

# EDUCAÇÃO DO CAMPO

SABERES, SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Igor Gonzaga Lopes



EDITORA  
SCHREIBEN

IGOR GONZAGA LOPES

# EDUCAÇÃO DO CAMPO



SABERES, SENTIDOS E  
SIGNIFICADOS



EDITORA  
SCHREIBEN

2024

© Do Autor - 2024  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: valentyn640 - Freepik.com  
Revisão técnica e ortográfica: o autor  
Livro publicado em: 09/05/2024  
Termo de publicação: TP0262024

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (URI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiben@gmail.com  
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L864 Lopes, Igor Gonzaga  
Educação do campo : saberes, sentidos e significados. / Igor Gonzaga  
Lopes. - Itapiranga : Schreiben, 2024.  
99 p. : il. ; e-book  
E-book no formato PDF.  
EISBN: 978-65-5440-258-3  
DOI: 10.29327/5399659  
1. Educação rural. 2. Escolas rurais. III. Professores – capacitação profis-  
sional. I. Título.

CDU 373

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

# *Agradecimentos*

---

Ao refletir sobre minha vida e sobre todas as dores e as delícias de ser quem sou, me pego nessa noite estrelada refletindo sobre todo esse processo e vou de encontro com todas as vezes que prometi para mim mesmo que eu seria uma pessoa grandiosa na pequenez do meu existir, e hoje consigo ver mesmo com os olhos cheios de lágrimas um caminho árduo, incerto e ao mesmo tempo tão certo. E é nesse sentindo que dou espaço neste trabalho para agradecer e enaltecer tudo aquilo/aqueles que me transformou/transformaram no melhor que sou, ou naquilo que posso vir a ser.

Algumas pessoas deixaram marcas registradas na minha vida. Umhas porque estão do meu lado, outras porque mesmo longe se fazem tão perto. Sem elas, os nossos sonhos seriam muito difíceis de alcançar, ou seriam até inatingíveis.

Comungo com o pensamento de Clarice Lispector, quando ela enfatiza que “nenhum dever é mais importante que a gratidão”. Nesse sentido, iniciarei agradecendo aquele que me abraçou todas as vezes que o mundo se esqueceu de mim, aquele que esteve do meu lado, sonhou comigo meus sonhos e me ajudou a realizá-los. Aquele que me fez sentir importante, quando tudo era tão difícil e amado quando tudo era triste. Aquele que me presenteou com o direito de levantar todos os dias, me fazendo alçar voos em horizontes onde tudo é amor. Deus, obrigado por nunca me permitir desistir, pois você me fez ver que iria valer a pena, e valeu.

Partindo desse pressuposto, tomo a liberdade de parafrasear Daisaku Ikeda quando diz que “Ser herói não significa acertar constantemente. É muito mais que isso. O verdadeiro espírito de um herói encontra-se na intensa convicção de enfrentar e vencer as dificuldades em vez de desistir de tudo. Na vida de todos nós poderão surgir situações inesperadas. Poderão manifestar obstáculos ou problemas que jamais havíamos imaginado. É justamente nesses momentos que revelamos o que verdadeiramente carregamos no coração”.

É nesse momento que agradeço minha mãe Divana Gonzaga (*in memorian*), que foi o meu maior presente de Deus, uma pessoa com um coração cheio de amor, coragem e força. Foi nos seus braços que descansi todas as vezes que a carga estava pesada demais. Mãe, sem dúvidas nenhuma foi com você que aprendi o verdadeiro significado das palavras: força, amor e superação. Um amor explicado não sua falta de explicação.

Revisitando meu passado, lembro-me de vários momentos de brincadeiras e brigas. Ali mesmo, naquele campo de futebol, naquela quadra de esporte, naquele quintal, naquela bica d'água, naqueles pastos, naquela garagem, naquelas árvores. Em qualquer lugar, o que não podia faltar era vocês meus irmãos, que sempre acreditaram e me apoiaram.

Agradeço ao meu irmão Ian Gonzaga Lopes (*in memorian*), que foi sem dúvidas a pessoa mais fantástica que já conheci. Às vezes fico pensando como a vida é irônica, pois você era a pessoa que mais tinha motivos para chorar e era o que mais sorria. Era a pessoa que mais tinha motivos para pensar em desistir, e era o que mais falava em vencer. Era a pessoa que por fim, não conseguia andar, e mesmo assim, era o que mais corria atrás dos seus sonhos (ser feliz). Era a pessoa que poderia ter desacreditado no amor, e foi sem dúvidas a pessoa que mais o propagou. Estou aprendendo a viver sem você e sinceramente acho que me tornei uma pessoa melhor, devido a todos os seus ensinamentos e todas as lutas nas quais você passou com tanta confiança que após uma noite de tempestade, vem o dia com o sol. Esse título de mestre é seu!!! Sem você e a mamãe eu não teria conhecido o amor!!!

Neste projeto de vida, é de suma importância agradecer aquele que me dava almoço na boca, nos dias de domingo, aquele me ensinou tratar das galinhas, que brincava de bola, me ensinou a andar de cavalo, me tirou alguns medos, que viviam me rodeando, mas que isso, ele me permitiu sentir especial. Meu avô, mesmo não sabendo ler, me fez crer! Crer em um mundo onde a humildade e a honestidade eram fatores que engrandecia os homens. Este projeto de vida, não seria possível, sem a ajuda e o incentivo dos meus avós. Foram eles, que me ensinaram o significado das palavras: honestidade e humildade. Meus avós (Divino Gonzaga Peres e Ana Rosa Fernandes e Gonzaga).

Agradeço aos meus amigos, que inconscientemente estiveram

como um ponto de apoio em minha vida, para estes faço uso das palavras de Vinicius de Moraes ao afirmar que “Você não faz amigos, você os reconhece”. Nessa perspectiva, vale ressaltar que foram com vocês que estive nos melhores momentos. A todos vocês que estiveram comigo na partida e agora na chegada. A todos meu carinho e gratidão. O sonho não acabou... apenas começou!!!



# Sumário

---

Introdução.....	9
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO, SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SOBRE AS NARRATIVAS: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....</b>	<b>15</b>
1.1 Introdução.....	15
1.2 A Educação do Campo para Compreensão do Cenário e seus Professores.....	15
1.3 Sobre o Desenvolvimento Profissional Docente.....	23
1.4 Metodologia: a pesquisa (auto)biográfica.....	31
1.5 Considerações Sobre o Capítulo.....	35
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>ESCOLAS DO CAMPO E CONVITES QUE PRODUZEM PROFESSORES.....</b>	<b>37</b>
2.1 Introdução.....	37
2.2 Orizona (GO): lugar de povoados .....	38
2.3 O Povoado do Taquaral e Suas Fazendas.....	44
2.3.1 Fazenda Taquaral Formoso.....	44
2.3.2 Fazenda Taquaral Barreiro.....	45
2.3.3 Fazenda Taquaral do Meio.....	45
2.3.4 Fazenda Taquaral de Cima.....	46
2.3.5 Fazenda Taquaral Santana.....	46
2.3.6 Fazenda Taquaral Alegrete.....	46
2.3.7 Comunidade de Taquaral – Escola Polo.....	47
2.4 Três Professores.....	50
2.4.1 Professor Vencedor.....	50
2.4.2 Professora Conselheira.....	53
2.4.3 Professora Sorriso.....	55
2.5 O Convite.....	59
2.5.1 Convite de Vencedor.....	59
2.5.2 Convite de Conselheira.....	59
2.5.3 Convite de Sorriso .....	59
2.6 Considerações do Capítulo.....	62



### **CAPÍTULO 3**

<b>NARRATIVAS: A BUSCA PELOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS.....</b>	<b>65</b>
3.1 Introdução.....	65
3.2 A Entrada na Carreira: narrativas dos primeiros tempos.....	65
3.2.1 Professor Vencedor.....	66
3.2.2 “Professora Conselheira”.....	68
3.2.3 “Professora Sorriso”.....	70
3.3 A Estabilização: pertencimento e experiência.....	76
3.3.1 Professor Vencedor.....	76
3.3.2 Professora Conselheira.....	77
3.3.3 Professora Sorriso.....	79
3.4 Diversificação.....	81
3.4.1 Professor Vencedor.....	82
3.4.2 Professora Conselheira.....	82
3.4.3 Professora Sorriso.....	83
3.5 Distanciamento.....	84
3.5.1 Professor Vencedor.....	84
3.5.2 Professora Conselheira.....	84
3.5.3 Professora Sorriso.....	85
3.6 Considerações do Capítulo.....	86
Considerações Finais.....	87
Referências.....	91
Índice Remissivo.....	95

# *Introdução*

---

“Para narrar tantas histórias, precisei “ler” a minha história e refletir sobre como me tornei o que sou, ou seja, busquei cartografar uma vida traduzida numa narrativa que também se entrelaça com outras tantas histórias”. (PORTUGAL, 2010, p.42).

Acredito, assim como Portugal (2010), a quem recorri para trazer a epígrafe acima, que ao rever nossa própria história nos damos conta que ela entrelaça nossa vida a outras trajetórias e por isso nossa cartografia de vida manifesta de algum modo os sentidos e produtos de outros tempos e outras pessoas. Ecoam nas linhas autobiográficas outras vozes e às vezes é preciso explorar as histórias nas quais esta conexão se evidencia. No meu caso, sempre considerei que nas histórias dos professores de onde nasci e me criei me revelariam muito mais que elementos e pistas acerca de mim mesmo, mas o retrato da própria educação goiana ainda a ser descortinado.

Nasci e fui criado em Orizona<sup>1</sup>, sou filho de pequenos agricultores que se ocupavam, como muitos dali, da criação dos animais, dos cuidados com a casa, da sementeira, da colheita e da educação dos filhos. Esse jeito de vida reflete a lógica da vida campesina na qual as famílias convivem quase que constantemente em espaços de quintal e cultivo nos quais as “relações de compadrio” (ARAÚJO, 2009) orientam as demais relações.

Por minhas memórias é que consigo compreender melhor o lugar ocupado pela educação neste lugar. É lugar de respeito, é caminho para a ascensão social, para conquistar a “cultura”. A educação por muitas vezes é quase dádiva. Para quem como minha mãe foi “tornada professora” a mudança que ela executava na vida de si e dos seus era visível. Convidada

---

1 Segundo Pereira Neto (2010) “Orizona, antiga Capela dos Correias, depois Campo Formoso e posteriormente Orizona, edificada à margem direita do Ribeirão Santa Bárbara, afluente do Rio Corumbá, foi fundada por Joaquim Fernandes de Castro e José Pereira Cardoso que, em, 1850 deram começo aos trabalhos de construção de uma capela dedicada a Nossa Senhora da Piedade.

para lecionar numa escola rural no Taquaral, um povoado do município de Orizona-GO em 1998 ela manifestava o quanto esse acontecimento alterara sua história e também a de todos nós, sua família.

Em análise mais ampla enxergo hoje que ela “foi tornada professora” como tantas outras devido a demanda local, devido a recusa de professores urbanos a atuar na roça. Rios e Vicentini (2013) ao analisarem a docência e profissionalização: experiências de professores leigos na zona rural, encontraram as mesmas condições de acesso a carreira e explicam que:

A entrada na profissão na roça se deu também por demandas locais de mobilidade pelas comunidades, caracterizando-se por uma iniciação à docência precoce e com precarização nas diversas condições (físicas, matérias e humanas) para o exercício do magistério. Muitas destas professoras não escolheram a profissão, mas foram levadas até ela. (p.119).

As falas do tipo “- Estudar garante um futuro melhor” povoam minha incursão autobiográfica. Elas explicam meu mergulho precoce em um universo de letras e números criado por mim e para mim na casa de meus avós onde a “liturgia escolar” (BOTO, 2014) com seus ritos de silêncio e obediência eram representados com a seriedade que tem o brincar em tenra idade. Brincando na escolinha montada no alpendre a docência era o ensaio do “mudar de vida”.

A ida real para a escola aconteceu aos três anos de idade para acompanhar meu irmão mais velho, que só ia à escola se eu fosse. Isso me marcou muito, pois, mesmo tendo uma idade menor dos demais colegas aprendi sem grandes dificuldades a ler e a escrever. Ele se adaptou bem à escola e eu também. Os professores e a equipe administrativa da Escola Municipal “Ana Cândida Vieira”, pareciam estar de conluio com minha família pois reproduziam o mesmo discurso sobre a necessidade do estudo. Usavam por vezes o argumento de que eu me destacava dentre os demais alunos pelo bom comportamento e pelo interesse quanto aos conteúdos lecionados.

Conforme reflito para produzir essa escrita introdutória comprovo que a narrativa de fato orienta um processo de formação. Concordo com Josso (2004) que “as vivências sobre as quais há reflexão assumem o status de experiências que são significativas na ação de formar-se” (p.48). Neste processo vão sendo evidenciados os professores de Orizona como: Joelma

Vaz, Elaine Mendes, Silvia Castro, Fábio Acácio. Em suas memórias estão guardados saberes de professores que são extremamente queridos e respeitados pela população e que estão na genealogia de muitos, que como eu, hoje escrevem no quadro negro. Isso explica o objeto da pesquisa (o desenvolvimento profissional de professores aposentados de Orizona) que originou este livro que é um recorte da minha pesquisa de mestrado.

São eles, a partir de suas narrativas que podem ajudar a produzir a história da educação rural goiana em décadas passadas que são tão escassas na literatura de pesquisa em educação. É essa inclusive a ancoragem da problemática que foi sendo estabelecida a partir de questões como: Como e por quais motivos teria se dado o ingresso na docência? Qual seria o perfil destes professores pioneiros nas escolas de Orizona? Quais fatores balizaram a aprendizagem da docência? Quais fundamentos marcavam suas práticas e decisões? Como se deu o afastamento da profissão? Quais sentidos produziram sobre a carreira do magistério no campo?

Na confluência de tantos questionamentos uma questão síntese passou a conduzir a pesquisa: Quais elementos marcaram o desenvolvimento profissional docente de professores que atuaram em escola do campo de Orizona entre 1950 e 1980? Atrelado à essa questão que alcançou centralidade emergiu o objetivo da pesquisa que foi *analisar o desenvolvimento profissional docente de professores aposentados de Orizona GO*.

A opção por adotar como objeto da pesquisa o desenvolvimento profissional docente (DPD) se fundamentou na consideração de que o termo “trajetória” não produzia, e cremos que não produz, clareza suficiente quanto ao que queremos analisar. Não nos acenava categorias ainda que tenhamos em mente que elas possam ser produzidas durante a pesquisa. Os escritos de García (1999; 2009) e Huberman (2000), nos permitiram instituir critério e guia para manter o foco e para a análise na medida em que orientou categorias alicerçadas no ciclo de vida dos professores. Trabalhos como os de Prado (2017) nos permitiram fortalecer um caminho interpretativo para contribuir com a história da educação goiana.

Sobre a metodologia, a dinâmica dada pelo processo narrativo foi particularmente importante para trazer à luz do registro escrito que é a dissertação as memórias de três professores aposentados que foram entrevistados para a pesquisa. Além disso, as narrativas criam um

substrato de informações e dados rico para produção de uma interpretação fenomenológica, portanto atenta ao fenômeno em si mesmo. Já havia utilizado esta metodologia para a realização de meu Trabalho de Conclusão de Curso em 2013 por influência da presença em um Simpósio de História, no qual o professor Rubislei Sabino da Silva apresentou uma palestra sobre a história de vida de professores. Vem desde esse período a adoção de Josso (2004), de Bragança (2011) e de Momberger (2012).

O cenário é Orizona na dimensão da educação do campo<sup>2</sup> das décadas de 1950 a 1980 que é o período em que os professores aposentados entrevistados atuaram em uma escola de povoado.

Sobre os professores entrevistados, vale destacar que foram três aqui nominados como: professor Vencedor que acredita hoje ter sido um homem com muita força e garra, pois venceu na vida. A professora Sorriso, que se julga hoje uma mulher feliz, pois lidava com os problemas sempre mostrando o lado bom das coisas, e a professora Conselheira que se intitula assim por ter aconselhado tantas pessoas ao longo de sua trajetória.

Marcas de minha autobiografia podem aparecer na escrita ao longo de todo o texto. Ela me deu o “fio da meada”. Por isso talvez abandone nas próximas páginas desta dissertação a escrita em primeira pessoa. Talvez não.

Este livro se apresenta em três capítulos. No primeiro capítulo o objetivo é promover condições para compreensão das delimitações teóricas e metodológicas que particularizam a pesquisa e que evidenciam parte do processo de tornar-se pesquisador. Intitulado “Sobre a educação do campo, sobre o desenvolvimento profissional docente e sobre as narrativas”, o capítulo apresenta três itens fundamentais para explorar e explicitar as bases da composição-execução da pesquisa: a) um sobrevoo histórico sobre a Educação do Campo para compreensão das condições e registros que possibilitam situar melhor o cenário de Orizona b) uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente, mergulhando em García (1999, 2009), Isaia (2006), Oliveira e Gama (2014), e de algumas categorias subjacentes como o ciclo de vida dos professores Ferreira (2014) e Huberman (1995) para explicitar o campo teórico; e c) pormenores da metodologia e do percurso metodológico trilhado.

---

2 Ao longo do livro será utilizado educação rural e/ou do campo, acompanhando o período no qual estamos falando.

No segundo capítulo intitulado “Orizona, três pessoas e convites que produzem professores”, é nossa intenção tornar mais palpável ou melhor compreendidos o cenário e os sujeitos da pesquisa, os professores aposentados de Orizona. Santos (2007) assevera que “o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro”. (p.112). Para Portugal e Sousa (2013) o lugar apresenta anunciação específica que testemunha a identidade dos que nele atuam.

Seguindo Portugal e Sousa (2013) cremos que:

Os lugares (casas, roças, povoados, cidades, escolas) demarcados nas narrativas não compreendem apenas pontos de localização de referência, impressão ou configuração geográfica. Trata-se da indicação às relações e percepções que são construídas pelos sujeitos com os seus lugares. Os lugares compõem os cenários da vida, produzidos a partir dos sentidos e significados atribuídos às vivências que cada um experiencia (p.223).

Ao pensarmos as narrativas na delimitação do lugar que temos em mente que:

Os professores narram. Narram o lugar das vivências, narram a vida a partir do seu lugar e o lugar da vida nos lugares. Interpretam histórias. Revelam acontecimentos. Traduzem experiências. Apresentam e descrevem pessoas que fazem parte das memórias evocadas, das histórias narradas. Delineiam modos de vida e seus cotidianos. E, isso é o que nomeio de geo(BIO)grafização. Um modo subjetivo de pensar as escritas sobre as nossas relações e experiências com e nos lugares, ao longo da nossa existência, da nossa vida. (PORTUGAL, 2014, p.228).

Finda o capítulo o detalhamento e a reflexão sobre o “momento charneira” (JOSSO, 2004) que é o convite-convocação para tornar-se professor. Momento-charneira seria segundo a autora aquele momento de rememoração, recordação de etapas que articularam ou articulam alguma fase da vida.

O terceiro capítulo objetiva desenredar os fios memorialísticos que tecem a trama do desenvolvimento profissional docente dos professores aposentados de Orizona. Nele as etapas da carreira são esmiuçadas e analisadas de modo a propiciar a aproximação vital ao objetivo geral

da pesquisa que é analisar o desenvolvimento profissional docente de professores aposentados de Orizona-GO.

Finalmente a conclusão é apresentada destacando que o ingresso na carreira via convite e a ausência de formação ou experiência prévia para os professores repercutiu não somente na agudização do chamado “choque de realidade”, mas também na adoção de estratégias na fase da entrada marcadas pela urgência em assumir a “postura de professor”. Neste sentido a escassez de escolas no campo e, portanto, de professores a serem inspiradores orientou uma aproximação à imagem do professor sacerdotal ou a adoção de uma postura maternal, ou afetiva. A fase da estabilização na carreira apresenta expedientes diferentes que vão desde o retorno aos estudos até a estratégia da tentativa e erro. O curso de pedagogia não aparece como ferramenta privilegiada para a consolidação da carreira, mas sim a experiência em sala de aula. Para o professor (homem) não se pode falar em estabilização da docência, mas da diversificação antes mesmo dela e parece ser registro de condições diferentes para o ciclo de vida profissional a questão do gênero. Para as mulheres a diversificação não se mostrou algo tão aparente. O afastamento se apresenta no olhar de “missão cumprida”, é onde o professor vai se distanciando emocionalmente daquele ambiente, daquele aluno.

# Capítulo 1

---

## **SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO, SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E SOBRE AS NARRATIVAS: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO**

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. *Paulo Freire* (2001, p.155)

### ***1.1 Introdução***

A pesquisa de mestrado que originou este livro se produziu na salvaguarda de um campo teórico-metodológica cuja consequência mais próxima foi a aquisição de consistência e rigor. O exercício de composição deste acercamento mostrou-se fundamental para a pesquisa e para a formação do pesquisador e quando socializado aos pares e leitores amplia as condições de compreensão, legitimação e de registro. Assim, tonalizar das ancoragens da pesquisa dando nuances mais fortes aos conceitos utilizados e instrumentos metodológicos é o objetivo deste capítulo.

### ***1.2 A Educação do Campo para Compreensão do Cenário e seus Professores***

Uma das primeiras afirmações que podemos fazer sobre a Educação do Campo é que grande parte das produções sobre ela (especialmente as mais antigas) mostram como marca da mesma o desvalor em contraposição a educação urbana. A explicação para isso é que em geral as análises sobre ela foram por muito tempo projetadas a partir da dicotomia campo-cidade na educação. Arroyo, Caldart e Molina (2011) esclarecem esse expediente histórico de análise ao explicitar que:



Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural e único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. (p.11).

As razões para essa parcialidade interpretativa são encontradas na literatura sobre a história da Educação do Campo que evidenciam o modo muito vagaroso e negligenciado pelo qual a educação formal foi sendo oferecida inicialmente nos centros urbanos e aos poucos no campo. Nestes termos é que a educação do campo nas primeiras décadas do século XX é tratada quase sempre como privilégio de poucos e-ou benevolência dos mais ricos para com os mais pobres.

O descaso para com a educação rural na avaliação de Teixeira (2008) fica explícito a partir da análise acurada das constituições brasileiras como, por exemplo, ocorre com as Constituições de 1824 e 1891 não traziam em seu texto quaisquer diretrizes sejam elas políticas ou pedagógicas para este espaço. Percebe-se que não havia nelas qualquer regulamentação sobre o modo como a escola deveria funcionar e se organizar e, muito menos a indicação sobre o quesito financiamento para institucionalização e manutenção das escolas do campo.

A educação do campo aparecia vez ou outra, mas como dado nos números que expunham uma população esquecida ou menosprezada. O menosprezo, aliás, foi justificado por muito tempo pelo próprio estereótipo que culturalmente adere ao camponês brasileiro e que hoje se sabe foi constituído pelo olhar da ideologia dominante (ARROYO, 2011).

Sobre a explicação deste olhar estigmatizante da sociedade em relação à educação do campo Leite (2002) faz o seguinte apontamento:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade. (p.14).

Leite (2012) é pesquisador que se dedica a avaliar o descaso com a educação do campo pelo viés da economia ou do desenvolvimento

econômico cogitando que a pouca importância dada ao teor e formato básico para a educação oferecida aos sujeitos do campo se devia a noção reducionista que para sujeitos cuja principal atividade laboral seria carpir, plantar e colher apenas o rudimento da leitura e escrita seria suficiente. Um maior interesse sobre a educação do campo se faria perceber pela influência do “forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (p.28). Era necessário fixar o homem no campo.

Ao mesmo tempo em que o êxodo rural se adensava numericamente os movimentos sociais tornavam-se expoentes da ideia de que o campo merece educação de qualidade, articulada com suas condições de trabalho, divisões da terra, de forma a garantir a sobrevivência, uma busca pela reforma agrária.

Sousa (2013) também se dedicando a explorar as origens do estereótipo do camponês brasileiro explica que burguesia os via e os fazia ser vistos como atrasados, ignorantes e sem higiene de modo “eram considerados como um dos principais entraves para o progresso.

A literatura sobre a educação do campo em Goiás indica a presença das mesmas características já percebidas como a estigmatização e o descaso. A educação do campo goiana não era vista com valorização pelos poderes públicos por isso não era foco políticas de oferta, acesso ou permanência ao ensino para os moradores do meio rural. Ao contrário conforme elabora Chaul (2002) a constituição da ideia de Goiás e dos goianos sedimentada na imagem de decadência foi coeficiente para o estabelecimento do discurso da modernidade com o qual as oligarquias se envolveram para ampliar seu poderio e influência políticos, socioculturais e econômicos. Esse expediente ideológico é indicado por Nepomuceno e Guimarães (2007) quando enfatizam que Goiás foi impactado pelas ideias do Estado na década de 1930 com o governo de Getúlio Vargas passando a atribuir à educação o papel de redentora. O fim do analfabetismo e a criação de uma escola “nova” capaz de superar o “atraso” passaram a nortear as ações na dimensão da educação que intentavam superar o atraso e acima de tudo promover o “progresso”.

O resultado destas aproximações foi a propagação de um discurso educacional que defendia a educação como forma de civilizar os

“selvagens” e “salvá-los” da ignorância. A educação pretendida seria a que “os domesticasse dentro do ideário burguês”. (SOUZA, 2013, p.101).

O Ruralismo Pedagógico, um movimento que objetivava fixar o homem no campo ocorrido na década 1930 é reflexo deste contexto. Conforme Lovato (2009) o ruralismo pedagógico “atribuía à educação escolar a importante tarefa de construir um tipo novo de homem, necessário ao novo horizonte que se colocava para a sociedade industrial nascente”. As propostas educacionais conforme destaca Silva (2012) partiam da premissa de que “a mesma matriz pedagógica que é elaborada para as sedes dos municípios pode ser aplicada nos seus interiores, ou seja, no campo” (p.83). Lovato (2009) diferencia o ruralismo do movimento mais recente pela educação do campo já que ele indica que “enquanto que o ruralismo pedagógico partiu da elite e da burguesia ligadas ao campo, o movimento da Educação do Campo partiu da perspectiva do trabalhador, ligado aos movimentos populares, entre eles, o MST”. (p.6).

Esse movimento de irradiação do ideário moderno atingiu a Educação do Campo goiana Goiás no 1930. Em pesquisa acerca do mestre-escola e o processo de publicização da escola em Goiás 1930 – 1964, a autora Inácio (2005) também oferece relatos sobre o que era ensinado, quando diz que o professor, aqui dito mestre escola<sup>3</sup> tinha como objetivo ensinar a ler, escrever e a contar, pois o mestre escola realizava seu trabalho em poucos meses.

É possível enxergar nestes mestres escola os difusores de uma liturgia escolar centrada nas letras, na cultura letrada já que segundo Inácio (2005) essa figura aparece “como mediador de uma educação letrada para pequenas parcelas da sociedade, na maioria pertencente à elite, constituindo-se, enquanto elo de uma cultura oral, até o início do século XX”. (p.88).

---

3 Segundo Inácio (2005), o mestre-escola não era reconhecido enquanto profissional, cujo perfil garantisse o cumprimento de uma jornada de trabalho condizente com seu salário, ao contrário, era tido como um trabalhador medíocre e de formação deficiente, portanto nada mais justo que estivesse à disposição para ensinar o que sabia, independente do retorno financeiro, o que reforça o aspecto da história da profissão docente, no qual o professor aparece como alguém abnegado, a serviço do progresso social e cultural do país. O mestre-escola ensinava a ler, escrever e a contar. Havia, porém, a exigência de que seus ensinamentos precisavam esgotar os conteúdos de determinados livros, chamados popularmente por Primeiro Livro, Segundo Livro, Terceiro Livro, Quarto Livro, os quais correspondiam ao ensino primário juntamente com a cartilha, Cartilha da Infância.

Sobre a liturgia escolar Boto (2007), nos assegura que é um conjunto de elementos e práticas da escola. É a composição de disciplinas a serem estudadas, interações entre professores e alunos, construção de horários de aulas, carteiras enfileiradas. Aqui defendo a ideia de ser os fazeres e os haveres da escola, o cotidiano, as relações. São os usos e os costumes da escola que compõem os modos perante os quais ela se estrutura. A escola é sua existência.

A mudança na composição das elites nacionais nas décadas posteriores a crise de 1929 também causou impactos na educação que atingiram a educação do campo. A Constituição de 1934 (refletindo a influência dos Pioneiros da Escola Nova) manifestou os impactos dessa nova relação de forças no embate educacional que trazia na ocasião demandas “oriundas do conjunto de insatisfações de setores intelectuais, cafeicultores, classe média e até massas populares urbanas se instalaram na sociedade solicitando reformas educacionais” (PINHEIRO, 2007, p.23). Nela, a educação rural é objeto do artigo 156 que em Parágrafo único determina que “para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual”. Sem dúvida houve o avanço, mas não houve nenhuma orientação para a estruturação das escolas, para a formação dos professores e o que mais se fizesse preciso.

Enquanto isso em Goiás, Pedro Ludovico Teixeira entendia a educação com um instrumento de renovação. “Era hora de modernizar”, esse era o discurso que era proferido a todos, até porque o Estado de Goiás tinha como necessidade a formação de professores para reduzir os índices de analfabetismo. Sem educação (sujeitos que conseguissem ler e escrever), sem modernização. Porém Chauí (1980) diz que “fazer falar o silêncio que sustenta o discurso ideológico propicia a produção de “um contra-discurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava” (p.25).

Para Teixeira (2008) a Constituição de 1934 manteve um caráter classista e articulou um projeto de educação pensado a partir do modelo latifundista, ou seja, visava a preparação para o trabalho no desenvolvimento da agricultura. Reforçava via aparato legal que na “roça” não era preciso conhecimento, mas era preciso modernizar/educar o sujeito do campo. Pelo menos para ele conseguir produzir na zona rural.

Segundo Nepomuceno e Guimarães (2007), foi na Constituição do Estado de Goiás, aprovada em 1935, que se estabeleceu, no seu artigo 109, a criação de escolas para adultos analfabetos das zonas rurais. Essa ênfase dada, em Goiás, ao ensino na zona rural coincide com a preocupação dos educadores de todo o país.

As Constituições de 1937 e 1946 foram promulgadas sob influência não mais das elites agrárias, mas sim das industriais. Da leitura do texto da Constituição Brasileira de 1947 temos a percepção de que educação rural não havia ainda alçado condição de maior importância. E que sua responsabilidade não era assumida ou pelo menos não tinha intenção de sê-lo pelo Estado já que a proposta para ela era que fosse transferida para responsabilidade de empresas privadas (industriais, comerciais e agrícolas) a obrigatoriedade de seu financiamento. Ademais, para Pinheiro (2007) foi na constituição de 1947 que se pôde ver claramente a incorporação de uma “matriz curricular urbanizada e industrializada” (p.45) e compreender porque o Brasil até 1970 esteve com uma educação do campo, sob o gerenciamento das iniciativas privadas.

Um fator de suma importância, é perceber que segundo a Constituição Brasileira de 1947, a educação rural ainda não era um fator de importância, mas foi ali que começou a ser pensar em uma matriz urbana para o rural. Em contraponto podemos adentrar as narrativas dos professores da zona rural e perceber que por volta de 1950 em Orizona-Goiás, começa o ensino mais formal. Começaram a formar povoados. A formar turmas nesses povoados.

Após o golpe militar de 1964, ocorreu um aumento da produção agrícola e uma valorização dos latifúndios, onde conseqüentemente houve um grande descaso com os trabalhadores do campo, ocorrendo assim um intenso êxodo rural o que fez com que os órgãos governamentais mais interessados na modernização se atentassem ao problema dos trabalhadores que iam ao encontro das melhorias de trabalho na zona urbana.

Para Sousa (2013) é nessa perspectiva instrumental que podemos ver a educação do campo, ora fixando os sujeitos no campo ora fornecendo mão de obra ao meio urbano. Ele expõe essa lógica ao dizer que: “a educação do campo foi considerada, ao longo da história do Brasil, como fator de mobilidade e civilidade e funcionou de forma precária, estando

sempre a serviço dos grupos detentores do poder e dos interesses externos em cada época” (p.99).

E a de 1967 (emenda 1969) apenas se reforçou o que já vinha sendo instituído: educação elementar aos sujeitos das cidades e para o campo o que restasse. Vários programas foram sendo criados entre os anos de 1960 e 1970 para manter as pessoas no local onde vivem nas várias regiões do país (Prodac, Senar, Crutac, Projeto Rondon) porém problemas como espaço adequado, transportes, e até mesmo a metodologia marcavam estas iniciativas. Nossos entrevistados citam estes projetos em suas narrativas.

No período subsequente a educação do campo recebeu alguns projetos do governo federal, mas a leitura é que isso aconteceu para amenizar a luta dos movimentos sociais. Souza (2013) apresenta a constituição do Movimento Brasileiro de Alfabetização<sup>4</sup> (MOBRAL) como alicerce dessa estratégia destacando que esse programa “chegou ao campo de forma ainda mais precária do que nas cidades” (p.114). O mesmo autor esclarece que devido ao fracasso do Mobral e “os dados de analfabetismo no campo continuando altíssimos” foi criado especificamente para o campo o Edurural “mais um programa financiado pelo Banco Mundial, que funcionou de 1980 a 1985. Este programa foi implantado no Nordeste. Assim como o Mobral, se configurou como instrumento ideológico do regime militar”. (p.114).

Ao final da década de 1980 conforme Sousa (2003) o que se via é que a educação rural:

Se limitava a escolas multisseriadas, de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries. O ensino de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e médio: praticamente inexistia no campo. Com as novas orientações dos organismos externos e suas estratégias de desocupação do campo, paulatinamente as salas multisseriadas foram sendo substituídas por escolas concentradas em que as crianças e jovens teriam de se deslocar a longas distâncias para terem acesso à escola. (p.115).

Outra avaliação é oferecida por Calazans (1993) quando diz que:

---

4 O Mobral foi criado por meio da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 (BRASIL, 1967) e funcionou até 1985. Propunha-se a fazer a alfabetização funcional da população brasileira.

É essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. As revoluções agroindustriais e suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como, por exemplo, a presença da escola em seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua. (p.15-16).

Segundo Machado A década de 1980, é marcada pelos chamados “novos movimentos sociais” que desencadearam mudanças de nomenclatura de perspectiva e de concepção de homem, escola, saberes, mundo, trabalho e, sobretudo, o modo de pensar a educação rural, a qual passa a ser educação do/no campo. Porém foi na Constituição de 1988, no artº 211 que consta a educação do campo. E não mais rural.

Com a Constituição de 1988, o Brasil consegue aprovar políticas de direitos educacionais bastante significativas e há a proposição da educação como direito de todos. A partir desse momento se abre possibilidades para avançar na proposição de uma educação do campo brasileira que manifeste como defende Caldart (2011),

Um projeto educacional compreendido a partir dos sujeitos que tem o campo como seu espaço de vida. Nesse sentido, ela é uma educação que deve ser no e do campo – No, porque “o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive”; Do, pois, o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humana e sociais. (p.149).

O que se evidencia pela afirmação acima é a ideia de que a educação do campo foi constituída ao longo do tempo crivada por marcas de desmerecimento e precarização e que há pouco tempo por força sobretudo dos movimentos sociais foi ganhando outros sentidos, forma e visibilidade.

Durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso foram elaboradas e implementadas reformas educacionais que desencadearam em alguns documentos fundamentais como: Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a 9394/96, o Plano Nacional da Educação de 2001, e os Parâmetros Curriculares Nacionais. No século XXI temos a publicação de outras diretrizes, específicas para a Educação do Campo.

O retrospecto apresentado até este ponto serve para a construção de uma ideia sobre a educação do campo no Brasil e em Goiás. Inúmeros trabalhos nos valeram para estruturar uma ideia ampla e geral da educação do campo.

Ao rever a literatura sobre a educação do campo inferimos que essa história foi dando forma aos discursos dos professores do campo ora marcados pela perspectiva da desvalorização ora marcada pela perspectiva romanceada nos moldes da superação, da oportunidade ou dádiva. Discursos que influenciam e se manifestam ao longo de suas carreiras marcando seu desenvolvimento profissional.

### ***1.3 Sobre o Desenvolvimento Profissional Docente***

A pesquisa que realizamos partiu desde o início de uma inquietação quanto aos professores do campo aposentados de Orizona e suas trajetórias. Seria possível focar essa problemática desde diversos pontos de vista ou óticas como a política educacional que nos levaria às normativas, decretos e regimentos etc, ou poderíamos ter nos acerdado das estatísticas e dados quantitativos que revelariam as migrações e perfis socioeconômicos.

Mas, desde sempre nos interessou analisar a trajetória dos professores aposentados de Orizona pelos meandros das narrativas, das subjetividades e memórias. Esse desejo foi crucial para nossa aproximação com as produções das pesquisas que delimitam um campo que é o da formação de professores, sobretudo aquelas que na viragem do século XX para o XXI colocam no centro o “pensamento dos professores”, ou a “pessoa” do professor. Antônio Nóvoa é pesquisador referência para os que se assomam a esta área.

Nóvoa (1998) já percebia ao final do século XX o crescimento das investigações acerca de problemáticas ligadas ao campo da educação, voltadas a formação de professores, trajetórias, desenvolvimento profissional docente e até mesmo aos encontros e desencontros da e na profissão, em seu livro “Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema”. Do livro *Vida de Professores* (2007) uma citação tornou-se marco na pesquisa em educação e diz que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (p.17).



Na esteira dos trabalhos de Nóvoa (1998, 2007), trabalhos como os de Huberman (1995) e os de Garcia (1999) tem contribuído para a pesquisa sobre a docência, sobre os professores. Em uníssono partem da defesa de o desenvolvimento do professor é um *continuum*, influenciado por fatores profissionais e também pessoais.

Um conceito surgido na esteira dos estudos sobre a vida dos professores é o de desenvolvimento profissional docente que recebe inúmeras definições sendo que todas enfatizam seu caráter formativo e contínuo. Vemos que no uso da palavra desenvolvimento o conceito vai tomando alinhamento com o sentido de formação, trajetória, percurso, construção.

Nessa direção, Isaia (2006) escreve que “desenvolvimento profissional e formação entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual o docente vai se construindo pouco a pouco. O saber e o saber fazer da profissão não são dados a priori, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente” (p.375).

García (1999) ao falar do desenvolvimento dos professores advoga que há nele uma “característica de evolução e continuidade, tem a finalidade de ampliar o repertório de conhecimentos teóricos - práticos dos professores” (p.9). Dessa forma, o desenvolvimento vai se (re)construindo ao longo do tempo no cotidiano e na experiência, entrelaçando com as histórias pessoais e profissionais, individuais e coletivas, transformando-as e transformando os saberes. Para Garcia (1999) o desenvolvimento profissional docente é o que permite aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Oliveira e Gama (2014) elaborando uma definição mais sintética definem que o conceito de desenvolvimento profissional pode ser compreendido “como um processo pessoal, interativo, dinâmico, contínuo, evolutivo e sem fim, que envolve aspectos conceituais e comportamentais” (p.205).

Conforme Gonçalves (2009) o desenvolvimento profissional docente não está voltado unicamente, ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo. Para analisá-lo é necessário pensar sobre as condições que envolvem a atuação de um docente, sendo assim importante compreender as condições sociais, econômicas e históricas que envolve toda essa trama. Ele salienta que:

A carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiosincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente. (p.24).

Em consonância com todas essas questões Garcia (2009) lembra que somos sujeitos propícios a vulnerabilidade profissional, porém aquilo que somos e aprendemos vai criando raízes experienciais. Enquanto isso Nóvoa (2007) diz que somos aprendentes ao longo da vida.

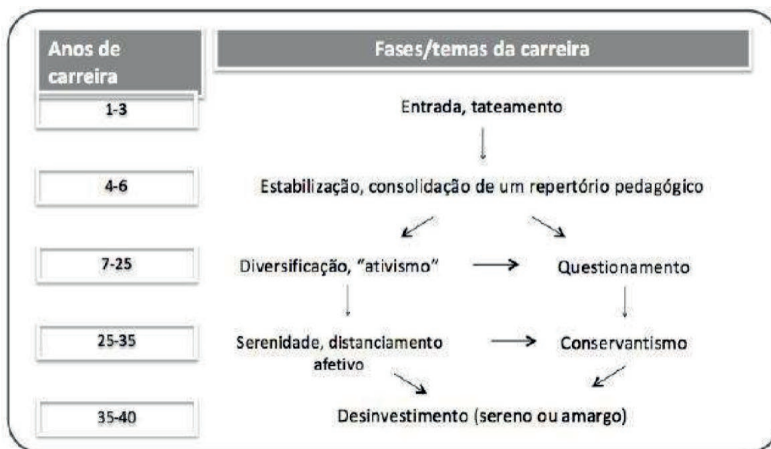
Os estudos sobre o desenvolvimento profissional do professor, embora considerem os acontecimentos da vida pessoal como fatores influenciadores, defendem que é na escola, na sala de aula que o professor vai demonstrar e experimentar tudo aquilo que aprendeu/aprende, e assim dar sentido e forma para seu desenvolvimento enquanto profissional.

Segundo Mizukami (2002), o conceito de desenvolvimento profissional docente é pensado como processo pelo qual os professores passam ao longo da vida e produzem marcas de particularidades, portanto de uma personalidade sua, única. É marcado por momentos variados de afirmação-negação, sucesso-fracasso, revés e avanço assim como pelos sentidos que lhe são dados na integração com a vida pessoal e as ocorrências a ela ligadas como o casamento a maternidade ou paternidade, o envelhecimento etc.

Após a adoção do conceito de desenvolvimento profissional docente sentimos necessidade de ancorar ainda mais o foco teórico e analítico ou melhor dizendo, algo que fornecesse um parâmetro para olhar sobre essa trajetória dos professores ao longo de toda a vida. E nesse processo encontramos os estudos de Huberman (1992), no livro “Vida de Professores” de Antônio Nóvoa (2007), que propõem um esquema para compreender ciclo de vida dos professores com base no tempo, nas fases da carreira ou no “tempo de sala de aula”.

O quadro abaixo apresenta os ciclos de vida dos professores conforme propostos por Huberman (1992):

**Imagem 1** – Apresenta o quadro de fases do desenvolvimento profissional docente segundo Huberman (1992).



**Fonte:** Livro “*Vida de Professores*” de Antônio Nóvoa.

Ao explicitar uma sequência de fases estabelecidas em correlação com o tempo de carreira várias questões se delineiam, como por exemplo: os elementos característicos de cada fase, as estratégias dos professores para responder aos desafios e constituírem como profissionais da educação. Segundo Huberman são cinco (5) fases e elas são caracterizadas como:

**1 - Entrada:** contempla o período entre um (1) e três (3) anos de atuação. É marcada pelas descobertas, pelas inseguranças e em geral vive-se nela o sentimento de “choque da realidade”. Essa fase é marcada pela sobrevivência, descoberta de um mundo a ser adentrado, exploração. É a preocupação consigo mesmo (“Vou conseguir fazer isso?”), e o confronto entre o real e o ideal, da dúvida entre as diferenças presentes em cada sala de aula, das dificuldades com o material didático, é descobrir que agora você é responsável, está inserido no mundo dos adultos.

**2 - Estabilização:** contempla o período entre 4 (quatro) e 6 (seis) anos de atuação. Possui como características os sentimentos de independência e de pertença a um corpo profissional. Essa fase caracteriza-se também como o estágio de consolidação pedagógica, de sentimento de competência crescente e segurança. Ocorre o comprometimento com a carreira docente e aumenta a preocupação com os objetivos didáticos. Trata-se de uma

tomada de responsabilidades. O professor adota a decisão de dedicar-se por um período prolongado de tempo à profissão docente. Estabilizar-se nesta perspectiva significa obter graus de autonomia no exercício profissional e encontrar um estilo próprio de funcionamento no seio da classe profissional. Um significativo número de professores desta fase referia-se a um sentimento de pertença, ao mesmo tempo em que falavam de “libertação” ou de “emancipação” (autonomia). Esta estabilização traz consigo um crescente sentimento de maestria pedagógica. A preocupação da fase anterior pela sobrevivência se desloca para a preocupação com os resultados do ensino.

**3 - Diversificação:** contempla o período entre 7 (sete) e 25 (vinte e cinco) anos. Neste período são revelados os percursos individuais que vão desde a rotina até a crise existencial, sendo o momento em que há uma consolidação nas questões pedagógicas, onde diversificam o material didático, os modos de avaliar, vão criando mais prestígio e confiança em exercer o seu papel. Segundo Huberman (1992), nessa fase os professores são mais motivados, mais dinâmicos, podendo até exercer cargos como coordenador, diretor. Estão em busca de novos desafios. No que se refere à atitude de diversificação, os professores lançam-se numa série de experiências, trabalhando com novas metodologias, diversificando o material didático, experimentando novas formas de avaliação e modificando outros aspectos da sua prática. Trata-se de uma atitude de inovação e mudança no repertório pedagógico acumulado no ciclo anterior. Esta fase é também a fase do “pôr-se em questão”, ou seja, a fase da revisão profissional, das interrogações em torno à continuidade ou não na carreira que para alguns pode advir da monotonia da vida cotidiana da sala de aula. Pode-se caracterizar, também, como uma fase de questionamentos, gerando uma crise, seja pela monotonia do cotidiano da sala de aula, seja por um desencanto causado por fracassos em suas experiências.

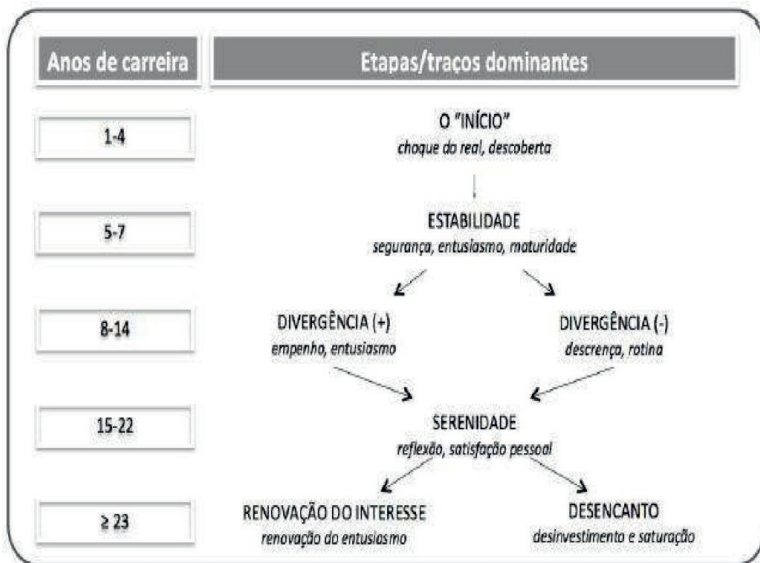
**4 - Distanciamento:** contempla o período entre 25 (vinte e cinco) e 35 (trinta e cinco) anos. Se caracteriza pelo aparecimento da **serenidade** e distanciamento afetivo ou do **conservantismo**. Nesta ocasião o professor começa a lamentar o período passado caracterizado pelo ativismo, pela força e pelo envolvimento em desafios. Mas, em contrapartida evoca uma grande serenidade em sala de aula, certo conformismo com sua prática e se aceita como é. Tem-se um distanciamento afetivo para com os alunos

que pode se dar ou pelo distanciamento gerado pelos alunos com relação aos professores mais velhos (os professores jovens são tratados por eles como irmãos mais velhos).

**5 - Desinvestimento:** contempla o período entre 35 (trinta e cinco) e 40 (quarenta) anos de carreira. Esta etapa está fortemente marcada pela preparação para a aposentadoria e pelo progressivo abandono das responsabilidades profissionais e pode ser serena ou amarga. No primeiro caso fala-se de um enfoque positivo decorrente da serenidade da etapa anterior. No segundo caso, o enfoque é negativo, marcado pelo desencantamento pelas experiências passadas ou pelas frustrações ainda vivenciadas nesta etapa.

Gonçalves (1992), estrutura outro modelo para analisar o ciclo de vida dos professores dividindo-os em cinco fases: início, estabilidade, divergência, serenidade e renovação do interesse/desencanto.

**Imagem 2** – Apresenta o quadro de fases do desenvolvimento profissional docente segundo Gonçalves (1992).



**Fonte:** Livro “*Vida de Professores*” de Antônio Nóvoa.

**Início:** é a fase de entrada na carreira que oscila entre a sobrevivência e a descoberta. Esta fase é marcada pelo sentimento de abandono pela

carreira e o sentimento de lutar pela mesma.

**Estabilidade:** é o momento em que professores demonstram confiança e satisfação pelo ensino.

**Divergência:** é marcada pelo desequilíbrio em relação à fase de estabilização. Os professores passam a investir na profissão, mas ao mesmo tempo, para alguns esta fase é marcada por um sentimento de saturação e cansaço.

**Serenidade:** ocorre a quebra de entusiasmo e distanciamento afetivo.

**Renovação do interesse/Desencanto:** enquanto alguns docentes manifestam o desejo e o entusiasmo de continuar a aprender, outros manifestam impaciência, cansaço e desejo de aposentadoria.

Tanto Huberman (1992) como Gonçalves (1992) alertam que devemos pensar essas fases não como momentos compartimentados ou estanques, mas como fases que vão marcando a trajetória dos professores em constantes idas e vindas. Percebe-se que nessas duas propostas de pensar a carreira do professor, as semelhanças são muitas, pois ambas pensam os ciclos de forma igual, o que diferencia é o tempo de duração de cada ciclo.

A autora Ferreira (2014), traz em sua obra um modelo diferente de pensar esses ciclos dividindo-os por gênero, até porque essa divisão citada está voltada aos moldes europeus. O modelo proposto por ela para analisar a carreira de professoras é apresentado abaixo:

**Imagem 3** – Quadro de fases do desenvolvimento profissional docente feminino segundo Ferreira (2014).

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

Já para analisar o ciclo de vida dos professores homens a sugestão de Ferreira (2014), é:

**Imagem 4** – Quadro de fases do desenvolvimento profissional docente masculino segundo Ferreira (2014).

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

Huberman (1992) e Gonçalves (1992) nos ajudam a refletir a trajetória profissional ou o desenvolvimento profissional docente no desenho de um ciclo de vida. Ferreira (2014) considerando uma realidade diferente nos parece importante já que estamos lidando com professores aposentados do Brasil, mas específico do Goiás. Vale frisar que essas fases apresentadas não são estanques nem ocorrem exatamente nos períodos indicados que servem como estimativa.

Optamos por nos basear em Huberman (1992) já que é um autor de grandes produções na área em estudo, é também nos permite pensar algumas categorias de modo que as entrevistas com os professores buscassem pistas sobre os eventos marcantes das fases vividas ao longo da carreira. Seriam fatores importantes ou as marcas elementares do desenvolvimento profissional docente ao longo da trajetória e que nos interessa analisar.

Apenas após a aproximação com a problemática maior da educação do campo e com o conceito de desenvolvimento profissional docente e os ciclos de vida é que podemos enveredar no rumo da metodologia da pesquisa.

### ***1.4 Metodologia: a pesquisa (auto)biográfica***

Nóvoa (1995), nos ajuda a perceber que nos finais do século XX, as pesquisas autobiográficas vêm sendo utilizadas no campo da pesquisa educacional de forma a agregar reflexões sobre as ações/reações dos professores. Esse tipo de pesquisa também enriquece a compreensão do processo formativo que se dá no percurso da vida.

Outros autores têm se destacado nessa área como fomentadores e fundamentadores da abordagem (Auto) biográfica. Citemos especialmente Bolívar (2002), Josso (2004), Moita (2007) e Momberger (2012), entre outros.

Nas palavras de Moita (2007) apenas história de vida “põe em evidencia o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos”. (p.116).

Mencionamos também as contribuições de Bolívar (2002) que pontua a importância da abordagem (Auto) biográfica pelo fato dela nos possibilitar a aquisição de diversas informações sobre o professor e quiçá de sua formação. Bolívar (2002) pontua que:

[...] fazer um inventário de experiências, saberes e competências profissionais; ao mesmo tempo, ao recuperar, biográfico-narrativamente, o sujeito a formar a partir de suas experiências e lembranças do passado no presente convertem-se numa metodologia de formação. (p.107).

Em busca de uma definição mais acurada ou objetiva utilizamos Clandinin e Connely (2000) para defender que a pesquisa narrativa atua como “uma forma de entender a experiência” (p.20), e nessa perspectiva é que adotaremos a pesquisa autobiográfica, sendo as narrativas o instrumento de coleta de informações.

Neste excerto, é de suma importância enfatizar que trabalhar com as narrativas não é apenas recolher depoimentos, mas ajudar na elaboração de uma memória que precisa ser resgatada, analisada, repensada e assim discutida. Isso faz todo sentido quando lembramos que no programa de pós-graduação estamos alocados na linha de História da educação, políticas e pesquisa autobiográfica.

Em Catalão-GO, a pesquisa autobiográfica tem sido bastante utilizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC)



sobremaneira na linha de pesquisa “Políticas Educacionais, História da Educação e Pesquisa (Auto) Biográfica”. Alguns trabalhos produzidos foram Silva (2015), que buscava compreender a formação docente em Goiás através das autobiografias de egressos do curso de licenciatura das parceladas em pedagogia. Jacob (2016), utilizou das abordagens autobiográficas para conhecer o primeiro grupo escolar de Ouvidor-GO em 1949-1971. Costa (2015), utilizou a pesquisa auto (biográfica para compreender à docência e história de vida no curso técnico em magistério em Catalão-GO, entre outros. Já o trabalho de Prado (2017) assim como o que se apresenta aqui é parte de um esforço maior no sentido de compreender a constituição da docência no sudeste goiano no período do recorte e que o faz a partir das narrativas.

Honório Filho (2011) que é membro do programa de pós-graduação ao qual nos vinculamos, destaca que “os estudos de Histórias de Vidas e Formação vem colaborando no campo da formação de professores, no terreno científico da Educação” (p.194), pois essas questões colocam os sujeitos narradores de suas biografias num movimento de reflexão sobre o passado hoje no presente.

O instrumento de coleta e produção de dados foi a entrevista narrativa. Conforme Mombarger (2012) a entrevista tem por finalidade:

[...]colher e ouvir, a fala de uma pessoa num momento X de sua existência e de sua experiência. O fato desta fala (e a experiência que relata) ser atravessada pela história, pelo social, pelo político, de ser em grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato dela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica[...]Todavia, o que a entrevista de pesquisa biográfica procura apreender e compreender é justamente a configuração singular dos fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá a sua própria existência. (p.526).

Lakatos (1996), alerta que a preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa pois exige diversos cuidados, sendo eles: o planejamento, os objetivos, a disponibilidade do entrevistado, as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes.

O planejamento das entrevistas aconteceu ainda durante a submissão da pesquisa junto ao Comitê de Ética<sup>5</sup>. A partir da tese de Araújo (2009) produzimos um roteiro básico que nos permitisse adentrar a infância, as brincadeiras, os medos, o percurso escolar de cada professor entrevistado. O roteiro também permitiu que os conhecêssemos desde sua origem familiar passando pelo convite para a docência e atentando especialmente aos fatores que marcam a entrada e a permanência na carreira como os apoios, as dúvidas, as principais dificuldades em atuar enquanto professores. De modo mais claro nos orientamos pela sequência narrativa que contemplou Infância, Vida Escolar, Ingresso na Carreira, Atividades Desenvolvidas enquanto docente e Aposentadoria.

Por ter como objeto o desenvolvimento profissional de professores aposentados de Orizona estabelecemos como recorte o período completo de atuação destes profissionais por isso a delimitação da pesquisa entre as décadas de 1950 a 1980. O período abrange 30 anos da trajetória de professores de Orizona que hoje são aposentados.

A amostra para a pesquisa de campo foi composta por um grupo de três professores aposentados da zona rural do município de Orizona-GO. O que nos levou a esse grupo foi que ambos atuaram na mesma escola nesse período, hoje os três estão aposentados, seus nomes ficaram marcados na história da educação do povoado de Taquaral.

O primeiro contato com os professores ocorreu no início do ano de 2014 antes inclusive do ingresso no mestrado. Naquele momento conversei com todos eles para que narrassem suas trajetórias de vida com objetivo de desenvolver o trabalho de conclusão de curso (TCC) da graduação. Todos aceitaram ao convite e se mostraram disponíveis e solícitos. Era comum perguntarem sobre o andamento do trabalho e oferecerem auxílio acaso pudessem facilitar seu desenvolvimento.

Os encontramos no final do ano de 2016 a propósito da pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação. Foram esclarecidos que a problemática giraria em torno da compreensão do desenvolvimento profissional docente no campo, todos se disponibilizaram e ainda elucidaram que ficam muito felizes em poder contribuir com a educação até hoje.

---

5 Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética 08 de agosto de 2017 sob o parecer 2.194.900.

Algo que chamou nossa atenção nestes encontros de retomada foi o fato que mesmo se disponibilizando a contribuir com a pesquisa os professores a todo o tempo questionavam a escolha sobre sua participação e conjecturavam se não havia pessoas melhores e mais qualificadas, para contribuir com o objetivo proposto. Era comum escutar que havia pessoas com histórias de vida mais interessantes. Somente quando tiveram ciência de que o trabalho realizado anteriormente (em 2014) havia gerado várias apresentações, exposições de banners, perceberam o quanto suas histórias são relevantes para aqueles que discutem a educação.

Segundo o autor Bardín (2011), a análise das narrativas, apontam para temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos, pois o caminho percorrido está diretamente ligado a diversas fontes, sendo elas: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios publicitários, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotografias, revistas, relatos autobiográficos, entre outros.

Ainda citando Bardín (2011), acredita-se que o processo análise dos dados abrange várias etapas, a fim de que se possa conferir significação aos dados coletados. Essas etapas são organizadas em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

a) A pré-análise: é uma etapa em que o pesquisador possui um contato com os documentos, narrativas a serem analisadas, deixando-se invadir por impressões e orientações”.

b) Exploração do Material: Na qual se aplicam as técnicas específicas segundo os objetivos.

c) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: está relacionado nos resultados brutos, o pesquisador procurara torná-los significativos e válidos. Esta interpretação tem como objetivo de ir além do conteúdo que é percebido nos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido.

### ***1.5 Considerações Sobre o Capítulo***

Evidenciamos neste capítulo as escolhas que foram forjando o sustentáculo conceitual e metodológico da pesquisa. A atenção aos professores aposentados e a suas memórias produziu a necessidade de um campo que objetivasse a atenção, propiciasse a estruturação de categorias ou marcos e permitisse fundamentar a análise de modo a aproximá-la de um debate ou de proposições interpretativas legítimas.

Por um lado, chegamos a um referencial próprio da pesquisa sobre a formação de professores ou de modo mais específico sobre “pensamento dos professores”. Por outro reforçamos pela metodologia adotada uma característica da Linha de pesquisa ao qual nos vinculamos através da constituição de um conjunto de narrativas que promove condições para avançar na explicitação e interpretação da história da educação goiana na medida em que privilegiamos o registro biográfico ou (auto)biográfico de professores aposentados por meio da metodologia-entrevistas.



# Capítulo 2

---

## ESCOLAS DO CAMPO E CONVITES QUE PRODUZEM PROFESSORES

“[...] nossos caminhos e lições são contadas pelas nossas lembranças”  
(*JOSSO, 2004*).

### *2.1 Introdução*

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o cenário da pesquisa que é o município goiano de Orizona e os professores dos quais utilizamos as narrativas para analisarmos o desenvolvimento profissional docente entre os anos de 1950 e 1980. Tomar como ponto de partida o lugar decorre da consideração de que ele é palco aonde os enredos vão se desenrolando. Acreditamos que o lugar contém explicações sobre as pessoas, a cultura, as dimensões cotidianas do trabalho.

Já a apresentação dos professores é tida por nós como ação das mais importantes na dimensão de uma pesquisa que como essa se desenvolve no campo das narrativas e da pesquisa (auto)biográfica. São eles os protagonistas das narrativas das quais buscaremos registro e compreensão da docência. Conhecê-los em conexão com o lugar onde suas trajetórias se desenham e se cruzam produz sentido e potencial na ordem a análise. Um convite marca a história dessas pessoas, o convite para ser professor. Esse convite é a culminância do capítulo já que no capítulo seguinte o olhar atentará elementos da docência.

## **2.2 Orizona (GO): lugar de povoados**

Orizona está localizada na região sudeste do estado de Goiás ocupando uma extensão territorial de 2.182 km<sup>2</sup>, nos quais habitam aproximadamente 14.292 habitantes (IBGE<sup>6</sup>, 2010). Atualmente, cerca de 6.311 pessoas ou aproximadamente 44% da população reside na zona rural. Com uma área de 2.182 quilômetros quadrados”. O município de Orizona está localizado na mesorregião do Sul goiano, na microrregião de Pires do rio (Sudeste do estado de Goiás), também denominada região da Estrada de Ferro, estando a sede distante 135 km da capital do estado, Goiânia. Tem como municípios limítrofes Luziânia, Silvânia, Vianópolis, Pires do Rio, Ipameri e Urutaí. A vegetação predominante é o cerrado, variando do campo cerrado até o cerradão, recortado por matas secas e de veredas. Abaixo o mapa de Orizona-GO.

---

6 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, pesquisado no site <<http://www.ibge.gov.br>> em 17 de abril de 2016.





É lugar com traços de interior, com cultura própria, onde relações familiares e de compadrio são fortes e há valorização das atividades agropecuárias que se relacionam tanto ao universo das pequenas propriedades de cunho familiar quanto ao das grandes propriedades integradas ao agronegócio, sobretudo a soja. Ali, os filhos dos “caipiras nômades<sup>7</sup>”, se fixaram e construíram múltiplos sentidos sobre a roça, a lavoura, a religião, a educação. Sobre a vida.

É lugar de povoados que nasceu do povoamento iniciado por Capitão José Pereira, um mineiro da cidade de Patrocínio Minas Gerais. Com a chegada das bandeiras do Governo de Portugal para o interior do Brasil em meados do século XVII foi instalado na cidade de Santa Cruz de Goiás uma grande exploração de ouro, quando já dava sinais de decadência muitos mineradores passaram buscar novas terras e locais próximos de água abundante para começar uma nova atividade, no caso a agricultura. Capitão José Pereira chega na metade do século XIX ao local que hoje é Orizona – Goiás.

Inicialmente chamada de Capela dos Correias, depois Campo Formoso e posteriormente Orizona, foi edificada à margem direita do Ribeirão Santa Bárbara, afluente do Rio Corumbá, foi fundada por Joaquim Fernandes de Castro e José Pereira Cardoso que, em 1850, deram começo aos trabalhos de construção de uma capela dedicada a Nossa Senhora da Piedade. É desconhecida a primeira imigração. De Minas Gerais vieram agricultores entre 1840 e 1850, começando, assim, o povoamento. Destaca-se nesse movimento fundador, o cidadão Fulgêncio de Souza França. Edificada a capela, formou-se o povoado pertencente ao Município de Santa Cruz (hoje Santa Cruz de Goiás).

Em 1890 o povoado foi erigido em distrito com a denominação de Capela dos Correias. Graças ao desenvolvimento, foi elevado à categoria de Vila em 12 de julho de 1906, pela Lei nº 277, instalada a 15 de outubro do mesmo ano, já com a denominação de Campo Formoso. A categoria de Cidade lhe foi dada pela Lei nº 347, de 8 de julho de 1909. Pelo Decreto-Lei Estadual nº 8305, de 31 de dezembro de 1943, o Município de Campo Formoso passou a denominar-se ORIZONA, termo de origem latina, ORIZA = Arroz + ZONA = Região “Zona do Arroz”.

---

7 Conceito estabelecido por Antônio Cândido na obra “Parceiros do Rio Bonito”.

Os povoados concretizam o modo de organização no meio rural orizonense. Equivalem ao que entendemos por “roça” no linguajar goiano. Portanto, o povoado encerra o lugar de vida pessoal e profissional que para nós, com base em Portugal (2014), mantém relação com história de vida, formação e profissão. A construção de capelas dedicadas à religião católica pode ser considerada o marco temporal para datarmos a construção desses povoados e surgiram por ação de fazendeiros das diversas regiões do município em sinal de devoção. Tão logo eram erguidas estas capelas eram construídas ao seu redor casas, pequenos comércios e a escola. Sobre a presença religiosa em Goiás no século XX (que explicam o surgimento de várias escolas e colégios na região) Almeida Barros (2010) diz que:

A presença física da igreja, representada pelos ofícios religiosos dos padres e irmãos de diferentes denominações religiosas, o serviço litúrgico e a convivência entre esses povos, possibilitada pela edificação de capelas e igrejas, bem como a presença de sacerdotes em viagens e bandeiras pelo sertão, fortaleceu as bases do catolicismo oficial na colônia. (p.48).

A instalação de propriedades agrícolas ou o estabelecimento de grupos de descendentes de ex-escravos que em busca de uma nova vida se fixavam em pequenas porções de terras próximas aos ribeirões assim como imigrantes de diversos países do mundo, (destaque para os chamados mascastes de origens libanesas e do oriente em geral) também explicam o surgimento de alguns povoados.

Os povoados possuem características similares e em geral contam com uma escola, um posto de saúde, pontos de comércios pequenos, uma igreja católica, um campo de futebol, um salão comunitário de festas, uma coleta semanal de lixo. Apenas Buritizinho e Ubatã foram elevados de povoados para distritos. Todos datam do século XX. Uma tabela foi criada para fornecer uma síntese dos povoados localizados no meio rural de Orizônia-GO com base em Pereira Neto (2010).

**Quadro 1 – Povoados de Orizona-GO.**

<b>POVOADO</b>	<b>ORIGEM</b>	<b>ESCOLA</b>
Buritizinho	Surgiu em 1954 através da doação de terras feita por Adelina do Antônio Pereira Cardoso para uma capela em devoção da Nossa Senhora das Graças. O nome se inspirou em povoado próximo do município de Luziânia chamado “Buriti Grande”.	Colégio Municipal Geraldo Silvio de Lima
Cachoeira	Surgiu em 1920 com a chegada de vários imigrantes a procura de terras e água, os quais ali estabeleciam pequenos comércios, um cemitério e uma pequena capela. Em 1950 foi construído um campo de pouso para aviões, e isso foi intensificando o crescimento populacional. Em 1955, através de doações foi construída uma igreja em devoção ao São Miguel Arcanjo. Segundo Pereira Neto (2010), o povoado surgiu através da fé e se mantém até hoje através dela. O nome do povoado se deu devido ao Ribeirão Cachoeira que ficava a poucos metros da igreja.	Colégio Municipal São Miguel Arcanjo
Corumbajuba	Surgido em 1940 após a realização de um terço a Nossa Senhora da Guia tendo como marco o afixamento de uma cruz de arceira lavrada abaixo da ponta da serra do Lameirão, entre a mata do mesmo nome e a do Carrapicho. À frente da ação o Sr. Virgínio Vaz que emigrara de Ipameri para aquela região e que doou o terreno para a construção de uma capela, por intenção de Nossa Senhora da Guia, que ficou sendo a padroeira do arraial. O nome se dá pelo fato do povoado ficar entre o Rio Corumbá e o Piracanjuba.	Colégio Municipal Virgínio Vaz da Costa
Ubatã	Surgiu em 1928, povoado com importância histórica para a cidade de Orizona. Tem uma estação da linha férrea no lugar da sede Orizona por do então prefeito Egerinêo Teixeira. Significava muito a chegada de uma ferrovia em uma localidade, com ela chegava progresso e novos habitantes. E foi dessa forma que ocorreu com o povoamento deste povoado. Em 2010, o povoado é elevado para distrito.	Colégio Municipal João Gonçalves Ribeiro
Firmeza	Surgido em 1942, a partir da formação de propriedades rurais. O desportista Gustavo Pereira de Castro fundou o time Firmeza Futebol Clube, por outras circunstâncias, o fazendeiro e político Rodolfo Fernandes de Castro e seu irmão Joaquim, conhecido Quinzinho Fernandes fundaram fazendas na região e prosperaram. Assim o Povoado da Firmeza fez-se forte na presença de uma economia representativa no município, e uma fé religiosa e na formação de uma comunidade unida.	Colégio Municipal Dorvalino Fernandes de Castro

Alvorada de Goiás ou Montes Claros	Surgido em 1932 sob orientação do vigário de Campo Formoso que comandou a construção de uma igreja de pedra lavrada a machadinha. O construtor, um desconhecido desapareceu desde o dia da inauguração da obra. O escolhido para padroeiro foi um santo com grande popularidade entre os católicos, São Sebastião.	Colégio Municipal São José
Rio do Peixe	Surgido em 1970. É uma extensão do povoado de Ubatã, foi assim criada uma escola, quadra de esportes, e um salão de festas.	Colégio Municipal Rio do Peixe
Taquaral	Surgiu por volta de 1950 com a construção de uma Colégio Municipal Ana escola denominada de Escola Vigilato Lino, para Cândida Vieira atender as necessidades dos filhos dos moradores da localidade. Com isso, formou-se uma pequena aglomeração nas proximidades da escola, que deu origem a comunidade sendo consolidada com a construção da igreja católica em 1960 sob doação da terra do Sr, José Pedro.	Colégio Municipal Ana Cândida Vieira

**Org.:** LOPES, I. G. 2018.

Ao longo do século XX múltiplas transformações modificam a paisagem e as relações no meio rural goiano. Majoritariamente, estas modificações se projetam em consequência da modernização da agricultura na década de 1970 (MACHADO, 2012) e introduzem novidades nas formas de produzir, se relacionar, viver no meio rural. Orizona também foi impactada por esse fenômeno. O município de Orizona já que desde sua origem tem no setor agropecuário a base de sua economia. Se anteriormente à década de 1980, o espaço agrário de Orizona era composto pela vegetação nativa do Cerrado, áreas de pastagens naturais e pequenas propriedades em que se realizavam as atividades agrícolas. A partir dessa década observamos a ampliação de grandes propriedades e do uso de maquinário.

A leitura da obra de Pereira Neto (2010) revela que processo de ocupação de Orizona (GO), foi marcado por lutas e resistências, pois envolveu vários trabalhadores rurais e grandes fazendeiros. O embate no campo orizonense recebeu o nome de “Luta do Arrendo”, que consistiu na reivindicação dos pequenos produtores pela redução da taxa de arrendamento de 50% para 20% da produção. A luta das famílias camponesas em Orizona, por acesso à terra e contra a exploração dos grandes fazendeiros travada na “Luta do Arrendo” sinaliza insatisfação com a concentração de terras e com

a exploração. Todo modo Orizona se consolidou na dinâmica agropecuária que concentra terras e assim se torna local gerador de lucratividade produzindo tanto alimento para o meio urbano como comanditeiros para os complexos agroindustriais, sobretudo o da soja.

Em nossa pesquisa um povoado é cenário das lembranças das as narrativas. É o povoado Taquaral onde se localiza a Escola Municipal Ana Cândida Vieira onde longo de décadas trabalharam nossos entrevistados. A região do Taquaral é extensa e, por isso, em alguns desses lugares, as famílias buscavam alguém que pudesse contribuir para a escolarização de seus filhos, assim iniciou a escolarização dos filhos dos moradores da região. A comunidade do Taquaral tem várias sub-regiões e foi nelas que o ensino começou. Consideramos relevante expor mais sobre esse processo de constituição das bases da escolarização em alguns destes povoados.

### ***2.3 O Povoado do Taquaral e Suas Fazendas***

Acredita-se que compreender todas as tramas e os dramas dessa história, e também dar chance para uma compreensão geográfica. Uma compreensão de lugar e espaço. De ser e se sentir pertencentes a este lugar. É através disso que acreditamos na relevância de conhecer o início da educação em Orizona, no Taquaral. A construção da Escola Municipal Ana Cândida Vieira conhecida hoje, só foi possível porque iniciou a educação em pequenas regiões dentro desse mesmo povoado. E nessa interlocução que acredita-se que este início deve ser abordado nesta pesquisa, pois não podemos compreender o meio sem o início. Nesse extrato, resta-nos apresentarmos as pequenas regiões deste povoado em que iniciou a educação de um povo, em um lugar.

#### ***2.3.1 Fazenda Taquaral Formoso***

Por volta de 1950, começou a alfabetização nas casas de José Vieira e Bernardo Pereira Cardoso. O primeiro professor foi João Lino, o qual ministrava aulas na casa de seu Bernardo. Por volta de 1968 a 1970, os pais da região tendo por frente o senhor Joaquim Gonçalves Pinheiro, se juntaram e construíram a primeira escola com o nome de “Escola Isolada Sagrado Coração de Jesus”. Essa escola só tinha participação financeira dos pais dos próprios alunos.

Com a entrada da professora Maria Isabel de Sousa a escola recebeu o nome de “Escola Municipal Santa Isabel”, desde aí ela se tornava municipal, tendo a prefeitura como responsável. A partir de 1985 vários professores atuaram nessa escola, como por exemplo: Sandra Mara, Laércio, Genésia, José Gonzaga, Sebastiana entre outros.

Nesse período, eram usados alguns bancos, depois vieram as carteiras feitas pelos pais dos alunos, usavam cadernos, lápis, e livros que foram comprados até 1977. A partir, de 1978, os livros e alguns materiais eram doados pelo governo.

### *2.3.2 Fazenda Taquaral Barreiro*

Por volta de 1939, o senhor Sebastião de Souza Bastos iniciou o trabalho educacional na fazenda do senhor Ovídio Gonzaga Peres. Após seu casamento com uma das filhas do senhor Ovídio passou a dar aulas numa casa, lugar denominado “Tapera do Beltrão”.

Em 1965 os alunos passaram a frequentar a escola da comunidade do Taquaral. No ano de 1967, a professora Iracema Gonzaga de Souza ministrou aulas em sua residência para atender as famílias que não puderam matricular seus filhos na escola pública, por questão política/partidária.

Em 1983 voltou a funcionar uma escola na casa de engenho-de-cana, do senhor Sebastião de Souza Bastos, com a professora Eliamar Gonzaga de Sousa. No final de 1983, foi construído um rancho de casqueiro na comunidade para aulas de pré à 4ª série (salas multisseriadas). Professora: Eliamar Gonzaga de Sousa, seguida da professora Genésia Aparecida Martins. Em 1998 se deu a polarização da escola.

### *2.3.3 Fazenda Taquaral do Meio*

O trabalho educacional nesta região se deu no ano de 1953, com o professor Achiles Ribeiro de Araújo, professor este que atuava em nome da mãe Isabel, por ser menor de idade. A escola se instalava em paiol da fazenda do senhor João Vieira Machado. E em 1960, houve a transferência da escola para a casa do professor Achiles, na fazenda Capão Chato, a qual era mantida pelo governo estadual.

A Escola João Vieira Machado passou a funcionar em uma casa

de reuniões comunitárias, passando a Escola Municipal Fulgêncio Corrêa Peres, prosseguindo com a professora Laíde Aparecida Corrêa. Em 1986 se deu a construção do grupo escolar, prosseguindo com a professora Laíde, até a sua polarização em 1997.

### *2.3.4 Fazenda Taquaral de Cima*

Por volta de 1945, iniciou-se o trabalho escolar, tendo como primeiro professor na região o senhor Jurdiano Souto em uma casa de pau-a-pique. Em 1956, passou a funcionar na residência do senhor Abel Pinheiro, esposo da professora Maria dos Anjos Castro Pinheiro (Dona Neném). Após algum tempo houve a construção de um barracão, pela família Pinheiro, para comportar a escola, que foi denominada “Escola Isolada São José – Taquaral de Cima”.

Algum tempo depois houve a construção do grupo escolar, que passou a se chamar “Escola Municipal Taquaral de Cima”. Após a aposentadoria de Dona Neném, outros professores atuaram ali: Maria de Fátima da Silva Vieira, Nilva Maria Gomes e Gerson Pinheiro. A polarização ocorreu em 1998.

### *2.3.5 Fazenda Taquaral Santana*

A partir da década de 1960, os trabalhos educacionais na região iniciaram com a professora Conceição Corrêa. De 1964 até 1966, a escola funcionava na residência de Antônio Lobo com a professora Ana Rosa Fernandes e Gonzaga. Após a construção do Grupo Escolar, a escola foi denominada “Escola Municipal Sant’Ana” e a professora Maria Aparecida de Sousa Silva iniciou seus trabalhos que duraram até a polarização da escola, em 2002.

### *2.3.6 Fazenda Taquaral Alegrete*

Em 1970, surgiu a primeira escola, a qual funcionava em uma casinha no quintal da residência da professora Adélia Machado de Castro. Em 1978 se deu a construção do grupo escolar e a chegada da professora Maria Aparecida Pinheiro. A escola foi denominada “Escola municipal Santa Lúcia”. A polarização ocorreu em 2001.

### 2.3.7 Comunidade de Taquaral – Escola Polo

A comunidade de Taquaral foi sendo construída no início do século XX de acordo com os primeiros habitantes da região, banhada pelo Ribeirão Taquaral, que faziam parte de uma família (Lino Gomes), de grande número de filhos, que foram se casando, constituindo famílias e construindo novas residências em terrenos dos pais e assim, sucessivamente, e conseqüentemente as necessidades sociais foram se manifestando e sendo supridas: construir uma igreja e um campo de futebol.

Por volta de 1946, existia o trabalho educacional feito pela professora “Donana”, em uma casa de adobe, onde a sombra é que marcava o tempo para a aula. Em 1960 o professor Achiles passou a ministrar aulas na casa que servia de vestiário de jogadores de futebol. E nesta época a escola passava a ser mantida pela prefeitura.

Em 1964, as aulas passaram a ser ministradas na igreja da comunidade, devido ao acréscimo de alunos. Em 1965, se deu a construção do Grupo Escolar, de duas salas e uma cantina. A escola passou a ser denominada “Escola Reunida Vigilato Lino”, como demonstra a imagem abaixo:

**Imagem 5** – Foto na Escola Reunida Vigilato Lino  
(1ª escola da comunidade do Taquaral).



**Fonte:** Escola Municipal Ana Candidâ Vieira  
**Org.:** LOPES, I. G. 2016.



**Imagem 6** – Foto da primeira turma na Escola Reunida Vigilato Lino (1ª escola da comunidade do Taquaral).



**Fonte:** Escola Municipal Ana Cândida Vieira.

**Org.:** LOPES, I. G. 2016.

Os primeiros professores que iniciaram o trabalho na Escola Reunida Vigilato Lino foram: Achiles Ribeiro de Araújo, Ana Rosa Fernandes e Gonzaga e Luísa Ribeiro de Araújo. A partir de 1982, permaneceram apenas duas professoras (Luísa e a Sebastiana Pereira da Silva). A segunda fase do ensino fundamental foi criada em 1992, e funcionou na igreja até maio de 1994. Em 21 de maio de 1994, foi inaugurado o prédio escolar com 4 salas de aula, 1 secretária, 1 refeitório, 1 cantina e 2 banheiros. O prédio comportava o pré-alfabetização e todo o ensino fundamental em dois turnos (matutino e noturno).

A requerimento do Senhor José Coalhada (como e conhecido popularmente), vereador da região, em 05 de fevereiro de 2003 segundo a Resolução C.M.E nº 02 a escola ficou reconhecida como “Escola Municipal Ana Cândida Vieira”. Neste mesmo ano segundo a Resolução nº 13 de 15/12/2003, foi autorizado a criação do Ensino Médio. Diante disso, segue abaixo a imagem da escola em análise, agora em 2017.

**Imagem 7** – Foto da Escola Municipal Ana Candidâ Vieira – Comunidade do Taquaral



**Fonte:** Foto tirada pelo pesquisador no dia 14 de julho de 2016.

**Org.:** LOPES, I. G. 2016.

O que podemos observar nas imagens da primeira escola e na imagem da atual é que houve a ampliação e melhoria do espaço físico. Avaliamos que isso manifesta que o campo foi se constituindo para além das questões econômicas e produtivas que ali originavam o artesanato (que atende até cidades grandes como São Paulo), a produção de cachaça, de soja, de leite, de derivados da cana de açúcar e outros tantos produtos este que são comercializados pelos supermercados dos próprios povoados e abastecem também a cidade. Orizona e seus povoados foram se estabelecendo enquanto lugar de vida. A escola foi crescendo e foi ganhando a valorização que antes não tinha. Ao lado da capela foi sendo admitida como lugar de convívio, festa, socialização.

Atualmente a escola do povoado de Taquaral conta com turmas que se estendem desde o jardim I (Ensino Fundamental I) até o 3º ano do Ensino Médio. Possui biblioteca, auditório, cantina e sala de professores.

## **2.4 Três Professores**

Escolhemos três professores para nos auxiliarem a compor uma compreensão do desenvolvimento profissional docente em Orizona no período do recorte da pesquisa. Três pessoas tornadas professores. Três professores que guardam saberes e registros memorialísticos encobertos da educação do campo goiano e da docência. São pessoas reconhecidas e respeitadas que estão nas memórias de quase todos os adultos dali. Usamos como codinomes a estes professores adjetivos que ressaltam algo marcante percebido durante ou nas entrevistas.

### *2.4.1 Professor Vencedor*

O Professor Vencedor, nasceu em Orizona em 1936, (20 de novembro de 1936). Professor Vencedor nos convidou a adentrar em sua residência e de pronto trouxe um álbum fotográfico em que guardava registros de momentos importantes de sua vida. O ato de folhear sua “reliquia” de forma carinhosa o inspirou a narrar suas lutas e os muitos desafios que enfrentou para “vencer na vida”. Muito feliz pelo convite manifestou felicidade “por poder contribuir com a educação até hoje”. Quando esclarecemos mais uma vez que nos interessava toda sua trajetória percebemos nele uma mistura de sentimentos (satisfação, emoção, medo e felicidade).

Seguindo o roteiro que havíamos estruturado para as entrevistas iniciamos pelas memórias da infância perguntando sobre a família, sobre as primeiras percepções sobre a educação, as lembranças da escola. Vencedor, pareceu não querer se ater a este tempo e ao ouvi-lo dizer “hoje considero que venci na vida. Tinha muita, muita pobreza mesmo. Me recordo pouco das coisas boas desse período” compreendemos quão difícil era recordar este período. Retivemos dessa exclamação o registro de uma vida ou pelo menos de uma infância marcada pelas dificuldades, pela escassez.

Professor Vencedor passeia nas memórias e nos oferece suas “notas sobre a experiência” (BONDÍA, 2002) sobre a vida e sobre a profissão. Por elas nos deparamos com os registros de uma educação do campo tal qual exposta na literatura e que assinala a escola como “coisa para poucos” sobretudo no campo. Professor Vencedor rememora e conta:

*Na minha época ehhhh, o pessoal da zona rural, eu era da zona rural normalmente não tinha chance de estudar e eu até fui privilegiado nesse sentido porque meu pai me trouxe para Orizona e eu passei a estudar, aqui em Orizona e depois em 1950 eu fui pra Aparecida do Norte com os padres redentoristas onde eu fiquei três anos estudando então eu fui um camarada privilegiado porque eu estudei em Orizona quando não tinha chance e depois tive um período bom de escola que foi no seminário com os padres.*

Nos chamou a atenção que logo no início da narrativa, tão presente quanto a pobreza estava a presença religiosa na condução-oferta da educação. É algo que fortalece o que revelam os estudos de Barros (2010) e Prado (2016), e que mostram que a oferta da educação em Goiás se deve em grande parte a religião, pois a educação só se consolidou a partir do momento que fixaram uma igreja em cada povoado. Sobre isso Barra (2011) nos diz que:

[...] o projeto de educação da sociedade goiana se inscreve na esteira da modernidade, é portanto de um paradigma cultural que se antecipava, mas também visava instituir modos capitalistas de produção. Guiava-se por uma racionalidade que creditava à educação a construção de uma identidade supostamente necessária à definição da região e, daí, o pertencimento à nação. (p.24).

É um padrão que Azzi (2000), aponta na própria história da educação brasileira, a presença das ordens e-ou dos religiosos nas escolas explica muito do universo ou da cultura escolar neles produzida e perpetuada. Rigores, disciplina e silêncios eram marcantes.

Vencedor conta que “naquele tempo a exigência era tão grande, que a tabuada era tomada e quem errava tomava palmatória e eu tinha colega que saia com a mão inchada da escola”. As punições e castigos são estratégias e condutas que Prado (2016), evidenciou em sua dissertação. Comprovando as falas anteriores que mostravam uma diferenciação de gênero na questão da educação ele já apresenta um percurso escolar menos acidentado do que os das professoras. Não a toa, portanto o uso da palavra “privilegiado”, como o mesmo narra:

*“fui privilegiado nesse sentido porque meu pai me trouxe para Orizona e eu passei a estudar, aqui em Orizona e depois em 1950 eu fui pra Aparecida do Norte-SP com os padres redentoristas onde eu fiquei três anos estudando então eu fui um camarada privilegiado porque eu estudei em Orizona quando não tinha chance e depois tive um período bom de escola que foi no seminário com os padres”.*

Menor de idade ele já lecionava desde o dia primeiro de setembro de 1953 no nome de sua mãe, na fazenda do seu João Vieira Machado na região de Taquaral. Pouco tempo depois o professor e estudante foi chamado a assumir um cargo de muita importância e responsabilidade, diretor do colégio no qual estudava. Foi preciso trancar a matrícula de aluno para assumir a direção.

Na fala do Professor Vencedor constatamos o domínio masculino em uma sociedade marcada por famílias nucleares e patricarcais. Ele foi o único a alcançar o cargo de diretor e deixa subentendido que o gênero teria influenciado nesse evento. Ao contar que teve que cancelar a própria matrícula como aluno para assumir o cargo de diretor, refletimos que as trajetórias profissionais em análise se iniciam com possibilidades diferentes para homens e mulheres. É algo já percebido por outros pesquisadores como Demartini e Antunes (1993) que afirmam neste sentido que a profissão docente é feminina, mas a carreira é masculina. Por isso não parece surpreender ao próprio Professor Vencedor a “facilidade” em ser promovido tão rapidamente. Ele relata:

*Sai de professor de escolas reunidas, e fui para diretor de escolas reunidas. A promoção era dada pelo Estado. Era um investimento. Ele propunha... Era fácil! Ih! Era a coisa mais fácil! Muitas vezes o inspetor ofereceu “O senhor não quer ser diretor de escolas reunidas de tal lugar, assim, assim? Então a gente era promovido.*

Pelo excerto da narrativa fica subentendido que o crivo para o cargo de diretor não era fundamentalmente estabelecido pela experiência ou pela sinalização de uma capacidade gestora ou pela formação. Acima de tudo era uma oportunidade decorrente do ser professor, homem e da escassez de mão de obra. Isso nos leva a constatar que o privilégio masculino é indiscutível. Sobre isso, Demartini e Antunes (1993), nos diz que:

Os homens que assumiam o magistério como profissão, iam tentando direcionar suas carreiras para outros postos, e abandonar o “espaço feminino” das salas de aulas. Deixam de ser professores para tornarem diretores, supervisores, formadores de professores, delegados de ensino, chefes da instituição pública etc. e dessa maneira continuam controlando a profissão já então maciçamente feminina. (p.12).

#### 2.4.2 Professora Conselheira

Chegamos a sua residência e nos sentamos em um banquinho debaixo de uma árvore de ipê roxo. Conversando sobre vários assuntos e especialmente sobre a educação em uma conversa longa, mas agradável ela por várias vezes falou em tom de aconselhamento sinalizando as dificuldades que poderíamos encontrar na jornada docente.

Tomamos, devido ao roteiro da entrevista, o rumo das lembranças da primeira infância, família e escola.

E conselheira contou-se explicitando que nasceu na fazenda Cuiabanos município de Orizona, primeira filha e que lá viveu até os setes anos quando teve de ir “*pra cidade grande estudar... aí morei em Orizona até terminar o ensino fundamental*”. É uma história parecida com a de Professor Vencedor no que diz respeito a dificuldade de ir à escola. Quando diz de uma infância de roça que dura pouco por conta dos estudos e da dificuldade de estudar para ser alguém na vida Conselheira se remete ao papel crucial de seus pais que migraram para a cidade devido ao estudo dos filhos. Rememora e conta:

*Uai meu pai, tanto meu pai quanto minha mãe queria que a gente estudasse tanto é que deixou a fazenda e foi para cidade, meu pai ficava na fazenda durante a semana trabalhando ia nos fins de semana pra cidade, ele queria que a gente estudasse, não tinha muitos recursos pra seguir os estudos, mas pelos menos o ensino fundamental ele fez esforço para que a gente estudasse, depois nos voltamos pra fazenda, eu já ficava fora lecionando, mas aí meus irmãos fizeram só o fundamental mesmo, eu fui fazer o ensino médio já depois de adulta.*

Ao realizar a entrevista com a Professora Conselheira, ela falou com orgulho de sua infância, descrevendo-a com humildade, a qual os recursos eram pouco, mas havia respeito nas famílias, com os pais se estendendo a comunidade e aos professores.

*Ao ser questionada sobre a forma como a família via a educação relatou que a primeira etapa do processo de ensino na escola a mulher participava, tendo que respeitar e valorizar o professor e o que era ensinado. Agora ao terminar esta fase acontecia o exame de admissão para que fosse dada sequência aos estudos. Ela frisa que nesta época o ensino era pago pelos pais e muitos não tinham condições para prosseguir nos estudos de tal maneira que era um privilégio conseguir concluir o ginásio na época. Com relação as expectativas para as mulheres nesta época, o importante era aprender a serem boas donas de casa e se casarem.*

O universo escolar é revisitado com saudosismo. Lugar de grandeza que traz ao tempo presente o cheiro do pão de sal com doce de leite e a lembrança de pessoas boas e alguma dificuldade.

*Uai era bom, era... era muito difícil na época, nossa escola era uma escola boa, grande, os professores eram bons, a diretora era uma pessoa muito boa! Mas a gente tinha muita dificuldade assim, não tinha água encanada, lá tinha era uma cisterna tinha que puxar água dessa cisterna, para as coisas da escola pra limpeza, a gente gostava de plantar flores também na frente da escola, aí tudo era com água puxada na cisterna, nesse ponto tinha dificuldade! Eu lembro que no começo não tinha merenda escolar, mas tinha uma senhora que era porteira lá da escola, ela levava uns lanche pra vender pra gente, era a coisa mais gostosa, pão de sal recheado com doce de leite, quando a gente tinha dinheiro pra comprar esse lanche era uma delícia, depois é que começou a ter a merenda, merenda escolar, nem lembro que ano começou a ter a merenda, mas eu... Gostava muito. Mas eu gostava muito!*

Na fala de Professora Conselheira descobrimos que foi trazida para a cidade para estudar onde terminou o ensino fundamental. E tão logo concluída essa etapa (ainda menor de idade) foi lecionar nas fazendas do município devido aos pedidos que recebia nesse sentido. Ensinava “como particular” os filhos e filhas dos fazendeiros e dos empregados da região.

Com 18 anos presta o concurso para docente do estado e aprovada leciona algum tempo na zona rural e depois é nomeada secretária da escola que concluiu o fundamental na cidade de Orizona. Ali encerra sua carreira contando 12 anos como professora (fora o particular) e 13 anos como secretária.

Mesmo sendo uma época de pouca estrutura para o sistema escolar numa comunidade de bases ruralista e com pouco investimento financeiro para esse departamento, a professora conselheira aceitou pela remuneração a fim de colaborar com as despesas de casa, o trabalho de professora nas propriedades rurais. Afirma ela que:

*“Comecei a trabalhar particular foi era necessidade financeira. Aí eu era a mais velha da casa eu tinha que trabalhar fazer alguma coisa. Aí apareceu uns fazendeiros que tava sem professor. Eram dois irmãos que moravam na fazenda assim pertinho do outro. Aí eles disseram que estavam procurando uma professora pra ir lá pra fazenda dar aula pros filhos deles, e aí eu fui”.*

Em sua narrativa é recorrente as falas que buscam frisar a imagem de um ensino percebido como algo precário. Contraditoriamente também



é recorrente a fala sobre o quão importante a educação foi para sua vida e para seus alunos. Neste aspecto sobressai o prazer de ter vivido como aluna e professora o cotidiano de uma escola.

#### 2.4.3 Professora Sorriso

A Professora Sorriso, nasceu na fazenda Areias, região de Orizona, no dia 31 de outubro de 1948, a primeira filha de 10 irmãos ainda vivos, só um falecido. É casada há 35 anos de casada e ainda mora na região do Taquaral. Aposentada como os demais entrevistados ela expressa um sentimento de orgulho visível acerca de sua vida como docente.

A terceira professora entrevistada de princípio nos disse: “*não sei no que minha história pode te ajudar, mas estou aqui para o que precisar*”. Ela nos levou para conversar no quintal de sua casa, debaixo de um pé de manga. Não nos estranhou que nos levasse ao quintal. Como moradores de Orizona sabemos que o quintal é o lugar da prosa leve, da conversa cotidiana. Por isso quando o próprio pesquisador se sentou à sombra da mangueira foi inevitável o encontro com as lembranças de si mesmo revendo no quadrado da lembrança no abstrato das diversas brincadeiras, tombos, choros e muitas risadas dos tempos de criança.

Sorriso se emocionou quando tocamos no assunto da docência logo justificando que vivera nela histórias muito marcantes. O brilho em seu olhar dava pistas sobre a riqueza das memórias que guardava consigo. Destacou que é primogênita de 10 filhos ainda vivos, só um falecido e que conta 35 anos de casamento o que marca o tempo em que mora na região do taquaral. Fez questão antes de embarcar nas memórias de dizer que se sente orgulhosa de viver e ter trabalhado ali nos últimos mais de 25 anos.

Tirando do baú de memórias sua infância Professora Sorriso evidencia como o fizeram Vencedor e Conselheira um tempo de escassez e afeto. Narra assim:

*A minha infância foi a mais linda que já existiu porque a gente era humilde a gente não tinha muita coisa em casa, a gente não tinha a liberdade que hoje tem, mas a gente tinha muito amor aos irmãos, à família aos vizinhos que era mais distantes, e a gente quando encontrava, a gente se sentia muito bem. Tinha a casa do meu avô materno, a gente ia dormir lá, aquilo pra gente era um gosto! A gente não tinha muita coisa diferente pra gente comer, mas o que a gente comia a gente tava satisfeito. A gente não cobrava nada dos pais e hoje a gente tem muito honra e orgulho da infância que teve!*



A romaria para a escola se repete na história de Sorriso como se repete a vontade de aprender e a rigidez dos professores. A novidade é a informação de que pais e professores mantinham entre si comunicação, especialmente quando era preciso “corrigir” aprendizagem ou postura.

*Estudava longe, a gente ia, tinha que aprender (...) não era aquele negócio de fazer exercício e ganhar ponto. A gente tinha que aprender os questionários que era longo e tinha uma professora que era muito, num era rígida, muito amiga na hora que precisava, e também levava os problemas para os pais, ela solucionava os problemas que tinha os conflitos que com os pais, era os pais que corrigia e aquela correção tinha que valer.*

A imagem da professora como de uma benfeitora rigorosa. Quase alguém da família. Faltar a escola era algo deveras grave. Algo que se coaduna aos estudos sobre a história da educação no Brasil e em Goiás: o recorte de gênero. Sorriso fornece pistas para percebermos que aos homens a educação se mostrava obrigatória. Às mulheres não. A fala revela como as famílias seguiam essa lógica para pensar a educação da prole mesmo porque não havia como pagar para todos.

*Eles (a família) via como um lugar, a segunda casa, a primeira a dos pais, e lá a segunda casa, porque lá a gente tinha que obedece e participar direitinho das aulas. E a gente era obrigada a gostar e ir, aí da gente falar assim: “- Hoje eu não vou na aula, hoje eu vou faltar!”. Apanhava! Porque tinha que ir. E a gente estudava até o quarto ano, e no quarto ano a gente tinha que pagar pra fazer um programa de admissão. Aí como meus pais não tinham condição de pagar eu tive que parar de estudar. Porque naquela época era os homens que precisavam estudar as mulheres não precisava votar, não precisava estudar muito porque logo elas iam ser donas de casa, então não precisava de muito estudo.*

Nessa época Sorriso estudava em uma escola particular, usava uma casa e os pais pagavam a professora pra dar aula pra gente, era particular. Estudou até o quarto ano quando sua educação foi suspensa devido a família não pode mais financiar seus estudos. O mesmo não teria atingido os irmãos o que era natural naquela época já que:

*“era os homens que precisavam estudar! As mulheres num precisava votar, num precisava estudar muito porque logo elas iam ser donas de casa, então não precisava de muito estudo”.*

Afastada dos bancos escolares ela se casou e construiu família e só quando a irmã professora precisou entrar de licença que a professora

Sorriso teve a oportunidade de “experimentar” a docência. Logo depois ela foi chamada pela secretaria municipal e foi nomeada professora na região de Taquaral. Por isso voltou a estudar para completar o ensino médio. O curso de pedagogia foi realizado depois de 20 anos de docência. Lecionou na zona rural até aposentar-se.

Depois de ouvirmos Conselheira e Sorriso constatamos o que havíamos visto nos relatos de professoras presentes na dissertação Prado (2017): a escolarização era particularmente penosa para as mulheres goianas no período em foco. É um discurso uníssono que confirma o que também Chagas e Rossi (1990) fazem referência que é o desvalor da mulher. Tal condição fica clara quando afirmam que: “não só a política não era coisa de mulher, como a própria educação não era para a mulher. Percebe-se que nesta época, que a mulher não tinha lugar no mundo político e nem tão pouco fora de casa” (p.3).

Ainda citando, Chagas e Rossi (1990), compreendemos que a família rural goiana manteve sobre as mulheres um rígido controle, e a autoridade patriarcal foi inquestionável no ambiente doméstico.

Sobre professores marcantes, nossa entrevistada rememorou a figura da professora de português. Sorriso sorrindo contou:

*Olha a lembrança que eu tenho que essa não vou esquecer nunca mais é da minha professora de português de quando eu voltei a estudar a segunda fase. Porque eu realmente sentia dificuldade em português porque eu não tinha conseguido a aprender português, então eu não gostava, então ela me ensinou a gostar de português, mas aí eu realmente aprendi e pra mim foi a disciplina mais importante até hoje, a não ser matemática é português!*

Vemos o registro recorrente dos castigos, punições e a assunção da culpa pelo aluno.

*Sabe como era o castigo? Um dia eu ganhei um castigo porque eu estava esparramando bilhetinho, bilhetinho pras minhas colegas do que elas queriam que eu falasse eu escrevia pra elas, e elas deixou a professora ver, eu fui castigada por isso, foi recolhido os bilhetinho e eu fui é obrigada a sentar e participar da aula entre dois meninos que hoje é tão simples, naquela época pra mim quase morri, aquilo eu fiquei encolhidinha que não podia encostar nenhum deles, mas não precisou de mais nada de mais nenhum castigo pra mim entender que a gente não podia fazer aquilo que não deve na sala de aula né!*

Sobre tais práticas, a autora Veiga (2003), no artigo “Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de

escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX”, assevera que “a violência era, portanto, uma prática comum. Seu uso era legítimo não apenas no universo escolar, mas em todo o processo que envolvia relações humanas”. (p.502). O gênero corta as relações na sala de aula e a condição feminina se torna elemento de exposição.

As memórias de Sorriso são ricas e passeiam pela sala atemporal nos trazendo revelações que ainda não havíamos coletado sobre o perfil dos alunos. Sorriso evidencia que eles eram

*Interessados, eles estudavam, eles gostavam da escola os brinquedos eram tão bons, nos intervalos das aulas, a gente fazia fila pra entrar pra dentro em ordem de tamanho e entrou na fila já tinha aquele respeito, dava daquela hora pra frente cê não escutava um pio na sala de aula. Inclusive minha sala de aula era encostadinho na casa do Sr. Jiceli, ninguém escutava um pio da gente a não ser a fala da professora.*

Vemos como a escola era vista na ordem de um lugar preenchido de respeito e rigor, mas também na possibilidade de ser criança devido a existência nela dos brinquedos. Há nos relatos uma ideia de que a escola produzia a infância. E é a escola que se revela em totalidade histórica. Sorriso continua imersa em suas memórias agora já situadas na escola pública e descreve:

*Nessa outra época que eu to falando que a gente mudou de lugar e continuou os estudos lá já era municipal já era pelo município, só que enquanto não tinha aquela casinha apropriada do município, implantava em qualquer cômodo disponível dos pais que achava que podia ceder, e a gente estudava lá!*

Está no trecho acima o mestre escola que Inácio (2005) analisa em sua tese. Está no trecho também o registro memorialístico do movimento de democratização da educação no sudeste goiano consolidado com foi... em casas pequenas, doadas, cedidas.

No complemento do trecho um tanto mais sobre estas escolas. Abaixo a questão da localização e da precariedade de acesso que até hoje marcam a educação do campo.

*Difícil parece que era! Mas a gente não achava, as estradas era cheia de buracos de pedras, a gente tinha que andar uns 30 – 40 minutos de a pé pra chegar na escola, na hora certa, mas a gente passou por isso, eu estudava muitas vezes, porque eu tinha dificuldade eu ia estudando pela estrada, muitas vezes tropeçava e cai na estrada, porque meu irmão tinha facilidade e não precisava ficar estudando tanto, e ele participava da sala de aula e já gravava pra fazer as provas, e eu já não gravava tinha que estudar.*

Como previsto no roteiro a entrevista inicial se encerrou com o convite já enveredando para os momentos de entrada na carreira. Seguimos os passos de Prado (2017) entendendo como ela que o convite para a docência é momento charneira. (JOSSO, 2004).

## **2.5 O Convite**

### *2.5.1 Convite de Vencedor*

*“Eu era menor de idade e lecionava no nome de minha mãe, e o governador nomeou minha mãe professora e eu dava aula no nome dela, foi lá na fazenda do seu João Vieira Machado”.*

É nítido o desprestígio da educação rural, e isso fica em evidência quando Ferreira (2013) afirma:

*“A educação rural surgiu e permanece até hoje a partir de um modelo de educação do meio urbano. Historicamente, vemos no meio rural uma educação desprestigiada, onde se escolhe o professor que nela vai atuar não pelo perfil formação ou competências, mas pela atuação política do mesmo”.* (p.248).

### *2.5.2 Convite de Conselheira*

O convite da professora conselheira marcou seu início na carreira de docente porque segundo ela,

*Em 1963 foi convidada para ministrar aulas no povoado de Montes Claros, no município de Orizona, foi um fato muito estranho porque eu ministrava aulas no nome de outra pessoa porque eu ainda não tinha maioridade. Fui porque minha família era bastante conhecida e todos sabiam que éramos do bem.*

### *2.5.3 Convite de Sorriso*

Sorriso iniciou a docência substituindo sua irmã que havia adoecido. Iniciou sua carreira docente também no povoado de Montes Claros. Quando ela foi fazer o acerto pelas aulas dadas, disse “que se aparecesse outro lugar para mim e me achasse suficiente, elas me colocassem porque além de gostar eu precisava”, ou seja, começava uma nova etapa em sua trajetória.

*Olha quando eu comecei a gostar da sala de aula eu comecei a pensar que eu poderia ser uma professora, e aí foi passando os anos minha irmã foi primeiro que eu, foi ser professora e eu ainda fiquei né, mas sempre tinha aquela vontade e aquele gosto eu sempre tinha, só que não corria atrás, eu fiquei no meu lugar, quando eu casei e que surgiu uma oportunidade pra mim é substituir minha irmã que tava de licença maternidade. E a escola, as escolas era avaliadas pela.. o andamento dos alunos ali, aí eles iam ali e avaliava lá com umas porcentagens lá o que que eles achou com pelos testes que eles fazia com alunos na frente da gente. Isso aconteceu com minha irmã de licença e eu substituindo ela, então aquilo serviu pra mim, num foi pra escola, toda avaliação eles falou que eu tava seguindo bem, então foi ótimo aquilo, eu que tava classificada não minha irmã. Aí eu peguei e fiquei aguardando ao final da substituição, quando fui fazer o acerto lá da substituição, eu falei pra secretária de educação - bom vocês avaliaram a escola e vocês viram meu trabalho lá, eu to recém casada e realmente eu preciso de trabalhar, eu to sentindo vontade de assumir uma sala de aula aí ela falou – pois bem nós vamos guardar seu endereço, isso foi no começo de julho, que eu fui fazer o acerto, quando foi no começo de agosto eu recebi um recado que seu eu quisesse tinha uma escola que tava precisando de professor, que eu fosse urgente para nós acertar, aí quando recebi o recado, como hoje, amanhã eu fui... cheguei lá falou que oh bom que você veio urgente, a escola lá do Taquaral tá precisando de uma professora, e olha lá tem uns problemas, lá você tem que ir pra ficar! Você faz tudo que for do seu alcance pra você ficar lá, a gente não vai perder tempo se você não der certo lá, nos não vamos perder tempo arrumando outra professora lá, parece que nois pensa que seu marido é de lá? Falei realmente é de lá! Não Então você vai fazer de tudo pra ficar lá.*

A dissertação de Prado (2017) sobre a aprendizagem da docência em Goiandira descreve o expediente dos “convites” que cooptavam moças para a docência nestas mesmas condições de ausência de formação e/ou preparo. A fala de uma delas parece manifestar em síntese o que nossos entrevistados revelaram ao manifestar que: “- Eu fui professora por acaso, sabe, assim do nada” (p.92). De outro modo poderíamos utilizar a fala de uma outra professora entrevistada por Prado (2017) e que disse: “- Eu não tinha nada para fazer, aí veio a oportunidade, fui e pronto. Se não fosse o convite não ia não”. (p.167).

Ao final do primeiro bloco de entrevistas foi possível fazermos um quadro para melhor compor o perfil dos três professores entrevistados.

**Quadro 2 – Profissionais entrevistados<sup>8</sup> - identificação e perfil.**

Professores	Data de Nascimento	Ingresso na carreira docente	Síntese da trajetória
Professor Vencedor	20 de Novembro de 1936	1953	Foi alfabetizado na zona rural (município de Orizona-GO). Coursou a primeira fase do Ensino Fundamental na cidade de Orizona. Ingressou na docência em 1953 no Povoado de Taquaral, zona rural do município de Orizona. Lecionava no nome de sua mãe. Participou de alguns cursos de aperfeiçoamento para professores, os quais ele acredita terem sido de grande importância para sua formação. Porém, abandonou a carreira de docente porque o salário não era suficiente para manter sua família.
Professora Conselheira	06 de Maio de 1944	1963	Foi alfabetizada em casa, na zona rural (município de Orizona-GO), por uma tia que sabia ler. Em seguida se mudou para a cidade de Orizona-GO. Onde iniciou a escolarização formal no Colégio Constância Gomes e lá permaneceu até a quarta série. Concluiu a segunda fase no Colégio Amélia Issa. A entrada na docência aconteceu como professora particular nas fazendas da região. Após algum tempo. Assim participou de alguns cursos de aperfeiçoamento para professores.
Professora Sorriso	31 de Outubro de 1948	1965	Foi alfabetizada em uma escola particular na zona rural, aos nove anos de idade. Suspendeu os estudos porque a escola era paga e seus pais não tinham condições para manter nela os dois filhos. Com 29 anos, decidiu voltar para terminar o ensino fundamental e médio, mudando-se para a cidade de Orizona-GO, onde estudou no Colégio Estadual Polivalente. Iniciou sua carreira de docente, lecionando no lugar de sua irmã que estava doente. Depois de uma grande trajetória em sua carreira docente, decidiu concluir graduação de Pedagogia na Universidade Estadual de Goiás – Campus de Pires do Rio.

**Fonte:** Dados da pesquisa coletados por meio das narrativas de formação no ano de 2017.

<sup>8</sup> Visando preservar a identidade dos professores serão identificados como professor “Vencedor”, “Conselheira” e “Sorriso”.

Descobrimos alguns pontos em comum nos perfis e trajetórias dos professores entrevistados. Primeiro, foram alfabetizados em condições de precariedade tendo a participação e auxílio dos próprios. Segundo, havia a crença que a educação contribuiria a conseguir melhores oportunidades. Terceiro, ainda jovens e sem formação ou experiência prévia foram convidados (na interpretação de que o convite encerrava de fato uma convocação) a assumir a função de professores.

A divergência parece se estabelecer na questão do gênero que desde cedo tornava um pouco mais fácil a caminhada pela vida e pela seara do trabalho aos homens. A sociedade daquele tempo-lugar preconizava o homem no poder de todas as relações como notamos na fala da professora conselheira que rememora quando seu pai teve que escolher entre os estudos dela e de seu irmão, ele optou na dele, até porque ela era mulher. Ela tão somente precisava aprender apenas a cozinhar, arrumar casa e cuidar dos filhos. Por isso é oportuno registrar o pioneirismo das entrevistadas que pode ser notado nas suas falas e no orgulho sentido pelas dificuldades superadas enquanto estudantes e posteriormente como jovens professoras. A questão do gênero vai se intensificando nas narrativas de modo que não pudemos deixar de mencioná-la frisando, contudo, não ser nosso objeto a questão.

## ***2.6 Considerações do Capítulo***

Ao findar este capítulo coaduno com Abrahão (2011), que diz que “ao narrar-se o sujeito desvela-se para si e revela-se para os outros”, pois acredita-se que se revelar é abrir o baú, é narra o vivido e refletir também sobre ele, é olhar para trás e saber os caminhos que foram percorridos. A palavra caminhos aqui tem duplo sentido, de um lado podemos pensar a trajetória e de outro podemos pensar no lugar que foi percorrido, lugar este que é o cenário nos quais vivências foram, são e serão experienciadas.

Assim, a trama, o tempo e o cenário/lugar conferem sentidos e retratam as histórias, a partir das memórias evocadas e narradas, sendo assim este capítulo é justificado por acreditar na importância do cenário. Foi neste lugar também que nos foi propiciado compor um perfil de sociedade rural, uma vez que nos deparamos com uma sociedade rural totalmente

pertencente a um ideário de família nuclear, com papéis bem divididos entre os membros e tendo no homem o “chefe” da família, e também aquele que carece de estudos, porque a mulher está restrita apenas ao trabalho desempenhado no interior da casa. Tanto na esfera do domicílio, o cuidado da casa, dos filhos, da horta e a “ajuda” prestada ao marido.

No entanto, vale aqui dizer que as narrativas estão entre os dizeres e os fazeres, entre o caminho e o caminhar, entre o querer e o precisar, e foi dentro dessa sociedade que surgiram os convites para esses professores se tornarem aquilo que hoje eles narram de si.

Outro ponto que justifica a escrita deste capítulo e o detalhamento do ingresso de cada professor na profissão, pois uns eram convidados e outros eram indicados, mostrando assim que esses professores mergulhavam nesse universo pelo para ajudar seus pais financeiramente. Este é um fator que demarca uma sociedade firmada em valores familiares e pertença a um grupo dentro de uma sociedade. E é através da leitura deste capítulo que convido o leitor a adentrar as narrativas do desenvolvimento profissional docente que compõem os repertórios de vidas de cada sujeito, pois para Clandinin e Connelly (2000), estes sujeitos “[...] protagonizam vidas cheias de histórias e contam histórias dessas vidas”. (p.59).





## NARRATIVAS: A BUSCA PELOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS

*“A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. (ANTÓNIO NÓVOA, *Vidas de Professores* - 1995).*

### **3.1 Introdução**

Na perspectiva de autores como: Huberman, 2000; Gonçalves, 1992; Ferreira, 2014; o desenvolvimento profissional docente pode ser dividido em fases, as quais podem ser definidas como mudanças que ocorrem ao longo do tempo, em aspectos que determinam o comportamento, o conhecimento, suas ideologias. É com base nisso que ao trazer o ciclo de vida dos professores propostas por Huberman (2000), e as narrativas dos docentes<sup>9</sup>, foram surgidas categorias que serão apresentadas e analisadas neste capítulo.

### **3.2 A Entrada na Carreira: narrativas dos primeiros tempos**

Segundo Huberman (1995), a fase inicial da carreira é marcada por descobertas e pelo entusiasmo. É comum a existência de certa exaltação da docência assim como da assunção da grandeza da responsabilidade que a função evoca (ter alunos, sala, colegas de profissão).

---

<sup>9</sup> As narrativas e algumas interpretações realizadas nesse capítulo, foram publicadas pelo autor no artigo “Desenvolvimento profissional docente em uma escola rural de Orizona-GO no século XX. Narrativas de professores aposentados”, no ano de 2022 na Revista Cocar.

Segundo Tardif (2002) os primeiros anos na profissão são essenciais para a consolidação de uma identidade profissional por isso a fase do ingresso na carreira docente representa “[...] um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (p.11). Passemos às narrativas dos professores sobre este período<sup>10</sup>.

### 3.2.1 Professor Vencedor

Com a frase: “- O primeiro dia de aula foi um choque tremendo” Professor Vencedor sintetizou o momento charneira da primeira aula. A data é tão marcante que ele a registra informando que foi “no dia primeiro de setembro de 1953 no Taquaral”. Os detalhes ainda vivos na memória revelam o grau do impacto dessa uma situação. Professor Vencedor continua:

*Eu tinha trinta e dois alunos, a sala de aula era uma varanda, a terra toda revirada, foi preciso de jogar água para apagar poeira (risos) tinha uma mesa e dois bancos só e tinha trinta e dois alunos, desses trinta e dois, tinha me parece uns quatro que não eram analfabetos, moças, rapazes eram todos analfabetos porque na região não tinha escola.*

A palavra choque automaticamente nos remete ao “choque de realidade”, pelo qual há uma confrontação inicial entre a euforia e a percepção da complexidade da docência. Pelo choque de realidade os professores em início de carreira vão percebendo a distância entre o ideal e o real, as dificuldades com os alunos, com materiais inadequados. No caso de Professor Vencedor o choque inicial foi causado pelas condições estruturais da escola e pelo impacto de perceber na sala o analfabetismo. Na narrativa deste profissional é externalizada a incredulidade de um profissional recém ingresso na carreira sobre a distância entre o discurso modernizador da escola e suas reais condições.

Sobre os conhecimentos ou o preparo que possuía naquele momento para lidar com a turma Professor Vencedor diz que não possuía de fato nenhuma base de conhecimento preliminar para exercer a docência, nenhuma experiência ou formação. Por isso houve num primeiro momento

---

10 Não estruturamos as narrativas em total obediência aos prazos temporais de Huberman, mas os utilizamos como parâmetro.

a busca de uma ancoragem mínima proveniente da quase imitação de seus próprios professores. A composição pessoal a qual ele chegou expressava segundo ele próprio algo inspirado na “imagem do religioso”.

Assim, o primeiro passo de Professor Vencedor foi assumir uma postura quase sacerdotal perante alunos. Era uma liturgia diferente da de aluno que exigia a construção de uma liturgia de professor que em ritos, gestos e tom de voz ecoava a igreja a missa e o padre. Os pedidos de alunos para “dar a bênção” reforçaram este expediente. Era essa imagem que em sala de aula disfarçava ao menos para ele a ausência de experiência e formação. Para ele, primeiro era preciso apreender um jeito de se colocar perante a turma.

*Primeiro eu era jovem demais né e eu nem tinha aquele preparo que traz né a experiência. Foi um choque tremendo o primeiro dia de aula eu cheguei, as moças mais velhas que eu me tomavam a bênção, naquele tempo o professor era um Deus, era uma figura importante e eu não sabia né. Então o primeiro choque foi esse chegar numa escola e aquelas moças adultas tomando a bênção e aquele respeito tremendo que existia naquele tempo.*

Depreende do trecho em questão o peso que foi para Vencedor tornar-se de uma hora para outra uma figura (professor) tão respeitada desde o princípio. O fato de não possuir uma formação específica ou experiência prévia que na sala de aula davam origem ao choque e apreensão não parecia impeditivo para que ele adquirisse o prestígio e respeito da comunidade. Sua atividade profissional garantida somente pelo domínio básico do saber ler, escrever e contar escamoteada num fazer docente sacerdotal lhe davam total legitimidade profissional.

Vencedor explicou que a desistência não era cogitada. Havia a necessidade de ganhar dinheiro para ajudar os irmãos menores a serem criados pela mãe e não necessariamente alguma “vocação”. Em seu dizer havia a

*[...]necessidade de ganhar dinheiro[...] eu voltei do seminário e minha mãe tinha quatro filhos menores e a situação naquele tempo não existia aposentadoria para idoso, não existia ajuda nenhuma, a gente via dinheiro uma vez por ano normalmente, então minha mãe tinha uma situação financeira difícil, nós tínhamos um sítio lá no Taquaral e surgiu a oportunidade de lecionar e aí nos mudamos para o sítio justamente por isso, então não que eu tivesse naquela época aquela vontade de ser professor a vocação. (Informação Verbal).*

Percebemos pela trajetória de Professor Vencedor que tornar-se professor não foi consequência de uma escolha profissional, mas do

fato de ter “sido levado até ela”. Esse modus operandi não é incomum na história da formação de professores no Brasil e espelha o que Rios e Vicentini (2013) sinalizam ao dizerem que “as condições em que a gente vive acabam nos empurrando para uma determinada profissão. Sem contar as influências da época, a propaganda, a valorização social”. (p.119).

A lógica que justifica ou que ampara o expediente tomado por Professor Vencedor é a que chancela a continuidade ainda hoje de um processo de constituição profissional baseado na racionalidade técnica. A ação do professor “prático”. Para Ferreira (2013) essa é a lógica por detrás do pensamento de que “muito do que não se sabe se aprende a fazer fazendo” (p.249).

O professor vencedor fala que:

*Realmente era precário as condições, mas o que era feito aqui, era o que faziam na cidade, eu fazia planos, diários eu achava muito difícil, mas a Dona Ana me ajudou muito. Entrevistador: As mesmas coisas que você fazia no início da carreira você fazia depois? EHHH As mesmas práticas? Na verdade, eu mudei algumas coisas, eu tinha dificuldade com alguns livros, eu usava uns que eu ganhei quando eu estava em São Paulo com os padres redentoristas.*

No caso de Professor Vencedor essa aprendizagem parece ter sido rapidamente legitimada, pois não muito tempo depois houve novo convite: para ser diretor. Como ele mesmo conta:

*“Fui designado diretor da escola que eu estudava e tive que cancelar minha matrícula para assumir a direção da escola, quer dizer um fato inédito né, um aluno passar a ser o diretor da escola em que ele estuda e isso aconteceu comigo e lá eu fiquei quatro anos, quatro anos, graças ao bom Deus e de muito apoio”.*

Da narrativa de Professor Vencedor sobre os primeiros anos de docência registramos alguns elementos particulares que podem nos auxiliar a pensar neste início do que consideramos o desenvolvimento profissional docente.

### 3.2.2 “Professora Conselheira”

Sua trajetória se assemelha com a trajetória de Professor Vencedor no início da carreira docente por ingressar na carreira antes mesmo de completar a maioridade. A necessidade de trabalhar e de ganhar dinheiro foi o motivo principal para que ela aceitasse o convite. Depois é que “tomou gosto”.

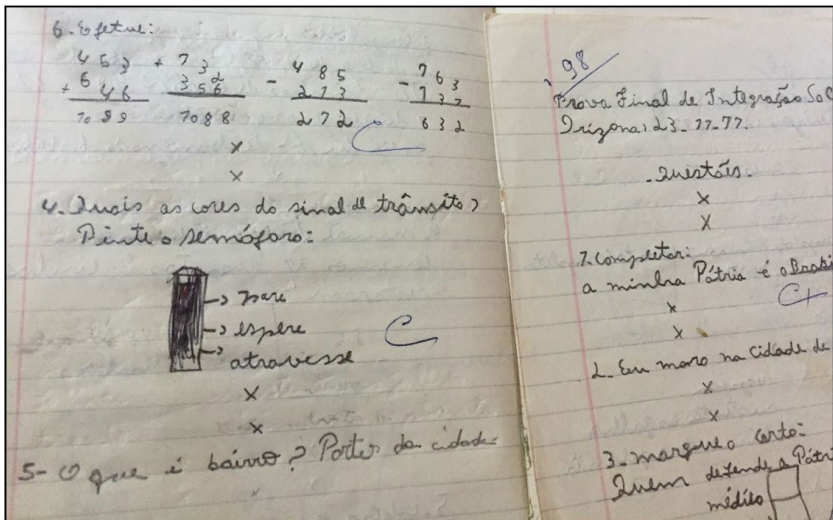
Contudo, se Professor Vencedor explicita um estranhamento quanto a exigência de assumir uma postura que margeia o sacerdócio a Conselheira

lança mão do discurso vocacional para amparar sua permanência no magistério. Explicitou que sempre sentiu carinho e vontade de “ajudar” aos mais pobres. Ela manifesta não ter tido dificuldades nesta fase, mas algo sobressai de sua narrativa em contraposição a de Vencedor: os cursos que ela realizava. Rememorando, ela detalha:

*Nunca tive dificuldade, inclusive a partir de 63,64 nós tivemos uns cursos de aperfeiçoamento do magistério no primário, e esses cursos ajudaram demais, e a gente ia para lá para preparar para dar aula e tinha a didáticas das matérias, psicologia e esse curso ajudou e quem participou desse curso teve muito mais facilidade para dar aula e passar o que aprendia lá, foi um curso que era difícil porque a gente ficava internos lá, foram cinco meses de curso, e ficava dois meses, isso nas férias[...].*

Duas coisas surgem em nossa interpretação mais detida aos trechos de Professora Conselheira. Primeiro a estratégia já sinalizada por Prado (2017) das professoras goianas do período que era buscar no discurso da vocação ou da maternalidade os subsídios de legitimação da prática docente. Segundo, a percepção de que a formação (cursos) oferecidos eram os mesmos tanto para os professores do campo e da cidade e que não existia nenhuma atenção as especificidades do campo. Isso fica registrado no documento abaixo:

**Imagem 8** – Caderno de um aluno da Escola Reunida Vigilato Lino.



Fonte: Arquivo da professora Conselheira.

Através do registro do caderno da aluna que estudava na Escola do Taquaral, podemos fazer algumas colocações importantes, pois era ensinado muitas questões ligadas a cidade, como por exemplo: o semáforo, os conceitos de cidade, bairro. Por outro lado, dentro desse mesmo caderno observamos uma inexistência de conteúdos voltados para o meio rural, inclusive nos planos de aula dos professores, e nas avaliações bimestrais.

Assim como Professor Vencedor a Professora Conselheira aponta como objeto de sua surpresa ou choque das condições precárias da escola. Ela frisa durante sua fala que muito das dificuldades do período decorriam do fato de que *“na escola não havia merendeira, coordenador, diretor”*. Para ela era inesperado ter de assumir várias outras funções além de ser professor de salas multisseriadas e isso se configurava em algo difícil naquele momento.

### 3.2.3 *“Professora Sorriso”*

Para Professora Sorriso o ingresso na carreira exigiu estudo que em sua visão a auxiliaria a o que era cobrado. Saber os conteúdos de ensino se mostrou uma necessidade tão logo ela adentra a sala de aula. Averiguamos que este estudo não era guiado por uma formação específica (magistério) mas a conclusão do ensino médio. Professora Sorriso conta:

Enfrentei umas dificuldades, mas continue continuando gostando da sala de aula, aí eu fiz o projeto Lumém<sup>11</sup> para poder concluir o ensino médio. Com dificuldade com menino no braço indo à pé perdendo as vezes horário de prova, mas depois conversando com as pessoas interessadas conseguia fazer de novo a prova. E conclui o ensino médio desse jeito e continuei gostando.

Há em sua narrativa o desejo de explicitar eventos da vida que tornaram mais complexo o processo de desenvolvimento profissional como a maternidade. Sua narrativa mostra que trabalho-estudo-maternidade formavam naquele momento o tripé de um dia-a-dia cheio de dificuldade. Embora Professora Sorriso envidasse esforços no sentido do estudo os enfrentamentos não parecem ter sido menores que os demais. Percebemos que havia a cobrança por elementos do magistério ainda fora de seu domínio como fica perceptível quando ela diz: *“- Eles cobravam muito de mim (tipos de letras, faziam muitas*

---

<sup>11</sup> Curso de preparação para os professores da Secretária Municipal de Educação, que ocorria na cidade de Ipameri – GO.

perguntas) e eu sentia muita dificuldade, eu ficava a noite me preparando para as letras, me preparando para as falas para responder os meninos [...].

O acompanhamento pedagógico pouco existia conforme ela explora na frase: “-Naquela época não tinha planejamento a gente seguia os livros” sendo que os livros parecem assumir uma função norteadora de suma importância. Livros esses que eram ganhados pela Secretária Municipal de Educação de Orizona, salientando ainda que o mesmo material oferecido na cidade era também no campo.

Outro aspecto trazido pela narrativa desta professora para falar sobre a entrada na carreira foi o perfil dos primeiros alunos. Enveredando a narrativa para os primeiros alunos Professora Sorriso conta que:

*Era uma turma boa! Interessada, que cobrava tanto que eu tinha que eu preparar muito pra mim poder saciar o desejo daquela turma. Os meninos de primeira série, eles passava os do quarto ano pra trás que era sala mista, então a gente trabalhava com todos. Mas eu passei tanto apuro com essa turma do primeiro ano que eu passei uns quatro dias terminando meu horário de aula rouca de tanto que tinha que explicar e dar atenção e ih me preparar para responder as perguntas que era muitas. E eu fui como diz com a cara e a coragem porque eu não tive preparação, minha preparação foi ter oportunidade gostar do que fazia.*

O uso da palavra “apuro” estabelece a dimensão do choque em relação a este período. Ir com a “cara e a coragem” expressa o quão solitário foi essa imersão na docência. E a expressão “rouca de tanto que tinha que explicar e dar atenção” mostra o nível de cansaço e entrega que foram direcionados ao tornar-se professora.

Ao ser convidada a falar sobre esses alunos considerando o fato de serem alunos “do campo” e a escola nestes mesmos termos ela demonstra que possuía uma crença que eles eram mais interessados mas a escola da cidade é que era “mais aprimorada”. Talvez essa noção parecesse mais pertinente para pensar os alunos que como ela enfrentavam a precariedade da escola sem piso nem ventilador. Em suas palavras

*Eu naquela época não eu conhecia o ensino da cidade, mas o ensino campo eu acreditava que sim, porque naquela época a gente ouvia “alguns” detalhes que o ensino do campo ele era mais aprimorada, as pessoas tinha mais interesse em estudar num era que o professor era mais interessado era o aluno mesmo que era mais esforçado no aprendizado, eu acredito assim.*



As críticas que ela tece em relação a estrutura física da escola inclusive aparecem de tempos em tempos na narrativa sempre de modo comedido, cuidadoso. Ao descrever as condições da escola ela diz que o prédio *“era bom, o quadro era bom, as carteiras eram boas, a gente recebia alguns materiais didáticos vindos do Estado, mas não era suficiente, a gente precisava demais, era isso!”*.

Diferentemente dos outros entrevistados apenas Sorriso destacou pelas memórias as contribuições de alguns professores que já estavam inseridos na escola, e até mesmo a Secretária de Educação nestes tempos de entrada na carreira. Porém expressa que essas contribuições eram escassas o que a leva a sintetizar que *“não tinha muita ajuda não (...)*. Nesse panorama é que a aprendizagem da docência vai acontecendo neste primeiro momento com base em acertos e erros ou como ela diz *“com as quedas”*. A frase tal qual pronunciada é evocativa das condições impostas a ela: *“- A gente tinha que se virar, do jeito que a gente pudesse, e eu fui aprendendo com as quedas”*.

Vemos que a experiência pessoal vai oferecendo bases para a atuação. As quedas, os problemas e os êxitos ensinam a ser professor antes mesmo da formação para ser professor. Ela registra, ao considerar se este modelo de formação ainda se mantém, que para ela o ato de exercer a profissão docente desde aquele tempo até hoje em dia é na maioria das vezes *“um ato de extrema valentia”*.

Professora Sorriso não se lembrou de nenhuma professora em especial e trouxe mais de uma vez em sua narrativa uma perspectiva vocacional da docência, um entendimento de que a pessoa *“nasce”* com o dom do magistério. É surpreendente o modo como essa leitura aciona para ela a desvalorização da necessidade de uma formação específica ou formal ainda que tenha buscado no estudo respostas às suas dificuldades. O trecho de sua entrevista em que manifesta esse pensamento segue abaixo:

*Ah essa inspiração eu acredito que a gente nasce com ela, ela é divina, ela vem de Deus! A gente tem um anjo que tá sempre soprando o espírito santo, nos ouvidos da gente “cê faz assim, tem que ser assim”. Porque eu fui até elogiada com apresentação de trabalho, como que a gente devia fazer para incentivar o aluno, e eu fui uma das elogiadas nesse sentido, e eu fiquei muito grata por isso, eu senti que realmente a gente fazia uma coisa que dava sentido na sala de aula!*

A prática de um professor *“vocêcionado”* quando legitimada gera a permissão para manter um padrão de atuação singular e autoproduzido.

É isto que parece sustentar para ela a docência e a explicação para nem ser auxiliada nem auxiliar os demais professores. A ajuda que Professora Sorriso recorda existir na fase de entrada na carreira é mínima e se resume na frase: “Para falar a verdade, a única ajuda era quando precisava da gente, é ficar na sala na ausência de outro professor, é a única coisa que a gente auxiliava, não teve outra oportunidade não! Era muito fechado né?”

Quando o exercício da memória a permite falar sobre o auxílio que recebeu ela cita uma colega de trabalho destacando que tal colaboração aconteceu muito mais na dimensão das rotinas documentais da docência. Ela conta:

*eu tive o apoio da minha colega de trabalho, Luiza de Araújo Borges, foi ela que me ajudou, foi ela que me ensinou, a fazer a documentação da escola, porque nós tinha que prestar conta ao município e ao estado, que na época a escola era estadual, ela me apoiou, ela que me ajudou, então tudo que eu aprendi eu devo à ela.*

A apropriação ou constituição destes saberes específicos e que expressam a aquisição daquilo que chamamos de profissionalidade (basicamente o domínio do “repertório profissional que identifica e legitima a atuação) acompanhavam a métrica mínima cotidiana. Diários e planos de aula não pareciam fazer parte do dia-a-dia da professora. Como fica visível na fala

*Diários? Planos de aula? Igual hoje não tinham! Planejava assim até o primeiro bimestre tem que trabalhar isso no livro didático. Diários eu tinha, ai tudo que você tinha que trabalhar em sala de aula era passado no diário mas era só isso, num era igual hoje que tem, que preparar aula, passar os planos de aula para secretaria, que tem os cursos de preparação naquela época não tinha!*

Ela mesma, na tentativa de explicar o sentimento gerado por essa experiência de ingresso, busca uma metáfora ou comparação feita naqueles dias.

*Eu até fiz uma comparação boba quando eu entrei na sala de aula, boba e real, porque eu senti assim que eu fui colocada tipo assim igual coloca um cesto de roupa suja “toma e lava”! O resto a gente não tinha auxilio, não importa o jeito que a gente lavasse, queriam a roupa limpa. Então eu me comparava assim e que se virasse do jeito que pudesse...O resto a gente foi aprendendo, o que marcou muito, aprendendo com as quedas que as vezes a gente praticava, sem saber que tava errando!*

Revela ainda a maneira como se dava presença ou contribuição da secretaria de educação citando as visitas de seus funcionários. Cabe aqui frisar

que a narrativa foi enriquecida com todo um gestual por nós lido como forma de reforçar o caráter de “supervisão” destas ocorrências. Por exemplo ao dizer que “ela participava, ela fazia visita! Visita assim na sala de aula no momento que você estava trabalhando” nossa entrevistada fez menção de representar o olhar dos funcionários através da porta da sala de aula. E quanto ao auxílio mais, por assim dizer pedagógico ou didático, ela afirma que eles visitavam “mas eles não traziam nenhuma novidade diferente pra gente não!”.

Organizamos em um quadro os excertos das narrativas que explicitam elementos marcantes desta fase. São trechos que apontam possibilidades de síntese interpretativa para compreendermos a etapa da entrada na carreira.

**Quadro 3 – Entrada na Profissão.**

	<b>PROFESSOR VENCEDOR</b>	<b>PROFESSORA CONSELHEIRA</b>	<b>PROFESSORA SORRISO</b>
<b>RAZÕES PARA O ACEITE AO CONVITE</b>	“De início era necessidade de ganhar dinheiro”.	“O dinheiro foi o motivo principal para aceitar o convite”.	“Eu precisava ajudar em casa, as coisas eram muito difíceis”.
<b>IMPRESSIONES DO PERÍODO</b>	“O primeiro dia de aula foi um choque tremendo”. “Aqueles moças adultas pedindo benção”.	“Houve uma solidão na entrada na docência”.	“Eles cobravam muito de mim, e eu sentia muita dificuldade”. Docência – Estudo – Maternidade.
<b>SOBRE AS PRÓPRIAS CONDIÇÕES</b>	“No início achei muito difícil”	“Eu acho que não tive tanta dificuldade não”.	“Apesar de tudo eu tinha vocação”.
<b>SOBRE AUXÍLIO E EXPERIÊNCIAS</b>	“Eu tinha trinta e dois alunos, a sala de aula era uma varanda, a terra toda revirada, foi preciso de jogar água para apagar poeira (risos) tinha uma mesa e dois bancos só desses trinta e dois, tinha me parece uns quatro que não eram analfabetos, moças, rapazes eram todos analfabetos porque na região não tinha escola”.	“Assumi várias funções na escola. Merendeira, Professora e até mesmo coordenadora”.	“Não tinha muita ajuda não, a gente tinha que se virar”.
<b>SÍNTESE</b>	“Primeiro eu era jovem demais né e eu nem tinha aquele preparo que traz né a experiência”.	“Depois eu tomei gosto. Era vocação”.	“Eu fui aprendendo com as quedas”.

**Org.:** LOPES, I. G. 2018.

A leitura e reflexão sobre a obra de Mizukami (2002) “Processos de Investigação e Formação” nos permite compreender que a racionalidade prática subsidiou a atuação em sala de aula dos professores entrevistados. Mizukami (2002) falando dos professores que atuam em alinhamento a esse paradigma descreve que:

Os professores, muitas vezes, operam na base de várias teorias da prática e, quer estejam ou não conscientes de tais teorias, aprendem a tomar decisões instrucionais, a conduzir aulas, a escolher, usar e avaliar estratégias de ensino, a impor ritmo de aprendizagem, a manter disciplina, por meio de suas experiências diretas em situações escolares, mesmo antes de sua preparação formal. (p.50).

Intuitivamente, nossos entrevistados buscaram alicerce nas lembranças de seus mestres mais inspiradores. Para um dos entrevistados os antigos professores eram lembrados como “aquele que me ensinou o que eu fiz em sala de aula”. Isso revela que aprendem à docência com apoio da replicação como professor daquilo que já foi vivenciado como aluno. É a tática explicada por Ferreira (2014) ao apontar que: “o ingresso na escola, o tempo de permanência, o tipo de estudo, os professores, as escolas, tudo isso é referências para sermos professores, pois nos constituímos professores também a partir das indicações dos antigos professores”. (p.157).

Com isso ponderamos que a entrada na docência dos professores entrevistados foi personalizada pelas vivências pessoais de cada um com destaque para a replicação do que haviam aprendido nas relações escolares. Em comum observamos as dificuldades típicas das vidas docentes no campo como: a falta de estrutura física, a insegurança proveniente da ausência de formação inicial ou experiência prévia e a entrada na carreira determinada por motivos financeiros. O desenvolvimento das práticas foi se dando pelo tateamento, acerto e erro.

Importante ainda ressaltar que as escolas da zona rural como a que os entrevistados começaram suas carreiras eram organizadas em multisseriadas, cabendo a esse docente trabalhar ao mesmo tempo com três quatro séries ao mesmo tempo, o que significava desafios iniciais ainda maiores. É uma informação importante, pois desvela característica do cotidiano que impactam diretamente o processo de formação. Clareando essa afirmação tomamos a fala de Cunha (2004) que salienta que:

A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico. (CUNHA, 2004, p.33).

### ***3.3 A Estabilização: pertencimento e experiência***

Conforme Huberman (1992), a segunda fase que é a da **estabilização** possui como características os sentimentos de independência e de pertença a um corpo profissional. Essa fase caracteriza-se também como o estágio de consolidação pedagógica, de sentimento de competência crescente e segurança. Ocorre o comprometimento com a carreira docente e aumenta a preocupação com os objetivos didáticos. Trata-se de uma tomada de responsabilidades. O professor adota a decisão de dedicar-se por um período prolongado de tempo à profissão docente.

Estabilizar-se nesta perspectiva significa obter graus de autonomia no exercício profissional e encontrar um estilo próprio de funcionamento no seio da classe profissional. Um significativo número de professores desta fase referia-se a um sentimento de pertença, ao mesmo tempo em que falavam de “libertação” ou de “emancipação” (autonomia). Esta estabilização traz consigo um crescente sentimento de maestria pedagógica. A preocupação da fase anterior pela sobrevivência se desloca para a preocupação com os resultados do ensino.

#### ***3.3.1 Professor Vencedor***

No decorrer da entrevista, a professor “Vencedor” faz uma viagem no tempo, busca em suas memórias fatos que marcaram sua vida enquanto estudante, antes de seguir a carreira de professor. Descreve o seu caminho para chegar até a escola, que na realidade funcionava em um cômodo cedido de uma residência e o professor que ali ensinava era particular, pago pelos pais dos alunos. Conta com certa animação dos perigos da estrada, dos tombos que levava. Quando orienta a narrativa para o período em que já se sentia “mais professor” seleciona os alunos como memória para

explicitar tanto o perfil destes como o domínio que havia conquistado. Conta assim:

*Os alunos eram interessados, eles estudavam, eles gostavam da escola, os brinquedos eram tão bons. Nos intervalos da aula a gente fazia fila para voltar para entrar para dentro em ordem de tamanho e entrou na fila tinha aquele respeito, dava daquela hora para frente não escutavam um pio da sala de aula.*

É perceptível que o que ele assume como uma importante demonstração do domínio da profissão é a capacidade de manter quietos seus alunos, enfileirados em ordem de tamanho, obedientes. Não houve menção sobre a metodologia das aulas, a aplicação de provas e nada além do que era possível ver facilmente: obediência e disciplina.

### 3.3.2 Professora Conselheira

A estabilização para esta professora aconteceu concomitantemente aos cursos realizados na área de didática. E ao ser questionada sobre seu desenvolvimento profissional no período ela reflete e diz:

*“Ah isso aí vem com o tempo né, a gente vai praticando e depois desse curso do que a gente fez, esse PAMP<sup>12</sup>, melhorou demais! Que já gente veio com muito material confeccionado, com bem diferente, a gente fazia com professora de psicologia, professora de pedagogia.*

Unir a atuação como professora e a formação específica era algo que impedia muitas de prosseguir com os estudos do magistério ou a ele relacionados. Entre a formação e o emprego o segundo quase sempre era a opção possível. Sobre essa rotina Professora conselheira nos apresenta o seguinte registro:

*“A gente trabalhava muito, era difícil, muita gente desistiu, desse curso porque era pesado, nós começamos éramos 135 professoras fazendo esse quando terminou tinha 70 e poucos muitos desistiram”.*

Ela ainda frisa que além das dificuldades de locomoção e da escassez de recursos financeiros os cursos de formação eram poucos e exigiam muita dedicação. Para ela a desistência era causada pelo cansaço já que as secretarias não deixavam de auxiliar de alguma forma. Ela rememora e fala sobre a presença dos órgãos superiores da educação:

---

12 Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário.

*“Tinha a ah... Naquela época falava superintendência da educação que no caso era em Pires do Rio, eles davam muita assistência pra gente, e tinha muito curso! Ensinava confeccionar material, eram curso assim de didática mesmo, esses cursos é que ajudava demais, nós fizemos numa época um curso foi 5 meses, a gente fazia janeiro e fevereiro, lá em Pires do Rio, aí vinha os professores de Goiânia pra dar esses cursos pra nós. O ministério ajudou demais nesse recurso aperfeiçoamento, Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário era o Pamp, é a melhor coisa que aconteceu para as escolas, esse curso”*

Professora Conselheira avalia que não era são somente os cursos que realizava que fundavam sua estabilização, mas a admissão da própria escola como local para aprimorar-se, para aprender a lidar com as diversidades em sala de aula. Na escola a troca de experiência e o diálogo com os pares fortalecem o processo de desenvolvimento. Sobre isso ela relata:

*“Conversava muito com o Professor Vencedor, trocava muito ideia, porque nós dois fizemos o curso juntos, trabalhava na mesma escola, e mesmo com alguns de Orizona que era amigos também”.*

O Professor Vencedor também enfatiza a importância desta troca de experiências com os colegas quando fala “como eu aprendi com meus colegas de trabalho, me ajudaram a compor o professor que fui”.

Se faltavam recursos e formação, sobravam alguns fatores relevantes para o andamento da educação no campo e que contribuíam com a docência como, por exemplo, a “educação de casa”. O respeito enorme que as famílias guardavam pela figura dos professores refletia na escola em admiração. As quantidades pequenas de alunos por sala era outro aspecto que favorecia a estabilização. Para os entrevistados por mais que precárias que fossem as condições era possível garantir uma alfabetização satisfatória aos alunos na zona rural de Orizona.

Vemos, portanto que a estabilização dessa professora vai se processando no anteparo dos cursos oferecidos pelas secretárias, do dia-a-dia na escola e da busca individual de cada um em amealhar recursos. Ao final do período há pelas narrativas de todos, o sentimento de orgulhoso de suas carreiras, a noção de pertencimento e de crescimento profissional como é esperado segundo a literatura.

### 3.3.3 Professora Sorriso

Professora Sorriso ao ser indagada sobre as lembranças dessa fase da carreira sem pestanejar indica que percebeu essa fase quando assumiu uma turma de segunda fase. Diz que eram “*alunos maiores, que tinham mais interesse*”. A fala que mais reflete esse momento-charneira (JOSSO, 2004) foi: “*-Até hoje me olham com olhar diferente! Foi nessa época que eu senti mais segurança!*”.

A partir dessa passagem pela segunda fase e que para ela houve a conquista do controle da didática conforme conta:

*Quando voltei pra primeira fase eu tava muito bem! Já não tive mais problemas, eu já tinha mas controle com a didática.*

Delimitando melhor o tempo de docência que tinha quando desse episódio ela esclarece que isso aconteceu quando já uns 12 anos de atuação. Até então seu desenvolvimento profissional teve como base a experiência, a prática. É possível vermos isso quando ela, questionada sobre cursos de formação ou apoio nesse sentido responde:

*Não. Nada. Eles diziam assim, você tem uma prática! Nós confiamos em você nessa disciplina e nós vamos colocar você nessa disciplina porque entendemos que você está preparada para ir. Tava nada né (risos)”*

Embora ela assuma sentir mais segurança e domínio a frase que utiliza para encerrar o trecho é sinal de que não era bem assim. Tanto que ainda havia após 12 anos a imagem do livro didático como guia de toda ação em sala de aula. Sobre eles ela diz:

*Era ganhados e tinha que ser bem zeladinhos, encapados para servir no outro ano para outros alunos, aqueles mesmo livros. Acho que era quatro anos, acho não era certeza que os livros tinham que ser usados quatro anos consecutivos.*

Reproduzindo algo similar a Professora Conselheira vemos que para Sorriso o silêncio era sinal de domínio da prática. Era a mudança mais visível em sua análise. Ela rememora e conta:

*A mudança era no sentido de silêncio, eles não tinham muitas perguntas, não sei se eles estavam entendendo, mas o silêncio deles era muito bom isso que eles faziam. Eles não ficavam perguntando então a gente acredita que quando era pra eles fazerem as avaliações, eram boas, não tinha dificuldades não. Turma boa, que a gente jamais vai esquecer!*



Comparando sua atuação com os primeiros anos ela sintetiza e diz:

*No início eu era professora de salas multisseriadas né!!! Era difícil demais, porém com o tempo eu ganhei mais confiança em fazer meu trabalho, eu já dominava os conteúdos, a sala de aula (risos), eu era muito rígida (risos), mas era para o bem né!!!*

O pertencimento ela mostra quando sugere a admissão da experiência, da aprendizagem das rotinas documentais como preenchimento do livro ponto, dos diários e planejamentos de modo que ajudava a secretaria inclusive. Em sua fala:

*Fazíamos tudo, no início era menos burocracia, mas depois eles cobrava muito, pegava no pé!!! Mas era o certo. Uai, eu gostava muito dali, mas quando eles pediram para mim ajudar eles na organização dos documentos, porque tinha que enviar, sabe, era difícil, mas eu já sabia tudinho.*

Somente após vários anos de trabalho acontece o ingresso na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Pires do Rio, para cursar Pedagogia. A ideia era a certificação e a percepção de que algo faltava. Mas de pronto o que ela destaca é o orgulho por perceber que “fazia coisa que era certa, sem saber que estava fazendo certo”. Os motivos são esclarecidos na fala “*eu sentia que tinha que ter feito muito anos atrás*”. A questão da certificação se esclarece com os planos de aposentadoria assim como a compreensão de que não utilizou os conhecimentos novos adquiridos no curso.

*“eu não implantei né, tudo que eu aprendi lá, porque já tava no meu final do meu tempo da aposentadoria, mas ainda foi muito importante.*

O quadro abaixo tem como objetivo de apresentar os trechos mais significativos dos entrevistados, para que avancemos na compreensão da fase de estabilização.

**Quadro 4 – Estabilização na Profissão.**

	<b>PROFESSOR VENCEDOR</b>	<b>PROFESSORA CONSELHEIRA</b>	<b>PROFESSORA SORRISO</b>
<b>ESTRATÉGIAS</b>	“Os colegas me ajudaram a compor o professor que fui”.	“Conversava muito com outros professores, trocávamos muitas ideias”. “ Fizemos ótimos cursos de aperfeiçoamentos”.	“Com o tempo a minha colega de trabalho me ajudou muito”.
<b>MUDANÇAS PERCEBIDAS NA PRÁTICA</b>	“Eu mudei algumas coisas, eu tinha dificuldade com alguns livros, eu usava uns que eu ganhei quando eu estava em São Paulo com os padres redentoristas”. “Eu fazia tudo: planos, diários”. Não escutava nem um pio na sala de aula”.	“Quando eles pediram para mim ajudar eles na organização dos documentos, porque tinha que enviar, sabe, era difícil, mas eu já sabia tudinho.	A mudança era no sentido de silêncio, eles não tinham muitas perguntas, não sei se eles estavam entendendo, mas o silêncio deles era muito bom isso que eles faziam. Eles não ficavam perguntando então a gente acredita que quando era pra eles fazerem as avaliações, eram boas, não tinha dificuldades não. Turma boa, que a gente jamais vai esquecer!
<b>SÍNTESE</b>	“Com o tempo construí vários colegas de profissão”.	“Ganhei mais confiança em fazer meu trabalho”.	“Eu já tinha mas controle com a didática”.

**Org.:** LOPES, I. G. 2018.

### **3.4 Diversificação**

A terceira fase que é denominada de **diversificação** acontece entre 7 e 25 anos. Neste período são revelados os percursos individuais que vão desde a rotina até a crise existencial, sendo o momento em que há uma consolidação nas questões pedagógicas, onde diversificam o material didático, os modos de avaliar, vão criando mais prestígio e confiança em exercer o seu papel.

Segundo Huberman (1992), nessa fase os professores são mais motivados, mais dinâmicos, podendo até exercer cargos como coordenador, diretor. Estão em busca de novos desafios. No que se refere à atitude de diversificação, os professores lançam-se numa série de experiências, trabalhando com novas metodologias, diversificando o material didático, experimentando novas formas de avaliação e modificando outros aspectos

da sua prática. Trata-se de uma atitude de inovação e mudança no repertório pedagógico acumulado no ciclo anterior.

Esta fase é também a fase do “pôr-se em questão”, ou seja, a fase da revisão profissional, das interrogações em torno à continuidade ou não na carreira que para alguns pode advir da monotonia da vida cotidiana da sala de aula. Pode se caracterizar, também, como uma fase de questionamentos, gerando uma crise, seja pela monotonia do cotidiano da sala de aula, seja por um desencanto causado por fracassos em suas experiências.

#### 3.4.1 *Professor Vencedor*

Para esse Professor a diversificação se manifesta na forma como vai variando o material pedagógico. Já se considerando mais experiente ele alarga a possibilidade metodológica conforme conta:

*Sim. Teve um momento em que eu não utilizava só o livro não. Eu utilizava imagens no quadro. Era lindo né, o quanto eles ficavam curiosos com aquilo. Era uma época boa. Eles achavam bom quando eu ensinava a tabuada com milho e feijão.*

#### 3.4.2 *Professora Conselheira*

A professora Conselheira orienta a diversificação com auxílio de cursos de aperfeiçoamento que segundo ela eram bastante complexos. Por esse caminho ela diz que suas aulas melhoraram muito. A autonomia na elaboração e uso de materiais também para ela é o que marca a fase. Ela narra:

*Utilizávamos tampinhas para aprender somar, subtrair, dividir e até mesmo multiplicar. Eu dava cópia todo dia, tomava leitura. Um dia um aluno chorou muito porque não deu conta da leitura do dia. Eles “levava” muito a sério. Nas aulas de educação artística eles produziam coisas lindas com material velhos. Era uma época boa e difícil ao mesmo tempo né. Era diferente de hoje.*

### 3.4.3 Professora Sorriso

A professora Sorriso segue na mesma direção quando conta:

*Olha esse algo diferente, foi quando eu voltei, eu fiquei três anos na segunda fase e voltei pra primeira fase, aí a gente tentava da maneira da gente tentava fazer algo diferente, mas esse algo diferente para época de hoje, parece que num era nada! A gente tentava, por exemplo, colocar eles para ir no quadro par ver como eles estavam entendendo. Até com uma brincadeira entre eles, uma brincadeira sadia, e aí eles iam muito tímidos para o quadro. Mas a gente, eu tentava mostrar para eles que nenhum era diferente, que tinha que ir, pra mostrar que todos tinham o mesmo direito e dever.*

Percebemos que neste momento da carreira a Professora Sorriso já conseguia utilizar outras metodologias, sem aquele medo todo apresentado na entrada da carreira. Ela fez questão de continuar absorta e concentrada que estava em suas lembranças prosseguiu:

*As vezes eu colocava por exemplo para eles uma palavra formar a frase, trabalhava mais na linguagem, forma frase e aí eles formava frase, eu ainda brincava com eles, essa letra tá deitada? Ela ainda tá dormindo? O que aconteceu com a letra? E eles riam se distraiam. Naquela época era isso, num tinha nada diferente? Os livros num trazia e os preparos que a gente teve num era isso, quando eu tive mesmo o preparo eu já tava no último ano pra poder aposentar!*

O quadro abaixo tem como objetivo de apresentar os trechos mais significativos dos entrevistados, para que avancemos na compreensão da fase de diversificação.

**Quadro 5 – Diversificação na Profissão.**

	<b>PROFESSOR VENCEDOR</b>	<b>PROFESSORA CONSELHEIRA</b>	<b>PROFESSORA SORRISO</b>
<b>ASPECTOS E-OU ATIVIDADES DA DIVERSIFICAÇÃO</b>	<p>“Teve um momento em que eu não utilizava só o livro didático”.</p> <p>“Eles ficavam curiosos com aquilo”</p> <p>“Ensinava a tabuada com milho e feijão”.</p>	<p>“As aulas de educação artística eles produziam coisas lindas”.</p> <p>“Eu dava cópia e leitura todos os dias”.</p> <p>“Utilizávamos tampinhas para aprender a subtrair, multiplicar, dividir e somar”.</p>	<p>“Tentava colocar eles para irem ao quadro”.</p> <p>“Os livros num trazia e os preparos que a gente teve num era isso, quando eu tive mesmo o preparo eu já tava no último ano pra poder aposentar”.</p> <p>“Colocava para formar frases no quadro”.</p>

**Org.:** LOPES, I. G. 2018.

### 3.5 *Distanciamento*

A quarta fase que é chamada por HUBERMAN (1992) de distanciamento engloba o período entre 25 e 35 anos e se caracteriza pelo aparecimento da **serenidade** e distanciamento afetivo ou do conservantismo. Nela, o professor pode enveredar pelo ativismo, pelo envolvimento em desafios. Ou simplesmente ir cessando, se afastando da profissão. Tem-se um distanciamento afetivo para com os alunos que pode se dar ou pelo distanciamento gerado pelos alunos com relação aos professores mais velhos (os professores jovens são tratados por eles como irmãos mais velhos). Assim, pode ser caracterizada pelo sentimento de serenidade ou amargura.

#### 3.5.1 *Professor Vencedor*

Sobre o final da carreira o professor vencedor fala com muita paixão pela profissão que exerceu ao longo de sua vida e nos revela que:

*A verdade é que eu sempre amei a educação, mas eu precisava sair da escola, porque como eu tive muitos filhos, o dinheiro já não estava dando para sobreviver, acabou que ainda virei marceneiro. Eu também já estava ciente que não era mais para mim.*

*Apesar de ser mau remunerado, ter sido professor e poder contribuir para a educação até hoje através da fala me enche de orgulho.*

#### 3.5.2 *Professora Conselheira*

A Professora Conselheira ao refletir sobre o final de sua atuação como docente, se emocionou ao narrar que ali se fechava um ciclo de sua vida, que ali foi o lugar onde ela pode criar seus filhos, então disse:

*Chegou uma hora que eu estava cansada, querendo me dedicar mais a minha família, meus netos (tenho nove netos lindos). Mas acho que tudo foi na hora certa, quando eu estava cansada estava na hora de sair (risos)*

Emocionada a professora conselheira fala:

*Eu criei os meus filhos através do meu trabalho, que era feito com amor. Hoje ainda vivo dele. Isso me enche de felicidade pela educação. Eu consegui.*

### 3.5.3 Professora Sorriso

A Professora Sorriso, quando questionada sobre o desaceleramento ela indagou com muita alegria exposta em seus olhos um ciclo que ali se encerrava

*Dever cumprido? É quando eu cheguei na reta final, porque eu já estava cansada, eu não estava afrente para sala de aula, que eu não estava sendo mais útil para aquelas turmas, que tinha que entrar outra pessoa com mais potenciação que eu. ai eu senti que tava com o dever cumprido que eu precisava era de aposentar.*

Ainda nos contou sobre os objetivos de concluir um curso superior ela disse

*Tinha 20 anos de profissão! Entrevistador: Fazendo um balanço de tudo, um resumo de tudo, quais foram as verdadeiras dificuldades que a senhora encontrou? Falta de material, didático!*

As dificuldades encontradas em atuar no campo serviram para consolidar uma professora que foi aprendendo a fazer, fazendo. Sobre sua atuação no meio rural, ela nos relatou que

*Eu vejo que eu atuei no lugar certo! Eu não dava conta de trabalhar na cidade se fosse o caso, eu trabalhei no lugar certo, na época certa, se fosse hoje eu não daria conta não! Entrevistador: Se fosse para a senhora ter outra profissão, hoje a senhora escolheria ser professora? Professora Sorriso: Eu gostei de ser professora, mas se fosse hoje eu preferia limpar chão, do que dar aula.*

Teve algum fato marcante que a Professora Sorriso lembra até hoje que foi muito importante?

*Olha o que foi importante mesmo é porque naquela época a gente tinha trabalhar na inclusão sem preparo nenhum, e a gente sofreu muito nessa época e num teve a gente não teve apoio, a gente só tinha que aceitar e saber trabalhar com eles, mas quando eu fiz a pedagogia é que eu vi que eu não fiz nada de diferente da realidade que tinha que ser feita, ai eu fiquei feliz por isso, porque eu não tive preparo, mas eu tive a inteligência de saber trabalhar, então eu não sube satisfazer os pais, que eles ficaram diferente comigo, achando que era falta de interesse meu que com os filhos deles em sala de aula, isso me marcou!*

Abaixo fica expresso através do quadro o sentimento no final da carreira de cada professor entrevistado.

**Quadro 6** – Distanciamento na Profissão.

	<b>PROFESSOR VENCEDOR</b>	<b>PROFESSORA CONSELHEIRA</b>	<b>PROFESSORA SORRISO</b>
<b>SENTIMENTO DE DISTACIAMENTO</b>	“Já estava na hora de sair da escola”.	“Eu já estava cansada”.	“Eu não, não era mais útil”.
<b>DEVERES CUMPRIDOS</b>	“Eu já estava ciente que não era mais para mim”.	“Eu consegui”.	“Eu atuei no lugar certo”.
<b>A EDUCAÇÃO HOJE</b>	“Fico feliz em contribuir para a educação até hoje”	“Eu vivo da educação até hoje”.	“Hoje eu não daria mais conta de ser professora”.

**Org.:** LOPES, I. G. 2018.

### **3.6 Considerações do Capítulo**

Por fim, torna-se oportuno afirmar que este capítulo foi sendo escrito com o propósito de tecer algumas análises, interpretações sobre o desenvolvimento profissional dos professores do campo de Orizona-GO, e assim vamos percebendo também algumas práticas, estratégias de ensino e até mesmo modos de vida, de vivências, de saberes que foram aprendidos com o percurso de vida. Araújo (2009), também defende a ideia do saber da sensibilidade que é “quando os professores buscam a partir de grandes assertividades colocar-se no papel, no lugar de seus alunos, no lugar dos pais, do lugar de onde lecionam” (p.156). Acredito ainda que quando os professores narram que “conseguiram cumprir suas missões”, muito deste saber da sensibilidade foi colocado em prática. Foi ao viver e fazer, que conseguiram aprender.

Assim acreditamos que no processo de escuta e escrita da história de vida/desenvolvimento profissional docente, não ficamos isentos de emoções, trocas de experiências, partilhas, pois estamos adentrando um universo muito importante para aquele que narra, ou seja, estamos mergulhando na sua história de vida, e conseqüentemente conhecendo suas lutas, suas conquistas, seus medos, suas dificuldades e como tudo isso foi importante para esse sujeito ser o professor que hoje diz ser.

# Considerações Finais

---

*Essa descontinuidade entre a página escrita, fixa e estabelecida, e o mundo móvel e multiforme além da página, nunca deixou de me surpreender [...] todas as vezes que levanto os olhos e vejo [...] experimento um sentimento familiar de desconcerto, e pergunto a mim mesmo: “Por que escrevi o que escrevi?” (CALVINO, 2005, p.140).*

Coaduno com o autor Calvino (2005), e ainda enfatizo que toda história tem um fim, mas na vida cada final é um novo começo, e é por isso que este estudo tem um caráter inconclusivo, porque o fim desta pesquisa proporciona novos começos, novos horizontes, novas questões a serem desbravadas, questionadas, repensadas; sendo também esta uma pesquisa pouca explorada na literatura goiana, a qual objetiva-se em juntar com o que já se tem produzido, demarcando resultados importantes e contribuindo para a educação, chamando também a atenção para a emergência do tema.

A pesquisa objetivou-se em analisar o desenvolvimento profissional docente de professores aposentados de Orizona-GO, pois assim poderíamos conhecer os elementos que marcaram o desenvolvimento profissional docente de professores que atuaram em escola do campo de Orizona entre 1950 e 1980. Foi cartografando as trajetórias de vida, o jeito que entraram e permanecerem na profissão que vamos compreendendo o desenvolvimento profissional docente. Houve um acerto em relação a metodologia pois vimos que é de suma importância conhecer a história de vida do outro. Do professor. E foi assim que fomos apreendendo sobre as dimensões pessoais, formativas e profissionais das suas trajetórias de vida.

Salienta ainda que esta pesquisa foi desenvolvida numa proposta de investigação, que teve como foco as abordagens (Auto) biográficas, permitindo refletir sobre o desenvolvimento profissional docente e a construção da identidade profissional e pessoal. Sobre isso, parafraseio Clarice Lispector ao dizer que as palavras têm o poder de nos transformar, de nos fazer outro, de permitir fios, teias e enredamento, que nascem



lembranças, memórias e dimensões existenciais de nossas vidas.

Os professores ao narrarem sobre a entrada na carreira, as primeiras experiências profissionais e as implicações da formação em torno do saber-fazer da/na e sobre a docência, nos revela também um história marcada por uma formação que ocorreu ao longo da vida, sem modelos claros a serem seguidos, uma história com vários acertos e erros. A entrada na carreira é pensada por Huberman (1992), como o momento de sobrevivência (buscar condições de trabalho) e descobertas (seus alunos, seus colegas de profissão, sua sala de aula).

Ao revelar os modos como ensinam os conteúdos, revelam também suas relações pessoais, suas ideologias, a segurança que foi sendo conquistada com o tempo e o modo como tudo isso interferia no seu jeito de dominar a sala de aula. Os elementos que se fazem presentes na estabilização são originados em se sentir pertencente ao grupo, expor suas opiniões, aprender a lidar com as dificuldades, a utilização correta das metodologias.

Os elementos que se fazem presentes na diversificação desses docentes, foi marcada por cursos de aperfeiçoamentos, por autonomia de materiais, uso da criatividade, reflexão sobre continuar no mesmo percurso ou se adequar as possíveis mudanças. Já o distanciamento é uma fase marcada por uma grande serenidade em sala de aula, um certo conformismo com sua prática, se aceitando como é e já pensando que fez o que podia pela educação.

Por fim, defendo a ideia de que os professores construíram seu desenvolvimento profissional docente a partir das suas relações sociais, do lugar de onde viveu, das suas biografias ligadas a de tantos outros que ajudaram a compor quem hoje ele diz ter sido. Portugal (2003) diz que:

Os professores se constroem a partir das suas geo(BIO)grafias, compreendidas como um modo singular de narrar as plurais histórias de vida a partir do lugar de enunciação. Ao narrar as suas histórias, a partir dos lugares biográficos – a escola, a casa, a roça, a universidade, o sindicato, o cursinho pré-vestibular, a igreja – traduzem e interpretam as narrativas de infância, as quais são marcadas pelo trabalho nas lavouras, as memórias das itinerâncias de escolarização, da escolha da profissão, as trajetórias de formação acadêmico profissional, atuação em outros espaços, e como a sua maneira de ser professor reverbera no fazer pedagógico. (p.314).

Diante dessa tese, ousou em dizer que as vivências em sociedade, o

contato do professor com professor, alunos, pais, equipe da escola, família, vai formando a identidade do professor que vai ganhando mais força em assumir o papel de docente. De um professor agora preparado. Pronto para atuar, ou pelo menos, mais confiante. Isso é desenvolvimento profissional docente. E é por isso que intento aqui dizer que a problemática dessa pesquisa, foi respondida quando dizemos que esses professores, são agentes em transformação, ou seja, esses sujeitos estão inseridos no meio político, histórico, social, profissional (sendo vários em um só), e que toda pluralidade do ser professor, resulta no seu jeito singular de fazer, aprender e narrar.

Ao finalizar a escrita deste livro percebo que a análise das narrativas nos permite compreender que o desenvolvimento profissional dos professores ocorreu entre o modo como eram vistos pela sociedade (altamente valorizados e respeitados) e o modo como consolidavam sua profissão (de certo modo sozinhos e-ou na reprodução dos modelos dos seus próprios professores). Acredita-se também que a construção de uma identidade de professor, vai sendo alcançada com as escolhas que vão sendo feitas, pois segundo Fontana (2000), “aqueles que se encontrando na profissão são professores, e aqueles que não se encontrando na profissão viram professores” (p. 97).

O desenvolvimento profissional docente foi evidenciado nesta pesquisa através do ciclo inicial (entrada na profissão), até o momento de distanciamento da carreira dos professores da zona rural, revelando assim os percursos formativos e as necessidades formativas enfrentadas por esses sujeitos que marcaram a história da educação rural de Orizona-GO. E foi assim que fomos apresentando informações sobre a educação rural, sobre as narrativas desses professores que atuaram no campo e assim fomos tecendo várias análises, várias interpretações. Após várias reflexões acerca do desenvolvimento profissional docente, concluirei esta pesquisa sem concluir, por acreditar que essas histórias de vidas contemplam diversos detalhes que serão problematizados em pesquisas futuras. Assim indagamos: Como esses professores ensinaram esses sujeitos do campo, sem uma base científica fundamentada? Qualquer ensinamento era válido? E a cientificidade, não era importante? Porque o estado ficou à mercê dessa preparação dos professores? Para o campo, qualquer ensinamento é suficiente? Esses questionamentos nos leva a alçar voos maiores, em outras direções.



# Referências

---

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Recordações-referências da pedagoga em formação (re)significandas em seminário de investigação-formação. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Adrisa Kemel. (Orgs.). **Escritas de autobiografias educativas** – o que dizemos e o que elas dizem? Curitiba: CRV, 2011.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre; imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_; CALDART, Roseli; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZZI, Riolando. **Educando pela via do coração e do amor**. Rio de Janeiro: Congregação das Irmãs de Santa Dorotéia no Brasil, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes. **Estudos de História da Educação de Goiás (1830-1930)**. Goiânia: PUC Goiás, 2011.

BARROS, Aparecida Maria Almeida. **No altar e na sala de aula: vestígios da catequese e educação franciscana no Sudeste de goiano (1944-1963)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. Departamento de Educação. São Carlos-SP: 2010.

BOLIVAR, Antônio (dir.). **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. (Trad. Gilson César Cardosos de Souza). Bauru: EDUSC, 2002.

BONDÌA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: 2012.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOTO, Carlota. **A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos**. Porto Alegre: História da Educação, 2014.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. In: **Educação**. Porto Alegre: v.34, nº.2,

p.157-164, maio/ago. (2011).

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços e trajetórias. In. TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (Coor.) **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART. R.S. **Pedagogia do movimento sem-terra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALVINO, Ítalo. A palavra escrita e a não escrita. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaina. (Orgs.) **Usos e abusos da história oral**. 6ed. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2005.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação & Sociedade**. vol.2, n.5, São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, jan.1980.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, Michael F. **Pesquisa Narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. (Trad.) Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU – Uberlândia: EDUFU, 2000.

CUNHA, Maria Isabel. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 3ed. Campinas: Papirus, 2004b.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, Lúcia Garcia. Professoras rurais: histórias que revelam a vida. In: PASSEGGI, Maria da C.; VICENTINI, Paula P.; SOUZA, Elizeu C. (Orgs.). **Pesquisa (Auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 1ed. Curitiba: CRV, 2013.

\_\_\_\_\_. **Professoras da Zona Rural: formação, identidade, saberes e práticas**. Lúcia Gracia Ferreira. Salvador: 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GOHN, M. G. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2007.

HONÓRIO FILHO, Wolney. Velhas histórias coladas à pele: a importância das histórias de vida na formação do professor. In: **Revista Educação**.

Porto Alegre: v.34, n.2, p.189-197, maio/ago. 2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Ed. Porto, 1992.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 17/04/2017.

INÁCIO, Fátima Pacheco de Santana. **O mestre-escola e o processo de publicização da escola em Goiás (1930 – 1964)**. Dissertação de mestrado. Campinas: 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOVATO, D. M. C. A reedição da fixação do homem no campo e a especificidade da escola rural nos programas educacionais. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO. 2008, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2009. Disponível em: <[http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt7/Comunicacao Oral/DEONICE%20MARIA%20CASTANHA%20LOUVATO%20\\_760\\_.pdf](http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt7/Comunicacao%20Oral/DEONICE%20MARIA%20CASTANHA%20LOUVATO%20_760_.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.9, p.51-75, 1999.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARIM, J. B. **Crianças do trabalho**. Goiânia: Plano, 2005.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In NÓVOA, Antônio (Org.) **Vida de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2007.

MOMBERGER, Christine Delory. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: **Revista Brasileira de Educação**. 2012.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: **Vida de Professores**. (Org.) NÓVOA, Antônio. Portugal: Porto Editora, 2007.

\_\_\_\_. **Relação escola-sociedade:** novas respostas para um velho problema. São Paulo: Editora Unesp, p.19-40. 1998.

PEREIRA NETO, Olímpio. **Orizona:** Campo e Cidade. 2ed. Brasília: CODEPLAN, 2010.

PESSOA, J. de M. **Saberes em festas:** gestos de ensinar e aprender na cultura popular. Goiânia: UCG/KELPs. 2005.

PORTUGAL, Jussara F. **Quem é da roça é formiga** – Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc/GRAFHO. Salvador: 2010.

\_\_\_\_; SOUZA, Elizeu Clementino. Geo(bio)grafia: Narrativas de professores de escolas rurais. In: **Pesquisa (auto)biográfica:** narrativas de si e formação. (Orgs.). PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA Elizeu Clementino de. 1ed. Curitiba: CRV, 2013.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; VICENTINI, Paula Perin. Docência e profissionalização: experiências de professores leigos na roça. In: **Pesquisa (auto)biográfica:** narrativas de si e formação. (Orgs.). PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA Elizeu Clementino de. 1ed. Curitiba-PR: CRV, 2013.

SILVA, Adilson Alves da. **A educação do campo em Goiás:** contribuições da comissão pastoral da Terra. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia: 2012.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo.** Araquara: Cultura Acadêmica, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Cristina Maria. **O direito a educação nas Constituições Brasileiras.** São Paulo: 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. Sentimentos de vergonha e embaraço: novos procedimentos disciplinares no processo de escolarização da infância em Minas Gerais no século XIX. In: **Anais do II Congresso de História da Educação de Minas Gerais.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2003.

VEIGA, J. E. **Desenvolvimento territorial do Brasil:** do entulho varguista ao zoneamento ecológico-econômico. USP–Dep. Economia & Procam, 2003.

# *Índice Remissivo*

---

## A

alunos 10, 19, 24, 27, 28, 44, 45, 47, 55, 58, 60, 65, 66, 67, 71, 74, 76, 77, 78, 79, 84, 86, 88, 89, 95

## C

Campo 7, 9, 12, 15, 16, 18, 22, 40, 43, 94

Carreira 10, 11, 13, 14, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 52, 54, 59, 61, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 82, 83, 84, 85, 88, 89

## D

Desenvolvimento profissional 11, 12, 13, 14, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 33, 37, 50, 63, 65, 68, 70, 77, 79, 86, 87, 88, 89

Distanciamento 27, 28, 29, 84, 88, 89

Diversificação 14, 27, 81, 82, 83, 88

Docência 10, 11, 14, 24, 32, 33, 37, 50, 55, 57, 59, 60, 61, 65, 66, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 88

Docentes 29, 65, 75, 88, 94

## E

Educação do Campo 7, 12, 15, 16, 18, 22

Educação rural 11, 12, 16, 19, 20, 21, 22, 59, 89

Escola 10, 11, 12, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 33, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 84, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94

Escola Municipal Ana Cândida Vieira 44, 48

Escrita 10, 12, 17, 63, 86, 87, 89, 92

Estabilização 14, 27, 29, 76, 77, 78, 80, 88

## F

Família 10, 46, 47, 50, 53, 55, 56, 57, 59, 61, 63, 84, 89

Formação 10, 14, 15, 18, 19, 23, 24, 25, 31, 32, 35, 41, 42, 52, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 69, 70, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 88, 91, 92, 93, 94

Formação de professores 19, 23, 32, 35, 67, 93

## G

Goiás 17, 18, 19, 20, 23, 30, 32, 38, 39, 40, 41, 43, 51, 56, 61, 80, 91, 93, 94



## I

Identidade 13, 31, 32, 51, 61, 65, 87, 89, 92

## L

Leitura 17, 20, 21, 43, 63, 72, 75, 82, 83

Literatura 11, 16, 17, 23, 50, 78, 87

## M

Memória 31, 66, 73, 76

Modernização 19, 20, 43

## O

Orizona 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 20, 23, 33, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 59, 61, 71, 78, 86, 87, 89, 94

## P

Pedagogia 14, 32, 57, 77, 85, 92

Povoado 10, 12, 33, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 51, 59

Professora Conselheira 7, 8, 53, 54, 61, 68, 69, 70, 77, 78, 79, 82, 84

Professora Sorriso 7, 8, 55, 61, 70, 71, 72, 79, 83, 85

Professores 9, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 45, 46, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 75, 76, 78, 81, 84, 86, 87, 88, 89, 93, 94

Professor Vencedor 7, 8, 50, 52, 53, 61, 66, 67, 68, 70, 76, 78, 82, 84

## R

Reformas educacionais 19, 22

## S

Sala de aula 14, 25, 26, 27, 57, 58, 60, 66, 67, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 88, 91

## T

Taquaral 7, 10, 33, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 55, 57, 60, 61, 66, 67, 69

## V

Valorização 17, 20, 40, 49, 68



