUCERE**, 2011. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>. Acesso em: 03/05/2018.

BRAZ, Simone Guimarães. **Educação do Campo e Professores de Escolas Rurais**: as representações sociais sobre competência. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano: formação, políticas e práticas sociais. Universidade de Taubaté, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. Plano de Formação de Professores (PARFOR): o instituído e o instituinte. 2017. 38ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** São Luís, MA: ANPED, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4231.pdf>. Acesso em: 05/04/18.

_____, Iria. Profissionalidade, Profissionalismo e Profissionalização no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR): política educacional contraditória. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (orgs.). **Formação, Profissionalização e Trabalho Docente**: em defesa da qualidade social da educação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

_____, Iria. Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, Iria. (org.) **Profissão Professor**: Identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002, p. 7-19.

_____, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação e Sociedade**. Campinas, 1999. v. 20, nº 68. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php/artigo>. Acesso em 10/03/2018.

CALDART, Roseli Salete. *et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____, Roseli Salete. Educação do Campo e a Perspectiva de Transformação da forma Escolar. In: MUNARIN, Antonio. *et al* (org.). **Educação do Campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

_____, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Revista Trabalho, **Educação e Saúde**. v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r235.pdf>. Acesso em: 24/03/18.

_____, Roseli Salete. *et al.* (orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília, DF: PRONERA-NEAD, 2006. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/como-se-formam-os-sujeitos-do-campo-idosos-adultos.pdf/view>. Acesso em: 12/02/2018.

_____, Roseli Salete. (Orgs.) **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf/view>. Acesso em: 17/12/2017.

CALDERANO, Maria da Assunção. Tecendo Relações entre Teses e Ações Desenvolvidas por Professores Supervisores de Estágio Curricular. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Goiânia, GO, MA: ANPED, 2013. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/tecendo-relacoes-entre-teses-e-acoes-desenvolvidas-por-professores-supervisores-de>. Acesso em: 02/04/2018.

CALSA, Geiva Carolina. ARAÚJO, Karina de Toledo. A Teoria das Representações sociais (TRS) e a Psicologia Social como Fundamentos para as reflexões sobre a Constituição de Saberes, as Significações de Práticas Sociais e a Escola. In: Congresso Nacional de Educação, XI, 2013. Curitiba. **Anais...** EDUCERE, 2013. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p93/anais.html?tipo=2>. Acesso em: 02/04/2018.

CAMPELO, Talita da Silva. Aprendizagem da Docência no PIBID: a parceria universidade-escola básica e o desenvolvimento da postura investigativa. In: 38ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** São Luiz, MA: ANPED, 2017. Disponível em:

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. GUARESCHI, Pedrinho Arcides (orgs) **Textos e Debates em Representação Social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

CARMO, Eraldo Souza Do. **A Nucleação das Escolas do Campo no Município de Curalinho – Arquipélago do Marajó**: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação. 275f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará. Belém, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8428>. Acesso em: 14/05/2018.

CARREIRO, Camila Motta. PRODÓSCIMO, Roberta Juliana Zageski Menine Camelo. Autoconfrontação e o Movimento de Ressignificação de Representações Sociais de Saberes e da Atividade Docente. In: Congresso Nacional de Educação, X, 2011. Curitiba. **Anais...** EDUCERE, 2011. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>. Acesso em: 03/05/2018.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. A Articulação dos Cursos de Licenciatura com os Anos Iniciais da Educação Básica. 36ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Goiânia, GO: ANPED, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4231.pdf>. Acesso em: 06/04/18.

CARVALHO, Horácio Martins. (org.). **O Campesinato no Século XXI**: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

CARVALHO, Rozemara Cabral Mendes. **Formação e Constituição da Identidade Docente de Licenciandos de um Curso de Pedagogia**. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano: formação, políticas e práticas sociais. Universidade de Taubaté, 2012.

CASARIN, Helen de Castro Silva. CASARIN, Samuel José. **Pesquisa Científica**: da teoria à prática. Curitiba: Intersaberes, 2012.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. Klauss Brandini Gerhardt (trad.). São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. As Dimensões da Educação do Campo. **Educação**. Santa Maria, RS. v. 41, n. 1, p. 183-196, jan./abr., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/17979>. Acesso em: 02/02/2018.

_____, Edna Maria Querido de Oliveira. (org.). **Representação Social e Práticas Organizacionais**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

_____, Edna Maria Querido de Oliveira. **Representação Social da Pesquisa e da Atividade Científica**: um estudo com doutorandos. Estudos de Psicologia, v. 12, n. 1, p. 37-46, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2007000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14/01/2018.

_____, Edna Maria Querido Oliveira, CHAMON, Marco Antonio. Representação Social e Risco: uma abordagem psicossocial. CHAMON, Edna Maria Querido Oliveira, CHAMON, Marco Antonio (orgs.). **Gestão de Organizações Públicas e Privadas**. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

_____, Edna Maria Querido Oliveira. **Representação social da pesquisa e da atividade científica**: um estudo com doutorandos. Revista Estudos de Psicologia. Natal, v. 12, n. 1, p. 47-46, jan./ab., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n1/a05v12n1>. Acesso em: 02/05/2018.

_____, Edna Maria Querido de Oliveira. **Um Modelo de Formação e sua Aplicação em Educação Continuada**. Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 44, dez., 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982006000200005. Acesso em: 23/12/2017

_____, Edna Maria Querido de Oliveira. **Formação e (Re)Construção Identitária: estudo das memórias de professores do ensino básico inscritos em um programa de formação continuada**. São Paulo: UNICAMP, 2003. 117 f. Tese (Pós-Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

CHATANI, Daisi Teresinha. CARVALHO, Lizete Maria Orquiza. TEODORO, António. Políticas de Formação Docente na Bahia: uma análise a partir de pressupostos da teoria de Habermas. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, ago./dez., 2010. Disponível em: Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 24/04/2018. Acesso em: 01/05/2018.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos Da. NETO, Vicente Mollina. Um Estudo Etnográfico em Duas Escolas de uma Rede Municipal de Ensino do Rio Grande do Sul sobre a Complexidade das Interações entre o Circuito de Coprodução: sistema, organização e ordem. . In: 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3815.pdf>. Acesso em: 01/04/2018

COSTA, Francisco de Assis. CARVALHO, Horácio Martins. Campesinato. In: CALDART, Roseli Salete. et al, (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de

Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA, Rafael Fernando Da. Modelos de Racionalidade na Formação de Professores: levantamento de pesquisas na BDTD (2010-2015). **38ª** Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** São Luiz, MA: ANPED, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1202.pdf. Acesso em: 02/04/2018.

CUNHA, Maria Isabel. ZANCHET, Beatriz Maria B. Atrib. Desenvolvimento Profissional Docente e Saberes da Educação: movimentos e tensões no espaço acadêmico. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 6, n 11, p. 11-22, ago./dez., 2014. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 25/04/2018.

CYRINO, Marina. NETO, Samuel de Souza. O Acompanhamento de Estagiários de Pedagogia na Escola: análise e reflexão das práticas de ensino. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3815.pdf>. Acesso em: 01/04/2018

D'AGOSTINI, Adriana. et al. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salette. et al, (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DAGA, Aline Cassol. **O (EX) Orbitar do Ato de Ler**: Um Estudo Sobre Vivências de Estudantes com a Escrita em Contexto de Ambientação Rural. Florianópolis, SC, 2016. 368 p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/168175/341963.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10/04/18.

DANTAS, Cíntia. MAIA, Helenice. Análise Retórica na Pesquisa sobre Representações Sociais de Formação de Professores para a Educação Profissional. In: Congresso Nacional de Educação, XII, 2015. Curitiba. **Anais...** EDUCERE, 2015. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p93/anais.html?tipo=2>. Acesso em: 02/04/2018.

DEIMLING, Natália Neves Macedo. REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: possibilidades, limites e desafios para o estreitamento da relação entre universidade e escola. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4231.pdf>. Acesso em: 05/04/18.

DESCHAMPS, Jean-Claude. MOLINE, Pascal. **A Identidade em Psicologia Social**: dos processos identitários às representações sociais. Lucia M. Endlich Orth (trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DIAS, Gilmar Lopes. **As Representações Sociais e a Construção Identitária do professor na Ótica de Acadêmicos de Licenciatura de Santarém/PA.**

Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano: formação, políticas e práticas sociais. Universidade de Taubaté, 2013.

DIRETORIA DE ENSINO – REGIONAL GUARATINGUETÁ. Número de Escolas Rurais. 2018. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 13/07/2018.

DOURADO, Emanuela Carvalho. SILVA, Edilania de Paiva. SANTOS, Eliene Maria Sales. Profissionalização e Construção da Identidade Docente: da entrada na profissão à formação superior em exercício. 38ª Reunião Nacional da ANPED.

Anais... São Luiz, MA: ANPED, 2017. Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1202.pdf. Acesso em: 02/04/2018.

DUARTE, Stephanie Marina Cardoso Araújo. Tornar-se Docente: o início da carreira e o processo de Constituição da Especificidade Da Ação Docente. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4548.pdf>. Acesso em: 04/04/18

DUBAR, Claude. A Construção de Si pela Atividade de Trabalho: a socialização profissional. Fernanda Machado (trad.). **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 42, n. 146, p. 351-367, maio/agosto, 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 20/10/17.

DUBAR, Claude. **A Socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Annette P. Botelho (trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação. Curitiba, 2017. Disponível em: <https://educere.pucpr.br>. Acesso em: 03/02/2018.

EMERICK, Gildete Dutra. **A Oferta de Educação Básica nas Áreas Rurais Brasileiras**: nucleação de estabelecimentos de ensino e transporte de estudantes (1997-2010). Tese (Doutorado). Universidade de Brasília – UNB. 225f. Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14698>. Acesso em: 02/05/2018.

EMPLASA Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. São Paulo, 2018. Disponível em

http://www.emplasa.sp.gov.br/emplasa/conselhos/ValeParaiba/textos/livro_vale.pdf. Acesso em 01/03/2018.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: histórias, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FELIPE, Eliana da Silva. Repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na Formação e Profissionalização Docente. In: 38ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** São Luiz, MA: ANPED, 2017. Disponível em:

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. **A Escolarização da Pessoa com Deficiência nas Comunidades Ribeirinhas da Amazônia Paraense.**

(FERNANDES, 2015) UFSCar. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7256>. Acesso em: 09/04/2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). In: CALDART, Roseli Salete. et al, (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, Arthur Vianna. As Relações Metodológicas entre a Abordagem Societal da Teoria das Representações Sociais, em Willem Doise, e a da Identidade Profissional e Social, em Claude Dubar, dos Educadores Sociais. In: Congresso Nacional de Educação, XI, 2013. Curitiba. **Anais...** EDUCERE, 2013. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p93/anais.html?tipo=2>. Acesso em: 02/04/2018.

FERREIRA, Lucia Gracia. **Professores da Zona Rural em Início de Carreira:**

narrativas de si e desenvolvimento profissional. 2014. Tese (Doutorado) –

Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2349>. Acesso em: 04/04/2018.

FONSECA, Rosana. MORAES, Pedro Milton de. CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Liderança e Representação Social. In: CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. (org.) **Representação Social e Práticas Organizacionais**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

FONTANA, Maria Iolanda. **Política e Formação Continuada de Professores para a Pesquisa na e com a Escola do Campo**. Formação Docente. Belo Horizonte, v. 07, n. 13, p. 99-114, ago./dez, 2015. Disponível em

<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 12/04/2018.

FRANKFURT, Sandra Herszkowicz. **Da Escola Normal à Habilitação Específica para o Magistério em 2º Grau:** práticas e apropriações (1961-1981). Tese de

Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10312>. Acesso em: 14/03/2018.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a Formação e o Trabalho:** trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos De. Sistemas de Avaliação e Controle. In: CALDART, Roseli Salete. et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete. et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto Societário Contra-Hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e formas. In: MUNARIM, Antonio. et al. (org.). **Educação do Campo: reflexões e Perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

FURTADO, Delcilene Sanches. A Concepção de Formação Docente no PNAIC: um estudo das orientações prescritivas que fundamentam as práticas formativas do programa. In: 38ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** São Luiz, MA: ANPED, 2017. Disponível em:

GAMA, Maria Eliza Rosa. Organização e Desenvolvimento do Trabalho Docente: aspectos condicionantes das atividades dos professores em situações de trabalho escolar. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em:

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. O Professor Iniciante, a Prática Pedagógica e o Sentido da Experiência. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 9-10, ago./dez, 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 12/12/2017.

GARIGLIO, José Ângelo. Dilemas e Aprendizagens Profissionais de Professores Iniciantes de Educação Física. 37ª Reunião Nacional da ANPED. 2015. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4548.pdf>. Acesso em: 04/04/18

GATTI, Bernadete Angelita. (coord.). BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelita. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**. São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev., 2013-2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 02/02/2018.

GATTI, Bernadete Angelita. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelita. *et al.* **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelita. *et al.* Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Textos FCC**. v. 41, São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/298>. Acesso em: 02/03/2018.

GATTI, Bernadete Angelita. Reconhecimento Social e as Políticas de Carreira Docente na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19/01/2018.

GIDDENS, Antony. **Sociologia**. Alexandra Figueiredo. Ana Patrícia Duarte Baltazar. Catarina Lorga da Silva. Patrícia Matos. Vasco Gil (trad.). 6. Ed. Lisboa, Portugal. Edição Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GILLY, M. As Representações Sociais no Campo da Educação. In: JODELET, Denise. (org.). **As Representações Sociais**. Lilian Ulup (trad.). Rio de Janeiro. EDUERJ, 2001.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 47 maio./ago., 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 23/02/2018.

GOLDSCHMIDT, Mirian Helena. Os limites das políticas públicas/estatais para o campo hoje e a possibilidade de uma superação. Tese (Doutorado) da Universidade Federal de São Carlos, 2016. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_3d0bfced7b51638ec1c049c08d7f4863. Acesso em: 02/03/2018.

GOMES, A. A. Identidades profissionais e representações sociais: a construção das representações sociais sobre o “ser professor”. In PARDAL, Luis. et all (org). **Educação e Trabalho: Representações, competências e trajetórias**. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dep. de Ciências da Educação, 2007.

GOMES, Marineide de Oliveira. O Lugar da Formação de Professores de Educação Infantil em Cursos de Pedagogia: formação menor para o trabalho com crianças pequenas? In: 38ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** São Luiz, MA: ANPED, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1202.pdf. Acesso em: 02/04/2018.

GONÇALVES, Adriana do Carmo Corrêa. Pesquisa-Ação como Prática de Formação Docente na Disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil. In: 38ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** São Luiz, MA: ANPED, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1202.pdf. Acesso em: 02/04/2018.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides; ROSO Adriane. Teoria das Representações Sociais – Sua historia e seu potencial crítico e transformador. In: CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. et al. (orgs.) **Textos e Debates em Representação Social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014.

GUARESCHI, Pedrinho. Representações Sociais e Ideologia. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis: EDUFSC, Edição Especial Temática, p. 33-46, 2000.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/24122/21517>. Acesso em: 02/01/2018.

GUIMARÃES, Célia Maria. et al. A Interferência dos Cursos de Pedagogia da FCT/UNESP e UFMS/CPAN nas Representações Sociais sobre a Professora da Educação Infantil. In: Congresso Nacional de Educação, XI, 2013. Curitiba. **Anais... EDUCERE**, 2013. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p93/anais.html?tipo=2>. Acesso em: 02/04/2018.

HAGE, Maria do Socorro Castro. FELDMANN, Marina Graziela. Histórias e Memórias Docentes na Amazônia Paraense: o cenário da formação do professor de educação infantil. 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4097.pdf>. Acesso em: 01/04/2018.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (Multi)Serição como Referência para a Construção da Escola Pública do Campo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, Out/Dez, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000401165&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02/04/2018.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro (trad.). 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAUTRIVE, Giovana Medianeira Fracari. BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem da Docência Alfabetizadora no Contexto da Surdez. In: 36ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Goiânia, GO: ANPED, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4231.pdf>. Acesso em: 05/04/18.

HEEP, Jeimely. DALLABRIDA, Iara Cardore. Representação Social: um estudo com três estagiárias da Música/UFMS. 2011. In: Congresso Nacional de Educação, XI, 2013. Curitiba. **Anais... EDUCERE**, 2013. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p93/anais.html?tipo=2>. Acesso em: 03/05/2018.

HOBOLD, Márcia de Souza. ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso. O Trabalho Docente nas Representações Sociais de Estudantes de Licenciatura. In: Congresso Nacional de Educação, X, 2011. Curitiba. **Anais... EDUCERE**, 2011. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>. Acesso em: 03/05/2018.
http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/.../trabalho_37anped_2015_GT08_74

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vida de Professores**. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira (trad.). Porto: Porto Editores, 1995.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. Censo Demográfico 2017. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php? Acesso em: 29/01/2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. Censo Demográfico 2010. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php? Acesso em: 29/01/2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. Geociências. Cidades. 2015. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/por-cidade-estado-geociencias.html?t=destaques&c=3513603>. Acesso em: 02/01/2018.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Censo Escolar 2017. Brasília, 2018. Disponível em: <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 23/04/2017.

_____. Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais - INEP. Educacenso 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em: 02/03/2018.

JESUS, Adriana do Carmo. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. LIMA, Rhaysa Moraes. Educação do Campo, Educação Rural e a Necessária Perspectiva Histórica. In: NETO, José Leite dos Santos. NETO, Luiz Bezerra. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. (Orgs.). **Trabalho e Educação**: estudos sobre o rural brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/trabalho-e-educacao-estudos-sobre-o-rural.pdf/view>. Acesso em: 28/02/2018.

JODELET, Denise. (org.). **As Representações Sociais**. Lilian Ulup (trad.). Rio de Janeiro. EDUERJ, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a Vida com os Outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho. JOVCHELOVITCH, Sandra. (orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 14. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete. (orgs.) **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Coleção Por uma Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf/view>. Acesso em? 17/12/2017.

KOLLING, Edgar Jorge. VARGAS, Maria Cristina. CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. In: CALDART, Roseli Salete. et al, (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LAHIRE, Bernard. **A Fabricação Social dos Indivíduos**: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.41, n.

especial, p. 1393-1404, dez., 2015. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/109892/108392>. Acesso em: 21/03/2018.

LEE, Vander. **Do Brasil**. Belo Horizonte: Indie Records, 2006

LIMA, Natamias Lopes. **Questões Epistêmico-Historiográficas sobre a Educação do Campo no Brasil**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017. Disponível em:
<http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/natamias.pdf>. Acesso em: 28/03/2018.

LIMA, Sthefani Loti Paiva. et al. **Alternâncias Educativas**: uma análise dos estudos sobre as representações sociais dos docentes. In: Congresso Nacional de Educação, XII, 2015. Curitiba. **Anais... EDUCERE**, 2015. Disponível em:
<https://educere.pucpr.br/p4/anais.html?tipo=3&titulo=&educacao=5&autor=&area=>. Acesso em: 14/04/2018.

LIMA, Emília Freitas de. Análise de Necessidades Formativas de Docentes Ingressantes numa Universidade Pública. 36ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Goiânia, GO: ANPED, 2013. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4231.pdf>. Acesso em: 06/04/18.

LIMA, J. J. MASCIA, M. A. A. Trabalho docente: Sentidos, significados e modos de identificação. In: LOPES, A. CAVALCANTE, M. A. S. OLIVEIRA, D. A. HYPÓLITO, A. M. (Orgs.). **Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para as mudanças**. CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativa. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:
http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/TrabalhoDocenteEFormacao_Vol_IV.pdf. Acesso em: 02/02/2018.

LOPES, Jose Eduardo Ferreira. **Educação básica do campo no Brasil: organização federativa, perfil socioeconômico e desempenho**. 2014. Tese (Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto – USP. 280f. Ribeirão Preto, 2014. Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-21072014-164259/>. Acesso em: 03/03/2018.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. **Profissionalidade Docente na Educação do Campo**. 257 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2013. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640314>. Acesso em: 14/05/2018.

LOPES, Alice Casimiro. *et al.* As Representações nas Políticas Curriculares: diálogos entre a teoria das representações sociais e a teoria do discurso. In: Congresso Nacional de Educação, X, 2011. Curitiba. **Anais... EDUCERE**, 2011. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p93/anais.html?tipo=2>. Acesso em: 02/04/2018

LOURO, Guacira L. Mulheres na Sala de Aula. (p. 443-481). In: PRIORE, Mary Del (org.). PINSKY, Carla B. (coord. Textos). **História das Mulheres no Brasil**. 10. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LUCINDO, Nilzilene Imaculada. Perfil, Formação e Trajetórias: um estudo sobre os pedagogos que atuam nas instituições de ensino público da SRE de Ouro Preto. 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4097.pdf>. Acesso em: 01/04/2018.

LUZ, Iza Cristina Prado Da. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em Análise. In: 38ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** São Luiz, MA: ANPED, 2017. Disponível em:

MARCELO, Carlos. A Identidade Docente: constantes e desafios. Cristina Antunes (trad.). **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez., 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 09/02/2018.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: presente e passado. SÍSIFO – **Revista de Ciências da Educação**. n. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009.

Disponível em:

https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02/01/2018.

MARRAFON, Andrea Margarete de Almeida. et al. **As Escolas Multisseriadas no Brasil**: uma análise das produções acadêmicas entre os anos e 2000 e 2015. In:

NETO, José Leite dos Santos. NETO, Luiz Bezerra. BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. (Orgs.). **Trabalho e Educação**: estudos sobre o rural brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. Disponível em:

<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/trabalho-e-educacao-estudos-sobre-o-rural.pdf/view>. Acesso em: 14/03/2018.

MARTINS, F. J. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. In: **II Congresso Internacional de Pedagogia Social**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em:

http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092008000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 03/03/2018.

MELLO, Leonardo Freire de. TEIXEIRA, Leonardo Ribeiro. MELLO, Alan Yu Iwana de. População e desenvolvimento na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte de São Paulo: desafios atuais e futuros. XVIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais, **Anais...** 2015. Disponível em:

<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/2044>. Acesso em: 12/03/2018.

MELO, Tatiana Moraes Queiroz de. VENTORIM, Silvana. O PIBID na formação de Professores de Educação Física: percepções sobre o início da docência. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível

em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4231.pdf>. Acesso em: 04/04/18.

MELO, Sheila Gomes. ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. As Representações Sociais dos Professores sobre a Formação para a Educação Ambiental. 2011. In: Congresso Nacional de Educação, X, 2011. Curitiba. **Anais...** EDUCERE, 2011. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>. Acesso em: 03/05/2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOLINA, Mônica Castanha. SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, Mônica Castanha. Desafios Teóricos e Práticos na Execução das Políticas Públicas d. Educação do Campo. In: MUNARUM, Antônio. et al. (orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis, SC: Insular, 2010.

MOLINA, Mônica Castanha. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano. et al. (org.). **Educação do Campo: campos, políticas públicas, educação**. Brasília, DF: Inca/MDA, 2008. Disponível em: nead.mda.gov.br/download.php?file=publicacoes/especial/por...educacao_do_campo Acesso em: 14/11/2018.

MOLINA, Mônica Castanha. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O Professore Especialista Iniciante e o Apoio do Coordenador Pedagógico. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4231.pdf>. Acesso em: 05/04/18.

MONTEIRO, Shirley Rosane Aparecida Fernandes. **Representações Sociais, Docência e Práticas em Educação Física nas Escolas Rurais/Campo/Roça do Município de Cunha, SP**. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano: formação, políticas e práticas sociais. Universidade de Taubaté, 2016.

MORAES, Pedro Milton de. CHAMON, Marco Antonio. CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Viver é Muito Perigoso: a representação social do risco. CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. (org.). **Representação Social e Práticas Organizacionais**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

MOREIRA, Alessandro Messias. CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Ser Professor: representação social e construção identitária**. Curitiba: Appris, 2015.

_____, Alessandro Messias. **Representação Social do “Ser Professor” e Construção Identitária Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano: formação, políticas e práticas sociais. Universidade de Taubaté, 2012.

MORETTI, Mônica Fernanda Botiglieri. O Banco Mundial, o neoliberalismo e a educação do campo no Brasil. Tese (Doutorado) Universidade de São Carlos. Disponível em:
http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_c18f5d82b9776ee33c2277772bf5194a. Acesso em: 02/03/2018.

MORETO, Charles. **Gerações de Professoras de Escolas de Classes Multisseriadas do Campo**. 2015. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2015. Disponível em:
http://repositorio.ufes.br/handle/10/1584?locale=pt_BR. Acesso em: 14/04/2018.

MOSCOVICI, Serge. **A Psicanálise, sua Imagem e seu Público**. Sônia Fuhrmann (trad.). Petrópolis: Vozes, 2012.

_____, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 7ªed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2010.

MOTA, Charles Maycon de Almeida. RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Docência e Diferenças nas Escolas Rurais: narrativas de formação na pesquisa (auto) biográfica. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v. 02, n. 04, p. 192-204, jan./abr., 2017. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3605>. Acesso: 23/03/2018.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. QUEIROZ, Isabele Lacerda. Do Outro que me Constitui: o Proinfantil e a construção da identidade docente. 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em:
<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4097.pdf>. Acesso em: 01/04/2018.

MUNARIM, Antonio. et al. (org.). **Educação do Campo**: reflexões e Perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil. **Educação**. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, RS, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr., 2008. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117388005>. Acesso em: 15/05/2018.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castanha. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em:
<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para.pdf/view>. Acesso em: 02/03/2018.

MUSSI, Amali de Angelis. ALMEIDA, Elisa Carneiro Santos de. Profissionalidade Docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de

trabalho no ensino superior. 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3815.pdf>. Acesso em: 01/04/2018.

NACARATO, Adair Mendes. A Condição Docente: o caso de quatro professores de matemática em início de carreira. In: LOPES, Amélia. CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. OLIVEIRA, Dalila Andrade. HYPÓLITO, Álvaro Moreira. (orgs.). **Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para as mudanças**. CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativa. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:
http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/TrabalhoDocenteEFormacao_Vol_IV.pdf. Acesso em: 23/01/18.

NETO, José Leite dos Santos. et al. (orgs.). **Trabalho e Educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. Disponível em:
<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/trabalho-e-educacao-estudos-sobre-o-rural.pdf/view>. Acesso em: 14/03/2018.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação Rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/educacao-rural-no-brasil-do-ruralismo-pedagogico.pdf/view>. Acesso em: 14/03/2018.

_____, Luiz Bezerra. Educação do Campo ou Educação no Campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696/7263>. Acesso em: 03/04/2018.

NEVES, Joana D'Arc de Vasconcelos. **Juventude e Inclusão: representações sociais sobre a condição juvenil no campo**. 2014. 333f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014.

_____, Joana Darc de Vasconcelos. NASCIMENTO, Ivany Pinto. As Representações Sociais dos Professores das Séries Iniciais sobre o Ser Professor no Atual Contexto Histórico-Social e as Implicações para sua Identidade Docente. In: Congresso Nacional de Educação, XI, 2013. Curitiba. **Anais...** EDUCERE, 2013. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p93/anais.html?tipo=2>. Acesso em: 02/04/2018.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. ALMEIDA, Ordália Alves. MELIM, Ana Paula Gaspar. A Docência Expressa nas Visões e nas Vozes de Professores Iniciantes e Acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação. 36ª Reunião Nacional da ANPED. 2013. **Anais...** Goiânia, GO: ANPED, 2013. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3815.pdf>. Acesso em: 01/04/2018

NORNBERG, Marta. CAVA, Patrícia Pereira. Aprendizagem Compartilhada da Ação Docente. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4231.pdf>. Acesso em: 05/04/18.

NOVAES, Adelina. ORNELLAS, Maria de Lourdes. ENS, Romilda Teodora. Convergências Teóricas em Representações Sociais e seu Aporte para o Estudo de Políticas Docentes. **Revista Diálogo Educativo**. Curitiba, v. 17, n. 53, p. 999-1015, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/16433>. Acesso em: 02/04/2018.

NOVAES, Adelina. Subjetividade Social Docente: elementos para um debate sobre “políticas de subjetividade”. **Cadernos de Pesquisa**. v. 45, n. 156, p. 328-343. Abr./jun., 2015. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v45n156/1980-5314-cp-45-156-00328.pdf. Acesso em: 03/03/2018.

NÓVOA, António. Firmar a Posição como Professor, Afirmar a Posição Docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47. n. 166. Out./dez., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 05/04/2018.

_____, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

_____, António (org.). **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editores, 1992.

NUNES, Célia. CARDOSO, Solange. Professores Iniciantes: adentrando algumas pesquisas brasileiras. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 05, n 09, p. 66-90, jul./dez., 2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 22/04/2018.

OLIVEIRA, Cesar José. SANTOS, Clarice Aparecida. Educação na Perspectiva de um Novo Modelo de Desenvolvimento na Reforma Agrária. In: FERNANDES, Bernardo Mançano. et al. (org.). **Educação do Campo**: campos, políticas públicas, educação. Brasília, DF: Incra/MDA, 2008. Disponível em: nead.mda.gov.br/download.php?file=publicacoes/especial/por...educacao_do_campo. Acesso em: 14/11/2018.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira. CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. et al (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Luciana Ribolli de. Educação Continuada: um estudo sobre participantes dos programas letra e vida e ler e escrever. 36ª Reunião Nacional da ANPED. 2013. **Anais...** Goiânia, GO: ANPED, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3815.pdf>. Acesso em: 01/04/2018

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salete. et al (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. Aprendizagem da Docência no PIBID: possibilidades, tensões e fragilidades. In: 38ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** São Luiz, MA: ANPED, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho.pdf>. Acesso em: 02/04/2018

PEREIRA, Isabel Brasil. Educação Profissional. In: CALDART, Roseli Salete. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 22/12/2018.

PEREIRA, Kelci Anne. **Educação do Campo e Rede de Movimentos no Sudeste do Pará: agroecologia e cooperativismo na relação entre trabalho e educação**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09032016-104156/en.php>. Acesso em: 14/04/2018.

PEREIRA, Sueli Menezes. OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes. Valorização do Magistério da Educação Básica: entre o legal e o real. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 8, n 14, p. 33-48, jan./jun., 2016. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 22/04/2018.

PEROVANO, Dalton Gean. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. Curitiba: Intersaberes, 2016.

PINA, Ticiania Petean. **A Influência da Pedagogia da Alternância na Formação de Jovens Sucessores da Agricultura Familiar: a Escola Técnica Estadual (ETEC) de Andradina como promotora de valorização do modo de vida rural**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Engenharia de ilha Solteira. 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152419/pina_tp_dr_ilha.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 02/04/2018.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Curso de Pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos séries iniciais do ensino fundamental. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 136-151, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 02/04/2018.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Fundos Públicos. In: CALDART, Roseli Salete. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo Pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos, Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, jun., 1995. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/55>. Acesso em: 03/04/2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CUNHA. Estância Climática de Cunha. Disponível em: http://www.cunha.sp.gov.br/?page_id=87#tb_acidade-tab. Acesso em: 02/01/2018.

PRYJMA, Leila Clauri. PULLIN, Elsa Maria Mendes Pessoa. Leitura: Representações Sociais de Professores de uma Rede Municipal de Ensino. 2011. In: Congresso Nacional de Educação, X., 2011. Curitiba. **Anais...** EDUCERE, 2011. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>. Acesso em: 03/05/2018.

_____, Marielda Ferreira. WINKELER, Maria Silvia Bacila. Da Formação Inicial ao Desenvolvimento Profissional Docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 6, n 11, p. 23-34, ago./dez., 2014. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 25/04/2018.

PRZEPIURA, Thaylise de Cássia Santos. KOGA, Viviane Terezinha. ROSSO, Ademir José. A Ciência e o Ensino de Ciências nas Representações Sociais de Futuros Professores das Séries Iniciais. In: Congresso Nacional de Educação, XII, 2015. Curitiba. **Anais...** EDUCERE, 2015. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html>. Acesso em: 03/05/2018.

QEDU. Fundação Lemann. Censo Escolar. 2018. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 02/02/2018.

QUEIROZ, Paulo Pires. A Formação do Professor de Sociologia da Escola Básica: problematizando algumas questões a partir da Pesquisa e Prática de Ensino em Ciências Sociais. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3931.pdf>. Acesso em: 04/02/2018.

RANGEL, Adriana Menezes. **Formação de Professores em Belém-Pará: um estudo transversal sobre as diretrizes curriculares nacionais, saberes, práticas e identidade profissional docente**. Dissertação de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional, Universidade de Taubaté. Taubaté, SP, 2008. 302 p

RANGEL, Mary. CARMO, Rosângela Branca. Da Educação Rural à Educação do Campo: revisão crítica. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 20, n. 36, jul./dez., 2011. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para.pdf/view>. Acesso em: 02/03/2018.

REBOLO, Flavinês. BROSTOLIN, Marta Regina. Os Encantamentos Da Docência Na Voz De Professoras Iniciantes Na Educação Infantil. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4231.pdf>. Acesso em: 04/04/18.

REIS, Cleivane Peres. **Estado, Luta de Classes e Políticas Públicas de Educação para o Campo no Tocantins: territórios em disputa**. 2015. 348 f. Tese (Doutorado

em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2364>. Acesso em: 28/04/2018.

RESENDE, Maria Aparecida. GERKEN, Carlos Henrique de Souza. A Atividade Docente de uma Professora Alfabetizadora no Contexto das Políticas Públicas em Minas Gerais: uma análise a partir de núcleos de significação. 36ª Reunião Nacional da ANPED. 2013. **Anais...** Goiânia, GO: ANPED, 2013. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3815.pdf>. Acesso em: 01/04/2018

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 22/12/2018.

_____, Marlene. Pedagogia da Alternância na Educação Rural/do Campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 27-45, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100003. Acesso em: 14/04/2018.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Da Lavradora à Professora Primária na Roça: narrativas, docência e profissionalização. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21, n. 65, abr./jun., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000200325&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14/02/2018.

RIVELLI, Helena. A Pesquisa sobre Formação de Professores para os Usos da Avaliação na Educação Básica no CT08 da ANPED no Período de 2005-2015. In: 38ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** São Luiz, MA: ANPED, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho.pdf>. Acesso em: 01/04/2018

RIZZO, Catarina Barbosa da Silva. CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representando o Primeiro Emprego: a experiência de adolescentes trabalhadores. CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. (org.). **Representação Social e Práticas Organizacionais**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

ROBERTI, Sheila. PENIN, Sônia Terezinha de Souza. Abordagem Lefebvriana no Estudo da Formação Docente: interface entre “Representação” e “Representação Social”. In: Congresso Nacional de Educação, X, 2011. Curitiba. **Anais...** EDUCERE, 2011. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p93/anais.html?tipo=2>. Acesso em: 02/04/2018.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. et al. Nucleação de Escolas do Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/2017nahead/2175-6236-edreal-57687.pdf>. Acesso em: 23/03/2018.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. Por uma educação do campo que contemple as parcerias nos processos formativos e as formas identitárias dos povos do campo. Revista **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(1), p. 41-56, 2012.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. CERDAS, Luciene. PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Aproximações e Propostas de Parceria entre Universidade e Escola na Formação de Professores: uma análise a partir dos trabalhos apresentados nas últimas cinco edições da Anped (2010-2015). In: 38ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** São Luiz, MA: ANPED, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1202.pdf. Acesso em: 02/04/2018.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. Profissionalidade Docente em Análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**: estudos sobre educação. ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez., 2005. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>. Acesso em: 17/02/2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. MARTINS, Pura Lúcia Oliver. KOGUTI, Maria Cristina. MANIESI, Paulo Sérgio. A Formação do Professor nos Cursos de Licenciatura: o que dizem os professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1639-1661, out./dez. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/anton/Downloads/22308-41441-1-PB.pdf>. Acesso em: 02/04/2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. MARTINS, Pura Lúcia Oliver. VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos. A Relação Universidade Escola nos Cursos de Licenciatura: demandas para a formação docente. 38ª Reunião da Anped. **Anais...** São Luiz, MA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08ii_textojoanapaulinromanowski.pdf. Acesso em: 02/03/2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização Docente**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**. Rio Grande do Norte, v. 6, n. 6, p. 37-50, set./dez., 2006. Disponível em: <http://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa/view>. Acesso em: 02/03/2018.

SÁ, Celso Pereira de. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro. EDUERJ, 1998.

SALES, Mônica Patrícia da Silva. SILVA, Wilson Rufino. Razões e Expectativas da Escolha Profissional Docente: o curso de pedagogia em foco. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 9, n 15, p. 129-149, ago./dez., 2016. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 04/04/2018.

SANTOS, Clarice Aparecida. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. In: CALDART, Roseli Salete. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A Teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza. ALMEIDA, Leda Maria. (orgs.). **Diálogos com a Teoria da Representação Social**. Pernambuco: Editora Universitária UFPE, 2005.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Representação Social e Identidade. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes. OLIVEIRA, Denize Cristina de. (orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. 2.ed. Goiânia: AB, 2000.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à Educação. **Ensaio: aval. Pol. Publ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar., 2018. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362018000100185&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03/03/2018.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.166/2012. Cria a região metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte, e dá providências correlatas. 2012. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1166-09.01.2012.html>. Acesso em: 22/03/2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEESP. Arquivo das Escolas Estaduais. Pesquisa das Escolas, 2017. Disponível em: <http://escola.edunet.sp.gov.br/download/download.htm>. Acesso em: 02/01/2018.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEESP. Cadastro das Escolas do Estado de São Paulo – Censo 2017. CADMEC, São Paulo, 2017.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEESP. Cadastro das Escolas do Estado de São Paulo – Censo 2011. CADMEC, São Paulo, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE. São Paulo, 2012.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola do Campo – Espaço de Disputa e de Contradição**: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do colégio Imperatriz Leopoldina. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação Florianópolis, SC. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106788>. Acesso em: 01/04/2018.

SCARTEZINI, Raquel Antunes. Formação de Professores do Ensino Superior e Identidade Profissional Docente. 38ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais ...** São Luiz, MA: ANPED, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_441.pdf. Acesso em: 01/04/2018.

SCHNETZLER, Roseli. CRUZ, Maria Nazaré Da. MARTINS, Ida Carneiro. Marcas e Tensões no Desenvolvimento Profissional de Professores do Ensino Superior. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4231.pdf>. Acesso em: 06/04/18.

SCOLARO, Arcângelo. **A Formação Bíblica como Precursora da Educação do Campo**: diocese de Goiás de 1967 -1998. 2016. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2016. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/787>. Acesso em: 09/04/2018.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A Particularidade do Processo de Socialização Contemporâneo. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, v. 17, n. 2, nov., 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12482>. Acesso: 02/01/2018.

SILVA, Melissa Rodrigues Da. Articulação Escola e Universidade: algumas reflexões acerca da formação inicial e continuada para professores da educação básica. 38ª Reunião Nacional da ANPED. 2017. **Anais...** São Luiz, MA: ANPED, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_441.pdf. Acesso em: 01/04/2018.

SILVA, Filardes de Jesus Freitas. **Do Campo para a Sala de Aula**: experiências matemáticas em um assentamento rural no Oeste Maranhense. 2016. 179 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Ciência. Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016.

SILVA, Arlete Vieira Da. Estágio: pesquisa-formação e escrita de si como prática de iniciação à docência. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais...** Florianópolis, SC: ANPED, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-4231.pdf>. Acesso em: 04/04/18.

SILVA, Catarina Malheiros. **Encontro de Tempos na Escola**: um estudo sobre gerações de estudantes no meio rural baiano. 2014. 244 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, Ana Paula Soares. FELIPE, Eliana da Silva. RAMOS, Márcia Mara. Infância do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SILVA, Rejane Dias. et al. Profissionalidade e Formação Docente: Representações Sociais de Professores. In: Congresso Nacional de Educação, X, 2011. Curitiba. **Anais...** EDUCERE, 2011. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p93/anais.html?tipo=2>. Acesso em: 02/04/2018.

SILVA, Edna Lucia Da. MENEZES, Ester Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. Florianópolis, SC: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005. Disponível em: http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf. Acesso em: 12/12/2017.

SILVA, Lourdes Helena Da. MORAIS, Teresinha Cristiane De. BOF, Alvana Maria. A Educação no Meio Rural do Brasil: revisão da literatura. In: BOF, Alvana Maria. (org.)

et al. **A Educação Rural no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: portal.inep.gov.br/...educa%C3%A7%C3%A3o...Brasil+rural/6f20b4f1-a40e-4d78-baea-a1f63f191041. Acesso em: 24/03/2018.

SOUSA, Clarilza Prado. Estudos de Representações Sociais em Educação. **Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 14/15, p. 285-323, 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/32037>. Acesso em: 18/04/2018.

SOUSA, Clarilza Prado. VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. A Teoria das Representações Sociais e o Estudo do Trabalho Docente: os desafios de uma pesquisa em rede. **Cadernos de Pesquisa**. v. 11, n. 33, p. 271-286, maio/ago., 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4285>. Acesso em: 14/04/2018.

SOUSA, Clarilza Prado. VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Avaliação da Formação de Professores: uma perspectiva psicossocial. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 42, n. 147, p. 771-789, set./dez., 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000300007&script=sci_abstract&tIng=pt. Acesso em: 14/04/2018.

SOUZA, Marinaldo Fernando. **Além da escola: reflexões teórico-metodológicas com base na análise de práticas educativas alternativas descobertas em áreas rurais da região de São Carlos S.P.** 2016. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137958>. Acesso em: 03/04/2018.

SOUZA, Nazaré Serrat Diniz. **Belém Ribeirinha, a Juventude e o Direito à Escolarização com Educação Profissional: análise da experiência da Casa Escola de Pesca**. 2015. 283 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação. Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli Salete. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TAFAREL, Celi Zulque. MOLINA, Mônica Castanha. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. João Batista Kreuch (trad.) 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo. n. 14, p. 6188, maio./ago., 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782000000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14/12/2017.

TARDIN, José Mari. Cultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salette. et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TEIXEIRA, Edival Sebastião. BERNARTT, Maria de Lourdes. TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectiva para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago., 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200002. Acesso em: 23/03/2018.

TOMAZ, Adriana da Silva Lisboa. Formação Docente no Curso de Pedagogia: o que Expressam as Representações Sociais de Alunas do Último Ano Acerca da Avaliação. In: Congresso Nacional de Educação, X, 2011. Curitiba. **Anais... EDUCERE**, 2011. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p93/anais.html?tipo=2>. Acesso em: 02/04/2018.

TORRES, Rosângela Fernandes. A Representação Social do Trabalho Pedagógico dos Professores(as) de Manaus. In: Congresso Nacional de Educação, XI, 2013. Curitiba. **Anais... EDUCERE**, 2013. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p93/anais.html?tipo=2>. Acesso em: 02/04/2018.

TRINDADE, Domingos Rodrigues. **Constituição Social do Ser Jovem Camponês no Contexto de Assentamentos da Reforma Agrária na Microrregião Guanambi - Bahia**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2015. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18017/1/2015_DomingosRodriguesdaTrindade.pdf. Acesso em: 10/04/2018.

UNESCO. Educação um Tesouro a Descobri. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

VALA, Jorge. Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. In: VALA, Jorge. MONTEIRO, Maria Benedicta. (orgs.). **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do Magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago., 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/792>. Acesso em: 23/12/2018.

VALLE, Ione Ribeiro. Da Identidade Vocacional à Identidade Profissional: a constituição de um corpo docente unificado. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 209-230, jul./dez., 2002. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10285>. Acesso em: 05/02/2018.

VASCONCELOS, Sinaida Maria. et al. Ser Professor: representação social e identidade docente. In: XII Congresso Nacional de Educação, XII, 2015. Curitiba. **Anais...** EDUCERE, 2015. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p4/anais.html?tipo=3&titulo=&edicao=5&autor=&area=>. Acesso em: 14/04/2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. ARAÚJO, José Carlos Souza. KAPUZINIÁK, Célia. **Docência: uma construção ético-profissional**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. D'ÁVILA, Maria Cristina. (orgs.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. SILVA, Edileuza Fernandes da. (orgs.). **A Escola Mudou. Que Mude a Formação de Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Ebook Pearson).

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. RESENDE, Marilene Ribeiro. As Representações Sociais de Professores da Educação Básica sobre a Formação Inicial: uma contribuição da técnica Q. In: XII Congresso Nacional de Educação, XII, 2015. Curitiba. **Anais...** EDUCERE, 2015. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p4/anais.html?tipo=3&titulo=&edicao=5&autor=&area=>. Acesso em: 14/04/2018.

VIGHI, Cátia Simone Becker. **Da Escola na Zona Urbana para a Escola do/no Campo: os professores e foco**. 2013. 130 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2013.

VIGHI, Cátia Simone Becker. Formação Docente: a educação do campo em foco. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 7, n 13, p. 115-132, ago./dez., 2015. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 04/04/2018.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. NOVAES, Adelina. Representações Sociais e Desafios Contemporâneos. **Cadernos de Pesquisa**. v. 45, n. 156, p. 240-242, abr./jun., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000200240. Acesso em: 02/04/2018.

VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso. Representações Sociais: a historicidade do psicossocial. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 14, n. 42, p. 585-603, maio/ago., 2014. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12761&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 14/04/2018.

ZUQUIM, Maria de Lourdes. **Os Caminhos da Bocaina: uma questão agrária ambiental**. Tese de Doutorado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em:

http://www.mlzuquim.fau.usp.br/arquivos/mzuquim_tese.pdf. Acesso em:
12/01/2018.