

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉIA WEISS

**HISTÓRIA DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DE UMA  
PROFESSORA DO CAMPO**

VITÓRIA  
2013

ANDRÉIA WEISS

## **HISTÓRIA DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA DO CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação na área de concentração Educação e Linguagens.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Moema Lúcia Martins Rebouças

VITÓRIA  
2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Weiss, Andréia, 1976-  
W429h História de vida pessoal e profissional de uma professora do  
campo / Andréia Weiss. – 2013.  
146 f. : il.

Orientadora: Moema Lucia Martins Rebouças.  
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do  
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Professoras - História. 3. Mulheres na  
educação. I. Rebouças, Moema Martins. II. Universidade Federal  
do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ANDREIA WEISS**

***"HISTÓRIA DE VIDA PESSOAL E  
PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA  
DO CAMPO"***

Tese apresentada ao Curso de  
Doutorado em Educação do  
Centro de Educação da  
Universidade Federal do Espírito  
Santo como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Doutor(a)  
em Educação.

Aprovada em 19 de abril de 2013

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Moema Lúcia Martins Rebouças  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Hiran Pinel  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Cesar Pereira Cola  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Ana Luiza Ruschel Nunes  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Professora Doutora Tania Maria Esperon Porto  
Universidade Federal de Pelotas

Momento ...

De agradecer a quem me orientou, destinando tempo a ler, reler e inferir sobre o texto, sobre os diálogos construídos que resultaram nesta tese. Obrigada pelo carinho, pela escuta, pela seriedade e pelo comprometimento com este papel tão importante na vida de um orientando. Obrigada, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Moema Martins Rebouças!

Momento ...

De reconhecer todo o companheirismo, do incentivo na realização deste sonho, que em muitos momentos fez com que eu me ausentasse de casa, permanecesse os fins de semana longe e/ou estudando e que, nos momentos de dúvidas, angústias, incertezas, soube confortar, apoiar e compreender que esta era uma etapa que eu precisava realizar. Obrigada, Douglas Severo, por todo amor, carinho e compreensão!!

Momento ...

De agradecer a minha mãe, Marlise, que sempre foi uma incentivadora quanto a minha escolha de seguir a carreira docente.

Momento ....

De homenagear a professora Juliana, que sempre me acolheu com carinho e atenção, que em nossas conversas, nossos diálogos foram importantes para a construção desta tese. Obrigada, Juliana, por cada momento, cada dia e cada palavra!!

Momento ...

Em que conheci novas pessoas e novas amizades surgiram na turma nº 6 do Doutorado em Educação do PPGE/UFES, onde as experiências e vivências neste fossem ocasiões de trocas e compartilhamento. E também momento de agradecer a Larissa F. Zamin pela amizade construída neste percurso.

Momento ...

De agradecer a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Luiza Ruschel Nunes, que participou de todas as etapas que envolveram o ser doutoranda, da Qualificação à Defesa, de forma que suas contribuições e colocações foram imprescindíveis para este trabalho.

De agradecer a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Maria Esperon Porto, que participa novamente da minha trajetória enquanto acadêmica, iniciando na Banca de Defesa do Mestrado e agora na Banca de Defesa do Doutorado. Um ciclo que se finda para outro iniciar. Obrigada pelas contribuições!

De agradecer ao Prof. Dr. Hiran Pinel e ao Prof. Dr. César Pereira Cola, que aceitaram o desafio de participar deste momento tão importante. Muito obrigada!

Momento ....

De agradecer os momentos que fizeram parte da minha história, da minha trajetória composta de encontros e desencontros: de encontro com pessoas que de alguma forma marcaram e participaram desta etapa; das novas amizades que construí; das antigas que se fortaleceram e, dos desencontros, por que nem sempre conseguíamos conciliar estes momentos, como simplesmente nos encontrar para conversar.

Momento ....

De agradecer a paciência que amigas, como Camila e Achiciane, tiveram em me escutar naqueles dias que eu precisava conversar. Obrigada por me ouvir!

Momento ...

De agradecer a todos os percalços que me fortaleceram no decorrer desta etapa: os dias longe de casa; as várias viagens a Vitória; as confraternizações de pessoas queridas em que não pude estar presente; a saudade dos meus familiares; as difíceis escolhas entre o ato de escrever, estudar e trabalhar.

## RESUMO

O trabalho investiga uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atua em uma escola do campo no município de Alegre-ES para compreender como a história de vida possibilita a compreensão da trajetória pessoal e profissional da professora de uma escola do campo e, nesse atuar, reconstituir o que é ser professora do campo. Objetiva construir e sistematizar de forma contextualizada a trajetória da professora do campo de Alegre a partir das narrativas visuais (fotografias) e verbais oriundas das conversas/diálogos entre professoras (pesquisadora e pesquisada) e da análise de documentos (escritos). Utiliza como fundamentação a metodologia de história de vida e os teóricos Moita (2007), Goodson (2007), Fontoura (2007), Nóvoa (2007), Santos (2004) e Bosi (1994). Conclui que a proximidade construída entre pesquisadora e pesquisada foi imprescindível para se estabelecer o vínculo de confiança e cumplicidade para o desenvolvimento da metodologia de História de Vida. Ressalta que ser uma professora do campo na perspectiva da pesquisada é ter a sua vida familiar intermediada por sua vida profissional, perceptível pelos momentos em que a escolha profissional foi e é apoiada pela família, como a base para sua decisão de voltar a estudar e realizar as formações ao longo de sua trajetória profissional. Por sua vez, a história profissional está baseada em sua vivência, na sua experiência e nos conhecimentos teóricos advindos de suas formações, dando suporte a sua ação e percepção de como ser professora. No entanto, ser professor também está relacionado com as políticas públicas de formação e atuação docente do campo que, dependendo das mudanças de governo, podem ser incentivadas, enquanto em outros momentos, serão extintas ou abandonadas.

**Palavras-chave:** História de vida. Professora do campo. Narrativas visuais e verbais.

## **ABSTRACT**

This thesis investigates a teacher of the first years of Elementary School, who works in a countryside school in the city of Alegre in Espírito Santo, in order to understand how life history enables the understanding of personal and professional trajectory of the countryside school teacher and, in this action, restore what it is like to be a countryside teacher. It aims at making and systematizing in a contextualized way the Alegre's countryside teachers' trajectory based on visual narratives (photography) and oral ones coming from conversations/dialogues between professors (researcher and researched) and on written documents analysis. It uses, as foundation, the life history methodology and the theorists Moita (2007), Goodson (2007), Fontoura (2007), Nóvoa (2007), Santos (2004) and Bosi (1994). It concludes that the nearness developed among the researcher and the researched was indispensable to establish the trust and complicity link for the development of the Life History methodology. It highlights that being a countryside teacher in the researched perspective means to have one's own family life intermediated by her professional life, which is noticeable on the moments when professional choice was and is supported by the family, as the basis for her decision of starting studying again and accomplishing formations throughout her professional trajectory. On the other hand, professional history is based on her own life, on her own experience and on the theoretical knowledge that comes from her formation, supporting her actions and perceptions on how to be a teacher. However, being a teacher is also related to public policies of teachers' formation and action, whose, depending on government changes, countryside actions may be encouraged, while in other situations, they may be extinct or abandoned.

**Key words:** Life history. Countryside teacher. Visual and oral narratives.



## LISTA DE SIGLAS

CAA – Colégio Agrícola de Alegre  
CAUFES – Centro Agropecuário da Ufes  
CGEC – Coordenação Geral de Educação do Campo  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CREAD – Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância  
DT – Designação Temporária  
EAD – Educação a Distância  
EAFA – Escola Agrícola Federal de Alegre  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMPEF – Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental  
EMUEF – Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental  
ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária  
ESAES – Escola Superior de Agricultura do Espírito Santo  
FAFIA – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre  
FUNDESCOLA – Programa Fundo de Fortalecimento da Escola  
Ifes – Federais de Educação, Ciência e Tecnologia formando a rede Instituto Federal do Espírito Santo  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional  
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo  
PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária  
REDE – Programa Rede de Educação para a Diversidade  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SEME – Secretaria Municipal de Educação de Alegre  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo  
UnB – Universidade de Brasília  
Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura  
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Entrada da Escola Guido Mauri passando pela sede da fazenda .	78
Fotografia 2 - Percorso entre a sede e a Comunidade Flores da Aparecida .....	80
Fotografia 3 - EMPEF Adalzisa Teixeira Sobreira .....	81
Fotografia 4 - Trajeto Alegre até a EMPEF Adalzisa Teixeira Sobreira .....	89
Fotografia 5 - Trajeto Alegre até a EMPEF Adalzisa Teixeira Sobreira .....	91
Fotografia 6 - Trajeto Alegre até a EMPEF Adalzisa Teixeira Sobreira .....	92
Fotografia 7 - Acesso a Comunidade Flores de Aparecida .....	92
Fotografia 8 - EMPEF Adalzisa Teixeira Sobreira .....	92
Fotografia 9 - Retorno a sede do município de Alegre .....	93
Fotografia 10 - Pais da professora Juliana .....	99
Fotografia 11 - Escola Pluridocente Flores de Aparecida .....	102
Fotografia 12 - Professora Adalzisa Teixeira Sobreira .....	105
Fotografia 13 - Caderneta Escolar da Escola de 1º Grau Pe. Ancheita .....	109
Fotografia 14 - Caderneta Escolar da Escola de 2º Grau Professor Fernando Duarte Rabelo .....	109
Fotografia 15- Projeto Lixo da comunidade .....	118
Fotografia 16 - Formatura no Curso de Pedagogia EAD (2006) .....	127
Fotografia 17 - Projeto Horta .....	128

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 PROFESSORES: AS PESQUISAS SOBRE AS HISTÓRIAS DE VIDA.....</b>	<b>18</b>
1.2 PROFESSOR DO CAMPO: PESQUISAS DO SUJEITO.....	23
<b>2 NARRATIVAS VISUAIS EM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA DE VIDA .....</b>	<b>37</b>
<b>3 O CAMINHAR METODOLÓGICO.....</b>	<b>44</b>
3.1 HISTÓRIA DE VIDA – A ESCOLHA METODOLÓGICA.....	50
3.2 O PAPEL DO PESQUISADOR .....	55
3.3 A NARRATIVA E A MEMÓRIA NO PERCURSO DA HISTÓRIA DE VIDA ...	58
3.4 OS DADOS .....	64
3.4.1 Análise documental .....	66
3.4.2 Entrevista/ Diálogo .....	66
3.4.3 Diário de campo da pesquisadora .....	71
3.5 A PESQUISA EM SI .....	72
3.6 O CAMPO DA PESQUISA: UM DIÁLOGO .....	76
<b>4 DIALOGO E ENCONTROS ENTRE DUAS PROFESSORAS .....</b>	<b>86</b>
4.1 O MUNICÍPIO DE ALEGRE .....	88
4.2 CONHECENDO O CAMINHO .....	94
<b>5 ENTRELACE DA HISTÓRIA DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL.....</b>	<b>99</b>
5.1 PERCURSO DE VIDA .....	100
5.1.1 Infância/família.....	100
5.1.2 A escola da comunidade.....	104
5.1.3 A continuidade dos estudos em Vitória/ES.....	110
5.2 PROCESSO DE FORMAÇÃO .....	113
5.2.1 Tornar-se professora e os desafios da profissão.....	113
5.2.2 Formação continuada.....	125
5.3 INTERAÇÕES ENTRE O ESPAÇO PROFISSIONAL E OS ESPAÇOS DE VIDA ..	130
<b>6 TECENDO AS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>134</b>
<b>7 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>138</b>

## INTRODUÇÃO

A definição da temática da pesquisa se inicia como um processo que envolve muitas escolhas pessoais e profissionais: Qual é a minha pergunta? Quem irá participar? Qual a linha metodológica? O que pretendo com esta pesquisa? Perguntas que num primeiro momento parecem distantes e até um pouco difíceis de responder, pois elas se revelam um quebra-cabeça que em muitos momentos se torna um diálogo solitário, em outros, um diálogo com o outro, com os outros que intitulamos autores.

A estruturação desta pesquisa passou por vários momentos em que as dúvidas e as preocupações estiveram presentes, de forma que a incerteza foi uma aliada em momentos em que eu precisava parar e analisar se o caminho e a forma como eu me via no decorrer do processo de pesquisar diziam também algo sobre mim.

Entre as incertezas, eu tinha uma certeza: que minha pesquisa falaria do professor, até mesmo porque eu sou professora e sei que às vezes o que é próximo auxilia, nem que seja no ponta pé inicial. No entanto, somente essa certeza não bastaria, eu precisava de mais; assim, num primeiro momento, pensei na minha trajetória como professora, retornando desde o curso de Magistério (Habilitação para o Magistério em nível de 2º grau), passando pela minha graduação em Pedagogia, visualizando meu Mestrado em Educação e chegando ao contexto atual, minha atuação na cidade de Alegre-ES.

Neste novo espaço de atuação, aproximei-me dos professores que atuam na Educação do Campo no município, participando das reuniões e das discussões quanto à situação e aos desafios que estes professores passam, isso, por sua vez, se tornou a base da pesquisa que origina esta tese<sup>1</sup>.

No início, não tinha clareza ainda de como todas essas informações se cruzariam e aonde eu chegaria. Foi um período de descobertas, de proximidades e afastamentos, que refletiu no meu texto e na minha pesquisa, resultando em vários escritos e tentativas de se chegar ao problema da pesquisa. Mesmo com esses

---

<sup>1</sup> No capítulo 3, descreve-se como que o contato com os professores que atuam com a Educação do Campo possibilitou a estruturação desta pesquisa.

desafios, hoje percebo que eles foram necessários para o desenvolvimento da mesma.

Assim, o que seria a pesquisa sem essas dúvidas? As dúvidas foram importantes para o desencadeamento da mesma, lembrando-me sempre de que todas as informações que eram trabalhadas, colhidas, organizadas tinham um propósito e uma intenção que naquele momento pareciam isolados. Além disso, o contato com a pesquisada trouxe outro elemento: as pausas. Estas foram compreendidas com o auxílio de Thompson (1998), porque as pausas são também momentos de reflexões que a pesquisada realiza enquanto lembra e relembra sua história, sua trajetória. Desse modo, Thompson (1998, p. 271) preconizava que “[...] não se deixe perturbar com as pausas. Ficar em silêncio pode ser um modo precioso de permitir que um informante pense um pouco mais [...]”.

Essas palavras tiveram um efeito inverso, os momentos de silêncio faziam mais sentidos a mim, as longas pausas entre uma análise e outra, entre um caminho e outro; porque esta pesquisa não fala somente da professora Juliana<sup>2</sup>, mas fala também de mim, professora, pesquisadora, pessoa como tantas outras que estão por aí, falam de história de vida pessoal e profissional, sem perceber que esta é marcada por uma processualidade de espaços e tempos que é rica e, portanto, possui suas particularidades que são colocadas em movimento no momento em que se narra, que se conta a sua visão sobre a sua história (NÓVOA, 2007; GOODSON, 2007; MOITA, 2007; JOSSO, 2010).

Partindo dessas reflexões iniciais, buscamos alguns autores como Nóvoa (2007), Goodson (2007) e Moita (2007) para fundamentar as discussões e reflexões quanto à história de vida e sua relação com a trajetória docente. A escolha desses autores se deve ao fato de chamarem a atenção para os percursos de passagem de um professor e sua história construída ao longo de sua história profissional, compreendendo este enquanto pessoa e profissional. O nosso intuito é de falar com ele e sobre ele, sobre seus sonhos, suas angústias, suas certezas e incertezas. Sobre sua formação profissional, suas teorias pedagógicas, suas construções

---

<sup>2</sup> Compreendemos que o anonimato é um direito dos que participam da pesquisa, assim, achamos conveniente substituir o nome verdadeiro da pesquisada e das demais pessoas que contribuíram para esta pesquisa por nomes fictícios.

vividas e as implicações decorrentes em tempos e espaços de sua trajetória profissional. Assim, reconstruir sua trajetória constituída de uma história de ser professor e de outras diferentes histórias de vida profissional e pessoal.

Nóvoa (2007) fundamenta as abordagens (auto)biográficas como possibilidade de ver esse sujeito – profissional e pessoal – como **sujeito** de uma história que difere de outras histórias. O professor, nessa perspectiva, é objeto e sujeito da pesquisa, e a investigação não se pauta somente em suas ações como docente, mas em sua própria vida de professor. O que se busca é a sua trajetória para melhor compreender não só o pessoal, como também o profissional.

Nesse movimento investigativo, se desvela uma educação instaurada em diferentes instituições educativas a partir das diferentes identidades desse profissional. Sendo assim, o professor é compreendido nessas diferentes instâncias (pessoal e profissional, sujeito e objeto, sujeito histórico e social, entre outras) e não apenas como uma identidade prevista e determinada pelo institucional. Para tanto, a identidade sobre o ponto de vista do Nóvoa (2007) se pauta nesse movimento, nessa processualidade, e é a partir dela que se compreende que esse profissional passou e passa por várias crises e que essas crises o auxiliam para o entendimento de quem é esse sujeito, ou seja, de quem é esse professor.

Dessa forma, Nóvoa (2007) defende a história de vida como forma de olhar para esse professor e a possibilidade de compreendê-lo de modo diferenciado, pois “[...] cada estudo tem uma configuração própria, manifestando à sua maneira preocupações de investigação, de acção e de formação [...]” (NÓVOA, 2007, p. 20).

Por sua vez, Goodson (2007) defendeu a voz do professor, por compreender que “[...] particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor* [...]” (GOODSON, 2007, p. 69, grifo do autor), pois muitas pesquisas falam sobre o professor e poucas falam do/com o professor, o que nos leva a uma reflexão sobre as pesquisas pelo viés do pesquisado, que, por sua vez, instiga um posicionamento do pesquisador/investigador. Acreditamos que o nosso papel é de mediador, auxiliando-o para que possa se lembrar dos acontecimentos vividos e, para tanto, utilizamos a fotografia, outros documentos e materiais. O nosso objetivo é que ele se coloque como

investigador de sua própria prática docente e de seu percurso de docência juntamente com outro pesquisador em colaboração, dando corpo ao que pode ser considerado como pesquisa-ação.

Moita (2007), em sua pesquisa, relaciona a formação pessoal com a profissional das professoras e, nessa busca em visualizar, compreender e relacionar a formação pessoal e profissional, foi também desvelando a identidade destas. Destarte, a referida pesquisadora tornou-se a nossa referência, a base para a estruturação e análise dos dados que foram se apresentando no decorrer do diálogo com a nossa pesquisada.

Buscamos, então, inspiração em Moita (2007) para organizar os momentos (Percurso de Vida; Processo de formação e Interações entre o espaço profissional e os espaços de vida) que permeiam a história de vida da pesquisada. Dessa maneira, a história de vida torna-se a base da nossa pesquisa, por compreendermos, como Moita (2007), Goodson (2007), Fontoura (2007), Abrahão (2004) e Bosi (1994), a história de vida amparada na narrativa de um sujeito que fala sobre si, que busca na memória elementos que compõem essa narrativa, com o que ela constrói, quais elementos estão presentes. Mesmo que o pesquisador tenha categorias que o auxiliem e fundamentem o desenvolvimento da pesquisa, a estruturação da mesma dependerá dessa relação pesquisador-pesquisado e as escolhas feitas nesse processo.

Assim, a relação pesquisador e pesquisado possui uma proximidade, porque o diálogo não é unilateral, uma vez que há alguém que escuta, que intervém e que sabe mais e mais sobre as diversas experiências que este teve: profissional, pessoal, sonhos, desejos. E a linha tênue entre passado e presente se desfaz, pois, enquanto narra estas duas instâncias, a pessoal e a profissional, elas se confundem, se misturam, pois o sujeito vive o ontem, que é o seu passado, a partir de uma presentificação desses momentos no presente, no aqui e no agora. Sua vida se desvela para si próprio a partir de suas narrativas, revividas e narradas para o pesquisador, estabelecendo a partir dela uma escuta que traz sua própria voz revendo e revivendo a sua constituição de sujeito e ainda construindo sua história de ser professor.

O exposto até o momento nos indica o que Santos (2004) colocava quanto à pesquisa emergente, que esta necessitava de um interlocutor, de sujeitos que analisassem/falasse de pessoas e sobre pessoas. Este autor argumenta que as pesquisas que primavam pela análise fechada amparada em hipóteses, numa visão mecanicista de ciência, não atendiam às expectativas dos pesquisadores da área humana. Dessa forma, as pesquisas na área da educação vislumbraram alternativas metodológicas como o estudo de caso, a pesquisa-ação, a história de vida, a fenomenologia, entre outras que iam contra a ordem anteriormente imposta de como se fazia ciência.

Indo ao encontro do exposto acima, reafirmamos a história de vida como nosso referencial metodológico para pesquisa: a história de vida de uma professora do campo que atua no município de Alegre-ES. Para tanto, definimos como o problema e os objetivos da pesquisa:

### PROBLEMA

Como a história de vida possibilita a compreensão da trajetória pessoal e profissional da professora de uma escola do campo do município de Alegre e, nesse atuar, reconstituir o que é ser professora do campo?

### OBJETIVO GERAL

Contar a trajetória pessoal e profissional da professora do campo a partir da história de vida e das mediações que se apresentam via narrativas visuais e verbais (orais e escritas).

### OBJETIVO ESPECÍFICOS

- Buscar o referencial teórico que fundamente uma pesquisa que tem como perspectiva a história de vida da professora que atua na educação do campo;



- trazer as lembranças e as memórias da trajetória pessoal e profissional da professora do campo pela história de vida;
- construir e sistematizar, de forma contextualizada, a trajetória da professora do campo de Alegre a partir das narrativas visuais e verbais (orais e escritas) presentes em documentos.

Em seguida, apresentamos a estruturação da pesquisa por capítulos.

No **primeiro capítulo**, foi realizada a revisão de literatura constituída por um breve histórico sobre as pesquisas que abordam a vida dos professores, dando visibilidade à metodologia da história de vida como momento em que se vê, ouve e narra sobre o professor. Nesse mesmo capítulo, trazemos a contextualização do campo como espaço de formação e das preocupações quanto à formação do professor que atua nesse espaço.

No **segundo capítulo**, diálogo com a fotografia e a história de vida, mediadas pelas narrativas que se tecem enquanto o sujeito busca a memória para se situar no tempo e espaço o qual ele visualiza/imagina enquanto narra sua vida, suas experiências.

O caminhar metodológico, que dá corpo ao nosso **terceiro capítulo**, discorre sobre a pesquisa na área educacional, amparando-se em Santos (2004) e Moita (2007). Por sua vez, confirmamos a História de Vida como a base metodológica e, para esta, o posicionamento do pesquisador quanto ao pesquisado e aos dados que vão se construindo a partir dos encontros com a pesquisada.

A preocupação em situar o lugar de onde se fala, onde a pesquisa foi desenvolvida a partir dos dados históricos-geográficos do município de Alegre, seguidos pela descrição das impressões do trajeto até a escola e a casa da pesquisada e o estar com ela confirmam nosso próximo momento, o **quarto capítulo**.

Adiante, o **quinto capítulo** compreende a análise da história de vida pessoal e profissional da pesquisada, que é abordada a partir dos eixos elencados por Moita (2007): percurso de vida; interações entre o espaço profissional e os espaços de

vida que vislumbram a descrição que se segue dos encontros, buscando proximidade com os autores que fundamentam esta pesquisa.

Por fim, no último capítulo, se tecem algumas considerações e apontamentos quanto à história de vida pessoal e profissional da professora do campo a fim de possibilitar futuros questionamentos quanto ao sujeito e o seu campo de atuação.

## 1 PROFESSORES: AS PESQUISAS SOBRE O SUJEITO

É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal  
(NÓVOA, 2007, p. 17)

Para melhor compreender a temática de pesquisa, procurou-se rever as pesquisas que contribuíram cientificamente com os estudos e pesquisas sobre o professor. Para tanto, o(a) professor(a), enquanto sujeito de uma história que envolve a educação, também se tornou sujeito em pesquisas da educação em suas diferentes concepções e ações, exigindo, enquanto pesquisadora, me debruçar sobre o estudo acerca do professor, como sujeito investigado, que passo a abordar neste capítulo.

No decorrer das últimas décadas, o professor passou a ser fonte de pesquisa nas mais diferentes etapas e papéis que compõem sua atuação, como os seus saberes (ou conhecimentos), as suas práticas e as suas relações (com os alunos, professores e sociedade); tais pesquisas nos ajudam a compreender os processos de formação docente em que ocorre uma dicotomia entre o pessoal e o profissional (NÓVOA, 2007; FONTOURA, 2007).

Essa visão dicotômica perdurou nas pesquisas sobre o professor, tanto que as perguntas sobre quem era o professor se focaram nas questões que envolviam as técnicas de ensino, o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação, dando a entender que somente este perfil compreenderia o que é ser professor. Infelizmente este aspecto auxiliou na percepção de “competência” em decorrência de sua formação técnica, assim, se categorizava o que seria ser um bom professor (NÓVOA, 2007; FONTOURA, 2007). Com isso, o professor foi “esquecido” como pessoa, como sujeito, como ser, sendo percebido como uma parte, um fragmento, trazendo a ideia reducionista de quem é essa pessoa/profissional. O pessoal e o profissional dialogam constantemente e isso foi negado ao professor por muito tempo (NÓVOA, 2007; MOITA, 2007).

Essa percepção, que até pouco tempo era tímida, agora traz o professor para a discussão e compreensão de que ele é alguém que fala, intensificando o interesse em conhecer como ele fala e de que fala. Tal conduta respeita as particularidades que existem em cada pessoa e torna o ato da pesquisa envolvente, porque não

falamos de um ser homogêneo, mas falamos de pessoas, aliás, de cada pessoa por vez (NÓVOA, 2007; GOODSON, 2007).

Nessa direção, as perguntas nas pesquisas relacionadas ao professor se modificaram, se tornaram mais sensíveis ao sujeito, possibilitando, principalmente pela história de vida e pelas pesquisas biográficas e autobiográficas, o direcionamento, o enfoque e os questionamentos para a pessoa do professor, e não para o técnico professor (NÓVOA, 2007; HOLLY, 2007; MOITA, 2007), mesmo porque o professor técnico é aquele que foi sendo “instruído”, “moldado” dentro dos cursos de formação visando a um professor apto, competente, dentre as diferentes técnicas de ensino e avaliação (NÓVOA, 2007; HOLLY, 2007).

Se pensarmos em Santos (2004) e no convite que ele realiza para a percepção de que vivemos num período de ruptura de paradigmas, vamos concluir que devemos olhar o professor e os demais participantes da pesquisa como sujeitos, analisando o local de onde este(s) fala(m). Nessa perspectiva, distanciamos-nos da visão positivista e dicotômica de que o professor é um técnico e que os dados se sobrepõem à análise contextualizada.

Na mudança de paradigma proposta por Santos (2004), as pesquisas sobre quem era o professor a partir da década de 1980 exigem que novas perguntas se façam, incluindo dados sobre a carreira docente no que tange ao aspecto pessoal e profissional. Entre os pesquisadores, temos Huberman (2007), que percebeu que a carreira docente passa por fases, ciclos ou sequências que, por sua vez, não poderiam mais ser vistos como isolados, mas, sim, como parte do que constitui o professor.

Nóvoa (2007) também realizou algumas perguntas que aparentemente são simples, mas que ainda não possuem resposta, pois estas dependem de cada sujeito, de cada professor, como, por exemplo: “Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?” (NÓVOA, 2007, p. 16).

Percebe-se, portanto, a importância e a profundidade das mesmas, e o mais importante, o professor participa dessa construção, seu olhar se torna “seu”, e não do outro, do investigador, dando corpo à identidade daquele sujeito, sobre quem ele é e como se constitui.

Nóvoa (2007) fala em um processo identitário que compreende três pontos: a adesão (onde o aluno é percebido como potencialidade do trabalho docente), a ação (que são as escolhas que o professor realiza para a sua prática) e a autoconsciência (momento reflexivo da sua ação). Entre estas, uma que chama a atenção é a ação,

[...] Porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões de foro profissional e de foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com a nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar em sala de aula (NÓVOA, 2007, p. 16).

Essa ação, por sua vez, auxilia no processo de reflexão sobre suas escolhas e posturas, que inicialmente são tímidas, mas que aos poucos se tornam parte do processo de ser professor.

Aliada a isso, a compreensão da identidade de ser professor vai se revelando e se construindo no decorrer da ação e das escolhas que ele faz e, com isso, “A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (NÓVOA, 2007, p. 16).

Moita (2007) dialoga com Nóvoa (2007) quanto à identidade e a sua importância quando falamos do sujeito, uma vez que a identidade envolve as características pessoais e profissionais e não podemos analisar as duas separadamente (mesmo que elas possuam características distintas), pois elas se imbricam de tal maneira que seria complicado dizer qual é o limite entre o pessoal e o profissional, o que implica argumentar que

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação (MOITA, 2007, p. 115).

Desenvolvendo um pouco essa análise, essas interações que o sujeito passa nos diferentes lugares e tempo pelos quais ele passou ampliam o seu repertório de experiências a tal ponto que a “[...] identidade pessoal é um sistema de múltiplas identidades e encontra a sua riqueza na organização dinâmica dessa diversidade” (MOITA, 2007, p. 115), que, por sua vez, se torna parte de algo maior que o auxilia no processo de pertencimento, de ser parte de um ou mais grupos, de um tempo ou de outros, de um lugar ou de outros. Essa compreensão viabiliza conhecer o sujeito e como ele se apresentará no decorrer de sua vida. Assim,

A identidade pessoal constitui também a apropriação subjectiva da identidade social – ou seja, a consciência que um sujeito tem de si mesmo é necessariamente marcada pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros [...] (MOITA, 2007, p. 115).

A identidade também perpassa pela compreensão de quem sou eu, quem é o outro, e como essas relações se organizam socialmente, ampliando os repertórios e as construções de como ser sujeito. E como não poderia deixar de destacar, a identidade profissional é um dos pontos da identidade pessoal e

[...] É uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola [...] (MOITA, 2007, p. 115-116).

Sendo assim, ela se estrutura e se constrói a partir das vivências do professor, das suas experiências teóricas, práticas, emocionais e sociais: “[...] É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e discontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto” (MOITA, 2007, p. 116).

Essas construções identitárias que perpassam o sujeito (pessoal e profissional) não ocorrem de um momento para o outro, mas, sim, no processo de construção e reconstrução que cada sujeito passa no decorrer de sua vida e do tempo que ele necessita para essa formação.

Retornando à reflexão quanto à ação que envolve o professor, esta também se diferencia para cada um, de forma que “[...] Cada um tem o seu modo próprio de

organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*' (NÓVOA, 2007, p. 16, grifo do autor).

Entendo que esses modos de constituição de sujeito, de ações e de desempenho de papéis podem auxiliar o professor, sendo salutar essas diferenças, pois, como já mencionamos, não temos uma homogeneidade do que é ser professor e nem uma única prática docente, mas, sim, momentos e espaços que pedem diferentes práticas e posturas docentes.

Evidentemente que, em certos momentos, a dificuldade que nós, professores, possuímos para abandonar certas práticas e experimentar outras práticas, teorias e abordagens ocorrem justamente porque estas que nós conhecemos auxiliaram ou deram resultados em um determinado momento (NÓVOA, 2007).

Dando corpo a “pontos de referências” de como agir em momentos semelhantes, contudo, no decorrer de nossa atuação, sabemos que isso nem sempre funciona ou ocorre da mesma forma duas vezes. Além disso, na educação, temos constantemente a divulgação de novas ideias ou teorias educacionais que prometem ajudar o professor, sendo chamados de moda por Nóvoa (2007) porque surgem e logo caem no esquecimento por não trazerem reflexões aprofundadas sobre o docente e sobre suas possibilidades de atuação.

Por outro lado, existem alguns professores que se encantam com ideias que surgem em determinadas épocas, mas acabam não se aprofundando, não entendendo completamente o que é.

Os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda. A gestão pessoal deste equilíbrio entre a *rigidez* e a *plasticidade* define modos distintos de encarar a profissão docente [...] (NÓVOA, 2007, p. 17, grifos do autor)

Não estamos a condenar essas teorias ou ideias que surgem de tempos em tempos apontando soluções para a educação, o que defendo é conhecer, analisar, buscar as relações com as situações cotidianas por que passamos para, enfim, buscarmos caminhos que auxiliem nossa trajetória, mesmo porque esses momentos são únicos e diferentes para cada um de nós.

Essas diferenças devem ser ressaltadas e prestigiadas quanto à ação do professor, porque suas experiências, além de únicas, dão corpo a suas futuras atuações. Com isso, as pesquisas começaram a ressaltar as diferenças entre as ações dos professores e a própria percepção do que é ser professor, reforçando a afirmação de Nóvoa de que “A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (2007, p. 17).

Essas “maneiras” de sermos professores são muito pessoais, porque perpassam pelo conhecimento, pela experiência e pelas relações que realizamos como professores no dia a dia, tanto que, no momento em que ensinamos, é o que colocamos em prática esta construção de sermos professores e desse modo é que elas vão ficando visíveis, tanto para nós quanto para com o(s) outro(s) com os quais interagimos.

## 1.1 PROFESSOR DO CAMPO: PESQUISAS DO SUJEITO

Como tem sido considerado nesta pesquisa, estamos defendendo que o professor, como sujeito histórico e social, pessoal e profissional, se constituiu nos últimos anos como centro das discussões das pesquisas quanto a sua atuação, formação, identidade, família e percepções de sua prática e docência. Desse modo, a sua história, sua bagagem e a sua vida são únicas, e é essa unicidade que torna desafiadora uma investigação que busca compreender que sujeito é esse.

A partir disso, necessitamos abordar sucintamente quem é esse professor ou, mais especificamente, quem é o professor do campo, objeto desta pesquisa. Essa preocupação deriva da percepção de que este está inserido num determinado espaço, tempo, com história, aspirações e ideias diferentes dos outros professores, ou melhor, diferente daquele ideal que vem a nossa mente quando falamos do professor (a imagem do professor que trabalha no espaço urbano).



Acreditamos que rememorar sobre que espaço é esse – o campo – seja pertinente antes de falarmos sobre o professor, de modo que possamos avançar nessa investigação e confirmar o que temos como hipótese de que esses conceitos não são excludentes, ao contrário, são complementares. Para fins de compreensão do que apresentaremos aqui, iremos conceituar primeiramente a visão do que significa o espaço campo para, então, falarmos do professor do campo.

Podemos inferir que a partir do fim do século XX se iniciou um movimento contrário quanto à percepção do campo, ou melhor, da zona rural, como espaço de atraso, do lugar onde se falta tudo, do abandono que era presente nos discursos políticos e sociais, principalmente dos anos de 1930 aos de 1970 do século passado (ALVES, 2009; CALDART, 2008; 2009; LEITE, 1999).

Essa percepção de atraso veio junto com o processo de industrialização iniciado no governo de Getúlio Vargas, a partir de 1930, que também chegou ao campo e ficou conhecido como a modernização do campo. Essa modernização levou a um novo direcionamento sobre o trabalho e as relações existentes na zona rural, pois a cultura de subsistência deveria ceder lugar à agricultura e à agropecuária em larga escala, que estava, naquela época, em expansão. Com isso, as pessoas que moravam e que trabalhavam nesse espaço foram migrando para as cidades porque não tinham como competir com quem tinha capital para modernizar sua roça, seu sítio, e até mesmo com a falta de emprego gerada pelo início da mecanização do campo (FERNANDES, 2008; 2009; LEITE, 1999; ALVES, 2009).

O governo, na tentativa de diminuir um pouco esse processo de abandono e migração do campo para a cidade (a concentração das pessoas que vinham do campo para a cidade atrás de oportunidades melhores contribuía para o aumento das favelas que foram se formando e ainda existem à margem da sociedade urbana), aliado ao discurso de melhoria das condições no campo, levou ao conhecido ruralismo pedagógico (LEITE, 1999; MATTOS, 2009).

Compreendemos que essa iniciativa governamental de buscar alternativas para a escola rural estava ligada à ideia de “fixar” o homem no campo, que, por sua vez, trazia o discurso de que aquele espaço se destinava àqueles sujeitos e que estes deveriam se subordinar às condições de trabalho, que na grande maioria não ajudou

na imagem do camponês, do homem da roça, a quem ainda era atribuído o sinônimo de atraso (LEITE, 1999; MATTOS, 2009; FREITAS, 2011).

Com isso, os sujeitos que permaneceram no campo sentiram os efeitos da ruralização no ensino, contribuindo para isso o sistema escolar. Sobre essa função da escola, Mattos afirma: “[...] a colaboração da escola na tarefa de formar a mentalidade de acordo com as características da ideologia do ‘Brasil – país essencialmente agrícola’, o que importava, também, em operar como instrumentos de fixação do homem no campo” (MATTOS, 2009, p. 245).

De acordo com o autor, o governo buscou alternativas a partir da década de 1930 para manter o homem no campo e, com isso, a escola se evidenciou como um instrumento para este fim, só que, da maneira como foi organizada e pensada, ela se mostrou isolada dos sujeitos e dos conhecimentos do local onde estava inserida. Isso se evidenciou pela própria organização escolar, como na falta de escolas suficientes para atender às comunidades ou ainda na existência de um professor que vinha ministrar suas aulas, sendo que um número expressivo desses profissionais não possuía formação adequada e seus salários eram inferiores aos de seus colegas que trabalhavam em escolas urbanas (ALVES, 2009; MATTOS, 2009).

Reportando-nos aos dias atuais, esse “descaso” com a educação do campo ainda pode ser visto no início do século XXI, de forma que essa visão distorcida do que vem a ser a educação do campo chega aos pais, que, influenciados por outras pessoas, pelas mídias e pelo avanço que as cidades possuem, são levados a acreditar que a escola na cidade é mais adequada (infraestrutura, material, professor) do que aquela onde ele mora (novamente a ideia de atraso) (ALVES, 2009).

A solução encontrada pelos pais e incentivada muitas vezes pelos próprios políticos é encaminhar essas crianças para estudar na cidade, nem que seja via transporte escolar (o que, por sua vez, já é um ponto desfavorável ao aluno, considerando, por exemplo, o tempo de duração da viagem, o trajeto realizado, o risco nas estradas, as condições delas, o que acarretam o desgaste físico e emocional tanto dos pais quanto dos alunos), e para aqueles pais que não aceitam e querem que a escola

continue funcionando ocorre o que Alves (2009, p. 141) apresenta como um desestímulo ao aluno da zona rural:

Quando as escolas são mantidas na zona rural, fica evidente a falsidade da ideia de uma educação atrelada aos “valores do campo”, pois, mesmo que esses valores existissem, o professor é da zona urbana e o material didático é o mesmo utilizado nas escolas da cidade [...]

Contra essa perspectiva, autores como Caldart (2008; 2009), Marin (2008) e Arruda e Brito (2009) irão denunciar o descaso que as políticas públicas tinham/tem quanto aos investimentos na educação e na formação dos professores para atuar no campo, tanto que uma grande maioria dos professores ainda é leiga<sup>3</sup> e que o fato de as crianças saberem o básico (ler, escrever e contar) seria suficiente para a atividade que desempenhariam no campo (ARRUDA; BRITO, 2009; CALDART, 2008; 2009; MARIN, 2008).

Para compreender essa distorção sobre o professor que atua nas escolas do campo, o Panorama da Educação do Campo (INSTITUTO, 2007, p. 33) analisa que, do período de 2002 a 2005,

O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes [...].

Essa diferença também está associada à falta de percepção do que se fala e se deseja quando se aborda a educação do campo, diferentemente de uma reprodução da noção de cidade nesse espaço (principalmente quando os professores são oriundos da cidade e não se identificam com esse espaço) como a valorização desse profissional e desse espaço (ARRUDA; BRITO, 2009; CALDART, 2008; 2009; MARIN, 2008).

Freitas (2011) observa que o governo de João Goulart (1961-1964) trouxe a discussão da reforma agrária como um de seus projetos de bases, que, por sua vez,

---

<sup>3</sup> Para esta análise, devemos nos atentar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que define que o professor, para atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deve ter a formação em nível superior; e aqueles professores que não possuem a formação ou que têm a Habilitação Magistério (antigo 2º Grau) são considerados professores leigos.

estava atrelada ao desenvolvimento do país, não pela mão do latifundiário, mas pela mão dos pequenos produtores.

Esses momentos de discussões que perpassaram a reforma agrária auxiliaram para que os movimentos sociais se organizassem e pensassem também em alternativas para a educação do campo; entre elas, podemos citar o educador Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB), que estavam ligadas aos sindicatos, aos camponeses e aos agricultores sem terra (FREITAS, 2011). A ênfase das propostas educacionais estava relacionada à alfabetização e à instrução do homem do campo para aquela realidade, contudo, com o advento do regime militar, essas discussões e ações foram estagnadas até o período de abertura democrática na década de 1980 (FREITAS, 2011).

Freitas (2011) e Gohn (2004) reforçam que a década de 1980 se tornou um período de “reorganização” dos movimentos sociais camponeses, priorizando o diálogo entre o campo e a cidade, reconhecendo este espaço como local de saber e, além disso, os moradores do campo e os movimentos sociais ligados ao campo buscaram assegurar que seus direitos como cidadãos fossem respeitados e garantidos, anseios estes presentes na Constituição Federal de 1988 no seu artigo 205: “[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s.p.).

Para compreender esse período de mudanças mencionado acima, Freitas (2011) e Souza (2008) relatam que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) teve um papel importante para as discussões quanto à educação do campo, principalmente a partir das ocupações e, depois, dos assentamentos que o MST organizou.

Entre os pontos discutidos pelo movimento estava o descaso e a falta de políticas públicas, entre elas, as educacionais com os moradores das zonas rurais do país, o que potencializou a insatisfação com a utilização de conceitos e preceitos educacionais que se referiam a um tempo e espaço que fugia da realidade do trabalhador e dos seus anseios e perspectivas como sujeitos (SOUZA, 2008;

FREITAS, 2011). Perspectivas essas que vinham contra a chamada educação rural, a qual mencionamos anteriormente, exigindo uma mudança no que se compreende como educação nesse espaço.

Souza (2008, p. 1094) escreve que o MST percebeu que

A existência de um número reduzido de escolas e o trabalho com conteúdos caracterizados pela ideologia do Brasil urbano fizeram com que o movimento social iniciasse novas experiências e produzisse documentos mostrando as necessidades e as possibilidades na construção de uma política pública de educação do campo. O movimento social questiona o paradigma da educação rural e propõe a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Questiona, em essência, os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista<sup>4</sup>.

As discussões e apontamentos iniciados pelo MST juntamente com outros representantes sociais, como a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), culminaram no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) em 1997, que defendeu a educação do campo como um direito desses sujeitos, pressionando para que fossem criadas políticas públicas que atendessem à demanda de educação para esse espaço e esses sujeitos (SOUZA, 2008; FREITAS, 2011).

Desse encontro, foi decidido que os estados realizariam discussões mais específicas sobre suas necessidades educacionais, acontecendo, em 2008, a I Conferência

---

<sup>4</sup> Bernardo Mançano Fernandes vem há muitos anos discutindo como o agronegócio desmobiliza os pequenos agricultores, a agricultura familiar, impondo a monocultura como sistema de produção no país, ficando visível que “A cada ano o agronegócio se territorializa com maior rapidez e desterritorializa a agricultura camponesa” (FERNANDES, 2009, p. 56). Ainda mais que a agricultura familiar organiza seu espaço num tempo diferente do agronegócio, perpassando pela diferença da paisagem (enquanto que é homogênea em um é heterogênea em outro), pela quantidade de pessoas trabalhando neste, que aprendem a manter ou a cuidar do seu local de subsistência a fim de buscar alternativas que o mantenham e não o destruam. Para aprofundar na temática, recomenda-se a leitura do texto FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território. In: SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu; CALIARI, Rogério (Org.). **Introdução à educação do campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade**. Vitória: Ufes/ Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. p. 49-67.

Nacional: Por uma Educação do Campo, que conferiu mais força ao movimento pela Educação do Campo a fim de exigir um posicionamento político do governo quanto a esta (SOUZA, 2008; FREITAS, 2011).

Ainda, definiu-se o que vinha a ser a Educação do Campo, como Caldart (2004, p. 12, grifos do autor) esclarece que

[...] A Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana. E, sobretudo, trata de construir uma educação *do* povo do campo e não apenas *com* ele, nem muito menos *para* ele.

Com isso, o Movimento “Por uma Educação do Campo” fortalece o que se compreende por educação do campo, reivindicando educação e escola como direito dos moradores do campo, de forma que se viabilizassem políticas públicas que atendessem às necessidades do campo, inclusive com a valorização e a formação do professor do campo (CALDART, 2004; 2008; 2009)<sup>5</sup>.

Outro fato que auxiliou muito as discussões sobre a educação do campo foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que já ensaiava a necessidade de se pensar uma educação para o espaço rural em seu art. 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, s.p.).

O texto legal menciona adequações para a escola do campo, fato que até esse momento não era especificado. A partir da LBD nº 9.394/96, as questões quanto à

---

<sup>5</sup> Caldart (2004; 2008; 2009) analisa em suas obras as próprias contradições existentes no campo, na relação de poder entre a agricultura que atende o viés capitalista e a Educação do Campo, porque a segunda luta pelos camponeses e pessoas que moram e trabalham no campo que não se adequam ao sistema do primeiro. Isso confirma a contradição que estamos abordando no decorrer do texto, de forma que a agricultura capitalista, ou como é chamada hoje de agronegócio, pensa numa educação rural para formar o trabalhador e não para educar os povos do campo a partir da realidade e das necessidades destes.

flexibilização da organização escolar, à adequação do calendário escolar e à necessidade de se pensar em metodologias para esse espaço serão consideradas.

No entanto, os anos de 2001 e 2002 foram muito profícuos para a educação do campo. Em 2001, foi encaminhado o Relatório sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo (Parecer nº 36/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação) e, neste, afirma-se que a educação do campo abarca a diversidade de sujeitos e povos que vivem nesse espaço e que a perspectiva de uma educação rural está ultrapassada (BRASIL, 2001). Já no ano de 2002, ocorreu a efetiva aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo em 2002 (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002).

Quanto à formação mínima do professor que atua na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas Escolas do Campo, a Resolução CNE/CEB 1/2002 (BRASIL, 2002) ratifica o que a LDB nº 9.394/96 já preconizava, que esta deve ser em nível superior em curso de Licenciatura, preferencialmente na modalidade Normal, Nível Médio. Entre seus itens, é destacável a importância das escolas do campo oferecerem Educação Infantil, Ensino Fundamental e a garantia do acesso ao Ensino Médio e também ao Ensino Técnico em Nível Médio (BRASIL, 2002).

Importante nesse momento é refletir sobre o significado dessa formação em Nível Médio e Modalidade Normal quando se trata de professores. Freitas (2007) discorre que esse posicionamento, presente principalmente na LDB nº 9.394/96, se ampara nas políticas emergenciais do governo para resolver os índices quanto à falta de formação de professores. Outro ponto é quanto à qualidade dessa formação, que muitas vezes se apresenta de forma aligeirada para solucionar a escassez de professores, abrindo vagas em Institutos Superiores e faculdades particulares, com ênfase em habilitações que muitas vezes não são visualizadas pelos alunos e percebidas no decorrer da sua prática (FREITAS, 2007). Os educadores e profissionais da educação lutam por uma formação que viabilize a reflexão do que vem a ser o professor, e este está perdendo espaço para uma formação que oferece um saber superficial para que o profissional possa assumir logo a escola, baixando os nossos indicadores frente aos organismos internacionais quanto à escassez de professores (FREITAS, 2007).

Podemos inferir que essa preocupação quanto à formação do professor também atinge o professor do campo, fato inicialmente diagnosticado pelo MST na década de 1980. Assim, uma resposta do governo foi o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA<sup>6</sup>), criado em 2008 via solicitação dos movimentos sociais. O PRONERA teve sua origem no ENERA e tinha como objetivo inicial a alfabetização e a educação para os anos iniciais do Ensino Fundamental (MOLINA; JESUS, 2010).

Molina e Jesus (2010) vêm ressaltando que, desses objetivos iniciais, logo se possibilitou a abertura dos Cursos de Pedagogia da Terra, que estavam voltados à formação de professores dos assentamentos do MST, como consta no objetivo específico: “[...] Garantir a escolaridade e a formação de educadores para atuar na promoção da educação nas áreas de reforma agrária [...]” (BRASIL, 2004, p. 17).

Destacamos que a Ufes assinou convênio com o INCRA e o MST para oferecer o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, a Pedagogia da Terra, em 1999 (FOERSTE, acesso em 20 ago. 2012). Foram oferecidas duas turmas de Pedagogia da Terra no ES, formando 123 educadores para atuarem junto aos assentamentos do MST.

Foerste (acesso em 20 ago. 2012, p. 4) expõe que a grade curricular do Curso abordava em seu corpo discussões pertinentes àquele contexto, tanto que

[...] O MST iniciou diálogo com equipes do Centro de Educação/UFES, para introduzir na grade curricular disciplinas específicas de interesse do Setor de Educação do MST, sobre a educação no/do campo, a saber: Alternativas da Educação no Campo; A Questão Agrária no Brasil; Educação para o Cooperativismo no Campo e Trabalho de Conclusão de Curso, totalizando 300 horas.

Fica claro no decorrer do texto apresentado por Foerste (acesso em 20 ago. 2012) que essa organização curricular ainda está aquém da necessidade quanto à formação do professor que atuará nos assentamentos, porque ainda se tem um currículo pensado e gestado que atende a uma lógica estrutural de sociedade, esquecendo ou não privilegiando a relação e o intercâmbio entre os conteúdos formais e os conteúdos que advêm da prática, da realidade daqueles sujeitos.

---

<sup>6</sup> O Pronera foi criado e alocado no Ministério Extraordinário de Política Fundiária e, em 2001, foi incorporada ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).



Essa percepção também é discutida por Molina e Jesus (2010), entretanto, as autoras destacam o posicionamento das universidades públicas (federais, estaduais) nessas discussões e parcerias com o MST e com os Sindicatos de Trabalhadores a fim de pensar e construir os Cursos de Pedagogia da Terra. Esse envolvimento trouxe novas reflexões sobre que espaço e práticas educativas são realizadas no campo.

Por sua vez, os professores e os alunos que participaram dos Cursos de Pedagogia da Terra impulsionaram as discussões e fortaleceram o movimento da educação do campo, como destacam Molina e Jesus (2010, p. 58):

Estas ações de escolarização dos trabalhadores rurais, em diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento, executadas pelas universidades, em parceria com os Movimentos Sociais e Sindicais do campo, reuniram preciosa experiência e desencadearam reflexões teóricas para o avanço e a construção da Educação do Campo no Brasil.

Compreendemos que existem discussões quanto ao PRONERA atender ao governo quanto à formação de professores e desestabilizar o MST, mas não podemos deixar de apresentar as possibilidades que este evidenciou com a criação dos Cursos de Pedagogia da Terra e das próprias discussões que os alunos dos assentamentos possibilitaram.

No entremeio das discussões, o governo federal criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e, nesta, a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), que visa à organização de políticas públicas inclusivas e, nesse caso, para a educação do campo, bem como a organização do Grupo Permanente de Trabalho (GT) Educação do Campo. Entre as ações do CGEC, estão a criação de alguns programas como a Escola Ativa, o Procampo e o ProJovem Campo<sup>7</sup>.

Freitas (2011, p. 44) esclarece que

O Programa Escola Ativa, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso e continuado pelos governos subsequentes, é uma estratégia

---

<sup>7</sup> O Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra está ligado à escolarização e à qualificação profissional dos jovens agricultores (entre 18 e 29 anos) que não concluíram o Ensino Fundamental. Para maiores informações, acessar o site do ProJovem Campo – Saberes da Terra (<[http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12306&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12306&option=com_content&view=article)>).

metodológica que se destina a salas multisseriadas ou escolas pequenas em local de difícil acesso com baixa densidade populacional, nas quais todas as séries/anos estudam juntos numa mesma sala de aula com apenas um professor.

Este, por sua vez, é um programa que foi “inspirado” no modelo colombiano (Programa Escuela Nueva) e visava criar algumas condições para o trabalho docente nas salas multisseriadas. No entanto, como a própria autora Freitas (2011) ressalta, esse programa não foi aceito pelos movimentos sociais ligados à Educação do Campo, porque, além de a sua origem ser diferente da brasileira, as experiências acumuladas com o Ensino por Alternância e a Pedagogia da Terra não foram ouvidas, mesmo estes já possuindo diretrizes sobre o que vem a ser a Educação do Campo no Brasil.

Isso não impediu que em 2008 a Secad o tornasse política pública para todo o Brasil e, nesse processo, as universidades e representantes dos movimentos sociais são convidados a auxiliar os estados no processo de implementação, o que intensificou as críticas quanto ao programa e ao material didático utilizado nas escolas<sup>8</sup> (FREITAS, 2011).

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) abriu o Edital de Convocação nº 09, de 29 de abril de 2009, convocando as instituições públicas de Educação Superior a encaminharem projetos para ofertarem os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, estes estando voltados aos professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. No ano de 2012, ocorreu uma nova chamada para o PROCAMPO<sup>9</sup> (chamada pública nº 2, de 31 de agosto de 2012), voltado novamente para os mesmos níveis de formação do edital de 2009, ou seja, ainda não se vislumbrou a formação superior para os professores que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Campo.

---

<sup>8</sup> Nos encontros realizados nos estados, os multiplicadores do Programa foram os funcionários das Secretarias Municipais de Educação. Os professores que estão na ponta, atuando nas escolas, tiveram acesso às informações sobre o programa a partir da formação com estes multiplicadores e, posteriormente, foram cobrados para o desenvolvimento desta metodologia.

<sup>9</sup> A Ufes encaminhou proposta para o edital de 2009 e 2012, sendo contemplada nas duas, sendo que na chamada de 2012 será oferecido o Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática ou em Ciências Humanas e Sociais no campus de Goiabeiras, ou ainda, no campus de São Mateus, nas habilitações de Ciências Humanas e Sociais ou em Linguagens.

Podemos inferir que as políticas sob a tutela da SECAD estão atreladas às mudanças políticas de governo, o que significa que um programa pode ter seu fim decretado antes mesmo de se ter o retorno quanto a sua implementação. Essa flutuação leva a interrupções, porque cada governo anseia em deixar sua marca e apagar a do seu antecessor.

A Secad, juntamente com a CAPES e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), organizou o Programa Rede de Educação para a Diversidade (REDE), que entre suas várias ações estava a oferta de educação continuada para os professores do campo na forma de extensão, aperfeiçoamento ou especialização. Estes teriam seu desenvolvimento via plataforma da UAB, adotando a sistemática do tutor e da internet (REDE, acesso em 20 jan. 2013).

Nesse entremeio, foi ofertado no ano 2009 e 2010 o Curso de “Especialização *Lato Sensu* em Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos” pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Portanto,

Trata-se de uma iniciativa inédita desta Universidade que, em parceria com as prefeituras municipais, os Movimentos Sociais, a Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação e Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) para oferecer, via modalidade Educação Aberta e a Distância – EAD, formação qualificada para a docência no âmbito da Educação do Campo (MANUAL, acesso em 21 nov. 2012, p. 5).

O Curso de Especialização *Lato Sensu* em Educação do Campo teve um papel fundamental quanto à formação/especialização do professor do campo, que trouxe as reflexões de pesquisadores, professores e pessoas ligadas à educação do campo nos seus cinco cadernos didáticos – Introdução à Educação do Campo; Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo; Metodologia da Pesquisa em Educação do Campo; Diversidade e Inclusão na educação do Campo; Interculturalidade e Interdisciplinaridade na Educação do Campo (EDUCAÇÃO, acesso em 21 nov. 2012).

Essa preocupação por parte da equipe executora veio ao encontro de que o estado do Espírito Santo já possui outras ações quanto à Educação do Campo e que esse

espaço é espaço de saber e, como tal, esses sujeitos necessitam falar, conhecer e produzir seus saberes a partir de sua realidade (EDUCAÇÃO, acesso em 21 nov. 2012).

Por sua vez, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA), vem consolidar através de seu artigo o direito à educação para os povos camponeses, sendo de responsabilidade da União em parceria com os estados, municípios e Distrito Federal (BRASIL, 2010).

O mesmo ainda reafirma que a formação dos professores deve ocorrer em nível superior, podendo ser pela UAB, formação superior concomitante com sua atuação profissional. Mesmo que a princípio demonstre o que já discutimos anteriormente, a formação rápida do profissional para atender à falta deste na escola, e que muitas vezes leva a uma formação superficial ou sem relação com sua realidade, devemos esclarecer que no artigo 5º se pontua que:

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010, s.p.).

Essa redação fortalece o que os educadores e os próprios movimentos sociais do campo vêm buscar, que os projetos e a grade curricular levem em consideração esse espaço, ampliando o diálogo para além do discurso da cidade como local de saber e de produção de conhecimento.

Observamos que essa ainda não é a realidade nas escolas do campo e para a formação dos professores do campo, como demonstrado pelo Instituto (2007, 2009) que

[...] no caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros

problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta da ajuda de custo para locomoção (INSTITUTO, 2007, p. 33).

Essa realidade ainda contrastante é que deve ser mudada pelos gestores, intensificando as ações junto aos professores, o que possibilitaria uma formação superior para os que ainda não a possuem, bem como as formações continuadas que levem à compreensão da inserção deste profissional no seu espaço de atuação.

## 2 NARRATIVAS VISUAIS EM DIÁLOGO COM A HISTÓRIA DE VIDA

[...] A memória é constituída por uma textura de imagens [...] (GUIMARAES, 1997, p. 30).

Imagens com que convivemos e que estão em nossa memória nos levam a pensar que o homem, desde os primórdios, buscou alternativas para se lembrar, para recordar e para registrar o que ele via e como ele via. Para isso, o homem utilizou diferentes suportes e materiais para registrá-las, como a pintura nas paredes quando vivia em cavernas ou então as pinturas nos vasos gregos, os afrescos, as pinturas em tela e, na modernidade, a fotografia.

Santaella e Nöth (1998) explicam em seu livro *A imagem: cognição, semiótica, mídia* a passagem da pintura para a fotografia<sup>10</sup>, que essa passagem está associada à câmara obscura/escuro (precursora da máquina fotográfica), que inicialmente auxiliou os pintores e desenhistas no processo de desenhar, pois ela os auxiliava a traçar o contorno da imagem<sup>11</sup> para depois o artista pintar (SANTAELLA; NÖTH, 1998; BARTHES, 1984; BENJAMIN, 1994).

Barthes (1984) e Benjamin (1994) esclarecem que, no início do século XIX, a fotografia começa a se estruturar a partir do processo físico-químico, de forma que a imagem, antes pintada, agora capturada pela máquina fotográfica, se “fixa” ao suporte físico. Mesmo sendo vista por muitos como um “objeto” ou um simples registro, a percepção quanto à fotografia se modificou. Hoje a temos como uma aliada nos diferentes diálogos que as pessoas estabelecem em relação ao tempo (passado e presente), o que as inclui na história a partir dos registros dos diferentes momentos da vida e, embora possa parecer tratar-se de flagrantes capturados, essa relação estabelecida com a fotografia não é estática (CIAVATTA, 2002; OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABRÍCIO, 2004).

---

<sup>10</sup> Santaella e Nöth (1998) apresentam três paradigmas que compreendem a imagens, sendo o primeiro o paradigma pré-fotográfico (como representantes, temos a pintura, a escultura e a gravura, de forma que as imagens são produzidas artesanalmente, sendo fundamental a habilidade de quem produz); o segundo é o paradigma fotográfico (como representantes, a fotografia, o cinema, o holograma, a televisão e, neste, a imagem é capturada através de uma máquina, sendo necessário o real para que o registro se efetive); e, por último, o pós-fotográfico, que não necessita do real, porque a imagem é criada a partir do irreal.

<sup>11</sup> A câmara escura era uma caixa com uma das paredes com pequeno orifício enquanto que a parede que estava à frente desse orifício era branca. Assim, colocava-se um objeto à frente desse orifício e a imagem deste era projetada na parede branca (invertida) (SANTAELLA; NÖTH, 1998; BARTHES, 1984; BENJAMIN, 1994).

Ou seja, Barthes (1984) contribui para a percepção de que a fotografia não é um objeto frio, destituída de “vida”, ela consegue tocar quem a vê, pois fala de algo ou alguém, tanto que esse autor pontua que fotografia emana o referente, ou seja,

[...] A foto é literalmente uma emanção do referente. De um corpo real, que estava lá, partiram radiações que vêm me atingir, a mim, que estou aqui; pouco importa a duração da transmissão; a foto do ser desaparecido vem me tocar como os raios retardados de uma estrela [...] (BARTHES, 1984, p. 121).

Na medida em que a foto toca e sensibiliza quem a vê, ela logo se desvela e permite trocas e recriação do que já aconteceu, dando *corpus* ao que Barthes (1984, p. 89) definiu como *punctum*<sup>12</sup>, de forma que este é “[...] uma espécie de extracampo sutil, como se a imagem lançasse o desejo para além daquilo que ela dá a ver [...]”.

Em outras palavras, o *punctum* é o que inquieta, incomoda, permitindo ver o que está além; é o que emana das imagens e que me toca. Dessa maneira, Barthes (1984, p. 127, grifo do autor) esclarece que podemos tocar o passado através da fotografia, mas que “[...] A Fotografia não fala (forçosamente) *daquilo que não é mais*, mas apenas e com certeza daquilo que foi: Essa sutileza é decisiva”.

Neste momento, aproximo Bosi (1994) de Barthes por inferir que está implícito nesse movimento o ato de lembrar, que é uma construção pessoal de cada um de nós, e que essas lembranças partem do que eu vejo e como eu vejo o que a fotografia fala para mim, porque “[...] Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje, **as experiências do passado** [...]” (BOSI, 1994, p. 55, grifo nosso). Nada mais particular que esse processo, que essa experiência.

Antes de prosseguirmos com esta análise, é importante destacar que inicialmente a fotografia foi utilizada pelos positivistas e empiristas como prova de que esta representava o real, sendo uma representação fidedigna da realidade. Como Ciavatta (2002; 2004) pontuou, pensava-se que o simples fato de se possuir um registro fotográfico se teria o momento em si, como uma verdade incontestável.

---

<sup>12</sup> Barthes (1984) utiliza dois conceitos no decorrer do seu livro: o *Studium* e o *Punctum*. O *Studium* compreenderia a metodologia que é utilizada para a leitura da imagem, embasado em objetivos e critérios bem definidos.

Contudo, no século XX, essa percepção é refutada e a fotografia passa a ser questionada e questionadora sobre o que transparece nesse “real”; quais mediações, sentidos e significados perpassam pelo olhar de quem vê/enxerga e o que relata este que vê (CIAVATTA, 2002; 2004).

Ciavatta (2004) continua enfatizando que nem sempre o que observamos em uma fotografia é o que aparenta ser, pois existe um lado/versão que não é mostrado ou desvelado (quem são essas pessoas, por que estão ali; o que elas dizem ou o que não dizem etc.), enfim,

As fotografias são mundos de relações silenciosas, densas, congeladas no tempo mínimo do obturador. Mundos de seres calados e imóveis que devem ser decifrados a partir do contexto onde se encontram na história de sua relação com os demais seres, tanto pessoas quanto objetos. É o conhecimento dessas relações ocultas, expressões complexas do mundo da cultura, que permitem aproximarmo-nos das fotografias além do prazer estético, de sua imediaticidade encantadora [...] (CIAVATTA, 2004, p. 45).

Nessa linha de pensamento, a fotografia é memória, está repleta de informações sobre os sujeitos, sua família e até mesmo como referência para se situar como integrante de um determinado grupo do passado, tornando a fotografia monumento que perpassa identidades e tradições (CIAVATTA, 2002; 2004).

Le Goff (2003), Kossoy (2001) e Ciavatta (2002) percebem a fotografia como fonte histórica, um monumento e um documento que, na medida em que se relaciona com outros documentos, se constitui e abre possibilidades de análise e permissão para o diálogo com ela. Assim, “Uma única imagem contém em si um inventário de informações acerca de um determinado passado; ela sintetiza no documento um fragmento do real visível, destacando-o do contínuo da vida [...]” (KOSSOY, 2001, p. 101).

Burke (2001) e Ciavatta (2002) compartilham da percepção de que a fotografia é histórica, registrando um dado momento que era presente, possuindo significados pertinentes a esses momentos históricos e sociais. Juntamente a estes, existe toda uma construção de sentido, visto que a fotografia “fala”, ela utiliza-se de signos e mensagens para se comunicar com quem a olha.



Rebouças (2012a) discorre que a imagem traz implícito o discurso, a narrativa visual e verbal sobre si, embora cada um de nós possa compreendê-la pelo seu olhar e percepção. Para que no processo de leitura ocorra a interação entre quem vê e o que é visto, é preciso que o leitor dessas imagens perceba a sua constituição e o contexto que se encontra inscrito nelas, o que lhe possibilitará, tal como argumenta a pesquisadora, semiotizá-las. Concordo com a autora quando esta afirma:

[...] Uma praça de uma cidade, uma fotografia, um quadro, uma poesia, uma música são manifestações que possuem uma organização interna, mas estão inseridas em determinado contexto sociocultural, portanto, capazes de produzir sentido para aqueles dispostos a interagir com elas [...] (REBOUÇAS, 2012a, p. 257).

A percepção de Rebouças (2012a) se aproxima da compreensão de Burke (2001) e Ciavatta (2002) quando abordam que a imagem é histórica, sendo observada por um sujeito histórico que faz parte de um contexto social.

Ainda na percepção de Le Goff (2003, p. 460), a fotografia revolucionou o século XIX e XX quanto à memória<sup>13</sup>, pois “[...] multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo, assim, guardar a memória do tempo e da evolução cronológica”.

Como fonte histórica, também é um produto cultural e, dessa forma, ela é mediação entre um determinado tempo e espaço, sendo reflexo da realidade presente num determinado processo social verbalizado por alguém nesse aqui e agora (CIAVATTA, 2004), evidenciando ainda os movimentos que permeiam a ela mesma e aos sujeitos. Além disso, há o impacto desta sobre o homem, que é um ser social e histórico que está em permanente mudança, vislumbrando a fotografia como produto da cultura (KOSSOY, 2001; CIAVATTA, 2004).

Nessa perspectiva, se a fotografia torna-se mediação (porque ela envolve as relações entre os homens e destes para com ela), falamos de uma história, de um momento de um sujeito e dessas situações com a atualidade e com o contexto em

---

<sup>13</sup> Le Goff (2003) discorre sobre a busca do homem em preservar a memória (tanto individual quanto a coletiva), passando pela memória oral, depois a memória escrita. Uma das formas deste acontecer é através do documento (registro) e do monumento (obras arquitetônicas, monumentos funerários e esculturas), e por muito tempo predominou a percepção do documento escrito pela ideia positivista de que o documento só poderia ser o escrito.

que vivemos. Nesse ponto, os sentidos e significados adquirem uma nova forma e percepção, pois somos seres humanos e, como tais, nos construímos e reconstruímos a cada momento (KOSIK, 2010; CIAVATTA, 2002; 2009).

Ainda, a mediação, na percepção de Ciavatta (2009), é um movimento que envolve o processo histórico da fotografia e dos sujeitos que falam dela e sobre ela, tanto que no desvelar de uma imagem ocorrem várias mediações. Essas mediações decorrem desse objeto que está situado num tempo e espaço, impregnado por um contexto histórico, social e cultural que, num determinado momento, não é perceptível, mas, por narrar e se apoiar na memória, “surge” e torna-se parte do sujeito que a narra/vê/lê, apropriando-se desse conhecimento e dessa história como um ressignificar de sua própria trajetória (KOSIK, 2010; CIAVATTA, 2009; OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABRÍCIO, 2004).

Esta, por sua vez, conforme o exposto acima, atua na relação entre pesquisador e pesquisado, no decorrer da narrativa e da história de vida contada. Portanto, compreendemos que a fotografia realiza a ponte entre o passado e o futuro na qual a memória se reconstrói a partir da fala, das expressões e dos sentimentos, pois “[...] A imagem fotográfica atuaria como ponto de partida da memória sintetizando o sentido de pertencimento à família, a um grupo, a um determinado passado” (CIAVATTA, 2002, p. 32).

Na mesma direção, percebeu-se o encontro dessa perspectiva da fotografia como documento e fonte histórica com a visão de Kossoy (2001, p. 156, grifo do autor) de que a “[...] Fotografia é memória e com ela se confunde [...] Memória visual do mundo físico e natural, da vida individual e social [...]”, visível no momento em que olhamos a fotografia, nosso olhar se amplia, pois podemos falar daquele momento/fato como se estivéssemos presentes. No entanto, outros dados, informações e acontecimentos que não estão diretamente relacionados àquela fotografia podem vir à tona no momento em que o sujeito se lembra, se recorda, ampliando, assim, a sua narrativa, desencadeando ideias e lembranças vividas, percebidas e concebidas.

Reforçando o conceito de Bosi (1994, p. 89, grifos do autor) de que “Todas as histórias contadas pelo narrador inscrevem-se dentro da *sua história* [...]”, de forma que “[...] a lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual [...]” (BOSI, 1994, p. 55), avivando a história de vida que perpassa pelo narrar, falar de si, de suas experiências num processo de buscar nas memórias as informações que auxiliam no delineamento de sujeito e profissional que este é e quais as implicações disto para a sua via, para a sua trajetória.

Esse movimento de instigar a memória a partir da fotografia amplia a percepção que este possui de si, quem sabe se (re)descobre como sujeito histórico e social do processo educacional, a partir de sua fala, oportunizando a sua própria compreensão como sujeito de um processo único e ao mesmo tempo social, deixando ver sua identidade e a significação de suas experiências e vivências (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABRÍCIO, 2004).

Esse diálogo com a fotografia e, a partir desse diálogo, a mediação com o passado, com experiências, vivências que estavam adormecidas, permitem visualizar e possibilitam reconstruir as concepções do ser professor (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABRÍCIO, 2004). Além disso:

A experiência visual do homem quando diante da imagem de si mesmo, retratado por ocasião das mais corriqueiras e importantes situações de seu passado, leva à reflexão do significado que tem a fotografia na vida das pessoas (KOSOY, 2001, p. 99).

Para o teórico citado acima, essa experiência vem pela fala, pelos olhares, pela escolha das palavras evidenciadas a partir da memória, que, por sua vez, relaciona o passado com o aqui e agora, como se “vivesse” ou “sentisse” as situações que marcaram sua trajetória e, em alguns momentos, não se distingue o passado e o presente na sua narrativa, experiência retratada por Ciavatta (2002, p. 123), quando a autora descreve que

[...] A imagem fotográfica é parte importante da ampliação da capacidade humana de se representar, reconstruir a história e dando significados a essas representações. É uma forma de educar o olhar e a consciência de dar a ler o mundo em torno e de pensar sobre a realidade.

Esse ato de olhar a fotografia, as imagens, as informações sobre as pessoas, os momentos e até mesmo as circunstâncias que levaram àquele registro são lembrados e narrados de forma a reconstruir o passado (história) e, no caso em questão, a trajetória desse professor mediado pelas lembranças e fatos que marcaram sua vida, pessoal e profissional, pois esse sujeito não é um fragmento isolado do contexto, ao contrário, está inserido em tempo, espaço, sociedade e com temporalidade, espacialidade e sociedade é que interage e estabelece as suas relações.

### 3 O CAMINHAR METODOLÓGICO

O que leva alguém a escolher o que falar, escrever ou ver? Ou ainda como começar uma aproximação com alguém que estamos interessados em conhecer? Não sei ao certo como esse processo ocorre, mas o interessante é que, no decorrer dele, alguns temas ou assuntos tornam-se mais próximos do que outros. Isso aconteceu comigo a partir do momento em que me dispus a ouvir e a interagir com a professora Juliana.

Considero que o local em que ocorreram as interações também contribuiu para essa aproximação, pois não era em um lugar neutro, era a casa dela no campo, que propiciou o encontro de duas professoras moradoras do campo. Uma que leciona no ensino superior e a outra da educação básica, uma que nesse processo de pesquisa se posiciona como a pesquisadora e a outra como a pesquisada. Entretanto, os papéis que desempenham nesse processo de investigação as colocam num mesmo patamar (ou posição): o de interessadas nos processos investigativos presentes e decorrentes das práticas docentes.

Portanto, assumir a postura de “escuta” e de diálogo no processo investigativo é considerar que, na construção de um discurso científico, o que importa é interrogar sobre as condições de sua produção e sobre os critérios que o distinguem das outras formas de saber. Para afirmar essa processualidade, Greimas (s/d) aponta para o abandono da ciência como sistema para representá-la como processo, como um fazer científico que se manifesta de maneira sempre incompleta e frequentemente defeituosa nos discursos que produz, um fazer e um refazer contínuos.

Portanto, o ato de pesquisar é um momento conjunto: conjunto entre um eu e o outro (pesquisador-pesquisado-pesquisador), construído e fundamentado no diálogo e o respeito pelo saber do outro (FREIRE, 1999; 2000). Esse outro nessa pesquisa é a professora Juliana (colaboradora/sujeito da investigação) e o nosso objetivo é o de compreender, a partir da sua trajetória pessoal e profissional, amparada pela história de vida a sua, a constituição do que é ser professora do campo.

As palavras de Freire (1999) nunca estiveram tão presentes como nos momentos em que, na casa de Juliana, nos sentamos e conversamos. Na maior parte do tempo, ela monopolizou a fala, mas não era para isso que eu estava lá? Para ouvir? Mas logo nos primeiros momentos percebi que os papéis de pesquisadora e pesquisada eram deslocados, eu não conduzia e muito menos direcionava o dito e o modo de dizer da Juliana.

De um assunto a outro, mesclando vida pessoal e profissional sem que eu interviesse, pude nessa escuta ouvir a sua história marcada por fatos e acontecimentos e com ela aprender, e posso arriscar a dizer que ela também estava aprendendo. Isso ficou claro pelas trocas nos nossos encontros, que foram baseados no diálogo e no respeito pelo saber do outro (FREIRE, 1999).

Acredito que, numa pesquisa dessa natureza, um dos grandes desafios está no reconhecimento do outro, de suas singularidades ao mesmo tempo em que este outro é um ser igual a mim, que não se posiciona como alguém sozinho ou distante, mas, sim, a partir da sua história, da sua construção como sujeito (MOITA, 2007; FREIRE, 2000).

Ciente disso, questionei o meu próprio papel de investigadora e como proceder para que a pesquisa mantivesse suas características científicas sem abandonar a riqueza das questões cotidianas, e por vezes simplórias, que surgiam em nossas conversas durante os momentos compartilhados juntas. Como dar esse sentido ao vivido e ao que eu sentia e podia captar?

Reporto-me a Santos (2004) a fim de aprofundar minha percepção sobre o fazer ciência e a defesa de que “[...] todo conhecimento científico é socialmente construído [...]” (SANTOS, 2004, p. 9), e como esse fazer abrange e reforça a pertinência em considerar as questões ditas simples para a construção do saber, de um novo saber. Além disso, o autor chama a atenção para um fato a que muitas vezes não damos a devida importância: as perguntas. Não somente aquelas com um grau de complexidade, mas, sim, as simples que auxiliam a entender/compreender o cotidiano, as pessoas, as escolas, a vida, que com o passar do tempo deixamos de fazer justamente porque são simples (SANTOS, 2004).

Com isso, ampliamos as discussões quanto ao que concebemos ou não como válido, ainda criamos regras do que é científico e do que não é. Como esquecer o que aprendemos antes mesmo de saber o que é ciência? Ou melhor, como deixar de considerar o que passa em nossa vida, dos conhecimentos/informações que partilhamos em nosso dia a dia, dos aprendizados que temos? Concordo com a perspectiva de Santos (2004, p. 18) quando este autor chama a atenção para questionarmos e refletirmos sobre os “conhecimentos” que estão ao nosso redor a fim de compreendê-los.

Santos (2004) fala do paradigma dominante que ocorreu a partir do século XVI e como este preconizava o domínio das ciências naturais sob as demais, de forma que a racionalidade científica se fortaleceu, deixando à margem o senso comum e os conhecimentos humanísticos. Com isso, “[...] O que não é quantificável é cientificamente irrelevante [...]” (SANTOS, 2004, p. 28).

Esse paradigma, por sua vez, influenciou as pesquisas no campo social e educacional, pois estas, amparadas nas abordagens quantitativas como a do positivismo, no decorrer do tempo, já não conseguiam auxiliar a fundamentar os questionamentos que os pesquisadores possuíam, pois “[...] *el positivista busca las causas mediante métodos tales como cuestionarios, inventarios y estudios demográficos, que producen datos susceptibles de análisis estadístico* [...]” (TAYLOR; BOGDAN, 1996, p. 16).

Podemos inferir que o Positivismo, ao se caracterizar como uma corrente filosófica, organizado por Augusto Comte no século XIX, possui como base o empirismo de Aristóteles, Bacon e Hume. Assim, o Positivismo tenta explicar o mundo através da ciência, para tanto, se amparou na “[...] matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia [...]” (JAPIASSU; MARCONDES, 2006, p. 222) para chegar à verdade e, quando esta é comprovada, torna-se conhecimento que não será mais questionado (TRIVIÑOS, 1987; TAYLOR; BOGDAN, 1996; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Por esse motivo, considera-se que a quantificação e a utilização da estatística para explicar todos os fenômenos que o positivismo pesquisava estreitou as pesquisas na educação e, assim, as pesquisas que envolviam o social e o contexto subjetivo da

educação não tinham espaço, pois elas não podiam ser medidas ou enquadradas em variáveis e hipóteses fechadas (TRIVIÑOS, 1987; TAYLOR; BOGDAN, 1996; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As indagações e anseios dos pesquisadores sociais e educacionais ultrapassam esta análise quantitativa, levando alguns pesquisadores a pensarem em alternativas quanto à pesquisa se estruturando assim a fenomenologia.

A fenomenologia foi proposta por Edmund Husserl a partir de 1950 contra os ideais do positivismo (que visava a uma neutralidade quanto ao conhecimento científico) e do empirismo<sup>14</sup>. Essa metodologia busca compreender os fenômenos sociais, onde “Os investigadores fenomenologistas tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 53). A análise fenomenológica se dá a partir das interpretações que os sujeitos construíram sobre algo, sobre sua experiência, realizando as mediações nesse processo (BOGDAN; BILKEN, 1994).

Não se pode esquecer que Husserl se interessava pela essência das coisas, em compreender os fenômenos, e que sua base é a intencionalidade: “[...] Essa intencionalidade é a da consciência que sempre está dirigida a um objeto. Isso tende a reconhecer o princípio que não existe objeto sem sujeito” (TRIVIÑOS, 1987, p. 42-43). Desse modo, a “[...] ciência é construída sobre o mundo vivido [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 43), abrindo a possibilidade para uma ciência (conhecimento) que parte da descrição, do sujeito e das situações que o rodeiam.

Nesse prisma, podemos vislumbrar a ruptura entre os paradigmas que Santos (2004) nomeou de “*paradigma dominante*” e “*paradigma emergente*”, principalmente quanto às ciências sociais e humanas e, com isso, a observação e a análise ampliaram suas perspectivas e suas possibilidades.

Isso porque, no primeiro paradigma, a racionalidade científica se configurou como a única forma de chegar ao conhecimento verdadeiro (para tanto, a observação, a descrição e a experimentação se estruturavam a partir do rigor metódico e do

---

<sup>14</sup> Na abordagem empirista, trabalha-se com as sensações, mas como se estas fossem estímulos exteriores, cujo conhecimento ocorre pela percepção, enquanto que, na abordagem da fenomenologia, a percepção deriva do nosso conhecimento (BOGDAN; BILKEN, 1994; TRIVIÑOS, 1987).



controle e, para sua análise, a matemática emprestava suas bases) (SANTOS, 2004).

Esse fato contribuirá para a crise do paradigma vigente, o dominante, pois as ciências sociais questionaram o ser humano como um sujeito amparado por suas relações e não mais como um elemento neutro e isolado dos demais elementos observáveis, dando corpus ao paradigma emergente (SANTOS, 2004). Nessa perspectiva, alguns elementos que apareciam separados ou até mesmo “esquecidos” são vislumbrados, pois se trabalha com várias informações que se organizam ou se cruzam no desenvolver da pesquisa, amparadas pelas perguntas e pela compreensão de que o conhecimento não ocorre somente no contexto “científico”, mas, sim, nos diversos segmentos que compreende uma sociedade (SANTOS, 2004).

Em outras palavras, o conhecimento se apresenta como transdisciplinar, pois, se falamos de um sujeito, falamos das diversas relações que ele possui com outros sujeitos, com os objetos e com outros ambientes, e são justamente essas relações que o pesquisador deve estar aberto a pesquisar e compreender, como a ideia de que o conhecimento apresenta-se como total e local:

[...] sendo total, não é determinístico, sendo local, não é descritivista. É um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local (SANTOS, 2004, p. 77).

Por essa perspectiva, o conhecimento se organiza a partir de um imbricado conjunto de métodos que auxiliam a compreender, explicar e conhecer esse sujeito. Por esse viés, eu conheço o sujeito e conheço seu contexto, suas relações, iniciando e propondo uma possibilidade de pesquisa, onde estamos o tempo todo reorganizando os conhecimentos sobre aquele sujeito.

Com isso, tentamos compreender quem é o sujeito, como ele vive e se organiza no mundo amparado nas diferentes formas de conhecimento. Acreditamos que o pesquisador deve estar atento e aberto às questões corriqueiras, às perguntas simples, pois estas auxiliam na compreensão das informações que inicialmente podem parecer pequenas, desconectadas ou até mesmo pertencentes ao senso

comum. Nesse momento, Santos (2004) aproveita para nos lembrar que o senso comum e o conhecimento científico têm muitas aproximações e correlações, assim,

[...] Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas, a mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida (SANTOS, 2004, p. 88).

Essa percepção do conhecimento científico auxiliou no entendimento de que a pesquisa que fomos delineando se configura na metodologia qualitativa, onde “*La frase metodologia cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable [...]*” (TAYLOR; BOGDAN, 1996, p. 19-20), ou ainda

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21).

Busca-se compreender o contexto em que a pesquisa se desenvolve, onde todos os dados são imprescindíveis para a análise. Com isso, o ponto-chave da pesquisa torna-se o processo, e não mais o resultado, assim, os dados do contexto onde ocorre a pesquisa, o que o sujeito fala, como fala, são imprescindíveis para compreender esse processo, bem como estar no espaço, no lugar que esse sujeito vivencia sua prática, sua ação ou suas ideias, que, por sua vez, são amparadas pela descrição e pelos vários métodos de coleta de dados: entrevista, transcrição das entrevistas, observação, diário de campo, fotografias, documentos pessoais. Dessa maneira, o pesquisador se preocupa em construir sua análise a partir do processo de investigação, e não de hipóteses pré-definidas (BOGDAN; BILKEN, 1994; TAYLOR; BOGDAN, 1996).

### 3.1 HISTÓRIA DE VIDA – A ESCOLHA METODOLÓGICA

A partir do exposto anteriormente, as pesquisas na área educacional possuíam um forte traço das pesquisas quantitativas, e essa postura, essa forma de realizar pesquisa, não atendia mais aos anseios dos pesquisadores das ciências sociais e humanas, principalmente quando se pesquisava o professor (não pelo seu caráter técnico ou na busca de melhores técnicas educacionais), quando estas se referiam ao professor como sujeito (NÓVOA, 2007; GOODSON 2007; HUBERMAN, 2007).

Nessa busca por novos olhares sobre as pesquisas com professores, a Escola de Chicago revive a história oral e a pesquisa antropológica, que, por sua vez, auxilia as pesquisas biográficas (entre elas a história de vida), que começam a ter neste a possibilidade e a metodologia necessária para se estruturar (NÓVOA, 2007; HUBERMAN, 2007).

Nesse sentido, a busca pelas abordagens (auto)biográficas vem no momento em que as ciências sociais ampliam seu olhar sobre o sujeito, não o vendo mais como um número, uma estatística ou um fato isolado, mas, sim, como ponto de reflexão mais amplo, de forma que as “[...] ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos do conhecimento científico [...]” (NÓVOA, 2007, p. 18) evidenciam uma crise entre os paradigmas dominantes de como deveriam ser as ciências, fato bem discutido por Souza (2004).

A utilização das abordagens (auto)biográficas nas pesquisas educacionais ampliou as possibilidades e olhares sobre o objeto de pesquisa, que torna o sujeito um ser social imbuído de toda sua história como pessoa e como profissional (NÓVOA, 2007; JOSSO, 2010; MOITA, 2007). Com isso, as pesquisas na área educacional ampliam-se para as novas possibilidades quanto ao sujeito, quanto à pessoa pelas abordagens (auto)biográficas, de forma que “[...] O movimento nasceu no universo pedagógico, numa amalgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 2007, p. 19).

Mesmo que em muitos momentos a história de vida na área educacional tenha sofrido algumas críticas por pesquisadores de outras áreas (psicologia e sociologia) por acrescentarem que ela não teria fundamentação metodológica ou, em outros casos, por não realizar a contextualização social necessária, como nos apresenta Nóvoa (2007, p. 19), estas considerações se encontram

[...] centradas na frágil consistência metodológica, na ausência de validade científica ou nas dimensões analíticas implícitas nas abordagens (auto) biográficas; no segundo caso, baseadas no esvaziamento das lógicas sociais, numa excessiva referência aos aspectos individuais e na incapacidade de aprender as dinâmicas colectivas de mudança social.

Ainda, a preocupação de que a história de vida se trata do relato de alguém que fala sobre si ou sobre fatos que ocorreram consigo, o que poderia levar o pesquisador a ter somente a palavra do sujeito (NÓVOA, 2007; MOITA, 2007); impulsionando a percepção de que “[...] Ao aceitar a importância de um relato na primeira pessoa, se assim se pode dizer, deve-se igualmente assumir as contingências dele decorrentes” (HUBERMAN, 2007, p. 58). Com isso, a história de vida evidencia a sua importância, pois esse sujeito que fala e que é ouvido possui uma narrativa, um olhar que difere de vários outros – e não seria esta nossa intenção? Pesquisar e ouvir o que ainda não foi dito?

Com o surgimento de novas pesquisas nessa linha, cada vez mais a história de vida vem se apresentando como uma possibilidade de pesquisa, e

[...] Apesar de todas as fragilidades e ambigüidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceptuais e metodológicos [...] (NÓVOA, 2007, p. 19).

Com essa nova perspectiva, a história de vida vai ao encontro do sujeito que narra sua história a partir de suas trajetórias: pessoal e profissional. Por conseguinte, a história de vida está relacionada com a história oral e a entrevista, porque no momento em que o sujeito relata, mostra imagens, documentos, cartas, ele está apresentando sua história, sua memória, com isso, a vida pessoal se entrelaça com a social, que, por sua vez, se entrelaça com a profissional (NÓVOA, 2007; MOITA, 2007).

Entretanto, esse tipo de abordagem necessita um cuidado especial, porque algumas vezes nós pesquisadores nos preocupamos com o objetivo do projeto e nos esquecemos do sujeito, esquecemos que ele é o que configura o andamento e o entendimento de certas questões que nós nos propusemos a investigar (GOODSON, 2007).

À medida que conhecemos o sujeito e permitimos que este nos apresente suas ideias, argumentos, opiniões e história, começamos a compreender o individual e o social que o permeiam; sob essa ótica, a pesquisa torna-se viva, cheia de história e fatos. Ao adotar essa postura, estamos indo ao encontro de Goodson (2007, p. 67), que enfatiza: “[...] assegurar que a voz do professor seja ouvida em voz alta e ouvida articuladamente”.

Estamos, portanto, nos distanciando do que acontecia em outros procedimentos de pesquisas, quando os sujeitos acrescentavam nas suas narrativas ou nas escritas elementos pessoais abrangendo suas vidas, e esses dados eram deixados de lado por não entenderem que não compreendiam a pesquisa em si, caracterizando “[...] mais um exemplo da utilização selectiva da ‘voz do professor’. O investigador só escuta o que quer ouvir e sabe que tem melhor aceitação por parte da comunidade científica” (GOODSON, 2007, p. 70).

Essa postura frente às pesquisas de não observar ou atentar para o que os professores relatavam sobre sua vida auxiliou no esquecimento e na percepção de que esses dados eram irrelevantes, só que nenhuma justificativa para isso foi encontrada, de forma que

A explicação mais consensual parece ser a de que os dados sobre as vidas dos professores não se adaptam aos paradigmas de investigação existentes. Se for este o caso, então são os paradigmas que estão errados e não o valor e a qualidade deste tipo de dados (GOODSON, 2007, p. 70-71)

Em outras palavras, os dados, informações que não se encaixavam no modelo/paradigma positivista de realizar pesquisa, eram esquecidos, “apagados”, diferente da postura que se deseja hoje com a história de vida, que é a interação entre pesquisador e sujeito, que perpassa pela narrativa, pela postura e pela condução desse momento. Nesse caso, o pesquisador deve estar muito atento e

ciente de que, mesmo que este conduza ou defina o tema, a construção da história de vida dependerá do sujeito, da sua perspectiva de mundo, sua trajetória e suas vivências, que, por sua vez, incidirão sobre o que e como falar.

Moita (2007) destaca que a história de vida torna-se única, particular da pesquisa que se desenvolve, pois enquanto o pesquisado conta sua história, narra sua vida, é um momento único, pois aquele momento é do pesquisador e do sujeito, o que eles compartilham não tem como se repetir, e é justamente essa possibilidade que torna a história de vida rica, cheia de detalhes, pois

[...] só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma a sua identidade, num diálogo com os seus contextos [...] (MOITA, 2007, p. 116).

Ao concordar com Moita (2007), defendo que a história de vida possibilita a percepção do outro e a compreensão de suas escolhas, decisões, rupturas, sonhos e, como as ideias não concretizadas do sujeito, estão presentes em seu discurso, elas se apresentam. Essa percepção do outro evidencia aquilo que os pesquisadores que trabalham com a história de vida almejam: o sujeito, somente ele e suas relações. Nessa perspectiva, temos a possibilidade de falar sobre pessoas a partir da própria pessoa, ou como Godson (2007, p. 69) coloca muito bem em seu texto, dar “[...] voz ao professor [...]”.

Para fundamentar ainda mais, busco em Bosi (2003) a compreensão de que o processo da história de vida é auxiliado pela narrativa, na qual objetos, imagens, recortes de jornais, cartas, convites, permitem que o sujeito conte a sua história, a sua origem. Destaco essa percepção pois, enquanto o sujeito narra sua trajetória/história, cria-se um movimento entre o presente e o passado, configurando um movimento social, contínuo e descontínuo do movimento do processo histórico. Esse processo é permeado por um sujeito que narra, conta sua história, fala de si sobre diferentes momentos que viveu e vive.

Assim, percebemos o encontro entre a história de vida e a história oral, porque “A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos

não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo [...]” (THOMPSON, 1998, p. 44).

Para tanto, a história oral torna-se parte fundante desse processo que envolve essa trajetória, que, por sua vez, se traduz na trajetória/história de vida<sup>15</sup> da professora corroborada por sua narrativa, que fala de um passado que por momentos parece mais o presente, o aqui-agora, de forma que “A memória atualiza o tempo passado, tornando-o tempo vivo e pleno de significados no presente” (DELGADO, 2006, p. 38).

Essas escolhas metodológicas são importantes se pensamos na mediação que se constrói a partir da memória, da história daquele que narra seu percurso motivado por imagens como sujeito, onde sua versão dos acontecimentos, dos fatos, fala de um lugar que não é isolado, mas, sim, interligado com outros espaços que se desvelam por sua narrativa.

[...] É evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que a viveu. Do mesmo modo, a maneira como essa pessoa define as situações com que viu confrontada desempenha um papel primordial na explicação do que se passou (HUBERMAN, 2007, p. 55).

Dessa forma, a história oral aliada à história de vida nos possibilita uma proximidade com o pesquisado, nos possibilita ouvir através da sua narrativa a sua versão da sua história, do seu vivido; desse modo, a memória se expressa de forma que essa experiência não fala só do sujeito, mas das histórias e das vidas que se cruzam nesse processo (BOSI, 2003; DELGADO, 2006; LE GOFF, 2003; NÓVOA, 2007).

Esclarecendo que muitas das informações que emergiram desses encontros se convergirão em eixos para a análise e que muitas interações entre elas também se farão presente, teremos o cuidado de saber que “É obviamente impossível identificar exhaustivamente todas as interações que aconteceram no percurso de uma vida; nem é matéria quantificável” (MOITA, 2007, p. 134).

---

<sup>15</sup> Becker (1999, p. 101-102) esclarece que a história de vida “Tampouco é ela uma autobiografia convencional, ainda que compartilhe com a autobiografia sua forma narrativa, seu ponto de vista na primeira pessoa e sua postura abertamente subjetiva. Certamente não é ficção, embora os documentos de história de vida mais interessantes tenham uma sensibilidade, um ritmo e uma urgência dramática que qualquer romancista adoraria conseguir”.

### 3.2 O PAPEL DO PESQUISADOR

No momento em quem se elegeu a história de vida como aporte teórico e metodológico, a perspectiva de organizar e conduzir a pesquisa foi se ampliando e também algumas preocupações se fizeram presentes: Como que será a construção dos encontros? O que devo perguntar? Será que conseguirei captar e organizar a história de vida da Juliana com propriedade e atendimento aos princípios da pesquisa? Enfim, questões que acredito serem pertinentes enquanto pesquisadora e que me acompanharam em minhas reflexões. Estas se intensificavam à medida que lia e me aprofundava na leitura dos referenciais teóricos, Moita (2007) e Goodson (2007), e com eles tecia um diálogo de respeito e cumplicidade. Ambos os autores me apresentaram alguns pontos/pressupostos muito próximos, indicando princípios a que todo pesquisador deve estar atento. Assim, nesse momento, iremos expô-los.

Inicialmente, Moita (2007) chama a atenção para a questão da identidade (como foi tratado no Capítulo 1), que, para se compreender quem é o professor, como ele se formou e como ocorre sua formação continuada, o conhecimento da identidade deste é importante. Como tal, a compreensão que envolve a formação é ponto importante na “descoberta” de que tempo e de que espaço este professor fala. Além disso, o processo de falar permite a reconstrução de si, da sua história, das suas escolhas, das suas percepções sobre os mais diversos assuntos, auxiliando na “[...] construção de si próprio [...] onde a relação entre os vários pólos de identificação é fundamental” (MOITA, 2007, p. 114).

De encontro com esta perspectiva, Moita (2007) destaca a presença da pluralidade sincrônica (que são as trocas) e a pluralidade diacrônica (que são os momentos/fases que o sujeito passa) e como estas duas estão interligadas, tanto que para “[...] Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (MOITA, 2007, p. 114).

A formação compreende muito mais que o próprio sujeito, pois envolve também outras pessoas num processo constante de trocas de interações, “[...] Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de



formação [...]” (MOITA, 2007, p. 115, grifos da autora). Como tal, está em constante movimento, num processo dinâmico que auxilia na estruturação da identidade desse sujeito, como sua história de vida.

Nesse processo de pesquisa, que teve como opção metodológica a história de vida, o diálogo se estruturou a partir das experiências individuais e das experiências socioculturais da Juliana, visto que a história de vida permite “ver” e possibilita que o pesquisador compreenda as escolhas, as decisões, as rupturas feitas pelo professor pesquisado no decorrer de sua docência. Permite ainda que o pesquisador conheça os sonhos e as ideias não concretizadas do professor. Nesse ponto, um dos primeiros pressupostos que devem ser observados é quanto ao respeito ao saber que o professor possui e trabalhar o processo de escuta do pesquisador.

O que mais se deseja nesse processo de compreender o outro é articular o momento do outro pelo seu próprio discurso (o que ele diz, como que diz e porque diz), e para isso “[...] O papel do investigador é fazer emergir o(s) sentido(s) que cada pessoa pode encontrar entre as várias dimensões da sua vida” (MOITA, 2007, p. 117).

Goodson (2007), por sua vez, aproveita para lembrar que, nesse momento em que se escuta o professor, está se colocando em prática o que as pesquisas biográficas almejam: “[...] esta escola de investigação educacional qualitativa trata de ouvir o que o professor tem para dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz narrativas, o que vem alterar o equilíbrio comprovativo [...]” (GOODSON, 2007, p. 71).

Para entendermos as decisões e as escolhas que as pessoas realizam, é preciso ouvi-las e abrir-se a essa forma de pesquisar, mas essa opção também traz uma responsabilidade muito grande para o andamento da pesquisa, qual seja a do respeito pelo que o sujeito fala, “[...] os dados que o professor fornece são invioláveis e só são dispensados após prova rigorosa em relação à sua irrelevância e redundância” (GOODSON, 2007, p. 71).

Respeito pelo saber, pelo conhecimento, pelas experiências e pelas informações que chegam ao pesquisador é o que aproxima e o que auxilia no processo de

conquista entre pesquisador e sujeito, evidenciando que “O tipo de relação a manter com os narradores é caracterizado pela colaboração, pela partilha, pela escuta empática, por uma atitude que reflecte uma situação de paridade [...]” (MOITA, 2007, p. 118). Esse acordo não pode ser subjugado ou quebrado.

Esse respeito também cabe à pesquisa de história de vida, que não mede, não julga e não quantifica o sujeito, porque cada pessoa, cada entrevistado é único e particular, assim, não podemos enquadrar sua história de vida com a de outras pessoas, isso seria indelicado e superficial, como bem lembra Moita (2007, p. 117): “[...] Cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único [...]”.

Outro ponto que não foi esquecido quando se iniciou a pesquisa foi deixar claro ao sujeito o objetivo da pesquisa, qual a nossa intenção com os encontros com as entrevistas, bem como qual seria a finalidade do material a ser coletado e analisado. Em respeito a ela, decidimos sobre o anonimato em relação ao nome (MOITA, 2007).

Porém, um dos pressupostos que foi o mais difícil de colocar em prática foi quanto ao distanciamento que eu, enquanto pesquisadora, tive que realizar no decorrer dos encontros e da análise dos dados, pois a todo instante eu me via em vários pontos da fala da Juliana, e

Para o investigador, um certo vaivém entre a identificação com os narradores e o esforço de distanciamento necessária na procura da emergência dos processos de formação conduz a um questionamento sobre os seus próprios processos formativo (MOITA, 2007, p. 118).

Acredito que esse momento foi salutar, pois a interação entre pesquisadora e pesquisada foi importante e, na hora de realizar a análise, não se poderia esquecer que a pesquisa era sobre a Juliana. Eu era um dos elementos que auxiliava na mediação entre a memória e a história, as fotografias e os documentos, e com certeza fiz parte da história da vida dela, mas aquele momento era dela.

### 3.3 A NARRATIVA E A MEMÓRIA NO PERCURSO DA HISTÓRIA DE VIDA

[...] Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque apenas é uma chave para tudo o que veio antes e depois [...] (BENJAMIN, 1994, p. 37).

A história de vida é rica por permitir que o sujeito fale, se exponha, que conte a outras pessoas fatos, sentimentos e emoções pelas quais passou. Para isso, teremos a presença de dois elementos muito fortes nesta pesquisa: a narrativa e a memória.

Nada mais justo, porque tanto a narrativa quanto a memória subsidiam a pesquisada, que conta e reconta sua trajetória, sua história, que aos poucos constrói a história de vida dessa pessoa. Nesse ponto, é importante lembrar que

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Essa é a postura que nós pesquisadores adotamos, a de ouvir, se encantar com o que se escutava, dando a oportunidade do sujeito de ser ele e somente ele no momento em que estávamos juntos sem esquecer que

[...] uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato. É o facto de querer dar um sentido ao passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até o presente que nos leva até um modelo mais transformacionista, mas “construtivista” da memória do que aquilo que se imagina intuitivamente (HUBERMAN, 2007, p. 58).

Com isso, a narrativa amplia sua perspectiva, deixando de ser percebida pelo sujeito como fechada, sem vida, como se estivesse acontecendo porque deve acontecer, ao contrário, as narrativas não se preocupam com a linearidade que envolve o espaço-tempo, pois, nesse momento, a memória está “falando” sobre o que o sujeito viveu, articulando o passado, o presente e o futuro enquanto narra sua trajetória/história (ABRAHÃO, 2004).

Por esse motivo, assumimos a postura de dar voz à professora e as narrativas partiram da memória que ela possuía de sua vida pessoal e profissional. Nesse movimento entre o passado e o presente a partir do ponto de vista da pesquisa e de suas percepções sobre os fatos, a memória foi importante para compreender ainda mais sua história, sua trajetória, porque

[...] Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1994, p. 47).

Reportamo-nos às palavras de Lopes (2004), nas quais a memória e as narrativas andam juntas, de forma que as lembranças são evocadas no momento em que instigamos, provocamos as mesmas.

Abrahão (2004) dirá que a memória é um processo que ocorre no momento em que ela é instigada pelo processo de narrar, que é dividido entre o narrador e o ouvinte, que, se posicionado, ouve, transcreve, dialoga com a história de vida do sujeito, de forma que “O ressignificar os fatos narrados nos indica que, ao trabalharmos com memória, fazêmo-lo conscientes de que tentamos capturar o fato sabendo-o reconstruído por uma memória seletiva, intencional ou não” (ABRAHÃO, 2004, p. 211). Pollok (1992, p. 203) também já chamava a atenção para o fato de que a “[...] memória é seletiva [...]”, e a mesma se apresenta como coletiva e individual, porque nossas experiências também o são.

A narrativa da professora possui elementos que num primeiro momento podem não estar perceptíveis, mas no decorrer do contato com ela se passa a conhecer um pouco mais do vivido, a partir dos fragmentos que falam não de uma vida, mas de diferentes etapas de vida que esse sujeito possui (pais, professores, amigos, etc.) e como cada um deles participa de sua história/trajetória (KRAMER; SOUZA, 1996).

Considera-se, portanto, que o sujeito não é somente social ou individual, ele é os dois ao mesmo tempo e, nesse momento, a história de vida possibilita ao investigador ver o sujeito como ele é e não somente como um elemento que compõe sua vida, tanto que

[...] O narrador conta sua história dando um novo encaminhamento aos acontecimentos passados, um novo enredo, um novo sobrevir. Os sentidos passados, construídos em diálogos anteriores, nunca podem ser estáveis; serão, por assim dizer, sempre renovados no processo de desenvolvimento posterior do diálogo [...] (KRAMER; SOUZA, 1996, p. 28).

O momento que envolve esse falar de si não é um processo tranquilo, ele perpassa quem escuta, implica a relação dialógica entre o narrador e o ouvinte, ou seja, a reciprocidade entre quem “fala” e quem “escuta” justamente porque é essa a intenção da pesquisa: “[...] ouvir a pessoa que fala [...]” (HUBERMAN, 2007, p. 55).

Essa cumplicidade entre narrador e ouvinte auxilia no processo de “lembrar”, e quanto mais significativos forem os momentos vividos ou se estes foram úteis em algum momento o ato de recordar é impulsionado, pois

A memória é muito mais do que apenas trazer à mente informações vividas em algum momento anterior. Sempre que a experiência de um evento passado influencia alguém em um momento futuro, a influência dessa experiência anterior é uma elaboração da memória sobre o acontecimento passado (FOSTER, 2011, p. 8).

A memória, por esta perspectiva, é, sem dúvida, construída, lembrada a partir do que selecionamos para lembrar, narrar, mas isso não quer dizer que em todo momento isso ocorre isoladamente, pois as fotografias, cartas, projetos, documentos auxiliam nesse processo e, desse modo, o ato de narrar é enriquecido e acontece em momentos diferentes.

Como Fontoura (2007, p. 193) escreveu, “Contar a sua vida é fundamentalmente passar das recordações às palavras e das palavras às recordações num vaivém de sentimentos. O mesmo acontecimento pode, por isso, ser contado e recontado de diferentes maneiras”.

Estando implícito nesse(s) momento(s) em que a narrativa toma a dimensão do lembrar, de buscar na memória as lembranças mais distantes que auxiliam na reconstrução da sua história como sujeito, deixa a maneira de falar, de expor essa história como “diferente” dependendo da forma como se pergunta, do espaço em que se conta.

Um ponto que não pode ficar esquecido é que, quando se utiliza a memória associada com a narrativa, esse movimento gerado desencadeia associações, gostos, cheiros, imagens que, por sua vez, se transformam em história. Tanto que a história de vida possibilita que a professora (no nosso caso) traga uma história diferente daquela registrada ou baseada em grandes acontecimentos (ABRAHÃO, 2004; THOMPSON, 1992). A visão desse movimento é explicada por Delgado (2006, p. 38), quando afirma: “A memória atualiza o tempo passado, tornando-o tempo vivo e pleno de significados no presente”.

Destaco na citação acima um outro movimento metodológico pertinente à pesquisa aqui apresentada. Trata-se do ato de compreender o que foi narrado como constitutivo de intensa delicadeza, pois “[...] entrar na lógica do outro e apropriar-se de suas narrativas exige, em si mesmo, uma grande concentração [...]” (JOSSO, 2010, p. 148), e também de respeito para com o narrador, pois esse é um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado.

Interessante essa percepção, pois, enquanto a professora narra sua trajetória/história, cria-se um movimento entre o presente e o passado, configurando um movimento social, contínuo e descontínuo do movimento do processo histórico. Esse processo é permeado por um sujeito que narra, conta sua história, fala de si sobre diferentes momentos que viveu e vive.

Enquanto falamos de memória, seria interessante buscar alguns autores para o nosso diálogo, como Vigotski (2002), Bergson (2006), Foster (2011), Le Goff (2003) e Bosi (1994, 2003).

Para Vigotski (2002), a memória é percebida de duas formas; a que possui traços mnemônicos (que é a memória natural – recordamos de algo quando somos estimulados, também conhecida como memória imediata) e a memória mediada, que, a partir dos estímulos auxiliares, permite o sujeito lembrar, como o caso do barbante amarrado no dedo, que auxilia a se lembrar de algo que se deve fazer, ou seja, é a memória mediada através dos signos.

Bergson (2006) aborda a memória por dois vieses: a memória como um hábito, das coisas que já estão incorporadas ao nosso dia a dia, de forma que, “[...] Hábito mais

que memória, ela atua em nossa experiência passada, mas não evoca sua imagem [...]” (BERGSON, 2006, p. 91), e a memória imagem-lembrança, constituindo-se como algo único, que não se repete, sendo o nosso contato com o mundo, com as imagens que irão permanecer na nossa lembrança, como os objetos exteriores ao nosso corpo. O importante é que as duas formam o todo, subsidiam a memória humana.

Para isso, Bergson (2006) realiza a analogia entre como se organiza a memória como um cone invertido, onde na base desse cone estão as lembranças do passado (que organiza a memória), enquanto que o vértice dele vai tocando o presente, constantemente. O presente é o plano que se refere à realidade, ao agora, enquanto que o vértice vai tocando o plano, a percepção, a memória e a realidade presente vão se fundindo, se reestruturando até dar forma à base, que é a memória.

Foster (2011) também pesquisou a memória e a sua importância para o nosso dia a dia, como o fato de se lembrar de alguém, de uma música, de uma passagem na vida, enfim, a memória está imbuída de lembranças e imagens que, para a pesquisa, se tornaram importante.

Em relação à pesquisa, chamou-nos a atenção a memória episódica e a memória semântica, sendo que

[...] *memória episódica* envolve a lembrança de eventos específicos, quanto a *memória semântica* envolve o conhecimento geral sobre o mundo. A memória episódica inclui recordações de tempo, lugar e emoções associadas à época do evento [...] (FOSTER, 2011, p. 46, grifo do autor).

A memória episódica auxilia as pesquisas biográficas e de história de vida como sendo a responsável pelo processo de recordar. Esse recordar se deve ao lugar, ao tempo, às emoções, detalhes que marcaram aquela experiência que aconteceu naquele período (FOSTER, 2011).

Agora, tanto a memória episódica quanto a memória semântica (fatos e conceitos) interagem entre si, sem que muitas vezes percebamos ou compreendamos como separadas, como

[...] quando tentamos recordar o que aconteceu no dia do nosso casamento, as recordações reais do dia podem muito bem ser combinadas com nossas

expectativas e nosso conhecimento semântico sobre o que é *comum* acontecer em casamentos (FOSTER, 2011, p. 46).

E no decorrer das narrativas, a memória do sujeito pode realizar essa associação entre o fato passado com os conceitos do que essa lembrança representa hoje. Mas este não invalida a narrativa e a construção que esse sujeito realiza, porque a própria narrativa não se preocupa com a linearidade que envolve o espaço-tempo, pois, nesse momento, a memória está “falando” sobre o que o sujeito viveu, articulando o passado, o presente e o futuro enquanto narra sua trajetória pessoal e profissional: “A perspectiva tridimensional do tempo narrado também se apresenta no tempo pensado/vivenciado, com as ambiguidades e, mesmo, contradições no seio dessas três instâncias, passado, presente, futuro” (ABRAHÃO, 2004, p. 207).

Corroborando isso, não podemos nos esquecer de que “Uma das características mais interessantes da memória é que as pessoas são capazes de se lembrar de certos eventos de maneira mais viva por muito tempo, em especial se eles foram marcantes [...]” (FOSTER, 2011, p. 72).

Se trabalharmos com construções que esse sujeito realizou sobre a sua trajetória, apontando os elementos significativos, a memória nesse momento é auxiliada, pois o significativo permanece (de uma forma ou de outra) e “[...] tendemos a lembrar aquilo que é importante para nós, enquanto o que é menos importante tende a desaparecer [...]” (FOSTER, 2011, p. 143).

Le Goff (2003) pontua que, no decorrer da história, o homem buscou alternativas para preservar a memória, tanto a individual quanto a coletiva, através da oralidade, dos documentos e dos monumentos (como a escrita, a escultura e a arquitetura). Para tanto, em muitos momentos, a história acabou escolhendo alguns homens para contar a história da humanidade e, hoje, a história se volta ao homem, ao sujeito que foge da definição de personagem de fatos marcantes, modificando também o conceito quanto ao documento, não sendo mais rígido ou fechado em si, mas com as relações que este possui com os outros documentos e com a trajetória social, história do próprio sujeito (LE GOFF, 2003). Sendo que, num primeiro momento, a memória se amparava na oralidade, até que a escrita tornou-se importante para o



registro da memória, numa perspectiva bem positivista e racionalista (LE GOFF, 2003).

Le Goff (2003) destaca que a história e a memória estão imbricadas, como a própria constituição de homem, mas que uma não pode se sobrepor à outra em decorrência de suas particularidades como pessoas, lugares, experiências que modificam a partir do olhar que cada pessoa lança sobre estes, onde a memória não pode ser considerada como poder, onde se escolhe o que deve e o que não deve ser lembrado, pois, devemos lembrar que “[...] a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje [...]” (LE GOFF, 2003, p. 469).

Por outro lado, Bosi (1994; 2003) discorre que a memória não é algo estranho ou distante de nós, mas um desencadeando das lembranças que perpassam o passado até chegar ao presente. Esse processo não segue um caminho ou uma direção, mas se “organiza” à medida que se vai lembrando, narrando.

Nesse ponto, Bosi (1994) destaca a importância da narrativa para a memória, que o fato de falar aproxima quem fala de quem ouve, visto que “O instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem. Ela reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural a imagem do sonho, a imagem lembrada e as imagens da vigília atual [...]” (BOSI, 1994, p. 56). Com isso, a memória se apresenta por meio da narrativa, não mecanicamente, mas, sim, com uma profusão de sentimentos, de lembranças e de desejos.

### 3.4 OS DADOS

O processo que envolve a pesquisa qualitativa também se apresentou no momento em que se pensou e definiu como esta etapa deveria acontecer. Para isso, as técnicas devem falar da professora, respeitando-a como sujeito que possui um conhecimento, uma vivência onde o pesquisador torna-se parte desse processo.

[...] No plano qualitativo, são os nossos respondentes que identificaram os acontecimentos sociais ou as condições institucionais ligadas a uma época particular que exerceram uma certa influência, mesmo que esses acontecimentos ou condições estejam ausentes ou sejam diferentes para outros grupos (HUBERMAN, 2007, p. 58).

O ato de pesquisar e o que pesquisar já deixa transparecer as intenções únicas da pesquisa, e isso também vale para os instrumentos que serão adotados. Não tem como sua organização e utilização serem iguais. Por mais que se utilize a análise documental, a entrevista (que no nosso caso se familiarizou mais com um diálogo, uma conversa), o diário de campo semelhante à outra pesquisa, a maneira como o pesquisador lidou com esses instrumentos dirá que a pesquisa que se desenvolveu foi única (ZAGO, 2003), pois “[...] nenhum método de investigação tem valor só por si. As técnicas e os instrumentos usados só terão utilidade e validade em função dos objetivos do investigador e do próprio objecto de investigação” (FONTOURA, 2007, p. 195).

Além disso, o campo torna-se peça-chave na pesquisa, em que os elementos encontrados neste possibilitam pensar o que se visualizou, dando forma a uma análise que considera vários componentes que, por sua vez, permitem perceber a sintonia entre o problema, o método e as técnicas utilizadas (MOITA, 2007; ZAGO, 2003; FONTOURA, 2007).

Como nossa escolha metodologia era a história de vida, tínhamos uma possibilidade: “A recolha de uma história de vida e a sua análise, o tratamento dos dados e o discurso sintético posteriores, são essencialmente o resultado do encontro de duas pessoas” (FONTOURA, 2007, p. 193). Com esse olhar, uma certeza se teve enquanto se estruturavam as técnicas de coleta de dados: da inexistência de certezas sobre o que se ia encontrar. O que nos guiou foi a intencionalidade, a disponibilidade e a esperança, mas a descoberta desses dados aconteceu no momento em que se esteve no campo e na análise do material encontrado, fato muito bem lembrado por Zago (2003, p. 293): “[...] Isso significa dizer que o trabalho de campo dificilmente vai se desenrolar conforme o planejado e desse modo está sujeito a sofrer um processo de constante construção [...]”.

A partir dessa percepção, elencamos como técnicas para a coleta de dados:

### **3.4.1 Análise documental**

Neste ponto, a preocupação em buscar informações que auxiliaram na compreensão de certos pontos presentes na entrevista e nas observações registradas nos diários de campo foram imprescindíveis, lembrando que “[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representando ainda uma fonte ‘natural’ de informação [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Como documentos que auxiliaram a análise, temos os projetos escolares desenvolvidos pela professora com algumas turmas; as fotografias que registram alguns dos projetos escolares; de algumas festas que ocorreram na escola (como na homenagem à antiga professora da mesma); do boletim escolar (do antigo 1º grau); do livro de Psicologia da Educação que ela usou no Curso de Magistério em Nível Médio; do histórico referente à professora Adalzisa Teixeira Sobreira; origem do povoado de Flores de Aparecida do Norte; Decreto Municipal nº 3.588/98 (sobre a municipalização das escolas da rede estadual de ensino) / Portaria nº 3363/98 (transferência de estabelecimentos de ensino da rede estadual para a rede municipal); bem como o acesso a livros que retratam o município de Alegre e outros que auxiliaram a análise desta pesquisa a fim de compreender a trajetória profissional e pessoal da professora.

### **3.4.2 Entrevista/diálogo**

As entrevistas pela perspectiva da pesquisa qualitativa se apresentam como uma possibilidade de conhecer e compreender quem é o sujeito, para tanto, esse processo necessita de flexibilidade, tanto para a condução como para a organização da mesma.

Para tanto, Ludke e Menga (1996) esclarecem que a entrevista é um dos instrumentos que permite captar, ouvir e registrar o que, como e sobre o que o sujeito fala, e não apenas sobre os temas da entrevista, mas também sobre os

demais. Com isso, as autoras falam de três tipos de entrevistas: a entrevista estruturada (que se direciona a partir de um roteiro definido), a semiestruturada (que possui uma estrutura que não é rígida, sendo flexível no decorrer de seu andamento) e a não padronizada (onde o sujeito fala, sem um roteiro, sem um esquema).

Por outro lado, a leitura de Zago (2003) ampliou o olhar sobre a entrevista e reforçou a ideia de que “[...] o pesquisador se apropria da entrevista não como uma técnica que transpõe mecanicamente para uma situação de coleta de dados, mas como parte integrante da construção sociológica do objeto em estudo [...]” (ZAGO, 2003, p. 295).

A entrevista apresenta-se como parte constituinte de uma análise de dados e sobre a percepção do objetivo da pesquisa, de quem é o sujeito. Para isso, as informações, impressões, conhecimentos que esse sujeito fala no decorrer da entrevista se apresentam como possibilidades que o pesquisador deverá ter a habilidade de analisar depois, com um olhar único, pois é a partir daí que o sujeito se revela único.

Assim, Zago (2003) denomina a entrevista como compreensiva por compreender que o próprio processo de pesquisa é um processo que se permite modificar no seu andamento, ainda

[..] é permitir a construção da problemática de estudo durante seu Desenvolvimento e nas suas diferentes etapas. Em razão disso, a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação [...]

Essa compreensão foge um pouco dos padrões pré-estabelecidos de uma pesquisa clássica, onde todos os passos estão definidos e assim devem ser seguidos para uma perspectiva mais maleável de realizar não só a entrevista, como a própria pesquisa.

As adaptações no decorrer do andamento das entrevistas foram bem-vindas e necessárias, pois o processo que ocorre nesse momento é o do conhecimento; conhecimento sobre uma pessoa, suas relações e construções acerca do ser

professor, e esse momento não tem como ser fechado, ou ainda prever tudo antes de acontecer.

O processo de pesquisa é uma construção, como já mencionado por Zago (2003) e outros autores, e, como tal, está aberto para que os dados novos, as informações não pensadas ou desconhecidas tornem-se parte desse momento, que, por sua vez, fala de algo maior, mais amplo, fala de um ser social, de um processo, e nisso o papel do pesquisador no decorrer da entrevista é importante para compreender esse momento e realizar essa flexibilidade, até mesmo porque “Na entrevista compreensiva, o pesquisador se engaja formalmente; o objetivo da investigação é a compreensão do social e, de acordo com este, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre [...]” (ZAGO, 2003, p. 296).

Assim, a entrevista se evidencia como um aliado do pesquisador quanto à coleta de dados, mas para isso ambos devem se sentir à vontade, ainda mais o sujeito. Esse momento, além de único, permite que o sujeito fale sobre si, sua vivência e experiência que não se esgota naquele momento, mas que tem uma continuidade ou uma ligação nas próximas entrevistas (BOGDAN; BIKLEN, 1994; ZAGO, 2003).

Com certeza essa foi a intenção no decorrer do processo que compreendeu a entrevista, de ouvir, compartilhar e deixar o sujeito livre em sua fala, sem cortar ou então determinar o que inicia ou termina em sua fala, tanto que esse pensamento e essa postura estiveram presentes em cada um dos dias em que ouvi e compartilhei com ela a sua história. Assim, no decorrer das mesmas, o que mais ficou evidente foi a conversa, o diálogo que permeou os nossos encontros.

Para a realização da entrevista, alguns pontos foram observados, como conversar com o sujeito, deixando claro quais eram os objetivos que tínhamos e que não sabíamos de antemão de quantas entrevistas seriam realizadas, pois as questões eram amplas e, algumas vezes, foi necessário retornar para saber mais sobre determinado assunto, informando a importância do uso da gravação e da segurança de que as informações seriam utilizadas para esta pesquisa, respeitando a confiabilidade, o anonimato e a confidencialidade das informações apresentadas pela mesma (ZAGO, 2003; LUDKE; MENGA, 1996).

Essas preocupações derivam também dos pontos elencados por Zago (2003), como a quantidade de entrevistas a serem realizadas, pois nossa preocupação não era com a quantidade, mas, sim, com os objetivos propostos pela pesquisa e que a partir deles é que se definiriam os nossos encontros.

Outra questão que ficou muito clara foi que a entrevista e a observação são inseparáveis, pois, no andamento da mesma, foi-se observando o contexto em que nos encontrávamos, ampliando o olhar sobre o sujeito, evidenciando a relação de confiança entre o pesquisador e a pesquisada, que fala sobre diferentes assuntos e não tem como ser neutro ou então estar longe de quem fala, porque “[...] A entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evitando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa [...]” (ZAGO, 2003, p. 301).

Reafirmando a importância dessa relação, para que os dados, as informações não ficassem com a impressão de serem distantes do que se pretendia pesquisar, não que não se desejasse isso, mas o pesquisador, pelo viés da pesquisa qualitativa, deve ter em mente que o sujeito é uma pessoa e não um número que deve ser repetido ou marcado como tal, sem sua essência e suas relações.

Nunca se deixou de mostrar qual seria o ponto de partida da pesquisa, mais precisamente neste momento da entrevista, o que não se fez foi antecipar o final da mesma, mesmo com a flexibilidade adotada no decorrer do processo, que as questões presentes no cotidiano eram e foram importantes para o delineamento desta (ZAGO, 2003).

Outro cuidado que se teve no decorrer do andamento das entrevistas foi o agendamento prévio das mesmas (data e horário), sendo realizadas no turno da tarde, na casa da professora, geralmente iniciando às 14 horas e finalizando em torno de 17 horas e 20 minutos (mas esses horários não eram rígidos, somente uma estimativa, pois em alguns dias terminavam mais cedo ou um pouco mais tarde). Nestas, a aprendizagem foi mútua, pois aprendi muito sobre a realidade da atuação da professora, mesmo que no primeiro contato ainda estivéssemos no processo de se conhecer, mas a escolha do local permitiu que aos poucos nos sentíssemos confortáveis. Além disso,

[...] uma das vantagens de a entrevista se realizar nas residências dos informantes é reduzir ao máximo as interferências exteriores na produção do discurso e, ao mesmo tempo, facilitar a conversação para que esta possa ocorrer mais livremente [...] (ZAGO, 2003, p. 299).

Para que nenhuma informação ficasse perdida no decorrer da entrevista, foi utilizado o gravador para registrar as falas (sendo elas de assuntos do dia a dia ou das questões pertinentes à pesquisa). Inicialmente optou-se pelo gravador de microfita (capacidade de 60 minutos de gravação) que apresentei em nosso primeiro encontro e solicitei a autorização para o uso do mesmo, mas percebi um contratempo no uso, que era ter que interromper a fala para mudar de lado ou então substituir a fita, e em uma das entrevistas teve uma parte da fala que ficou prejudicada por não ter gravado com a qualidade necessária. Assim, esse gravador foi substituído pelo gravador digital, que possui um tempo maior de gravação e não acarreta na necessidade de interromper a fala para substituir ou trocar de lado da fita.

A utilização do gravador também foi peça importante, pois permite ao pesquisador acompanhar a narrativa do sujeito, e “[...] O pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização [...]” (ZAGO, 2003, p. 299), registrando-a e, posteriormente, transcrevendo-a, desejando-se que nenhuma informação seja perdida ou esquecida de ser anotada.

Após as entrevistas, veio o momento de transcrever o que Sitton, Mehaffy e Davis (1995, p. 90) apresentam como sendo “[...] *el aspecto más difícil en la historia oral es el proceso de transcripción de la entrevista. Sin duda es lo más cansado y lo menos interesante* [...]”, que não deixa de ser verdade, pois o cuidado em ouvir repetidamente a mesma informação é um cuidado que se teve para que nenhuma informação ou fala ficasse perdida.

Isso vem ao encontro da preocupação no momento em que a entrevista transcorre, em que o pesquisador deve ser um bom ouvinte, porque o sujeito que fala necessita de espaço para isso, mesmo que em alguns momentos isso não era tão fácil, pois o querer participar da conversa foi importante, mas se teve o cuidado em não colocar as impressões, o olhar sob olhar e as impressões do sujeito para não ofuscar ou até mesmo calar o sujeito sobre o que este pensa e acredita.

Além disso, Sitton, Mehaffy e Davis (1995) ressaltam a importância do olhar para o sujeito, quem fala, e o corpo também deve sentir isso, mostrar o mesmo interesse no que é ouvido, e o ato de balançar a cabeça demonstra como se está receptível e absorto por aquelas informações.

Para a clareza da realização da entrevista, Bosi (2003) descreve a importância da realização de uma pré-entrevista, momento inicial que permite que os sujeitos (pesquisador e pesquisado) se aproximem e permitam reorganizar as informações para a entrevista em si; essa conversa possibilita o conhecimento sobre o depoente, um respeito pelas suas ideias, crenças e conhecimento. Na percepção de Bosi (2003, p. 61), nessa experiência, “Ambos sairão transformados pela convivência, dotada de uma qualidade única de atenção [...]”, de forma que uma nova amizade permita-se nascer, revelando o respeito e a cumplicidade.

### **3.4.3 Diário de campo da pesquisadora**

O diário de campo compreende as anotações de campo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; TRIVIÑOS, 1987) que auxiliaram no registro das observações e das entrevistas, constituindo-se um excelente instrumento de memória desses momentos. As percepções presentes nesses momentos se constituíram em descrições de questionamentos, de dúvidas, enriquecendo ainda mais as informações sobre quem é o sujeito, quais suas percepções sobre a sua formação, sua postura como educador, sua vida como membro daquela comunidade, como posteriormente quando é importante analisar o que se ouviu, viu e sentiu, sendo o local das reflexões e apontamentos em relação à pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

No decorrer da estruturação, da revisão, dos apontamentos quanto às anotações, esse cuidado sempre esteve presente, pois o que se necessitava era uma tentativa de descrever, respeitando o sujeito que estava em diálogo, ou que estava em atuação.



### 3.5 A PESQUISA EM SI

À medida que se foi organizando a pesquisa via História de Vida, Moita (2007) e Fontoura (2007) foram balizadoras no processo de compreender e dar corpo, tanto no andamento quanto na posterior análise, para a pesquisa.

Inicialmente tivemos a mesma percepção de Moita (2007) quanto à não estruturação de hipóteses para esta pesquisa, pois o foco era a história de vida e não variáveis que deveriam ser encaixadas nos dados encontrados, e para proceder com esta percepção, utilizamos eixos para auxiliar na análise, que, por sua vez, será interpretativa.

Enquanto elencávamos os pontos que compreenderiam o estar no campo com a professora Juliana, as questões que envolviam o antes e o depois desse momento precisavam ser organizadas (mas não fechadas). Assim, a primeira decisão que realizamos foi a escolha da professora que participaria da pesquisa, que não foi uma decisão fácil, pois tínhamos 22 professoras de Escolas do Campo do município de Alegre com as quais tive contato no decorrer das reuniões e encontros<sup>16</sup> que estavam ocorrendo na SEME-Alegre; por fim, decidimos elencar dois critérios: tempo de profissão e ser efetivo.

A escolha desses critérios também foi por dois motivos, que se tornaram muito presentes: **tempo de profissão**, por compreender que o olhar e a trajetória seriam de uma professora que passou por diferentes gestões e políticas educacionais, configurando uma vivência educacional mais ampla; e **ser efetivo**, justamente por querer visualizar essa trajetória.

Além disso, sabe-se que o professor de designação temporária tem um tempo para atuar na escola, e algumas vezes não pertencem ao espaço em que a escola se situa, não possuindo também a estabilidade de analisar as gestões e políticas educacionais com um olhar de quem vive isso no dia a dia, de ano em ano.

Após a definição dos critérios, ocorreu a conquista do sujeito em participar da pesquisa, e também foi um momento de muita aprendizagem e de apreensão, pois

---

<sup>16</sup> Quando formos discutir sobre o campo da pesquisa, essas informações serão mais bem discutidas.

algumas professoras destacavam que sua “história” era muito comum ou que nada acrescentaria à pesquisa.

Por fim, a professora Juliana aceitou que eu fosse visitá-la na escola (que fica a 27 km da sede) e que seria o momento de ela decidir se iria ou não participar da pesquisa. Esse dia foi de muitas expectativas e, após conversarmos, ela aceitou. Como local para as nossas conversas, ela sugeriu a casa dela, que ficava próximo à escola (2 km), porque lá teríamos tranquilidade.

Confesso que a decisão dela me alegrou muito, pois ser convidada para a sua casa me passou a ideia da confiança que estava depositando em mim. Assim, na primeira vez que fui até sua casa, foi um misto de ansiedade e preocupação, mas depois de explicar novamente qual era o objetivo da pesquisa, de solicitar o consentimento de que nossa entrevista/conversa pudesse ser gravada, se a mesma me autorizava a “fotografar” as fotografias e outros documentos que ela me apresentasse, enfim, quis deixar bem claro as minhas intenções e o respeito que eu teria caso ela achasse indelicado ou não quisesse que algum dado ou fala fossem utilizadas na pesquisa. E sempre lembrando as palavras de Goodson (2007) sobre o respeito para com o professor, com a sua fala, esses cuidados são imprescindíveis para a história de vida.

Após todos os detalhes combinados e esclarecidos, tivemos a oportunidade de nos encontrarmos mais quatro vezes para que Juliana narrasse sua história de vida. Esses encontros tiveram a duração em torno de 3h30min cada. A cada encontro e a cada conversa, a varanda da casa da Juliana ia ganhando as formas de familiaridade, onde de convidada passei a visita; de visita a “de casa”.

O próximo movimento era em relação à organização e análise do material advindo dos encontros com a Juliana, para isso, decidimos utilizar os eixos que Moita (2007, p.118) elencou para dar suporte à organização e à análise das narrativas da professora Juliana, que guiou a nossa pesquisa:

- 1) percurso de vida
- 2) processo de formação
- 3) interações entre o espaço profissional e os espaços de vida.

Se olharmos com mais cuidado, esses eixos dialogam com a pluralidade sincrônica e a pluralidade diacrônica que Moita (2007) e Fontoura (2007) apresentam em seus textos, pois o sujeito da pesquisa passou por várias experiências/momentos/fases que contribuíram para a constituição identitária de quem ela é, pois as trocas nesses processos foram de ordem pessoal e profissional, que não tem como separar ou fragmentar do sujeito que se é.

Com isso, Fontoura (2007) nos auxiliou a pontuar o processo que envolveu a pesquisa em si, que tínhamos:

- 1) Fase inicial: fundamentação quanto à escolha teórica e metodológica que envolveu esta pesquisa, de forma a ampliar o conhecimento sobre a história de vida de uma professora.
- 2) Fase que compreende a narração: momento em que o pesquisador se prepara para o(s) encontro(s) com o narrador, a partir de algumas questões como ponto de partida (pontos-chave), do auxílio das fotografias e documentos que a pesquisada dispunha, que auxiliavam/mediavam sua narração. Pode-se destacar que os pontos-chave que auxiliam no processo de narrar não eram fechados ou distantes, eram pontos que auxiliavam o professor a traçar a sua história. Isso foi importante para auxiliar na reflexão que se seguia: “[...] No final de cada sessão e de cada etapa, deverá fazer-se um pequeno balanço tendo em vista a elaboração de uma síntese, do caminho percorrido, do já dito e o prognóstico do caminho a percorrer em direção ao não dito” (FONTOURA, 2007, p. 181).
- 3) A história de vida: as diferentes perspectivas, ideias que perpassaram pelo espaço/tempo que compreendeu a vida do professor.
- 4) A análise da história de vida: tentativa de organizar os diferentes elementos presentes na narrativa da professora, buscando uma cronologia a partir dos fatos narrados, dispendo-os histórica e geograficamente, que, justapostos, auxiliaram na pluralidade sincrônica e diacrônica como Moita (2007) também preconiza.
- 5) E, por fim, a síntese que envolve essa professora no decorrer do processo sócio-cultural-histórico.

### 3.6 CAMPO DA PESQUISA: UM DIÁLOGO

O processo de pesquisar pode levar o pesquisador por caminhos em que antes nunca havia estado e conhecer pessoas e histórias que nunca imaginaria, e isso aconteceu comigo. Quando mudei<sup>17</sup> para o município de Alegre, não imaginava que poderia aprender tanto em tão pouco tempo.

E inicio contextualizando: o ano de 2010 foi muito significativo, onde tive a oportunidade de entrar em contato com a formação de professores que a Secretaria Municipal de Educação do Município de Alegre estava realizando com os professores das escolas pluridocentes da zona rural, que era a implementação do Programa Escola Ativa nas mesmas.

Antes, é importante comentar aqui que o Programa Escola Ativa teve o início de suas ações em 1997, num convênio firmado entre o Ministério da Educação (MEC)/Nordeste e o Banco Mundial, sendo implementado na região Nordeste inicialmente. Entre suas ações estava “[...] aumentar o nível de aprendizagem do educandos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão de parte do Ensino Fundamental [...]” (BRASIL, 2008, p. 13), e quando esse projeto Nordeste findou, o Programa Escola Ativa se tornou uma das ações do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA).

Mas foi no ano de 2008 que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), via Coordenação Geral da Educação do Campo auxiliou na implementação do Programa Escola Ativa como um programa do Governo Federal dentro do Plano de Ações Articuladas (PAR), que compõem o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) (BRASIL, 2008), de forma que este estava voltado para as escolas multisseriadas, bem como o oferecimento dos recursos pedagógicos e materiais de apoio às escolas.

---

<sup>17</sup> A mudança para o município de Alegre ocorreu em dezembro de 2006, sendo que no ano de 2007 trabalhei e morei no mesmo. No fim daquele ano, passei como professora substituta no DTEPE/UFES. Com isso, retornei a Vitória, sendo que eu vivia em Alegre apenas nos fins de semana. Somente no início de 2010 retornei novamente para o município, agora para trabalhar e viver.

Assim, participei, no fim de 2008 e no início de 2009, de dois encontros de Formação do Programa Escola Ativa, promovido pela SECAD/MEC, em Brasília, que, por sua vez, auxiliaram nos encontros de formação dos formadores deste programa no Espírito Santo, e num dos encontros trabalhei com o grupo de técnicos das Secretarias de Educação dos municípios da Região Sul.

Desse modo, no fim do ano de 2009, o município de Alegre aderiu ao Programa e começou, no ano de 2010, as formações com os professores das escolas do campo, e foi nesse momento que iniciei meu contato com os professores, indo a algumas reuniões em 2010 e 2011. Eu considero esses encontros como um período de conhecimento mútuo, dos professores comigo e eu com eles, onde aos poucos fui apresentando minha intenção de pesquisar a trajetória dos professores do campo do município de Alegre-ES.

Quando reestruturei o projeto de pesquisa, em abril de 2010, entrei em contato com as coordenadoras responsáveis pelas escolas do campo na Secretaria Municipal de Educação de Alegre (SEME), que foram a Rosane e a Vanessa. Após apresentar a proposta do projeto de pesquisa, as mesmas manifestaram interesse, sendo logo recebida pela Secretária de Educação, a professora Luiza, que reafirmou a possibilidade de realizar meu projeto e participar dos encontros com as professoras.

A partir desse contato inicial, comecei a ir às reuniões que ocorreram com os professores das Escolas do Campo do município, em decorrência das formações para o Programa Escola Ativa. Esses encontros aconteceram no ano de 2010 e 2011, totalizando sete encontros em quem eu estive presente, alguns com mais intensidade (como no dia em que falei sobre currículo para os professores) e outros mais como observadora (se é possível ficar somente observando).

Nessas reuniões, além das informações/formações sobre o programa, os professores também relatavam as suas dificuldades e avanços quanto à educação nas escolas do campo. Fui registrando as falas e as angústias, algumas iam em direção à infraestrutura, materiais e alimentação: é o gás que acaba, é a falta de alguns alimentos ou a demora em entregar; são as condições das escolas (paredes rachadas, escola sem luz elétrica própria, sem geladeira, telhados comprometidos), entre outros itens que temos anotados em nosso Diário de campo da pesquisadora.

Percebia-se na fala das professoras a necessidade de que essas questões fossem solucionadas, pois as crianças não podiam esperar. Em alguns instantes, parecia que eu estava ouvindo algo tão longe, tão distante da realidade, e me questionava como que o fato de serem responsáveis pela limpeza, pela merenda, tinha um peso na qualidade do trabalho. E fui percebendo que o fato de a professora ter que se ausentar da sala de aula para fazer a merenda as angustiava, pois elas alegavam que esse momento os alunos ficavam sozinhos ou mesmo fazendo as tarefas sem supervisão e questionavam como e por que essa realidade era tão difícil de ser compreendida por quem trabalha na Secretaria de Educação (Diário de campo da pesquisadora).

No decorrer dos encontros, essas questões voltavam, como ainda a importância da presença dos orientadores da SEME para auxiliar na prática docente e, além disso, era um misto de alegria e preocupação em se ter um programa que pensava nas escolas do campo, muitas inclusive destacavam que a ajuda era muito bem-vinda, ao mesmo tempo que questionavam que o material didático prometido para o ano de 2010 não chegava – chegando somente em 2011 (Diário de campo da pesquisadora).

Enfim, esses encontros falam da angústia e da necessidade de serem ouvidos e da esperança de que as escolas do campo não fechem, pois onde é que esses alunos iriam estudar? “Ficar dentro do transporte escolar não é solução e pode até desestimular o aluno a continuar estudando” (Diário de campo da pesquisadora), defendem e argumentam as professoras.

Nas reuniões de que eu participei, fui sempre bem-vinda e até cobrada sobre o papel da universidade com a educação do município de Alegre, lembrando que, até 2010, a Ufes não possuía uma pedagoga em seu quadro de professores (e ainda não possui uma pedagoga para atuar junto aos professores do CCA-Ufes, ou seja, uma técnica em assuntos educacionais), pois até esse momento o Centro de Ciências Agrárias tinha o perfil agrário. Assim, partindo dessas cobranças, sentei com a Vanessa e a Rosane da SEME e, juntas, organizamos o 1º Encontro de Educação do Campo da Região Sul<sup>18</sup>, em 2010, que foi muito importante justamente

---

<sup>18</sup> No ano de 2011, realizamos o 2º Encontro de Educação do Campo da Região Sul, com o auxílio das Secretarias Municipais da Região Sul, que se articularam para a realização da mesma, e

por atender aos anseios e possibilitar que nós e os profissionais da SEME ouvíssemos as experiências dos professores e compartilhássemos a troca entre os municípios.

Nesse encontro, tive a oportunidade de conversar e conhecer um pouquinho da realidade das escolas dessas professoras, das atividades que realizam, por esse motivo o destaque como positivo. Mas em 2011, enquanto participei das reuniões com os professores, aos poucos fui conversando acerca da minha presença e o objetivo de pesquisar a trajetória do professor do campo de Alegre, ou seja, a história delas.

Algumas professoras ficaram interessadas e outras um pouco tímidas e, quando questionadas sobre o interesse de participar, a pergunta sobre o que elas iriam falar foi a que sobressaiu. Até que uma das professoras destacou que elas não tinham nada de interessante para contar, que eu não teria muito o que escutar. Curioso que, nesse momento, a ideia de que alguém se interessava pela memória, pela história, pela fotografia que elas possuíam parecia confuso, pois suas histórias eram percebidas como simples e até mesmo comuns (Diário de campo da pesquisadora).

Enquanto o encontro ia acontecendo, as professoras iam pensando sobre minha proposta e confesso que tive medo de que ninguém fosse se interessar, mas, no fim da mesma, quatro professoras se interessaram em conversar, o que já foi um avanço. Assim, saí da mesma com os dados das professoras e, nessa mesma semana, fui à SEME para conversar sobre a localização das escolas, enfim, buscar detalhes de como chegar às mesmas, pois, como eu ainda estava conhecendo o município, eu teria que ter as rotas de como chegar. Em meio à conversa, a Rosane deu a ideia de que eu fosse junto nos dias em ocorressem as visitas das coordenadoras às escolas. Fiquei feliz pelo convite e acertamos que eu iria nesses dias com elas.

Consultamos o calendário de visita às escolas do campo com as coordenadoras Rosane e Vanessa, assim, definimos a realização das próximas visitas às escolas e ficou marcado para os dias 05 e 08 de setembro de 2011. Nesse dia, cheguei cedo à SEME e seguimos em direção às escolas. Quem me acompanhou foi a

---

novamente tivemos discussões e depoimentos interessantes sobre a atuação dos professores no campo.

Coordenadora Pedagógica Rosane. A companhia da Coordenadora Pedagógica impingiu um caráter oficial à pesquisa e à pesquisadora, e o uso do carro da SEME me possibilitaria conhecer o caminho, que, embora não muito distante, possui muitos cruzamentos e desvios feitos pelas pequenas estradas que levam às comunidades localizadas no interior do município do Alegre.

Assim, nosso primeiro trajeto se organizou para passarmos por cinco escolas do campo que compreende a sede, o distrito do Café, a comunidade Roseira, o Assentamento Paraíso, a Comunidade Fazenda Queimados e a Comunidade Lagoa Seca. As escolas visitadas foram: Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental (EMPEF) “Ione Azevedo Campos”; Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental (EMUEF) “Bom Ver”, EMUEF “Lagoa Seca”; EMUEF “Guido Mauri” e EMUEF “Fazenda Queimados”. Iniciamos nosso percurso pela sede, fazendo divisa com o município de Jerônimo Monteiro, que é um caminho de estrada de chão com muitas curvas e morros para subirmos e descermos (Diário de campo da pesquisadora).

A paisagem que ia se apresentando era o resultado de vários meses sem chuva, com uma vegetação seca e marrom por conta da poeira. Só víamos plantas com o tom de verde na beira de pequenos riachos. Nesse trajeto realizado, a economia gira em torno da criação de gado e café, e em muitas propriedades vimos ainda muitas áreas destinadas à produção de eucalipto, principalmente no ápice dos morros, que há muitos anos tinham pés de café (Diário de campo da pesquisadora).

Assim, continuamos nosso trajeto até chegar à escola EMUEF Guido Mauri, que se localiza próximo à comunidade Lagoa Seca (divisa com Jerônimo Monteiro), ficando em torno de 23 km da sede; à medida que nós nos aproximamos da escola, a vegetação e o clima mudaram, pois esta fica em um morro com vegetação fechada, dando uma cor de verde escuro às plantas e deixando o ar mais úmido e fresco. A sensação depois de andar em meio a tanta poeira e vegetação seca é de tranquilidade, enfim, de se sentir bem.

Para acessarmos a escola, passamos dentro de uma propriedade que possui características das casas antigas do interior (Fotografia 1), uma casa pintada de



branco com as vigas de madeira pintadas de azul, com um porão na parte inferior para armazenamento de sementes, materiais de trabalho e outros.



Fotografia 1- Entrada da Escola Guido Mauri, passando pela sede da fazenda.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Assim que passamos por essa casa, enxergamos a escola, que fica encostada num pequeno morro e tem à sua frente um terreiro para secar café, que pertence a esta sede. A escola possui uma sala, uma cozinha e dois banheiros e foi recentemente reformada pela prefeitura.

A professora Sílvia nos recebeu na porta com todos os olhares curiosos dos alunos em saber quem estava chegando, principalmente eu, pois eles já conheciam a professora Rosane; cumprimentei a todos e a professora Rosane falou aos alunos que eu iria conversar com a professora Sílvia e que já voltávamos. Em meio a isso, veio a preocupação de um dos alunos: – “Ela não vai levar a professora embora, né?”, que foi logo sanada pela professora Rosane. Enquanto conversava com a professora Sílvia, fui explicando novamente no que consistia a minha pesquisa e ela já foi me contando um pouco da sua história: ela morava pertinho da escola, na comunidade de Providência, que fica no município de Jerônimo Monteiro (Diário de campo da pesquisadora).

Enquanto íamos conversando, fui perguntando se ela teria interesse em participar da pesquisa, de me contar sua história; quando chegamos na parte em que iria trabalhar com as fotografias, logo me contou que tinha poucas fotografias, inclusive as de crianças. Enquanto ia ouvindo suas colocações, me preocupei em ir

destacando que não se preocupasse quanto a isso, que no decorrer dos nossos encontros iríamos olhando e conversando sobre as fotografias que ela possui. Assim, marcamos o dia 21 de setembro de 2011, às 14h, para iniciamos nossas conversas. Ainda, a professora me sugeriu que, quando eu fosse visitá-la, viesse pela Fazenda Velha, que é o interior de Jerônimo Monteiro, pois seria mais fácil de chegar a sua casa.

Despedimo-nos e seguimos viagem, mas agora retornamos pelo distrito de Café, passando pela última escola que fica neste. No retorno para casa, a sensação que tive e que constatei foi de como essas professoras se desdobram para irem aos encontros na sede. Muitas vão de moto, de carona e a pé. Enfim, as dificuldades foram passando pela minha cabeça e percebi que não sabemos nada sobre essas histórias de como ser professora de campo.

No dia 08 de setembro de 2011, fui novamente com a coordenadora Rosane visitar algumas escolas, mas nosso objetivo era chegar até a EMPEF “Adalzisa Teixeira Sobreira” e, enquanto íamos, fui me familiarizando tanto com o trajeto quanto com a comunidade, e novamente fomos com o carro da SEME, tanto para conhecer o caminho e seus cruzamentos quanto para a coordenadora oficializar nossa visita.

Enquanto nos dirigíamos à escola, fizemos um trajeto totalmente diferente do primeiro: passamos pela ES-482, que liga Alegre a Cachoeiro de Itapemirim, entramos no acesso para o distrito de São João do Norte, onde se localiza a hidrelétrica EDP Escelsa, até chegarmos à comunidade Flores da Aparecida, que fica em torno de 27 km de sede (Figura 1). O caminho até a entrada para a comunidade é asfaltado, mas a mesma encontra-se precária e é também uma estrada estreita, com muitas curvas, e quando se entra no acesso, realizamos 3 km em estrada de chão. No decorrer do caminho, nos defrontamos com uma paisagem seca e praticamente agropecuária; em alguns sítios, tinha café e cana, no demais, a região, que também é montanhosa, pasto e gado.

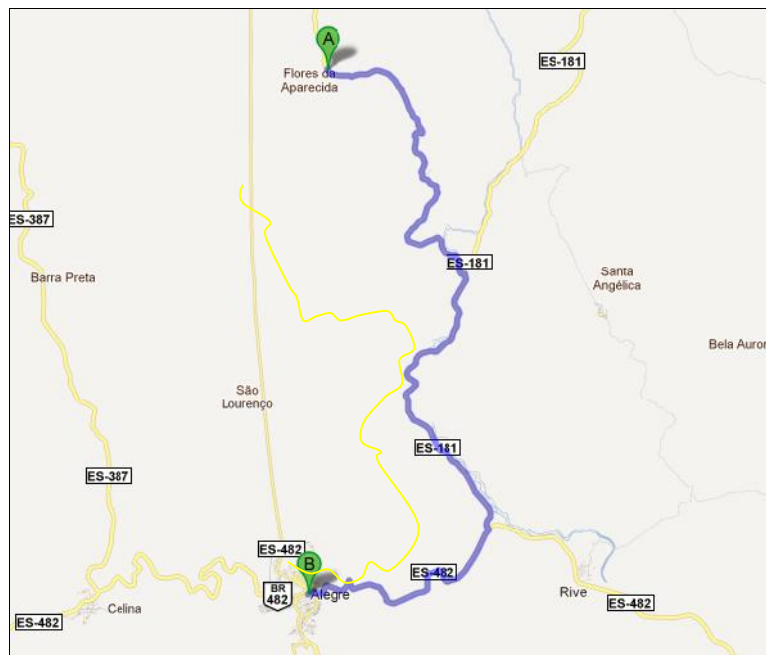


Figura 1 - Percurso entre a sede e a Comunidade Flores da Aparecida.

Fonte: Alegre (acesso em 1 set 2011).

Chegando à comunidade de Flores da Aparecida, a primeira visão que temos é a escola, que se posiciona no meio da comunidade, somente ela no meio da rua calçada, sem pátio, somente o prédio (Fotografia 2).



Fotografia 2 - EMPEF Adalzisa Teixeira Sobreira.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Chegamos, fui apresentada à turma, conversei um pouco com a mesma e fui conversar com a professora e, da mesma forma como procedi com a professora Sílvia, eu procedi com a professora Juliana, expliquei o que era o projeto e iniciamos

uma breve conversa. A professora me colocou que essa escola na década de oitenta chegou a ter mais de 80 alunos. A comunidade tinha uma grande parcela de moradores, mas com o passar dos anos estes foram mudando para outras comunidades e para a cidade, sendo que hoje ela tem 18 alunos (2011), da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental.

Em seguida, a professora mostrou para mim e para a coordenadora as atividades que ela está desenvolvendo com a turma e a sua preocupação em trazer atividades que auxiliem os alunos. Enquanto isso, a professora ia colocando que não tem muitas fotografias, novamente destaquei que poderíamos olhar as que ela tinha e, a partir disso, iríamos construindo nosso diálogo. Nesse momento, ela lembrou que tem algumas que estão com a sua cunhada, inclusive uma antiga da escola, que iria pedir para a cunhada.

Como os alunos estavam na hora do intervalo e já estava iniciando as últimas aulas, combinamos um dia para eu ir até a sua casa para iniciarmos nossa conversa, assim, nos despedimos. No caminho de volta, fui observando o trajeto que as professora utilizam (praticamente todas utilizam moto) para ir às reuniões da sede ou para resolver as questões pessoais. Enfim, é uma luta diária que todos nós devemos olhar com atenção.

Após esse primeiro contato, fui novamente visitar as professoras Silvia e Juliana. Como eu já havia combinado com a professora Silvia, fui visitá-la no dia 21 de setembro. Demorei um pouco para chegar à casa dela, em decorrência da chuva que caiu no dia anterior na região, fiquei um pouco receosa, pois em alguns lugares o carro deslizava, mas no fim consegui chegar. A Silvia já estava preocupada com o meu atraso, mas, logo que cheguei, fui recebida com café e bolinho de chuva. Conversamos sobre as dificuldades do acesso quando chove e ela me contou que, mesmo com chuva, com barro, ela ia até Alegre para estudar (Curso de Pedagogia EAD<sup>19</sup>), que não foi fácil, mas isso não a impediu (Diário de campo da pesquisadora).

---

<sup>19</sup> A professora Silvia cursou o Curso de Pedagogia no polo do Nead em Alegre, sendo aluna da terceira entrada e se formando em 2007.

Aproveitei para explicar novamente como seria a pesquisa, e que ela estaria livre quanto a sua decisão de participar da mesma. Foi muito importante esse contato, pois, enquanto íamos conversando, fiquei conhecendo um pouco mais da cidade e da comunidade em que ela trabalha. Já fazia 18 anos que ela morava na região, destes, há 11 anos ela reside numa comunidade próxima à escola em decorrência da compra do sítio onde ela e a família residem. Também fiquei sabendo que, em dia de chuva, ela vai a pé à escola, que fica a uns 4 km dali, pois carro não passa e a estrada é muito estreita. Enfim, essa tarde foi muito proveitosa, acredito que mais para mim, porque andei por uma parte do município que não conhecia bem e pude desfrutar muito a companhia da Silvia, que possui um conhecimento e vontade de lutar e continuar com a escola do campo, visto que os alunos perdem quando precisam se deslocar para a cidade para estudar.

Por sua vez, no dia 22 de setembro, voltei ao distrito de Flores de Aparecida, mais especificamente à casa da professora Juliana (que fica a 2 km depois da escola) para conversarmos. Era uma tarde quente e cheguei em torno das 14 horas; Juliana me esperava. Enquanto íamos nos acomodando, ela me contou um pouco sobre a sua família e sobre o pomar, que também auxilia na renda da família. Nesse dia, iniciamos de forma tranquila e conversamos sobre a escola, sua formação e as suas percepções quando à educação. Também começamos a olhar algumas fotografias que a Juliana tinha e que sua sogra e cunhada também emprestaram. Nestas, a rotina escolar está registrada, com muitas imagens de trabalhos, passeios e atividades que os alunos fizeram no decorrer de anos de sua experiência, e como essas fotos trazem os fatos e os dados a sua memória (Diário de campo da pesquisadora).

Após esses dois momentos iniciais com as duas professoras, foi necessário refletir sobre o desenvolvimento da pesquisa e, neste, definimos que iríamos pesquisar a trajetória de uma professora, o que nós trouxe o impasse sobre quem que participaria. Para isso, alguns pontos foram levados em consideração, além daqueles já delimitados quanto à escolha dos sujeitos: 1) tempo de exercício da docência; 2) ser efetivo e 3) trajeto e condição da estrada para se chegar à escola, principalmente em dias de chuva.

A partir desses três pontos, constatamos que a professora Juliana atendia esses requisitos, pois ela possui mais tempo de magistério e o trajeto até a escola possuía somente 3 km de estrada de chão, enquanto que para se chegar até a escola da professora Silvia eram 22 km de estrada de chão, o que inviabilizava o deslocamento. Uma decisão que não foi fácil para nós.

## 4 DIALÓGO E ENCONTROS ENTRE DUAS PROFESSORAS

Após a identificação de como estruturar a pesquisa (não que ela já estivesse pronta), novos questionamentos surgiram, pois a dúvida, a ansiedade de como conduzir a mesma é inerente a todo pesquisador. Com isso em mente, fui me questionando: O que devo perguntar? Como transparecer o que vejo e vivo toda vez que converso com a professora Juliana? Essas perguntas me ajudaram a me desestabilizar quanto ao papel de pesquisadora, onde não sou alguém que vem, como já dizia Santos (2004), que apresenta e sabe tudo, mas sou alguém que está lá para ouvir, aprender, conhecer uma realidade e uma história que fala de uma pessoa, e que, no momento em que dialoga comigo, estamos vivenciando algo único.

Esse processo investigativo é que nos possibilitará reconstituir, a partir de um sujeito, o que é ser professor do campo e como dar visibilidade a esses profissionais “esquecidos” e abandonados pelo sistema educacional brasileiro<sup>20</sup>, vivendo à margem, e onde esse mesmo sistema legitima que qualquer um pode ser professor do campo.

Interessante como, no decorrer desse processo de estruturação da pesquisa, fui compreendendo mais as palavras de Santos (2004) quando faz referência ao conhecimento não ser descoberto, mas, sim, construído, pois a história da professora Juliana não está lá para eu descobrir, mas para construirmos juntas. Na medida em que fui percebendo isso, também minha postura, minhas perguntas, meus olhares foram modificando, tanto que fui me familiarizando com a casa da Juliana, com a mesa na varanda onde conversamos sobre as pessoas que fazem parte da sua rotina, da vida de seus filhos, de seus alunos e do seu trabalho.

Essas mudanças advindas desse ser e estar ali como pesquisadora, assumindo os pressupostos dessa metodologia, me apresentaram outro modo de investigação e, com ele, encontrei um mundo que eu não esperava. As informações e

---

<sup>20</sup> Como já abordado no subcapítulo “Professor do campo: pesquisas do sujeito”, a autora Freitas (2011) e o Instituto (2007; 2009) são exemplos de trabalhos que denunciam essa precariedade quanto aos professores que atuam nas escolas do campo.

conhecimentos que não foram percebidos por mim nos primeiros momentos, mas que foram anotados em meu diário, na leitura dele, instigaram-me a tal ponto que me fizeram retornar àqueles momentos vividos com um novo olhar. As narrativas (visual, oral, escrita, corporal) estavam ali, como que prontas, mas o embate com o acontecimento, com o ato mesmo de sua ocorrência, não me permitia apreendê-las em sua totalidade de sentido, pois como aponta Rebouças (2012b, p. 7) em relação aos papéis de professor, aluno e diretor, estes

[...] não são papéis temáticos fechados, nos quais se “moldam” comportamentos predefinidos. São interações entre sujeitos em que as competências darão motivo às interpretações e às influências do poder persuasivo, de um com o outro, ou de um sobre o outro, e essas ocorrem no ato mesmo em que se fazem, portanto, não garantem nenhuma certeza “de sua eficácia” sobre o outro.

Concordo com a autora também no que se refere ao pesquisador e pesquisado, que, além de não se constituírem como papéis temáticos fechados, também dependem da maturação de uma relação que desmonte esses papéis tidos como fechados e instaure um outro modo de relação. Para que esta se desvele, exige tempo para a escuta e para a análise, tempo que o estranho se torne familiar para que se estabeleça a intimidade entre os parceiros nesses encontros comunicativos e de aprendizado mútuo.

Retorno ainda a Rebouças (2012b, p. 8) quando esta argumenta que, nas relações entre pesquisador e pesquisado,

[...] dependendo de onde e como elas se dão, os constituem, desse modo, na escola, ou em espaços exteriores a ela, numa festa, num supermercado ou mesmo na feira, serão consideradas as qualidades discursivas instaladas ali, nas interações entre os atores, naquele momento e lugar [...].

Portanto, somente depois, em que refletia sobre o que tinha vivido naqueles momentos com a Juliana, era possível resgatar os momentos. Esse resgate às vezes ocorria no decorrer do percurso que eu realizava de volta para casa ou para o trabalho, depois que eu saía de lá; ou depois, tentando organizar todas as ideias no meu diário e nos diálogos com a minha orientadora.



Percebia, então, que cada encontro e cada conversa tinham uma intensidade que novamente me fazia perguntar: quanto tempo eu precisava para estar com a professora? Quantas vezes? E fui percebendo que o mais importante não é a quantidade de vezes que nos reuníamos, mas, sim, a intensidade dos encontros, na intensidade do que eu vivia com ela, pelas suas palavras, histórias e das percepções<sup>21</sup> quanto a sua profissão e a sua vida.

Com isso em mente, pareceu-me pertinente apresentar sucintamente o município de Alegre e compartilhar minhas impressões quanto ao caminho que percorria até a casa da Juliana, momentos que me permitiram conhecer outra parte e realidade do município. Além disso, esses momentos permearam minhas reflexões quanto à pesquisa e ao meu papel, tamanha a responsabilidade, para então iniciar o diálogo com Juliana e sua história de vida.

#### 4.1 O MUNICÍPIO DE ALEGRE

Esta pesquisa fala de pessoas e, se estamos falando de pessoas, estamos falando de lugar(es), assim, é importante falar um pouco sobre o município de Alegre, local onde esta se desenvolve. Alegre é uma tranquila e pequena cidade ao sul do estado do Espírito Santo que já foi rota de passagem de tropeiros que vinham de Minas Gerais para Itapemirim-ES (início do século XIX) (FERRAZ, 1986; BRAVO, 1998).

Sua história remonta à expedição guiada pelo Capitão-mor Manoel Esteves de Lima, em torno de 1820, que se dirigiu de Minas Gerais à então Vila de Itapemirim (hoje Itapemirim), sendo que, no retorno a Minas Gerais, a comitiva passou pela rota dos atuais municípios de Castelo, Alegre e Dolores do Rio Preto para chegar a Minas Gerais (FERRAZ, 1985; BRAVO, 1998). No decorrer desse trajeto, Manoel Esteves de Lima foi distribuindo as terras aos seus homens, que tiveram a incumbência de

---

<sup>21</sup> A construção e reflexão dessas impressões se iniciaram no capítulo sobre o “Caminhar Metodológico” (quando se apresentou o campo da pesquisa) e terá continuidade neste capítulo, no momento em abordaremos o subcapítulo “Conhecendo o Caminho”.

construir fazendas e ranchos a fim de dar assistência às tropas que por lá passariam (FERRAZ, 1986; BRAVO, 1998).

Um dos homens a receber terras foi João Teixeira da Conceição, que ficou responsável pela “[...] porção das terras cortadas pelo rio Alegre e seus Afluentes” (FERRAZ, 1986, p. 24). Ali ele ergueu uma fazenda e alguns pontos de pouso para os tropeiros e demais comitivas. Assim, essa fazenda aos poucos foi prosperando e atraindo pessoas para morar e trabalhar na terra e nas plantações de café, de forma que, ao longo dos anos, a fazenda já tinha traços de povoado (FERRAZ, 1986; BRAVO, 1998).

Essa fazenda teve como nome “Alegre” e sua origem vai de um mito a um fato. O mito se remete à cachorrinha de João Teixeira da Juliana, que ficava no rancho que abrigava os tropeiros e se chamava “Alegre”, sendo muito querida por todos. Mas a cachorrinha veio a se afogar no rio que hoje é conhecido como Rio Alegre e o povoado também passou a se denominar assim em homenagem à mesma (FERRAZ, 1986; BRAVO, 1998).

Contudo, em 2009 foi publicada uma pesquisa acerca do Diário de João Monte da Fonseca, comandante mineiro responsável pela Segunda Divisão Militar no Rio Doce, tendo como responsabilidade abrir um caminho que faria a ligação entre a montanha (MG) e o mar (ES), ainda, investigar a existência de ouro ou pedras nos rios pelo quais estes passariam e que no decorrer do percurso os índios botocudos fossem eliminados, pois os conquistadores alegavam que estes atacavam e matavam as tropas que passavam pelo Espírito Santo (OLIVEIRA, 2009).

Medeiros (acesso em 28 jan. 2013a; acesso em 28 jan. 2013b) realiza uma análise sobre a campanha empreendida pelo Império contra os botocudos no Espírito Santo, mais especificamente no norte do estado. Essa campanha visava à captura e ao extermínio em decorrência da conquista de terras, mão de obra, abertura de novas minas em busca de pedras preciosas nos locais onde residiam, bem como povoar a região do Rio Doce. O mesmo autor destaca que essa postura do Império foi contestada por estrangeiros que vinham ao nosso país, gerando, como Medeiros (acesso em 28 jan. 2013a, s/p) escreveu:

Todavia, importantes viajantes europeus, que vieram ao Brasil para desvendar os trópicos, presentes a este cenário de guerra, relataram e escreveram o que viram, gerando reações de indignação e solidariedade aos botocudos na Europa, pois não viam motivos plausíveis para privá-los de sua liberdade.

No entanto, as perseguições permaneceram até levar os indígenas quase ao extermínio no Espírito Santo (MEDEIROS, acesso em 28 jan. 2013a; acesso em 28 jan. 2013b).

Quanto à formação do município de Alegre, essa tropa saiu no mês de junho de 1815 de Minas Geras e no fim do mês julho estes já estavam próximos a Alegre, no entanto, estes estavam quase sem comida e com muitos homens doentes quando ouviram a salva de tiro dos colegas que haviam partido dias antes levando os ofícios descrevendo as intenções da expedição para a Capitania do Espírito Santo e também pela chegada de mantimentos e munição (OLIVEIRA, 2009). Assim, pela felicidade e alegria que estes sentiram, João do Monte da Fonseca denominou o local como Alegre, sendo este o fato (OLIVEIRA, 2009).

Contudo, a história do município vem aos poucos sendo visitada e construída, graças ao trabalho realizado no Instituto Histórico e Geográfico de Alegre (IHGA), que vem descobrindo documentos e realizando o levantamento da constituição das comunidades no Alegre.

A partir disso, a história revela que “Alegre” pertencia ao município de Cachoeiro de Itapemirim, sendo que em 1858 foi criada a freguesia denominada Nossa Senhora da Juliana do Alegre no antigo povoado, e em 1869 passa a se denominar freguesia Nossa Senhora da Penha do Alegre. Ainda, “O clamor dos alegrenses pela instalação do município só foi atendido em 11 de novembro de 1890, pelo Decreto Estadual nº 53, que confirmou a Lei Provincial de 1884, instalando-se a Intendência Municipal em 6 de janeiro de 1891” (BRAVO, 1986, p. 34), de forma que este se tornou município e foi desmembrado do município de Cachoeiro de Itapemirim. Somente em 1919 o município se tornou cidade, a cidade do Alegre.

Mas no decorrer da história do município, Alegre teve a sua base econômica voltada para a agricultura, principalmente pelo cultivo do café, tendo um papel-chave no período de expansão da produção cafeeira até nossos dias, e também pela

agropecuária. Por outro lado, na cidade, os recursos são gerados pelo comércio, que é o grande empregador da cidade, que, por sua vez, é movido pelo sistema agropecuário (FERRAZ, 1986; ALEGRE, acesso em 30 jul. 2012).

Alegre, como já falado, é considerado um município pequeno, tendo uma população estimada em 30.631 habitantes (como consta nos dados do IBGE de 2010), sendo que em torno de 21.442 dos habitantes vivem na área urbana (tanto da sede como na sede dos distritos) e os demais se distribuírem nas comunidades rurais (IBGE, acesso em 28 jul. 2012). Um dado curioso é que a população universitária (estudantes) não é contada no censo, de forma que a quantidade de pessoas que vivem e residem em Alegre é superior ao apresentado no resultado do censo (IBGE, acesso em 28 jul. 2012).

Os distritos do município de Alegre são sete, a saber: Araraí, Café, Rive, Celina, Santa Angélica, Anutiba e São João do Norte, como consta na Imagem 2.

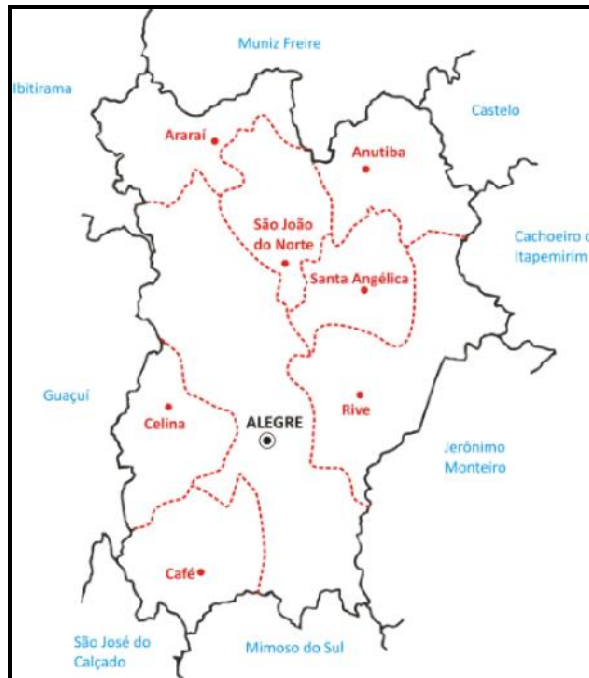


Imagem 2- Características geográficas de Alegre (seus distritos).

Fonte: Mapa (acesso em 18 ago. 2011).

Cada distrito possui suas especificidades, histórias e geografia, pois Alegre se localiza na cadeia montanhosa da Serra do Caparaó, assim, os morros são predominantes na paisagem. No entanto, como já mencionado, ainda é predominante a economia agropecuária, mas temos a presença de cooperativas e da produção de alimentos pela agricultura familiar e, em outras áreas, a presença de plantio de eucalipto.

No município, ainda existem três instituições de Ensino Superior, que são: Instituto Federal do Espírito Santo – Campus de Alegre (que é o antigo Colégio Agrícola de Alegre, depois Escola Agrícola Federal de Alegre – EAFA), a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (FAFIA), que é uma autarquia Municipal; e o Centro de Ciências Agrárias da Ufes, uma unidade descentralizada da Ufes. Essas instituições estão há mais de 60 anos formando profissionais para a região sul do estado do Espírito Santo.

A história do Colégio Agrícola de Alegre remonta às várias legislações. Inicialmente, destaca-se o Decreto Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que incentivava a formação de profissionais na área agrícola, e o Decreto Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que incentivava a criação das escolas agrícolas pelo país (HISTÓRIA, acesso em 9 ago. 2012). Assim,

Objetivando atingir as metas desse Decreto, em 07/05/1953, foi firmado um convênio entre o Governo da União e do Estado do Espírito Santo para a formação de uma escola agrícola no Município de Alegre. Foi escolhida, para esse fim, a Fazenda da “Caixa D’Água”, com área de 327,8 ha situada em Rive, Distrito de Alegre (HISTÓRIA, acesso em 9 ago. 2012, s.p.).

Com a promulgação da LBD nº 4.024/161, a Escola Agrícola de Alegre passou a denominar-se Colégio Agrícola de Alegre (CAA) e, em 1979, em Escola Agrotécnica Federal de Alegre (EAFA). Destaca-se que a EAFA teve um papel importante na formação de técnicos agrícolas na região sul do Espírito Santo, inclusive ampliando suas ações nos cursos Técnicos em Informática, Agroindústria, Curso Pós-Técnico em Piscicultura entre outros.

Mas foi no ano de 2008 que o Governo Federal instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando assim os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, onde a Escola Agrotécnica Federal de Alegre,

juntamente com outras do estado, se integrou aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, formando a rede Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), *campus* de Alegre (HISTÓRIA, acesso em 9 ago. 2012).

Ainda na década de 1960, novamente vem a informação de que o Governo Estadual estava pensando em criar outra escola agrícola no estado. Com isso, o município de Alegre começou um movimento para que esta viesse e se tornasse parte do Colégio Agrícola de Alegre. O pedido da cidade foi atendido em 1969, mas a Escola Superior de Agricultura do Espírito Santo (ESAES) ficou na cidade do Alegre e, na década de 1970, cria-se o Curso de Engenharia Agrônômica, tornando o ESAES em Centro Agropecuário da Ufes (CA-UFES). Assim, o CA-UFES ficou com um curso superior até o ano de 1999, quando começou o programa de expansão do setor agrário até chegar ao ano de 2009 com 17 cursos de graduação, 04 cursos de mestrado e 01 curso de Doutorado (FERRAZ, 1986; CENTRO, acesso em 9 ago. 2012).

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (FAFIA) teve seu funcionamento autorizado em 1973, formando, inicialmente, professores para atuar nas áreas de Português, Ciências, Especialistas em Educação e Estudos Sociais (FERRAZ, 1986). Ainda, a mesma é Autarquia Municipal com vínculo ao Sistema Estadual de Ensino.

A decisão por esta breve síntese sobre o município de Alegre (infraestrutura, dados históricos e geográficos) advém da necessidade de compreender o espaço em que se insere a pesquisa, nos possibilitando chegar à Comunidade Flores de Aparecida e, conseqüentemente, no local onde a professora investigada vive e atua.

## 4.2 CONHECENDO O CAMINHO



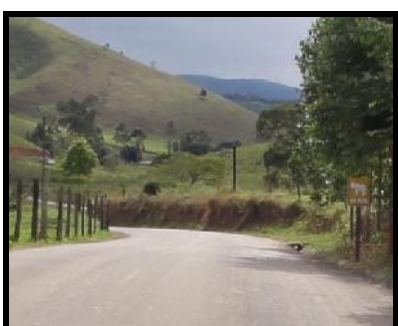
Fotografia 3 - Trajeto de Alegre até a EMPEF Adalzisa Teixeira Sobreira  
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nada mais interessante para se conhecer um novo espaço, um novo contexto do que percorrê-lo e visitá-lo. Após conhecer a professora Juliana e ela aceitar o desafio de participar desta pesquisa, fui conhecer onde se localiza a comunidade, para isso, num primeiro momento (mais precisamente no dia 08 de setembro de 2011), fui, juntamente com a coordenadora pedagógica Rosane, às visitas às escolas do campo.



Fotografia 4 - Trajeto de Alegre até a EMPEF Adalzisa Teixeira Sobreira  
Fonte: Arquivo da pesquisadora

Como já mencionado anteriormente, ir às escolas acompanhada pela Coordenadora Pedagógica ratificou o caráter oficial à pesquisa e à pesquisadora e, também, ir com o carro da SEME possibilitaria conhecer o caminho, seus cruzamentos e desvios.



Fotografia 5 - Trajeto de Alegre até a EMPEF Adalzisa Teixeira Sobreira  
Fonte: Arquivo da pesquisadora

É importante ressaltar que Alegre se localiza na região do Caparaó, seu relevo é predominantemente feito por morros e as estradas seguem o caminho original, ou seja, acompanham o traçado do morro e são em sua maioria de chão. Mesmo as que foram asfaltadas, como parte do programa Caminhos do Campo, se baseiam no traçado original; com isso, permanecem as curvas e a pista estreita.

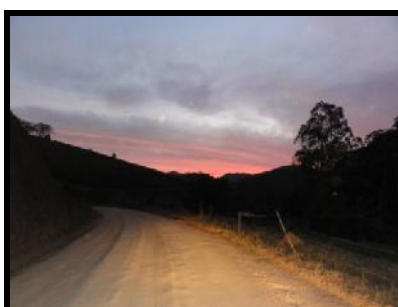
Da sede (perímetro urbano de Alegre) até a comunidade Flores de Aparecida percorremos 27 km, sendo 3 km de estrada de chão (como



Fotografia 6 - Acesso a Comunidade Flores de Aparecida  
Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Fotografia 7 - EMPEF Adalzisa Teixeira Sobreira.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora



Fotografia 8 - Retorno a sede do município de Alegre.  
Fonte: Arquivo da pesquisadora

está registrado nas Fotografias de 3, 4, 5, 6, 7 e 8). Na primeira vez que fui, achei o trajeto longo, com muitas curvas e não aproveitei muito a paisagem, mas, mesmo assim, posso dizer que esse trajeto me possibilitou conhecer um pouco mais da história do município a partir da história que envolve a constituição das comunidades que fomos percorrendo, bem como a economia na região, que ainda se baseia na agropecuária.

Daí em diante, todas as vezes que retornei à comunidade fui sozinha e não vou esconder que na primeira vez me perdi nos vários caminhos e bifurcações, sendo necessário pedir informações para saber se eu estava no caminho certo, dificuldade muito grande porque eram poucas pessoas que eu encontrava no caminho, pois as maiorias dos moradores estavam na roça ou realizando as suas atividades em locais distantes da estrada.

Mas mesmo nesse processo de chegar até a comunidade eu percebi como que a região é rica em seus detalhes, não somente por suas casas, que são uma verdadeira viagem ao tempo, com sua pintura predominante branca e com suas janelas azuis, com as vigas de sustentação aparentes, mas também pelas características, seu trajeto cheio de curvas, que sempre lembram que não podemos andar muito rápido e pela presença constante do gado nos pastos, que também não são lineares. Em muitos momentos, a estrada lembra que devemos ter cuidado porque esse espaço “pertence” à travessia do gado e que a qualquer momento



poderá ter algum boi na pista, como as placas ao longo do caminho vão nos lembrando.

Posso dizer que a princípio causam estranhamento essas placas, mas que aos poucos vou percebendo que aquela paisagem e aquele lugar pertencem a eles, desde há muito tempo, e nós somos os passantes e devemos estar atentos e observar isso no decorrer do trajeto.

Além da reiteração das placas que indicam a presença do gado na estrada e na paisagem, outro indicador é o transporte escolar. Não quero afirmar aqui que devemos entender a lógica de transportar crianças a longas distâncias para estudar, mas, sim, nós lembrar e questionar por que elas não podem estudar perto de casa. Onde estão as escolas do campo? Lembro-me de quando era criança e morávamos numa cidade, o trajeto até a escola era diário e corriqueiro. E se tivesse que diariamente fazer esse percurso? São questões que a paisagem provoca e povoam o meu pensamento e me acompanham enquanto dirijo.

Eu levo 1 hora (60 minutos) para percorrer os 27 km e, enquanto estou indo, meu pensamento não para e a ansiedade vai me acompanhando. Cada vez que vou até a comunidade eu me surpreendo com algum detalhe e me pego imaginando qual é a história daquelas casas e daquelas pessoas, o que elas fazem no dia a dia e nos finais de semana. Enfim, pensamentos voam à medida que o tempo vai passando e começo a perceber que, o período em que está seco na região, a paisagem se torna seca, dura; que seus morros ficam desprotegidos e até mesmo estranhos, pois temos uma imagem pintada pela grama seca e pela cor marrom-avermelhada, demonstrando que essa região foi antigamente local da produção cafeeira e que depois foi substituída pela produção agropecuária, que também tira um pouco do charme daqueles morros que outrora eram verdes com uma vegetação específica.

Ao chegar ao meu destino, outros caminhos são percorridos, como os da memória, e nela as histórias advindas e guardadas que a viagem provocou. Percebo que nela algumas marcas da existência sempre se repetem, como a da sobrevivência e da necessidade do sustento, que leva algumas pessoas a abandonarem a área rural sonhando com melhores possibilidades na cidade; ou ainda a comparação entre o professor que leciona nas cidades e o que leciona no campo.

Se cada modo de atuar nesses espaços possui as suas particularidades e também as similaridades, pois em ambas as espacialidades exigem um “ser professor(a)” com suas dificuldades, mas o que a princípio se assemelha também se diferencia. Desse modo, a compreensão sobre esse espaço e sobre a escola que está inserida neste exige outro modo de atuar a esse(a) professor(a), que, por sua vez, difere do papel do professor que atua numa escola do espaço urbano. Ele(a) tem de exercer diferentes papéis como o de ser professor, ser cozinheiro(a), ser o(a) responsável pela organização da escola, enfim, ser e atuar em muitos papéis ao mesmo tempo. É também um trabalho solitário, que é movido pelo desejo de mudança e pelos desafios particulares.

Esse caminho vai me dando uma dimensão de que sempre ouvimos falar, mas que só compreendemos quando estamos em frente a alguém que vivencia isso no dia a dia e fala com uma propriedade que assusta num primeiro momento, e essa impressão foi se fortalecendo no decorrer dos outros quatro encontros (no total, foram seis encontros).

A cada nova ida e vinda, algumas certezas sobre a escolha de ser professora por parte da pesquisada iam se desvelando, como em outros percebendo que as políticas públicas se mostram emergenciais, pontuais para resolver uma situação, um problema, como no caso que se apresentam projetos e/ou programas que exigem resultados, mas não analisam o que deve ocorrer para esses resultados serem alcançados (podemos citar o exemplo do próprio Programa Escola Ativa, que propôs nossas formas de atuação para as salas multisseriadas).

Cada encontro teve uma intensidade única, de forma que tentamos descrevê-los no próximo capítulo, a partir dos eixos de análise propostos (percurso de vida, processos de formação e interação entre o espaço profissional e os espaços de vida).

Ao fim de cada encontro, surgia o mesmo sentimento: quando percebia, já era hora de partir e a sensação de que o tempo correu nunca foi tão forte. Além disso, tinha tanta coisa que eu queria saber que não deu tempo, pois a conversa faz com que eu pergunte, eu me coloque junto com a Juliana tentando compreender e compartilhar impressões sobre esse espaço.

O processo de ir embora é uma mistura de alegria e tristeza, pois gostaria de ficar mais, estar mais presente, mas já está escurecendo e um novo caminho se apresenta, um caminho cuja visão é mais restrita, mas não menos interessante, que só é quebrada quando passa algum carro que ilumina o percurso contrário, no mais, sou eu, os bois perto da cerca ou próximos à estrada, os moradores que estão retornando ou então finalizando suas tarefas do dia e as luzes nas poucas casas que estão pelo caminho (como se apresenta na Fotografia 8).

## 5 O ENTRELACE DA HISTÓRIA DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL

A recolha de uma história de vida e a sua análise, o tratamento dos dados e o discurso sintético posteriores são essencialmente o resultado do encontro de duas pessoas (FOUTOURA, 2007, p. 193).

No decorrer da construção ou estruturação da trajetória da professora Juliana, muitas perguntas ainda permanecem, uma delas, que é a mais recorrente, é como falar de um sujeito, de uma pessoa que é um todo. Explico melhor: estamos falando da trajetória e essa trajetória a partir de dois vieses: o pessoal e o profissional; é nesse momento que emerge a questão mencionada acima, a dificuldade em ver e/ou compreender esses dois em momentos distintos, se no decorrer da própria fala da professora, vemos os dois imbricados, mesclados e, por que não, “únicos”.

Mas para fins de evidenciar, discutir e analisar essa trajetória, que traz elementos importantes, optou-se por organizar sua história de vida a partir de elementos recorrentes que podem dar a impressão de que em algum momento eles estão isolados, mas que, no decorrer da construção deste texto, pretende-se tratá-los aqui, se possível, com o mesmo olhar que se teve no ato de suas enunciações, com as marcas desse sujeito nos enunciados que produz e a sua inscrição cultural, social e histórica presentes em sua linguagem, portanto, com os traços que o fazem ser tantos, mas um único sujeito.

A partir dessa compreensão, elencaram-se três eixos que nos auxiliaram na visualização da trajetória da professora Juliana de acordo com os estudos de Moita (2007): Percurso de Vida; Processo de Formação e Interações entre o espaço profissional e os espaços de vida. Estes possibilitaram a análise que vem a seguir.

## 5.1 PERCURSO DE VIDA

### 5.1.1 Infância/família

Juliana é a filha mais nova de uma família de 6 irmãos (5 meninas e 1 menino), nasceu, cresceu e viveu na Comunidade de Flores de Aparecida – Alegre/ES – e, sendo a filha mais nova, teve a oportunidade de continuar seus estudos.

Enquanto Juliana vai elencando as dificuldades pelas quais sua família passou, como no caso do seu pai e dos seus tios, que começaram a trabalhar muito cedo para ajudar a sua avó a manter a casa porque seu avô havia falecido. Após ficar viúva, sua avó veio para o município de Alegre sem conhecer ninguém e, em seguida, conseguiu emprego na Fazenda Fortaleza e lá seu pai trabalhou durante 30 anos.

[...] Do interior de minas [...], ele [o pai] perdeu o pai muito cedo [...] ele era ainda bem pequeno e, como lá eles não tinham como sobreviver, minha avó veio embora pra aqui, para o Espírito Santo, a minha avó com os filhos todos (fala da professora Juliana).

Depois que casou com sua mãe, seu pai continuou trabalhando na mesma fazenda, até que conseguiu comprar um pedacinho de terra e construiu sua casa. Sua mãe também trabalhou muito tempo para a família que seu pai trabalhava como costureira: “[...] ela sempre costurou muito, trabalhou muito, trabalhou muito mesmo [...]” (fala da professora Juliana).

Justamente por terem conquistado as coisas aos poucos, com muita dificuldade, Juliana lembra que a vida que tiveram não foi de luxo, foi de simplicidade, e isso acabou interferindo na vida escolar de seus irmãos, que não tiveram a oportunidade de ir à escola, de estudar. Mesmo assim, com todas as dificuldades, seu pai nunca obrigou a nenhuma filha o trabalho na roça:

[...] Das cinco, ele não colocou ninguém pra trabalhar na roça, das filhas ninguém, ele não forçou nenhuma filha, pra poder ajudar, sempre ele sozinho, depois meu irmão era do meio ajudou, mas a maioria que aguentou foi ele mesmo, ele não pôde dar estudo né, porque isso precisava de dinheiro, então ele não deu estudo, eu estudei porque fui a última, então

já tinha minha irmã que já tinha ido, já tinha casado minhas irmãs todas casaram muito cedo [...] (fala da professora Juliana)

Ao recontar essa história, Juliana destaca que seu pai foi um homem forte, que lutou para manter a família sem pressionar que suas filhas auxiliassem no trabalho para gerar renda; isso para a pesquisada é um fato importante, porque até pouco tempo atrás o trabalho na roça não diferenciava a mão de obra infantil da adulta, onde muitas crianças acabavam trabalhando e cuidando de seus irmãos (MARIN, 2008).

Se nos reportarmos ao local onde Juliana foi criada, na área rural do município de Alegre há mais de 40 anos, era de se esperar que as crianças fossem preparadas para aprender desde cedo o ofício do trabalho. Claro que no começo indo para a roça somente esperando e observando os pais e irmãos mais velhos e, à medida que cresciam, iam aprendendo e ajudando em alguma coisa (MARIN, 2008), além de que “[...] o trabalho da criança também estava inserido no conjunto de estratégias estabelecidas pelas famílias para suprir as carências materiais e sociais [...] (MARIN, 2008, p. 126).

[...] Minha avó não tinha condições de criá-los, não podia trabalhar, porque os filhos eram pequenos e não podiam trabalhar [...]. Aí ele cresceu, começou a trabalhar, ele fala até hoje “Aos 7 anos, minha filha, o papai trabalhava para ajudar a vovó”, então aos 7 anos ele começou a aprender a tirar leite, que era o que tinha aqui na redondeza [...], então ele aprendeu e aos 7 anos ele e os irmãos tinham que ajudar ao fazendeiro né, pra poder ter o que comer, então ele trabalhou quase 30 anos aqui para essa família [...] (fala da professora Juliana).

Por isso a identificação da figura paterna como “[...] eu vejo ele um vencedor, um herói [...]” (fala da professora Juliana), por possibilitar que ela tivesse outras oportunidades, que, no caso dela, foi a de estudar. E nesse momento Juliana nos apresenta seus pais, como consta na Fotografia 9, sem esconder enquanto narra o orgulho da sua família.



Fotografia 9 - Pais da professora Juliana.  
Fonte: Fotografia da Juliana cedido para a pesquisadora.

Outra lembrança que a Juliana tem é que a sua infância foi uma vida simples, sem muitas regalias, pois seu pai não possuía bens, inclusive, quando questionada sobre fotografias ou imagens do seu tempo de criança, Juliana nos coloca que isso era um “luxo”, não sendo acessível a todos, e por isso ela praticamente não possui registros de infância. Ainda, quando seu pai conseguiu juntar um dinheiro para comprar um pequeno pedaço de terra na comunidade, ela tinha em torno de 6 anos e seus irmãos já estavam casados e o irmão mais velho ajudava seu pai no trabalho.

Quando o meu pai conseguiu comprar um pedaço de terra que é aonde o meu irmão mora hoje, eu tinha, eu sou a caçula lá de casa, eu já tinha 6 anos, [...] então a vida toda foi uma vida de muita dificuldade financeira, e aquele tempo eu acho que tinha assim comida, mas dinheiro acho que não tinha, não tinha não [...], as coisas eram trocadas né? [...]

Enquanto escutamos a trajetória da Juliana e tentamos visualizar um pouco da sua vida, não podemos deixar de nos lembrar das palavras de Queiroz (1988, p. 20), que “A história de vida, por sua vez, se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou [...]”. Isso ficou claro no decorrer dos nossos encontros, enquanto falávamos de

vários assuntos, inclusive sobre assuntos que inicialmente não pareciam não ter ligação ou conexão.

Mesmo que a linearidade não fosse o nosso desejo no decorrer do diálogo, tentamos aproximar as informações que Juliana nos apresentava na sua fala, tentando reconstruir essa compreensão linear da sua trajetória pessoal mais para que se visualize o que foi sua trajetória, não somente nesse momento, mas nos próximos que se seguirão. Essa preocupação vem ao encontro de que as histórias de vida “[...] Não são lineares, mas muitas vezes vividas em vias labirínticas. Não são vividas como rupturas com o passado, mas como novas aberturas que encadeiam as dimensões temporais” (MOITA, 2007, p. 137).

Justamente essas dimensões foram ouvidas, lidas e selecionadas, tanto que, em vários momentos no decorrer da fala da Juliana, a família vem sempre se apresentando como um ponto importante de sua história, seu filhos foram seus alunos e, mesmo quando seu marido não gostava de vê-la estudando nos fins de semana, sem tempo para família enquanto fazia seu curso de Pedagogia, ele acabava entendendo. Sem falar em todas as vezes que ele a trouxe para a cidade para fazer os cursos de capacitação, de formação continuada e das reuniões da SEME/Alegre, que, se formos analisar, foi praticamente desde o início de sua atuação como professora da EMPEF Adalzisa Teixeira Sobreira.

Além disso, as narrativas apresentadas por Juliana são relatos de vários momentos de sua vida, onde sua memória foi solicitada para auxiliar nesse processo de compreender sua infância e sua família, que em muitos momentos foram informações simples, diretas, mas foram as que ela escolheu para falar, e essa licença é permitida, porque nossa intenção não é fazer a linha do tempo com todos os passos e elementos que a compõem, mas, sim, compreender quem era esse sujeito que falava e que revivia enquanto falava:

[...] Uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato. É o facto de querer dar um sentido ao passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até o presente que nos leva até um modelo mais transformacionista, mas “construtivista” da memória do que aquilo que se imagina intuitivamente (HUBERMAN, 2007, p. 58).

Assim serão a visão e os sentimentos dos nossos próximos momentos.



### 5.1.2 A escola da comunidade



Fotografia 10 - Escola Pluridocente Flores de Aparecida.  
Fonte: EMPEF Adalzisa Teixeira Sobreira (Fotografo desconhecido)

Esta é a Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental Adalzisa Teixeira Sobreira (Fotografia 10), ou melhor, esta é uma fotografia antiga da mesma, quando ela ainda era estadual e seu nome era Escola Unidocente Flores de Aparecida e sua história se remonta como tantas outras que iniciaram sua trajetória, como será retratado abaixo.

Como já mencionado, o município de Alegre possui 7 distritos e, na parte que compreende a sede, se localiza a comunidade rural de Flores de Aparecida<sup>22</sup>, mais conhecida como Sobreira, em relação à família que lá se instalou em fins do século XIX, no ano de 1899. Essa família possuía uma grande extensão de terra e foi responsável por muitos empregos naquela região até poucos anos atrás.

Um dado importante é que, no ano de 1822, Alcebiades José Sobreira assumiu a fazenda Sobreira e cedeu uma parte da mesma para o funcionamento de uma escola, em 1927. Além disso, ele providenciou professores para trabalhar e ajudou com o alojamento e com a alimentação destes, de forma que ficaram alocados na

---

<sup>22</sup> O nome da comunidade está associado ao nome do Córrego de Flores. Este corta a mesma e um dos córregos que auxilia na formação braço do Rio do Norte. Esta comunidade pertence à sede.

própria fazenda. Essa situação permaneceu até a construção do prédio que, assim, se tornaria a escola da comunidade, como na Fotografia 12.

Nesse momento, Juliana nos auxilia na compreensão de como foi ser professor nesse período. Ela nos conta que, no período em que a mãe e o pai dela eram pequenos (o pai dela nasceu em 1926 e mãe em 1932), estudar era um pouco diferente e também complicado, pois nem todos tinham a oportunidade e as condições de pagar pelos estudos. Os professores vinham até a comunidade, ofereciam suas aulas (voltadas mais para ler, escrever e contar) e as ministravam nas casas das pessoas que os contratavam.

Esse professor nômade permanecia na Fazenda Sobreira por um determinado período, depois ia para outra comunidade ou localidade. E um dos motivos imaginados pela professora Juliana é que essa situação auxiliou no processo de se pensar e se organizar um espaço para que essas aulas pudessem ser ministradas para os moradores da comunidade.

[...] A minha mãe conta o seguinte, minha mãe não estudou, né, nem meu pai. Meu avô, ele, os professores vinham aqui pra roça, pro campo pra saber quem queria aula, então meu avô chamou um professor destes para dar umas aulas para a minha mãe, então o que ela sabe é desse professor que ia lá na casa dela, esse professor ia de casa em casa, quem queria, quem não queria não tinha, mas então meu avô chamou este professor para dar aula para a minha mãe e pros meus tios, então esta aula, o pouco que ela sabe, o pouco que ela sabe, ela não sabe né que série, mamãe não sabe que série ela estudou [...] (fala da professora Juliana)

Essa fala traz à tona uma realidade muito presente na educação brasileira do início do século XX: a escassez de escolas públicas para atender a população, até mesmo porque a educação acabava sendo direcionada a uma pequena parcela da população brasileira que pagava por esta (SAVIANI, 2007).

Não podemos esquecer que esse período também é marcado pela Proclamação da República, que vai desencadear um otimismo em relação ao país, de forma que a classe média começa a reivindicar seu espaço e a educação começa a ser percebida como a possibilidade de mudança, de uma nova sociedade, de forma que, através da transformação do homem, se poderia mudar a sociedade, revelando um período de otimismo pedagógico (PEREIRA, 1999; SAVIANI, 2007).

Por outro lado, essas reivindicações vêm ao encontro das ideias da Escola Nova e da ampla discussão na sociedade sobre o papel do Estado em prover a educação pública para a sua população, sendo de acesso a todos (SAVIANI, 2007).

Realizando uma relação do início da organização da educação com a realidade dos pais da Juliana, podemos inferir que a educação para os moradores do campo também não era fácil, até mesmo porque as autoridades políticas não se preocupavam em criar escolas para essa realidade (LEITE, 1999; ALVES, 2009).

Esse pensamento está atrelado à ideologia presente na época que separava o espaço urbano do rural, de forma que os esforços na criação de novas escolas estavam focados no primeiro. Somente a partir da década de 1920 é que os políticos se preocuparam em criar algumas escolas no campo, pois ocorreu um grande fluxo migratório e era importante fixar o homem no campo (evitando assim perda da mão de obra e também diminuição dos problemas acarretados pelo fluxo migratório – essa tentativa foi chamada de ruralismo pedagógico) (LEITE, 1999; REIS, 2006).

Frente a isso, podemos inferir que um dos motivos da presença do professor particular que ministrava aulas para a mãe da pesquisada está atrelado à falta de escolas públicas na comunidade rural onde vivia, porque no início do século XX existiam somente 125 escolas para atender 250.000 habitantes no estado do Espírito Santo, de forma que “[...] O número de escolas não era suficiente para atender às necessidades da época” (BARRETO, 1997, p. 50).

Continuando com a análise que Juliana realiza sobre a presença desses professores que vinham até a comunidade para ensinar as crianças:

[...] Desse professor vim fazer essas aulas, nestes lugares, nestas casas, começou então a família, e o professor geralmente ficava na casa da família Sobreira, o casarão era o centro, então esse professor tinha essa casa como referência né, então ele vinha para esta localidade então dava aula aos arredores, hi, então eu imagino que surgiu a idéia de se construir uma escola, mas aí eu não sei te falar se esta escola foi construída pela família Sobreira, ou parte dela foi ampliada depois por uma entidade municipal ou estadual [...] (fala da professora Juliana).

Ainda, no decorrer das conversas, Juliana foi narrando que o hábito de estudar não era incentivado naquela época, que essas aulas avulsas eram exceções que, no caso da mãe dela, o avô pagou para que os filhos tivessem pelo menos os

conhecimentos básicos, enquanto que seu pai conta que poucos estudavam e esse era um “privilégio” das pessoas com mais condições que podiam encaminhar seus filhos para outros lugares.

[...] Eu vejo que pelo, que minha mãe fala, que minha mãe conta, meu pai, meu pai tem 86 anos, minha mãe vai fazer 80, então, na época deles não era importante estudar, eles não tinham nenhum tipo de incentivo pra estudar, meu pai fala assim, “só estudava o filho do fazendeiro porque sai pra fora estudar”, então o governo, acho que não oferecia, o governo não oferecia mesmo, a gente já sabe, e como o governo não oferecia não precisava de estudar, né? (fala da professora Juliana)

Além da questão financeira, outra ideia era presente na decisão de não priorizar o estudo, já que o que se ensinava na escola não era utilizado para as necessidades presentes no dia a dia, no trabalho e nos afazeres que envolviam o campo, porque “[...] A escola com finalidade de ensinar a ler, escrever e contar não era valorizada pelos pais porque esses conhecimentos eram julgados pouco importantes diante das necessidades de viver e produzir na roça [...]” (MARIN, 2008, p. 129).

Em relação à educação na comunidade de Flores de Aparecida, a professora Adalzisa Teixeira Sobreira (uma das sobrinhas do fundador da Fazenda Sobreira) teve um papel importante como professora nesta, inclusive quando ainda não existia o prédio da escola e, da mesma forma que os outros professores, atendia na casa dos alunos no ano de 1927.

Mas ela não foi a primeira, quando esta professora trabalhou aqui, ela não trabalhou na escola, não existia a escola [...]. Ela trabalhava na casa, atendia os alunos na casa, ela ia na casa (fala da professora Juliana)

Ainda, a professora Adalziza (Fotografia 11) era professora leiga, vindo a obter a formação no Curso Normal em 1937, quando já era professora concursada pelo estado do Espírito Santo. No ano de 2003, para comemorar o aniversário de 100 anos da professora Adalzisa Teixeira Sobreira, a SEME a homenageou com o seu nome a escola da comunidade onde começou sua atuação como professora. Para isso, realizou-se uma nova reforma na escola e toda a comunidade foi convidada a participar, teve missa e homenagem à família Sobreira na pessoa do senhor Sebastião Sobreira. Juliana também destaca que a família sempre foi muito presente na comunidade e na escola (Diário de campo da pesquisadora).



Fotografia 12 - Professora Adalza Teixeira Sobreira  
 Fonte: EMPEF Adalza Teixeira Sobreira (Fotografo desconhecido).

Como Juliana já havia dito, ela teve a oportunidade de estudar, sendo que, em 1976, ela ingressou na Escola Estadual Pluridocente Flores de Aparecida, que funcionava na modalidade seriada.

[...] Em 76 eu iniciei, eu entrei no 1º ano, nem sei se naquele tempo era 1º ano ou 1ª serie, nem sei mais. Então, com 7 anos, eu sou de 69 né? [...] eu lembro daquela história assim, o 1º ano você ficava fazendo um período só fazendo serra-serra, só serra-serra, aquelas coordenações né? Você ficava até maio eu acho, o 1º bimestre, depois a professora começava com os silábicos, você fazia sílabas simples como era chamada, sílabas simples, depois você estudava sílabas complexas [...] em 76 no 1º ano, em 77 o 2º, em 78 o 3º e 79 o 4º, né, em 80 eu fui para vitória em 1980, que saí eu fui para a Vitória no 5º ano [...] (fala da professora Juliana).

Dessa parte de sua vida, Juliana lembra que a comunidade possuía muitos moradores que trabalhavam com os grandes produtores rurais, onde muitos destes moravam nas terras do patrão.

[...] Minha infância eu vivi aqui com muita gente, com muito morador, do que que eles viviam? Eles plantavam arroz, feijão, milho viviam da agricultura mesmo [...] tinha criação de gado leiteiro também, mas tinha agricultura paralela, o gado e a plantação de grãos, isso na minha infância [...] (fala da professora Juliana).

A comunidade, por ter um número considerável de moradores, também tinha suas atividades, como casamentos, batizados, festas, e o ponto central destas é a Igreja e a escola, pois as mesmas estão localizadas no centro da comunidade, além do que a Igreja possui um pátio com espaço para a reunião de pessoas. Essa lembrança de Juliana faz com que lembremos que este é um espaço de vida, de cultura, onde as pessoas nos fins de semana se reúnem para conversar, para interagir, e isso me lembra da minha infância também.

Porque geralmente assim, pelo menos da comunidade que eu venho, tudo girava em torno da igreja, aí tinha o local que depois construíram um salãozinho de baile, então era a igreja e do lado era esse salãozinho de baile onde fazia tudo batizado, casamento, festa, e meu pai conta que, meu pai não, até os meus 14, 15 anos tudo acontecia nesse lugar, qualquer coisa da comunidade acontecia naquele lugar, depois que acabou muita gente indo embora, que ficou pequena a comunidade, aí quase não se usa mais esse espaços. E [...] lá na comunidade lá, só se tinha antes né, antes da minha época, mas da minha época pra cá nunca teve na comunidade assim [ ] eu lembro assim, ali tinha baile assim forró na poeira ali mesmo, mas assim salões! Não tinha não. Lembro também eu era bem pequena, lembro que quando fazia festa ali também tinha baile na escola [...] (fala da professora Juliana).

Retornando ao tempo em que era aluna, Juliana lembra que, quando estudava, a escola era a que se visualiza na Fotografia 9 e que esta tinha ainda um fogão a lenha, que não era mais utilizado, e a escola não tinha água própria, eles tinham somente um filtro (de barro) para que os alunos utilizassem, por causa disso, quem acabava ficando responsável pela merenda era uma das empregadas da Fazenda Sobreira, como a mesma nos relata:

[...] A empregada da casa, que fazia a merenda para quando eu estudei, não era merenda, merenda entendeu, era um leite, era alguma coisa, uma sopa, não era todos os dias, mas o dia que tinha vinha de lá, entendeu, não fazia na escola devido a escola ter o fogão a lenha, então não fazia na escola, fazia lá [...] E quando eu comecei ainda existia esse fogão ali ainda (risos) (fala da professora Juliana).

### 5.1.3 A continuidade dos estudos em Vitória/ES

A ida a Vitória foi uma parte da trajetória da professora que chama a atenção, inicialmente, pela pouca idade, pois Juliana tinha 10 anos quando foi morar em Vitória na casa da irmã mais velha para cuidar de seus dois sobrinhos (Diário de campo da pesquisadora). Ela relata que, naquele tempo, no início da década de 1980, sua irmã veio de Teixeira de Freitas-BA para morar em Vitória e uma das dificuldades era encontrar alguém de confiança para cuidar de seus filhos.

Após conversar com seus pais, sua irmã mais velha solicitou autorização para que Juliana fosse morar com ela em Vitória para que cuidasse de seus sobrinhos. Mesmo estando morando na casa da irmã, o fato de uma filha sair de casa tão cedo emanava alguns cuidados, porque o pensamento da época tinha os conceitos sobre isso, como Juliana transparece nesta fala:

[...] Porque papai ele também não queria não, porque ele achava que uma filha quando saia de casa ela ia se perder ela não ia, estudo não e, não adiantava, aquela ideia né, como eu to falando com você, estudo não era importante até uma certa época não era importante, então a ideia dele era essa [...] (fala da professora Juliana).

Juliana só foi para Vitória após terminar a 4ª série na escola da comunidade e, chegando a Vitória, ela ficou responsável pelo serviço da casa, inclusive cozinhar e dos cuidados com os sobrinhos.

Quando eu fui para Vitória, eu não fui nem na intenção de estudar, eu fui morar com uma irmã, lá em Vitória, a minha irmã tinha 2 crianças, irmã mais velha, ih essas crianças não tinham com quem ficar, ela trabalhava fora, aí então eu terminei a 4ª série aqui, e fui pra casa dela [...] (fala da professora Juliana).

Em nossas conversas, ela relata que sentia muitas saudades de casa e que sua irmã muitas vezes fez o papel da sua mãe enquanto ela esteve fora de casa, mas mesmo assim ela permaneceu e voltou a estudar, tanto que, no mesmo turno que ela levava o sobrinho mais velho para a escola, ela também ia estudar.

[...] Com esta situação de ir para Vitória, né, de morar com minha irmã, surgiu a oportunidade de eu continuar a estudar, como eu sempre gostei de estudar, então foi, foi um ponto né, então fui pra lá, estudei, quando eu,

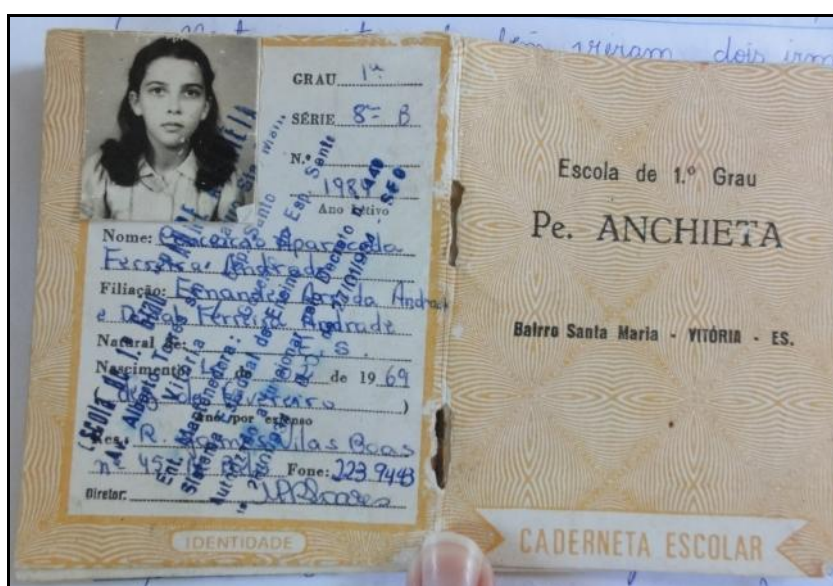
naquela época que eu terminei o ensino, o magistério em 88 (fala da professora Juliana).

Essa vontade de continuar a estudar esteve sempre muito presente para ela, mesmo quando seu pai achava que não seria necessário continuar após a 4ª série, e que sua mãe sempre foi uma grande incentivadora, ainda mais quando ela foi para Vitória e pôde dar continuidade a seus estudos.

[...] Mas lá eu sempre quis estudar, porque na realidade a minha, meu pai, por exemplo, não queria que filha dele estudasse, sabe, estudo para o meu pai nunca ficou em 1º plano e nem era vantagem para alguém estudar, então, era sempre contra, era mesmo só estudar até a 4ª série e o resto era sua filha ficar em casa, fazer enxoval pra casar, então era a ideia do meu pai. A minha mãe tinha uma ideia mais avançada, minha mãe já queria [...] (fala da professora Juliana).

Na fala acima, podemos ver o que se esperava da mulher naquela época: o mínimo de escolaridade e que, no demais, esta se preparasse para o casamento, onde deveria assumir as funções de esposa.

Entretanto, Juliana muda essa expectativa e termina o 1º Grau na Escola Padre Anchieta em Vitória, cursando a mesma no período de 1981 a 1984, dando, assim, continuidade a sua vontade de estudar, como se pode visualizar na Fotografia 12 abaixo.



Fotografia 12 - Caderneta Escolar da Escola de 1º Grau Pe. Anchieta.  
Fonte: Documento da Juliana cedido para a pesquisadora.





Fotografia 13 - Caderneta Escolar da Escola de 2º Grau Professor Fernando Duarte Rabelo  
 Fonte: Documento da Juliana cedido para a pesquisadora.

Assim que ela terminou o 1º Grau, Juliana começou a estudar na Escola de 2º Grau Professor Fernando Duarte Rabelo (que se localiza na Praça Cristovão Jacques em Vitória-ES), como consta em sua caderneta Escolar (Fotografia 13), escolhendo a Habilitação Profissional em Magistério como opção de curso

Eu fiz na Fernando Duarte Rabelo, uma escola, eu acho que não tinha muitas escolas em Vitória, foi naquela escola, e essa escola, então eu fui, naquele tempo era o ensino técnico, você terminava a 8ª série, fazia o 1º ano básico né, que era o 2º grau e você já poderia optar por um técnico (pausa), então tinha outros técnicos, mas eu não me, eu acho me vi mais como professora, então comecei a estudar e aqui, eu comecei a estudar naquela época lá, o 1º ano de magistério você tinha que escolher uma escola, e ir nessa escola, fazer sua ficha para o estágio, entendeu? (fala da professora Juliana).

A Habilitação Específica para o Magistério foi implementada pela Lei nº 5.692/71, que criou as habilitações profissionalizantes obrigatórias no 2º Grau, com a intenção de formar a mão de obra necessária ao mercado de trabalho. Com isso, a formação do professor que atuaria no ensino primário estava diluída em uma habilitação, numa formação onde os conteúdos gerais e específicos estavam desarticulados em meio à grade que este apresentava e, aos poucos, a ideia e o status que a antiga Escola Normal possuía foram se perdendo, justamente por agora ser uma habilitação profissionalizante, que seria ofertada em todas as escolas públicas (TANURI, 2000).

Enquanto estudava, Juliana continua auxiliando sua irmã com os sobrinhos e com a casa, até que, ao findar o Ensino Médio, ela retornou para a comunidade, tendo como base a obediência que tinha aos seus pais e também a possibilidade de iniciar sua vida profissional, mesmo que inicialmente a mesma fosse incerta.

Foi quando eu retornei, é como eu falo, obediência também aos pais, papai e mamãe achavam que eu não deveria ficar mais, porque eu já tinha terminado na realidade um curso, não podiam pagar para mim uma faculdade, então eu tinha que retornar mesmo para trabalhar, e naquela época quando eu voltei 88 era assim mais fácil você começar a trabalhar porque eu acho assim tinha menos professores, para a zona rural principalmente assim pro campo. A gente fala zona rural mas ta errado né, é campo, menos professores para o campo, então foi o ano que eu vim embora, o ano que a professora entrou de licença, e eu fui como DT, era contrato na época, trabalhei aquele ano no lugar dela, aí no final do ano que o contrato encerrava aí você ficava sem emprego de novo [...] (fala da professora Juliana).

Assim, logo que retornou para sua casa, Juliana iniciou sua atuação como professora na própria comunidade via contrato de Designação Temporária (DT) no lugar da professora efetiva, que naquele período estava em licença maternidade.

Desse modo, percebemos, no decorrer da análise deste eixo “Percurso de Vida”, que a família se evidenciou como base para muitas das escolhas e decisões que Juliana tomou, confirmando o que Dominicé (2010a, p. 89) escreveu, que “[...] As relações familiares influenciam de forma importante as opções tomadas no curso escolar ou a construção da escolha da profissão [...]” (DOMINICÉ, 2010a, p. 89).

Entre as decisões está o fato de Juliana ter podido estudar e, mesmo quando ela se mudou para a capital para trabalhar, ela continuou seus estudos e seu curso de 2º Grau foi um indício de sua escolha profissional: ser professora. Esse delineamento será discutido no nosso segundo eixo “Processo de Formação”.

## 5.2 PROCESSO DE FORMAÇÃO

### 5.2.1 Tornar-se professora e os desafios da profissão

A vida *particular* ou pessoal influencia o percurso profissional dos professores [...] (GONÇALVES, 2007, p. 148).

Nóvoa (2007) questiona: o que nos leva a ser professor? Enquanto que Huberman (2007) frisa que esse é um processo, que ser professor não ocorre assim do nada, mas, sim, das escolhas e de como vamos desenvolvendo a carreira docente.

Enquanto fui conversando com Juliana, percebi que muitos fatos e momentos contribuíram para esse processo de ser professora, desde o incentivo da mãe, a figura da primeira professora e o status que esse profissional tinha.

Assim, aproveito para reproduzir alguns dos trechos de nossas conversas.

[...] Minha mãe também queria muito que eu fosse professora. Ela sempre se orgulhou muito disso. E, na, na época né, o professor né, tinha um respeito né, uma graduação, era uma graduação muito respeitada, hoje eu num sei porque que caiu, não sei porque, queria até entender, porque é uma profissão tão importante quanto as outras né? talvez até mais. É que daí que forma as outras profissões. Mas minha mãe, devido não ter estudado, meu pai também, não conseguiram terminar nem a quarta série, então tinha a ideia de que se formasse uma filha professora, era uma, um grande avanço, uma grande vantagem né. Então também essa influência mudou (fala da professora Juliana).

[...]

Eu te falei na última vez, a minha mãe queria muito que eu fizesse, a primeira coisa era isso, sempre falava “Tu vai estudar, eu queria muito que você fosse professora”, e eu também eu era assim, apaixonada pela minha professora de 1º ano, a forma como ela se vestia, a forma que ela falava, sempre muito calma, muito bonita, sempre muito elegante, então, motiva assim, né, a criança naquele tempo que só conseguia ver o professor e o quadro, então, acaba, acabava admirando o professor, e eu tive sorte de ter um bom professor de 1º ano, de 1ª série e ela assim me motivou, então, sempre brincava de aulinha em casa, brincava, sempre essas coisas de criança mesmo né? E também pelo fato de começar pelo fato de trabalhar, de começar os estágios também a gostar, a ter gosto, dos estágios daí que veio o finalizar, realmente o gosto (fala da professora Juliana).

Uma das colocações na fala da professora Juliana é o que Goodson (2007, p. 72) já havia descrito que “Uma característica comum do ambiente sociocultural colhida nas narrativas dos professores é o aparecimento de um professor preferido que influenciou, de modo significativo, a pessoa enquanto jovem aluno [...]”. Se buscarmos em muitos professores e em nós mesmo, sempre teremos uma professora que serviu como inspiração, como desejo para ser professor. Ou o contrário, aquele com que nós, por exclusão, não queremos nos identificar.

Enquanto Juliana relembra e narra sua história, as palavras de Josso (2010) vão auxiliando na compreensão de que essas experiências são sentidas enquanto se fala e, nesse ato, se vislumbra um passado que não é tão longe e nem tão distante de quem fala, estando muito mais próximo do que a própria narradora pensa estar.

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, nesse *continuum* temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural (JOSSO, 2010, p. 48).

Auxiliando na percepção de que o ser professor ou o se tornar professor é um processo inicialmente pessoal, situação em que Juliana se via e se sentia como professora (o ato brincar de escolinha é uma situação imaginária que se trata de uma imitação de uma situação real, ou seja, ela se vê como sua primeira professora), mas que, no decorrer do tempo, esse processo, essa percepção de ver e se sentir professora, torna-se também social, como Huberman (2007, p. 40) escreve que “[...] as pessoas passam a ‘ser professores’, quer aos seus olhos, que aos olhos dos outros [...]”.

Não sendo diferente com Juliana quanto a isso, questionei o porquê dessa escolha, por que ser professora:

Olha [...] na realidade, naquele tempo quando eu estudava, a professora, ela tinha uma grande importância, hoje a professora perdeu um pouco (risos de nós duas), mas naquele tempo ser professora, nossa, era algo muito, muito bom, e eu sempre observava a minha professora de 1ª série, observava muito a professora, e ficava olhando e imaginando aquela pessoa muito bonita, muito sábia, muito carinhosa, talvez seja ela mesma que me inspirou a ser professora (fala da professora Juliana).

Evidentemente que existem outros pontos no decorrer de nossas escolhas que auxiliam na formação da identidade e na percepção de uma profissão, como o desejo da mãe da Juliana, a percepção de que o professor possui uma valorização, mas são justamente essas escolhas que nos auxiliam na construção de quem somos: e que constitui a nossa identidade.

A identidade não pode ser percebida como algo pronto e acabado num determinado momento ou época, pelo contrário, identidade está relacionada a quem somos e se, como afirmado anteriormente, como seres sociais, compreendemos que identidade é processo, e isso não seria diferente quanto à identidade docente.

[...] Identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2007, p. 16).

Processo que fala de alguém e de como este sente e vê sua própria trajetória, Juliana está narrando, revendo e repensando etapas e momentos que a cercaram, e estes são importantes quando tratamos do sujeito e de sua história, que, por sua vez, não é individual, é coletiva, como já mencionado anteriormente, a linha tênue entre passado e presente é testada a todo momento na hora da narrativa.

Isso nos remete a Fonseca (2006, p. 149) e sua percepção de que a narração é algo mais amplo, vive e revive os momentos enquanto fala, porque “Ao narrar a si mesmo, a sua própria história de vida de uma determinada forma, com determinados objetivos em determinados contextos, no caso o educativo, o sujeito narra uma história social, coletiva, que é também política [...]”, como nesta fala em que se pediu que Juliana contasse um pouco mais da sua formação no Magistério, e ela auxiliou nesse processo de ser professor.

Bom, sim, ele conduziu sim, mas o que me levou mesmo a desenvolver a prática, até mesmo o gosto foi a própria experiência, a experiência, não foi o curso, porque o curso é lógico te ensina muita coisa, mas assim, é a própria prática, você aprende junto com os seus alunos, não existe uma linha de aprendizagem que você faça que é isoladamente, eu acho que é um conjunto, teu aluno te dá aquela possibilidade de você formar a sua aula, de você fazer o que é necessário para que ele avance na aprendizagem, por isso que eu disse que a aula é única, não tem como você repetir ela amanhã, ela é só uma, é lógico que você repete assunto, conteúdo né? Mas sua prática é única, e o seu aluno que vai te dando aquele eixo, aquele elo de avançar ou então você deve voltar atrás, porque se não houve aprendizado você deve recuar né? Agora se houve aprendizado você vai avançar. Na sala multisseriada, o que acontece de dificuldade, eu digo ainda que é, apesar de esse tempo todo que eu trabalho na sala multisseriada, é porque você tem que ensinar o aluno na série que ele está, certo? E o assunto da série que ele está é único daquela série, tudo bem você pode ensinar a mesma disciplina naquele dia, mas os assuntos são diferentes, então se você está ensinando, o 1º ano está com seres vivos, só se você, você não tem como ensinar seres vivo para a 4ª série ela já está com o corpo humano, é ser vivo também, mas ela está avançada entendeu?

Então é esse o grande desafio para uma sala multisseriada é você conduzir assuntos diferente em uma mesma sala né com séries diferentes, às vezes o aluno do 1º ano aprende com o do 4º né? (fala da professora Juliana).

Um dos elementos que chamam a atenção na fala da Juliana é quanto à experiência que lhe auxilia no processo de ser professor, observação que relaciono com os escritos de Tardiff (2000), Azzi (2000) e Cunha (2002) sobre os saberes docentes.

Inicialmente Tardiff (2000, p. 119) já nos provoca dizendo:

[...] Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, isso significa que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática [...].

Essa provocação amplia a discussão quanto à teoria e à prática, que muito ouvimos falar e muitas vezes temos a ideia errada que uma é mais importante que a outra, pelo contrário, elas estão em processo de construção permanente, uma vez que o professor, como sujeito de conhecimento, vê a sua prática como momento de reflexão e como relação com o que se prega na teoria, mesmo que não pareça visível (TARDIFF, 2000; AZZI, 2000; CUNHA, 2002).

Toda pessoa que trabalha, que busca uma profissão, possui conhecimento sobre e, frente aos desafios desta, procura soluções para as dificuldades que surgem, e por que com o professor isso seria diferente? Evidente que o professor necessita desse momento de reflexão, de planejamento, que possibilita perceber como que está sua aula e seu próprio conhecimento sobre as áreas de conhecimento.

Novamente me reporto a Tardiff (2000, p. 121) para enfatizar os pontos acima:

[...] Todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer [...] não existe um trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho [...].

Essa perspectiva também é compartilhada e ampliada por Azzi (2000), percebendo o trabalho docente como a docência (e todas as suas especificidades que permeiam o cotidiano e as necessidades dos homens enquanto sujeitos sócio-históricos). Para

tanto, Azzi (2000) trata do saber pedagógico e da práxis para compreendermos o trabalho docente.

Azzi (2000) discorre que o saber pedagógico possui sua base no trabalho que o professor realiza no cotidiano, relacionando com o contexto da escola, dos alunos e os demais elementos que compreendem esse espaço, enquanto que a práxis envolve o processo do saber pedagógico e os conhecimentos advindos da teoria, visando à transformação daquele contexto educacional onde o professor está inserido.

Nesta vertente, podemos inferir que

[...] O saber pedagógico – elaborado a partir do conhecimento e/ou saber que o professor possui e na relação estabelecida entre esses e sua vivência – identifica-se com a relação teoria-prática da ação docente; identifica-se com a sua práxis. É práxis, porque a intervenção do professor é feita tendo em vista objetivos que traduzem um resultado [...] (AZZI, 2000, p. 46).

Esse pensamento vai ao encontro da percepção que Juliana possui de sua atuação, desde a preocupação com a aprendizagem do aluno como com a preocupação do seu planejamento.

Eu quero mostrar meu trabalho com o aluno, ver o meu aluno crescer, ver meu aluno avançar, que ao longo do tempo você vai amadurecendo, a sua profissão, né? Por isso que eu te falei aquele dia, o professor que quer ver o aluno aprender, ele sofre muito. Por que ele planeja uma aprendizagem, planeja um conteúdo, e quer que aquele conteúdo seja realmente assimilado pelo aluno, quando ela não consegue alcançar, ele fica frustrado, porque vem mil e uma coisas na sua cabeça, bom, você tá ensinando o seu aluno a escrever, produzir textos, e quando você depara com um texto que num tem sentido, significa que você não ensinou, não é? É verdade, é assim que a gente, o professor pensa né? Assim que a gente imagina, mas é lógico que dentro desse aí não aprendeu, também eu entendo que vem uma série de situações que também leva o aluno a não ter aprendido, naquele momento, e que aí você repete novamente [...] (fala da professora Juliana).

Mesmo que esse sentimento apresentado por Juliana algumas vezes venha acompanhado de tristeza por acreditar que não consiga trabalhar adequadamente com as turmas multisseriadas, que algum conhecimento o aluno não esteja aprendendo, Juliana demonstrada a preocupação que seu papel como professora é muito mais do ensinar, e saber se seu aluno está aprendendo. E esta preocupação

que diferencia seu papel de ser educadora, este desejo que o aluno aprenda e compreenda o que se está ensinando.

É muito difícil, se fosse para eu escolher, eu não escolheria sala multisseriada não. Porque tem, tem as falhas, de que às vezes quando você tá perdendo, perdendo não, quando você tá dando mais atenção pra esse aluno, aquele tá perdendo sua atenção, aquele que você deveria tá dando mais atenção, você não está, eu vejo que numa sala multisseriada, a alfabetização perde, porque os outros que sabem te sugam. Por mais que você fala assim: “Gente fazem sozinhas porque vocês são capazes, deixa pra primeira série, primeiro ano, mas criança num consegue né? Ela quer o tempo todo estar ali. Mas eu ensino a primeira série a pedir ajuda: “Não se calem, pedem, que se vocês ficarem quietinhos você vão perder”. “Vocês não ficam quietinhos não”, “Tia eu num sei isso aqui não, me ajude aqui”, hoje eu estava ensinando pra eles a multiplicação, com o primeiro ano eu tô começando a multiplicação ensinando eles a sequência de dois em dois, três em três, quatro em quatro, entendeu? Eles não sabem que eles estão fazendo multiplicação, mas eles estão fazendo né?

É surpreendente como, nesses momentos em que a professora fala sobre as dificuldades em sala de aula, e até mesmo com o processo que envolve o planejamento, fica evidente que o professor necessita pesquisar, precisar buscar em diferentes livros ideias para seus planejamentos e, um dos instrumentos para instigar os alunos são os projetos desenvolvidos em aula, os alunos apreendam porque pesquisam e se dedicam.

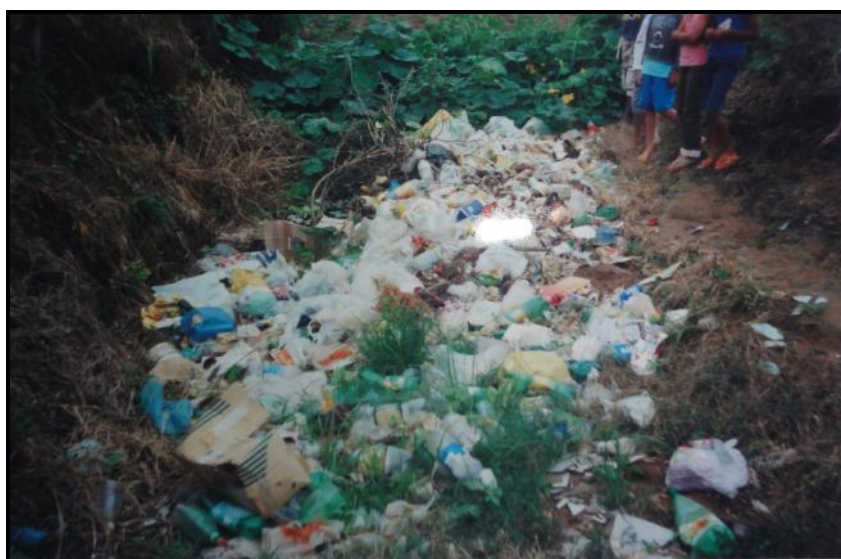
Um dos projetos de que Juliana se recorda que desenvolveu com os alunos foi o Projeto Borboletas. Neste, os alunos acompanharam o desenvolvimento da lagarta até se tornar borboleta, pesquisando sobre os hábitos alimentares e seu papel na natureza, realizando diários com apontamentos, poesias e outras impressões que iam surgindo. Percebeu-se no olhar de Juliana o orgulho que este projeto foi para os seus alunos, mesmo que num primeiro momento ela se lembre das dificuldades (como mencionado anteriormente), essas lembranças são mais fortes. Isso me recorda da reflexão que Bosi (1994, p. 399) realiza quanto às pessoas que participaram de sua pesquisa

[...] Quanto mais a memória revive o trabalho que se fez com paixão, tanto mais se empenha o memorialista em transmitir ao confidente os segredos do ofício [...]. Aquilo que se viu e se conheceu bem, aquilo que custou anos de aprendizado e que, afinal, sustentou uma existência, passa (ou deveria passar) à outra geração um valor [...] A memória do trabalho é o sentido, é a justificação de toda uma biografia.



Por compreender que a memória é ponto significativo para apresentar as proximidades e identificações que o professor realiza no decorrer de sua ação educativa, destaco outro projeto que Juliana realizou: este foi sobre o destino do lixo na comunidade, porque, como não existe a coleta realizada pela prefeitura, ela queria que os alunos descobrissem qual era o destino do lixo que eles produziam. Assim, partiram para as suposições e observações do que era descartado no lixo, que, no caso, se confirmou que eram garrafas, sacolas e embalagens de plástico, alumínio, embalagens de papel de produtos diversos (Diário de campo da pesquisadora).

Desses apontamentos, Juliana levou os alunos para uma região que fica próxima à comunidade, numa baixada, onde este era descartado (como é mostrado na Fotografia 14) e, como Juliana destacou, os alunos não tinham ideia do que acontecia com o lixo e aqueles que sabiam nunca tinham visto, portanto, o impacto os fez ficarem assustados com o que viram (Diário de campo da pesquisadora).



Fotografia 14 - Projeto Lixo da comunidade.  
Fonte: Documento da Juliana cedido para a pesquisadora

Esse momento oportunizado pela professora colocou os alunos numa relação de conflito: conflito entre o que eles conheciam e o que eles não conheciam/imaginavam e, a partir desse ato instaurado ali, a professora criou uma ação-reflexão ao persuadir a todos para irem em busca de soluções para o problema do lixo na comunidade. Aliada a isso, Juliana ainda tratou do assunto sobre o consumo de refrigerante, pois muitos possuem árvores frutíferas em seu quintal e

deixam de consumir o suco deste para consumir o refrigerante. Em contrapartida, aumentava o lixo descartável que a comunidade não sabia o que fazer com ele (Diário de campo da pesquisadora).

A partir do exposto, trazemos a compreensão de Tardif (2000, p. 115) sobre o trabalho que Juliana realiza com as suas turmas, sendo “[...] um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta [...]”.

Em outras palavras, a ação da professora Juliana está baseada em sua vivência, na sua experiência, nos conhecimentos teóricos advindo de suas formações, que, no conjunto de elaborar e colocar em prática os projetos, ela vai além das suas próprias significações, seus alunos se apropriam de um novo conhecimento a que posteriormente atribuirão outros significados.

Outra identificação que Juliana possui no seu trabalho é justamente a alfabetização, uma área que já lhe chamava a atenção quando ainda cursava o Magistério em Vitória por meio dos estágios.

[...] Eu tinha várias faixas etária de idade, cada semana eu ficava em uma faixa etária e gostei, comecei a gostar de ficar com as crianças né, quando comecei a estagiar já nas séries mesmo, gostava mesmo, e sempre preferi mesmo as primeiras séries sabe? Eu optei por ser professora mesmo das primeiras séries, gosto muito de alfabetizar, se fosse para eu hoje eu escolher, hoje eu trabalho em uma sala multisseriada e tenho que trabalhar com todas as séries, mas se eu pudesse optar seria alfabetização, gosto de alfabetizar (fala da professora Juliana).

Após o término do Magistério, era tempo de retornar para casa, para a sua comunidade e, quando retornou, Juliana procurou a Secretaria de Educação para se apresentar, para se candidatar para alguma vaga que surgisse. Logo após isso, a professora regente da Escola da comunidade tirou licença maternidade, sendo chamada para substituí-la.

Naquela época, começou a se dar preferência ao professor da localidade né, que morasse na localidade, que fosse professor e tivesse uma escola próxima dava-se preferência a ele, a esse professor, então eu me formei e vim embora, quando eu me formei, em 87 e vim embora em 88, nesse mesmo ano essa professora que era efetiva do lugar entrou em licença maternidade, então como eu estava aqui eu, eu já tinha ido na Secretaria de

Educação e já tinha feito uma inscrição, que se precisasse de professor para alguma localidade eu me interessava, então já sabendo disso já me chamaram, entendeu? Então eu já fui é, comecei a trabalhar nesta época, o sub-núcleo era no Aristeu Aguiar, era o sub-núcleo do Estado era no Aristeu Aguiar [...] (fala da professora Juliana).

Assim, em 1988, a professora Juliana inicia sua carreira docente, inicialmente como professora por designação temporária (DT) por 12 anos (de 1988 a 1989 e de 1991 a 2001), até que ela é aprovada no concurso público realizado pela Secretaria Municipal de Educação, assumindo como efetiva a partir de 2002.

Juliana nos conta que anos antes havia tentado o concurso público estadual para contratação de professores, mas que não conseguiu êxito no mesmo, contudo, nesse tempo, ela ano após ano foi renovando seu contrato como DT:

[...] Só que assim, eu tive a sorte desse contrato é, ter encerrado aquele ano no outro ano eu pegava vaga de outro às vezes outro professor que não vinha, como assim trabalhei aquele ano né secretaria gostou, então seu nome já ficava lá né como já como identificação para uma próxima vaga, e assim foi, eu já vim eu já trabalhei aquele ano 88, em 89 eu trabalhei de novo [...] (fala da professora Juliana)

Os primeiros anos de profissão de Juliana foram marcados pela quantidade de alunos e professores que a escola tinha, pois a comunidade possuía muitos moradores e a escola tinha turmas grandes, inclusive teve anos de ter 80 alunos matriculados e três professores responsáveis por estes, tanto que duas turmas tinham aula na escola (a escola possui somente duas salas de aula) enquanto que a turma que ficou sob responsabilidade de Juliana tinha aula na fazenda, num espaço cedido pelo dono da mesma.

A escola ofertava da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série pelo turno da manhã, mesmo com o grande número de alunos, e isso permaneceu por um detalhe muito importante: a grande maioria dos alunos eram irmãos e estes às vezes percorriam longas distâncias a pé para chegar à escola (até 7 quilômetros) e, para que estes tivessem companhia, os pais solicitavam junto à Secretaria de Educação que eles tivessem aula no mesmo horário.

Com isso, a organização das turmas era dividida pelos três professores (duas professoras e um professor) em três salas:

[...] Eu trabalhava com primeiro ano. A outra professora trabalhava com segundo ano, é série né? [...] Segunda série e o outro professor geralmente trabalhava com terceira série e quarta série junto, sempre quem escolhia a quarta série, a não ser tivesse um número de alunos muito grande, mas geralmente a terceira série e quarta série eram juntas (fala da professora Juliana).

Juliana comenta que esse é um fato que ela lembra muito, a escola com muitos alunos contra a realidade atual, onde ela tinha somente seis alunos.

[...] O que mais me marcou talvez foi essa condição mesmo de muita gente né? De ter muitos alunos. Quando comecei a trabalhar eram 80 alunos, e hoje reduzi a seis, isso é marcante (fala da professora Juliana).

Isso traz um pouco de tristeza, pois essa diminuição no número de alunos está ligada com as próprias transformações que o campo está sofrendo, que os moradores estão indo embora, muitos por causa do emprego, pois não têm oportunidade para todos, porque, no caso em questão, ocorreu uma diminuição na agricultura e um aumento na criação de gado, que é uma das formas de trabalho que não exige muitos trabalhadores. Por outro lado, hoje existe o transporte escolar, que está levando os alunos para a escola do Araraí (que é sede do distrito vizinho).

Outra lembrança que Juliana possui é que ela trabalhou dois anos e meio com Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola da comunidade:

[...] Aí eu deixei o ensino fundamental e fui para o jovens e adultos, trabalhei 2 anos e meio com jovens adultos, dois anos e meio, aí porque que eu parei com jovens e adultos? [...] Porque novamente as crianças ficaram de novo sem professor, porque os professores escolhiam, mas acabavam não vindo, aí ficava sem professor de novo, aí então voltei novamente foi só assim esse período que trabalhei à noite, que foi 2 anos e meio. É 2 anos e meio, mais ou menos isso, dois anos e meio porque, porque a sala, ela foi aberta, em julho que foi aberta a sala de jovens e adultos, aí eu trabalhei aquele meio ano e por mais dois anos, até assim pessoas aqui da comunidade que só tinha o terceiro ano ou o segundo ano terminaram comigo (fala da professora Juliana).

Esse dado que Juliana traz, de que os professores acabam não vindo para as escolas do campo porque o espaço campo ainda é percebido como local de abandono e de atraso, e esse pensamento reflete na atuação desse professor que não realiza as conexões com a realidade e a necessidade das pessoas que lá residem, tornando o conhecimento deslocado e fragmentado (KOLLING; NERY;

MOLINA, 1999). Infelizmente esse pensamento ainda perdura, mesmo com todas as discussões e lutas por uma legislação e valorização deste espaço como local de saber e produção de saber.

Aproveitando o ensejo quanto a essa situação de quem reside no campo, aproveitei para perguntar qual era sua percepção sobre as políticas públicas para a educação do campo, principalmente sobre a Escola Ativa, que trazia elementos como livros e outras metodologias para trabalhar nas escolas multisseriadas. Juliana nos disse que:

[...] Isso aí [...] mudou assim, eu acho, eu vejo essas situação aqui, [...] aquilo que é voltada para, muito voltado para dinheiro né, isso aqui, [...] o município ele abraça esses projetos, [...] pelo que eu aprendi, o, o, aprendi talvez não seja a palavra certa, mas, o que eu observei, o que eu observei né, ao longo dessa trajetória, [...] eu vejo o seguinte, é lançado vários projetos, certo? O município é que abraça os projetos, esses projetos, tem dinheiro, [...] vem dinheiro, [...] mas eles só são abraçados, para o dinheiro, e não o que vai trazer de benefício, [...] (fala da professora Juliana)

Evidencia-se, pois, que não adianta o município, no caso explicitado por Juliana, adotar uma política educacional se não pensar numa continuidade, não preparar seu corpo docente, oferecer apoio pedagógico, infraestrutura e materiais para o professor desenvolver seu trabalho com dignidade e coerência. O recurso é uma forma de se colocar em prática essas questões, mas não pode ser o único estímulo para se “lembrar” das escolas do campo.

Juliana continua:

[...] Porque oh, Andréia, se você analisar, a educação ela caiu muito. Fala, mas fala assim, o governo sempre fala que a educação tá melhorando, tá melhorando, mas, mas por quê? Porque tem a bolsa, ou tem algum sistema que ele tem que ficar na escola (fala da professora Juliana)

Esse momento de desabafo é compreendido como preocupação porque a vida inteira trabalhou nas escolas do campo, com a comunidade onde reside. Mesmo com os percalços que a profissão possa apresentar, Juliana acredita e defende a educação e a profissão, tanto que fica triste quando percebe que algumas colegas não compreendem o que significa ser professor ou então que deixaria esta se tivessem oportunidade

[...] E eu também gostava, tinha a referência da minha primeira professora, que também ajudou, e hoje, às vezes eu ouço as colegas dizerem, “se eu tivesse que escolher eu não escolheria hoje ser professora”; aí, eu não digo. Eu não digo isso. Nós temos altos e baixos dentro da profissão [...] como qualquer outra profissão, mas, gosto muito do que eu faço. É, tenho orgulho de ser professora, tenho gosto de ser professora, e adoro ensinar. Gosto muito de ensinar. Mas não sei se escolheria outra, talvez hoje devido eu ter estudado psicologia, ter voltado para essa área que me interessei, talvez se tivesse uma outra oportunidade, eu faria outra, mas essa sim nunca deixaria. Gosto mesmo do que eu faço. Eu gosto do que eu faço. A gente, é lógico, você aborrece às vezes, você fica triste, a gente tem, “enes” emoções né? (risos) (fala da professora Juliana).

Essa visão sobre si, sobre sua vida e sobre sua profissão é o que torna cada sujeito único e lhe dá ânimo e forças para seguir o seu desejo de ser professor.

## 5.2.2 Formação continuada

Os percursos de vida analisados foram também percursos de formação [...] (MOITA, 2007, p. 134).

A década de 1990 trouxe várias reformas e políticas para a formação do professor, tanto que, com a promulgação da LDB nº 9.394/96, trouxe a exigência da formação superior para atuar como professor em todas as áreas de ensino, estipulando um prazo para que isso ocorresse. Com isso, os professores que não possuíam formação superior ou somente o Magistério (2º grau) deveriam ter essa formação num prazo de 10 anos após a aprovação da LDB 9.394/96.

Buscando uma discussão mais ampla, compreendemos que essa exigência veio atrelada às exigências de alguns órgãos financiadores da educação brasileira, como o Banco Mundial (BREZEZINSKY, 2000). Para a autora, essa intenção trazia outra realidade para o cenário brasileiro, de que essa formação aconteceria em institutos particulares e não no Ifes, aligeirando o processo e chegando ao índice na quantidade de professores formados, e não necessariamente na qualidade dessa formação.

A partir da promulgação da LDB nº 9.394/96, viu-se no país uma procura pela formação para se adequar às exigências. Nisso, a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) criou a Coordenação de Interiorização em 2000, na modalidade de Educação a Distância (EAD), que, por sua vez, começa a oferecer o curso de Pedagogia a Distância no ano de 2001 através dos seus Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância, os CREAD's.

[...] Em treze Centros Regionais de Educação Aberta e a Distância (CREAD's), distribuídos por todo o estado do Espírito Santo, destinados à formação de professores efetivos das redes estadual e municipais de educação, além de criar um Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), sediado no *campus* de Goiabeiras em Vitória, sede da Universidade. Para o desenvolvimento do curso, a Ufes firmou convênios com os governos municipais e estadual, para alocação de recursos financeiros e humanos para o desenvolvimento do projeto (MORETO, acesso em 03 jan. 2013, p. 1).

A criação dos cursos de Pedagogia na modalidade EAD partiu da necessidade de formar professores para atuar nos anos iniciais de ensino, tendo em vista que o estado do Espírito Santo possui somente uma Universidade Federal ofertando curso de Pedagogia, sendo que os demais professores buscavam as faculdades particulares para terem essa formação.

No entanto, a partir do convênio com as prefeituras, foram criados os CREAD's, totalizando 13 unidades, que começaram a oferecer as turmas de Pedagogia/EAD e, no caso do município de Alegre, este teve uma grande procura, formando três turmas, sendo que a primeira teve 79 alunos formados no ano de 2006; a segunda entrada, 53 formados, em 2006 e em 2007, a terceira turma contou com 72 formandos (NEAD/UFES, acesso em 25 nov. 2012).

E esse foi o momento em que Juliana pôde retornar aos estudos, fazer a faculdade que seus pais não puderam lhe oportunizar logo que terminou a habilitação Magistério (2º Grau), mesmo que tenha vindo por exigência de uma lei.

[...] A formação continuada da universidade foi uma exigência que aconteceu na, na época, é pelo fato de já sermos efetivas, isso era uma exigência do governo, você ter o curso superior pra exercer a função de professor. Então, mas já era um sonho fazer sim a faculdade, já queria. Foi feita através de uma prova também, não vestibular como é, mas teve uma prova. E aí nesta prova, tinha um número de vagas pra ser preenchido. Então tinha a 1ª turma, 2ª turma e 3ª turma. Eu passei pra segunda turma (fala da professora Juliana).

Quanto ao andamento da sua formação, Juliana conta que uma das dificuldades estava no deslocamento da comunidade para o polo de Alegre, que se localiza no Centro de Ciências Agrárias – CCA/Ufes. Muitas vezes, seu marido, que a trazia, a esperava e depois retornavam para casa. Essa situação o deixava pensativo quanto ao tempo este levava.

Nesse ponto, devemos analisar o que significa o tempo para quem reside e trabalha no campo, que é diferente do tempo de quem vive na cidade, como Alegre. Desse modo, temos que ponderar que o esposo de Juliana trabalha no Distrito do Araraí (que fica em torno de 30 minutos da sua casa), então ele deve sair mais cedo do seu trabalho e ir até sua casa para pegar Juliana e se dirigir a sede, Alegre (em torno de 40 minutos por um trajeto de estrada de chão, diferente do que eu uso para ir à escola, que é mais longe).

Lembrando que, se Juliana deveria estar às 18h no Polo, eles deveriam sair às 16h40min, ou seja, ele como trabalhador deveria sair mais cedo de seu trabalho para acompanhá-la, além de ter menos tempo para descansar quando chegassem em casa, por volta das 21h30min, uma vez que o trabalho para quem vive da roça, da criação, começa às 4 horas da manhã, enquanto que, quem vive na cidade, a maioria começa a partir das 8 horas.

Em um determinado momento, Juliana começou a ir ao Curso de Pedagogia com o ônibus que levava alunos para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre – Fafia –, inclusive para cursarem o curso de Pedagogia, pelo mesmo motivo que a levou a buscar a formação superior, a exigência desta. Inclusive ela lembra que:

[...] Até que alguns professores que faziam FAFIA e eu passei né no CREAD, aí os professores né, ficavam bravos porque eles pagavam FAFIA e eu fazia no curso de graça, aí eles ficavam bravos. Fazer o quê? Que eu consegui o curso de graça né? FAFIA não era fácil, a gente ganhava pouquíssimo e os professores, tinha professor que só o quanto de receber pra pagar a FAFIA (fala da professora Juliana).

Retornando a sua formação superior, Juliana destaca que esta trouxe aprendizado, mas que requer disciplina e objetividade para aproveitar o tempo que tem para realizar as tarefas, tanto as individuais quanto as em grupo, e que, mesmo sendo “a distância”, não deixou a desejar de um curso presencial por compreender que o



aluno é o centro de sua formação, que se ela não se empenhasse em aprender, ninguém poderia realizar esse aprendizado por ela.

[...] As aprendizagens foram ótimas, a distância, mas foram muito bem administradas as aulas, muito bem planejadas, os, as, os seminários foram de grande proveito. Foi muito bom porque era pesquisa que, nós é quem fazíamos, é como você tá fazendo seu trabalho aí. Tem toda, você ia lá, corrigia, você voltava, ia rever, voltava de novo, entrevistas, fotos, visitas, então foi muito bom, e aprendizagem né, ótima (fala da professora Juliana).

[...]

Olha, devido a distância, o conteúdo em si, sala de aula, ele é corrido, mas no entanto, você tem também um roteiro de atividades a cumprir na sua casa que te leva a voltar ao seu estudo, a voltar a sua leitura, a retornar a onde você parou, que também te faz a aprendizagem, entendeu? Só mesmo se não quisesse, vamos dizer, mas se você estava ali, o aproveitamento de tempo, é, a escola a distância, isso tudo é contado, não pode perder tempo, mas você num vai para uma aula pra bater papo, você num vai pra aula pra contar fofocas. Você vai pra aula pra assistir aula. Então aí, nisso você num sentava pra fazer um seminário, pra conversar, porque tudo é a questão do tempo, [...] aquele momento, até porque o grupo trabalhava, num tinha todos os dias, quantos finais de semanas eu ia lá, eu deixei a minha família pra ir fazer, muitos finais de semana. Às vezes até meu marido, nossa, ficava bravo, num entendia de jeito nenhum [...] (fala da professora Juliana).

Enquanto ela vai contando sobre a sua formação, não podemos esquecer que o seu marido sempre que pôde a trouxe para a cidade para ela realizar os cursos, as orientações e reuniões na SEME e que, quando este não podia, ela vinha de carona, com pais de alunos ou moradores da comunidade. Inclusive há muitos anos, quando ela começou, ela ia de carona com o caminhão que transportava o leite.

Pra ir, a gente ia de caminhão, na época tinha um caminhão que transportava leite, uns latões e nós fomos muitas vezes assim, chovia muito e às vezes tinha que ir, né? Aí nos íamos nesses caminhões, não era só eu, tinha mais 2 professores, às vezes tinha que ir e ficar porque não dava para voltar e era assim, ou às vezes, na época eu era solteira, meu irmão tinha que me buscar e assim ia, depois que eu casei, meu marido a me carregar, né, antes era assim, os pais dos alunos ajudavam, sempre que a gente precisasse ir à escola, pedia a um aluno ou outro, se o pai ia, porque era mais camionete, jipe, fusca, era o carro mais usado por aqui, assim sempre tinha essas caronas né, que ajudava muito a gente (fala da professora Juliana).

Retornando a formação superior, questionei o que significava o término do curso, quais eram os sentimentos que Juliana possuía e sua resposta foi um misto de alívio por ter terminado seu curso juntamente com a saudade que os encontros, a correria e as cobranças deixaram em quem termina mais uma etapa na sua vida.

Ah, missão cumprida né? O dia de formatura, é, saudades né, tem um conjunto de sentimentos, triste porque encerrou, porque na realidade você fica doída pra encerrar mas num quer encerrar né. Triste porque encerrou, saudades né, da turma do grupo, dos professores, da própria entidade, né, saudades, é, mas também alívio, porque cumpriu uma parte que se encerrou, mas foi muito bonita a formatura. Optamos pra fazer tudo num mesmo dia. Que até porque num tinha dinheiro pra fazer 3 dias, 4 dias igual normalmente fazem as formaturas, não tinha dinheiro, então planejou fazer um, uma celebração de agradecimento, a colação de grau, e a festa, foi tudo lá (fala da professora Juliana).

A formatura no Curso de Pedagogia – EAD – no ano de 2006 (Fotografia 15) foi uma conquista para a Juliana e sua família, pois o apoio dos mesmos foi importante para dar continuidade no decorrer dos quatro anos que ela se dedicou a ser professora e estudante, se deslocando para a sede para realizar as aulas, as atividades com suas colegas e as pesquisas que os professores do curso atribuíam a elas, que, nas palavras de Juliana, trouxeram outras possibilidades quanto a sua formação e conhecimento sobre o próprio município.



Fotografia 16 - Formatura no Curso de Pedagogia EAD (2006)  
Fonte: Nead/UFES (acesso em 13 jan. 2012).

Essa etapa na vida da Juliana culminou com a percepção da importância de o professor potencializar sua ação, num processo contínuo de se ver como professor.

### 5.3 INTERAÇÕES ENTRE O ESPAÇO PROFISSIONAL E OS ESPAÇOS DE VIDA

As experiências profissionais não são formadoras de per si. É o modo como as pessoas as assumem que as tornam potencialmente formadoras (MOITA, 2007, p. 137).

Este momento é de reflexão, reflexão de tudo o que eu vivi e de tudo o que eu aprendi com Juliana, e momento de constatar que a sua vida pessoal e sua vida profissional estão atreladas a sua história, a sua identidade, tanto que esses espaços se confundiam no momento em que Juliana narrava sua história, sua vivência sobre ser professora, reafirmando que “[...] A história de formação de cada um é uma história de vida. Não pode ser analisada por meio de categorias que dissociam as parte do todo [...]” (DOMINICÉ, 2010b, p. 198).

Esse olhar me remete à questão de que o processo de análise que está sendo empregado até o momento respeita a interpretação realizada sobre o sujeito e não sobre um fragmento que o compõe. E nesse processo o pesquisador também tem seu momento de distanciamento e proximidade para compreender esse todo, realizando as relações e correlações sobre uma história de vida, sobre a Juliana.

A partir disso, compreendemos as falas da Juliana de que as pessoas que participam da pesquisas sobre história de vida “[...] contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstancias da vida” (JOSSO, 2010, p. 40) e o que ela aprendeu se direciona à educação, à sua família, aos seus alunos e à sua vivência como professora.

Para iniciar esta análise, Juliana vai no decorrer dos encontros realizando alguns apontamentos quanto aos projetos que ela realiza em sala de aula, como já abordamos no item “Tornar-se professora e os desafios da profissão”. Juliana desenvolve alguns projetos com os alunos em sala de aula, mas também participa de outros projetos a nível estadual, como o Programa “Agrinho<sup>23</sup>”:

---

<sup>23</sup> O Agrinho é um programa organizado pelo Serviço de Aprendizagem Rural (Senar) via Senar – ES juntamente com a Federação da Agricultura e Pecuária do Espírito Santo (Faes) que visa trabalhar com temas transversais, como saúde, cidadania, educação e preservação ambiental em sala de aula. Para isso, os professores participam de treinamento e utilizam um material (cartilha) desenvolvido

Já fui, meus alunos também já participaram lá, só não ganharam prêmio. Meu aluno participou, ele, o desenho dele foi escolhido pra concorrer, que é desenho né? [...] O Agrinho tem uma coisa, é, é do aluno mesmo, [...], a produção é do aluno mesmo, até você vê, você vê desenhos, por exemplo, que, tá muito simples, alunos ganhadores com desenhos muito simples, é deles mesmo, é a própria criança. O meu, na época, nós trabalhamos com a, nós fizemos o projeto horta, [...] eu participei, eu fiz o meu trabalho mesmo, porque o professor também concorre, né? Só que é como, eu tô, é, falando pra você, o meu trabalho foi feito, eu fiz, não teve orientação nenhuma de ninguém de lá que viesse aqui e falasse pra mim, “não, que isso você podia acrescentar isso”, sabe, “isso aqui você podia acrescentar isso”, não teve, como não tem, todo o ano, [...] o Agrinho vem uma mulher lá de Vitória, ela faz o dia de orientação [...] (fala da professora Juliana).

Juliana destaca que o Programa Agrinho era interessante por permitir que o aluno realizasse sua produção e o professor também, e entre suas ações está o meio ambiente, saúde e trabalho. Num dos anos, ela desenvolveu o projeto Horta (Fotografia 16) juntamente com o Programa Agrinho, de forma que a produção do aluno é o foco, sendo percebido como positivo pela mesma por esse fato. Só um detalhe que Juliana caracteriza como negativo: a falta de orientação quanto ao desenvolvimento do mesmo, caracterizando o trabalho solitário do professor.



Fotografia 16 - Projeto Horta.

Fonte: Documento da Juliana cedido para a pesquisadora

---

pelo programa para trabalhar com os alunos (neste tem o personagem “Agrinho” que através de histórias educativas abordam os temas). Os alunos produzem desenhos para concorrerem com outras escolas e no dia da premiação, todos os alunos participam da festa de entrega dos desenhos escolhidos (Fonte: Senar – ES. Disponível em: <http://www.canaldoprodutor.com.br/sobre-sistema-cna/projetos-e-programas#wrapper>. Acesso em: 18 mar. 2013).

Essa reflexão está direcionada aos trabalhos que ela realiza com as suas turmas, que exige dedicação por parte do professor e do aluno, para que este aprenda e que produza, da sua maneira, mas que seja uma produção sua. No entanto, quando não se tem o retorno por parte de quem deveria coordenar, ou da própria equipe pedagógica, fica a sensação de desilusão, de desamparo, de perceber que o que é falado, instruído nas reuniões pedagógicas com a SEME são, em sua maioria, receitas de como melhorar, mas que, na prática, isso não ocorre, como Juliana demonstra em sua fala:

[...] Quando a gente vai às capacitações, ou até mesmo no planejamento, eu observo o seguinte, o que eles falam lá é fora da nossa realidade. Por exemplo, me explica como é que trabalha interdisciplinaridade numa sala multisseriada [...] (fala da professora Juliana).

Essa preocupação não era somente da Juliana, mas de outros professores das escolas do campo do município de Alegre, como percebi no decorrer dos encontros para a formação/capacitação dos professores na metodologia da Escola Ativa no ano de 2011. Nestes, além da consideração da infraestrutura, o transporte da alimentação, as visitas pedagógicas, os professores questionavam as coordenadoras pedagógicas da SEME sobre como trabalhar com as turmas multisseriadas, como abordar os conteúdos de forma interdisciplinar ou se era melhor trabalhar por série mesmo os alunos estando juntos na mesma sala (Diário de campo da pesquisadora).

Além disso, Juliana questiona muito o enfrentamento quanto à qualidade da educação que o professor vem passando. Para ela, a educação está numa trajetória onde não se visa mais à qualidade, mas, sim, os projetos e programas com um tempo de duração que não atende às necessidades do professor e dos próprios alunos. No fim, a culpa recai sobre o professor, sobre o trabalho que ele realiza na sala de aula:

Porque isso aí que eu quero falar pra você, tudo é isso aí, que vem esses programas, que vem voltado para [...] crescer a, a educação para a criança, para a educação ter crescimento para a educação ter crescimento, ter melhoras não são tão levados a sério, aí fica sempre, a culpa do professor, você entendeu? Fica sendo que o professor, sabe? O professor, o professor, e você diante de tanta coisa que você já, eu falo assim é bom ser professor quando você tá muito no início, que você tá muito iludido, não é bom ser professor velho assim já de tempo não. Não é não, que aí você fica

muito desmotivada, que você já começa ver muita coisa sabe? Que não é levado a sério (fala da professora Juliana).

Essa perspectiva apontada por Juliana vai ao encontro da política neoliberal quanto à formação do professor e a própria educação. Nessa lógica, o professor é cobrado para ter formação, se qualificar, realizar cursos e capacitações, mas não se viabiliza o mesmo para o professor. Ainda, a lógica do declínio educacional acaba tendo no professor o culpado e o responsável pela situação atual (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Mesmo com todos esses percalços e descrédito quanto ao professor, a pesquisada não desiste da educação, da ideia de que o conhecimento pode mudar muita coisa, e que o professor que é professor quer que seu aluno seja o melhor possível, que ele aprenda.

Ah, um sonho, meu [...] eu acho que é geral né? Meu sonho é a educação ter prioridade. Que é da educação que nós vamos, talvez não acabar, mas diminuir a violência, é através da educação. [...] O conhecimento, o conhecimento avança o ser humano. O conhecimento torna o ser humano melhor, então esse é um sonho. O sonho do professor eu acho que é sempre esse (fala da professora Juliana).

[...]

[...] Eu quero mostrar meu trabalho com aluno, ver o meu aluno crescer, ver meu aluno avançar, que ao longo do tempo você vai amadurecendo, a sua profissão, né? Por isso que eu te falei aquele dia, o professor que quer ver o aluno aprender, ele sofre muito. Porque ele planeja né, uma aprendizagem, planeja um conteúdo, e quer que aquele conteúdo seja realmente assimilado pelo aluno, quando ela não consegue alcançar, ele fica frustrado, porque vem mil e uma coisas na sua cabeça (fala da professora Juliana).

Com essa certeza do seu papel como professora, Juliana foi demonstrando seu compromisso com a sua escolha profissional, e que esse desejo perpassa o que ela acredita como pessoa, que o professor possui responsabilidade, não só com o ato de educar, mas também com a formação humana de seus alunos.

## 6 TECENDO AS CONSIDERAÇÕES

À medida que o discurso se desenvolve, as recordações vão emergindo e os acontecimentos vão-se (re)construindo na confrontação de um com o outro [...] (FOUTOURA, 2007, p. 193).

O processo de construção desta tese foi repleto de descobertas quanto ao nosso objetivo, que foi a história de vida profissional e pessoal da professora do campo, sinalizando que esta pesquisa não apresenta conclusões finais/definitivas, mas convida para outras/novas reflexões no sentido da continuidade das discussões.

Compreendemos que a temática abordada possibilita leituras e interpretações que ampliam o olhar sobre o ser professor do campo, e como sua trajetória pessoal e profissional estão inter-relacionadas. Percebido principalmente no decorrer das narrativas que estiveram envolvidas nesta pesquisa, como no caso, a narrativa oral trouxe momentos de reflexões e de constatações por parte da pesquisada. A cada palavra, cada frase, cada tentativa de organizar e reorganizar sua fala, Juliana compartilhava um pouco de sua história, de sua vida.

Os encontros, as conversas, a busca pelos documentos e fotografias que Juliana possuía foram momentos de descobertas, descobertas de que a pesquisa é humana e processual, processual porque se caracteriza como um momento de conquista entre as partes envolvidas, entre as pessoas que falam e escutam, conquista da confiança e dos desabafos sobre a educação, sobre a desvalorização que o professor perpassa a cada dia.

Humana, porque fomos duas pessoas que se despiram no decorrer do “namoro”, que foram se (re)descobrimo como singulares em seus pensamentos, posturas e crenças sobre a educação e, como grupo, quanto às dificuldades por quais a profissão passa, não somente no decorrer da docência, mas na dificuldade em estudar, buscar formação e ainda assumir os outros papéis (dona de casa, esposa, mãe, companheira, filha, conselheira da comunidade etc.) que estão implícitos.

Nesse processo de conhecer a pesquisa e sua história de vida, buscamos referenciais que tratavam da história do professor do campo e das pesquisas com história de vida e, em meio a estas, pontuamos que o ato de narrar não se fecha somente na pesquisada, no entanto, também perpassa pelo olhar, pela história da

pesquisadora. A pesquisa se apresenta como um diálogo entre pessoas que possuem histórias de vidas diferentes, mas com pontos de proximidade, isso já havia sido relatado pelos autores que fundamentam a mesma.

Esses pontos evidenciaram que as dificuldades quanto à formação é uma preocupação da pesquisada, porque no seu entendimento do que venha ser professor está implícita a conquista do aluno, no aprendizado que este deve ter no processo educativo. Para isso, a continuidade dos estudos e/ou cursos na área educacional deve estar atrelada a mudanças quanto às políticas públicas para a educação do campo. Infere-se que o desejo de educação de qualidade com uma formação que subsidie a atuação docente é percebida pela pesquisada como ponto de partida para o conhecimento.

Ainda, não adianta traçar planos, metas ou projetos se o professor que está na ponta, que está dia a dia na sala de aula não tiver formação e acompanhamento pedagógico. Somente dessa forma, Juliana vê a preocupação com a educação sair do papel, se tornado uma política de estado e não de governo que, ao fim de uma gestão, se começa do zero com a educação.

As palavras que iam se apresentando no decorrer dos encontros nos possibilitaram compreender que o espaço/tempo da pesquisada é diferente do meu espaço/tempo, mas isso não foi percebido como estranho, ao contrário, foi bem-vindo, pois Juliana trazia na memória um tempo, um passado que se mesclava com o presente, enquanto eu ia relacionando com minha história, com o percurso de quem saiu de uma comunidade rural, foi para a cidade porque seu pai teria outra oportunidade de emprego, que se forma em Habilitação Magistério (2º Grau) e cursa o Curso de Pedagogia em uma federal.

Nesse processo de duas pessoas diferentes, as similaridades e proximidades de histórias, cada qual com a sua riqueza e com suas dificuldades, que a pesquisa possibilita quando se fala de pessoas, se analisa o sujeito e suas imbricações, visualizadas pela história de vida.

As trajetórias pessoal e profissional de Juliana também se entrecruzam enquanto ela fala de um ao mesmo tempo em que fala do outro, confirmando nossa reflexão, de



que o ser professor é uma construção. Construção essa que não temos como delimitar ou fragmentar para compreender quem é o professor, mas, sim, compreender quem é o sujeito e quais são suas intenções como professor, que, no caso de Juliana, tem um misto de acreditar no seu papel, na educação e também na perspectiva que tem para a vida, continuar sendo professora, independente das intempéries da profissão.

Outro elemento que se confirmou enquanto íamos conhecendo a história de vida da pesquisada foi o papel que a família possuiu e possui quanto a sua escolha, a crença de que a profissão professor era uma profissão valorizada e, assim, incentivada pela mãe, que via uma oportunidade para sua filha. Além disso, a figura de uma ex-professora foi significativa para sua escolha, pois Juliana a admirava e desejava ser professora como ela, ou seja, a figura do outro tornou-se parte do imaginário dela como professora.

No entanto, a construção da proximidade pesquisador e pesquisado foi pontual para trabalhar a metodologia da história de vida, pois só compreendemos o outro a partir das narrativas que se construíram no decorrer de nossas reflexões, diálogos e imagens. Essa cumplicidade me permitiu conhecer não só a história, mas, sim, a vida da Juliana, e ela a minha, estreitando o laço de cumplicidade que essa metodologia permite.

No entanto, o silêncio, a falta de imagens/fotografias, as conversas sem a presença do gravador não se evidenciaram como empecilho, ao contrário, vieram somar novos elementos nessa relação de se desenvolver pesquisa.

Mesmo nos momentos de silêncio e na busca de que imagem levasse a conhecer a Juliana mais um pouco, é importante destacar que o contexto em que ela viveu é diferente do atual. Isso porque a “falta” de imagens e/ou fotografias que auxiliassem o rememorar, inicialmente pareceu um empecilho, mas que logo foi superado por compreendermos que, na década de 1970 e 1980, não tínhamos acesso e recurso para se ter uma máquina fotográfica como hoje. Por isso que o fato de conhecer de que época e lugar falamos é imprescindível para o pesquisador.

Contudo, as imagens sobre sua infância e do início da sua atuação como professora vieram a partir da narrativa oral, trazendo outros elementos que possibilitaram construir essa história e trajetória da pesquisada. Assim, memória tornou-se aliada nesse processo.

Entendemos que o professor que atua no campo está mais propenso ao “esquecimento” ou às políticas públicas voltadas a esse contexto e a essa realidade, pois esse espaço possui especificidades que devem ser analisadas e propostas para o professor que atua em escolas do campo. Não com a ideia de manter o sujeito no campo, mas com a perspectiva de que esse lugar é local de saber, de conhecimento.

Quanto à estruturação da trajetória pessoal e profissional da professora de uma escola do campo do município de Alegre, podemos afirmar que a escolha dos eixos Percurso de Vida; Processo de Formação e Interações entre o espaço profissional e os espaços de vida possibilitaram uma análise que privilegiou a voz da pesquisada, da sua percepção sobre sua trajetória, que foi respeitada no decorrer das análises.

Inferimos que esta pesquisa se configurou como única pelas relações estabelecidas entre pesquisador e pesquisada, pelas histórias compartilhadas, pela percepção quanto ao ser professor como um desafio que superamos a cada dia. E como já mencionado, o contato com o outro e a busca por melhorar nossa atuação como professor faz com que o sonho de ser professor supere os desafios que surgem.

Por isso que esta pesquisa não possui uma conclusão fechada em si, mas aberta quanto ao ser professor e a compreender as dificuldades presentes nessa temática.

## 7 REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria helena Menna Barreto. Pesquisa autobiográfica – tempo, memória e narrativas. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 201-224.

ALEGRE. **Características Econômicas**. Disponível em: <[http://www.alegre.es.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=144&Itemid=97](http://www.alegre.es.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=144&Itemid=97)>. Acesso em: 30 jul. 2012.

ALEGRE. **Distância entre a sede Alegre e a comunidade Flores Aparecida do Norte**. Disponível em: <[http://maps.google.com.br/maps?q=alegre&oe=utf-8&rls=org.mozilla:pt-BR:official&client=firefox-a&um=1&ie=UTF-8&hq=&hnear=0xbbe9d8fc381383:0x854718ddb73cc7f9,Alegre+-+ES&gl=br&ei=7pxzTu-1H8i1twfd8-HmDw&sa=X&oi=geocode\\_result&ct=image&resnum=2&ved=0CD](http://maps.google.com.br/maps?q=alegre&oe=utf-8&rls=org.mozilla:pt-BR:official&client=firefox-a&um=1&ie=UTF-8&hq=&hnear=0xbbe9d8fc381383:0x854718ddb73cc7f9,Alegre+-+ES&gl=br&ei=7pxzTu-1H8i1twfd8-HmDw&sa=X&oi=geocode_result&ct=image&resnum=2&ved=0CD)>. Acesso em 1 set. 2011.

ALVES, Gilberto Luiz. Discursos sobre educação no campo: ou de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo muito obscuro. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 89-158.

ARRUDA, Élcia Esmarriaga de; BRITO, Sílvia helena Andrade de. Análise de uma proposta de escola específica para o campo. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 23-62.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 35-60.

BARRETO, Sonia Maria da Costa. **Políticas educacionais no estado do Espírito Santo de 1900 a 1930: um olhar histórico**. 1997. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1997.

BARTHES, Roland. **A camera clara: notas sobre a fotografia**. Trad. Júlio Castaõ Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sócias**. Trad. Marco Estevão, Renato Aguiar. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1).

BERGSON, Henri. **Memória e vida**. Textos escolhidos. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

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

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo na memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. **Manual de operações do PRONERA**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CBE nº 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.

BRASIL. **Resolução CNE/CBE 01, de 3 abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

BRASIL. SECRETARIA DE Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base**. Brasília: SECAD/MEC, 2008.

BRAVO, Carlos Magno Rodrigues. **O Alegre até o ano de 1920**: fatos e biografias. Alegre, ES: Prefeitura Municipal de Alegre, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. Política de formação de professores: a formação do professor “primário” na Lei nº 9.394/96 e em seus desdobramentos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 3. ed. Revista. São Paulo: Cortez, 2000. p.169-196.

BURKE, Peter. A História dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In.: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5). p. 10-31.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo – políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu; CALIARI, Rogério (Org.). **Introdução a educação do campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade**. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. p. 1-9. (CD-ROM)

CENTRO de Ciências Agrárias. Disponível em: <<http://www.cca.ufes.br/default.aspx>>. Acesso em: 9 ago. 2012.

CIAVATTA, Maria. Educando o trabalhador da grande “família” da fábrica – a fotografia como fonte histórica. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Org.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cotez, 2004. p. 37-59.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro 1930-1960)**. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro 1900-1930)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. A relação professor-aluno. IN.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a didática**. 19. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 145-158.

DELGADO, Lucélia de Almeida Neves. **História oral – memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010a. p. 81-95.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In.: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010b. p. 189-222.

EDUCAÇÃO do campo. Disponível em: [http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/i\\_intro.html](http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/i_intro.html). Acesso em: 21 de nov. 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo – políticas públicas – educação**. Brasília: INCRA;MDA, 2008. p. 39-66.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território. In: SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu; CALIARI, Rogério (Org.). **Introdução a educação do campo**: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade. Vitória, ES: UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. p. 49-67.

FERRAZ, Manoel P. **Alegre, a terra e o povo**. Alegre: Jornal mensagem, 1986.

FOERSTE, Erineu. **Pedagogia da Terra**: um estudo sobre a formação superior de professores do MST. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t084.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. Aprender a contar, a ouvir, a viver: as narrativas como processo de formação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 137-162.

FONTOURA, Maria Madalena. Ficou ou vou-me embora? In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 171-197.

FOSTER, Jonathan K. **Memória**. Tradução Camila Werner. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GOHN, Maria da Glória (Org.). **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 141-169.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 63-78.

GUIMARÃES, Cesar. **Imagens da memória**: entre o legível e o visível. Belo Horizonte: PosLit – Fale/UFMG, 1997.

HISTÓRIA. **História do Campus de Alegre**. Disponível em: <<http://www.alegre.ifes.edu.br/index.php/historia>>. Acesso em: 9 ago. 2012.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In.: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 79-110.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 31-61.

IBGE divulga dados preliminares do Censo 2010 em Alegre. Disponível em <[http://www.alegre.es.gov.br/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=412:ibge-divulga-dados-preliminares-do-censo-2010-em-alegre&Itemid=130](http://www.alegre.es.gov.br/index.php?option=com_k2&view=item&id=412:ibge-divulga-dados-preliminares-do-censo-2010-em-alegre&Itemid=130)>. Acesso em: 28 jul. 2012.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2007**. – Brasília: INEP, 2009.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudio, Julia Ferreira. 2 ed. ver. e ampl. Natala, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão; MOLINA, Monica C. (Org.). **Por uma educação do campo (memória)**. Brasília: Peres, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves. 8. reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. 2. ed. ver. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita do professor. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática, 1996. p. 13-42.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Ricardo Leitão et al. 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LEITE, SÉRGIO Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Memória e estudos autobiográficos. In.: ABRAHÃO, Maria helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 225-242.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAPA de Alegre. **Características Geográficas**. Disponível em: <[http://www.alegre.es.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=143:caracteristicas-geograficas&Itemid=96](http://www.alegre.es.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=143:caracteristicas-geograficas&Itemid=96)>. Acesso em: 18 ago. 2011.

MANUAL do Curso Especialização Lato Sensu Educação do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos. UFE/CE/PPGE/UAB, 2009. p. 1-33. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/manual.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2012.

MARIN, Joel Orlando Belivaqua. Infância camponesa: processos de socialização. In.: NEVES, Delma Pessanha; SILVA Aparecida de Moraes (Org.). **Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil**, volume 1: formas tuteladas de condição camponesa. São Paulo: UNESP, Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2008. p. 113-134.

MATTOS, Isabel Cristina Rossi. O pensamento educacional de Sud Mennucci. In.: ALVES, Gilberto Luiz (Org.). **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 228-254.

MEDEIROS, Rogério. Capitão Marlère, um oficial francês que lutou contra o Império em defesa dos botocudos. **Século Diário**. Disponível em: <<http://www.seculodiario.com.br/arquivo/2004/reportagens/rogerio/report62.asp>>. Acesso em: 28 jan. 2013a.

MEDEIROS, Rogério. Os verdadeiros donos da terra. **Século Diário**. Disponível em: <<http://www.seculodiario.com.br/arquivo/2006/reportagens/rogerio/64.asp#>>. Acesso em: 28 jan. 2013b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-29.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In.: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 111-140.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade: Campo – Política Pública – Educação. In.: Clarice Aparecida dos Santos, Monica Castagna Molina, Sonia Meire dos Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010. p. 29-63.

MORETO, Charles. **Parceria no engendramento de uma educação sem distâncias: a experiência da UFES no Curso de Pedagogia/EAD**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-1971--Int.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2013.



NEAD/UFES. Acompanhe as formaturas dos anos anteriores. Disponível em: <[http://www.neaad.ufes.br/informes\\_2007/formaturas\\_detalhe.html](http://www.neaad.ufes.br/informes_2007/formaturas_detalhe.html)>. Acesso em: 25 nov. 2012.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In.: \_\_\_\_\_ (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

OLIVEIRA, Zélia Cassa de (org.) **Abertura do caminho de arrepiados à última Cachoeira do Rio Itapemirim**: a saga de uma expedição desbravadora e a origem do topônimo da cidade de Alegre, ES, segundo o “Diário de João do Monte da Fonseca”. Alegre: A Palavra, 2009.

OLIVEIRA; Valeska Fortes de; OLIVEIRA; Vânia Fortes de; FABRÍCIO, Laura Elise de Oliveria. Imagens na pesquisa com professores: o oral e a fotografia. **Educação**. Revista do Centro de Educação, v. 29, n. 1. Santa Maria, 2004, p. 65-79.

PEREIRA, Sueli Menezes. **Implicações modernas na formação do professor primário do Brasil**. A década de 1930. 1999. 219 p. Tese (Doutorado em Educação UNICAMP-UFESM) Santa Maria, 1999.

POLLOK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

QUEIROZ, Rosane Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In.: SINSON, Olga de Moraes Von (org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália – Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

REBOUÇAS, Moema Lúcia Martins. Leitura de textos visuais na escola. In.: NUNES, Ana Luiza Ruschel (org.). **Artes visuais, leitura de imagens e escola**. Ponta Grossa: UEPG, 2012a. p. 247-259.

REBOUÇAS, Moema Lúcia Martins. Práticas habituais ou práticas ressignificadas?. **Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas (Cd-Rom)**, v. 1, p. 1-22, 2012b.

REDE de Educação para a Diversidade. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12323&Itemid=564](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12323&Itemid=564)>. Acesso em: 20 jan. 2013.

REIS, Douglas Satlher dos. O rural e o urbano no Brasil. **XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, ABEP, Caxambú-MG – Brasil, de 18 a 22 de setembro de 2006. Disponível em: <[http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/abep2006\\_777.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/abep2006_777.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2011.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **A imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2007.

SITTON, Thad; MEHAFFY, George L.; DAVIS JR, O.L. **História oral**: una guía para profesores (y otras personas). Traducción de Roberto Ramón Reyes Mazzoni. Segunda reimpressão. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

SOUZA, Maria Antonia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Cortez, n.º 14 mai./jun./jul., p.61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In.: CANDAU, Vera (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 112-128

TAYLOR, S.J.; BOGDAN, Robert. **Introducción a los metodos cualitativos de investigación**: la busqueda de significados. Barcelona: Paidós, 1996.

THOMPSON, Paul Richard. **A voz do passado**: história oral. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In.: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.