

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

CHARLES MORETO

**GERAÇÕES DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DE CLASSES
MULTISSERIADAS DO CAMPO**

**VITÓRIA
2015**

CHARLES MORETO

**GERAÇÕES DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DE CLASSES
MULTISSERIADAS DO CAMPO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Currículo, Cultura e Formação de Educadores.
Orientador: Prof. Dr. Erineu Foerste.

**VITÓRIA
2015**

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

M845g Moreto, Charles, 1976-
Gerações de professoras de escolas de classes
multisseriadas do campo / Charles Moreto. – 2015.
379 f. : il.

Orientador: Erineu Foerste.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação – Metodologia. 2. Educação rural. 3. Ensino
fundamental – Métodos de ensino. 4. Gerações. 5. Professores –
Formação. 6. Trabalho – Educação. I. Foerste, Erineu, 1961-. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.
Título.

CDU: 37



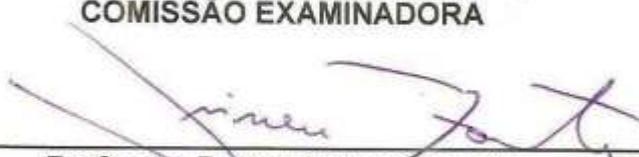
CHARLES MORETO

GERAÇÕES DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO

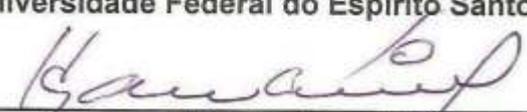
Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Educação da
Universidade Federal do
Espírito Santo como requisito
parcial para obtenção do Grau
de Doutor em Educação.

Aprovada em 10 de abril de 2015.

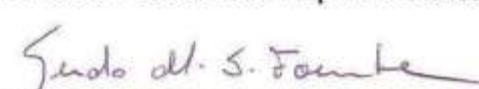
COMISSÃO EXAMINADORA



Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo



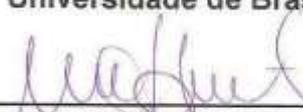
Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo



Professora Doutora Wivian Weller
Universidade de Brasília



Professora Doutora Maria de Fátima Almeida Martins
Universidade Federal de Minas Gerais

A Marcilene, meu amor.

A Victor e Maria Luiza, razões do meu viver.

A Domingos (*in memorian*) e Maria, pais
amorosos, presentes e que sempre
acreditaram em mim.

A Charla e Cherles, irmãos maravilhosos.

Às professoras e aos professores das
escolas de classes multisseriadas do campo.

De todos os tempos.

De todos os campos.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Doutor Erineu Foerste, pela orientação e amizade, ajudando-nos a encontrar sempre o melhor caminho diante das dificuldades.

À professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste, pelo diálogo enriquecedor, pelas críticas e pelos incentivos.

Ao professor Doutor Hiran Pinel, pela acolhida sempre carinhosa e pelas considerações sempre provocantes.

À professora Doutora Maria de Fátima de Almeida Martins, pela atenção e por aceitar se juntar a nós nessa conversa.

À professora Doutora Wivian Weller, pela acolhida, pelas inquietações provocadas, pelas orientações realizadas.

A todos os professores e a todas as professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Educação – CE da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, especialmente aos(às) que em diferentes disciplinas contribuíram para que pudéssemos ampliar nossa visão de mundo, estimulando nossas buscas e pesquisas.

Aos professores e às professoras da Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores à qual estamos vinculados.

Aos funcionários e às funcionárias do PPGE, pela presteza e auxílio.

Aos amigos, amigas e colegas de Doutorado, do PPGE. Pelos momentos enriquecedores de convivência e pela ajuda nos momentos difíceis. Em especial à Janinha Gerke de Jesus pela amizade.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo *Campus Santa Teresa*. Às professoras e amigas Kátia Silene Zortéa e Danielle Piontkovsky pelo apoio durante a realização do Curso.

À Secretaria Municipal de Educação de Santa Teresa, nas pessoas da então Secretária Municipal de Educação, senhora Maria Anastasia Corona Totola e da pedagoga Leodete Sipolatti Loss.

Às professoras das escolas de classe multisseriada do município de Santa Teresa que conosco compartilharam partes de suas vidas e com quem tivemos o prazer de conversar.

À Marcilene Campo Dall'Orto, pela compreensão, ajuda e apoio, sempre.

Ao Victor Emmanuel Dall'Orto Moreto e à Maria Luiza Dall'Orto Moreto, por alegrarem meus dias.

A Deus, por tudo!

Escola: terra de direito¹

No dia em que cumpri seis anos, minha mãe me fez uma roupa especial e me levou da mão à escola do meu povoado, a mesma escola onde ela, meu pai, meus avós tinham estudado. Ninguém me disse ser uma escola “multisseriada”. Minha experiência escolar naquele campo foi de seis a dez anos com a turma dos “menores”, da infância, e de dez a 14 anos com a turma dos “maiores”, da adolescência.

Quando cheguei criança, convivi na mesma sala com os pares da infância, reconhecidos e respeitados nas nossas vivências da infância. Quando cresci, cheguei à adolescência, convivi, aprendi como adolescente com colegas adolescentes. Os mestres sabiam ser educadores de cada tempo humano, aprenderam a respeitar-nos em cada tempo.

Hoje entendo que a escola do campo em que vivi me respeitou na infância como criança e na adolescência como adolescente. Guardo um profundo reconhecimento de professores que me ensinaram a grande lição, a respeitar-me e respeitar os outros porque fui respeitado nos meus tempos humanos, nas minhas vivências, nos saberes e nas identidades do campo. Essa escola é possível.

Miguel G. Arroyo

¹ ARROYO, Miguel Gonzalez. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 2). Prefácio, p. 9 – 14.

RESUMO

Trata dos processos de formação e trabalho vivenciados por diferentes gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo do município de Santa Teresa, Estado do Espírito Santo. Busca conhecer as orientações coletivas de professoras de diferentes gerações, ampliando as possibilidades de análise e compreensão dos processos de ingresso na carreira, formação e trabalho em tais escolas no município em questão. Utiliza como referencial teórico o conceito de gerações elaborado por Karl Mannheim (1993). Participaram da pesquisa 11 (onze) professoras de um universo de 13 (treze), sendo: a) Grupo 01 – formado por 06 (seis) professoras nascidas na década de 1960 (mil, novecentos e sessenta) e com, no mínimo, 20 (vinte) anos de atuação em escolas de classes multisseriadas, autodenominado Grupo “Batalhadoras do Campo”; b) Grupo 02 – formado por 05 (cinco) professoras nascidas a partir da segunda metade da década de 1970 (mil, novecentos e setenta) e na década de 1980 (mil, novecentos e oitenta) e que possuem, no máximo, 10 (dez) anos de atuação em escolas de classes multisseriadas, autodenominado Grupo “Flores do Campo”. Procura explicitar no estudo em questão, a partir da análise dos dados produzidos por meio dos instrumentos entrevistas narrativas biográficas (SCHÜTZE, 2011, 2014), formulários e grupos de discussão (WELLER, 2006; 2011), quais as orientações coletivas das professoras que trabalham nas escolas de classes multisseriadas de Santa Teresa. Para tanto, utiliza o Método Documentário, inicialmente elaborado por Karl Mannheim e reelaborado por Ralf Bohnsack (WELLER, 2005), como método de análise das passagens e narrativas apresentadas pelas informantes, que emprega as seguintes etapas: a) interpretação formulada; b) interpretação refletida; c) análise comparativa, chegando a d) construção de tipos e a análise multidimensional. Em relação aos Grupos de Discussão dos grupos “Batalhadoras do Campo” e “Flores do Campo”, foram analisadas as passagens a) formação inicial; b) profissão professora (ingresso e experiências iniciais na carreira); c) percepções sobre a escola de classe multisseriada; d) a docência; e e) gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas. Por sua vez, quanto às entrevistas narrativas biográficas utilizadas neste trabalho, foram consideradas as passagens: a) apresentação; b) profissão; c) formação profissional; d) a docência na escola de classes multisseriadas; e e) propostas para a escola do campo. Identifica nas informantes do grupo “Batalhadoras do Campo” uma orientação comunitária, que apresenta os seguintes componentes: a) percepção do professor e de seu trabalho como uma vocação, em um processo que chamamos de “mistificação da escolha”; b) um forte senso de dever (com o outro), que, nos casos em questão, são as gestoras que as convidaram para trabalhar, as comunidades, os pais e os(as) alunos(as), motivando-as a assumirem o papel de agentes de transformação social; c) abnegação, por meio da dedicação ao trabalho e; d) abertura para a busca e a oferta de ajuda na superação dos problemas encontrados. Por sua vez, a orientação burocrático-legalista foi identificada nas informantes do Grupo “Flores do Campo” e apresenta os seguintes componentes: a) diversificação da formação (inicial e continuada), como forma de ampliar as oportunidades de trabalho e manter a competitividade nos processos de seleção; b) construção de um repertório de práticas pedagógicas baseadas no “como fazer”; c) intensificação das exigências por rendimentos, especialmente dos(as) alunos(as); e d) ampliação das demandas sobre a professora

e seu trabalho. Conclui ressaltando que as visões de mundo das informantes em questão têm uma grande vinculação com o contexto temporal da profissão, articulado ao contexto local e cultural do município onde viveram(vivem) durante sua juventude, sua formação e vida profissional. Afirma ainda que o debate sobre gerações, ao possibilitar a reconstrução das trajetórias sociais das professoras das gerações anteriores, contribui para analisar e compreender as ações coletivas empreendidas pelas novas gerações, bem como os desafios que as mesmas enfrentam. Assim, pensar os processos de identificação e de socialização de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo a partir das posições e, mais especificamente, a partir das conexões geracionais das mesmas propicia analisar as tendências à mudança, bem como as tendências às permanências vividas por tais professoras e pela profissão docente, seja no município de Santa Teresa, bem como no contexto mais amplo da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Gerações. Escolas de classes multisseriadas. Formação de professoras. Trabalho docente. Método documentário. Educação do campo.

ABSTRACT

Deals with the formation and experienced work by different generations of teachers of multigrade schools classes in the county of Santa Teresa field, state of Espirito Santo. Seeks to know the collective guidance of teachers from different generations, expanding the possibilities for analysis and understanding the admission processes in career, training and work in such schools of the county in question. Used as theoretical framework the concept of generations produced by Karl Mannheim (1993). The participants were eleven (11) teachers from a universe of 13 (thirteen), as follows: a) Group 01 - made up of 06 (six) teachers born in the 1960s (one thousand, nine hundred and sixty) and with at least 20 (twenty) years of experience on multi-year classes of schools, calling itself the "Field Fighters" group. b) Group 02 - made up of 05 (five) teachers born from the second half of 1970 (one thousand, nine hundred and seventy) and 1980 (thousand nine hundred and eighty) and have a maximum of 10 (ten) years of experience with multi-year classes of schools, calling itself the "Field of Flowers" group. Looking to explicit in this study, through the analysis of data produced by the instruments, biographical narratives interviews (SCHÜTZE 2011, 2014), forms and discussion groups (WELLER, 2006; 2011), which the collective guidance of the teachers working multigrade classes in the schools of Santa Teresa. To this end, the documentary employs the method initially developed by Karl Mannheim and reworked by Ralf Bohnsack (WELLER, 2005), as a method of analysis of the passages and narratives presented by informants who employing the following steps: a) formulated interpretation; b) reflected interpretation; c) comparative analysis, reaching d) building types and multidimensional analysis. Regarding the Discussion Groups "Field Fighters" and "Field of Flowers", the passages a) initial formation were analyzed; b) the profession of teaching (entry and initial experiences in career); c) perceptions of the school multisseriate class; d) teaching; e) generations of teachers of multigrade schools classes. In turn, for the biographical narrative interviews used in this work, it was considered: a) presentation; b) profession; c) training; d) teaching in the school of multigrade classes; and e) proposals for the field school. Identifying in the "Field Fighters" group informants, a community orientation, of which has the following components: a) a perception of the teacher and its work as a vocation, a process we call "mystification of choice"; b) a strong sense of duty (with each other), that in the cases in question are the managers that invited him to work, the communities, parents and the students, motivating them to take the role of agents in social transformation; c) self-denial, through hard work and; d) opening to the search and the offer of help in overcoming the problems encountered. The bureaucratic and legalistic orientation was identified in the informants of the "Field of Flowers" group and is presented in the following components: a) diversification of training (initial and continuing) as a way to

expand employment opportunities and help remain the competition in selection processes; b) building a repertoire of pedagogical practices based on "how to do it"; c) intensification of demands for income, especially from students; d) increasing demands on the teacher and its work. It concludes emphasizing that the informants worldviews in question have a great connection with the temporal context of the profession, linked to the local context and culture of the city where they lived (live) during their youth, their education and professional life. It further states that the debate over generations, to allow the reconstruction of the social trajectories of the teachers from previous generations, contributes to analyze and to understanding the collective action undertaken by the new generations as well as the challenges that they face. Thinking on the processes of identification and socialization of multigrade school teachers from the countryside classes in the positions and, more specifically, from the generational connections provides analyzes trends to change, and trends experienced by the "stays" of such teachers and the teaching profession, whether in Santa Teresa, as well as in the broader context of Brazilian society.

Keywords: Generations. Schools with multigrade classes. Forming teachers. Teaching. Documentary method. Field education.

RESUMEN

Se ocupa de la formación y del trabajo experimentado por diferentes generaciones de maestros de clases multigrado del campo en el municipio de Santa Teresa, estado de Espírito Santo. Busca conocer las orientaciones colectivas de maestras de diferentes generaciones, ampliando las posibilidades de análisis y comprensión de los procesos de admisión, de formación y de trabajo en estas escuelas del municipio en cuestión. Se utiliza como marco teórico el concepto de generaciones producidas por Karl Mannheim (1993). Los participantes fueron once (11) maestras de un universo de 13 (trece), de la siguiente manera: a) Grupo 01 - compuesto por 06 (seis) maestras nacidas en la década de 1960 (mil novecientos sesenta) y con al menos 20 (veinte) años de experiencia con clases de multigrado, autodenominado el grupo "Batalhadoras do campo"; b) Grupo 02 - compuesto por 05 (cinco) maestras nacidas a partir del segundo semestre de 1970 (mil novecientos setenta) y 1980 (mil novecientos ochenta) y que tengan un máximo de 10 (diez) años de experiencia con clases multigrado, el grupo autodenominado "Flores do Campo". Buscando explícita en este estudio, a través del análisis de los datos producidos por los instrumentos de entrevistas narrativas biográficas (Schütze 2011, 2014), formularios y grupos de discusión (Weller, 2006; 2011), cuales son las orientaciones colectivas de las maestras que trabajan en clases multigrado de escuelas de Santa Teresa. Con este fin, se emplea el Método Documentário desarrollado inicialmente por Karl Mannheim y reelaborado por Ralf Bohnsack (Weller, 2005), como un método de análisis de los pasajes y narrativas presentadas por informantes que se utiliza de los siguientes pasos: a) la interpretación formulada; b) la interpretación refleja; c) análisis comparativo, alcanzando d) construcción de tipos y análisis multidimensional. En cuanto a los grupos de discusión de los grupos "Batalhadoras do campo" y "Flores do Campo", se analizaron los pasajes a) la formación inicial; b) maestro profesional (entrada y experiencias iniciales en la carrera); c) las percepciones de la clase multigrado; d) la enseñanza; e) generaciones de maestras de escuelas de clases multigrado. A su vez, para las entrevistas narrativas biográficas utilizadas en este trabajo, se consideraron las entradas: a) la presentación; b) profesión; c) la formación; d) la enseñanza en la escuela de clases multigrado; y e) las propuestas para la escuela del campo. Identifica en las informantes del grupo "Batalhadoras do Campo", una orientación comunitaria, que presenta los siguientes componentes: a) la percepción del maestro y de su trabajo como una vocación, un proceso que llamamos "mistificación de la elección"; b) un fuerte sentido del deber (con el otro), que, en los casos en cuestión, son los gerentes que lo invitaron a trabajar, las comunidades, los padres y los (as) alumnos (as), motivándolas a tomar el papel de los agentes de transformación social; c) la abnegación, a través de trabajo duro y; d) la apertura a la búsqueda y la oferta de ayuda en la superación de los problemas encontrados. A su vez, la orientación burocrática y legalista fue identificada en las informantes del Grupo "Flores do Campo" y presenta los siguientes componentes: a)

la diversificación de la formación (inicial y continua) como una forma de ampliar las oportunidades de empleo y seguir siendo competitiva en procesos de selección; b) la construcción de un repertorio de prácticas pedagógicas basadas en "cómo hacer"; c) la intensificación de las exigencias por productividad, en especial por los (as) alumnos (as); d) el aumento de demandas sobre el maestro y su trabajo. Concluye subrayando que las visiones del mundo de las informantes en cuestión tienen una gran relación con el contexto temporal de la profesión, ligada al contexto local y la cultura de la ciudad donde vivían (viven) durante su juventud, su educación y su vida profesional. Además, establece que el debate sobre las generaciones, al permitir la reconstrucción de las trayectorias sociales de las maestras de las generaciones anteriores, contribuye a analizar y comprender las acciones colectivas emprendidas por las nuevas generaciones, así como los retos que se enfrentan. Por lo tanto, pensar en los procesos de identificación y socialización de las maestras de la escuela de clases multigrado en el campo a partir de las posiciones y, más concretamente, a partir de las conexiones generacionales de las mismas proporciona analizar las tendencias al cambio y las tendencias por las estancias vividas por tales maestras y por la profesión docente, sea en Santa Teresa, así como en el contexto más amplio de la sociedad brasileña.

Palabras clave: Generaciones. Escuelas de clases multigrado. Formación de maestros. Enseñanza. Método documentario. La educación del campo.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 01 – Dissertações e teses depositadas por ano e total de trabalhos da área de educação que discutem “geração(ões) de professores(as)” – 2007 – 2012 | 63 |
| Tabela 02 – Total de alunos(as) matriculados(as) e titulados(as) nos cursos de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil, nos anos de 2007 e 2012 | 64 |
| Tabela 03 – Total de cursos nos Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> no Brasil, nos anos de 2007 e 2012 | 64 |
| Tabela 04 – Total de trabalhos por Instituição de Ensino Superior – 2007 – 2012 | 65 |
| Tabela 05 – Relação nominal dos(as) autores(as) das dissertações e teses apresentadas no período 2007 – 2012 que compõem nosso <i>corpus</i> de análise | 67 |
| Tabela 06 – Relação nominal dos(as) orientadores(as) das dissertações e teses apresentadas no período 2007 – 2012 que compõem nosso <i>corpus</i> de análise | 67 |
| Tabela 07 – Comunicações apresentadas por Reunião Anual Nacional da ANPEd, total de trabalhos recuperados para análise e ocorrência anual da temática – 2002 – 2013 | 70 |
| Tabela 08 – Comunicações, por GT – 2002 – 2013 | 71 |
| Tabela 09 – Total de trabalhos apresentados, por Instituição – 2002 – 2013 | 72 |
| Tabela 10 – Relação nominal dos(as) autores(as) das Comunicações apresentadas nas Reuniões Anuais Nacionais da ANPEd no período 2002 – 2013 | 73 |
| Tabela 11 – Situação funcional dos(as) professores(as) do município de Santa Teresa, por nível de atuação – 2014 | 261 |
| Tabela 12 – Total da população e população por local de residência de Santa Teresa, Espírito Santo e Região Sudeste, conforme Censo de 2010 | 322 |

LISTA DE SIGLAS

AEUDF – Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BB – Geração *Baby Boomers*

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIDAP – Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do Espírito Santo

CNE – Conselho Nacional de Educação

CREAAD – Centro Regional de Educação Aberta e a Distância

D.O.U. – Diário Oficial da União

EAD – Educação a Distância

EEEF – Escola Estadual de Ensino Fundamental

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

EP – Escola Pluridocente

ES – Espírito Santo

EU – Escola Unidocente

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisas “Educação e Sociedade”

GTs – Grupos de Trabalho

HAPRONT – Projeto de Habilitação de Professores Não Titulados

IES – Instituição(ões) de Ensino Superior

IFES – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra

NEAAD – Núcleo de Educação Aberta e a Distância

PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PUC-Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

REIS – *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*

SEDU/ES – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação de Jaguaré

SINDSMAJ – Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Jaguaré

TCK – *Technological Content Knowledge* (Conhecimento do Conteúdo Tecnológico)

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TPACK - *Technological Pedagogical Content Knowledge* (Conhecimento Pedagógico de Conteúdo Tecnológico)

TPK - *Technological Pedagogical Knowledge* (Conhecimento Pedagógico Tecnológico)

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UnB – Universidade de Brasília

UNESP/Bauru – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” / Bauru

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS..... | 25 |
| | |
| PARTE I – APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA DE PESQUISA..... | 31 |
| | |
| 1 PARA UM (RE)COMEÇO DE CONVERSA..... | 33 |
| 1.1 PROBLEMATIZANDO NOSSAS TRAJETÓRIAS | 35 |
| 1.1.1 Formação e inserção profissional: as muitas conversas sobre ser professor | 36 |
| 1.1.2 Nossas aproximações com a educação do campo: outras conversas, um mesmo assunto | 40 |
| 1.1.3 Inquietações com as possibilidades de utilização do conceito de gerações nas pesquisas em educação: um assunto que a nós se insinua..... | 46 |
| 1.2 DIALOGANDO SOBRE NOSSA INVESTIGAÇÃO..... | 49 |
| 1.2.1 O objeto e os objetivos de nossa investigação..... | 49 |
| 1.2.2 Justificativas sobre a realização do estudo..... | 51 |
| | |
| 2 A APROPRIAÇÃO DE GERAÇÕES ENQUANTO CONCEITO OU COMO UM TERMO: UMA LONGA (E | |

| | |
|---|-----------|
| INACABADA) CONVERSA COM MUITOS(AS) | |
| INTERLOCUTORES(AS) | 56 |
| 2.1 GERAÇÕES: DIFERENTES SIGNIFICADOS, MÚLTIPLOS USOS..... | 56 |
| 2.2 REVISÃO TEÓRICA SOBRE GERAÇÕES DE PROFESSORES(AS) NOS TRABALHOS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO | 60 |
| 2.2.1 Aspectos quantitativos da revisão da produção acadêmica sobre “geração(ões) de professores(as)” | 62 |
| 2.2.1.1 Aspectos quantitativos observados nos trabalhos do Banco de Teses da CAPES | 63 |
| 2.2.1.2 Aspectos quantitativos observados nos trabalhos apresentados nos periódicos nacionais indexados no Portal de Periódicos da CAPES | 68 |
| 2.2.1.3 Aspectos quantitativos observados nas Comunicações das Reuniões Nacionais Anuais da ANPEd..... | 69 |
| 2.2.2 Aspectos qualitativos da revisão da produção acadêmica sobre “geração(ões) de professores(as)” | 74 |
| 2.2.2.1 Apresentação e análise das temáticas dos trabalhos..... | 75 |
| 2.2.2.1.1 Gerações e/de intelectuais | 76 |
| 2.2.2.1.2 Gerações e/de professores(as) e processos identitários | 78 |
| 2.2.2.1.3 Gerações e representações sociais da escola | 85 |
| 2.2.2.1.4 Formação docente e gerações de professores(as) | 87 |
| 2.2.2.1.5 Gerações e/de professores(as) e as tecnologias | 93 |
| 2.2.2.2 Apresentação e análise das concepções sobre o conceito gerações..... | 95 |
| 2.2.2.2.1 Trabalhos que realizaram uma apropriação do conceito e do termo gerações..... | 97 |

| | |
|---|------------|
| 2.2.2.2 Trabalhos que empregam implicitamente uma concepção do conceito de gerações..... | 101 |
| a) A concepção positivista de gerações de Auguste Comte | 102 |
| b) A concepção histórico-romântica de gerações de Wilhelm Dilthey..... | 104 |
| c) A concepção genealógica ou de filiação de gerações de Antonio Gramsci | 105 |

PARTE II – REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO..... 108

| | |
|---|------------|
| 3 DIALOGANDO COM A FORMULAÇÃO SOCIOLÓGICA DE KARL MANNHEIM SOBRE GERAÇÕES..... | 110 |
| 3.1 O GRUPO CONCRETO E A POSIÇÃO GERACIONAL | 113 |
| 3.2 A DELIMITAÇÃO DA ABORDAGEM BIOLÓGICA E SOCIOLÓGICA NO ÂMBITO DO FENÔMENO GERACIONAL | 115 |
| 3.3 A “TENDÊNCIA INERENTE” A UMA POSIÇÃO | 117 |
| 3.4 FATOS BÁSICOS NO ÂMBITO DA POSIÇÃO GERACIONAL | 119 |
| 3.4.1 O surgimento constante de novos portadores de cultura | 120 |
| 3.4.2 A saída constante dos portadores anteriores de cultura | 122 |
| 3.4.3 Os membros de uma conexão geracional concreta participam de um período temporalmente limitado do processo histórico | 124 |
| 3.4.4 A necessidade de transmissão constante dos bens culturais acumulados | 127 |
| 3.4.5 O caráter contínuo das mudanças geracionais | 128 |

| | |
|--|------------|
| 3.5 A POSIÇÃO GERACIONAL, A CONEXÃO GERACIONAL E A UNIDADE GERACIONAL | 129 |
| 3.6 FATORES QUE ESTABELECEM A UNIDADE NO ÂMBITO DOS FENÔMENOS GERACIONAIS | 132 |
| 4 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... | 136 |
| 4.1 O MÉTODO DOCUMENTÁRIO DE INTERPRETAÇÃO: UMA FORMA DE ANÁLISE DAS VISÕES DE MUNDO | 138 |
| 4.2 PARCEIRAS DE PESQUISA: PROFESSORAS DE ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO EM SANTA TERESA | 141 |
| 4.3 RECURSOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS..... | 144 |
| 4.3.1 As entrevistas narrativas biográficas..... | 145 |
| 4.3.2 Os formulários..... | 151 |
| 4.3.3 Os grupos de discussão..... | 153 |
| 4.4 O MÉTODO DOCUMENTÁRIO E O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS PRODUZIDOS..... | 157 |
| PARTE III – PESQUISA EMPÍRICA | 163 |
| 5 GERAÇÕES DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO E SUAS ORIENTAÇÕES COLETIVAS..... | 165 |

| | |
|---|-----|
| 5.1 SOBRE A REALIZAÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO | 166 |
| 5.2 ORIENTAÇÃO COMUNITÁRIA NO TRABALHO DOCENTE: O GRUPO “BATALHADORAS DO CAMPO” | 168 |
| 5.2.1 Perfil das professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo” | 168 |
| 5.2.2 Os processos de ingresso e formação inicial no Curso de Habilitação para o Exercício do Magistério | 171 |
| 5.2.3 Profissão professora (de escolas de classes multisseriadas do campo): uma carreira marcada por experiências (iniciais) difíceis | 178 |
| 5.2.4 Profissão docente: percepções positivas sobre ser professora e seu trabalho no campo | 183 |
| 5.2.5 A escola de classes multisseriadas do campo e sua professora: uma íntima relação | 192 |
| 5.2.6 A professora “Bombril”: o trabalho docente na escola de classes multisseriadas do campo | 195 |
| 5.2.7 O relacionamento com as professoras do Grupo “Flores do Campo” | 201 |
| 5.3 ORIENTAÇÃO BUROCRÁTICO-LEGALISTA: O GRUPO “FLORES DO CAMPO” | 205 |
| 5.3.1 Perfil das professoras do Grupo “Flores do Campo” | 205 |
| 5.3.2 Os processos de ingresso e formação inicial no Curso de Habilitação para o Exercício do Magistério | 207 |
| 5.3.3 Profissão professora: experiências iniciais e percepções sobre a profissão | 211 |
| 5.3.4 Diferentes olhares sobre ser professora de escola de classes multisseriadas e seu trabalho no campo | 214 |
| 5.3.5 A escola do campo (sem) classes multisseriadas | 222 |

| | |
|--|------------|
| 5.3.6 “Se vira nos 30!”: aprendendo a ser professora de escola de classe multisseriada com a/na prática cotidiana | 227 |
| 5.3.7 O relacionamento com as professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo” | 230 |
| 5.4 SÍNTESE CONCLUSIVA: ORIENTAÇÕES COLETIVAS DAS PROFESSORAS DE ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO DE SANTA TERESA | 234 |
| | |
| 6 NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO | 241 |
| 6.1 MARIANA (GRUPO “BATALHADORAS DO CAMPO”): UMA PROFESSORA QUE EXPERIMENTA, EM BUSCA DE AUTONOMIA | 242 |
| 6.1.1 Contexto da entrevista | 243 |
| 6.1.2 Perfil da professora entrevistada | 245 |
| 6.1.3 Trajetória biográfico-profissional da professora Mariana | 245 |
| 6.1.3.1 Família e início do processo de escolarização | 246 |
| 6.1.3.2 A escolha da profissão e a formação profissional | 247 |
| 6.1.3.3 O ingresso na profissão e as experiências iniciais na carreira | 262 |
| 6.1.3.4 A docência na escola de classes multisseriadas | 271 |
| 6.1.3.5 Sonhos e expectativas para a escola do campo | 283 |
| 6.2 GILDA (GRUPO “FLORES DO CAMPO”): UMA PROFESSORA EM BUSCA DE SEGURANÇA | 286 |
| 6.2.1 Contexto da entrevista | 286 |
| 6.2.2 Perfil da professora entrevistada | 288 |
| 6.2.3 Trajetória biográfico-profissional da professora Gilda | 289 |

| | |
|---|------------|
| 6.2.3.1 Infância, família e o início do processo de escolarização..... | 290 |
| 6.2.3.2 Os processos de formação profissional | 292 |
| 6.2.3.3 O ingresso na profissão e experiências iniciais na carreira | 301 |
| 6.2.3.4A docência na escola de classes multisseriadas: a prática pedagógica e as condições de trabalho | 306 |
| 6.2.3.5 Sonhos e expectativas: uma vida melhor e maior valorização | 315 |
| 6.3 ANÁLISE COMPARATIVA DAS TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICO-PROFISSIONAIS DAS PROFESSORAS MARIANA E GILDA..... | 316 |
| 6.3.1 A docência como consequência da escolha de um curso e não de uma profissão | 317 |
| 6.3.2 Distanciamento entre as formações realizadas e as realidades com as quais trabalham | 319 |
| 6.3.3 Aprendizado da docência na e com a prática | 322 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 324 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 331 |
| | |
| APÊNDICES | 345 |
| | |
| APÊNDICE 01 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DE SANTA TERESA – ES | 346 |
| | |
| APÊNDICE 02 – APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA ÀS PROFESSORAS DE ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DE SANTA TERESA –ES | 347 |

| | |
|--|-----|
| APÊNDICE 03 – DADOS PRELIMINARES DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO DE SANTA TERESA – ES | 349 |
| APÊNDICE 04 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 350 |
| APÊNDICE 05 – TÓPICO-GUIA PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS COM AS PROFESSORAS DAS ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DE SANTA TERESA – ES | 354 |
| APÊNDICE 06 – FORMULÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES JUNTO ÀS PROFESSORAS DE ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SANTA TERESA – ES | 357 |
| APÊNDICE 07 – TÓPICO-GUIA PARA REALIZAÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO COM AS PROFESSORAS DAS ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DE SANTA TERESA – ES | 363 |
| APÊNDICE 08 – CÓDIGOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO E NAS ENTREVISTAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS | 366 |
| APÊNDICE 09 – ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DO GRUPO DE DISCUSSÃO “BATALHADORAS DO CAMPO” | 369 |
| APÊNDICE 10 – ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DO GRUPO DE DISCUSSÃO “FLORES DO CAMPO” | 372 |
| APÊNDICE 11 – ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DA ENTREVISTA NARRATIVA BIOGRÁFICA REALIZADA COM A PROFESSORA MARIANA | 374 |
| APÊNDICE 12 – ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DA ENTREVISTA NARRATIVA BIOGRÁFICA REALIZADA COM A PROFESSORA GILDA | 377 |

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Simplicidade¹

*Vai diminuindo a cidade
Vai aumentando a simpatia
Quanto menor a casinha
Mais sincero o bom dia*

*Mais mole a cama em que durmo
Mais duro o chão que eu piso
Tem água limpa na pia
Tem dente a mais no sorriso*

*Busquei felicidade
Encontrei foi Maria
Ela, pinga e farinha
E eu sentindo alegria*

*Café tá quente no fogo
Barriga não tá vazia
Quanto mais simplicidade
Melhor o nascer do dia*

¹ Letra: John Ulhoa. Intérprete: Pato Fu.

APRESENTAÇÃO

“Olá, tudo bem?”. “Vamos chegando!”. “Aceita uma água, um café?”. “E aí? Foi difícil encontrar o caminho? A gente mora bem escondidinho!”. “Pode entrar, a casa é sua!”.

As frases acima, entre muitas outras que ouvimos durante nossos encontros com as professoras das escolas de classes multisseriadas e seus familiares, sempre que ditas, sinalizavam uma alegria e um carinho conosco, com nosso trabalho e com nossos encontros onde eram compartilhadas, mais que simples narrativas, suas tristezas e alegrias, suas lutas, derrotas e vitórias. Suas vidas!

E, com muita simplicidade, simpatia e sinceridade, éramos recebidos para esses momentos de conversas. Aliás, é sobre elas, as conversas, que gostaríamos, primeiramente, de falar. A partir da leitura que fizemos de Spink (2010) e Moreira (2002), passamos a entender a conversa como um modo específico de produzir conhecimento, por meio do vai-e-vem, “[...] onde a dúvida de um é a origem do conceito de outro, este que por sua vez poderá vir a ser refutado pela argumentação de um terceiro” (p. 10). Assim, no decorrer desse processo de doutoramento, as conversas já foram e continuarão sendo, cada vez mais, fundamentais.

O presente trabalho, portanto, apresenta-se como resultado de nossas conversas (reflexões) empreendidas no curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, sob a orientação do Professor Doutor Erineu Foerste. Conversas essas com muitos e variados sujeitos, sempre acompanhadas com uma colherinha de certezas (serão mesmo certezas?) e uma xícara de dúvidas. Tal resultado, contudo, é também uma conversa inacabada (pensamos que todas sempre são!) que será retomada agora, e daqui a pouco, e sempre que alguém “tomar pé” da mesma, nesse processo de vai-e-vem já falado.

Não é nossa intenção sermos aqui diretivos, determinando os rumos deste nosso diálogo. Contudo, passamos a apresentar o que estamos chamando de caminhos experimentados nesse processo de construção de um “objeto de pesquisa” que é também, dialeticamente, um processo de construção o “eu/nós-pesquisador”. Tais caminhos tem, tão-somente aqui, o objetivo de (re)tomar a conversa até então empreendida, colocando as interlocutoras e os interlocutores² que chegam “à roda” a par da mesma, onde tentaremos evidenciar os percursos vivenciados neste processo de reflexão. Para tanto, organizamos nossa conversa em seis capítulos.

No capítulo um intitulado **Para um (re)começo de conversa: nossas aproximações com a temática de pesquisa** tentamos organizar e apresentar nossas várias interlocuções realizadas em nosso processo de formação e trabalho como professor. Assim, dividimos o capítulo em duas partes:

- a) na primeira parte (***Problematizando nossas trajetórias***) discutimos nosso processo de ***Formação e inserção profissional: as muitas conversas sobre ser professor***, onde trazemos para a “roda” as discussões realizadas em múltiplos espaços e tempos sobre a formação e o trabalho das professoras e dos professores, sobretudo da educação básica. Na sequência de nossa conversa, continuamos a falar da formação e do trabalho docente, contudo, voltamo-nos cada vez mais para sujeitos específicos: as professoras e os professores do campo. Por isso, esta parte é por nós nomeada de ***Nossas aproximações com a educação do campo: outras conversas, um mesmo assunto***, considerando que ainda estamos preocupados com a socialização profissional destes(as) sujeitos(as). A última parte deste primeiro eixo de discussão é bastante recente em nossas reflexões, mas, ao mesmo tempo, tem arrebatado nossa atenção de forma impressionante e cativante. Trata-se de uma série de “novas” conversas que empreendemos sobre o que chamamos de “questões geracionais”. Daí porque o título deste item: ***Inquietações com as possibilidades de utilização do conceito de***

² Queremos evidenciar nossa intencionalidade em utilizar os dois gêneros em nosso discurso, considerando, entre outros fatores, (1) as discussões sobre as questões de gênero que têm contribuído para intensa produção acadêmica no âmbito das pesquisas em educação e, (2) como será mais adiante explicitado, nossa intenção em dialogarmos apenas com professoras que atuaram (ou ainda atuam) em escolas uni e/ou pluridocentes do campo, com turmas multisseriadas das séries iniciais do ensino fundamental, dada a predominância de mulheres no exercício da docência nesse contexto escolar.

gerações nas pesquisas em educação: um assunto que a nós se insinua. De qualquer forma, buscamos entender quais as aproximações que podemos estabelecer entre esse e os demais assuntos ora evidenciados;

- b) Na segunda (***Dialogando sobre nossa investigação***), conversamos sobre **O objeto e os objetivos de nossa investigação**. Nele estabelecemos um diálogo sobre o tema, o problema e os objetivos de nossa investigação, tentando evidenciar nossas (in)certezas nesse processo de elaboração do trabalho de pesquisa que é também, como já dito anteriormente, um processo de construção do pesquisador. Ainda nessa segunda parte do capítulo um, trouxemos uma discussão que problematizou nossas **Justificativas sobre a realização do estudo**. Nela apresentamos alguns argumentos que entendemos ser importantes para justificar a necessidade da realização de tal investigação sobre a docência nas escolas de classes multisseriadas, exercida por professoras do campo de diferentes gerações, de acordo com a perspectiva teórica de Karl Mannheim.

O capítulo dois, **A apropriação de geração enquanto conceito ou como termo: uma longa (e inacabada) conversa com muitos(as) interlocutores(as)**, contém a apresentação de nossos esforços de sistematização das discussões que tem sido empreendidas, no campo da educação, por diferentes sujeitos que se interessam em discutir o conceito de “**geração**”³. Para tanto, subdividimos o capítulo em duas partes, sendo: **Geração: diferentes significados, múltiplos sentidos** onde discutimos os significados e usos da palavra geração enquanto conceito ou como termo; na segunda (**Revisão teórica sobre gerações de professores(as) nos trabalhos da área de educação**) nos dedicamos a tentar construir o “estado do conhecimento” sobre o emprego do conceito de geração relacionado à formação e ao trabalho docente. Para tal ação, os resumos das dissertações e das teses apresentadas no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, os artigos publicados em periódicos nacionais e as

³ Diferentes disciplinas utilizam o termo “geração” de diferentes modos e, para o estudo em questão, optamos por enfatizar a concepção sociológica, sem descuidar da existência de concepções antropológicas, filosóficas e psicológicas, por exemplo. De acordo com Feixa e Leccardi (2010, p. 187), “em sociologia, o conceito de geração – afora os sentidos provenientes de diferentes aplicações realizadas por autores individualmente – diz respeito à **duração comum**” (grifos dos autores).

produções dos Grupos de Trabalho – GTs da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, foram nossos materiais de análise.

No capítulo três, **Dialogando com a formulação sociológica de Karl Mannheim sobre gerações**, apresentamos os motivos de nossa escolha pela construção teórica de geração de Mannheim e buscamos, durante todo o capítulo, pensar possíveis aproximações entre a formulação mannheimiana e a docência, especialmente nas escolas de classes multisseriadas.

Por sua vez, no capítulo quatro intitulado **Procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa** discutimos sobre o Método Documentário, inicialmente elaborado por Karl Mannheim e reelaborado por Ralf Bohnsack, como uma forma de análise das visões de mundo. Tratamos dos recursos utilizados no processo de produção dos dados empíricos, a saber: as entrevistas narrativas biográficas, os formulários e os grupos de discussão, conversando sobre cada um deles.

No capítulo cinco (**A docência e orientações coletivas das professoras de escolas de classes multisseriadas de Santa Teresa**), são apresentadas nossas análises a partir dos dados produzidos com as professoras das escolas de classes multisseriadas de Santa Teresa, município do Estado do Espírito Santo – ES, tomando prioritariamente as conversas realizadas nos grupos de discussão, onde buscamos conhecer as orientações ou representações coletivas de tais professoras, centrando-nos nos processos de formação e trabalho docente. No capítulo seis (**Narrativas biográficas de professoras de escolas de classes multisseriadas**), apresentamos nossas análises realizadas a partir de entrevistas narrativas biográficas de duas professoras de diferentes gerações, que trabalham em escolas de classes multisseriadas no município de Santa Teresa.

Finalizamos esse trabalho com a apresentação de nossas **Considerações Finais**, onde retomamos nossa questão de investigação, assim como os objetivos propostos para esse estudo e evidenciamos as conclusões produzidas.

Esperamos que a conversa seja agradável, instigante e frutífera. Desde já, agradecemos pela companhia nesse diálogo já começado. “Pode entrar!”, “Fique à vontade, a casa é sua!”, “Aceita um café?”

PARTE I

APROXIMAÇÕES COM A TEMÁTICA DE PESQUISA

Caçador de mim¹

*Por tanto amor
 Por tanta emoção
 A vida me fez assim
 Doce ou atroz
 Manso ou feroz
 Eu, caçador de mim*

*Preso a canções
 Entregue a paixões
 Que nunca tiveram fim
 Vou me encontrar
 Longe do meu lugar
 Eu, caçador de mim*

*Nada a temer senão o correr da luta
 Nada a fazer senão esquecer o medo
 Abrir o peito à força, numa procura
 Fugir às armadilhas da mata escura*

*Longe se vai
 Sonhando demais
 Mas onde se chega assim
 Vou descobrir
 O que me faz sentir
 Eu, caçador de mim*

*Nada a temer senão o correr da luta
 Nada a fazer senão esquecer o medo
 Abrir o peito à força numa procura
 Fugir às armadilhas da mata escura*

*Vou descobrir o que me faz sentir
 Eu, caçador de mim*

¹ Composição: Sérgio Magrão e Luiz Carlos Sá. Intérprete: Milton Nascimento.

1 PARA UM (RE)COMEÇO DE CONVERSA

Desde que lemos um artigo² quando ainda realizávamos nossos estudos no curso de Mestrado em Educação na UFES, sempre que pensamos a nossa trajetória (que não é linear) pelos caminhos da docência, temos uma forte sensação de que a música escrita por Sérgio Magrão e Luiz Carlos Sá e brilhantemente interpretada por Milton Nascimento (1981) foi feita para nós (quanta pretensão não é mesmo?). Realmente “por tanto amor / por tanta emoção / a vida me fez assim³ / doce ou atroz / manso ou feroz”, mas sempre “eu, caçador de mim”.

Nesse processo de “caça”, de busca de nós mesmos também fazem parte nossas atividades de pesquisa. A realização de um trabalho de pesquisa ganha corpo a partir de uma multiplicidade de interrogações que vão surgindo no decorrer de nossa formação acadêmica e de nossas experiências pessoais e profissionais. Como afirma Ferraço (2003, p. 56) “estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos ‘lugares’, tanto como *alunosalunas*⁴ que fomos quanto como *professoresprofessoras* que somos” (grifos do autor). Em nosso caso, a complexidade educacional nos instiga, constantemente, a buscar melhor compreender aspectos da mesma, com os quais nos sentimos desafiados.

Também nossa experiência tem nos mostrado que, ao produzirmos um trabalho e, em especial, um trabalho acadêmico, apresentar no mesmo um item inicial onde discutimos como o problema que nos propomos debater foi constituído e insere-se em uma determinada problemática (LAVILLE; DIONNE, 1999), além de um ato de

² Referimo-nos ao artigo de FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap. 10, p. 157 - 175. (Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano).

³ Aqui, como Freire (2011) entendemos que esse é um processo de “autofazimento” que se dá cotidianamente com o meio onde estamos inseridos.

⁴ Segundo Ferraço (2008), esta é uma estética de escrita criada por Nilda Alves que tem, na tentativa de unir palavras, inventar outras. Não adotaremos essa estética na escrita deste trabalho. Ela será utilizada apenas por ocasião de citações literais, como no caso em questão.

respeito e de aproximação com nosso(a) interlocutor(a), é também uma forma de nos situarmos e situá-lo(a) nos contextos de onde evidenciamos nosso discurso. Por isso, nosso objetivo com este capítulo é fazermos uma breve apresentação de nossas “canções” e “paixões”, de nossos “medos” e “lutas” enquanto sujeitos (que fomos e somos) da educação, seja como aluno, professor, gestor, pesquisador.

Além disso, entendemos que fazer tal apresentação contribuirá para que nosso(a) leitor(a) melhor compreenda que nossa interpretação é situada e que a produção do conhecimento está intimamente articulada com o lugar que ocupamos na pesquisa, mas também na realidade social mais ampla (cf. LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Como salienta Dayrell (2011, p. 11) ao prefaciá-lo livro de “Minha voz é tudo o que eu tenho: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo”, de Wivian Weller,

o pesquisador aparece inevitavelmente situado, movido por interesses, paixões, capacidades, papéis institucionais que não podem ser esquecidos nem vistos como impedimento ao conhecimento, mas sim considerados como elementos constitutivos do campo que torna possíveis a reflexão e a pesquisa, e que legitimam o produto como saber social.

Por tudo isso, e por entendermos ainda que o método de análise que adotamos para este estudo (o Método Documentário como proposto por Ralf Bohnsack) pede que tal esclarecimento seja feito conforme em Weller (2005c), é que esta conversa aqui se fez e ainda se faz necessária. Assim, neste capítulo, inicialmente faremos um exercício de problematização de nossas vivências, apresentando fragmentos de um memorial, intencionalmente escolhidos para este trabalho, por entendermos que tais vivências contribuem para pensar as questões que ora se colocam. Por fim, dialogaremos sobre o processo de constituição de nosso objeto de investigação nesse constante trabalho de aproximação com a temática de pesquisa.

1.1 PROBLEMATIZANDO NOSSAS⁵ TRAJETÓRIAS

O exercício de escrever sobre nossas vivências educacionais nos permitiu um (re)encontro com muitas “canções” que nos prenderam, outras tantas “paixões” a que nos entregamos e que, hoje percebemos, “nunca tiveram fim”, mas que foram sendo ressignificadas diante de novas vivências e com o passar dos tempos. As potencialidades sobre as escritas de si e sobre si e as reflexões a partir das mesmas são destacadas por Souza e Mignot (2008). Segundo os autores, a partir de tais escritas, é possível “[...] adentrar [...] nas representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, possibilitam entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar” (*idem, ibidem*, 2008, p. 7), em um processo que é, também, de formação, (auto)formação e transformação de si (SOUZA; MIGNOT, 2008).

Assim, a escrita que segue sobre nossas vivências deve ser compreendida como resultado (momentâneo) de três contextos de reflexão (1º - nossa formação e inserção profissional; 2º - nossas aproximações com a educação do campo e; 3º - nossas inquietações com as possibilidades de utilização do conceito de gerações nas pesquisas em educação) que foram se apresentando no decorrer de nossa formação acadêmica e de nossas práticas profissionais. É importante ressaltar que tais contextos, neste caso, além de serem compreendidos como momentâneos, devem ser também percebidos como retrospectivamente organizados em um processo explicativo de uma trajetória (re)construída a partir de nossas trajetividades e itinerâncias. Para Soares (1991, p. 21 - 22) “[...] é pelo presente que se explica o passado [...]”, pois “[...] o acontecimento atual, efeito dos acontecimentos passados, é que permitirá bem perceber e bem avaliar esses acontecimentos passados [...]”.

⁵ Optamos por realizar a escrita desse trabalho na terceira pessoa do plural por dois motivos: primeiro, por entendermos que a produção de um trabalho de pesquisa é sempre realizado coletivamente; segundo, para evidenciarmos a pluralidade de vozes presentes em nossa voz, de todos os diálogos realizados em nossos percursos.

Tais vivências serão a seguir discutidas de forma separada por uma questão didática, mas ressaltamos que muitos pontos de intersecção existiram (e ainda existem) entre os referidos contextos e que é nosso interesse, neste trabalho, fazerem-nos dialogar.

1.1.1 Formação e inserção profissional: as muitas conversas sobre ser professor

Como mencionamos, um primeiro contexto de reflexão diz respeito à nossa trajetória de formação, inserção profissional e trabalho no âmbito do magistério, especialmente na docência. Como são muitas as conversas realizadas desde que nos inserimos no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério⁶, realçamos (outros) três episódios que contribuíram significativamente para ampliar nossas reflexões sobre o(a) professor(a) e sua profissão.

Uma primeira situação diz respeito à nossa participação na primeira greve realizada pelos(as) professores(as) da rede municipal de Jaguaré - ES, no ano de 2001 (dois mil e um). Sermos professor em exercício desde o ano de 1994 (mil, novecentos e noventa e quatro), e efetivo na referida rede desde 1999 (mil, novecentos e noventa e nove), nos levou a melhor perceber as precariedades que circundavam o exercício de nossa profissão naquele espaço e naquele tempo. As recusas por parte da então administração municipal em estabelecer um diálogo respeitoso com o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Jaguaré - SINDSMAJ para discutir as dificuldades

⁶ Nosso ingresso no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério ocorreu no ano de 1992 (mil, novecentos e noventa e dois), na Escola de Primeiro e Segundo Graus "Ceciliano Abel de Almeida", sediada no município de São Mateus – ES. Tomamos esse fato como um marco inicial de nossas reflexões sobre a formação e o trabalho docente, por ser o mesmo o primeiro contato que passamos a ter com essa problemática.

enfrentadas por todo o funcionalismo público e, em nosso caso, pelo magistério municipal, e nossa participação no movimento de greve contribuíram para percebermos, entre outras coisas, a importância da formação política e do engajamento dos(as) professores(as) nos órgãos representativos da categoria como forma de luta organizada pela conquista e manutenção de direitos.

Outro episódio para nós muito significativo foi trabalharmos como Orientador Acadêmico no *Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na modalidade de Educação Aberta e a Distância*, com as turmas 01 (um) e 02 (dois)⁷, nos anos de 2001 (dois mil e um) a 2006 (dois mil e seis), no Centro Regional de Educação Aberta e a Distância – CREAAD de São Mateus⁸. O objetivo do curso era realizar a formação em nível superior, dos(as) professores(as) que atuavam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental sem formação em nível superior (Licenciatura em Pedagogia).

Com esse trabalho, tivemos a oportunidade de estabelecer outros contatos, com professores(as) que atuavam nas escolas das redes estadual e municipais de Jaguaré e São Mateus. Apesar de termos um conteúdo programático a cumprir, o mesmo acabou sendo intensamente habitado pelas realidades vivenciadas pelos(as) cursistas, uma vez que todos(as) eram professores(as) em exercício. Acreditamos que, sem muita consciência do que fazíamos, no momento em que fazíamos, tínhamos uma ideia de que era necessário pensar as múltiplas realidades, a partir de quem nelas atuavam. Assim, com os(as) novos(as) interlocutores(as), nossas conversas ganham outros contornos, mais impregnados pela diversidade de vivências e, por que não dizer, pela diversidade de ser professor(a) (considerando que nas turmas frequentavam professores(as) que atuavam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental; com formação no Projeto de Habilitação de Professores Não Titulados - HAPRONT⁹, no curso Normal, no curso de

⁷ A turma 01 (um) ingressou em outubro de 2001 (dois mil e um) e a turma 02 (dois) em maio de 2002 (dois mil e dois). Além dessas, também ocorreu a entrada da turma 03 (três) ainda no ano de 2002 (dois mil e dois). Não trabalhamos diretamente com tal turma.

⁸ Os CREAAD's, *campi* da UFES, foram criados em número de treze e distribuídos por todo o Estado do Espírito Santo, em cidades consideradas polos de desenvolvimento regional em nosso Estado. Para maiores informações conferir o capítulo quatro (O *locus* da formação de professores de séries iniciais do ensino fundamental: discutindo tendências e perspectivas) em Moreto (2006).

⁹ Tal projeto constitui-se um campo fértil de pesquisas, considerando-se que poucos são os estudos realizados sobre o mesmo (cf. OLIVEIRA, 2010; COSTA, 2012) e, especialmente, na experiência desenvolvida no Estado do Espírito Santo.

Habilitação para o Exercício do Magistério, outros(as) ainda em cursos superiores em outras áreas que não a licenciatura; que exerciam sua profissão nas cidades, outros(as) no campo; uns(umas) ingressantes na carreira, outros(as) que nela estavam há mais de vinte e cinco anos). Foi um período de uma riqueza ímpar de formação, sobretudo para nós.

Um último episódio que queremos trazer para esta roda de conversa diz respeito ao nosso ingresso no Curso de Mestrado em Educação, do PPGE da UFES, no ano de 2004 (dois mil e quatro), exatamente propondo-nos discutir o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na modalidade de Educação Aberta e a Distância, problematizando as práticas de parceria (FOERSTE, 2002; 2005) entre os(as) orientadores(as) acadêmicos(as) (professores(as) da escola de educação básica) e os(as) professores(as) especialistas (professores(as) da universidade) e os saberes mobilizados no desenvolvimento do trabalho desses(as) sujeitos(as).

Nesse sentido, nosso ingresso no Curso de Mestrado em Educação contribuiu para ampliar o leque de interlocuções com outros(as) colegas e com professores(as) do referido Programa que, mesmo não discutindo a mesma problemática que nós, muito contribuíram para outras visões possíveis sobre o assunto. Como já dissemos, investigamos as práticas de parceria favorecidas pelo curso de Pedagogia na modalidade de educação aberta e a distância entre os(as) orientadores(as) acadêmicos(as) (professores(as) de escola de educação básica) que atuaram no CREAAD de São Mateus e os(as) professores(as) especialistas (professores(as) da universidade), que atuaram no Núcleo de Educação Aberta e a Distância – NEAAD, situado no *Campus* de Goiabeiras (em Vitória) da UFES.

Discutimos as práticas de parceria (FOERSTE, 2002; 2005) favorecidas pelo/no curso na modalidade abordada, a partir de dois eixos de discussão: a) a identidade-profissionalidade dos(as) orientadores(as) acadêmicos(as), enfocando sua formação, a vinculação institucional e o trabalho desenvolvido no CREAAD São Mateus; b) os processos interativos estabelecidos entre os(as) orientadores(as) acadêmicos(as) do referido Centro e os(as) professores(as) especialistas do/no Curso de Pedagogia na modalidade de educação aberta e a distância da UFES.

Com os dados obtidos, pudemos identificar a ocorrência de momentos de práticas de parceria, que não são lineares e homogêneas, e que se alternam entre práticas de parceria dirigida e práticas de parceria colaborativa (FOERSTE, 2002; 2005). Contudo, mesmo o curso favorecendo a ocorrência de parceria entre orientadores(as) acadêmicos(as) e professores(as) especialistas, parte significativa desses momentos foram subutilizadas e/ou subvalorizadas pelos sujeitos em questão. A necessidade da formação continuada dos sujeitos que atuam no curso de Pedagogia na modalidade de educação aberta e a distância, tendo a pesquisa como eixo estrutural; a realização de videoconferências ponto-a-ponto entre professores(as) especialistas e orientadores(as) acadêmicos(as) e entre aqueles(as) e os(as) alunos(as); a realização de seminários regionais nos CREAAD's; a alternância de encontros presenciais e virtuais entre orientadores(as) acadêmicos(as) e professores(as) especialistas; a definição da situação funcional dos(as) orientadores(as) acadêmicos(as) junto à Universidade; a ampliação do tempo de permanência de especialistas e orientadores(as) acadêmicos(as) em seus locais de trabalho e a realização das videoconferências no horário mais adequado ao CREAAD foram algumas das conclusões do estudo de Moreto (2006).

No contexto temporal da realização de nosso trabalho de pesquisa no Mestrado, havia ainda uma precariedade (quantitativa e qualitativa, com pouca diversificação dos problemas de pesquisa) das discussões sobre a problemática por nós debatida sobre a formação de professores(as) na modalidade de educação a distância¹⁰. É certo que nos últimos anos as discussões sobre a formação de professores(as) por meio da educação a distância têm sido mais e melhor abordadas nos Programas de Pós-Graduação do país, refletindo na quantidade e na qualidade (seja com a ampliação das temáticas, seja no aprofundamento das mesmas) dos trabalhos apresentados nos periódicos nacionais e nos eventos realizados pelas entidades comprometidas com a produção e divulgação de pesquisas em educação no Brasil.

Consideramos que as experiências aqui apresentadas (bem como as omitidas), foram extremamente significativas em nosso processo (inacabado) de constituição como professor, levando-nos a sempre exercitar a preocupação com a formação

¹⁰ Uma análise quantitativa e qualitativa sobre a questão é apresentada no capítulo dois da dissertação de Moreto (2006), intitulado *Revisão da Produção Acadêmica*.

(seja ela inicial ou continuada) e com o trabalho dos(as) professores(as), especialmente da educação básica.

1.1.2 Nossas aproximações com a educação do campo: outras conversas, um mesmo assunto

A educação do campo constitui um segundo contexto de reflexões que se somam às realizadas sobre nossa formação e inserção profissional, acima conversadas. Por Educação do Campo utilizamos a conceituação elaborada por Caldart (2012), presente no Dicionário da Educação do Campo que apresentamos a seguir:

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDAR, 2012, p. 257, grifos da autora).

Assim como fizemos no item anterior, recordamos entre todas as nossas vivências as que nos pareceram mais significativas no desenvolvimento de nossas convicções (GOODSON, 2007) sobre a educação do campo e, entre as mesmas, elencamos três experiências a serem aqui apresentadas.

Uma vivência muito significativa foi nosso primeiro (e apavorante¹¹) contato com o exercício da docência em uma escola de classe multisseriada no meio rural, que

¹¹ No desenvolvimento de nosso trabalho, fomos percebendo que essa sensação não havia sido vivenciada apenas por nós. Também as professoras com quem dialogamos, quer nos Grupos de Discussão ou nas Entrevistas Narrativas Biográficas, nos contaram sobre seus medos ao começarem

atendia alunos (crianças) das séries iniciais do ensino fundamental, que se deu em 1999 (mil, novecentos e noventa e nove), a partir do momento em que assumimos uma cadeira na Escola Pluridocente¹² - EP de Japira, localizada a 06 (seis) quilômetros da sede do município de Jaguaré, por ocasião de nossa efetivação na rede municipal de educação. Estávamos nos anos iniciais de nossa “vida de professor”¹³ e não compreendíamos, ainda, todo o “rito de passagem” próprio de quem se encontrava nessa condição e que foi abordado por Freitas (2002) em seu trabalho sobre a “Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes”:

[...] verificamos que é comum nas escolas pesquisadas delegar ao professor iniciante as turmas consideradas mais difíceis, isto é, aquelas que possuem o maior grau de complexidade, tanto no que diz respeito às estratégias didáticas a adotar quanto no que se refere à disciplina. São turmas marcadas por uma grande diversidade: possuem alunos com níveis de aprendizagem desiguais, que, muitas vezes, não possuem os materiais escolares mínimos e pertencem a famílias de baixo poder aquisitivo. Verificamos, também, que **outra estratégia adotada consiste em nomear os professores iniciantes para a zona rural**, onde as condições de trabalho das escolas pesquisadas são piores, do ponto de vista da falta de material didático, pequena possibilidade de troca de experiência e de acompanhamento pedagógico, delegação de turmas multisseriadas, dificuldade para se conciliar vida profissional e pessoal [...] (FREITAS, 2002, p. 160, grifos nossos).

a trabalhar nas escolas de classes multisseriadas. São experiências vividas particularmente por cada um(a), mas que se generalizam, no tempo e no espaço, com muitos(as) outros(as) professores(as).

¹² Era comum que as escolas de classes multisseriadas no Espírito Santo recebessem sua designação conforme o número turmas que possuía com correspondente número de professores(as), seguida do nome da comunidade onde estivesse localizada ou de alguma personalidade (mais raro). Assim, quando a escola possuía uma só turma de alunos(as), entregue a um(a) só professor(a), era chamada de Escola Unidocente - EU. Por sua vez, quando a escola possuía duas ou três turmas (podendo uma ou mais delas ser unisseriada, conforme o número de alunos(as)) e número correspondente de professores(as), era chamada de Escola Pluridocente - EP. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96, tais escolas tem recebido a mesma designação que as demais da rede a que está vinculada, podendo ser Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF, Escola Estadual de Ensino Fundamental - EEEF e, mais recentemente, com a criação de turmas de educação infantil nas mesmas, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEF. A EP de Japira era pluridocente no nome, mas na prática éramos o único professor a nela atuar, atendendo alunos(as) da primeira, segunda, terceira e quarta séries, no mesmo espaço e ao mesmo tempo. Recordamo-nos que, no dia da escolha de nossa “cadeira de professor”, fomos informados que a escola não possuía servente, responsável pela limpeza e preparação da alimentação. Ficamos apreensivos, pois não sabíamos cozinhar e, mais que isso, entendíamos que nossa função como professor era lidar com as atividades fim da escola (o processo de ensino e aprendizagem) e não com as atividades meio. Felizmente na semana seguinte o “problema” foi resolvido, passando a escola a contar com uma servente.

¹³ A expressão é uma referência a obra “Vidas de Professores”, organizada por António Nóvoa (2007), que reafirma a indissociabilidade entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”, [...] sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (NÓVOA, 2007, p. 9).

Como acima afirmamos, esse contato inicial com a escola de classes multisseriadas foi apavorante, pois mesmo tendo cursado no então segundo grau o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério e concluído no ano anterior à nossa nomeação o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em ambas as formações a escola rural¹⁴ e, em especial, as escolas de classes multisseriadas não haviam sido questões abordadas. Toda a nossa formação havia sido pautada em e para um modelo de escola urbana e, principalmente, com classes unisseriadas, solidificando em nós uma concepção de que tal tipo de escola é a “normal” (logo, a melhor e o modelo).

Inicialmente tentamos (re)produzir nosso trabalho na escola de classe multisseriada baseando-nos na lógica do modelo que nos foi ensinado (a sala unisseriada), mesmo em uma realidade que nós considerávamos “atípica” (e, de certa forma assim havíamos aprendido que era). Ou seja, era uma classe multisseriada, mas a lógica de trabalho em tudo se assemelhava a uma classe unisseriada. Elaborávamos planos de aula para cada uma das séries, considerando-as separadas e isoladas, como se não estivessem compartilhando o mesmo espaço e o mesmo tempo. Dessa forma, enquanto alunos(as) de uma determinada série faziam as atividades no livro didático, uma segunda realizava leituras, uma terceira atividades mimeografadas e em outra ainda trabalhávamos a alfabetização das crianças. Na maioria das vezes, sequer os componentes curriculares que estavam sendo trabalhados com cada uma das turmas eram os mesmos. Mais uma vez no desenvolvimento de nosso trabalho, percebemos que essa prática não era só nossa. Também as professoras com quem dialogamos na realização deste trabalho e muitos sujeitos participantes dos estudos de Ferri (1994), Dias (2009a; 2009b), Dias e Castro (2009), Moreto (2012a), Moreto e Trarbach (2012), Schütz-Foerste e Foerste (2012), Nascimento e Costa (2013), Schütz-Foerste, Foerste e Merler (2014) entendiam essa como “a forma correta” de se organizar a escola e realizar o trabalho pedagógico (Quanta loucura! Quanto sobretrabalho desnecessário!). Não percebíamos (ou não acreditávamos) que era possível trabalhar com os alunos rompendo com o paradigma da seriação e, principalmente, da compartimentalização

¹⁴ Aqui estamos utilizando a expressão “escola rural”, pois naquele momento o conceito “educação do campo” e “escola do campo” ainda não haviam sido cunhados.

dos conhecimentos, possibilidade essa apontada em alguns trabalhos como em Ferri (1994), Rosa (2008), Hage (2010) e Moreto (2010a).

Data desse período - segunda metade da década de 1990 (mil, novecentos e noventa) - no Estado do Espírito Santo, a implantação de um novo processo de municipalização da educação, política por meio da qual as escolas até então mantidas pelo Estado passaram à responsabilidade das Prefeituras (cf. SOUZA; FARIA, 2004; CASSINI; NATAL; TIBÚRCIO, 2009) . Esse processo conduziu, em sua maioria, muitas escolas de classes multisseriadas mantidas pelo Estado às redes municipais de educação, sendo que esse fato gerou, em muitos municípios, o fenômeno da nucleação com o consequente fechamento dessas escolas, como discutido por Vasconcellos (1993), Fagundes e Martini (2003), Hage (2011) e Cordeiro (2012). Essa nucleação deu-se, grosso modo, na relação rural-urbano, onde os(as) alunos(as) dessas “escolinhas¹⁵”, pelo sistema de transporte escolar implantado, foram/são conduzidos às escolas de classes unisseriadas na cidade, pois havia/há uma crença de que a classe multisseriada constitui-se a geradora das mazelas que afligiam/afligem a educação do campo no Brasil.

O próprio Plano Nacional de Educação – PNE para o período de 2001 a 2010, nas três menções que faz sobre a escola de classes multisseriadas, deixava claro que o objetivo a ser perseguido era a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes, como pode ser observado nos objetivos e metas número 14 (quatorze) e 15 (quinze) do ensino fundamental (BRASIL, 2001), dando a entender que com a extinção de tais escolas os problemas estariam resolvidos, em um processo de culpabilização da própria escola e de seu professor que encontravam-se abandonados à própria sorte. O novo PNE 2014 – 2024, utiliza o conceito “campo” para se referir às populações e escolas do meio rural e destaca em relação à Meta 2 (*Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE*) na Estratégia 2.10 que deve ser estimulada “[...] a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais,

¹⁵ Empregamos aqui o termo “escolinhas” fazendo referência a forma como professores(as), alunos(as) e a comunidade em geral se referem à essas escolas. Tal termo tem aqui, portanto, uma conotação de carinho e não de inferiorização.

para as populações do campo, indígenas e quilombolas, **nas próprias comunidades**” (BRASIL, 2014). No entanto, não deixa clara a forma dessa oferta (se em classes unisseriadas ou se em classes multisseriadas). De qualquer forma, é importante destacar uma mudança (grande) de concepção quanto às políticas públicas a serem implementadas para tais escolas.

A questão da nucleação das escolas de classes multisseriadas nos toca profundamente, pois pudemos acompanhar de perto as ações da Secretaria Municipal de Educação de Jaguaré - SEMEC, no ano de 1999 (mil, novecentos e noventa e nove), nas várias reuniões realizadas com as famílias dos(as) alunos(as) das comunidades de Abóboras e Japira (onde éramos professor nessa última), tentando convencê-las (em vão – e que alívio, hoje, sentimos por isso!) dos “benefícios” da junção das duas escolas unidocentes, com o conseqüente fechamento de uma delas, a nucleação (no campo) e a implantação do sistema de transporte escolar. Não compreendíamos muitas coisas que hoje compreendemos sobre a importância social, cultural e política, além da educacional, que uma escola tem para uma comunidade, especialmente no campo¹⁶. Conforme Schütz-Foerste, Foerste e Merler (2014, p. 12) “[...] a escola do campo é um dos poucos espaços de encontro da comunidade para discussão de temas e tomada de decisão coletiva”.

Nosso ingresso no curso de Mestrado em Educação da UFES, em 2004 (dois mil e quatro), é para nós uma segunda vivência que merece ser contada sobre nossa maior e melhor compreensão sobre a educação do campo. Nele, acabamos tendo uma experiência muito interessante como auxiliar no processo de avaliação do curso de Pedagogia da Terra¹⁷ (Turma II) coordenada pelo Professor Doutor Erineu

¹⁶ Considerando os trabalhos de Schütz-Foerste e Foerste (2012) e Schütz-Foerste, Foerste e Merler (2014) que discutem, a partir das memórias de uma professora camponesa, se o educador do campo é um intelectual orgânico, acreditamos que, se não nos constituímos como tal, nossas vivências aqui já mencionadas e outras tantas não contadas, nos colocaram a necessidade de nos repensarmos e percebermo-nos como um “novo intelectual” comprometido com a manutenção e o desenvolvimento das escolas de classes multisseriadas, seus(suas) professores(as), alunos(as) e comunidades.

¹⁷ O “curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária”, mais conhecido como “Pedagogia da Terra”, foi criado no Estado do Espírito Santo em 1999, por meio de uma parceria interinstitucional entre a UFES, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, o Centro Integrado de Desenvolvimento dos Assentados e Pequenos Agricultores do Espírito Santo – CIDAP, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, por meio do Convênio n. 2001/1999, publicado no Diário Oficial da União – D.O.U, em 08 de novembro de 1999, com o oferecimento de sessenta vagas. A segunda turma, agora nomeada “Turma Especial de Pedagogia para Educadoras e Educadores das Escolas de Assentamento de Trabalhadores Rurais do Brasil”,

Foerste, onde pudemos perceber como, mais que uma questão técnica, a ação que estava sendo ali desenvolvida era política e demarcava um espaço (necessário), fomentando também, discussões sobre o papel da Universidade na formação de professores(as)¹⁸ (cf. também PEZZIN; FOERSTE, 2012).

Posteriormente, o contato constante com a temática da educação do campo, graças às conversas com nosso então orientador no Mestrado em Educação, o professor Doutor Erineu Foerste e demais membros do Grupo de Pesquisa “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” acabou despertando-nos para a necessidade de se pensar mais detidamente sobre as escolas com classes multisseriadas, considerando as ausências recorrentes na formação inicial (em nível médio e superior) e continuada de professores(as) que trabalham em tais instituições.

Uma terceira vivência na construção do problema que ora debatemos, diz respeito a duas ações concomitantemente desenvolvidas. Em 2010 (dois mil e dez), passamos a trabalhar como tutor a distância do Pólo da Universidade Aberta do Brasil - UAB de Aracruz, no curso de Especialização “*Formação Continuada de Professores do Campo: Interculturalidade e Campesinato em Processos Educativos*”, ofertado pelo Centro de Educação da UFES e coordenado pelo professor Doutor Erineu Foerste.

Paralelo à ação descrita acima, como professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo - IFES *Campus* Santa Teresa, em colaboração com outros(as) professores(as), criamos o Grupo de Estudos e Pesquisas “Educação e Sociedade” - GEPES, que possui uma linha de pesquisa chamada “Educação do Campo” da qual fazemos parte. Junto com alunos(as) bolsistas de iniciação científica, desenvolvemos até o momento dois projetos de pesquisa sobre a educação do campo no Espírito Santo: a) o primeiro, nos anos de 2010 – 2011, intitulado “Cenários da educação no meio rural do Espírito Santo”, que realizou um mapeamento junto às Secretarias Municipais de Educação dos 78 (setenta e oito) municípios do Estado, investigando as experiências municipais de educação no meio rural e o conhecimento e implantação das Diretrizes Operacionais

passou a ser ofertada graças à assinatura do Convênio n. 11.000/2002, publicado no D.O.U. de 26 de dezembro de 2002 (cf. FOERSTE, 2004).

¹⁸ O relatório final de avaliação/pesquisa realizado entre janeiro e fevereiro de 2004, sob a coordenação do Professor Doutor Erineu Foerste e do qual participamos, traz informações significativas sobre a importância do referido curso para as populações atendidas (cf. Foerste, 2004 e 2012).

da Educação do Campo pelas referidas Secretarias, resultando nos seguintes trabalhos: Moreto (2010b), Gurtler e Moreto (2011), Mattedi e Moreto (2011), Moreto (2011) e Moreto (2012b); b) o segundo, nos anos de 2011 – 2012, intitulado “Sujeitos, memórias e histórias da educação do campo no Espírito Santo”, se dedicou a buscar, por meio da utilização da História Oral, narrativas de professores(as) e alunos(as) que trabalharam e estudaram (ou trabalham e estudam), respectivamente, em escolas do campo. Também alguns trabalhos foram produzidos a partir do projeto em questão. São eles: Moreto (2012a; 2012c) e Torezani e Moreto (2012).

Diante do contato com a problemática da educação do campo em nosso processo de formação e trabalho conforme acima apresentado e, considerando ainda a invisibilização da temática nos cursos de formação de professores(as), assumimos um “compromisso ético-crítico-político” (FREIRE, 2011), com as escolas uni e pluridocentes, suas classes multisseriadas, seus(suas) alunos(as), professores(as) e comunidades, apresentando como proposta (inicial) de trabalho no Doutorado em Educação da UFES, refletir sobre projetos e programas de educação do campo voltados para essas escolas, pensando a formação e o trabalho docente em tais contextos. No entanto, no decorrer da realização das disciplinas do curso, outras questões foram se apresentando, redirecionando nosso olhar, como discutiremos no próximo item. Contudo, discutir as escolas de classes multisseriadas continuou/continua sendo um compromisso no desenvolvimento de nosso trabalho como professor e pesquisador no IFES e para além dele.

1.1.3 Inquietações com as possibilidades de utilização do conceito de gerações nas pesquisas em educação: um assunto que a nós se insinua

Por fim, nosso interesse pelas gerações como objeto e como conceito de pesquisa, e que se configura como terceiro contexto, é bastante recente e surgiu de uma inquietação que, volta e meia, teimava em se apresentar a nós.

Como professor da área de Educação no IFES, lecionamos as disciplinas pedagógicas no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, oferecido no *Campus* Santa Teresa. Assim, nos compete trabalhar, por exemplo, com disciplinas como Bases Sócio-Filosóficas da Educação, História da Educação, Psicologia da Educação, Didática Geral I e II, Estágio Supervisionado I, II e III, entre outras. Essa curiosidade de que falamos acima, surgiu exatamente de um trabalho proposto aos(as) alunos(as) da turma de 2010/1 e repetido nas turmas de 2011/2, 2012/2 e 2013/2, que deveriam entrevistar professores(as) de diferentes décadas (se possível desde a década de 1960 até 2010), conversando com os(as) mesmos(as) sobre sua formação e seu trabalho e, assim, estabelecermos diálogos entre as histórias pessoais de tais professores, com a história (coletiva) da educação brasileira, especialmente a partir da segunda metade do século XX (vinte). A proposta era que as entrevistas fossem pouco dirigidas, dando oportunidade para que os(as) professores(as) construíssem seus relatos livremente.

Como esperávamos, por ocasião da apresentação das entrevistas, foram sendo evidenciadas permanências, emergências e ausências quanto à formação e ao trabalho docente, nas décadas levantadas. Ora a estática social se sobressaía, ora a dinâmica. Um ponto que nos chamou muito a atenção foi que, a partir de um determinado momento, sobretudo a partir da década de 1990 (mil, novecentos e noventa), os relatos de alguns(mas) professores(as) que trabalharam (ou trabalhavam) com as escolas de classes multisseriadas passaram a trazê-la como um problema, algo que não foi mencionado pelos(as) professores(as) das décadas anteriores (ao menos não nos relatos obtidos).

Tal fato nos inquietou! Por que isso se fez presente nos relatos dos(as) professores(as) a partir daquele momento? Quais as relações desses discursos com o contexto social e histórico mais amplo? Essa visão seria de apenas um grupo ou comungado por todos(as) os(as) professores(as) naquele período? Essas questões foram debatidas com os(as) alunos(as), mas a escassez de informações fez com que tivéssemos apenas uma conversa inicial e superficial. Com a repetição do

trabalho nas turmas seguintes e com a obtenção de dados com outros(as) professores(as) que trouxeram novamente essa questão, outra vez fomos desafiados pela complexidade educacional.

No primeiro semestre letivo de 2012 (dois mil e doze), nas aulas da professora Valdete Côco, no Curso de Doutorado em Educação, durante nossas discussões surgiu uma questão por nós apresentada que era, mais ou menos, a seguinte: há algum trabalho que analise como diferentes gerações de professores(as) pensam determinada questão da educação, como, por exemplo, o trabalho, a multissérie, os(as) alunos(as)?

Nossa curiosidade nos levou a realizar um levantamento no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, tomando como descritor de busca a palavra geração¹⁹. Mais de uma dezena de milhar de trabalhos foram listados, o que nos deixou bastante surpresos. Passado o susto inicial, fomos observando que uma quantidade expressiva de trabalhos relaciona-se à geração de renda, geração de energia, geração de sementes, entre outros, não se referindo às gerações no sentido que estávamos entendendo naquele momento: o conjunto de pessoas que têm aproximadamente a mesma idade e vivem na mesma época.

À medida que líamos alguns trabalhos encontrados de forma bastante aberta, fomos percebendo que esse tipo de estudo comparativo que tínhamos intuído não era encontrado na área da educação, que se ocupava de trabalhar com narrativas, relatos, histórias de vida, de um determinado grupo e de uma determinada época. Contudo, áreas como a Sociologia (especialmente a Sociologia da Juventude) e a Enfermagem apresentavam trabalhos comparativos entre gerações, aproximando-se do que havíamos imaginado.

Como canta Milton Nascimento, “Longe se vai / sonhando demais / mas onde se chega assim / vou descobrir / o que me faz sentir / eu, caçador de mim”. Reorientamos nossa proposta inicial de pesquisa, pois nos inquietamos com as possibilidades de pensar as relações entre as questões geracionais e a docência. Nossa intenção foi, portanto, tentar estabelecer no presente trabalho um diálogo

¹⁹ Os descritores de busca utilizados nesse levantamento foram: geração, gerações, geracional, geracionais.

entre os três contextos acima apresentados: a docência, a educação do campo e as questões geracionais e tentar contribuir, minimamente, com o debate sobre as escolas do campo, em geral, e das escolas de classes multisseriadas, em particular.

1.2 DIALOGANDO SOBRE NOSSA INVESTIGAÇÃO

1.2.1 O objeto e os objetivos de nossa investigação

Na sequência dessa nossa conversa, pensamos ser importante debater o que investigamos e quais foram os caminhos percorridos. Para tanto, apresentamos o tema, o problema e os objetivos de nossa investigação, colocando nosso(a) interlocutor(a) a par das (deliciosas) angústias vividas nesse processo de construção do trabalho de pesquisa que, como bem salienta Brandão (2002a), é também um processo de construção do pesquisador. Começemos pelo tema de pesquisa.

Na condição de aluno do Curso de Doutorado em Educação do PPGE da UFES, estamos vinculados à linha “**Cultura, currículo e formação de educadores**”, que abrange questões relacionadas com o currículo e com o processo de formação de educadores(as) em suas dimensões sócio-histórica e socioambiental. Tal linha, ainda, ocupa-se de estudos e trabalhos que enfocam: currículo praticado, escolar ou não escolar; processos de identificação/profissionalização docente; práticas pedagógicas; formação inicial e continuada de professores(as) inseridos(as) no

cotidiano; bem como nos movimentos sociais em suas interfaces com os contextos cultural e ambiental.

Diante do exposto, entendemos que nosso tema de pesquisa versa sobre os **processos de socialização profissional docente**, abordando a escolha da profissão, os processos de formação, o ingresso na carreira e o trabalho na escola de classes multisseriadas. Tais elementos constituem o que chamamos de **campo temático**, que se relacionam diretamente ao tema por nós estabelecido.

A partir do tema acima apresentado e do campo temático que se constituiu em torno do mesmo, delimitamos como proposta de investigação **os processos de identificação/profissionalização de professoras²⁰ de escolas de classes multisseriadas no Espírito Santo, sob uma perspectiva geracional**. Para tanto, desenvolvemos este trabalho dentro de dois contextos: a) **temporal**, arbitrariamente definido, que se deu com professoras que estão em efetivo exercício e que nasceram a partir da década de 1960 (mil, novecentos e sessenta); b) **geográfico**, também arbitrariamente definido, tomando como *locus* de investigação empírica o município de Santa Teresa. Além disso, buscamos **professoras** que trabalharam em um determinado tempo de suas vidas (preferencialmente os anos iniciais da carreira) em **escolas de classes multisseriadas do campo** (como será explicado adiante quando conversarmos sobre a metodologia pensada para este trabalho).

Mais acima, afirmamos que o processo de pesquisa traz angústias que chamamos de “deliciosas”. Dizemos deliciosas, pois sempre tivemos dificuldades com as perguntas. As fazemos aos montes! Contudo, nunca temos a certeza de que as mesmas “servem” a um trabalho de pesquisa. Ora as achamos simples demais! Ora sem sentido! Ora com todos os sentidos! E nesse processo consideramos necessário que várias delas nos acompanhassem nesse trabalho. Assim, diante dessas angústias, lembramos como canta Milton Nascimento, que não temos “nada a temer senão o correr da luta / nada a fazer senão esquecer o medo / abrir o peito à força, **numa procura** / fugir às armadilhas da mata escura”.

²⁰ Em nosso processo de investigação dialogamos com as professoras das séries iniciais do ensino fundamental, que exercem a docência em escolas uni ou pluridocentes do campo com classes multisseriadas, considerando que as mesmas ocupam a totalidade das funções docentes dessas escolas no município investigado.

Durante o trabalho de campo buscamos **conhecer as orientações coletivas de professoras de diferentes gerações, ampliando as possibilidades de análise e compreensão dos processos de ingresso na carreira, formação e trabalho nas escolas de classes multisseriadas no município de Santa Teresa.**

Para tanto, elaboramos um conjunto de questões que orientaram a escolha das técnicas e dos procedimentos de coleta e análise dos dados, dentre as quais:

- Como ocorreu a escolha da profissão e o ingresso na carreira pelas professoras das escolas de classes multisseriadas de Santa Teresa?
- Como se deu o processo de formação (inicial e continuada) das professoras que atuam nessas escolas de classes multisseriadas? Qual a importância dessa formação para o exercício profissional dessas professoras?
- Quais as percepções sobre a escola de classes multisseriadas e suas professoras?
- Como as professoras das escolas de classes multisseriadas desenvolvem seu trabalho como docentes? Quais os desafios enfrentados em sua prática cotidiana nessas escolas e como os tem enfrentado?
- Como o debate sobre gerações pode contribuir com os processos de identificação/profissionalização de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo?
- Quais as orientações coletivas das professoras que trabalham nas escolas de classes multisseriadas em Santa Teresa?

As questões referentes aos procedimentos metodológicos da pesquisa serão abordadas adiante, em capítulo próprio. Por ora, gostaríamos de mudar um pouco o rumo de nossa conversa para tratarmos sobre as justificativas para a realização de tal empreitada.

1.2.2 Justificativas sobre a realização do estudo

No início desse trabalho, apresentamos alguns elementos que foram vivenciados e que hoje cremos, nos aproximam do tema que ora estamos nos dedicando a investigar. Como discutido, os diálogos sobre a docência, sobre a educação do campo e, mais recentemente, sobre o conceito de geração têm nos acompanhado em nosso processo formativo.

Mas, por que falar sobre os processos de escolha profissional e ingresso, formação e trabalho de professoras do campo que atuam em escolas de classes multisseriadas e a importância de tais processos na construção das identidades profissionais das mesmas, a partir de uma perspectiva geracional? O que justificaria tal investimento? Essas são questões que temos nos feito constantemente.

Muitos são os estudos que já foram e têm sido produzidos articulando o ingresso na profissão, a formação e o trabalho docente a uma perspectiva de classe social, ou de gênero, ou ainda étnico-raciais entre outras. Identificamos, mesmo, uma produção significativa de trabalhos que tem se dedicado a investigar a vida dos(as) professores(as), e o tem feito, sob um dos vieses abaixo descritos:

- a) Trabalhos que se dedicam a investigar a vida de um(a) professor(a), ou um pequeno grupo deles(as), voltando-se ou sobre sua vida pessoal ou sobre sua vida profissional. Mais raros ainda são os estudos que se dedicam às duas situações. Mesmo quando os estudos investigam a vida de vários(as) professores(as), o processo de levantamento de informações é sempre realizado individualmente. Tais estudos debruçam-se a percorrer a vida desses sujeitos (poderíamos dizer que de um início a um fim), tentando extrair disso as permanências e as mudanças que ocorreram, para enfim, apresentar as similaridades e as diferenças entre as vidas dos mesmos. Geralmente são empregados em tais estudos as Narrativas (Auto)Biográficas. Sobre isso, conferir os trabalhos de Alves (2008), Bragança (2008), Cunha (2008), Demartini (2008), Mignot (2008), Nogueira et al. (2008), Souza (2008) e Moreto (2012b; 2012c).

- b) Outros estudos investigam com um(a) professor(a) ou um grupo deles(as), um acontecimento específico, empregando para isso, geralmente, a História Oral Temática. Um exemplo desses estudos são os que se dedicam a investigar, por exemplo, os anos de formação inicial, a entrada na carreira, entre outros (cf. TOREZANI; MORETO, 2012).
- c) Um terceiro grupo de trabalhos dedica-se a investigar o olhar de um determinado sujeito ou grupo de sujeitos (geralmente professores(as)), rememorando dois momentos distintos de suas vidas, tais como estabelecer comparações entre sua infância e a infância atual (cf. REIS, 2007).

Contudo, em se tratando de investigações que se voltam para pensar a docência a partir de uma perspectiva geracional, por meio de estudos comparativos, podemos afirmar que os mesmos são muito escassos no Brasil. Daí porque, para nós, ser relevante o desenvolvimento de tal trabalho. Tal escassez se confirma quando analisamos, por exemplo, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, os trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd ou ainda os artigos publicados nos periódicos nacionais da área da educação, como será mais à frente exposto.

Nossa intenção foi buscar conhecer a vida de professoras de diferentes gerações, articulando as dimensões pessoais, familiares, profissionais e sociais mais amplas das mesmas e estabelecendo comparação entre os referidos grupos de professoras.

Outra questão a ser ressaltada diz respeito à importância social que o conceito de geração tem vindo a ganhar a partir do início do século XXI (vinte e um), conforme salientam Motta e Weller (2010, p. 175):

Com a virada do século, o conceito de gerações recupera o seu espaço nas análises sociológicas que indicam não somente as diferenças de classe, mas ainda as desigualdades de gênero, étnico-raciais, culturais e geracionais. **Vivemos ainda um momento em que a reconstrução das trajetórias sociais das gerações anteriores torna-se imprescindível para a análise e compreensão das ações coletivas empreendidas pelas novas gerações, bem como dos desafios que as mesmas enfrentam** (grifos nossos).

Tal importância tem sido cada vez maior e o aumento na expectativa de vida, o maior número de idosos na população brasileira, as constantes mudanças para o início da aposentadoria, entre outros fatores, têm feito com que indivíduos de distintas gerações (e cada vez mais de gerações de tempos cronológicos e sócio-

históricos afastados) passem a conviver em diferentes espaços, com destaque para os setores de trabalho.

Queremos ainda justificar nosso interesse por discutir a docência nas escolas de classes multisseriadas do campo, a partir de uma perspectiva geracional, apoiando-nos nas palavras de Farias (2010, p. 169):

Há temas cuja abrangência é capaz de fazer contracenar facetas as mais diversas da vida sociohistórica à maneira do **individual** e do **coletivo**, da **conjuntura** e da **estrutura**, das **agências** e dos **sistemas**, do **evento** e do **processo**. Por outro lado, articula dimensões **macro** e **micro-sociológicas** por colocar em comunicação o **espiritual/simbólico** com o **material**, logo, tornando possível incluir o plano **biológico** na contrapartida do **cultural**. O mesmo podendo ser dito do **sincrônico** e do **diacrônico**, do **tempo** e do **espaço**, já que descortina o **contemporâneo**, o atual, na intercessão do **passado**, do **presente** e do **futuro**. E, desse modo, reclama atenção às tramas narrativas de significação dos acontecimentos e, igualmente, às relações de força que tais performances discursivas se antecipam no delineamento de pautas de cognição que informam decisões e, assim, tem efeitos na definição de alvos de intervenções sociopolíticas (grifos nossos).

É a complementaridade e não o confronto ou a opção por uma das posições que nos conduziu a trabalhar a partir da perspectiva geracional como proposto por Mannheim e com o Método Documentário (como será mais adiante melhor explicado, em relação à concepção teórico-metodológica da pesquisa).

Por fim, acreditamos que pesquisar a formação, a inserção profissional e o trabalho docente a partir de uma perspectiva geracional pode ser visto como uma possibilidade para pensar de outras formas a docência, no plano pessoal e profissional, pois contribui para percebermos a dinâmica do universo profissional de professoras de diferentes gerações, suas pressões, o desenvolvimento do trabalho cotidiano nas escolas, os dispositivos de controle e avaliação de professores, as reformas do sistema educativo, a mudança nos relacionamentos com os pais e a comunidade e a formação, além do sentimento de (des)valorização da profissão, a remuneração, os locais de trabalho e a responsabilização pela situação do ensino, entre outras questões. Como salientado por Motta e Weller (2010, p. 177)

[...] a abordagem das relações sociais a partir das posições geracionais significa uma análise inescapável de trajetórias sociais no tempo; no tempo existencial dos indivíduos e no tempo social, coletivo e histórico, portanto, tanto de tendências à mudança como a permanências.

Esperamos que o desenvolvimento de tal estudo nos possibilite melhor compreender os motivos das ações das professoras das escolas de classes multisseriadas de diferentes gerações, o que implica uma análise da conjuntura histórica, política e social em que se encontraram (e ainda encontram) inseridas.

2 A APROPRIAÇÃO DE GERAÇÕES ENQUANTO CONCEITO OU COMO UM TERMO: UMA LONGA (E INACABADA) CONVERSA COM MUITOS(AS) INTERLOCUTORES(AS)

Dando sequência à nossa “caça”, nesse processo de aproximação com a temática de pesquisa que estamos desenvolvendo, fomos dialogar com muitos(as) outros(as) interlocutores(as) buscando compreender, a partir desse momento, como os(as) pesquisadores(as) da área da educação tem se apropriado do conceito de gerações e trabalhado com o mesmo em seus estudos. Inicialmente, partimos de um exercício de aproximação com os significados atribuídos ao verbete geração em dicionários especializados, tais como de Língua Portuguesa, Psicologia, Direito, Filosofia e Ciências Sociais para, logo em seguida, desenvolver uma revisão teórica sobre gerações de professores(as) nos trabalhos produzidos na área de Educação (dissertações e teses do Banco de Teses da CAPES, artigos publicados em periódicos nacionais e comunicações apresentadas nas Reuniões Anuais Nacionais da ANPEd).

2.1 GERAÇÃO: DIFERENTES SIGNIFICADOS, MÚLTIPLOS USOS

Geração de emprego. Geração de renda. Geração de trabalho. Geração de tecnologia. Geração de recursos. Geração de riqueza. Geração de resistência.

Geração de lixo. Geração do crime e da violência. Geração de competência. Geração de cultura. Geração de saberes. Geração de texto. Geração de produtos. Geração de energia elétrica. Geração de um outro ser. Geração de filhos(as). Geração de plantas. Geração de animais. Gerações da Educação a Distância – EAD. Gerações tecnológicas. Geração de 1960. Geração Coca-Cola. Geração dos pais. Geração de intelectuais. Geração literária. Geração de professores(as).

Como tentamos brevemente mostrar, a palavra geração é, como tantas outras, largamente polissêmica. Possui apropriações e atribuições de sentidos distintos, conforme os usos que dela fazemos. Um rápido levantamento por nós empreendido enquanto realizávamos nosso trabalho de revisão de literatura sobre a mesma nos trouxe os significados/sentidos/usos apresentados no parágrafo acima.

Ao consultarmos o dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa¹, no mesmo encontramos que a palavra geração é um substantivo feminino, originária do latim *generatio*. Entre seus significados estão: “1. Ato ou efeito de gerar. 2. Função pela qual os seres organizados se reproduzem. 3. Linhagem, ascendência, genealogia. 4. Conjunto de pessoas que têm aproximadamente a mesma idade e vivem na mesma época” (GERAÇÃO, 1992, p. 553).

Instigados pela curiosidade, fomos buscar em várias áreas do conhecimento humano, tais como a Psicologia, o Direito, a Filosofia e as Ciências Sociais os significados e sentidos atribuídos à palavra geração em cada uma delas.

Assim, temos que, na Psicologia, geração é: “1 – Ação ou efeito de procriar. 2 – Descendência, linhagem, procedência. 3 – Conjunto de pessoas mais ou menos da mesma idade, como p. ex., geração de 30” (DORIN, 1978, p. 121). Observamos que, pela própria natureza da ciência em questão, seus significados restringem-se ao que é biológico (significados 1 e 2) e, porque não dizer, todos (1, 2 e 3) ao que é humano.

¹ Os dicionários utilizados para consulta fazem parte do acervo da Biblioteca Central da UFES. Foram por nós selecionados, dentre os títulos disponibilizados, após identificação do verbete buscado (geração). Em seguida, após leitura do conteúdo dos mesmos, procedemos a uma segunda seleção considerando a completude e clareza da explicação fornecida.

Quanto ao Direito, o conceito geração tem os seguintes significados: geração como reprodução; geração como grupo de gerados pelos mesmos genitores e; geração como conjunto de pessoas que nascem e vivem na mesma época.

Em relação ao primeiro significado (geração como reprodução), de acordo com Silva (2005, p. 657), “[...] é da *geração* que se formam os *estados de família* e se estabelecem os princípios de paternidade, maternidade ou filiação, entre os *genitores*, que geram, e os *gerados*, ou produzidos” (grifos do autor). Intimamente relacionado ao primeiro, o segundo significado entende geração como grupo de gerados pelos mesmos genitores. Segundo Silva (2005, p. 657),

[...] cada geração em um sentido de ascendência ou descendência, ou entre colaterais, é caracterizada pelos *filhos* de certo pai. E os filhos destes, em relação aos outros, formam suas respectivas gerações. Assim considerada, cada geração determina um *grau de parentesco*. E, nesta razão, para que se tenham, na contagem, os graus respectivos, anotam-se as gerações existentes entre a pessoa, posta em consideração, e as demais, seja remontando ou descendendo, se na linha reta, ou na linha colateral, remontando-se ao tronco ancestral comum para se descer até encontrar a pessoa cujo parentesco se quer verificar (grifos do autor).

Por fim, assim como já expresseo no Dicionário da Língua Portuguesa e que, sob certa acepção denota a compreensão corrente, bem como no dicionário de Psicologia, o terceiro significado no Direito lhes é similar: “*Geração*. É vocábulo utilizado para significar o conjunto de pessoas que nascem e vivem na mesma época” (SILVA, 2005, p. 657).

Em Filosofia, os significados anteriores permanecem, especialmente a geração: a) no sentido biológico (o ato de gerar); b) no sentido genealógico ou de filiação onde, segundo Lalande (1993, p. 443), “numa mesma família, cada um dos graus de filiação sucessivos: os filhos constituem a segunda geração, os netos a terceira geração, etc.” e; c) “[...] conjunto dos indivíduos que possuem mais ou menos a mesma idade” (LALANDE, 1993, p. 443).

No entanto, o dicionário de Filosofia consultado traz uma ampliação no significado de geração, afirmando que o mesmo, além do ato de gerar, no sentido biológico, é também o ato de gerar no sentido epistemológico. Outra questão trazida no referido dicionário é que o mesmo evidencia o entendimento de determinados pensadores de que uma geração teria uma duração média, normalmente avaliada em mais ou

menos trinta anos. Lalande (1993, p. 444) problematizando tal questão, assim se refere:

Para captar o equívoco deste termo basta colocar esta questão: quantas gerações há simultaneamente vivas? Ou esta, que é sensivelmente a mesma: quantas gerações sucedem num mesmo século? Se por “da mesma idade” se entender “do mesmo ano”, a resposta é: uma centena. Mas por “da mesma idade” pode-se entender “da mesma década” (cf. as expressões: os de menos de trinta anos, os de menos de quarenta anos, etc.); a resposta é então: uma dezena. Finalmente, do ponto de vista da descendência, contam-se três. Existe também equívoco na maneira de denominar as gerações.

Conclui afirmando que a ideia sobre gerações é ainda vaga, porém sedutora.

Por fim, dentro das Ciências Sociais, destacamos o significado atribuído pela Antropologia, pela História e pela Sociologia. Vejamos inicialmente o significado atribuído pela Antropologia, de acordo com o que está descrito no Dicionário das Ciências Sociais (SILVA, 1986, p. 515):

O uso antropológico, quando se refere à terminologia de parentesco e comportamento, foi descrito por A. Goldenweiser da seguinte forma: “Do ponto de vista de homens e mulheres na maturidade, eles próprios representam a geração atual, tendo abaixo desta a geração de seus filhos e abaixo desta a geração incipiente dos netos. Acima da geração atual está a das mães e pais, e acima desta a geração em desaparecimento dos avós” (*Anthropology*. New York, F. S. Crofts, 1937, p. 316). O fato de nesse contexto o termo geração ser empregado com referência aos contemporâneos ou àqueles que descendem de um ancestral comum pelo mesmo número de graus depende do costume das pessoas cuja cultura é descrita, uma vez que o antropólogo se preocupa com o comportamento e as crenças dos membros da sociedade estudada. Assim, em algumas sociedades, os membros de uma geração são aqueles que têm aproximadamente a mesma idade; em outras, onde são mantidos cuidadosamente os registros genealógicos, pode haver uma considerável diferença de idade entre os membros da mesma geração, uma vez que são definidos como descendentes de um ancestral comum pelo mesmo número de graus. Em casos em que os membros de uma geração são fixados por meio de registros genealógicos familiares, isso se baseia em consanguinidade real ou adotada. Em muitas sociedades, no entanto, com ou sem registros genealógicos, o comportamento para com os contemporâneos ou para com os membros de gerações mais velhas ou mais novas é modelado, a partir do comportamento esperado entre parentes consanguíneos, mesmo se os indivíduos não o forem. Por exemplo, qualquer homem da geração do pai é chamado de tio e recebe a deferência devida a um tio.

Para os historiadores o termo geração é empregado para designar o tempo dividido por segmento de vida dos contemporâneos. Dessa forma, o tempo por gerações seria definido considerando-se o intervalo de tempo entre o nascimento dos pais e o

dos filhos, geralmente computado em 30 anos, ou três gerações por século (cf. SILVA, 1986).

De acordo com o Dicionário de Ciências Sociais (SILVA, 1986), o termo geração, tal como é empregado pelos sociólogos pode ter quatro definições, sendo:

a) uma geração compreende todos os membros de uma sociedade, cujo comportamento entre si e com relação aos membros de outras gerações se baseia no fato de serem contemporâneos, ou de descenderem de um ancestral comum no mesmo número de graus; b) uma geração compreende a prole do mesmo progenitor ou progenitores e é contada como único grau ou passo para calcular a descendência de uma pessoa ou família de um ancestral mais distante; c) uma geração compreende todos os membros de uma sociedade que nasceram aproximadamente na mesma época, aparentados ou não por laços de sangue; d) uma geração é o segmento de tempo entre o nascimento dos membros de uma sociedade nascidos na mesma época e o nascimento de sua prole, considerando este segmento de tempo estatisticamente admitido pelo cientista social como um certo período, geralmente 30 anos.

Diante do que discutimos até o presente momento e, considerando-se a diversidade de significados e sentidos atribuídos ao termo geração, estamos, por ora, tomando o mesmo como sendo os nascidos aproximadamente na mesma época, sejam ou não parentes consanguíneos.

2.2 REVISÃO TEÓRICA SOBRE GERAÇÕES DE PROFESSORES(AS) NOS TRABALHOS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Quando nos propomos realizar um trabalho de pesquisa, seja em qual área for, é fundamental o diálogo com outros(as) pesquisadores(as) e suas produções. Conforme salientam Dayrell e Carrano (2009, p. 7), “a produção de conhecimento, qualquer que seja o campo do saber, não pode prescindir do esforço sistemático de inventariar e fazer balanço sobre aquilo que foi produzido em determinado período de tempo e área de abrangência [...]”.

Essa ação, em que pese a dificuldade de sua realização, favorece que questões como as que seguem possam ser respondidas pelo(a) e para o(a) pesquisador(a). Assim, buscar saber: Quais são os temas mais focalizados? Como os mesmos têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais contribuições e pertinências destas publicações para a área? O que é de fato específico de uma determinada área da educação? Essas e outras questões são necessárias para nortear a ação investigativa.

Diante do exposto e considerando o trabalho de pesquisa por nós proposto para ser desenvolvido no Doutorado em Educação na UFES, tomamos como objetivo fazer um mapeamento e um balanço crítico da temática “gerações de professores(as)”, que examine o conhecimento já elaborado e aponte os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes nas mesmas.

Para a constituição de nosso *corpus* de análise, foram buscados os resumos das dissertações e das teses apresentados no Banco de Teses da CAPES, os artigos publicados em periódicos nacionais disponíveis no Portal Periódicos da CAPES e as produções dos GTs da ANPEd, apresentados na categoria Comunicações², nos

² Os trabalhos apresentados nos GTs da ANPEd podem ser Trabalhos Encomendados, Comunicações e Pôsteres. Para a análise aqui empreendida, como já dito, foram utilizados os trabalhos apresentados na categoria Comunicações.

referidos GTs. Em tal levantamento, foi considerado o período de 2002 a 2013³, com exceção das dissertações e teses apresentadas no Banco de Teses da CAPES⁴.

Nossa análise está organizada em dois blocos, sendo que: a) no primeiro daremos ênfase aos aspectos quantitativos do mapeamento elaborado considerando os *loci* de busca dos trabalhos para constituição de nosso *corpus*, e; b) no segundo, discutiremos os aspectos qualitativos do mesmo, agrupando os trabalhos independente da natureza e suporte lingüístico dos mesmos (ou seja, se tese, dissertação, artigo publicado em periódico ou comunicação apresentada em evento).

2.2.1 Aspectos quantitativos da revisão da produção acadêmica sobre “geração(ões) de professores(as)”

Para levantamento dos trabalhos que constituíram nosso *corpus* de análise, empregamos como descritores de busca os termos “geração(ões) de docentes”, “geração(ões) de professores(as)”, tentando localizá-los em uma das três entradas seguintes: 1^a) no título; 2^a) nas palavras-chave e; 3^a) nos resumos dos trabalhos apresentados. A partir de tal levantamento, passamos a leitura dos trabalhos, mantendo apenas aqueles em que o termo/conceito geração fosse a) o objeto de estudo ou b) a perspectiva para compreensão do objeto de estudo. Passemos a apresentação dos dados obtidos.

³ Destacamos que o período analisado toma como marco inicial o ano de 2002, devido à promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (cf. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n. 36, de 04 de dezembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 mar. 2002. Seção 1, p. 11). É importante esclarecer que estamos considerando o referido Parecer, pois nosso trabalho de pesquisa buscará discutir a docência exercida por diferentes gerações de professoras, em escolas do campo.

⁴ No momento da realização de nosso trabalho de revisão o sítio da CAPES estava sendo modificado para uma nova versão e, atualmente no mesmo, constam apenas os trabalhos defendidos no período de 2007 a 2012.

2.2.1.1 Aspectos quantitativos observados nos trabalhos do Banco de Teses da CAPES

No Banco de Teses da CAPES foram identificados no período (2007 – 2012)⁵ um total de 7.603 dissertações e de 2.730 teses, compreendendo a área da educação. Desses trabalhos, 04 (quatro) dissertações apresentaram, seja no título, nas palavras-chave ou em seus resumos, um dos descritores de busca já referidos acima, o que representa 0,05% (zero vírgula zero cinco por cento) de todos os trabalhos de dissertação apresentadas no período. A tabela 01, a seguir, contém o total de dissertações e teses apresentadas por ano e o número de trabalhos da área da educação onde aparecem os termos “geração(ões) de professores(as)”.

Tabela 01 – Dissertações e teses depositadas por ano e total de trabalhos da área de educação que discutem “geração(ões) de professores(as)” - 2007 – 2012

| Ano | Trabalhos depositados | | Gerações de professores(as) | |
|--------------|-----------------------|--------------|-----------------------------|-------|
| | Dissertações | Teses | Dissertações | Teses |
| 2007 | 1.103 | 354 | 02 | - |
| 2008 | 1.166 | 378 | - | - |
| 2009 | 1.194 | 412 | - | - |
| 2010 | 1.238 | 409 | 01 | - |
| 2011 | 1.402 | 484 | - | - |
| 2012 | 1.500 | 693 | 01 | - |
| TOTAL | 7.603 | 2.730 | 04 | - |

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos junto ao Banco de Teses da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>).

⁵ O período aqui considerado é o de 2007 a 2012. Não foi possível estendê-lo até o momento, pois o portal do Banco de Teses e Dissertações da CAPES encontrava-se em atualização.

Um aspecto que chama nossa atenção nos dados apresentados acima é que o total de dissertações e teses apresentadas anualmente apresenta uma linha de crescimento constante no período em análise, salvo o total de teses defendidas no ano de 2010 que sofreu um ligeiro declínio, tendo recuperado a mesma rota ascendente de forma expressiva no ano seguinte. Possivelmente, isso se deve em função da expansão do número de vagas na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil nos últimos anos, seja pelo aumento das vagas ofertadas nos programas de pós-graduação⁶ já existentes, seja pela criação de novos programas⁷.

As 04 (quatro) dissertações são oriundas de 03 (três) diferentes instituições, todas públicas. Destas, 01 (uma) é Instituição de Ensino Superior - IES pública estadual

⁶ Em relação ao aumento de vagas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil (em cursos de Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissionalizante e Doutorado), um levantamento por nós realizado no GeoCAPES (www.capes.gov.br), comparando os anos de 2007 e 2012, mostrou que em cinco anos, foram abertas nos cursos de Mestrado Acadêmico 792 (setecentas e noventa e duas) novas matrículas, nos cursos de Mestrado Profissionalizante 581 (quinhentas e oitenta e uma) e nos cursos de Doutorado 1.625 (mil, seiscentas e vinte e cinco) novas vagas. Em cinco anos, constatou-se um crescimento de 34,8% (trinta e quatro vírgula oito por cento) no total de vagas ofertadas e de 21,2% (vinte e um vírgula dois por cento) no total de titulados. Na Tabela 02 abaixo se pode visualizar melhor o crescimento no total de alunos matriculados e titulados no período citado.

Tabela 02 – Total de alunos(as) matriculados(as) e titulados(as) nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, nos anos de 2007 e 2012

| Cursos | Situação | 2007 | 2012 |
|------------------------------------|---------------------|--------------|---------------|
| Mestrado Acadêmico | Matriculados | 5.748 | 6.540 |
| | Titulados | 2.302 | 2.655 |
| Doutorado | Matriculados | 2.865 | 4.490 |
| | Titulados | 566 | 757 |
| Mestrado Profissionalizante | Matriculados | - | 581 |
| | Titulados | - | 58 |
| TOTAL | Matriculados | 8.613 | 11.611 |
| | Titulados | 2.862 | 3.470 |

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos junto ao Portal CAPES (www.capes.gov.br).

⁷ O aumento das vagas mencionado na nota anterior também tem uma íntima relação com a criação de novos Programas de Pós-Graduação em Educação, bem como a criação de novos cursos nos Programas já existentes, tais como os cursos de Doutorado nos Programas que ofereciam, até então, apenas o curso de Mestrado. Também a criação dos Programas de Pós-Graduação com cursos de Mestrado Profissionalizante têm um papel importante nessa ampliação, como pode ser visualizado na Tabela 02, acima. A Tabela 03, abaixo, nos auxilia a melhor perceber os dados sobre a ampliação do número de Programas de Pós-Graduação no Brasil.

Tabela 03 – Total de cursos nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, nos anos de 2007 e 2012

| Cursos | 2007 | 2012 |
|------------------------------------|-------------|-------------|
| Mestrado Acadêmico | 48 | 51 |
| Doutorado | 0 | 0 |
| Mestrado / Doutorado | 35 | 61 |
| Mestrado Profissionalizante | 0 | 9 |
| TOTAL | 83 | 121 |

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos junto ao Portal CAPES (www.capes.gov.br).

(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP/Bauru) e 02 (duas) são IES públicas federais (Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e Universidade Federal de Santa Maria - UFSM). Na Tabela 04 podemos melhor visualizar os dados mencionados.

Tabela 04 – Total de trabalhos por Instituição de Ensino Superior - 2007- 2012

| Ordem | Instituição | Sigla | Total |
|--------------|--|-------------|-----------|
| | | | D |
| 01 | Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” | UNESP/Bauru | 01 |
| 02 | Universidade Federal de Santa Maria | UFSM | 02 |
| 03 | Universidade Federal do Rio de Janeiro | UFRJ | 01 |
| TOTAL | | | 04 |

Legenda:

D – Dissertação

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos junto ao Banco de Teses da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>).

Quanto à dependência administrativa, conforme já referido, todas as IES são públicas, sendo que destas, 33% (trinta e três por cento) são estaduais e 67% (sessenta e sete por cento) são federais. Do total de trabalhos apresentados, 03 (três) são provenientes de IES públicas federais e 01 (um) de IES pública estadual, que correspondem, respectivamente, a 75% (setenta e cinco por cento) e 25% (vinte e cinco por cento).

Ao estabelecermos uma comparação entre o percentual das IES por dependência administrativa, com a respectiva origem institucional das dissertações e teses que abordam a temática por nós investigada, é possível perceber que as IES federais, neste caso, apresentam produtividade ligeiramente maior que as instituições estaduais. Destacam-se, assim, as IES públicas federais que produziram, no caso em questão, 75% (setenta e cinco por cento) dos estudos em análise. Também é fundamental destacar que 100% (cem por cento) dos trabalhos aqui considerados

foram produzidos em IES públicas, o que vem confirmar, mais uma vez, que o *locus* da produção das pesquisas no Brasil é a Universidade Pública, como destacam Pereira e Andrade (2008), Oliveira, Dias e Mota Neto (2012), entre outros(as) pesquisadores(as).

No caso em questão, 67% (sessenta e sete por cento) dos trabalhos foram produzidos em instituições localizadas na Região Sudeste e 33% (trinta e três por cento) na Região Sul do Brasil. Conforme assinalado em estudos como os de Silva e Araújo (2008), é na Região Sudeste⁸ que está o maior número de IES e, conseqüentemente, de Programas de Pós-Graduação em Educação e também de pesquisas na área.

Neste estudo, as Regiões Sudeste e Sul apresentam os mesmos níveis de produção de trabalhos que abordam a questão das “gerações de professores(as)”, com 50% (cinquenta por cento) cada uma. Como quisemos demonstrar na nota de rodapé desta página, tomamos como explicação para tal destaque o número total de programas de pós-graduação *stricto sensu* nas regiões, com especial destaque para os cursos de Doutorado e a inserção nacional que as pesquisas ali produzidas tem, graças à difusão que ocorre por meio de periódicos, das publicações avulsas (livros especialmente) e dos eventos da área.

Os trabalhos em análise foram desenvolvidos por 04 (quatro) diferentes pesquisadores(as). Os mesmos estão apresentados na Tabela 05 abaixo, em ordem alfabética.

⁸ Segundo dados estatísticos obtidos por meio do GeoCAPES, no site da CAPES (www.capes.gov.br), no ano de 2012 existiam no Brasil 121 (cento e vinte e um) Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. Eram 51 (cinquenta e um) cursos apenas de Mestrado Acadêmico, 09 (nove) de Mestrado Profissionalizante e 61 (sessenta e um) de Mestrado e Doutorado Acadêmico. Destes, 49 (quarenta e nove), ou seja, 40,5% (quarenta vírgula cinco por cento) estavam situados na Região Sudeste do Brasil, sendo 25 (vinte e cinco) em São Paulo, 12 (doze) em Minas Gerais, 11 (onze) no Rio de Janeiro e 01(um) no Espírito Santo. Os outros Programas estavam assim distribuídos: 35 (trinta e cinco), ou 28,9% (vinte e oito vírgula nove por cento) na Região Sul, 18 (dezoito), ou 14,9% (quatorze vírgula nove por cento) na Região Nordeste, 14 (quatorze) ou 11,6% (onze vírgula seis por cento) na Região Centro-Oeste e 05 (cinco) ou 4,1% (quatro vírgula um por cento) na Região Norte. Ainda em relação à Região Sudeste, a mesma contava com 27 (vinte e sete) dos 61 (sessenta e um) cursos de Doutorado do país, o que corresponde a 44,3% (quarenta e quatro vírgula três por cento) do total.

Tabela 05 – Relação nominal dos(as) autores(as) das dissertações e teses apresentadas no período 2007 – 2012 que compõem nosso *corpus* de análise

| Ordem | Autores(as) | Nível do trabalho |
|--------------|-------------------------------------|--------------------------|
| 01 | Fernanda Gabriela Soares dos Santos | Dissertação |
| 02 | Luciana Felipe Cardoso | Dissertação |
| 03 | Michelle Juliana Savio Mazon | Dissertação |
| 04 | Neoclesia Chenet | Dissertação |

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos junto ao Banco de Teses da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>).

Os 04 (quatro) trabalhos (dissertações) defendidos foram orientados por 03 (três) diferentes orientadores(as), sendo que a professora Valeska Maria Fortes de Oliveira orientou 02 (dois) trabalhos. Os demais orientaram apenas 01 (um) trabalho cada, como pode ser visualizado na Tabela 06 abaixo.

Tabela 06 – Relação nominal dos(as) orientadores(as) das dissertações e teses apresentadas no período 2007 – 2012 que compõem nosso *corpus* de análise

| Ordem | Autores(as) | Trabalhos orientados |
|--------------|----------------------------------|-----------------------------|
| 01 | Libânia Nacif Xavier | 01 (D) |
| 02 | Valeska Maria Fortes de Oliveira | 02 (D) |
| 03 | Wilson Massashiro Yonezawa | 01 (D) |

Legenda:

(D) – Dissertação.

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos junto ao Banco de Teses da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>).

Na linha de “Políticas e Instituições Educacionais” da UFRJ, que compreende aspectos da formação e transformação do sistema escolar brasileiro, registro e avaliação de políticas educacionais inovadoras, análise de experiências e práticas escolares, a aluna Luciana Felipe Cardoso teve seu trabalho de dissertação orientado pela professora Libânia Nacif Xavier.

A professora Valeska Maria Fortes de Oliveira, da UFSM, que orientou os trabalhos de Fernanda Gabriela Soares dos Santos e de Neoclésia Chenet, está ligada à linha

de pesquisa “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, que desenvolve investigações sobre a formação inicial e continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional; constituição do sujeito professor; trajetórias de formação; profissionalização docente e saberes produzidos.

Por fim, o professor Wilson Massashiro Yonezawa orientou o trabalho de Michelle Juliana Savio Mazon. Tal trabalho estava vinculado à linha de pesquisa “Informática na Educação em Ciências e Matemática” da UNESP/Bauru e abrange estudos sobre a utilização do computador como ferramenta para o ensino e aprendizagem de ciências e matemática, podendo focalizar: a) referenciais teóricos para o planejamento e pesquisa de currículos e programas que envolvam o uso da informática no ensino; b) resultados obtidos em projetos, disciplinas escolares e outras atividades que empreguem o computador como ferramenta para o ensino e aprendizagem de ciências e matemática.

Essas informações sobre as linhas de pesquisa dos professores orientadores foram trazidas com o objetivo de problematizar sobre o local onde as discussões sobre geração são produzidas nos estudos em educação. O que se observa é que não há uma regularidade de orientações sobre geração, muito menos uma linha específica para esse fim e a questão, quando tratada, está vinculada a linhas que tem como objeto de trabalho outras temáticas.

2.2.1.2 Aspectos quantitativos observados nos trabalhos apresentados nos periódicos nacionais indexados no Portal Periódicos da CAPES

Para realização de nossa busca nos periódicos, empregamos os mesmos descritores já apresentados para a seleção no Banco de Teses da CAPES, a saber,

“geração(ões) de docentes” e “geração(ões) de professores(as)”. Foram consultados todos os periódicos indexados no Portal Periódicos da CAPES, estabelecendo como recortes a) serem periódicos nacionais e b) terem artigos publicados no período de 2002 a 2013.

Ao término de nossa busca não encontramos nenhum trabalho que discutisse sobre “geração(ões) professores(as)”, o que confirmou nossas suspeitas sobre a pouca produção (ou até mesmo a ausência) de estudos sobre essa temática no país.

2.2.1.3 Aspectos quantitativos observados nas Comunicações das Reuniões Nacionais Anuais da ANPEd

Também neste trabalho de busca nas Comunicações apresentadas nas Reuniões Anuais nacionais da ANPEd, empregamos os mesmos descritores acima mencionados. Foram apresentadas no período um total de 4.039 Comunicações, das quais foram recuperadas 4.014, compreendendo todos os GTs. Além desses dados, também listamos o total de Comunicações apresentadas no período que direta ou indiretamente discutem sobre “geração(ões) de professores(as)”, como pode ser visualizado na Tabela 07 a seguir.

Tabela 07 – Comunicações apresentadas por Reunião Anual Nacional da ANPEd, total de trabalhos recuperados para análise e ocorrência anual da temática - 2002 – 2013

| Ano | Reunião Anual Nacional | Trabalhos apresentados | Trabalhos recuperados para análise | Gerações de professores(as) |
|--------------|-------------------------------|-------------------------------|---|------------------------------------|
| 2002 | 25 ^a | 195 | 195 | 01 |
| 2003 | 26 ^a | 271 | 267 | 01 |
| 2004 | 27 ^a | 304 | 300 | 02 |
| 2005 | 28 ^a | 445 | 436 | - |
| 2006 | 29 ^a | 332 | 332 | - |
| 2007 | 30 ^a | 378 | 377 | 01 |
| 2008 | 31 ^a | 346 | 345 | - |
| 2009 | 32 ^a | 313 | 313 | - |
| 2010 | 33 ^a | 346 | 346 | - |
| 2011 | 34 ^a | 413 | 411 | - |
| 2012 | 35 ^a | 369 | 365 | 01 |
| 2013 | 36 ^a | 327 | 327 | - |
| TOTAL | | 4.039 | 4.014 | 06 |

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos junto ao Portal da ANPEd (<http://www.anped.org.br>).

Na Tabela 08 são apresentados os totais de Comunicações por GT, o número de trabalhos recuperados bem como a ocorrência das temáticas em cada grupo de trabalho. Para uma melhor visualização da mesma, optamos em apresentá-la completa na página seguinte.

Tabela 08 – Comunicações, por GT - 2002 – 2013

| GT | Nome do GT | Comunicações apresentadas | Comunicações recuperadas | Geração(ões) de docentes/ professores(as) |
|--------------|--------------------------------------|---------------------------|--------------------------|---|
| 2 | História da Educação | 161 | 160 | - |
| 3 | Movimentos Sociais e Educação | 148 | 146 | - |
| 4 | Didática | 161 | 161 | - |
| 5 | Estado e Política Educacional | 214 | 210 | - |
| 6 | Educação Popular | 169 | 168 | - |
| 7 | Educação de Crianças de 0 a 6 anos | 185 | 185 | - |
| 8 | Formação de Professores | 271 | 270 | 01 |
| 9 | Trabalho e Educação | 172 | 171 | - |
| 10 | Alfabetização, Leitura e Escrita | 181 | 181 | - |
| 11 | Política de Educação Superior | 164 | 161 | - |
| 12 | Currículo | 193 | 193 | - |
| 13 | Educação Fundamental | 196 | 196 | - |
| 14 | Sociologia da Educação | 164 | 164 | 03 |
| 15 | Educação Especial | 195 | 192 | - |
| 16 | Educação e Comunicação | 231 | 231 | - |
| 17 | Filosofia da Educação | 169 | 166 | - |
| 18 | Educação de Pessoas Jovens e Adultas | 164 | 163 | - |
| 19 | Educação Matemática | 180 | 178 | - |
| 20 | Psicologia da Educação | 144 | 143 | 01 |
| 21 | Educação e Relações Étnico-Raciais | 170 | 168 | - |
| 22 | Educação Ambiental | 142 | 142 | - |
| 23 | Gênero, Sexualidade e Educação | 141 | 141 | 01 |
| 24 | Educação e Arte | 124 | 124 | - |
| TOTAL | | 4.039 | 4.014 | 06 |

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos junto ao Portal da ANPEd (<http://www.anped.org.br>).

O GT “Sociologia da Educação” foi o que apresentou o maior número de trabalhos que discutem “gerações de professores(as)”. Foram 03 (três) no total. Tal GT é seguido pelos GT’s “Formação de Professores”, “Psicologia da Educação” e “Gênero, Sexualidade e Educação”, ambos com 01 (um) trabalho cada. Em termos relativos, as maiores produções encontram-se, respectivamente, nos GT’s “Sociologia da Educação” (1,83%), “Gênero, Sexualidade e Educação” (0,71%), “Psicologia da Educação” (0,69%) e “Formação de Professores” (0,37%), indicando os referidos GT’s como *loci* onde a temática “geração de professores(as)” tem sido esporadicamente apresentada. Chama a atenção que em 82,6% (oitenta e dois vírgula seis por cento), ou seja, em 19 (dezenove) dos GT’s a temática sequer é tratada.

Esses 06 (seis) trabalhos são oriundos de 06 (seis) diferentes instituições, como apresentado na Tabela 09 que segue. Essas instituições são todas nacionais, sendo 04 (quatro) privadas (Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal – AEUDF, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-Minas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio) e 02 (duas) públicas federais (Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e Universidade Federal de Viçosa - UFV).

Tabela 09 – Total de trabalhos apresentados, por Instituição - 2002 – 2013

| Ordem | Instituição | Sigla | Total de trabalhos |
|--------------|--|--------------|---------------------------|
| 01 | Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal | AEUDF | 01 |
| 02 | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | PUC-Minas | 01 |
| 03 | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | PUC-SP | 01 |
| 04 | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | PUC-Rio | 01 |
| 05 | Universidade Federal de Juiz de Fora | UFJF | 01 |
| 06 | Universidade Federal de Viçosa | UFV | 01 |
| TOTAL | | | 06 |

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos junto ao Portal da ANPEd (<http://www.anped.org.br>).

Quanto à dependência administrativa das IES, 66,7% (sessenta e seis vírgula sete por cento) são privadas e 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) são públicas

federais. Foram contabilizados 04 (quatro) trabalhos provenientes de IES privadas e 02 (dois) trabalhos de IES públicas federais. No caso em questão, as IES privadas tiveram significativa preponderância, sendo responsáveis por 2/3 (dois terços) das Comunicações consideradas em nossa análise. Mais uma vez a Região Sudeste destacou-se como local da produção da pesquisa no Brasil, sendo que 83,3% (oitenta e três vírgula três por cento) dos trabalhos foram desenvolvidas por IES sediadas na mesma, enquanto 13,7% (treze vírgula sete por cento) são originárias da Região Centro-Oeste. No desenvolvimento das Comunicações apresentadas, 27 (vinte e sete) pesquisadores(as) trabalharam na elaboração das mesmas e estão apresentados(as) em ordem alfabética na Tabela 10 a seguir.

Tabela 10 – Relação nominal dos(as) autores(as) das Comunicações apresentadas nas Reuniões Anuais Nacionais da ANPEd no período 2002 - 2013

| Ordem | Autores/as | Ano | IES |
|--------------|--------------------------------|------------|------------|
| 01 | Amélia de Borja* | 2004 | PUC-SP |
| 02 | Anamérica Prado Marcondes* | 2004 | PUC-SP |
| 03 | Carlo Ralph De Muis* | 2004 | PUC-SP |
| 04 | Carolina Simões Der* | 2004 | PUC-SP |
| 05 | Clarilza Prado de Souza* | 2004 | PUC-SP |
| 06 | Cleide do Amaral Terzi* | 2004 | PUC-SP |
| 07 | Daniela B. S. Freire Andrade* | 2004 | PUC-SP |
| 08 | Eduardo Magrone | 2004 | UFJF |
| 09 | Eliana Oliveira* | 2004 | PUC-SP |
| 10 | Elisângela Domarco* | 2004 | PUC-SP |
| 11 | Ivone Sanches Kowalski* | 2004 | PUC-SP |
| 12 | José Vieira de Souza | 2002 | AEUDF |
| 13 | Lísia Regina Ferreira Michels* | 2004 | PUC-SP |
| 14 | Lucia Santiso Villas Bôas* | 2004 | PUC-SP |
| 15 | Marcel Ercolin Carvalho* | 2004 | PUC-SP |
| 16 | Marina Ranieri Cesana* | 2004 | PUC-SP |
| 17 | Marisa Barletto | 2007 | UFV |
| 18 | Patrícia Eliane de Melo | 2003 | PUC-Minas |
| 19 | Patrícia Teixeira de Sá | 2012 | PUC-Rio |
| 20 | Risomar Alves dos Santos* | 2004 | PUC-SP |
| 21 | Rita Elvira Garcia* | 2004 | PUC-SP |
| 22 | Roberta Rotta M. de Andrade* | 2004 | PUC-SP |
| 23 | Roberta Stangherlim* | 2004 | PUC-SP |
| 24 | Romilda Teodora Ems* | 2004 | PUC-SP |
| 25 | Sandra Ferreira Acosta* | 2004 | PUC-SP |
| 26 | Simone Aparecida Machado* | 2004 | PUC-SP |
| 27 | Tânia Regina de B. P. Morgado* | 2004 | PUC-SP |

Obs.: Os(As) pesquisadores(as) identificados com asterisco (*) são autores de um trabalho.

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos junto ao Portal da ANPEd (<http://www.anped.org.br>).

É importante ressaltar que o número de autores(as) é maior que o de trabalhos apresentados, tendo em vista que 01 (um) desses trabalhos foi assinado por 22 (vinte e dois(duas)) autores(as). Os trabalhos assinados por um(a) só autor(a) totalizam 83,3% (oitenta e três vírgula três por cento) das Comunicações apresentadas nas Reuniões Anuais da ANPEd, o que nos deixa uma forte impressão de que o trabalho de pesquisa, ao menos na amostra analisada, tem sido uma atividade marcadamente individual. Outra questão a ser pontuada é que, no período observado, os(as) autores(as) mencionados(as) não apresentaram mais que um trabalho empregando o termo “geração”, o que nos leva a deduzir que tal conceito não faz parte de um trabalho sistemático e continuado de investigação por parte dos(as) mesmos(as).

2.2.2 Aspectos qualitativos da revisão da produção acadêmica sobre “geração(ões) de professores(as)”

Um aspecto importante a se considerar é que todos os trabalhos selecionados para análise apresentaram o termo/conceito geração como perspectiva para compreensão do objeto da investigação nos estudos realizados. Ou seja, em nenhum trabalho o objeto da investigação foi o termo/conceito geração. Também pela forma como empregamos os descritores de busca, todos os trabalhos discutem gerações de professores(as) ou professores(as) de diferentes gerações, quer no exercício da docência (MELO, 2003; MAGRONE, 2004; SOUSA et al., 2004; CARDOSO, 2007; CHENET, 2007; SANTOS, 2010; MAZON, 2012; SÁ, 2012), quer como intelectuais (SOUZA, 2002) bem como pedagogas (BARLETTO, 2007).

Para uma melhor compreensão e aprofundamento nos trabalhos selecionados, utilizamos duas aproximações com os mesmos. Uma primeira aproximação foi analisá-los a partir das temáticas abordadas. Uma segunda ação foi discutir as concepções sobre os conceitos geração presente nos referidos estudos.

2.2.2.1 Apresentação e análise das temáticas dos trabalhos

Mesmo tendo interfaces uns com os outros, os trabalhos selecionados foram organizados em 05 (cinco) grupos, considerando as temáticas neles tratadas. Assim, no primeiro grupo por nós nomeado de “gerações e/de intelectuais” está o trabalho de Souza (2002). O segundo grupo chamado de “gerações e/de professores(as) e processos identitários” é formado pelos trabalhos de Melo (2003), Magrone (2004) e Sá (2012). O trabalho de Sousa et al. (2004) faz parte do terceiro grupo por nós nomeado de “Gerações e representações sociais da escola”. Um quarto grupo chamado “Formação docente e geração de professores(as)” é composto pelos trabalhos de Barletto (2007), Cardoso (2007), Chenet (2007) e Santos (2010). Por fim, um quinto e último grupo contempla o trabalho de Mazon (2012) e aborda as relações de professores(as) de diferentes gerações com as tecnologias no exercício profissional. Passaremos à apresentação em linhas gerais do que tratou cada um dos trabalhos e, em seguida, analisaremos como os(as) autores(as) em questão empregaram em seus estudos o termo/conceito geração.

2.2.2.1.1 Gerações e/de intelectuais

Conforme já dito acima, o estudo de Souza (2002) é o único dentre os analisados que se enquadra neste tópico. Em seu trabalho, Souza (2002) toma como foco de discussão o pensamento de Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes, dois pensadores com presença forte e duradoura na produção das Ciências Sociais no Brasil. O autor propõe-se “discutir como Azevedo e Fernandes pensam a questão da educação associada à idéia de projeto nacional” (2002, p. 1), considerando que “a questão educacional, concebida como fator de transformação social” era um eixo central e comum nos trabalhos dos pensadores citados. Souza (2002) destaca que a escolha de tais pensadores deve-se a quatro motivos: a) ambos elegem a educação como objeto de suas reflexões a partir dos fundamentos sociológicos; b) tiveram a Universidade de São Paulo - USP como *lócus* institucional de suas análises; c) tinham ligação acadêmica e; d) são representantes da instalação e consolidação das Ciências Sociais na USP.

Souza (2002, p. 2) argumenta que “[...] a reflexão sobre a questão da identidade brasileira tem sido feita por várias **gerações de intelectuais** das Ciências Sociais [...] (grifos nossos)” e estabelece três momentos de tal empreendimento:

a) um primeiro, que compreende as últimas décadas do século XIX e o início do século XX, momento esse da instalação das Ciências Sociais no Brasil, “[...] quando se busca refletir também sobre o nascimento e a origem do país, considerando a expansão marítima européia, a beleza da natureza e a civilização nela presente” (*idem, ibidem*, p. 2). Destaca que o traço marcante das análises era dado pelo cientificismo naturalista do século XIX e que, por isso, “não podemos falar que havia propriamente Ciências Sociais no Brasil” (SOUZA, 2002, p. 2). Nessa lógica, não haveria, portanto, intelectuais que configurassem uma **geração** de pensadores das Ciências Sociais.

b) o segundo momento surge com a Primeira Guerra Mundial (no plano mundial). No plano brasileiro são marcos o Movimento Modernista em 1922, a Revolução de 1930

e o fim da Primeira República. Souza afirma que esse é um “[...] momento em que as Ciências Sociais já estavam institucionalizadas, combatendo o marcante viés cientificista da fase anterior e indicando um grande avanço na construção do pensamento nacional” (2002, p. 2 -3). Por isso, considera os intelectuais deste período (1925 – 1940) como membros da **primeira geração** de pensadores sociais brasileiros, que “revelam-se preocupados, sobretudo, com o problema da identidade nacional e das instituições” (SOUZA, 2002, p. 3). Entre tais pensadores destaca-se Fernando de Azevedo.

c) um terceiro momento situa-se entre o término da Segunda Guerra Mundial e o Golpe Militar de 1964. De acordo com Souza (2002, p. 3) os intelectuais dessa **segunda geração** (1954 – 1964) percebem que lhes “[...] cabe um duplo papel político: a missão de ajudar o povo no processo de conscientização de sua ‘vocação revolucionária’ e demonstrar, na condição de ideólogos, que o desenvolvimento econômico, a emancipação das camadas populares e a independência nacional são, na realidade, três faces de um mesmo projeto”. Florestan Fernandes é um dos mais legítimos representantes dessa geração de pensadores.

Fernando de Azevedo (membro da primeira geração de intelectuais brasileiros ligados à USP) compreendia que a questão educacional deveria ser encarada como um problema nacional que afetava toda a nação e que a crise vivida pela mesma “[...] era reflexo direto de uma crise mais ampla e profunda decorrente da distância produzida entre os ideais e os fatos republicanos” (SOUZA, 2002, p. 6) e que, por isso, era necessário que o movimento de renovação educacional estivesse inserido em uma mudança mais ampla. Para Azevedo, era impossível “[...] pensar desenvolvimento econômico e democracia sem, simultaneamente, refletir acerca de educação, ciência e cultura” (SOUZA, 2002, p. 8). Para Souza (2002), apesar das críticas que o pensamento educacional de Azevedo possa receber⁹, o mesmo avança para discussão de outras questões, como a educação das massas e a formação das elites.

⁹ Segundo Souza (2002, p. 9), “[...] o pensamento azevediano defende um conjunto de idéias que atendem a uma nova classe – a burguesia que precisa reformar o país – a fim de poder se firmar. Entretanto, as reformas pretendidas, não significam qualquer possibilidade da defesa de mudanças profundas nas relações de poder existentes e, muito menos, uma aproximação com as aspirações e interesses dos setores populares”. Tem forte influência da concepção educacional durkheimiana.

Por sua vez, Florestan Fernandes (membro da segunda geração de intelectuais brasileiros ligados à USP) “[...] perseguirá, durante toda a sua vida acadêmica e militante, alternativas para discutir um projeto nacional que tivesse como norte a **transformação social**, a partir da incorporação das minorias a esse mesmo projeto” (SOUZA, 2002, p. 10, grifos nossos). Construiu uma “sociologia crítica e militante” a partir de suas raízes e compreende que os sociólogos, no mundo moderno, devem unir ciência à militância, “[...] visando elevar o nível intelectual das grandes massas” (SOUZA, 2002, p. 12).

Conforme conclui Souza (2002, p. 14), os intelectuais analisados, representando duas **gerações de intelectuais** ligados à USP, deixam clara a convicção que tinham “[...] de que a eles cabia uma responsabilidade fundamental no processo de construção da nação e, conseqüentemente, do projeto nacional”. São intelectuais datados e situados intelectual, histórica e socialmente. Assim, Fernando de Azevedo defendia o pressuposto de que “[...] uma **reforma** na educação nacional influenciaria bastante a própria sociedade, podendo modificá-la” (SOUZA, 2002, p. 14, grifo nosso), enquanto que para Florestan Fernandes, a questão da **revolução social** é um dos temas mais freqüentes em sua obra.

2.2.2.1.2 Gerações e/de professores(as) e processos identitários

Nesse segundo grupo estão os trabalhos de Melo (2003), Magrone (2004) e Sá (2012). Melo (2003) inicia as discussões de seu trabalho destacando a importância de se compreender a categoria **identidade** como sendo pluridisciplinar. A partir da discussão de conceitos apresentados por variados autores, tais como Lane, Ciampa, Berger e Luckmann e Hall, a autora problematiza a concepção moderna de sujeito,

“[...] com uma identidade única, fixa, essencial e permanente [...]” e deixa clara sua concepção teórica adotada: considera a identidade uma “celebração móvel”, definida historicamente e não biologicamente, “[...] formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]” (MELO, 2003, p. 2).

Toma como problema de investigação a seguinte questão: como se processa a composição identitária de mulheres que se tornaram professoras? Para tanto, considera as questões de gênero como fundamentais na discussão proposta. Ao mesmo tempo, interpela as questões de gênero com as questões geracionais, tomando por base a construção teórica de Ortega y Gasset sobre tal conceito. Conforme nos esclarece Melo (2003, p. 6), para o autor o conceito de geração deve ser desnaturalizado, para não ser confundido com a Biologia ou a Genealogia, pois o mesmo “[...] vai muito além desse determinismo biológico; sustenta-se na vivência única e intransferível de cada sujeito, contextualizada historicamente e construída no interjogo das relações sociais”.

A autora desenvolve sua investigação com três gerações de mulheres professoras, de três períodos diferentes: décadas de 1950, 1970 e 1990. Colhe depoimentos orais com as mesmas e emprega a metodologia da História Oral. Conforme Melo (2003, p. 7), “[...] tornou-se imprescindível ouvir mulheres de diferentes gerações, na história com suas histórias, objetivando compreender sua formação identitária como docente”. Além dos depoimentos, a análise sobre o sistema educacional brasileiro, sua expansão, seus rumos entre outras questões culturais, políticas, econômicas, sociais são imprescindíveis nessa tarefa de compreender a história nas histórias das entrevistadas.

Melo (2003) destaca vários estudos sobre os anos iniciais da República, que mostram a destinação de um lugar secundário da mulher na vida pública brasileira. Desde meados do século XIX até o final da República Velha, a visão sobre o local da mulher na docência sofreu significativa alteração, sendo que, ao final do período demarcado, o magistério primário passou a ser visto como “lugar de mulher” (MELO, 2003, p. 9). Mesmo com as transformações econômicas, políticas, sociais, culturais que ocorreram no país após esse período, tal visão sobre o magistério primário

ainda permanece, contudo, as identidades femininas mudaram consideravelmente. Às mulheres da geração de 1950, conforme destaca Melo (2003, p. 11)

[...] era esperada uma educação que as tornasse afeiçãoadas ao casamento, desejosas da maternidade, competentes para a criação dos filhos e capazes na administração da casa. À mulher não restava muito a não ser repetir o modelo posto da figura materna.

Em relação às mulheres da década de 1970 o aumento da formação, inclusive em nível superior, o aumento das oportunidades de trabalho no mercado provocaram transformações que afetaram a organização das famílias. A professora da década de 1990 ressalta um desvalor e um descrédito em relação ao trabalho do professor.

Melo (2003) problematiza o paradoxo do aumento das exigências da performance do professor ao mesmo tempo em que são fragilizados seus processo de formação, fazendo com que os mesmos tenham “choques de realidade” ao ingressarem em sala de aula.

Ao concluir, a autora enfatiza que “[...] a mulher-professora da contemporaneidade não teria uma identidade única, fixa, e sim, uma identidade composta das várias representações definidas historicamente no interjogo da tomada de consciência de si no contraste com o outro”. Também para Melo (2003), a compreensão da questão de gênero é um fator fundamental para se compreender a composição identitária de mulheres que se **tornaram professoras**, visto que tal noção (gênero) é um elemento constituinte da identidade. “A identidade psicossocial se coloca como uma formação discursiva que tem referência tanto no sujeito quanto no contexto [...]” (MELO, 2003, p. 16), tanto no individual, como no coletivo.

O segundo trabalho deste grupo é o de Magrone (2004). Nele o autor traça um breve percurso da democratização das oportunidades educacionais, pontuando que a mesma originou-se na Reforma Protestante e que acompanhou o capitalismo até os dias atuais, sendo que após a Segunda Guerra Mundial verificou-se um processo de aceleração da democratização dessas oportunidades com o aumento do quantitativo de vagas em todo o mundo e também no Brasil. Contudo, aqui, verificaram-se problemas de fluxo escolar, de oferta insuficiente de vagas em determinados níveis de ensino e de desempenho geral do sistema verificado por meio de avaliações externas de larga escala. De acordo com Magrone (2004, p. 3), a massificação do

ensino provocou uma significativa ampliação do número de professores(as), “[...] o que acarretou modificações profundas no perfil social e na imagem da profissão docente [...] no que respeita ao padrão de seu recrutamento, às modalidades de seleção, à sua remuneração, à carreira e à sua própria imagem social”.

Magrone (2004) também afirma que tais impactos do processo de democratização se deram mais intensa e inquietantemente sobre os(as) professores(as) das séries iniciais do ensino fundamental que atuam em meios urbanos das capitais. Para o autor, pode-se verificar “[...] um reconhecimento objetivo da desvalorização das credenciais acadêmicas e profissionais daqueles que ingressam na carreira por parte das gerações mais novas de professores” (MAGRONE, 2004, p. 3) a partir de uma mudança no padrão de recrutamento do(a) professor(a). Assim, o autor busca capturar essa mudança na composição social do magistério tomando como referência a capital fluminense, por meio de um estudo de caso, aplicando questionário tipo *survey* em duas gerações de professores(as) (uma formada por professores(as) ingressantes no sistema público municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro nos anos 1950 e outra formada por ingressantes dos anos 1980 e 1990).

Conforme Magrone (2004), o recorte temporal foi feito tomando por base recorrência freqüente aos períodos na literatura sobre o tema e também por menções feitas em depoimentos preliminares à investigação. O autor ressalta que o estudo corresponde ao gênero dos “falsos estudos longitudinais [...] ou seja, um estudo transversal (utilizando grupos diferentes) de um fenômeno longitudinal (uma carreira profissional)” (MAGRONE, 2004, p. 5).

Para análise do perfil social dos dois grupos de professores(as) estudados(as), o autor levou em consideração as seguintes informações: nível de ocupação dos pais e mães; nível de escolarização dos pais e mães; o bairro nos quais os(as) professores(as) residiram até os vinte anos; estrutura familiar e posição do cônjuge (ocupação e escolaridade). A partir dos dados obtidos, o autor destaca uma mudança significativa no padrão de recrutamento do(a) professor(a) nas décadas observadas. Se na década de 1950 os(as) professores(as) eram recrutados(as) nos níveis médio e alto dos estratos sociais, nas décadas de 1980 e 1990 observa-se que os recrutados passam a ser dos estratos menos favorecidos socialmente.

De acordo com Magrone (2004, p. 13 - 14)

a mudança no padrão de recrutamento exhibe nada mais que a dimensão mais tangível do processo de democratização do acesso à profissão docente nas séries iniciais que acabou por colocar lado a lado, no interior do mesmo espaço profissional, indivíduos originários dos mais diferentes níveis de estratificação da sociedade, quebrando em definitivo a natureza homogênea das características morfológicas do grupo, tradicionalmente assegurada por uma modalidade de recrutamento altamente seletiva.

Para Magrone (2004) as mudanças nos padrões de recrutamento “[...] podem ter tido influência nada desprezível na modificação das percepções da sociedade em geral e do próprio grupo sobre o seu ofício e conduta profissional”, pois a unidade de formação e de recrutamento são elementos fundamentais para assegurar a coesão do grupo.

O autor conclui o trabalho afirmando que o atual “mal estar da docência” estaria mais relacionado a uma extrema individualização decorrente da massificação do ensino. Também enfatiza que atualmente os(as) professores(as) não constituem um mundo fundamentalmente diferenciado de seus(suas) alunos(as) e familiares quanto a ideias, hábitos, gostos e divertimentos. De um lado isso contribuiu para a dissolução de praticamente todos os tipos de hierarquia tradicionais (professores(as) mais velhos(as) sobre os(as) mais novos(as); professores(as) sobre os(as) alunos(as); escola sobre as famílias; autoridades públicas sobre os(as) professores(as)). Por outro lado, tal igualdade pode “[...] produzir uma norma fundamental de convivência social entre os(as) professores(as) e a comunidade em nada parecida com a ascendência moral desfrutada pelas gerações passadas” (MAGRONE, 2004, p. 17). Finaliza afirmando que o professorado que atua na escola popular de massa tem “[...] que encontrar um caminho para autorizar o seu poder sem sacrificar os ideais igualitários que o libertaram de uma tradição que o separava do povo para melhor educá-lo” (*idem, ibidem*, p. 18 – 19).

Por fim, último trabalho desse grupo é o de Sá (2012) que discute a socialização profissional de professores(as) de História no contexto da profissão docente na história recente do Brasil. Para tanto, faz um estudo comparativo entre os processos de socialização profissional de professores(as) de História de dois períodos: a década de 1970 e os anos 2000. Entrevista vinte e dois(duas) professores(as) de

História (onze de cada geração¹⁰) que vivenciaram a formação e o início da vida profissional nos anos de 1970 e de 2000, com o objetivo de levantar questões que evidenciem transformações e permanências no trabalho desses(as) professores(as), especialmente nos anos iniciais de carreira.

A autora propõe conhecer o que professores(as) de História de duas épocas distintas têm a dizer sobre seus processos de socialização profissional, analisando como cada geração se relacionou com as condições sociais de seu tempo e identificando aspectos relevantes e influentes na socialização profissional dos(as) atores(atrizes) pesquisados(as) (SÁ, 2012). A autora não deixa claro no trabalho os motivos da escolha das décadas, bem como da seleção dos(as) professores(as) que seriam entrevistados. É possível percebermos que há um entendimento de que o período de formação e início do trabalho como professor(a) é tomado como o aglutinador dos(as) sujeitos(as) entrevistados(as) e como elementos que os(as) distinguem dos(as) demais.

Entre os vários aspectos da socialização profissional, a autora se apóia em recomendações presentes na literatura sobre o processo de constituição do(a) professor(a) que consideram a formação inicial (ou pré-serviço) e o exercício/experiência profissional para desenvolver seu estudo.

Por formação inicial, a autora está considerando os estudos de Lüdke (1992, *apud* SÁ, 2012, p. 2) que compreende todo o período que antecede o exercício profissional, “[...] desde a socialização operada pela família, passando pela escolarização até a entrada na instituição de formação profissional”, contudo, dá uma ênfase maior a este último. Ainda considerando Lüdke, ressalta a importância de compreender a especificidade da formação (profissional) inicial sem subestimá-la: “o de uma preparação que é apenas inicial, introduzindo o futuro professor na profissão, fornecendo-lhes as informações teóricas básicas para enfrentar este início” (SÁ, 2012, p. 5).

Sá (2012) busca em Claude Dubar e sua teoria da identidade para problematizar o processo de constituição das identidades sociais dos(as) professores(as) de História. Baseada em Claude Dubar, Sá (2012, p. 3) ratifica que

¹⁰ Expressão utilizada pela autora.

[...] os indivíduos de cada geração constroem suas identidades reais a partir das identidades herdadas, aceites ou recusadas da geração anterior, das identidades virtuais (escolares) adquiridas na socialização inicial e das identidades possíveis acessíveis durante a socialização secundária (profissional).

Em relação à formação pedagógica, os(as) professores(as) entrevistados(as) explicitaram sua percepção sobre uma desconexão entre a universidade e a escola, bem como da difícil “adaptação do conhecimento teórico à prática em sala de aula” (SÁ, 2012, p. 6). Quanto ao início da carreira, foram recorrentes nas falas dos(as) entrevistados(as) questões que podem ser traduzidas como “choque de realidade”. Tais colocações nos remetem a pensar nos processos de socialização inicial e continuada de professoras de escolas multisseriadas.

De acordo com Sá (2012, p. 2),

A perspectiva atual de análise do problema das profissões aponta para o esforço de análise dos aspectos intrínsecos a cada profissão articulada ao momento histórico específico, trabalhando-se situações sociais concretas e situadas. Profissão e profissionalização são objetos de estudo, portanto em permanente reelaboração, em função de realidades sociais e históricas em transformação e, conseqüentemente, de mudanças no mundo do trabalho e nas práticas culturais das sociedades estudadas.

A autora conclui afirmando que ficou evidente a influência do marxismo nas duas gerações entrevistadas, com ênfase na geração de 1970. Há uma ênfase excessiva da pesquisa na formação dos(as) professores(as) atualmente o que, se por um lado é positivo por aprofundar determinadas temáticas, por outro é negativo, pois limita o conhecimento e discussão de outras temáticas consideradas necessárias pelos(as) ex-alunos(as) quando em seu exercício docente. A formação pedagógica foi apontada como problemática, pois segundo os(as) entrevistados(as), não há articulação entre a formação nos conteúdos específicos e nos pedagógicos. Também foram evidenciadas questões relacionadas ao questionamento das hierarquias e a crise de autoridade docente, “crise de identidade docente”, bem como as possibilidades de maior aproximação com a vida dos(as) alunos(as), o diálogo com os(as) mesmos(as) e com toda a comunidade escolar.

2.2.2.1.3 Gerações e representações sociais da escola

O estudo realizado por Sousa et al (2004) tem como objetivo compreender e analisar o espaço-escola a partir dos estudos de fenômenos representacionais produzidos pelos(as) sujeitos(as) professores(as), tendo como abordagem a Teoria das Representações Sociais, tomando por base as elaborações teóricas de Moscovici. Em geral, tal teoria é caracterizada, conforme Moscovici (1986 apud SOUSA et al, 2004, p. 3), como uma “modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. As tentativas de aproximação de tal teoria ao campo da educação são atribuídas a pesquisadores que buscam “[...] uma abordagem teórico-metodológica que articule o homem concreto em sua complexidade” (*idem, ibidem*, p. 3), possibilitando compreender como a escola é significada e vivida por quem dela faz parte. Conforme salientam os(as) autores(as), “a abordagem psicossocial da educação tem como base a compreensão de que a constituição do individual e do social se realiza de forma dinâmica e conjunta, isto é, o sujeito ativo se constrói ao mesmo tempo em que constrói com outros sujeitos os sentidos da realidade” (SOUSA et al., 2004, p. 2).

Baseando-se em uma amostra constituída por 856 professores(as) de 1ª série de classes de aceleração de todas as macro-regiões brasileiras e tomando a **escola** como termo indutor ao discurso do grupo de professores(as), os(as) pesquisadores(as) utilizaram variados instrumentos para coleta de dados, sendo: desenho, associação livre e hierarquização de itens, questões abertas e inventário. Tais dados foram tratados diferentemente, conforme sua natureza e organizados nas seguintes temáticas: a) a boa escola; b) a memória da escola; c) escola e perspectiva de futuro; e d) a escola como espaço.

Em relação à temática **boa escola**, os(as) autores(as) salientam que esta é uma representação social do grupo de professores(as) pesquisados(as) e que está intimamente relacionada com as turmas que atuam (turmas de aceleração) e seu

lugar nas escolas. Assim, conforme Sousa et al. (2004), os descompromissos da própria escola, a diluição de identidades e responsabilização de indivíduos e pais e a apresentação de um discurso pouco mobilizador de mudança de práticas estão presentes nas representações dos(as) professores(as) em relação à escola.

Dentro da temática **a memória da escola**, os(as) autores(as) trabalharam com as representações sociais da escola do passado, articulando memória e identidade de professores(as). Para tanto, os(as) autores(as) estão considerando que “[...] a prática do magistério contribui para a constituição da identidade profissional, e que os professores compartilham entre si uma representação estruturada sobre os acontecimentos educacionais do passado” (SOUSA et al., 2004, p. 8). Também ressaltam que no processo de construção de suas memórias os indivíduos tendem a reconstruir o passado positivamente, especialmente em momentos transição e de crise de identidade, mesmo que os dados empíricos expressem o contrário.

De acordo com Sousa et al. (2004), as representações sociais dos(as) professores(as) sobre a escola do passado apresentam distinções conforme a faixa etária dos(as) mesmos(as). “Os professores mais novos tendem a ver a escola do passado como mais autoritária que professores mais velhos” (*idem, ibidem*, p. 9), contudo os(as) professores(as) de todas as gerações presentes na pesquisa concordam que a escola do passado era autoritária. Ao mesmo tempo, apresentam imagens positivas (os(as) autores(as) falam de idílicas) de maior valorização e respeito por parte de alunos(as) e pais e maior participação das famílias na escola.

Na temática sobre **a escola do futuro**, os(as) professores(as) falam do futuro em contraposição ao presente. Enfatizam a importância de transformações do cotidiano escolar com alterações da infra-estrutura e com a introdução de inovações tecnológicas. Para os(as) autores(as) do estudo, a tecnologia é entendida pelos(as) professores(as) como solucionadora dos problemas da educação. “Tentam descobrir nesse novo mito – a tecnologia – a salvação de sua identidade profissional, como também o resgate de sua valorização como educadores” (SOUSA et al., 2004, p. 13). Por fim, em relação à temática do **espaço escolar**, são destacados os aspectos físicos da escola e dois sujeitos se sobressaem: o(a) aluno(a) e o(a) professor(a).

Sousa et al. (2004) apresentam entre as conclusões de seu estudo que, se para os(as) professores(as) a escola do passado parece se ancorar no autoritarismo, ao mesmo tempo guarda imagens de valores que os(as) professores(as) gostariam de ver preservadas nas relações do cotidiano escolar. Por sua vez, para a escola do futuro a tecnologia é apresentada como solucionadora dos problemas da educação. Para os(as) autores(as), se há uma crítica social feita em relação à escola do passado, não é menos verdade também que há uma transferência de uma visão idílica desse passado para uma visão onírica em relação à tecnologia como futuro promissor da educação.

4.2.2.1.4 Formação docente e gerações de professores(as)

Neste quarto grupo estão os trabalhos de Barletto (2007), Cardoso (2007), Chenet (2007) e Santos (2010), que tratam mais diretamente das questões relacionadas à formação de professores(as), empregando um viés geracional para a análise.

Barletto (2007), em seu trabalho, buscou analisar o processo de formação de pedagogas na Universidade Federal de Viçosa - UFV a partir da memória das egressas, empregando entrevistas em história oral. Tal análise visou apreender, no contexto das pequenas cidades, os elementos significativos da reconstrução da escolha do curso e a experiência da vida universitária através de narrativas das suas trajetórias. As complexidades das relações entre educação e gênero em cidades onde predomina o espaço agrícola se sobressaem no estudo da autora, que expõe como as experiências universitárias foram tecidas nas fronteiras entre diferentes lugares (de gênero, de geração, de espaço, de classe), nas suas relações intersubjetivas e institucionais. Como afirma a autora, “[...] o ‘ser pedagoga’ estaria

conjugado com uma série de questões sociais e políticas envolvidas nas posições de sujeito de gênero e **geração**” (BARLETTO, 2007, p. 2, grifos, respectivamente, da autora e nosso).

Por meio das narrativas, as egressas reconstruíram percursos, espaços, identidades, destacando diferentes experiências pessoais e familiares. No trabalho de Barletto (2007), três aspectos se sobressaíram por movimentarem sentidos e significados nas noções de ‘identidade’:

- a) No primeiro - as gerações de mulheres da família – as entrevistadas fazem referências à família da mãe, “[...] cuja ‘linhagem’ constituía uma espécie de ‘genética’ do feminino enquanto parâmetros para definição da imagem de si mesmas” (BARLETTO, 2007, p. 4). Assim, elas consideram suas histórias individuais de mulheres na história mais ampla das mulheres das gerações anteriores de suas famílias e perpetuavam e renovavam, ao mesmo tempo, a história das mulheres da família, consideradas as possibilidades de sua época.
- b) No segundo aspecto - a condição de filha – são tratadas as complexidades das negociações das “meninas” de cidades pequenas do interior com suas famílias, sobretudo os pais, por terem que se mudar para uma cidade maior para estudar. Por fim,
- c) Um terceiro aspecto diz respeito às dimensões sociogeográficas intercaladas às aspirações familiares que podem potencializar ou dificultar a saída para cursar uma faculdade.

Conforme salienta Barletto (2007, p. 3),

a possibilidade de formação na UFV – pela localização, pela estrutura de alojamentos, por ser pública – foi uma importante alternativa de projeto para essas jovens mulheres da Zona da Mata Mineira. Isso, para um grupo significativo, veio antes de qualquer argumento ‘vocacional’ sobre a Pedagogia. Para outro grupo, foi uma feliz negociação familiar de projeto de transformar a vida sem romper com formas hegemônicas de relações de gênero.

Entre as conclusões apresentadas no trabalho está o fato de que para todas as entrevistadas o curso assumiu sentido de construir pequenas revoluções nas suas vidas proporcionadas pela vivência no espaço universitário que vão além da

dimensão curricular. Nas narrativas, a condição feminina é tratada com duplicidade: ora como “identidade” da mulher e ora como relações hegemônicas de gênero. Há uma clara relação entre questões de gênero e geração nas narrativas.

Situado no campo da pesquisa em história da educação brasileira, o estudo de Cardoso (2007) tem como foco de análise uma turma de professorandas da Escola Normal Sarah Kubitschek que se formou no ano de 1965. Com base em entrevistas e documentos relacionados a esta turma, a autora pretendeu mostrar que tipo de relações o grupo estabeleceu com a política e com a própria profissão em um momento no qual o regime autoritário se instalou no país.

Partindo do pressuposto que estas relações foram matizadas pelas estratégias identitárias encetadas no interior da Escola Normal Sarah Kubitschek, Cardoso (2007) procurou observar a maneira como aquela turma elaborou sua identidade social a partir da interlocução com as identidades sociais herdadas da geração que lhe precedeu e com as identidades sociais visadas, atribuídas e assumidas, baseando-se nos estudos de Dubar sobre socialização profissional para realizar tal análise. Segundo a autora, tais relações foram influenciadas pelas características da região em que a escola se encontrava, a Zona Oeste do Rio de Janeiro, na época ainda conhecida como "Sertão Carioca" que vivia sob intenções e práticas modernizantes de políticos locais.

Dando prioridade ao espaço geográfico da cidade do Rio de Janeiro, Cardoso (2007) buscou ainda analisar momentos da história da profissão docente que julga terem contribuído para que a turma de formandas em foco assumisse características identitárias bastante específicas. A autora problematiza em seu estudo o olhar comumente lançado aos(as) professores(as) "das primeiras letras", que os(as) toma como não politizados(as), na medida em que busca apreender suas estratégias e padrões de relacionamento com a política e com a própria profissão como formas de construção identitária histórica e socialmente elaboradas.

Em seu trabalho Cardoso (2007), em várias situações, emprega o termo geração. Em uma delas utiliza Pècault que em seu livro “Os intelectuais e a política no Brasil” agrupa os intelectuais brasileiros em gerações em relação às ideias sobre o país e seu povo, elaborada pelos mesmos. Em outras situações, o emprego se deu de

forma a considerar os(as) formados(as) em diferentes períodos como gerações de professores(as) também distintas, numa clara alusão que o pertencimento geracional neste caso se daria pelo motivo de os diferentes sujeitos terem realizado juntos seu processo de formação e terem assim, compartilhado este acontecimento histórico. Uma outra situação foi quando a autora, para tratar da noção de identidade o faz tomando como base as elaborações teóricas de Claude Dubar para quem tal noção é perpassada pela questão da geração. Para Dubar (*apud* CARDOSO, 2007, p. 122)

a identidade social não é 'transmitida' por uma geração à seguinte, cada geração a constrói, com base nas categorias e nas posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenvolvidas nas instituições pelas quais os indivíduos passam e que eles contribuem para transformar realmente (grifos do autor).

Cardoso (2007) conclui afirmando que não é possível considerar as professoras primárias formadas no período analisado como não politizadas. Sua identidade jovem e de moradoras de uma área afastada do centro da cidade, articulada com a identidade social que a profissão então consagrava resultou em uma “apatia política” construída ao longo do tempo onde à professora primária, naquele momento, cabia o papel de cuidadora da infância e do futuro do país, mas sem envolvimento político partidário. Diante disso, o próprio termo “apatia política” passa a ser problematizado pela autora, que passa a entendê-lo como uma construção histórica. Portanto, considerando o compromisso assumido pelas professoras participantes desse estudo, às mesmas não cabe a afirmação de que seriam “apáticas politicamente” pois, “tinham [...] a certeza do papel que lhes cabia desempenhar” (CARDOSO, 2007, p. 123).

O terceiro trabalho deste grupo é o de Chenet (2007) que desenvolveu uma pesquisa voltada para o estudo da trajetória de vida de docentes formadores(as) inseridos nos espaços do ensino superior e que formam gerações de professores(as). Apresenta como questão de pesquisa “quais as representações que os docentes do ensino superior de diferentes gerações construíram em relação à formação, ao lugar social do professor e as condições de trabalho nos diversos espaços e tempos de formação, sinalizando para a condição docente”. São elencando, pois, a formação, o lugar social do(a) professor(a) e as condições de trabalho como categorias de análise no trabalho de Chenet (2007).

A partir dos estudos que conceituam geração como grupo de pessoas que viveram em determinado período de tempo, a autora elabora e utiliza o termo *geração universitária docente*, englobando um grupo de professores(as) que em um determinado período inseriu-se no espaço de atuação profissional no ensino superior. A geração universitária docente se refere ao período de tempo (década) em que o(a) docente iniciou o exercício profissional no ensino superior, trazendo as continuidades e descontinuidades presentes na sua formação. Assim as décadas de 1970, 1980 e 1990 correspondem aos períodos de ingresso dos(as) sujeitos(as) na docência universitária no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, no Rio Grande do Sul. De acordo com Chenet (2007), os períodos foram escolhidos por suas características históricas marcantes: a década de 1970 marcada pela Ditadura Militar; a década de 1980 por sua maior abertura e fim da Ditadura Militar, democratização do ensino e reorganização dos movimentos sociais e; a década de 1990 marcada pela busca de maior qualificação profissional e qualidade na educação frente aos desafios postos pela contemporaneidade.

A autora problematiza as representações que os(as) docentes do ensino superior de diferentes gerações construíram em relação à formação, ao lugar social do(a) professor(a) e as condições de trabalho nos diversos espaços e tempos formativos sinalizando para a condição docente, entendida como as condições que dão configuração a profissão professor(a). Tem como objetivo principal conhecer os processos de formação de docentes que viveram em espaços e tempos distintos, assim como as representações que os(as) docentes de três gerações construíram em relação ao lugar social do(a) professor(a) e as transformações nas condições de trabalho (CHENET, 2007).

A narrativa oral utilizando a entrevista semi-estruturada como instrumento para a “produção” de dados foi a forma adotada por Chenet (2007) para dialogar com os(as) sujeitos(as) da pesquisa (três professores(as) do Centro de Educação com ingresso nos três períodos mencionados acima). Segundo Chenet (2007), as histórias de vida de professores(as) que perpassaram épocas e viveram períodos históricos diferenciados trazem para os contextos as experiências docentes singulares decorrentes do momento social, político, econômico, cultural em que se desenvolveu a formação, evidenciando, ainda, as estruturas das instituições sociais.

O diálogo com as gerações universitárias mostrou, de acordo com Chenet (2007), as diversas experiências produzidas nas inter-relações, como também o conhecimento, as singularidades e as mudanças percebidas pelos(as) sujeitos(as) no espaço da docência superior e na sua trajetória formativa. As representações imaginárias que esses(as) professores(as) de diferentes gerações construíram em relação ao sujeito professor(a) e a sua condição docente, possibilitou a compreensão dos processos constitutivos da trajetória docente no olhar de si e evidenciou um corpo de saberes em relação à períodos históricos distintos.

O último trabalho desse grupo é o de Santos (2010) que tem como objetivo investigar a trajetória pessoal e profissional de quatro professoras negras pertencentes a diferentes gerações, bem como os seus imaginários e as possíveis significações de ser uma professora negra em momentos distintos da História do Brasil. Santos (2010) desenvolveu a pesquisa denominada “Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras”.

Para tanto, foram sujeitas da pesquisa, quatro professoras que estudaram em diferentes momentos e que também marcaram a história pessoal e profissional da pesquisadora que encontrou na narrativa autobiográfica um caminho para desenvolver seu trabalho, visto que aquilo que buscava era uma aproximação dos imaginários das entrevistadas e de suas possíveis lutas contra a branquitude instituída.

Santos (2010) utilizou como referenciais Ecléa Bosi, Michelle Perrot, Nilma Lino Gomes e Cornelius Castoriadis e observou nas narrativas muitas aproximações: a luta com a questão socioeconômica, a escolha pelo Magistério, a forte presença da figura materna em suas vidas. Também algumas divergências foram encontradas, em função até mesmo da linha temporal que separa as entrevistadas.

Ao escolher as professoras colaboradoras de sua pesquisa, Santos (2010) afirma que não havia se dado conta, inicialmente, que as mesmas pertenciam a diferentes gerações. Contudo, percebido tal fato, a mesma utiliza-se disso para a realização de suas análises. Um elemento que penso ser importante aqui destacar é que a autora não utiliza explicitamente uma concepção teórica sobre o conceito geração que

utiliza, levando em consideração apenas o fator idade para classificar as professoras como sendo de diferentes gerações.

Segundo Santos (2010), reconstituir a história de mulheres negras significa olhar para a história de gênero/etnia de quem sempre ficou à margem dos processos históricos. O estudo também contribuiu para produzir, seja na pesquisadora, seja nas entrevistadas, outro olhar sobre o Magistério, sobre as questões de negritude, de gênero. Santos (2010) ainda ressalta que as histórias individuais fazem parte da História coletiva, que cada colaboradora trouxe marcas que fazem parte de suas trajetórias individuais e que, concomitantemente vêm ao encontro de questões mais abrangentes. A luta pela sobrevivência, a questão da religiosidade, o imaginário cotidiano foram algumas das categorias que apareceram em todas as vozes e outras as singularizaram mostrando a marca da geração a que pertencem, o ano em que nasceram, a época em que viveram, o social inscrevendo no individual são questões fundamentais do estudo.

4.2.2.1.5 Gerações e/de professores(as) e as tecnologias

Por fim, as relações entre professores(as) de Matemática de diferentes gerações com as tecnologias e como os(as) mesmos(as) a utilizam em sala de aula em seu exercício profissional foi o foco de Mazon (2012). De acordo com a autora a atividade do(a) professor(a) exige alguns saberes, tais como conteúdo e conhecimento pedagógico. O desenvolvimento da tecnologia de informação e sua influência no processo de ensino tornou o saber tecnológico algo necessário ao(à) professor(a). O modelo criado por Mishra e Koehler denominado TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge* - Conhecimento Pedagógico de

Conteúdo Tecnológico) propõe uma base de investigação das relações desses três saberes.

Conforme a autora, atualmente as escolas contam com professores(as) de diferentes gerações. Ao trabalhar tal conceito, Mazon (2012) toma por base os estudos de Marc Prensky, Irene Cardoso, Dilma Barbosa Lima, Marco Aurélio Nogueira, Don Tapscott e David S. White e Alison Le Corny que consideram membros de uma mesma geração “indivíduos que nasceram em períodos distintos e, por conta disso, possuem comportamento que se adequam à sua geração, de acordo com o contexto histórico-social que cresceram”. Ainda conforme Mazon (2012) tanto nos aspectos sociais como nos profissionais são observáveis características distintas no comportamento desses indivíduos. São descritas no trabalho então as gerações pré era digital, formada por **Veteranos** (nascidos entre 1925 e 1945) e **Baby Boomers - BB** (nascidos após a Segunda Guerra Mundial até 1965), uma geração de migrantes digitais formada pela geração **X** (nascidos entre 1965 e 1981) e as gerações pós era digital pela geração **Y** (nascidos entre 1981 e 1990) e pela geração **Z** (nascidos a partir de 1991). Diante disso, para Mazon (2012), as gerações mais atuais vivem em um contexto onde a tecnologia da informação é parte integrante do dia-a-dia. Para essas gerações, ocorre uma integração desses três saberes acima destacados.

Diante de tais problemáticas, Mazon (2012) propõe investigar e caracterizar as relações desses dois saberes (o Conhecimento do Conteúdo Tecnológico – TCK e o Conhecimento Pedagógico Tecnológico – TPK) em professores(as) de Matemática do Ensino Fundamental e/ou Médio da Educação Básica de acordo com as características da geração à qual o(a) docente pertence. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com abordagem quantitativa com a aplicação de um questionário fechado, mensurado utilizando a escala tipo Likert, cujo objetivo foi o de identificar as atitudes de professores(as) de Matemática com relação aos saberes do TPACK e também quanto às gerações. A amostra foi constituída por 71 (setenta e um(a)) professores(as) que lecionam aulas de Matemática no Ensino Fundamental e/ou Médio de 32 (trinta e duas) escolas, sendo 23 (vinte e três) públicas e 9 (nove) particulares, da Diretoria de Ensino de Jaú. O teste *t* foi utilizado para realizar as inferências estatísticas.

Mazon (2012) realiza dois grupos de análises. O primeiro grupo considera as gerações definidas pela idade dos(as) professores(as) e o segundo grupo de análises considera as gerações definidas de acordo com as afirmativas referentes à percepção dos indivíduos (pois nesse segundo caso são consideradas características próprias a cada geração e, para a autora, mesmo tendo nascido em um período, os(as) professores(as) poderiam apresentar características de outra geração).

Mazon (2012) conclui afirmando que a pesquisa mostrou que não foi possível identificar diferenças significativas nas relações TCK e TPK quando foram consideradas as gerações (*Baby Boomers*, X e Y, no estudo em questão) apenas pela idade dos(as) professores(as). Contudo, quando os(as) professores(as) são organizados(as) em gerações tomando-se por base as percepções e atitudes dos(as) mesmos(as), tais diferenças são observadas. De acordo com Mazon (2012, p. 110) “isso mostra que nem sempre a idade é o fator que caracteriza uma geração. As ações dos professores capturadas pelas suas percepções e atitudes são fatores mais adequados para classificar uma geração”. Por fim, Mazon (2012) afirma que foi possível identificar que a principal diferença entre esses(as) professores(as) de Matemática não se refere ao que eles(as) conhecem sobre tecnologia e sim em como utilizam ou não a tecnologia em seu dia a dia e ressalta a importância da formação continuada na formação de professores(as).

2.2.2.2 Apresentação e análise das concepções sobre o conceito gerações

De acordo com Feixa e Leccardi (2010), o conceito de geração no pensamento sociológico é formado por um rol de concepções a saber¹¹: a visão positivista de Auguste Comte; a histórico-romântica de Wilhelm Dilthey; a formulação sociológica moderna de Karl Mannheim; a formulação de José Ortega y Gasset que preconiza as gerações como conceito-chave da história; a concepção genealógica de Antonio Gramsci; Philip Abrams¹² e a noção histórico-social de geração relacionada à identidade, aprofundada e expandida a partir das teorizações de Mannheim.

Um aspecto que nos chamou a atenção nos trabalhos analisados diz respeito ao uso de geração enquanto um termo por parte dos(as) autores(as), sem uma preocupação em defini-lo. Dos 10 (dez) trabalhos analisados, apenas em 02 (dois) os(as) autores(as) se apropriaram do conceito de gerações e em um terceiro a autora utiliza-se de uma classificação que é uma apropriação de geração enquanto termo mais que como um conceito. São eles, respectivamente, Melo (2003), Chenet (2007) e Mazon (2012). Mesmo que o conceito geração seja utilizado como perspectiva para compreensão dos objetos de análise em seus estudos, não podemos afirmar que os demais autores desconhecem a existência de diferentes concepções teóricas e autores que trabalham tal conceito. Isso se deve em função de observarmos que os(as) mesmos(as) dão sentidos diferentes ao termo como tentamos discutir mais abaixo.

Considerando o exposto e para uma melhor problematização sobre as concepções empregadas, propomos uma análise dos trabalhos a partir de duas perspectivas: a) uma onde foram reunidos os trabalhos que realizaram uma apropriação do conceito geração e; b) outra que agrupa os trabalhos que empregaram implicitamente uma concepção sobre geração. Passemos a análise.

¹¹ É importante salientar que outros teóricos têm trabalhado com o termo “geração”, dando ao mesmo um sentido próprio no desenvolvimento de sua teoria, como por exemplo, os espanhóis Julián Marías e Jose L. López Aranguren.

¹² As obras de Philip Abrams ainda não foram traduzidas para o português.

2.2.2.2.1 Trabalhos que realizaram uma apropriação do conceito e do termo gerações

Como já mencionado acima, entre os 10 (dez) trabalhos analisados neste capítulo, apenas em 03 (três) deles os(as) autores(as) realizaram uma apropriação de geração – 02 (dois) apropriados como conceito (MELO, 2003; CHENET, 2007) e 01 (um) apropriado como termo (MAZON, 2012). Nosso objetivo com este tópico é apresentar como esses(as) autores(as) utilizaram tais conceitos e termo em seus estudos. Passemos então a analisá-los.

Em seu trabalho Melo (2003), ao tratar da categoria de estudo que situa o conceito de geração, o faz a partir dos trabalhos de Jean-François Sirinelli e de José Ortega y Gasset. Para tanto, se vale da definição de geração manifestada por aquele autor que compreende ser uma tarefa complexa tentar responder à questão se a geração é um padrão – no sentido do metro padrão – que permite dividir o tempo como a década ou o século. Compreende que a década e o século são “produtos da cultura”, portanto são dados relativos, pois dependem de como se divide o tempo em uma dada civilização. Já a geração seria o reflexo da inserção do indivíduo na profundidade histórica. Nas palavras de Melo (2003, p. 6)

a questão proposta por Sirinelli, em vez de fornecer um conceito pronto, acabado, introduz uma reflexão de extrema pertinência, ao colocar o papel da cultura mediando o que poderia se conceituar como geração. E mais, a sua reflexão nos leva a pensar o sujeito representante de determinada geração como um sujeito com um sentimento de pertencimento a uma faixa etária com forte identidade diferencial.

Ortega y Gasset, em seu texto *La Idea de las generaciones*, de 1923, “defendeu que as pessoas nascidas em um mesmo tempo partilham a mesma ‘sensibilidade vital’ que se opõe às gerações anteriores e mais recentes e que define sua ‘missão histórica’” (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 196).

Para Melo (2003, p. 6), baseando-se em Ortega y Gasset,

é necessário desnaturalizar o conceito de geração para evitar a confusão com a Biologia e Genealogia. O conceito de geração [...] vai muito além desse determinismo biológico; sustenta-se na vivência única e intransferível de cada sujeito, contextualizada historicamente e construída no interjogo das relações sociais.

A autora elege três mulheres, professoras, de diferentes períodos (décadas de 1950, 1970 e 1990) buscando compreender como se processa a composição identitária de mulheres que se tornaram professoras e entende as mesmas como pertencentes a diferentes gerações, com histórias individuais entrelaçadas à história coletiva, com uma “sensibilidade vital” própria e que define sua “missão histórica”.

Um aspecto importante de ser problematizado diz respeito aos intervalos de ingresso dessas professoras na carreira docente, ou seja, aproximadamente de vinte em vinte anos. No entanto, a autora não esclarece em seu estudo o motivo de ter constituído o *corpus* de seu trabalho com professoras de tais períodos. Gostaria ainda de levantar uma questão que, aparentemente foi desconsiderada pela autora ao falar dos papéis esperados das mulheres e das identidades femininas nas diferentes décadas analisadas. Melo (2003) procede a uma generalização, ou seja, a autora deixa entender em seu trabalho que todas as mulheres, daquela década, teriam as mesmas identidades e não leva em conta questões tais como: culturas próprias de cada lugar do país; o local de residência, se em uma grande, média ou pequena cidade ou ainda no meio rural; questões étnicas, apenas para citar algumas.

Por sua vez, Chenet (2007) defende em seu trabalho a necessidade e importância de se compreender como ocorreram os processos formativos de professores(as) nos diferentes períodos. Para a autora,

falar de trajetórias docentes de pessoas que optaram pelo exercício da docência como opção de trabalho é validar práticas sociais presentes em espaços muitas vezes desconhecidos, dentro da própria categoria docente e pelos alunos em formação inicial (CHENET, 2007, P. 31 – 32).

Chenet (2007) faz um levantamento de trabalhos que empregam o conceito geração e identifica diferentes abordagens sobre o mesmo, entre as quais: as que envolvem o grupo familiar; as que consideram características biológicas ligadas a aspectos de idade cronológica; as que tratam das relações intergeracionais; as que abordam a questão da geração literária entre outras. Também discute brevemente diferentes

pensadores que formularam reflexões sobre a temática, tais como Karl Mannheim, José Ortega y Gasset e Manuel Jacinto Sarmiento e não adota particularmente um dos autores, mas busca nos mesmos os elementos que entende importantes para a formulação de seu conceito de geração. Assim se refere Chenet (2007, p. 33):

O conceito de geração que abordei nesta pesquisa não está ligado a caracteres biológicos e/ou familiares, tem sim um **cunho histórico-social, datado em determinado período cronológico**. A compreensão que [perpassou] esse trabalho com enfoque nas gerações de professores [teve] como base um determinado período de tempo e espaço, momentos culturais, políticos, profissionais singulares e inseridos em espaços sociais coletivos. **A geração refere-se a um grupo de pessoas que em período datado e localizado viveram experiências semelhantes** (grifos nossos).

É muito forte no trabalho da autora a ideia de geração como um grupo de pessoas (independente da idade) que viveram experiências semelhantes em uma mesma época e local, como constituidor de uma geração.

Por fim, Mazon (2012) ao tratar dos(as) professores(as) de Matemática e sua relação com as tecnologias no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, emprega as formulações teóricas de Irene Cardoso, Marco Aurélio Nogueira, Eline Kullock e Don Tapscott que classificam os indivíduos nascidos a partir de 1925, associando aspectos cronológicos – data de nascimento – com suas características – comportamento que se adequaria à sua geração, de acordo com o contexto histórico-social que cresceram -, em cinco gerações (Veteranos, *Baby Boomers*, X, Y e Z). É importante ressaltar que tais autores(as) levam em conta a questão tecnologia, especialmente a digital, na classificação dos indivíduos em uma determinada geração, conforme em Mazon (2012):

a) Gerações pré era digital:

- Veteranos – geração de indivíduos que nasceram entre 1925 e 1945 e que viveram na época da II Grande Guerra Mundial, momento de muitas crises econômicas. Tem como principais características serem rígidos; conservadores; presos ao tradicionalismo; patriotas e respeitadores das regras. Presenciaram o surgimento e a evolução das tecnologias da informação e comunicação anos após seu nascimento.
- *Baby Boomers* – geração que inclui indivíduos que nasceram após a II Grande Guerra Mundial até, aproximadamente, 1965, momento marcado por

grandes revoluções sociais. Entre as principais características dos sujeitos nascidos nesse período estão lutarem por seus direitos e objetivos; serem contestadores; passivos ao adquirir informações; recebem informações sempre com a mesma lógica, do início ao fim; incomodam-se com a variedade ou meio de fazer algo. Entre as tecnologias mais utilizadas estão os computadores digitais.

b) Geração de migrantes digitais:

- Geração X – geração formada por indivíduos nascidos, aproximadamente, entre os anos de 1965 e 1981 e que, por isso, viveu grandes mudanças culturais graças aos movimentos das décadas de 1960 e 1970. Entre as principais características está a liberdade de expressão sexual e tem nas calculadoras digitais e nos computadores pessoais as tecnologias mais utilizadas.

c) Gerações pós era digital:

- Geração Y – geração (nos Estados Unidos) composta por indivíduos nascidos entre 1981 e 1990 e conhecida por geração Internet ou geração dos Nativos Digitais. Tem como principais características a liberdade de escolha e expressão; a customização; o escrutínio; a integridade; a colaboração; o entretenimento; a velocidade; a inovação; o gosto pelo *feedback*; serem multitarefas; antenados à tecnologia; conhecedores da lógica de funcionamento de instrumentos tecnológicos; ágeis ao tomar decisões; tem dificuldade de concentração, organização e em ouvir coisas negativas a seu respeito e facilidade de frustrarem-se. Entre as tecnologias mais utilizadas estão a multimídia, a rede de computadores, a Internet aberta e os computadores são utilizados como meio de comunicação.
- Geração Z – formada por pessoas nascidas a partir de 1991 e formada pelos Nativos Digitais. Entre as principais influências estão a preocupação com o meio ambiente e suas características são muito semelhantes às da geração Y, porém ainda não tão bem definidas. Estão crescendo sob forte influência das mídias digitais, com computadores móveis, Internet rápida, telefones celulares, computadores, *iPods* e videogames, televisores e vídeos em alta

definição e convergência de mídias. Também é conhecida como geração *zapear*.

Mazon (2012) em vários momentos de seu trabalho apresenta discussões mostrando que compreende que as datas e características de cada geração apresentadas pelos(as) autores(as) utilizados(as) e acima brevemente explanadas sejam “relativizadas”, tendo em vista que compreende serem elas uma espécie de tipos ideais e que, dependendo do contexto (de países, por exemplo) elas sofreriam alterações.

Passemos agora a conversar sobre os trabalhos que compõem nosso *corpus* de análise nesse capítulo e que cujos(as) autores(as) não empregam explicitamente uma fundamentação teórica sobre o conceito geração então utilizado em seus estudos.

2.2.2.2.2 Trabalhos que empregam implicitamente uma concepção de gerações

Os trabalhos de Souza (2002), Magrone (2004), Sousa et al. (2004), Barletto (2007), Cardoso (2007), Santos (2010) e Sá (2012) utilizam-se da ideia de geração para aproximarem-se e discutirem seus respectivos objetos de investigação. Contudo, tais autores(as), apesar da relevância de tal noção em seus trabalhos, não a tomam como conceito e não deixam claro a qual teórico ou concepção a mesma se refere.

Mesmo correndo o risco de nos equivocarmos, ao estudarmos tais trabalhos entendemos que os mesmos podem ser organizados, quanto a concepção de geração que está implícita, em três grupos: a) um grupo que tem forte relação com a concepção positivista de geração, pautada nos estudos de Auguste Comte; b) um

segundo grupo cujos trabalhos aproximam-se da concepção histórico-romântica postulada por Wilhelm Dilthey e; c) um terceiro e último grupo cujos trabalhos apresentam uma concepção genealógica ou de filiação, trabalhada por Antonio Gramsci.

a) A concepção positivista de gerações de Auguste Comte

Entre os trabalhos analisados e que entendemos empregar uma concepção positivista de geração estão os estudos de Sousa et al. (2004) e Santos (2010). A visão positivista, proposta por Auguste Comte, apresenta uma concepção de tempo mecânica e exteriorizada, que se esforça “[...] para identificar um tempo quantitativo e objetivamente mensurável como critério para o progresso linear” (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 187). Nesse sentido, com seu trabalho, Comte responde a uma questão muito cara para a visão positivista de geração: quanto tempo tem uma geração?

Baseando-se no postulado sobre progresso e sucessão das gerações, Comte definiu uma geração como tendo a duração de 30 (trinta) anos. O mesmo chega a essa conclusão afirmando que “[...] o ritmo pode ser calculado simplesmente pela medição do tempo médio necessário para que uma geração seja substituída – na vida pública – por uma nova” (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 187).

É muito forte a ideia de continuidade no pensamento comteano. Dessa forma, o progresso seria resultado do entrelaçamento (equilibrado) entre as mudanças produzidas pelas novas gerações e a estabilidade mantida pelas gerações mais velhas. Há uma “biologização” do tempo social nessa visão. Segundo Feixa e Leccardi (2010, p. 187), “de modo semelhante ao organismo humano, também o

organismo social é sujeito ao desgaste. Mas, para este, as 'partes' podem ser facilmente substituídas: as novas gerações tomarão o lugar das antigas”.

É importante frisar que Comte, ao tratar do processo de continuidade, fala de um equilíbrio entre as mudanças geradas pelas novas gerações e a estabilidade mantida pelas gerações mais velhas (como já exposto acima). Assim, de acordo com essa concepção, podemos afirmar que uma geração, “ao tomar o lugar das antigas”, não será só repetição, mas também não será só inovação. Comte propõe, assim, uma lei geral sobre o ritmo da história, onde “leis biológicas, relacionadas com a duração média da vida e da sucessão das gerações” são “a base da ‘objetividade’ do ritmo” (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 188).

Ao analisarmos o estudo de Sousa et al. (2004), notamos que os(as) autores(as) concluem que “[...] as representações sociais que reconstroem a memória de professores sobre a escola do passado, indicam que há certa distinção entre o grupo de professores dependendo de sua faixa etária”. Tomando por base tal categoria, os(as) autores(as) afirmam que professores(as) mais novos(as) tendem a ver a escola do passado como mais autoritária que os(as) professores(as) mais velhos(as).

Também Santos (2010) em seu trabalho, em que pese as argumentações sobre as marcas das gerações que os(as) entrevistados(as) pertencem, não deixa claro, por exemplo, quais são essas marcas históricas, sociais, culturais, que distinguem um grupo de pessoas de outro, para que sejam assim considerados uma geração. A autora baseia-se também, fortemente, no critério temporal (uma data – diferentes décadas) para afirmar que pessoas de décadas diferentes pertencem a gerações diferentes, demonstrando um entendimento uniformista e homogeneizador de que todas as pessoas dos períodos considerados fariam parte de uma mesma geração.

b) A concepção histórico-romântica de gerações de Wilhelm Dilthey

Os trabalhos que empregam a concepção histórico-romântica são os de Magrone (2004), Cardoso (2007) e Sá (2012). Mas em que consiste tal concepção? Dilthey recusou radicalmente a visão matemática e quantitativa do tempo das gerações proposta por Comte. Para ele, eram os aspectos qualitativos e não quantitativos que deveriam ser considerados. De acordo com Feixa e Leccardi (2010, p. 188) “nesta perspectiva, o que mais importa é a qualidade dos vínculos que os indivíduos das gerações mantêm em conjunto”, exigindo “a análise do tempo da experiência medido exclusivamente em termos qualitativos” (*idem, ibidem*, p. 188).

Ainda para Dilthey, a sucessão das gerações não é importante e as mesmas são definidas “[...] em termos de relações de contemporaneidade e consistem num conjunto de pessoas sujeitas em seus anos de maleabilidade máxima a influências históricas comuns” (FEIXA; LECCARDI, 2010, p. 188), sejam elas intelectuais, sociais ou políticas. Para Dilthey, a formação de uma geração deveria ser baseada em uma temporalidade concreta, ou seja, constituída “[...] de acontecimentos e experiências compartilhadas”. Em síntese, são “[...] as experiências históricas que delimitam o pertencimento a uma geração, porque se fundam na existência humana” (*idem, ibidem*, p.188).

Assim, ao analisarmos o estudo de Magrone (2004), podemos observar que o pesquisador toma como sujeitos(as) colaboradores(as) professores(as) que ingressaram na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro nos anos 1950 e nos anos 1980-90, considerando-os(as) como pertencentes a duas diferentes gerações. Conforme o próprio autor “a pesquisa consistiu na aplicação de um questionário tipo *survey* em **duas gerações de professores/as**” (*idem, ibidem*, p. 4. Grifos nossos).

Gostaria de ressaltar que o autor não menciona em seu trabalho a utilização do critério data de nascimento na seleção dos(as) sujeitos(as) de cada década. Assim, há uma possibilidade de que estejam sendo consideradas pertencentes a uma mesma geração pessoas com faixas etárias diferentes. Para Magrone (2004), foi o

momento histórico vivido por cada grupo de professores(as) na cidade do Rio de Janeiro, em cada uma das décadas que o levou a defini-los(as) como membros de cada uma das gerações selecionadas para seu estudo.

Também Cardoso (2007) em seu trabalho, ao discutir sobre os processos de formação de normalistas em uma escola do Rio de Janeiro, toma os anos de 1963 – 1965 como ponto de referência e estabelece um coorte (a turma que se formou no ano de 1965) e analisa os processos de elaboração identitárias das mesmas considerando as relações estabelecidas com a política e com a própria profissão no momento em que se instalava o Regime Militar no país.

Por fim, para conhecer sobre a formação de professores de história e os anos iniciais de ingresso na profissão, Sá (2012) realizou entrevistas com vinte e dois(duas) professores(as) formados(as) nos anos de 1970 e 2000 (onze de cada período). A pesquisadora toma intencionalmente os(as) sujeitos(as) formados(as) em contextos sociais e políticos distintos no Brasil (em um intervalo de 30 anos) para fazer um estudo comparativo entre os(as) mesmos(as).

c) A concepção genealógica ou de filiação de gerações de Antonio Gramsci

Por sua vez, os estudos que empregam a concepção genealógica de Gramsci são os trabalhos de Souza (2002) e Barletto (2007). Esta concepção também é construída através da referência do tempo, contudo possui frouxa relação com a cronologia. Nessa concepção, o conceito de consciência geracional assume grande importância, segundo Feixa e Leccardi (2010, p. 192), pois:

- a) “[...] permite que o tempo biográfico e o tempo social sejam interligados [...]”;
- b) “[...] permite que a dimensão da reflexividade seja introduzida na análise da dinâmica geracional e nos processos de mudança social [...]”;
- c) permite que os sujeitos situem-se em um “[...] quadro histórico com base na consciência de que existe um passado e um futuro que se prolongam para além de sua própria experiência [...]” e;
- d) promove “[...] um contato profundo com o tempo da vida – uma dimensão crucial que é a base para o processamento da experiência [...]”.

Conforme salientam Feixa e Leccardi (2010, p. 194 - 195), a genealogia “[...] representa uma dimensão que pode ser chamada de ‘personificada’, isso em função da conexão física que se deve à descendência” (grifos dos autores), gerando diferentes relações dos sujeitos com seus corpos e com seus códigos simbólicos. A ideia de genealogia deve se entendida como continuidade na mudança. Como ilustração, tomamos de empréstimo um exemplo dado por Feixa e Leccardi (2010, p. 194), sobre as gerações de mulheres de uma família:

as gerações de avós e mães personificam uma época em que suas filhas não viveram; mais tarde exploram os limites de suas identidades comparando seu próprio tempo biográfico com o de outras gerações de mulheres. Ademais, a memória familiar, das quais avós e mães são guardiãs, permite que as filhas avaliem o caminho percorrido pelas gerações de mulheres imediatamente anterior à delas, bem como medir a distância ainda existente e a ser coberta.

Além de uma relação de filiação na visão genealógica (avô/avó, pai/mãe, filho/filha), há também outra possibilidade de análise que é a do grau de filiação (primeira geração, segunda geração, terceira geração e assim por diante, de imigrantes, de pensadores, entre outros, por exemplo).

Em seu estudo, Barletto (2007) trabalha com uma relação de filiação na visão genealógica. Assim, a autora, ao tratar dos processos de formação de pedagogas na UFV, traz à tona a partir das narrativas das entrevistadas, uma “linhagem”, uma “genética do feminino” onde as mesmas analisam suas trajetórias no “fluxo das gerações” (FEIXA; LECCARDI, 2010) das mulheres das famílias, inscrevendo sua história em uma história mais ampla.

Por sua vez, o trabalho de Souza (2002), toma para análise o grau de filiação, discutindo duas gerações de intelectuais brasileiros ligados à USP: Fernando de

Azevedo, como representante da primeira geração (1925 – 1940) e Florestan Fernandes, como representante da segunda geração (1940 – 1960).

Essa nossa busca e diálogo com tantos(as) e diferentes autores(as) não teve a pretensão de esgotar o assunto (e nem poderia) considerando-se a complexidade do mesmo, mas de nos colocar a par das discussões até então empreendidas para que, a partir das mesmas, pudéssemos avançar no processo de construção do conhecimento sobre a questão. Continuaremos nossa conversa, tratando no próximo capítulo, da concepção teórica sobre geração que adotamos como referencial em nosso estudo.

PARTE II

REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

*Entre tantos caminhos possíveis, qual
caminho seguir?*



Fotografia 01: Vista parcial de estradas no interior da Comunidade de Várzea Alegre, Santa Teresa – ES¹.
Fonte: Marcilene Campo Dall'Orto Moreto.

¹ Tais estradas (sem pavimentação) dão acesso a 04 (quatro) escolas de classes multisseriadas e as residências de 07 (sete) professoras que compõem o universo dos sujeitos de nossa pesquisa.

3 DIALOGANDO COM A FORMULAÇÃO SOCIOLÓGICA DE KARL MANNHEIM SOBRE GERAÇÕES

No desenvolvimento de nosso trabalho de investigação, fomos percebendo que não são muitos(as) os(as) estudiosos(as) que se dedicaram a pesquisar e propor teorizações sobre o fenômeno geracional tomando por base a perspectiva sociológica. Destacamos, entre outros, teóricos como Auguste Comte, Wilhem Dilthey, Antonio Gramsci, Ortega y Gasset e Karl Mannheim. Após buscar conhecer melhor tais elaborações dos pensadores citados, escolhemos como base teórica para o desenvolvimento de nosso estudo as contribuições do húngaro Karl Mannheim².

A respeito das elaborações de Mannheim sobre o fenômeno geracional, Feixa e Leccardi (2010, p. 189), afirmam que as mesmas foram “um divisor de águas na história sociológica do conceito”, pois conseguem distanciar-se de uma abordagem exclusivamente biológica, matemática e quantitativa das gerações (positivista), bem como de uma abordagem exclusivamente romântico-histórica (de Dilthey) que enfatizava que uma geração era constituída apenas por basear-se “[...] em uma temporalidade concreta, constituída de acontecimentos e experiências partilhadas”, onde, “[...] as experiências históricas delimitam o pertencimento a uma geração, porque se fundam na existência humana” (*idem, ibidem*, p. 188). Em outras

² De acordo com Weller (2005c, p. 260-261), Karl Mannheim nasceu “[...] em 1893 na Hungria como filho de mãe judia-alemã e pai judeu-húngaro [...]. Iniciou seus estudos de filosofia em Budapeste, participando, na época, do grupo de estudos coordenado por Georg Lukács, que, por sua vez, integrava o gabinete de governo dirigido pelo partido comunista. Embora Mannheim não estivesse filiado ao partido, foi obrigado a deixar o país após a queda do regime, indo inicialmente para Viena e Freiburg até chegar a Heidelberg, cidade em que vive na década de vinte do século passado. Em 1930 Mannheim assume a cadeira de Sociologia na Universidade de Frankfurt, tendo Norbert Elias como seu assistente. Com a ascensão do regime nacional socialista e a introdução de leis que proibiam o exercício de cargos públicos por judeus, Mannheim é demitido da Universidade de Frankfurt e vê-se novamente obrigado a emigrar”.

palavras, Mannheim não rejeita os fatores biológicos para cunhar sua teoria, mas não se limita aos mesmos. Nas palavras do autor (1993, p. 230)³,

[...] Sin embargo, el intento central de la mayoría de las teorías sobre la generación consiste en establecer – desde una perspectiva naturalista – un paralelismo inmediato entre una rítmica cuantificable de nacimientos decisivos (que determinan en la mayor parte de los casos en intervalos de treinta años) y una rítmica correspondiente del ámbito espiritual. Y es de ese modo como dichas teorías pasan por alto que la activación de la potencialidad dormida en las posiciones generacionales depende de factores extrabiológicos y extravitales, y que, ciertamente, depende en primer plano de la especificidad de la dinámica social, que siempre es singularmente peculiar.

Para o autor, a questão das gerações era importante o suficiente e devia ser seriamente tratada, pois a mesma seria “[...] una de las guías indispensables para el conocimiento de la estructura de los movimientos sociales y espirituales” (MANNHEIM, 1993, p. 204). Apresentava preocupação de que métodos extracientíficos se ocupassem da questão e, por isso, defendia a necessidade de que as ciências sociais se voltassem para investigar a temática.

Contudo, Mannheim reconhecia que as ciências sociais, à época, não tinham uma abordagem comum aceita e, raramente, dialogavam com as produções de outras áreas, bem como com as produções de países vizinhos, o que não contribuía para a elaboração de uma formulação clara do problema como um todo, havendo, apenas, esclarecimentos parciais (e mesmo assim, muito interessantes) como externado por ele.

A partir del examen que hemos hecho del estado actual de la cuestión, queda completamente claro que falta unidad en el planteamiento del problema. Las disciplinas de las ciencias sociales y de las ciencias del

³ Em artigo publicado na Revista Sociedade e Estado, onde trata da atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim, Weller (2010) problematiza as duas versões existentes em língua portuguesa do ensaio “Das Problem der Generationen” (“O problema das gerações”). Segundo a autora, tais versões foram produzidas a partir da versão inglesa publicada em 1952 e organizada por Paul Kecskemeti. A primeira versão, publicada no Brasil e organizada por Furrachi (1982) “[...] foi reduzido em cerca de 20 páginas em relação ao texto original e à versão inglesa utilizada para tradução [...]” (WELLER, 2010, p. 205), sendo excluídos o capítulo introdutório, o último capítulo, além de algumas notas de rodapé e uma lista bibliográfica com 33 títulos utilizados por Mannheim na elaboração de seu ensaio. A segunda versão foi publicada em Portugal e apresenta a mesma estrutura da versão inglesa. Contudo, de acordo com Weller, as duas versões em português apresentam incompreensões e distorções do texto original, sobretudo em relação à tradução de alguns conceitos. Para a autora “esses problemas são resultantes da falta de rigor e de cuidado por parte dos tradutores da versão inglesa” (*idem, ibidem*, p. 206) e, por isso, sugere a utilização da versão em espanhol publicada em 1993 pela *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* – REIS caso se queira obter uma leitura mais próxima do texto em alemão. Dada nossa limitação com a língua alemã, optamos por utilizar o texto em espanhol, especialmente na apresentação de citações.

espíritu de los distintos países punteros sólo ocasionalmente toman en cuenta los resultados de las demás. Esto ha ocurrido de forma muy especial en la investigación alemana sobre el problema de las generaciones, que no ha tenido en cuenta para nada la situación exterior. El hecho de que el problema no hayan abordado siempre diversas disciplinas aisladas ha provocado una situación en la que, a lo sumo, se puede hablar de acometidas interesantes y de contribuciones a la solución general, pero donde no es posible hablar de un planteamiento claro del problema ni de una investigación que sea consciente de su propósito (MANNHEIM, 1993, p. 204).

Acreditava, por isso, na cooperação planejada para o tratamento da questão onde uma disciplina pudesse funcionar como um centro organizador de todas as outras para sua resolução. No caso do problema das gerações, essa disciplina seria a Sociologia (MANNHEIM, 1993, p. 205):

Hay, ciertamente, gran atractivo y riqueza en la multiplicidad de puntos de partida que proceden tanto de la variedad de tradiciones de pensamiento de las naciones particulares como de las propias modalidades de pensamiento de las distintas ciencias concretas; un problema tan vasto como éste sólo puede resolverse con una adecuada cooperación de las diversas disciplinas y naciones. Pero una cooperación tiene que ser planificada desde algún sitio y tener una cohesión interna establecida desde un centro de organización.

[...] En cuanto al problema de la generación, no cabe duda de que es la sociología la que ha puesto de relieve su planteamiento. En este caso, parece ser cometido directo de la *sociología formal* proporcionar tanto los estado de cosas más elementales como los fundamentales sobre el fenómeno de la generación (grifo do autor).

No entanto, o autor afirma que a questão das gerações está situada na fronteira entre o tipo estático e o tipo dinâmico de investigação, sendo que o que predominou até o momento (em que ele escreve originalmente o texto *O problema sociológico das gerações*, em 1928) foi o primeiro. Defende a necessidade de que seja efetuada uma transição da estática para a dinâmica formal e, desta, para a sociologia histórica aplicada para que, juntas, abranjam o campo completo da pesquisa sociológica.

Mannheim (1982; 1993) apresenta uma série de fatos por ele considerados elementares relativos ao fenômeno das gerações, afirmando que sem a elucidação dos mesmos a pesquisa histórica sequer pode ser iniciada. Assim sendo, entendemos ser importante apresentá-los e discuti-los com o objetivo de melhor serem compreendidos para sua utilização neste estudo.

3.1 O GRUPO CONCRETO E A POSIÇÃO GERACIONAL

O autor parte do pressuposto de que se queremos apresentar o fenômeno da conexão geracional (*Generationszusammenhang*) a partir de suas estruturas fundamentais, é preciso que sejam esclarecidas as especificidades das inter-relações dos indivíduos que constituem uma mesma unidade geracional (*Generationseinheit*). Assim, neste primeiro fato elementar, entende ser necessário estabelecer uma **distinção entre o fenômeno da posição (*Lagerung*) contrapondo-o à formação dos grupos sociais concretos**. Iniciaremos discutindo esses últimos.

Mannheim (1982; 1993) busca deixar claro que a unidade de uma geração não consiste na adesão dos indivíduos com o objetivo de desenvolver grupos concretos preocupados com a coesão social, ainda que isso possa vir a ocorrer. Para o autor (1993, p. 206)

[...] Cuando esto ocurre, esas formaciones son por lo general *alianzas* y únicamente se forman a través de algo de carácter específico. Pues bien, en el caso concreto que consideramos, ese algo específico no tiene inicialmente contenido objetivo alguno, pues lo que se convierte en la base para la formación de grupos concretos es la propia conexión generacional que se torna consciente (grifo do autor).

Nos casos em que a conexão geracional pode levar à formação de grupos concretos, Mannheim ressalta que a mesma é “[...] una *mera conexión* [...]” (1993, p. 206, grifos do autor), onde “[...] casualmente os indivíduos pertencem a ela, mas não se percebem como um grupo concreto” (WELLER, 2010, p. 210). Em outras palavras, a formação de grupos concretos, nesses casos, se baseia na consciência de pertencer a uma geração, em vez de objetivos definidos.

Organizações com objetivos específicos tais como a família, a tribo, as comunidades de credo, entre outros, são exemplos de grupos concretos, pois sua existência está baseada ou em laços existenciais e vitais de proximidade, ou na aplicação consciente da vontade racional. De qualquer forma, o que caracteriza esses grupos pode ser: a) o conhecimento concreto que os indivíduos possuem uns dos outros (pela proximidade física) que gera uma unidade mental e espiritual (no caso dos grupos “comunitários”, tais como a família ou a tribo) ou; b) a aplicação consciente da vontade racional, por meio da existência de um ato deliberado de fundação, de estatutos escritos, de normas para a dissolução da organização, que servem para a manutenção da coesão do grupo, mesmo que inexistam laços de proximidade física e espacial (no caso dos grupos “associativos”, tais como as organizações e as comunidades de credo).

Diante do exposto, o que seria então um grupo concreto? Segundo Mannheim (1993, p. 207, grifos nossos), “hablamos de ‘grupo concreto’ cuando existen lazos que unen a los individuos a un grupo, ya sea que estos lazos hayan *crecido orgánicamente* o que hayan sido *establecidos*”.

Como dito anteriormente, os membros de uma geração estão vinculados uns aos outros, de certos modos. Contudo, esses vínculos não resultam em grupos concretos. Quais elementos, então, produziram esse vínculo geracional? Para responder a essa pergunta e nos ajudar a entender o que estava propondo, Mannheim emprega a categoria social *situación de classe* (*Klassenlage*) de um indivíduo na sociedade que, apesar de distinta, apresenta certa semelhança estrutural com a conexão geracional. Para Mannheim (1993, p. 207),

[...] En su sentido más amplio, se puede entender por situación de clase la *afinidad de posición que están destinados a tener determinados individuos dentro de la contextura económica y de poder de su respectiva sociedad*. Uno es proletario, empresario, rentista, etc., y lo es porque experimenta siempre el gravoso peso de una posición específica en la contextura de la sociedad (ya sea en forma de presión social o de oportunidad social). Esa posición en los ámbitos sociales no es como la pertenencia a una asociación, que puede revocarse mediante un acto intelectual y voluntario; pero por ese hecho tampoco se encuentra uno vinculado en el mismo sentido en que lo está en la comunidad, donde, por destino vital, uno está vinculado con todos los hilos de su existencia a un grupo concreto (grifos nossos).

Mannheim (1982; 1993) afirma, ainda, que a situação de classe, por ser um fato objetivo, independe da consciência ou vontade do indivíduo e que a consciência de classe não acompanha, necessariamente, uma situação de classe. Assim, se na situação de classe a afinidade de posição a que estão destinados a ter determinados indivíduos dependem das condições socioeconômicas que constituem uma base comum em sua respectiva sociedade, na situação geracional, essa posição (*Lagerung*) “[...] se fundamenta pela presença de um ritmo biológico na existência humana (*menschliches Dasein*) [...]” (WELLER, 2010, p. 210), como será melhor discutido no tópico seguinte.

Assim, podemos demarcar já alguns pontos que nos ajudam a iniciar uma resposta para o que Mannheim entende por geração: um fenômeno da posição comum de vários indivíduos numa estrutura social, diferente dos grupos concretos (sejam eles “comunitários” ou “associativos”), onde esses indivíduos tenham consciência ou não, bem como aceitem ou não ser parte dessa situação comum.

3.2 A DELIMITAÇÃO DA ABORDAGEM BIOLÓGICA E SOCIOLÓGICA NO ÂMBITO DO FENÔMENO GERACIONAL

Um segundo fato elementar discutido por Mannheim (1982; 1993), diz respeito à **formulação biológica e sociológica do problema das gerações**. Como conversamos acima, a situação de classe baseia-se na existência de uma estrutura econômica e de poder que está em transformação, levando os indivíduos a ocuparem uma posição específica no âmbito sócio-histórico. Em relação à posição geracional, a mesma tem sua base em um ritmo biológico da vida humana. A esse respeito, Mannheim (1993, p. 208) assim se manifestava:

[...] Por su parte, la posición generacional (*die Generationslagerung*) se fundamenta en la existencia del ritmo biológico en el “ser ahí” del hombre: en los hechos de la vida y de la muerte y en el hecho de la edad. Uno se encuentra en una posición parecida a la de otros en la corriente histórica del acontecer social debido a que pertenece a una generación, a un mismo “año de nacimiento” (grifos do autor).

Portanto, para Mannheim, os indivíduos que pertencem à mesma geração, que nasceram no mesmo ano, são dotados, nessa medida, de uma posição comum na dimensão histórica do processo social. Mas, para dirimir uma impressão equivocada que essa afirmação possa suscitar (a de que o fenômeno sociológico de pertencimento a uma geração pode ser compreendido e deduzido unicamente a partir das estruturas biológicas), Mannheim (1993, p. 209) esclarece que

El fenómeno sociológico de la conexión generacional se *fundamenta* en el hecho del ritmo biológico del nacimiento y de la muerte. *Estar fundamentado en algo no llega a significar ser deducible de, estar contenido en, ese algo.* Un fenómeno que se fundamenta en otro no puede darse ciertamente sin él, pero contiene en sí, en contraposición con el fenómeno que lo fundamenta, un sobreañadido cualitativamente propio y no deducible de aquél (grifos do autor).

Assim, mesmo estando baseado em um fator, um fenômeno possui características que são peculiares a si próprio. No caso em questão, a abordagem sociológica do fenômeno geracional está baseada no ritmo biológico de nascimento e morte, mas não se restringe a ele. E quais seriam essas características peculiares próprias da abordagem sociológica do fenômeno geracional? Segundo Mannheim (1982; 1993), a existência de interação social entre seres humanos, a existência de uma estrutura social definida e a existência de uma história baseada em um tipo particular de continuidade são as características que fazem com que a conexão geracional exista como um fenômeno de posição social.

[...] Si el “ser con otro” de la sociedad de los hombres no se diera, si no se diera una estructura determinada y propia de la sociedad, si no se diera una historia que se apoya en continuidades específicas de cierta clase, no nos enfrentaríamos, entonces, con las formas de conexión generacional que se apoyan en el fenómeno de la posición, sino tan sólo con el nacimiento, el envejecimiento y la muerte (MANNHEIM, 1993, p. 209, grifos do autor).

Portanto, para Mannheim, o problema sociológico das gerações começa exatamente onde se distingue a relevância sociológica dos dados prévios, ou seja, dos fatores biológicos. Para ir mais além dos fenômenos elementares (biológicos), é preciso compreender a conexão geracional como um tipo específico de posição social.

3.3 A “TENDÊNCIA INERENTE” A UMA POSIÇÃO

Tomando unicamente o fenômeno da posição (*Lagerung*) nos âmbitos sociais, Mannheim (1982; 1993) salienta que a situação de classe e a situação geracional apresentam semelhanças. Mas, quais seriam essas semelhanças? Para o autor (1993, p. 209)

La *situación de clase* y la *situación generacional* (la comunidad de pertenencia a años de nacimiento próximos) tienen algo en común, debido a la posición específica que ocupan en el ámbito sociohistórico los individuos afectados por ellas. Esa característica común consiste en que limitan a los individuos a determinado terreno de juego dentro del acontecer posible y que les sugieren así una modalidad específica de vivencia y pensamiento, una modalidad específica de encajamiento en el proceso histórico (grifos do autor).

Como vimos, tais situações (de classe e geracional) proporcionam aos indivíduos participantes uma posição comum no processo histórico e social, com experiências potenciais, certo modo característico de pensamento, experiência e ação. Para Mannheim (1993), se por um lado “[...] una *posición* de ese tipo elimina, de entrada, un gran número de las modalidades y formas de vivencia, pensamiento, sentimiento y acción que son posibles en general, y delimita determinadas posibilidades circunscritas como terreno de juego de las realizaciones de la individualidad”, caracterizando-se no que podemos chamar de uma limitação negativa. Há que se considerar, por outro lado, “[...] en sentido *positivo*, una tendencia hacia determinados modos de conducta, sentimiento y pensamiento, que es inherente a cada una de esas *posiciones*, y que los sociólogos pueden captar comprensivamente a partir del poderoso peso de la posición” (*idem, ibidem*, p. 209, grifos do autor).

Portanto, é possível falar de uma tendência inerente a cada posição que pode ser determinada desde a própria posição (MANNHEIM, 1982; 1993). Para os indivíduos que partilham uma determinada situação de classe, a sociedade se apresenta com um aspecto determinado, tornado familiar graças à constante repetição de experiências.

[...] La configuración concreta de una actitud o de un contenido dado no resulta de la historia de una determinada tradición, sino que en último término resulta de la historia de la *posición* con la que aquéllos han nacido y con la que se han solidificado dentro de una tradición (MANNHEIM, 1993, p. 210, grifos do autor).

Portanto, os conteúdos emocionais, intelectuais e experienciais em uma determinada sociedade, não existem “em geral”, mas estão presentes em cada situação de classe, com um “aspecto” determinado, fazendo com que os indivíduos, conforme suas posições apropriem-se dos bens culturais de um modo que em seus estratos sejam usuais e que só participem de determinados bens culturais. Tal afirmação também pode (e deve) ser feita a respeito da posição geracional.

Diante do que discutimos até o momento sobre este fato fundamental, nos é possível ampliar um pouco mais nossa compreensão sobre o fenômeno geracional. Assim, segundo Mannheim (1993, p.210):

[...] la conexión generacional no es, ante todo, otra cosa que una modalidad específica de posición de igualdad dentro del ámbito histórico-social, debida a la proximidad de los años de nacimiento. Si lo que es propio de la posición de clase se puede determinar estrechamente mediante la caracterización de las condiciones *económico-sociales*, por su parte, la posición generacional se puede determinar a partir de ciertos momentos vitales – basados en los *datos naturales* de la mudanza de las generaciones – que sugieren a los individuos afectados por ellos determinadas formas de vivencia y pensamiento.

Mas essa é uma conversa que continua no próximo tópico, onde seguiremos dialogando com Mannheim e suas formulações, buscando ampliar nossas compreensões sobre o fenômeno geracional.

3.4 FATOS BÁSICOS NO ÂMBITO DA POSIÇÃO GERACIONAL

Finalizamos o item anterior, afirmando que a conexão geracional é um tipo particular de igualdade de posição dentro do âmbito histórico-social, graças à proximidade dos anos de nascimento dos sujeitos. E mais! De acordo com Mannheim (1993), vimos ainda que a posição geracional pode ser determinada a partir de certos momentos vitais (baseados nos dados naturais da transição das gerações) que sugerem aos indivíduos afetados por eles determinadas formas de viver e pensar.

Mas, quais seriam esses momentos vitais, esses fatos básicos, que se estabelecem, na vida e na experiência, mediante o fenômeno da geração (MANNHEIM, 1982; 1993)? Para responder a essa pergunta, o autor sugere um “exercício analítico” (WELLER, 2010, p. 211), propondo que imaginemos como seria a vida social humana se uma geração vivesse eternamente e não ocorresse nenhuma sucessão geracional. Posto o “exercício” e, diante do fato de nossas sociedades serem marcadas por mudanças geracionais, Mannheim (1993) apresenta, então, cinco características estruturais próprias de tais sociedades (reais):

- *O surgimento constante de novos portadores de cultura;*
- *A saída constante dos portadores anteriores de cultura;*
- *Os membros de uma conexão geracional concreta participam de um período temporalmente limitado do processo histórico;*
- *A necessidade de transmissão constante dos bens culturais acumulados; e*
- *O caráter contínuo das mudanças geracionais.*

De acordo com Mannheim (1993), esses são os fenômenos básicos que derivam unicamente do mero feito da existência de uma sucessão de gerações. Para Weller (2010, p. 211), “esses elementos caracterizam as gerações como processos dinâmicos e interativos e apresentam características relevantes da teoria manheimiana sobre as gerações”.

Antes de passarmos a apresentar mais detidamente cada um desses fatos básicos, é importante salientar duas questões. A primeira, que foram abstraídos intencionalmente os fenômenos de envelhecimento físico e mental. A segunda, que Mannheim (1982; 1993) propõe e realiza na escrita de seu trabalho “*O problema das gerações*” uma investigação da relação dos fatos fundamentais acima descritos com a sociologia formal.

3.4.1 O surgimento constante de novos portadores de cultura

Como já tratamos no início deste item, diferente da sociedade simulada por Mannheim em seu exercício analítico, a nossa é caracterizada pela sucessão (renovação) geracional. Assim, desde logo, entendemos que “[...] la creación y la acumulación de cultura no se realiza en los mismos individuos, sino que en nuestra sociedad irrumpen constantemente ‘nuevos años de nacimiento’” (MANNHEIM, 1993, p. 211). De acordo com Weller (2010, p. 211), tal característica da sociedade “[...] é vista pelo autor como um fenômeno relevante para a vida social, pois são eles os responsáveis pela vitalidade e dinamicidade das sociedades”.

Essa emergência faz com que a criação e a acumulação culturais sejam realizadas por indivíduos diferentes, que também entram de forma diferente em contato com a herança acumulada. Esse contato, chamado por Mannheim (1982) de “contato original⁴” pode ser de dois tipos.

⁴ Segundo Mannheim (1993, p. 211 - 212) “[...] esa ‘nueva modalidad de acceso’ significa un constante distanciamiento del objeto, una nueva modalidad de comienzo mediante la apropiación, elaboración y desarrollo de lo que está a disposición. Por lo general, la ‘nueva modalidad de acceso’ es un fenómeno relevante en la vida social, y que sólo en ella encuentra una realización específica” (grifos do autor).

O primeiro tipo é o “*contato original*” baseado na mudança de relações sociais, tal como quando um indivíduo é “forçado” pelos acontecimentos a abandonar o seu grupo social e a entrar em um novo grupo. Alguns exemplos são o adolescente que deixa sua casa para ir morar fora para estudar ou o camponês que sai do campo e vai morar na cidade, especialmente em cidades onde o setor primário não tem importância econômica para o município. Mannheim (1982; 1993) destaca ainda que tais mudanças de relações sociais concorrem para uma transformação significativa na consciência do indivíduo em questão.

[...] Como se sabe, en todos esos casos sucede con toda evidencia una alteración muy esencial en la postura de la conciencia; una mudanza no sólo en cuanto a la propia clase de contenido del material que se recibe, sino en la propia disposición anímico-espiritual (MANNHEIM, 1993, p. 212).

O segundo tipo é o “*contato original*” baseado em fatores vitais, que podemos chamar de “*contato original*” de tipo biológico, proporcionado pela mudança de uma para outra geração, com a adição de novos indivíduos pelo nascimento. Para Mannheim (1982; 1993) esse segundo tipo guarda uma potencialidade muito mais radical que o primeiro.

[...] Potencialmente, el último [tipo] es mucho más radical, porque la mudanza de la disposición se realiza en los nuevos portadores, y para éstos no conserva la misma relevancia lo que en la historia anterior había sido objeto de apropiación (MANNHEIM, 1993, p. 212).

É importante ressaltar que se a mudança de gerações não fosse possível (como na proposta do exercício analítico), o “contato original” de tipo biológico simplesmente não existiria. Estaria preservado, contudo, o “contato original” baseado na mudança de relações sociais. Nesse, por sua vez, dada a natureza do “contato” dos novos membros com a herança cultural acumulada, uma vez estabelecido um padrão social fundamental, o mesmo poderia vir a se perpetuar, o que em si, de acordo com Mannheim (1982; 1993), poderia vir a ser (ou não) uma vantagem.

Mas, o que o aparecimento de novos indivíduos gera para a sociedade onde os mesmos estão inseridos?

[...] Si partimos de la contraimagen utópica que se ha propuesto, resulta visible que, en nuestra vida social, el hecho de la irrupción constantemente renovada de hombres nuevos es la compensación directa del hecho de la parcialidad de cada conciencia individual. La irrupción de nuevos hombres hace, ciertamente, que se pierdan bienes constantemente acumulados;

pero, crea inconscientemente la novedosa elección que se hace necesaria, la revisión en el dominio de lo que está disponible; nos enseña a olvidar lo que ya no es útil, a pretender lo que todavía no se ha conquistado (MANNHEIM, 1993, p. 212 – 213).

É por isso que Weller (2010, p. 211) afirma que “embora a sucessão de gerações implique em perdas de bem (*sic*) culturais acumulados, Mannheim chama a atenção para os aspectos práticos dessas mudanças”. Selecionar. Reavaliar. Esquecer. Almejar.

3.4.2 A saída constante dos portadores anteriores de cultura

Esta segunda característica tem relação direta com a apresentada acima. Na esteira do pensamento mannheimiano, para uma sociedade continuar existindo, a recordação social é tão importante quanto o esquecimento e a ação a partir do zero. Nesse mesmo sentido, Weller (2010, p. 212) afirma que “a saída dos antigos portadores de cultura também é positiva na medida em que suscita a memória ou a recordação social, tão importante quanto o esquecimento daquilo que deixou de ser significativo ou necessário”.

Inicialmente, Mannheim (1982; 1993) entende que é preciso que sejam esclarecidas com qual configuração social a memória se apresenta e como o acúmulo cultural tem lugar na sociedade humana. Sobre isso, o autor assim se manifesta:

[...] Puesto que lo anímico y espiritual sólo existe en la medida en que se produce y se reproduce actualmente, las vivencias y las experiencias pasadas sólo tienen relevancia en la medida en que están disponibles en la realización actual (MANNHEIM, 1993, p. 213).

Mas, como as experiências passadas podem ser concretamente incorporadas ao presente? Essa é uma pergunta que Mannheim também buscou responder. Para o

autor, dois são os modos que as experiências passadas podem ser incorporadas ao presente.

No primeiro modo, como *modelos conscientemente reconhecidos*, pelos quais os homens moldam suas condutas. A este modo, Mannheim (1982; 1993) apresenta como exemplo a Revolução Francesa, pela qual se orientam, consciente ou semiconscientemente, a maior parte das revoluções posteriores.

No segundo modo, como *padrões inconscientemente “condensados”, meramente “implícitos” ou “virtuais”, “[...] como uma espécie de ferramenta condensadora de todas essas experiências, perceptíveis nas reações trazidas à tona através da recordação dessas experiências [...]*” (WELLER, 2010, p. 212). Mannheim (1982; 1993) apresenta, entre outros exemplos possíveis, a sentimentalidade. De acordo com o autor, nesse segundo modo,

[...] cada realización actual opera selectivamente (en la mayoría de los casos, de manera inconsciente): lo tradicional se acomoda a las nuevas situaciones presentes; o bien se configura lo que es nuevo y, entonces, es frecuente descubrir en lo tradicional “aspectos”, posibilidades sugeridas, que inmediatamente antes no habían sido reconocidos (MANNHEIM, 1993, p. 213 – 214).

Weller (2007; 2010) chama a atenção para a segunda modalidade de memória das vivências passadas, afirmando que a mesma remete a um aspecto importante da concepção sobre gerações de Mannheim. Segundo ela, “[...] o autor ressalta o conhecimento implícito acumulado, elaborando assim uma definição não biológica da velhice e das diferenças entre as velhas e as novas gerações” (*idem, ibidem*, p. 212).

[...] En muchos aspectos es ventajoso que los ancianos sean más expertos que los jóvenes. Por otra parte, su gran falta de experiencia significa para la juventud una disminución del lastre, una facilidad para proseguir la vida. Alguien es viejo, ante todo, cuando vive en el contexto de una experiencia específica que él mismo obtuvo y que funciona como una preconfiguración, por cuyo medio cualquier nueva experiencia recibe de antemano, y hasta cierto punto, la forma y el lugar que se le asignan. Por el contrario, el la nueva vida las fuerzas configuradoras se constituyen por primera vez; en ella, todavía pueden ser asimiladas por sí mismas las intenciones fundamentales de esa conocida impetuosidad que es propia de las situaciones nuevas (MANNHEIM, 1993, p. 214 - 215).

Para Mannheim (1982; 1993), faz uma grande diferença se adquire recordações por mim mesmo no processo de desenvolvimento pessoal ou se simplesmente assumo

as de alguma outra pessoa. O autor recomenda que se faça, nesse ponto, uma distinção fundamental entre memórias *apropriadas* e memórias *adquiridas pessoalmente*, que deve ser aplicável tanto aos elementos reflexivos quanto aos não-reflexivos, acima mencionados.

[...] Hay una diferencia esencial entre haberme limitado simplemente a recibirlo y no haberlo hecho. Sólo poseo verdaderamente el recuerdo que he obtenido por mí mismo, el saber que verdaderamente he obtenido yo en situaciones reales. Sólo ese saber *queda fijado*. Pero, además de fijarse, ocurre que sólo ese tipo de saber sujeta de verdad. Por un lado, sería un valor deseable que todo lo que el hombre poseyese en el alma y en el espíritu fueran recuerdos adquiridos directamente por él. Sin embargo, en ese caso el peligro estribaría en que los más tempranos modos del tener y de la apropiación pudieran reprimir todas las nuevas apropiaciones que se añadan después (MANNHEIM, 1993, p. 214).

O primeiro fato por nós já conversado (*O surgimento constante de novos portadores de cultura*), bem como o presente (*A saída constante dos portadores anteriores de cultura*), estão relacionados com os aspectos de “rejuvenescimento” constante da sociedade. “Rejuvenescimento” que, conforme salienta Mannheim (1982; 1993), não é apenas biológico.

3.4.3 Os membros de uma conexão geracional concreta participam de um período temporalmente limitado do processo histórico

Essa terceira característica básica proposta por Mannheim “[...] analisa as características geradoras da posição geracional daqueles nascidos em um mesmo tempo cronológico” (WELLER, 2010, p. 212) e, para pensá-lo, é indispensável considerarmos, inicialmente, o fenômeno da “afinidad de posición” (MANNHEIM, 1993).

Mas, em que consiste essa afinidade de posição (ou “similaridade de situação”)? De acordo com Mannheim (1982; 1993), uma geração está “similarmente situada” na medida em que todos os seus membros estão expostos à mesma fase do processo coletivo. Contudo, o autor salienta que não é o fato das pessoas nascerem ao mesmo tempo, ou de sua juventude, maturidade e velhice coincidirem que explicaria, por si só, a criação de uma situação comum entre os membros de uma geração, pois tais aspectos proporcionam uma determinação puramente mecânica e externa do fenômeno da posição geracional. Com isso, Mannheim assevera-nos que uma situação de geração comum não pode ser produzida apenas pela mera contemporaneidade cronológica, pois, como já salientamos em momentos anteriores nesse trabalho, para o autor, o fenômeno geracional se baseia no aspecto biológico, mas a ele não se limita.

[...] Sólo se puede hablar, por lo tanto, de la afinidad de posición de una generación inserta en un mismo período de tiempo cuando, y en la medida en que, se trata de una potencial participación en sucesos y vivencias comunes y vinculados. Sólo un ámbito de vida histórico-social común posibilita que la posición en el tiempo cronológico por causa de nacimiento se haga sociológicamente relevante (MANNHEIM, 1993, p. 216).

Buscando esclarecer mais ainda sua afirmação, Mannheim (1982; 1993) nos dá como exemplo os jovens residentes na China e na Alemanha de 1800⁵. Para o autor, ninguém afirmaria que havia uma afinidade de posição geracional entre eles, pois apesar de um tempo cronológico comum (terem nascido e compartilharem sua juventude em um mesmo tempo), tais jovens não partilhavam as mesmas circunstâncias históricas e sociais a ponto de fazer com que a mera contemporaneidade entre os mesmos se tornasse significativa sociologicamente.

Além do que já tratamos acima, com a intenção de que compreendamos completamente esta terceira característica estrutural de nossas sociedades, o autor propõe que dirijamos nossa atenção para outro fenômeno: o da “estratificación de la vivencia”, ou estratificação da experiência (*Erlebnisschichtung*).

[...] Lo que constituye la posición común en el ámbito social no es el hecho de que el nacimiento tenga lugar cronológicamente al mismo tiempo – el hecho de ser joven, adulto o viejo en el mismo período que otros -, sino que

⁵ Weller (2010, p. 212) faz uma reflexão muito interessante argumentando que “[...] os modernos meios de comunicação ampliaram as possibilidades de participação de jovens residentes em continentes distintos em um conjunto de acontecimentos e experiências semelhantes colocando-os em uma mesma posição geracional”.

lo que la constituye primariamente es la posibilidad, que en ese período se adquiere, de participar en los mismos sucesos, en los mismos contenidos vitales; más aún, la posibilidad de hacerlo a partir de la misma modalidad de estratificación de la conciencia (MANNHEIM, 1993, p. 216).

Na visão de Mannheim (1982; 1993) mesmo quando grupos etários mais velhos experienciam certos processos históricos juntamente com grupos mais jovens, não podemos dizer que tenham a mesma situação de geração. Para o autor, tais indivíduos estariam em “locais” diferentes em função da afinidade de posição geracional dos mesmos e da estratificação de suas experiências.

[...] El hecho de que desentonen es esencialmente comprensible gracias al fenómeno de la diversificada estratificación de la vida. El carácter estructural de la conciencia humana se puede caracterizar por medio de una determinada “dialéctica” interna. Para la formación de la conciencia es en gran medida decisivo cuáles sean las vivencias que se depositan como “primeras impresiones”, como “vivencias de juventud”, y cuáles sean las que vienen en un segundo o tercer estrato, y así sucesivamente (MANNHEIM, 1993, p. 216, grifos do autor).

Assim, ao estimarmos a significação de uma experiência biográfica particular, é fundamental sabermos em que fase ou momento da vida do indivíduo a mesma foi vivida. Mannheim (1993) acredita em uma articulação dialética das experiências e, por isso, para o autor, “[...] las primeras impresiones tienden a quedar fijadas como una *imagen natural del mundo*” (*idem, ibidem*, p. 216, grifos do autor) sendo que “[...] cualquier experiencia tardía se orienta por medio de ese grupo de vivencias, y puede ser que sea sentida como confirmación y satisfacción de ese primer estrato de experiencia o, por el contrario, como su negación o antítesis” (*idem, ibidem*, p. 216 - 217). Ainda relacionado ao fenômeno da estratificação, há o fato (curioso) descrito por Mannheim de que duas gerações subseqüentes quaisquer, lutam sempre com inimigos internos e externos distintos. Ou seja, suas orientações primárias são completamente diferentes⁶, o que faz com que o desenvolvimento histórico não seja linear.

⁶ A esse respeito, Mannheim (1993, p. 217) afirma que “mientras que los viejos combatían algo que todavía había en ellos o en el mundo externo, y orientaban hacia ese antagonista todas las intenciones de su sentimiento y de su voluntad y también las aclaraciones conceptuales, para la juventud, en cambio, ese antagonista ha desaparecido”.

3.4.4 A necessidade de transmissão constante dos bens culturais acumulados

Devido ao processo de “rejuvenescimento” social, apresentados nos itens (a) e (b) e, também, devido à questão descrita no item (c) acima, é que se coloca o problema da necessidade de constante transmissão da herança cultural. Nesse sentido, para Mannheim (1993, p. 218), “lo más esencial en toda tradición es hacer que las nuevas generaciones crezcan en el seno de los comportamientos vitales, de los contenidos sentimentales y de las disposiciones que han heredado”.

Essa transmissão pode ser de forma consciente ou inconsciente, como já mencionamos a respeito da incorporação da experiência no tempo presente (item b). Segundo Mannheim (1993), o que se ensina de forma consciente é de alcance mais limitado, tanto quantitativamente como do ponto de vista da significação, pois “lo que se enseña o se inculca de manera consciente pertenece a ese sedimento que, en algún lugar y en algún momento del curso de la historia, se ha vuelto problemático y reflexivo” (*ídem, ibídem*, p. 218), ao passo que as

[...] todos aquellos contenidos y disposiciones que siguen funcionando sin problemas en la nueva situación vital – y que constituyen así el “fondo vital” – se transmitirán inconscientemente; serán legados, transmitidos, involuntariamente, sin que ni maestro ni pupilo sepan nada al respecto (*ídem, ibídem*, p. 218).

No final do item anterior iniciamos uma discussão sobre as distintas orientações primárias entre as gerações (suas visões de mundo). Queremos retomar esse ponto, acrescentando que há uma tensão impossível de ser solucionada, mas que pode ser “compensada”, nas palavras de Mannheim (1982; 1993). Segundo o autor, as gerações estão em um estado de *interação constante*, o que possibilita, no espaço escolar, por exemplo, que o professor eduque seu aluno, mas que também o aluno eduque seu professor.

3.4.5 O caráter contínuo das mudanças geracionais

Por fim, como quinta característica fundamental, temos a questão da não interrupção do *continuum* das gerações. Tal fato favorece que a interação entre as gerações seja mais suave, graças à existência de “gerações intermediárias” entre a mais velha e a mais jovem. São com essas “gerações intermediárias” menos afastadas entre elas (gerações mais velhas e mais novas) que os primeiros contatos são feitos.

Uma questão importante a considerar nesse item diz respeito aos processos de transformações sociais. Assim, condições estáticas das sociedades levam ao que podemos chamar de atitudes de fidelidade, onde as gerações mais novas *tendem* a adaptar-se às mais velhas chegando, inclusive, como menciona Mannheim (1982; 1993), a se fazer parecer mais velha. O contrário, no entanto, também é verdadeiro. Quanto mais forte o processo da dinâmica social (ou com o seu fortalecimento), a geração mais antiga *tende* a se tornar cada vez mais receptiva às influências das mais novas, podendo produzir um fenômeno curioso, mas perfeitamente “normal”:

Ese proceso puede crecer hasta el punto de que la generación mayor sea en determinadas esferas (merced a una elasticidad que ha obtenido de la experiencia de la vida) más capaz de adaptación que las generaciones intermedias, que aún no están dispuestas a desistir de su primera disposición vital (MANNHEIM, 1993, p. 220).

É muito importante salientar que a mudança contínua nas condições objetivas corresponde a uma contínua mudança nas novas gerações seguintes, que são as primeiras a incorporar tais mudanças em seu sistema de comportamento que, por sua vez são refletidos de volta sobre os representantes da tradição (MANNHEIM, 1982; 1993).

3.5 A POSIÇÃO GERACIONAL, A CONEXÃO GERACIONAL E A UNIDADE GERACIONAL⁷

Nossa conversa com a formulação teórica de Mannheim (1982; 1993) sobre o fenômeno geracional apresenta, especialmente a partir de agora, a necessidade de que tratemos mais detidamente sobre a divisão do conceito de gerações feita pelo autor, em três dimensões progressivas: a posição geracional (*Generationslagerung*), a conexão geracional (*Generationszusammenhang*) e a unidade geracional (*Generationseinheiten*)⁸.

Em toda a apresentação feita até o momento sobre o fenômeno geracional tal como proposto por Mannheim, vimos buscando esclarecer como se dá o processo de constituição da **posição geracional**. Uma questão que merece ser ressaltada é a necessidade que compreendamos que a mera contemporaneidade biológica, apesar de basilar, não é suficiente para constituir uma posição geracional. A esse respeito, Mannheim (1993, p. 221) afirma que

Para estar incluído en una posición generacional, para soportar pasivamente los frenos y las oportunidades de esa posición, pero también para poder utilizarlos activamente, tiene uno que haber nacido en el mismo ámbito histórico-social – en la misma comunidad de vida histórica – y dentro del mismo período.

⁷ Weller (2010) destaca que as traduções das expressões “posição geracional” e “conexão geracional” para a língua portuguesa “[...] remetem a interpretações distintas [...]” (*idem, ibidem*, p. 214), tais como “status de geração”, “locais geracionais” ou “situações de geração” para a expressão posição geracional (*Generationslagerung*) ou “geração enquanto realidade”, “geração como realidade”, “gerações como conjunto de relações” ou “conjuntos de geração” para a expressão conexão geracional (*Generationszusammenhang*) (cf. WELLER, 2010). Destacamos, como já feito em nota anterior, que estamos empregando na realização deste trabalho a tradução feita para a língua espanhola.

⁸ A divisão do conceito de gerações representa a parte do artigo “O problema sociológico das gerações” de Mannheim, mais conhecida e citada (WELLER, 2007; 2010).

Assim, o pertencimento a uma mesma comunidade de vida histórica, ao lado da contemporaneidade biológica dos indivíduos (mesmos anos de nascimento), serviram como critérios primeiros de demarcação da posição geracional dos indivíduos.

Mannheim (1982; 1993) esclarece ainda que a posição geracional contém apenas possibilidades potenciais. A esse respeito, Weller (2010, p. 214) afirma que “o que define a posição geracional não é um estoque de experiências comuns acumuladas de fato por um grupo de indivíduos, mas a possibilidade ou ‘potencialidade’ de poder vir a adquiri-las”. Para ela, a noção de posição (*Lagerung*) carrega implícita em si “[...] a ideia na qual as condições para a vivência de um conjunto de experiências comuns já estão dadas” (*idem, ibidem*, p. 214) e que poderão, dependendo de outros fatores sociais, ser aplicadas, suprimidas ou modificadas na sua implementação.

Em relação à **conexão geracional**, Mannheim (1982; 1993) afirma que a mesma é mais determinante que a mera posição geracional e que esta não pode ser equiparada àquela. Se na posição geracional a contemporaneidade biológica dos indivíduos e o pertencimento a uma mesma região histórica e social garantem-lhes as possibilidades de poder participar de experiências comuns, a conexão geracional exige que se vá além disso, por meio do estabelecimento de uma participação em uma prática coletiva, “[...] seja ela concreta ou virtual” (WELLER, 2010, p. 214).

Sin embargo, la conexión generacional es algo más que esa mera presencia circunscrita en una determinada unidad histórico-social. Para que se pueda hablar de una conexión generacional tiene que darse alguna otra vinculación concreta. Para abreviar, podría especificarse esa adhesión como una *participación* en el *destino común* de esa unidad histórico-social (MANNHEIM, 1993, p. 221, grifos do autor).

Como dito por Mannheim (1993) esse vínculo mais concreto se dá por meio da participação no destino comum dessa unidade histórico-social do qual esse sujeito faz parte, bem como no compartilhamento dos conteúdos que estão de alguma forma relacionados.

[...] Sólo hablaremos, por lo tanto, de una *conexión generacional* cuando los contenidos sociales reales y los contenidos espirituales establecen – precisamente en los terrenos de lo que se ha desestabilizado y de lo que está en renovación – un vínculo real entre los individuos que se encuentran

en la misma posición generacional (MANNHEIM, 1993, p. 222, grifos do autor).

Buscando esclarecer suas elaborações teóricas, Mannheim (1993) apresenta um exemplo de como indivíduos de uma mesma posição geracional não constituem, *a priori*, uma conexão geracional, pois apesar da contemporaneidade biológica e da co-presença em uma mesma região histórica e social, os mesmos não participam ativamente no destino comum dessa mesma região.

[...] la pertenencia a la misma comunidad de vida histórica sirvió como primer criterio de delimitación de la posición generacional. ¿Pero dónde está la frontera inferior? ¿Acaso hay que contar a los campesinos – que vivían en una región completamente alejada y que, por entonces, apenas, o sólo muy escasamente, estaban afectados por las perturbaciones globales – en la misma conexión generacional en la que, en esa misma época, hay que incluir a la juventud de las ciudades? [neste caso, o autor está se referindo à situação vivenciada na Alemanha, à época da escrita do trabalho *O problema sociológico das gerações*]. Seguro que no, y tanto más por cuanto aquéllos no llegaron a ser directamente captados por las revoluciones sociales y espirituales que impulsaba la juventud ciudadana. [...] Entonces, la mencionada juventud campesina sólo se encuentra en la correspondiente posición generacional, pero no participa de la conexión en cuestión. Se encuentra en la misma posición generacional en la medida que puede incluirse *potencialmente* en los nuevos destinos (*idem, ibidem*, p. 222, grifos do autor).

Dando seguimento ao exemplo iniciado acima, Mannheim (1982; 1993) afirma que as guerras contra Napoleão agitaram todas as classes na Alemanha fazendo com que a mera posição geracional em que se encontravam os filhos de camponeses se convertesse em uma participação na conexão geracional.

[...] Los individuos coetáneos estaban – y en general siempre están – vinculados por medio de una conexión generacional, sólo en la medida en que participaban en aquellas corrientes sociales y espirituales que constituían precisamente el momento histórico respectivo, y en la medida en que tomaban parte, activa y pasivamente, en aquellas interacciones que conforman la nueva situación – al darse por aquel entonces un toma y daca de ese tipo prácticamente entre todos los estratos, se produjo el entusiasmo -. (MANNHEIM, 1993, p. 222, grifos do autor).

Weller (2010, p. 214) ressalta que Mannheim recorre “[...] à fenomenologia social para analisar o convívio específico (*Miteinanderseins*) e os vínculos existentes entre os indivíduos pertencentes a uma mesma conexão geracional”, o que põe em xeque a crítica feita ao autor de que estaria realizando tão somente uma transposição da análise de classe social para a análise sociológica das gerações.

Uma terceira dimensão da divisão do conceito de gerações refere-se à **unidade geracional**. Para abordá-la, Mannheim (1982; 1993) principia questionando se, desconsiderando os grupos que *não* participam ativamente do destino comum dessa unidade histórica e social, podemos afirmar que todos os grupos que realmente participam constituem *uma* conexão geracional unitária?

Tal questão é levantada graças a identificação da existência de grupos⁹ com mentalidades distintas e, em geral contrastantes, em uma mesma conexão geracional. Para Mannheim (1982; 1993), mesmo apresentando mentalidades contrastantes, podemos afirmar que esses grupos constituem uma mesma conexão geracional. No entanto, isso requer que façamos uma fixação mais precisa dos termos. Quando tais casos ocorrem, o autor afirma que esses grupos constituem distintas unidades geracionais, vinculadas a uma mesma conexão geracional.

Segundo Mannheim (1993, p. 223), uma unidade geracional pode ser assim entendida:

[...] La unidad generacional es, por tanto, una adhesión mucho más concreta que la que establece la mera conexión generacional. *La propia juventud que se orienta por la misma problemática histórica-actual, vive en una “conexión generacional”; dentro de cada conexión generacional, aquellos grupos que siempre emplean esas vivencias de modos diversos constituyen, en cada caso, distintas “unidades generacionales” en el ámbito de una misma conexión generacional* (grifos do autor).

Ratificando a explicação dada por Mannheim (1993), Weller (2010, p. 215) esclarece-nos que “as unidades de geração desenvolvem perspectivas, reações e posições políticas diferentes em relação a um mesmo problema dado”. Daí as distinções observadas quanto às mentalidades de tais unidades geracionais.

3.6 FATORES QUE ESTABELECEM A UNIDADE NO ÂMBITO DOS FENÔMENOS GERACIONAIS

⁹ Não no sentido de grupos concretos.

Nossa intenção é esticar um pouco mais essa nossa conversa sobre as unidades geracionais e, para tanto, partimos de um questionamento apresentado pelo próprio Mannheim (1982; 1993): o que produz uma unidade geracional? O que produz essa maior intensidade de vínculo, neste caso?

[...] Cuando uno fija la vista en una determinada unidad generacional, lo primero que asombra es el gran parecido que hay entre los contenidos que ocupan la conciencia de los individuos. Desde una perspectiva sociológica, los contenidos de la conciencia tienen significatividad, no sólo por lo que de sustancial hay contenido y abarcado en ellos, sino también por el hecho de que son los que vinculan a los individuos con el grupo, porque tienen efecto “socializador” (MANNHEIM 1993, p. 223, grifos do autor).

Assim, para Mannheim (1982, 1993) a grande semelhança dos conteúdos que formam a consciência dos membros de uma unidade geracional é um aspecto impressionante. Porém, não são os conteúdos que vinculam primariamente os indivíduos em grupos, e sim aquelas forças formativas que os configuram. Além dos dados objetivos, as atitudes integradoras fundamentais e os princípios formativos são muito importantes na transmissão da tradição, aglutinando grupos e embasando uma prática contínua.

“A importância social desses princípios formadores e interpretativos é que estabelecem uma ligação entre indivíduos espacialmente distantes que podem nunca chegar a entrarem em contato pessoal” (MANNHEIM, 1982, p. 89).

Dentro de qualquer geração podem (e existem) várias unidades de geração diferenciadas e antagônicas que, juntas, constituem uma geração “[...] precisamente por estarem orientadas umas em relação às outras, mesmo se apenas no sentido de se combaterem entre elas” (*idem, ibidem*, p. 89).

Da forma como temos apresentado a questão das unidades de geração, pode ficar a impressão de que as mesmas constituem-se em grupos concretos de indivíduos. Essa questão também é tratada por Mannheim (1982), que afirma ser necessário o contato pessoal entre indivíduos, dentro de grupos concretos, para o desenvolvimento de atitudes e tendências formativas. No entanto, “uma vez

desenvolvidas desse modo, [...] essas atitudes e tendências formativas são passíveis de serem desligadas dos grupos concretos que lhes deram origem e de exercerem uma atração e uma força constringente sobre uma área [...] mais ampla” (MANNHEIM, 1982, p. 90). Em outras palavras, a unidade de geração não é um grupo concreto, embora em alguns casos possa ter como núcleo um grupo concreto que desenvolveu as novas concepções. A influência que tais atitudes integradoras exercem além dos limites do grupo concreto original ocorre porque “[...] elas proporcionam uma expressão mais ou menos adequada da ‘situação’ particular de uma geração como um todo” (*idem, ibidem*, p. 90).

Um aspecto que merece atenção relaciona-se ao caráter coletivo dos novos impulsos básicos originais. Muitas vezes, esses impulsos são desenvolvidos e praticados por pessoas de gerações mais velhas, isoladas de sua própria geração e que são chamados precursores. Como enfatiza Mannheim (1982), o verdadeiro espaço desses novos impulsos será a situação de geração. Porém, nem toda situação de geração cria novos impulsos coletivos e princípios formativos originais próprios e adequados à sua situação particular. Isso, quando acontece, está relacionado ao ritmo (acelerado) de mudança social e cultural e à realização das potencialidades inerentes a uma situação, ou seja, há uma nova *enteléquia de geração*¹⁰.

Quando um grupo etário não consegue criar uma *enteléquia individual de geração* tende a ligar-se, onde for possível, a uma geração anterior ou a uma geração posterior. “[...] o ritmo de sucessivas situações de geração, que está em grande parte baseado em fatores biológicos, não precisa necessariamente envolver um ritmo paralelo de padrões de motivação e princípios formativos sucessivos” (MANNHEIM, 1982, p. 93). Em outras palavras, o fato biológico da existência de gerações, como assinala Mannheim (*idibem*, p. 94), “apenas proporciona a *possibilidade* de que as enteléquias das gerações possam surgir”.

¹⁰ “Como resultado de uma aceleração no ritmo de transformação social e cultural, as atitudes básicas precisam se modificar tão rapidamente que a adaptação e modificação latente e contínua dos padrões tradicionais de experiência, pensamento e expressão deixa de ser possível, fazendo então com que as várias fases novas de experiência sejam consolidadas em alguma outra situação, formando um novo impulso claramente distinto e um novo centro de configuração. Falaremos, em tais casos, da formação de um novo **estilo de geração** ou de uma nova *enteléquia de geração*” (MANNHEIM, 1982, p. 92).

Mannheim (1982), ao finalizar seu trabalho sobre *O problema das gerações*, apresenta-nos um esclarecimento necessário sobre a distinção que propõe entre “situação de geração”, “geração enquanto realidade” e “unidade de geração”. Segundo o autor, essa distinção “[...] é importante e na verdade indispensável para qualquer análise mais profunda, pois nunca podemos compreender os fatores dominantes nesse campo sem estabelecermos essa distinção (*idem, ibidem*, p. 94). Ainda de acordo com o sociólogo, “se falamos simplesmente de ‘gerações’ sem qualquer qualificação, arriscamo-nos a confundir fenômenos puramente biológicos com outros que são produtos de forças sociais e culturais” (*idem, ibidem*, p. 94).

4 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Continuando nosso processo de “caça”, de busca de nós mesmos, de interlocutores teóricos e também das professoras das escolas de classes multisseriadas do campo em Santa Teresa, muitas foram nossas “andanças” por caminhos os mais variados. Alguns, já bem pavimentados. Outros, precários. Outros ainda, a serem construídos. E assim, desafiados pela empreitada proposta, nos perguntávamos: Entre tantos caminhos possíveis, qual caminho seguir? Tal questionamento nos acompanhou de forma intensa durante o processo de investigação sobre os referenciais teóricos e metodológicos a serem adotados para o desenvolvimento deste trabalho. Também era a pergunta que nos fazíamos quando, indo às casas das professoras para realizar as entrevistas narrativas biográficas, diante de uma encruzilhada, tínhamos que escolher um dos caminhos, o que implicava em alguns acertos e em muitos erros, exigindo que voltássemos e tomássemos as outras opções até encontrar o que estávamos procurando.

Porém, é alentador saber que nesse processo estão outros companheiros de caminhada. Em 1986, as professoras Menga Lüdke e Marli André, ao prefaciarem a primeira edição de seu livro “Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas”, afirmavam que a produção de pesquisas em educação empregando tais abordagens era uma perspectiva ainda pouco explorada no Brasil, encontrando-se “muitos pontos obscuros e mesmo controversos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. XII) no interior desse campo entre nós. Se tal afirmação, por um lado, evidenciava um momento em que ainda era predominante em nosso meio, seja nas instâncias governamentais bem como nas acadêmicas, a realização de pesquisas em educação de abordagem quantitativa ancoradas no paradigma positivista, por outro, sinalizava um movimento de crise paradigmática (cf. BRANDÃO, 2002b; SANTOS, 2002; 2007; LAVILLE; DIONNE, 1999), de insatisfação entre os(as) pesquisadores(as) com tal paradigma

até então hegemônico¹ (cf. LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GATTI; ANDRÉ, 2011; LAVILLE; DIONNE, 1999), de abertura (já posta em marcha) dos(as) pesquisadores(as) para as abordagens qualitativas, especialmente nos campos das Ciências Sociais e das Ciências Humanas (cf. CHIZZOTTI, 2003), de buscas de outras possibilidades, até se tornarem hoje predominantes na área da Educação.

Conforme Weller e Pfaff (2011, p. 12) “o desenvolvimento de abordagens qualitativas nas Ciências Sociais e na Educação pode ser entendido como um processo internacional [...] com referenciais analíticos, conceitos filosóficos, experiências e práticas distintas”, que ocorreu durante o século XX em contextos nacionais específicos que, por sua vez, ganharam reconhecimento e visibilidade internacional tornando-se referência no desenvolvimento de novas abordagens científicas. O impacto e a difusão de tais métodos em uma escala maior ocorreram na Inglaterra, França e Estados Unidos entre as décadas de 1950 a 1970, na Alemanha a partir de meados da década de 1960 e, no Brasil, em meados da década de 1970. Tal aumento se deu pela expansão dos processos e instituições educacionais, pela necessidade de outras formas de avaliação e mensuração dos resultados, pela importância local de temas, de linhas de pesquisa, das tradições nacionais em determinadas áreas, bem como da institucionalização de tais tipos de pesquisa. Entre essas influências estão o Interacionismo Simbólico, a Fenomenologia, a Sociologia do Conhecimento, além da Escola de Chicago, da Etnometodologia, dos Estudos Culturais e da História Oral (WELLER; PFAFF, 2011).

Nossas aproximações com os(as) autores(as) lidos(as) ajudaram-nos a ratificar um aspecto, para nós, extremamente significativo, como também assinalado por Nóvoa (2007): gostaríamos de não abrir mão de realizar uma pesquisa que contribuísse para (re)colocar o(a) professor(a) no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação. Em nosso caso, a professora da escola de classes multisseriadas do campo. Tendo tal norteamento, muito lemos sobre procedimentos teórico-metodológicos para pensarmos uma melhor forma de compreensão do problema proposto em nosso trabalho.

¹ De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 31), “[...] as ciências humanas sofreram, todas, sua influência [do positivismo]. Mas se sentiu, desde muito cedo, os limites desse modelo, algumas de suas ambiguidades e de suas inadequações com o objeto de estudo (o ser humano). [...] Isso conduz a um esgotamento progressivo do positivismo e a uma redefinição da ciência e de seu procedimento de constituição dos saberes”.

Assim, nossas conversas neste capítulo girarão em torno dos procedimentos teórico-metodológicos que guiaram nossas trajetórias no desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, apresentaremos o Método Documentário de Interpretação como uma forma de análise das visões de mundo. Em seguida, trataremos dos instrumentos utilizados no processo de produção dos dados empíricos para esse estudo, ou seja, as entrevistas narrativas biográficas, os formulários e os grupos de discussão. Por fim, dialogaremos sobre o processo de análise dos dados empíricos empregando o Método Documentário.

4.1 O MÉTODO DOCUMENTÁRIO DE INTERPRETAÇÃO: UMA FORMA DE ANÁLISE DAS VISÕES DE MUNDO

Em nosso processo de busca e diante das várias possibilidades metodológicas encontradas, acabamos tendo contato com o Método Documentário de Interpretação, originalmente elaborado por Karl Mannheim (1982; 1993). O aprofundamento sobre o Método Documentário ocorreu por meio de nossas conversas com os trabalhos de Weller et al. (2002), Weller (2004; 2005a; 2005b; 2005c; 2006; 2011), Bohnsack (2007) e Bohnsack e Weller (2011), de onde concluímos que para alcançar os objetivos propostos no presente projeto, o Método Documentário seria, além de extremamente adequado, inovador.

Ao dialogar com Ralf Bohnsack sobre a pertinência de considerarmos o pensamento de Mannheim ainda neste início de século e milênio, Weller et al. (2002, p. 377) nos apresenta “a associação do conhecimento e do pensamento ao *contexto local* [...]”, o “desenvolvimento de reflexões metodológicas e de um método de análise da ação e/ou das práticas cotidianas, que vai além da teoria do indivíduo sobre a sua ação e

suas intenções [...]”, além de “sua contribuição na definição de conceitos como *geração, meio social (milieu), estilo e habitus*” (grifos da autora).

Para Weller (2005c), ao publicar seu artigo “Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo” em 1921/22, Mannheim contribuiu significativamente na apresentação de um método que vai além da análise intuitiva ou dedutiva, favorecendo a compreensão das visões de mundo² de um determinado grupo. Mas, o que são essas visões de mundo? *Weltanschauung* (visões de mundo) significa para Mannheim (1980 *apud* WELLER, 2005c, p. 261) o resultado de “[...] uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura, que por sua vez constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos”.

É importante ressaltar que as visões de mundo (*Weltanschauung*) “[...] são construídas a partir das *ações práticas* e pertencem ao campo que Mannheim definiu como sendo o do conhecimento *ateórico*” (WELLER, 2005c, p. 262, grifos nossos). Portanto, compreender as visões de mundo e as orientações coletivas de um determinado grupo, como por exemplo, de professoras que atuam em escolas de classes multisseriadas, “[...] só é possível através da explicação e da conceituação teórica desse conhecimento *ateórico*” (*idem, ibidem*, p. 262).

As visões de mundo estão situadas entre os níveis social e espiritual. Elas não consistem, portanto, nem na totalidade das formações espirituais presentes em uma determinada época nem na soma dos indivíduos que pertencem a essa época, mas na totalidade de uma série de vivências/experiências interconectadas estruturalmente que podem derivar, tanto da formação de grupos sociais como das criações espirituais. As visões de mundo não se apresentam como um volume perceptível, mas podem ser compreendidas quando analisadas transversalmente e em relação a um problema específico, constituindo-se dessa forma como objeto teórico (WELLER et al., 2002, p. 379).

De acordo com Bohnsack (2011), quando o(a) investigador(a) vai a campo para conhecer a realidade das práticas cotidianas de um determinado grupo, deve buscar conhecer as diversas maneiras em que a realidade social é construída. Para isso, deve se perguntar *como* ou *de que forma* uma determinada realidade social é constituída e não *o que é* uma realidade social. Com isso, o que está sendo buscada

² Weller et al. (2002) desenvolvem uma clara explicação sobre o conceito “visões de mundo” (*Weltanschauung*) trabalhado por Mannheim e de como o Método Documentário de Interpretação apresenta-se como uma forma de análise de tais visões.

é uma compreensão funcional ou interpretação genética de determinada realidade social, que é distinta da interpretação imanente dessa mesma realidade (WELLER, 2005c; BOHNSACK; WELLER, 2011).

De acordo com Mannheim, nesse processo de interpretação imanente das visões de mundo existem três diferentes “níveis de sentido” a serem considerados.

- *Nível objetivo* ou *imanente*: expresso de forma natural como um gesto, ou símbolo que entendemos ser o nível da realidade tal como ela se apresenta;
- *Nível expressivo*: aparece através das palavras, das ações ou reações em relação a algo; é um nível de compreensão intuitiva, dedutiva;
- *Nível documentário*: é aquele da ação prática, de quem olha e vê de forma distanciada, reconstrói os sentidos das ações individuais e coletivas e as registra. O pesquisador faz uma interpretação, explica teoricamente, pergunta pelo como se construiu aquela realidade, sobre sua gênese e desenvolvimento, e a questiona.

É importante ressaltar que, para Mannheim, todo produto cultural apresenta em sua totalidade os três níveis de sentido acima descritos. E, quando nos referimos a produto cultural, não estamos considerando apenas os que são culturalmente prestigiados (arte, religião), mas também nos referindo as ações cotidianas. Ainda sobre os níveis acima tratados, Weller (2005c, p. 266) destaca que

[...] o sentido expressivo e o sentido objetivo não são excludentes, mas, metodologicamente, são etapas necessárias para a reconstrução do sentido documentário, sendo que esse último nível de interpretação só poderá ser apreendido a partir da *Jetzt-Perspektive*, ou seja, do contexto histórico e social atual no qual o pesquisador está inserido.

Daí porque a postura genética é condição *sine qua non* para a compreensão e explicação do sentido documentário das visões de mundo e orientações coletivas dos indivíduos ou grupos pesquisados, sendo necessário um processo de interpretação.

[Mannheim] afirma que o sentido documentário de uma frase ou de uma expressão cultural está inserida num contexto específico e que, para entendermos o seu significado, é preciso encontrar uma forma de inserção nesse contexto específico (por exemplo, através do trabalho de interpretação), não apenas para conhecê-lo, mas para compreender o

significado de determinadas expressões e representações sociais (WELLER, 2005c, p. 266).

O Método Documentário de Interpretação de Mannheim foi, posteriormente, atualizado por Ralf Bohnsack (cf. BOHNSACK; WELLER, 2011). Tal atualização (no método e na metodologia) transformou o método elaborado por Mannheim em “[...] um instrumento de análise para a pesquisa social empírica” (WELLER et al. 2002, p. 377). E foi esse método “atualizado” que utilizamos na análise dos dados empíricos produzidos e que será apresentado adiante, no item 4.4 “O Método Documentário e o processo de análise dos dados empíricos produzidos”.

4.2 PARCEIRAS DE PESQUISA: PROFESSORAS DE ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO EM SANTA TERESA

Antes de tratarmos, especificamente, sobre os recursos utilizados para a construção dos dados empíricos, entendemos ser necessário explicar o processo de seleção dos sujeitos para constituição de nosso *corpus* de investigação.

O universo de nossa pesquisa compreendia 13 (treze) professoras, com diferentes idades e tempos de serviço³, que trabalham em 07 (sete) escolas de classes multisseriadas do município de Santa Teresa, com alunos e alunas das séries iniciais do ensino fundamental (cf. Apêndice 01). Em um encontro realizado com tais professoras no dia 07 (sete) de outubro de 2013 (dois mil e treze), na sala de reuniões da Secretaria Municipal de Educação de Santa Teresa, apresentamos um resumo de nossa proposta de trabalho de pesquisa (cf. Apêndice 02) e convidamos as a dialogarem conosco no desenvolvimento de nosso trabalho. Diante da

³ As informações sobre cada uma das professoras serão apresentadas nos capítulos cinco e seis.

aceitação, solicitamos que as professoras em questão preenchessem um pequeno formulário (cf. Apêndice 03) contendo algumas informações preliminares sobre as mesmas para orientar nosso trabalho posterior.

De posse das informações levantadas e buscando alcançar o objetivo proposto para o presente trabalho (Conhecer as orientações de professoras de diferentes gerações, ampliando as possibilidades de análise e compreensão dos processos de ingresso na carreira, formação e trabalho nas escolas de classes multisseriadas no município de Santa Teresa – ES), iniciamos uma primeira tentativa de agrupamento das professoras em grupos geracionais distintos, tomando por base um aspecto cronológico (a proximidade dos anos de nascimento). Assim, constituímos dois grupos sendo:

- Grupo A: formado por 08 (oito) professoras nascidas entre os anos de 1963 (mil, novecentos e sessenta e três) e 1971 (mil, novecentos e setenta e um);
- Grupo B: formado por 05 (cinco) professoras nascidas entre os anos de 1976 (mil, novecentos e setenta e seis) a 1985 (mil, novecentos e oitenta e cinco).

De posse da informação de que todas as professoras eram originárias da região de Santa Teresa e/ou que com essa região tiveram forte ligação (especialmente no período da juventude), procedemos a um processo de refinamento do agrupamento anterior, levando em consideração o período de exercício profissional no magistério, especialmente em escolas de classes multisseriadas. Assim, os dois grupos anteriores foram reorganizados em três novos grupos, a saber:

- Grupo 01: formado por 06 (seis) professoras nascidas na década de 1960 (mil, novecentos e sessenta) e com, no mínimo, 20 (vinte) anos de atuação em escolas de classes multisseriadas. Assim, tais professoras têm idades que variam de 45 (quarenta e cinco) a 50 (cinquenta) anos e trabalham em escolas de classes multisseriadas entre 20 (vinte) e 29 (vinte e nove) anos;
- Grupo 02: formado por 05 (cinco) professoras nascidas a partir da segunda metade da década de 1970 (mil, novecentos e setenta) e na década de 1980 (mil, novecentos e oitenta) e que possuem, no máximo, 10 (dez) anos de atuação em escolas de classes multisseriadas. Tais professoras têm idades

que variam entre 28 (vinte e oito) e 36 (trinta e seis) anos e trabalham entre 04 (quatro) e 07 (sete) anos;

- Grupo 03: formado por 02 (duas) professoras nascidas na década de 1960 (mil, novecentos e sessenta) e que possuem, no máximo, 10 (dez) anos de atuação em escolas de classes multisseriadas. Tais professoras têm 42 (quarenta e dois) e 53 (cinquenta e três) anos de idade.

Por fim, nesse processo de agrupamento das professoras em grupos geracionais e, pautando-nos no referencial teórico de Karl Mannheim (1982; 1993) sobre o fenômeno geracional anteriormente por nós já discutido, buscamos extrapolar o aspecto meramente biológico (os anos de nascimento) e o mero pertencimento a uma mesma comunidade de vida histórica (Santa Teresa) que serviram como critérios primeiros de demarcação da posição geracional dos indivíduos.

Considerando a diferença entre as idades e os tempos de trabalho das professoras em escolas de classes multisseriadas, bem como os objetivos propostos para o presente estudo, desconsideramos o Grupo 03 e passamos a trabalhar, apenas, com as professoras dos Grupos 01 e 02, realizando com as mesmas entrevistas narrativas biográficas com a intenção de levantar dados que pudessem ser utilizados em nosso processo de identificação das conexões geracionais a que estariam vinculados esses indivíduos.

Levando em consideração as proximidades entre as histórias narradas (o que pode ser interpretado como resultado da participação de tais sujeitos - mais ou menos no mesmo período cronológico e com faixas etárias próximas -, no destino comum da unidade histórico-social chamada Santa Teresa e do compartilhamento dos conteúdos), estamos considerando tais indivíduos como pertencentes a duas diferentes conexões geracionais⁴ que, em nosso trabalho, formaram os Grupos 01 e 02 e com os quais realizamos dois Grupos de Discussão (como será adiante explicado). Ressaltamos que todas as entrevistas realizadas (Entrevistas Narrativas

⁴ No desenvolvimento desse trabalho, em diversos momentos me surpreendi refletindo sobre a possível inexistência de unidade, no indivíduo, quanto à conexão geracional. O indivíduo faria parte de uma única conexão geracional? Não seria a conexão geracional algo relacional que, dependendo do aspecto a ser considerado, englobaria determinados indivíduos e outros não? Essas são apenas algumas divagações que achei importantes de serem trazidas ao texto, mas que não serão aqui exploradas considerando os objetivos desse trabalho.

Biográficas) assim como os Grupos de Discussão foram gravados (áudio⁵) em meio digital e que as informantes preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (cf. Apêndice 04).

É importante destacar que a seleção dos sujeitos da pesquisa se orientou pelo critério definido por Anselm Strauss (cf. Weller 2006; 2011) como “amostra teórica” (*theoretical sampling*), onde, “o critério de seleção não se orienta por uma amostra representativa em termos estatísticos, mas pela construção de um *corpus* com base no conhecimento e na experiência dos entrevistados sobre o tema” (WELLER, 2011, p. 59). Assim, a seleção dos sujeitos da pesquisa foi sendo definida ao longo do desenvolvimento do trabalho de forma consecutiva e cumulativa.

4.3 RECURSOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS EMPÍRICOS

No processo de elaboração dos dados foram empregados os seguintes recursos: entrevistas narrativas biográficas, formulários e grupos de discussão. O emprego desses instrumentos possibilitou-nos conhecer as orientações coletivas das professoras de escolas multisseriadas (WELLER, 2011), ampliando, dessa forma, as possibilidades de análise e de compreensão da docência nas escolas de classes multisseriadas de professoras de diferentes gerações. Por se tratarem de

⁵ Na ocasião em que nos encontramos inicialmente com as professoras (no dia 07 de outubro de 2013, conforme já mencionado acima) discutimos a necessidade que tínhamos que as entrevistas fossem gravadas e negociamos a forma da gravação. Todas manifestaram que não se importariam que a gravação fosse em áudio, contudo sinalizaram que não se sentiriam a vontade se a gravação fosse em vídeo. Nesse sentido, acatamos a decisão e, visando minimizar outros possíveis incômodos que mesmo a gravação em áudio pudesse gerar, dependendo do equipamento utilizado na ação, empregamos um aparelho de telefone celular dotado de gravador. Percebemos que tal equipamento, por ser objeto usual do cotidiano das professoras, não produziu incômodos nas entrevistadas.

instrumentos ainda pouco conhecidos no âmbito das pesquisas em Educação no Brasil (com exceção dos formulários), optamos por fazer uma breve apresentação sobre tais recursos, destacando as entrevistas narrativas biográficas e os grupos de discussão, sendo que na segunda parte de cada item, explicamos os procedimentos que desenvolvemos em campo para a construção dos dados empíricos.

4.3.1 As entrevistas narrativas biográficas

Como já sinalizamos no item anterior, utilizamos as **entrevistas narrativas biográficas** como nossa primeira técnica⁶ para produção dos dados empíricos, baseando-nos no formato sistematizado por Fritz Schütze⁷ (2011; 2014), também abordado por Germano (2009), Weller (2009), Goss (2011), Fanton (2011), Weller e Zardo (2013), Köttig e Völter (2014) e Jovchelovitch e Bauer (2014) em suas discussões.

Schütze utiliza a técnica da entrevista narrativa pela primeira vez na década de 1970, “[...] em um projeto de pesquisa que buscava analisar as mudanças coletivas em uma sociedade que passou por um processo de reestruturação administrativa [...], cujo foco estava voltado, sobretudo, para as ações dos atores políticos locais” (WELLER, 2009, p.4).

⁶ No desenvolvimento deste trabalho, utilizamos as entrevistas narrativas biográficas apenas como técnica para produção de dados empíricos com professoras que trabalham em escolas de classes multisseriadas do município de Santa Teresa – ES. Entendemos ser importante ressaltar que o método biográfico de Fritz Schütze compreende, além de uma forma própria de produzir os dados, também uma forma de análise dos mesmos (a análise de narrativas).

⁷ Para maiores informações sobre Fritz Schütze e a história de sua obra na Sociologia, sugerimos a leitura de Köttig e Völter (2014).

Mas, em que essa técnica difere dos demais tipos de entrevista? Podemos afirmar que o potencial inovador encontra-se na organização das mesmas na forma de narrativas “improvisadas” (GERMANO, 2009; WELLER, 2009), onde o(a) entrevistado(a) (nelas chamado(a) de “informante”) é convidado(a) (encorajado(a), estimulado(a)) “[...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014, p. 93), “[...] sem preparação e sem a interrupção do entrevistador (GERMANO, 2009, p. 1) e seguindo etapas ordenadas que serão abordadas mais abaixo. Weller (2009) contribui para que entendamos melhor os motivos de Schütze para privilegiar as narrativas no processo de produção de dados empíricos nas pesquisas sociais.

Ao idealizar essa forma de entrevista também denominada de ‘narrativa improvisada’, Schütze parte do princípio que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos. [...] a entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia. Os princípios básicos dessa técnica de coleta de dados, que busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências (WELLER, 2009, p. 5).

A entrevista narrativa, portanto, busca romper com o esquema pergunta-resposta. Em tal esquema “[...] o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014, p. 95). Assim, minimiza-se a influência do entrevistador, evita-se uma pré-estruturação da entrevista e emprega-se um tipo específico de comunicação cotidiana. Para Jovchelovitch e Bauer (2014, p. 96), “[...] o pressuposto subjacente é que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias onde o informante está usando sua própria linguagem espontânea na narração dos acontecimentos”.

Um aspecto que chama nossa atenção no trabalho de Schütze com as entrevistas narrativas biográficas é a sensibilidade para perceber e considerar como fundamentais as histórias das comunidades, dos grupos sociais, dos sujeitos entrevistados em geral. Porém, mais que considerar tais histórias, está considerá-las com as palavras e sentidos que os informantes produziram e narraram. A esse

respeito, Jovchelovitch e Bauer (2014, p. 91) nos ajudam a compreender a posição assumida por Schütze, ao afirmarem que

comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida. O léxico do grupo social constitui sua perspectiva de mundo, e assume-se que as narrativas preservam perspectivas particulares de uma forma mais autêntica.

Para Fanton (2011), com a criação e o emprego de uma metodologia específica (não só na produção, mas também na interpretação dos dados levantados), Schütze objetivava que o indivíduo entrevistado (o informante) realizasse um “trabalho biográfico”. Mas, em que consistia tal trabalho?

[É] um tipo de trabalho que consiste em ‘moldar’ a própria identidade pessoal referindo-se a si mesmo através da narração nas mais diversas situações, o que inclui, por exemplo, falar sobre a compreensão que se tem de si mesmo como uma identidade única e singular, que está em desenvolvimento ou em declínio; sobre o discernimento dos impasses ou dos impedimentos para se desenvolver; sobre a recordação de experiências passadas (traumáticas ou prósperas); sobre a reflexão de novas ou diferenciadas maneiras de se autocompreender e se desenvolver; sobre a decisão dos passos futuros e dos planos de vida (FANTON, 2011, p. 532).

De acordo com Germano (2009, p. 1) Schütze parte do pressuposto de que há uma “profunda relação entre o desenvolvimento da identidade de um indivíduo e suas versões narrativas de experiências históricas de vida” (SCHÜTZE, *apud* GERMANO, 2009, p. 1). Por isso, o pesquisador deve direcionar sua análise “[...] para as estruturas processuais dos cursos de vida, ou seja, para os elementos centrais que ‘moldam’ as biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social” (WELLER, 2009, p. 4).

Conforme esclarece Germano (2009), Jovchelovitch e Bauer (2014), as entrevistas narrativas apresentam quatro fases com determinadas regras que, mais que uma adesão cega, devem ser entendidas como guias e orientadoras para o entrevistador com o objetivo de produzir narrativas mais ricas.

Antes da entrevista propriamente dita, o pesquisador deve prepará-la, o que toma tempo, pois ele necessitará ter uma familiaridade com o campo de estudo. Conforme esclarecem Jovchelovitch e Bauer (2014, p. 97) “com base nesses inquéritos iniciais, e em seus próprios interesses, o pesquisador monta uma lista de perguntas

exmanentes⁸”, que em nosso caso, deu origem ao tópico-guia para realização das entrevistas narrativas com as professoras das escolas de classes multisseriadas de Santa Tereza – ES (cf. Apêndice 05). Schütze divide a entrevista narrativa em três partes centrais (cf. SCHÜTZE, 2011). Por sua vez, Jovchelovitch e Bauer (2014), baseando-se em trabalhos de Fritz Schütze, propõem quatro fases para as entrevistas narrativas, que entendemos estão contempladas nas três partes propostas por Schütze (2011). Por uma questão de maior clareza didática, optamos por apresentar as quatro fases (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014).

Fase 1 - Iniciação – nela “[...] o entrevistador apresenta uma “questão gerativa” que estimule uma narração extemporânea e não respostas pontuais” (GERMANO, 2009, p. 2).

Deve-se explicar o contexto da investigação em termos amplos, além de pedir permissão ao informante para gravar a entrevista para que seja feita uma análise adequada posteriormente. O entrevistador deve explicar também os procedimentos da entrevista narrativa ressaltando que a mesma configura-se como uma narração sem interrupções, seguida de uma fase de questionamentos e de fala conclusiva. Outro aspecto que deve estar claro ao pesquisador é que o tópico inicial, já identificado na preparação da entrevista narrativa, representa seus interesses, mas que o mesmo deve provocar o processo de narração.

Jovchelovitch e Bauer (2014, p. 98) apresentam cinco regras a serem consideradas no processo de formulação do tópico inicial.

- O tópico inicial necessita fazer parte da experiência do informante. Isso irá garantir seu interesse, e uma narração rica em detalhes.
- O tópico inicial deve ser de significância pessoal e social, ou comunitária.
- O interesse e o investimento do informante no tópico não devem ser mencionados. Isso é para evitar que se tomem posições ou se assumam papéis já desde o início.
- O tópico deve ser suficientemente amplo para permitir ao informante desenvolver uma história longa que, a partir de situações iniciais, passando por acontecimentos passados, leve à situação atual.
- Evitar formulações indexadas. Não referir datas, nomes ou lugares. Esses devem ser trazidos pelo informante, como parte de sua estrutura relevante.

⁸ As “questões exmanentes refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem”. Diferem das questões imanentes onde “[...] os temas, tópicos e relatos de acontecimentos surgem durante a narração trazidos pelo informante” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014, p. 97).

Fase 2 – A narração central – Jovchelovitch e Bauer (2014) recomendam que, uma vez iniciada a narração, a mesma não deve ser interrompida por parte do pesquisador até que o narrador dê claros sinais de que a história terminou (“coda”). O pesquisador não faz qualquer comentário durante a narrativa, dando apenas sinais de escuta atenta e de encorajamento. É recomendável que o pesquisador tome notas durante a narração para realização de perguntas posteriores, desde que sua ação não interfira na narração.

Schütze admite que a narração das experiências e das situações (cotidianas ou episódicas) é a forma de linguagem que mais se aproxima das experiências e situações tal como foram vividas significativamente pelo indivíduo que as narra, além de expressar a construção biográfica global do indivíduo. Este não é solicitado, na entrevista, a dar explicações sobre suas ações ou desejos, pois ele deve, simplesmente, narrar episódios de sua vida, revelando, através do vocabulário cotidiano, o significado das experiências vividas por ele mesmo. Desse modo, a narração biográfica é sempre a explicação das experiências vividas no passado tal como elas são compreendidas pelo indivíduo em sua situação biográfica atual (FANTON, 2011, p. 533).

Fase 3 – Fase de questionamento – Finalizada a narração central, o pesquisador inicia a fase de questionamentos. Tal fase tem como finalidade produzir material novo e adicional além do esquema autogerador da história (Fase 2). “O entrevistador procede a perguntas descritivas sobre situações vividas sobre outras pessoas, sobre relações sociais e assim por diante” (GERMANO, 2009, p. 2).

Conforme explicam Jovchelovitch e Bauer (2014, p. 99) “as questões exmanentes do entrevistador são traduzidas em questões imanentes, com o emprego da linguagem do informante, para completar as lacunas da história”. Para os autores há três regras básicas que devem ser observadas na fase de questionamento e que são apresentadas abaixo:

- Não faça perguntas do tipo “por quê?”; faça apenas perguntas que se refiram aos acontecimentos, como: “O que aconteceu antes/depois/então?” Não pergunte diretamente sobre opiniões, atitudes ou causas, pois isto convida a justificáveis e racionalizações. Toda narrativa irá incluir determinadas justificáveis e racionalizações; contudo, é importante não induzi-las, mas ver como elas aparecem espontaneamente.
- Pergunte apenas questões imanentes, empregando somente as palavras do informante. As perguntas se referem tanto aos acontecimentos mencionados na história quanto a tópicos do projeto de pesquisa. Traduza questões exmanentes em questões imanentes.
- Para evitar um clima de investigação detalhada, não aponte contradições na narrativa. Esta é também uma precaução contra

investigar a racionalização, além da que ocorre espontaneamente (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014, p. 99 – 100).

Fase 4 – Fala conclusiva – “na fase das ‘perguntas exmanentes’, o entrevistador para a gravação e faz perguntas que refletem o interesse do pesquisador. Ele pode fazer perguntas ‘por quê?’ que geram respostas de argumentação, racionalização e teorização da parte do informante sobre seus motivos, razões para proceder de tal modo” (GERMANO, 2009, p. 2).

Tais informações obtidas na forma de conversas e comentários informais são muito importantes para auxiliar a interpretação dos dados e para a interpretação contextual das narrativas. A elaboração de um diário de campo onde são registrados tais comentários e impressões, logo após as entrevistas, é altamente recomendável (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014).

Tendo como norteamento as discussões tratadas acima sobre as entrevistas narrativas biográficas como proposto por Fritz Schütze e com o objetivo de “[...] esclarecer, validar, controlar, modificar ou ampliar os resultados obtidos até então [...]” (WELLER, 2011, p. 18), desenvolvemos 09 (nove) entrevistas narrativas com as professoras que trabalham em escolas de classes multisseriadas do município de Santa Teresa – ES, sendo 06 (seis) com professoras do Grupo 01⁹ e 03 (três) com professoras do Grupo 02¹⁰. Tais entrevistas foram realizadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2014 (dois mil e quatorze) e foram gravadas (áudio) em meio digital conforme já explicamos acima. Ressaltamos que não realizamos entrevistas narrativas com professoras do Grupo 03¹¹.

Queremos destacar por fim, duas questões referentes às entrevistas narrativas biográficas. Uma primeira é lembrar que, além de uma forma própria de produção de dados empíricos (as entrevistas narrativas), o método biográfico de Fritz Schütze

⁹ Tal Grupo é formado por 06 (seis) professoras nascidas na década de 1960 (mil, novecentos e sessenta) e com, no mínimo, 20 (vinte) anos de atuação em escolas de classes multisseriadas. Assim, tais professoras têm idades que variam de 45 (quarenta e cinco) a 50 (cinquenta) anos e trabalham em escolas de classes multisseriadas entre 20 (vinte) e 29 (vinte e nove) anos.

¹⁰ O Grupo 02 é formado por 05 (cinco) professoras nascidas na década de 1970 (mil, novecentos e setenta) e na década de 1980 (mil, novecentos e oitenta) e que possuem, no máximo, 10 (dez) anos de atuação em escolas de classes multisseriadas. Tais professoras têm idades que variam entre 28 (vinte e oito) e 36 (trinta e seis) anos e trabalham entre 04 (quatro) e 07 (sete) anos.

¹¹ O Grupo 03 é formado por 02 (duas) professoras nascidas na década de 1960 (mil, novecentos e sessenta) e que possuem, no máximo, 10 (dez) anos de atuação em escolas de classes multisseriadas.

também propõe uma maneira particular de análise de tais entrevistas narrativas que não será por nós utilizada neste estudo. Para maiores informações sobre o processo de análise de entrevistas narrativas conferir Germano (2009), Weller (2009), Schütze (2011; 2014), Goss (2011) e Jovchelovitch e Bauer (2014). A segunda questão é ressaltar que o uso das entrevistas narrativas biográficas não pode e não têm a intenção de apresentar a biografia dos sujeitos entrevistados como representativas para o meio social no qual estão inseridos.

4.3.2 Os formulários

Um segundo instrumento para produção de dados sobre as professoras participantes de nossa investigação foram os formulários (cf. Apêndice 06), aplicados a cada uma das participantes ao final das entrevistas narrativas biográficas ou ao final dos grupos de discussão, conforme o caso, totalizando 10 (dez) formulários preenchidos, sendo 06 (seis) com informações das professoras do Grupo 01 e 04 (quatro) com informações das professoras do Grupo 02 acima descritos.

Tais formulários tinham como principal objetivo a obtenção de dados mais específicos sobre cada sujeito. Foram organizados em cinco partes, assim detalhadas:

- Primeira parte: “Identificação da pesquisa”, apresenta o título (então provisório) do estudo em andamento e o pesquisador responsável pela mesma;

- Na segunda parte nomeada “Caracterização geral atual da respondente”, foram levantados dados como nome, data de nascimento, cor da pele, naturalidade, ano de ingresso na profissão como professora e o tempo total de anos de trabalho no magistério, ano em que começou a trabalhar em escolas de classes multisseriadas e o tempo total de atuação em tais escolas, além de formas de entrar em contato com a mesma;
- A terceira parte, chamada “Questões relacionadas ao período inicial de atuação nas escolas multisseriadas”, tem suas questões organizadas, por sua vez, em quatro contextos: 1) Questões sobre a respondente (idade, religião/igreja, estado civil, prole e local de moradia); 2) Questões sobre a formação da respondente, com perguntas sobre a formação realizada em nível médio e superior, suas respectivas modalidades (se presencial, semipresencial, a distância) e a natureza administrativa das instituições onde realizou sua formação; 3) Questões sobre o exercício profissional, com informações sobre a escola, a comunidade, as séries com as quais trabalhava, as tarefas desempenhadas, a situação funcional, o turno e a carga horária de trabalho; 4) Questões sobre a participação em movimentos de classe e/ou sociais;
- Na quarta parte nomeada “Questões relacionadas ao período atual de trabalho nas escolas multisseriadas”, foram apresentadas as mesmas questões da terceira parte organizadas nos mesmos quatro contextos já sinalizados. Nossa intenção foi buscar perceber as mudanças ocorridas entre o momento inicial e o atual de trabalho como professora;
- Por fim, a quinta e última parte chamada “Considerações finais” solicita às professoras participantes que apresentem suas observações e considerações que não foram contempladas nas questões apresentadas anteriormente.

É importante destacar que as informações levantadas com os formulários contribuíram para traçar um perfil mais completo de cada uma das professoras participantes, ajudando no processo de análise dos dados produzidos com os grupos de discussão e nas entrevistas narrativas biográficas.

4.3.3 Os grupos de discussão

Em um primeiro momento acreditamos ser importante buscar estabelecer uma diferenciação entre o que entendemos por grupos de discussão, buscando diferenciá-los dos grupos focais. Nesse sentido, iniciaremos por esses últimos.

O **grupo focal** é uma técnica de entrevista de origem anglo-saxônica, inicialmente “[...] utilizada nas pesquisas de *marketing* e de reação do público à propaganda no período do pós-guerra por pesquisadores como Robert Merton, Patrícia Kendall e P. Lazarsfeld.” (WELLER, 2011, p. 54).

Com base em Weller (2006; 2011), podemos afirmar que entre suas principais características estão: a) é formado por um número de seis a oito participantes convidados a debater sobre um determinado assunto com a ajuda de um moderador¹²; b) é um debate aberto e acessível a todos cujos assuntos em questão são de interesse comum; c) as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração; d) o debate se fundamenta em uma discussão racional; e) é uma técnica utilizada por enfatizar o aspecto interativo da produção de dados; f) proporciona economia de tempo graças à obtenção de mais de um depoimento ou opinião sobre um determinado assunto de uma única vez; g) não há a necessidade de que os participantes se conheçam ou tenham algum tipo de vínculo; h) pode ser formado por pessoas com diferentes opiniões sobre o assunto a ser discutido e; i) dependendo da situação, não é produtivo misturar pessoas de gêneros diferentes.

¹² Segundo Gondim (*apud* WELLER, 2011, p. 56), “o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema”.

Apesar de guardarem certas semelhanças com os grupos focais, os **grupos de discussão**¹³ diferem daqueles, entre outros aspectos, em relação ao papel do pesquisador bem como em relação aos objetivos que se deseja alcançar. De acordo com Weller (2011, p. 56)

Nos grupos de discussão, o pesquisador deve assumir uma postura que Mannheim [...] definiu como sociogenética ou funcional, ou seja, que busca intervir o mínimo possível, que evita perguntas do tipo “o que” ou “por quê”, buscando fomentar discussões voltadas para o “como”, ou seja, que levem à reflexão e narração de determinadas experiências e não somente à descrição de fatos. O objetivo maior do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas (grifos da autora).

Podemos dizer que os grupos de discussão passaram por um processo de amadurecimento, com constantes reelaborações desde sua aplicação inicial na década de 1950 (por integrantes da Escola de Frankfurt em um estudo realizado na Alemanha com pessoas de diferentes classes sociais), passando de uma técnica de pesquisa de opiniões a um método de pesquisa (no final da década de 1970, graças ao arcabouço teórico do interacionismo simbólico, da fenomenologia social e da etnometodologia) (cf. WELLER, 2006; 2011).

Mas, de que forma os grupos de discussão adquiriram a propriedade de método de pesquisa? Para Bohnsack (*apud* WELLER, 2011, p. 56), foi “[...] necessário que os processos interativos, discursivos e coletivos que [estavam] por detrás das opiniões, das representações e dos significados elaborados pelos sujeitos [fossem] metodologicamente reconhecidos e analisados à luz de um modelo teórico”.

Assim, se inicialmente os grupos de discussão eram utilizados como uma técnica de pesquisa de opiniões onde “[...] a opinião do grupo era vista como soma de opiniões” individuais (SILVA, 2009, p. 40), com seu trabalho Werner Mangold dá um novo sentido aos grupos de discussão, afirmando que “a opinião do grupo não é a soma

¹³ Para um maior aprofundamento sobre os grupos de discussão, conferir especialmente o artigo “Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método”, publicado por Wivian Weller na Revista Educação e Pesquisa em 2006 e a Parte II “Grupos de Discussão e Método Documentário”, do livro “Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática” organizado por Wivian Weller e Nicolle Pfaff e publicado em 2011 pela Editora Vozes. Ambos os trabalhos encontram-se na seção Referências deste trabalho.

de opiniões individuais, mas o *produto de interações coletivas* [...]” (MANGOLD, *apud* WELLER, 2011, p. 56, grifos nossos).

As posições manifestadas pelos indivíduos no momento da entrevista refletem, na verdade, “[...] as orientações coletivas ou as visões de mundo (*Weltanschauungen*¹⁴) do grupo social ao qual o entrevistado pertence [consciente ou inconscientemente]” (WELLER, 2011, p. 56), e que Werner Mangold chamou “opiniões de grupo”. Nesse sentido ele (o participante da entrevista) deixa de ser visto apenas como um detentor de opiniões e passa a ser visto como representante de um meio social. Com isso, os grupos de discussão como método passam a ser uma importante ferramenta para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos indivíduos (SILVA, 2009).

A partir da década de 1980 os grupos de discussão como método de pesquisa passaram a ser utilizados em muitos estudos sobre juventude, não se restringindo a eles. Weller (2006; 2011) apresenta cinco vantagens obtidas com a utilização dos grupos de discussão em pesquisas com jovens e adolescentes. Ressaltamos que, diante de nossa experiência em campo no desenvolvimento desse trabalho, entendemos ser possível estender tais vantagens para as pesquisas com professoras.

1) Estando entre colegas da mesma faixa etária e meio social, os [entrevistados] estão mais à vontade para utilizar seu próprio vocabulário [...], desenvolvendo [...] um diálogo que reflete melhor a realidade cotidiana.

2) A discussão entre integrantes que pertencem ao mesmo meio social permite perceber detalhes desse convívio não captados [...] por meio de outra técnica de entrevista.

3) Embora a presença do pesquisador e do gravador gere uma situação distinta à de uma conversa cotidiana, [os entrevistados] acabam, ao longo da entrevista, travando diálogos interativos bastante próximos daqueles desenvolvidos em outro momento. O entrevistador passa a ser uma espécie de ouvinte e não necessariamente um intruso no grupo.

¹⁴ Para Mannheim (*apud* WELLER et al., 2002, p. 378) “*Weltanschauung* é o resultado de ‘uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos’”.

4) A discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual, uma vez que durante a entrevista [os entrevistados] são convidados a refletir e a expressar suas opiniões sobre um determinado tema. O grupo de discussão pode levar também a conclusões sobre as quais os [entrevistados] ainda não haviam pensado ou, pelo menos, ainda não haviam refletido nesse grau de abstração.

5) O grupo pode corrigir fatos distorcidos, posições radicais ou visões que não refletem a realidade socialmente compartilhada. Estando entre os membros do próprio grupo, os [entrevistados] dificilmente conseguirão manter um diálogo com base em histórias inventadas. Nesse sentido, é possível atribuir um grau maior de confiabilidade aos fatos narrados coletivamente (WELLER, 2011, p. 61 – 62).

A realização dos grupos de discussão requer do pesquisador alguns cuidados especiais, tais como a elaboração de um tópico-guia¹⁵ com as questões que serão utilizadas como estímulo para a discussão entre os participantes do grupo (cf. Apêndice 07). Há que se ressaltar que a pergunta inicial deve ser a mesma para todos os grupos, considerando que, posteriormente, estes serão analisados comparativamente.

Bohnsack (*apud* WELLER, 2006; 2011) elaborou alguns princípios para a condução dos grupos de discussão. Para ele, a) o contato com os entrevistados deve ser baseado em uma relação de confiança mútua; b) as perguntas devem ser dirigidas ao grupo como um todo e não a um participante em particular; c) a discussão deve ser iniciada com uma pergunta vaga que estimule a participação e a interação entre os participantes; d) a organização das falas deve ficar à cargo do grupo; e) as perguntas devem gerar narrativas e não a descrição de fatos; f) a discussão deve ser dirigida pelo grupo propiciando que os participantes escolham a forma e os temas do debate e; g) o pesquisador deve intervir somente quando perceber que é necessário, seja para lançar outra pergunta ou para manter a interação do grupo.

Após este primeiro momento, quando o grupo sinalizar o esgotamento da discussão sobre determinado tema, o pesquisador inicia uma segunda etapa apresentando as *questões imanentes*, “[...] com o objetivo de aprofundar ou esclarecer dúvidas sobre

¹⁵ De acordo com Weller (2011, p. 60) “o tópico-guia de um grupo de discussão não é um roteiro a ser seguido à risca e tampouco é apresentado aos participantes para que os mesmos não fiquem com a impressão de que se trata de um questionário com questões a serem respondidas com base em um esquema de perguntas-respostas estruturado previamente”. Em relação a elaboração do tópico-guia, Silva (2009, p. 42) sugere que as questões sejam elaboradas “[...] com base na revisão bibliográfica bem como nos estudos exploratórios do campo de pesquisa”.

aspectos discutidos até aquele momento” (WELLER, 2011, p. 61), surgidas diante das discussões provocadas pelas *questões exmanentes*. Estas (questões exmanentes) “[...] refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e linguagem”, enquanto aquelas (questões imanentes) tratam dos “[...] temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2014, p. 97).

Tomando como diretrizes as considerações trabalhadas acima, realizamos dois Grupos de Discussão, sendo o primeiro com a participação de 05 (cinco) professoras do Grupo 01 e o segundo com a participação de 04 (quatro) professoras do Grupo 02, acima descritos. Não foram realizados grupos de discussão com as professoras do Grupo 03. As entrevistas foram gravadas (áudio) em meio digital.

4.4 O MÉTODO DOCUMENTÁRIO E O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS PRODUZIDOS

Como já mencionamos anteriormente, o Método Documentário de Interpretação de Mannheim foi atualizado por Ralf Bohnsack que o transformou em um instrumento de análise para a pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo (WELLER et al. 2002). Diversos pesquisadores têm empregado o Método Documentário atualizado por Bohnsack em suas pesquisas. A exemplo temos Bassalo (2011), Tavares (2009), Weller (2004; 2005a; 2005b; 2005c; 2006; 2011), Weller et al (2002), Bohnsack e Weller (2011), Otte (2008), Silva (2009), Silva (2010) e Zardo (2012).

Esse Método atualizado que foi por nós utilizado no processo de análise dos dados empíricos produzidos com os Grupos de Discussão e com as Entrevistas Narrativas Biográficas e que serão apresentados na Parte III desse estudo. Mas em que

consistiu tal atualização? Quais os procedimentos propostos para o processo de análise? É o que tentaremos esclarecer nesta conversa que ora continuamos.

Baseando-se na diferenciação dos três “níveis de sentido” apresentados por Mannheim (nível objetivo ou imanente, nível expressivo e nível documentário), Bohnsack toma o nível documentário como o centro da análise empírica, o que significa que “[...] ao invés da reconstrução do decurso de uma ação (nível objetivo ou imanente), passaremos a *analisar e reconstruir o sentido dessa ação no contexto social em que ela está inserida* (nível documentário)” (WELLER et al., 2002, p. 377. Grifos nossos).

Conforme começamos a tratar no item 4.1 “O Método Documentário de Interpretação: uma forma de análise das visões de mundo”, o nível documentário pressupõe uma postura sociogenética ou funcional por parte do pesquisador. Segundo Weller (2005c, p. 269) “a análise documentária tem como objetivo a descoberta ou indiciabilidade dos espaços sociais de experiências conjuntivas do grupo pesquisado¹⁶, a reconstrução de suas visões de mundo e do *modus operandi* de suas práticas”, sem partir de teorias ou metodologias elaboradas previamente.

[...] essas [teorias ou metodologias] são desenvolvidas ou incorporadas de forma reflexiva durante o processo da pesquisa. A reconstrução constitui uma das principais ferramentas do método documentário de interpretação (*sic*) desenvolvido por Ralf Bohnsack, diferenciando-se, desta forma, de outras abordagens qualitativas e/ou métodos “estandardizados”, que se caracterizam pela elaboração prévia de hipóteses e pela verificação ou comprovação destas no processo de interpretação (WELLER, 2005c, p. 269).

Após essa breve contextualização sobre a atualização proposta por Bohnsack para o Método Documentário de Interpretação de Mannheim, conversaremos sobre as etapas da análise dos Grupos de Discussão e das Entrevistas Narrativas Biográficas, segundo o Método Documentário.

¹⁶ Conforme esclarece-nos Weller (2005c, p. 269), “para Mannheim, as experiências conjuntivas ou o conhecimento conjuntivo constituem uma característica ‘*de la vida de una comunidad cohesionada en torno a una visión del mundo, que sería fruto, a su vez de la experiencia vital compartida*’ (Yncera, 1993, p. 29). Esse conhecimento se opõe ao saber comunicativo ou às experiências comunicativas, que seriam ‘*ese modo abstracto de intercambio de experiencias entre esferas culturales heterogéneas y disgregadas entre sí, propio de una sociedad desarrollada y carente de unidad cultural*’ (id.)”.

Primeira fase: **Interpretação formulada**. Podemos afirmar que é uma observação de primeira ordem que compreende diferentes estágios, como: a) a organização dos tópicos discutidos na entrevista (Organização temática); b) a seleção e transcrição dos temas (ou passagens) que serão analisadas e; c) análise detalhada do sentido imanente. Conforme nos explica mais detalhadamente Weller (2005c, p. 273) “[...] o(a) pesquisador(a) *reescreve o que* foi dito pelo(a)s informantes, trazendo o conteúdo de suas falas para uma linguagem que também poderá ser compreendida por aquele(s) que não pertencem ao meio pesquisado” (grifos da autora). Ela esclarece ainda que “nesta etapa de análise o(a) pesquisador(a) não faz comentários e tampouco remete ao conhecimento que possui sobre o grupo ou meio pesquisado [...]” (*idem, ibidem*, p. 273).

Segunda fase: **Interpretação refletida**. Nessa fase, o pesquisador “[...] busca analisar tanto o conteúdo de uma entrevista como o ‘quadro de referência’ (*frame*¹⁷), que orienta a fala, as ações do indivíduo ou grupo pesquisado e as motivações que estão por detrás dessas ações” (WELLER, 2005c, p. 276). Durante a interpretação refletida, ou seja, no processo de análise e explicação de uma norma, de um modelo ou quadro de orientação, recorrendo, caso necessário, ao conhecimento adquirido sobre o meio pesquisado, buscamos “[...] analisar não somente questões temáticas que possam parecer interessantes, mas também padrões homólogos ou aspectos típicos do meio social” (*idem, ibidem*, p. 277) através da comparação com outros grupos, o que nos remete à terceira fase: da análise comparativa.

Zardo (2012, p. 136) ressalta que ao procedermos a análise de entrevistas narrativas, “[...] a primeira etapa da interpretação refletida é dedicada à reconstrução da organização do discurso, à dramaturgia e à densidade do discurso”. Afirma ainda que “durante o processo de interpretação, o pesquisador deve atentar-se para a análise de padrões homólogos ou aspectos típicos do contexto social, de forma a construir um modelo de orientação por meio da análise comparativa com outras entrevistas” (*idem, ibidem*, p. 136).

¹⁷ De acordo com Goffman (*apud* WELLER, 2005c, p. 276 – 277) o “quadro de referência” ou *frame* é “um dispositivo cognitivo ou prático de organização da experiência social que nos permite compreender e participar daquilo que nos acontece. Um quadro estrutura não só a maneira pela qual definimos e interpretamos uma situação, mas também o modo como nos engajamos numa ação”.

Terceira fase: **Análise comparativa**. Tal fase se configura como de fundamental importância para o Método, pois nela o pesquisador busca reconstruir o modelo de orientação comum de determinado grupo através da comparação com outros grupos, “[...] possibilitando a precisão da análise dos dados empíricos e, em um momento posterior, a construção de tipos” (ZARDO, 2012, p. 136). Mas, por que a necessidade de comparação constante nesse processo de reconstrução da orientação coletiva de determinado grupo? De acordo com Weller (2005c, p. 277) “[...] a reconstrução de um modelo de orientação comum só poderá ser realizada através da comparação¹⁸ com outros grupos”, considerando que “toda interpretação somente passará a ganhar forma e conteúdo quando realizada e fundamentada na comparação com outros casos empíricos” (*idem, ibidem*). É esse procedimento de comparação que permitirá ao pesquisador “[...] caracterizar uma fala, comportamento ou ação como algo típico para determinado grupo ou meio social” (*idem, ibidem*).

A seleção dos casos que serão comparados segue dois momentos. Em um primeiro (através de critérios objetivos) é estruturado o processo de coleta e construção do *corpus* da pesquisa (em nosso caso, empregamos a faixa etária e o tempo de atuação profissional em escolas de classes multisseriadas), o que propicia a busca por aspectos homólogos entre os diferentes casos estudados. O segundo momento da comparação é constituído graças aos dados obtidos no processo de interpretação, já tratados acima.

[...] Através do tertius comparativo, por exemplo, dos resultados obtidos na análise de duas ou mais entrevistas, os contrastes entre os casos aparentemente homogêneos tornam-se evidentes. Nesse sentido, *a análise comparativa é um procedimento que se orienta pelo princípio da busca por contrastes em casos homólogos* (WELLER, 2005c, p. 279, grifos da autora).

Como conversamos no primeiro capítulo desse trabalho – “Para um (re)começo de conversa” – Mannheim enfatiza que a interpretação não é neutra e estará sempre associada, entre outras questões, à formação teórica e ao pertencimento geográfico e social daquele que interpreta. Contudo, o método comparativo exerce uma forma

¹⁸ Segundo Weller e Zardo (2013, p. 138) “no contexto da teoria fundamentada, o princípio da comparação constante tem como objetivo a construção de categorias que emergem da empiria e que, por assim dizer, são refinadas até atingir-se um nível de saturação delas [...]”.

de controle sobre o conhecimento teórico e a posição que o(a) pesquisador(a) ocupa na esfera social, como explicado por Weller (2005c, p. 280):

[Tal controle se dá] [...] na medida em que o meio social e o conhecimento implícito do grupo estudado é analisado através da comparação com outro caso. Desta forma, o conhecimento *ateórico* que orienta as ações de um grupo é reconstruído com base nos dados obtidos através do *tertius comparativo* que coloca o conhecimento teórico ou o saber explícito do(a) pesquisador(a) em segundo plano. A análise comparativa desempenha, assim, um papel de *controle metodológico da compreensão da realidade estranha ou distante do universo do(a) pesquisador(a)* [...], ou seja, de controle das afirmações ou generalizações realizadas sobre a realidade observada (grifos da autora).

Quarta fase: **A construção de tipos e a análise multidimensional.** Um aspecto que foi ligeiramente mencionado acima em nossa conversa diz respeito à construção de tipos. Como dissemos acima, no Método Documentário a análise comparativa tem como objetivo a reconstrução dos aspectos homólogos entre diferentes casos estudados como, por exemplo, entre diferentes grupos de discussão ou em entrevistas individuais (entrevistas narrativas biográficas) possibilitando a *construção de tipos*, “[...], porém distintos dos tipos ideais da teoria weberiana” (WELLER; ZARDO, 2013, p. 138), sendo considerados como modelos de orientação ou estratégias de enfrentamento de uma determinada situação.

Mas, como o pesquisador constroi esses tipos? De acordo com Bohnsack (2011, p. 24) “[...] uma construção de tipos começa quando a estrutura de orientação é identificável como um padrão homólogo em casos *diferentes*, quer dizer, quando ela é destituída de sua especificidade” (grifo do autor). Essa explicação é ratificada e complementada por Weller (2005c, p. 280 - 281).

[...] trata-se de um processo circular que inicia com a identificação e explicação dos modelos de orientação e do habitus. Esta explicação só é possível através da inserção nos espaços sociais de experiências conjuntivas nos quais o(a) pesquisador(a) deverá orientar seu trabalho para a busca da gênese dessas orientações e não apenas para a interpretação das mesmas (WELLER, 2005c, p. 281).

Ou seja, “o processo de tipificação está diretamente associado ao universo de comparação do(a) pesquisador(a) e a forma como este(a) constrói o ‘*tertius comparativo*’” (WELLER, 2005c, p. 278, grifos da autora). Assim, vamos compreendendo que “[...] os indivíduos ou grupos pesquisados pertencem a diferentes espaços de experiências conjuntivas [...]” (WELLER, 2005c, p. 281), tais

como experiências geracionais, experiências relacionadas à formação profissional, experiências relacionadas ao meio social entre outras, e que, por isso mesmo, a construção dos tipos “[...] exige uma abordagem multidimensional e uma sobreposição dos diferentes espaços de experiências conjuntivas” (*idem, ibidem*, p. 281).

O processo de elaboração de tipos se dá a partir da análise comparativa e, apesar de partir de um caso específico, o objetivo com sua construção é que os mesmos deixem de ser singulares e possam ser generalizáveis.

[...] Quanto mais precisa for a construção de um tipo no qual as semelhanças e diferenças em relação a outros tipos tornam-se evidentes, tanto maior será o caráter de validade das teorias construídas empiricamente. Um tipo deixa de ser singular, quando comprovado que não é apenas específico daquele meio ou daquela realidade social [...]. A generalização dos resultados da análise empírica e a transformação deste conhecimento em teorias fundamentadas depende, portanto, da validade dos tipos construídos e da consolidação destes numa tipologia abrangente (WELLER, 2005c, p. 281).

Diante do que conversamos sobre o Método Documentário, podemos afirmar que o mesmo busca a própria produção de teorias a partir de um trabalho de análise criterioso dos dados produzidos empiricamente e não somente uma melhor articulação entre teoria e empiria (WELLER, 2005c; ZARDO, 2012).

Nos próximos capítulos, trataremos nossas análises sobre os grupos de discussão (capítulo cinco) e sobre duas entrevistas narrativas biográficas (capítulo seis) realizadas com professoras de duas diferentes gerações, que trabalham em escolas de classes multisseriadas do campo, no município de Santa Teresa, conforme já especificamos anteriormente.

PARTE III

PESQUISA EMPÍRICA

*“[...] Descobriram / descobrimos: éramos
companheiros de travessia, nossa história
tinha sido / vinha sendo a mesma. Como
se cada um de nós fosse bordando a sua
vida, mas, sob diferentes bordados, o
risco fosse sempre o mesmo. [...]
Descobri / descobrimos: os meus dias não
são meus, são nossos. Sob os meus dias
parece estar a vivência de toda uma
geração [...]”.*

Magda Soares¹

¹ SOARES, Magda. **Metamemória, memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

5 DOCÊNCIA² E ORIENTAÇÕES COLETIVAS DE GERAÇÕES DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERVIADAS DO CAMPO DE SANTA TERESA

Como tratamos no capítulo anterior, Mannheim contribuiu significativamente na apresentação de um método que vai além da análise intuitiva ou dedutiva, favorecendo a compreensão das visões de mundo de um determinado grupo. Ainda como discutimos, para o autor, as visões de mundo (*Weltanschauung*) significam o resultado de “[...] uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura, que por sua vez constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos” (MANNHEIM, *apud* WELLER, 2005, p. 101).

Também como já evidenciamos nesse trabalho, as orientações ou representações coletivas de um grupo não constituem um modelo perceptível e evidente em um primeiro nível de interpretação, exigindo um aprofundamento dos níveis com a adequada utilização do Método Documentário de Karl Mannheim, adaptado por Ralf Bohnsack para a pesquisa social empírica.

“A reconstrução das visões de mundo e do *modus operandi* das ações coletivas pressupõe uma análise da relação existente entre as representações coletivas e os contextos em que essas experiências foram vividas e processadas” (WELLER, 2011, p. 45) ainda que elas não se reduzam, exclusivamente, às experiências vividas em um meio e em um período específico.

A análise das ações concretas (especialmente as experiências vinculadas à formação inicial e, principalmente, ao trabalho realizado) desenvolvidas pelas

² Neste trabalho, estamos empregando o termo docência de forma “expandida”, ou seja, ao fazê-lo estamos compreendendo que no mesmo estão inseridos os processos de formação (inicial e continuada), ingresso na carreira e trabalho docente.

professoras das escolas de classes multisseriadas de Santa Teresa – ES é fundamental para a reconstrução das orientações coletivas ou das visões de mundo das mesmas. Desta forma, com base na interpretação (formulada e refletida) e na análise comparativa dos grupos de discussão, foram evidenciados dois modelos ou tipos de orientações coletivas. Cada um desses modelos ou tipos emergiu de um grupo de professoras (“Batalhadoras do Campo” e “Flores do Campo”) que estamos considerando como vinculadas a duas diferentes gerações.

Para ilustração do primeiro tipo por nós definido como orientação comunitária, tomamos como base as passagens discursivas e narrativas do Grupo “Batalhadoras do Campo”. Identificamos como sendo componentes de tal orientação a compreensão da função de professor e seu trabalho como vocação; um forte senso de dever com as gestoras, as comunidades e os alunos no desempenho de suas atividades, buscando desempenhar a função de agentes de transformação social; a abnegação e; por fim, abertura para a busca e a oferta de ajuda a outras professoras. Para esse grupo, o foco de seu trabalho é a comunidade e as famílias.

Quanto ao segundo tipo, nós o definimos como orientação burocrático-legalista e tomamos como base as passagens discursivas e narrativas do Grupo “Flores do Campo”. Identificamos como elementos componentes de tal orientação a busca de diversificação da formação inicial (em nível médio) e a realização de múltiplos processos de formação continuada como forma de manter sua competitividade nos processos seletivos; a construção e utilização de um repertório de práticas pedagógicas; trabalhar sob a intensificação das exigências por rendimentos melhores, o que tem exigido a ampliação das demandas sobre o trabalho pedagógico. Para o grupo em questão, o foco de seu trabalho é o Estado e suas exigências burocráticas.

5.1 SOBRE A REALIZAÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

Desde nosso primeiro contato com as professoras das escolas de classes multisseriadas, ocorrido no dia 07 (sete) de outubro de 2013 (dois mil e treze) na sala de reuniões da Secretaria Municipal de Educação de Santa Teresa, onde apresentamos nossa proposta de investigação e convidamo-las para participarem do trabalho de pesquisa, passamos a ter contatos frequentes com aquelas que vieram a ser nossas informantes nesse estudo.

Assim, a partir das entrevistas narrativas biográficas que foram realizadas em suas respectivas residências (no caso de Andressa, Beatriz, Dalva, Mariana, Gilda e Laura), na Secretaria Municipal de Educação (Cláudia e Flávia) e na escola onde trabalha (Elisângela), realizadas nos meses de janeiro e fevereiro de 2014 (dois mil e quatorze), passamos a frequentar os encontros quinzenais de planejamento que aconteciam na referida Secretaria, onde pudemos observar mais detidamente aspectos como o planejamento coletivo (que também pode ser entendido como um processo de formação continuada), as relações entre as professoras e os profissionais do órgão gestor da educação municipal, bem como, e principalmente, as interações estabelecidas entre elas.

Durante o período em que participamos dos encontros de planejamento, negociamos com as professoras a realização dos grupos de discussão. Como as 11 (onze) professoras que fazem parte dos grupos 01 e 02 (já descritos no capítulo que trata dos procedimentos metodológicos do estudo) residiam em 08 (oito) diferentes comunidades, as mesmas sugeriram que a realização dos grupos de discussão ocorresse na sala de reuniões da Secretaria Municipal de Educação em um dos dias já agendados para realização dos encontros de planejamento. Isso exigiu que negociássemos com a professora coordenadora responsável por assessorar pedagogicamente as professoras das escolas de classes multisseriadas, assegurando-lhe que a realização das entrevistas não prejudicaria (totalmente) o trabalho de planejamento. Assim, ficou acertado que, enquanto as professoras de um grupo estariam conosco participando de discussão, as demais estariam desenvolvendo o trabalho de planejamento.

No dia 09 (nove) de junho, conforme o combinado, a partir das 13 (treze) horas, iniciamos os trabalhos com as professoras do grupo 02 e, a partir das 15 (quinze) horas, com as professoras do grupo 01. Ao final da realização de cada um dos grupos de discussão, pedimos que as professoras pensassem em um nome que lhes identificasse enquanto profissionais de escolas de classes multisseriadas do campo, considerando suas narrativas coletivas e individuais. Elas eram deixadas a sós por um período previamente combinado (em torno de cinco minutos) para que conversassem sobre qual nome lhes representaria. Ao final desse tempo, retornávamos e o nome nos era passado. Assim, ficou estabelecido que o grupo formado pelas professoras com mais idade e com maior tempo de trabalho nas escolas de classes multisseriadas (grupo 01) chamar-se-ia Grupo “Batalhadoras do Campo”. Por sua vez, o grupo formado pelas professoras com menos idade e menor tempo de trabalho nas escolas de classes multisseriadas (grupo 02) teria como nome Grupo “Flores do Campo”. Para nós, tais nomeações são extremamente significativas e representam um forte processo de (auto)percepção e de (auto)identificação como indivíduo e como grupo profissional.

5.2 ORIENTAÇÃO COMUNITÁRIA NO TRABALHO DOCENTE: O GRUPO “BATALHADORAS DO CAMPO”

5.2.1 Perfil das professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo”

Apresentados abaixo aspectos como idade, estado civil, cor, religião, prole, local de moradia, formação profissional e trabalho para traçarmos um breve perfil das cinco professoras que se autonomaram, para este trabalho, como membros do Grupo “Batalhadoras do Campo”. Passemos aos mesmos.

Af³ (Andressa⁴) tem 47 (quarenta e sete anos), é casada e mãe de um filho com 24 (vinte e quatro) anos e de uma filha com 17 (dezesete) anos. Autodenomina-se como sendo de cor branca e católica. Mora em casa própria na propriedade rural da família, na Comunidade I, no município de Santa Teresa – ES. Formada no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério, em escola que ficava localizada na comunidade onde então residia (Comunidade SJP, também em Santa Teresa - ES), começou a trabalhar no ano de 1986 (mil, novecentos e oitenta e seis), então com 18 (dezoito) anos, como professora contratada. Trabalha há 28 (vinte e oito) anos, sempre na mesma escola de classe multisseriada (Escola I), localizada na comunidade onde mora (Comunidade I). É professora efetiva pela rede estadual de educação desde o ano 2000 (dois mil) e está cedida à Prefeitura Municipal de Santa Teresa, pelo acordo de municipalização firmado (entre Estado e Município). Trabalha no turno matutino com as séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e possui 29 (vinte e nove) horas de trabalho semanal, sendo 25 (vinte e cinco) remuneradas pela rede estadual de educação e 04 (quatro) pela Prefeitura Municipal de Santa Teresa.

Bf (Beatriz), 46 (quarenta e seis) anos, é casada e mãe de dois filhos, sendo um rapaz com 18 (dezoito) e de uma menina de 09 (nove) anos de idade. Autodenomina-se como sendo de cor branca e de religião católica. Mora em casa própria que fica localizada na propriedade rural da família, na Comunidade G, a mesma onde trabalha. Possuía formação em Habilitação para o Exercício do Magistério (curso do então Segundo Grau) quando, no ano de 1988 (mil, novecentos e oitenta e oito), então com 20 (vinte) anos de idade, começou a trabalhar como professora contratada em escola de classe multisseriada na Comunidade SJ. Após

³ Nas transcrições das entrevistas dos Grupos de Discussões, as participantes foram denominadas apenas por letras relativas à ordem alfabética (A, B, C etc.), seguido de “f” por se tratarem de pessoas do sexo feminino. Neste caso, a professora Andressa é identificada por Af. O entrevistador foi identificado como Y. Conferir os códigos e seus respectivos significados no Apêndice 08.

⁴ Todos os nomes das professoras de escolas de classes multisseriadas do município de Santa Teresa e que participaram desse trabalho são fictícios.

um período de 06 (seis) anos como professora na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental na Sede do Município de Santa Teresa, ao casar, muda-se para a Comunidade G e passa a trabalhar na Escola G (escola de classes multisseriadas). Atualmente, também é formada em Licenciatura em Pedagogia, realizada na modalidade a distância na Universidade Federal do Espírito Santo. Possui 26 (vinte e seis) anos de trabalho como professora, sendo 19 (dezenove) somente em escola de classes multisseriadas. É professora efetiva na rede municipal de educação de Santa Teresa desde 1992 (mil, novecentos e noventa e dois). Trabalha no turno matutino, com o 4º e 5º ano do ensino fundamental. Possui carga horária semanal de trabalho de 29 (vinte e nove) horas.

Cf (Cláudia) tem 50 (cinquenta) anos, é casada e mãe de 03 (três) filhos, sendo um rapaz com 28 (vinte e oito) anos e duas moças, uma com 26 (vinte e seis) e outra com 16 (dezesesseis) anos de idade. Autodenomina-se como sendo de cor parda e católica. Mora na mesma localidade onde trabalha atualmente, na Comunidade ASA. É formada no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério e Licenciada em Pedagogia por uma instituição privada. Ambas as formações foram realizadas na modalidade presencial. Começou a trabalhar como professora aos 36 (trinta e seis) anos de idade, em 2000 (dois mil). Dos 14 (quatorze) anos de experiência como docente, nos últimos 05 (cinco) lecionou em escola de classe multisseriada - a partir do ano de 2009 (dois mil e nove). Possui carga horária semanal de trabalho de 29 (vinte e nove) horas, no turno matutino, com alunos matriculados no 4º e 5º ano do ensino fundamental, da Escola ASA. É professora contratada por designação temporária pela Prefeitura Municipal de Santa Teresa e participa do sindicato dos professores.

Df (Dalva), 49 (quarenta e nove) anos, é casada e mãe de dois filhos, sendo uma moça com 27 (vinte e sete) anos e um rapaz com 24 (vinte e quatro) anos de idade. Autodenomina-se como sendo de cor branca. É católica. Mora em casa própria, que fica na propriedade rural da família, ao lado da escola onde trabalha (Escola G). Realizou o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério e também tem formação em nível superior em Pedagogia, realizada na modalidade a distância na Universidade Federal do Espírito Santo. Em 1993 (mil, novecentos e noventa e três), aos 27 (vinte e sete) anos de idade, começou a trabalhar como professora em uma

escola de classe multisseriada, totalizando 22 (vinte e dois) anos de experiência como professora nesse tipo de escola, sempre como contratada por designação temporária da Prefeitura Municipal de Santa Teresa. Trabalha com alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental da Escola G, no turno matutino. Seu contrato de trabalho é de 29 (vinte e nove) horas semanais.

Mf (Mariana) tem 48 (quarenta e oito) anos. É casada e mãe de um rapaz com 23 (vinte e três) anos de idade. Autodenomina-se como sendo de cor branca e de religião católica. Mora em casa própria construída na propriedade da família, que fica na comunidade onde trabalha (Comunidade ASA). Possuía formação em Habilitação para o Exercício do Magistério, realizada em escola sediada na comunidade próxima de onde residia quando aluna do dito curso (Comunidade SJP), quando começou em 1985 (mil, novecentos e oitenta e cinco), aos 22 (vinte e dois) anos de idade, a trabalhar como professora. Durante todos os seus 29 (vinte e nove) anos de trabalho, lecionou em escola de classe multisseriada no município de Santa Teresa. Atualmente, possui formação em Pedagogia, realizada na modalidade a distância, pela Universidade Federal do Espírito Santo. Sempre foi professora contratada por designação temporária. Trabalha com alunos matriculados no 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, no turno matutino, na Escola ASA e tem contrato de 29 (vinte e nove) horas semanais de trabalho.

5.2.2 Os processos de ingresso e formação inicial no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério

Conhecer a realidade das professoras das escolas de classes multisseriadas do município de Santa Teresa – ES foi uma experiência muito significativa para nós.

Muito tem sido produzido nos meios acadêmicos sobre a formação e o trabalho dos professores, com grande ênfase no espaço urbano, ficando os espaços campesinos ainda secundarizados. Dentro desses, as escolas de classes multisseriadas e seus sujeitos são ainda aspectos pouco explorados nos meios acadêmicos o que, por conseguinte, se apresentam como ricas possibilidades de pesquisas.

Em nossas conversas com as professoras do grupo, pudemos perceber que o processo de ingresso no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério se deu de formas diferentes, conjugando fatores internos e externos aos sujeitos, entre os quais o gostar da profissão, os exemplos de outras professoras na família, os incentivos dos pais, a falta de opção de outros cursos a serem realizados na região. No entanto, apesar das diferenças relatadas, também percebemos elementos similares nas histórias das mesmas, em um processo que podemos nomear de diferenças (de vivências) nas semelhanças (de sujeitos) e de semelhanças (de vivências) nas diferenças (de sujeitos) (passagem formação inicial, linhas 11 - 52):

Y - L bom então inicialmente eu gostaria de saber como foi que vocês (.) resolveram entrar pro curso de Magistério depois que terminaram o primeiro grau? (2) Vocês poderiam me contar um pouco então sobre esse (.) °essa escolha pelo (.) pelo curso°?

Cf – Eu sempre foi porque eu sempre quis (.) ser professora. Eu abandonei, depois de velha, abandonei minha carreira pra poder tornar-se professora. Fiz o Magistério (1) terminei o Magistério entrei na Faculdade e:: (.) isso em dois mil (2) °que eu entrei na Faculdade° (1) eu já tinha meus quarenta e seis anos (2) né: e:: foi por (.) por querer mesmo (3) eu achava bonita a profissão (1) não rentável, porém bonita (5).

Af - Minha opção foi (.) gostar também (2) né, já tinha na família professoras (.) e aí (1) pra mim (3) °e porque não tinha muita opção de cursos° (.) né, porque era Administração a noite (2) Magistério então a gente sempre ia em opções assim seguindo (4) a::, como se di::z (2)

Bf – A facilidade.

Af – L que tinha né a facilidade (.) pra pegar, mas eu gostava (2) via minhas tias corrigindo avaliações, fazendo atividades, né? (2) Não me arrependo não (1) eu gosto.

Mf - Eu morava próxima ao Escola FP (.) que também oferecia o curso de Magistério e optei por fazer, mas também por incentivo dos meus pais (1). Papai achava que ser professora (.) era o máximo ter alguém na família

professor, (1) aí incentivou (.) tanto eu como ((nome da primeira irmã)) né a ((nome da segunda irmã)) e nós fomos (2) fizemos o Magistério (2).

Bf – E e eu fiz porque eu eu gostava também (1). Eu, eu e a Andressa mais ou menos assim né (1), até era falta mesmo de opção (.) ou era (.) Contabilidade na época ou (1) Magistério (1) aí Contabilidade nunca gostei de números (1) então

Mf – L Optou.

Bf – L Magistério (1). Fiz, não me arrependi (1) amo o que eu faço (.) e deu certo (1). E se a gente tivesse também feito a a escolha errada você pode ter certeza que a gente não tava não (1)

Af – L Tinha não.

Bf - L já tinha cascado fora (.) como muitas já fizeram (2).

Af - Com certeza (.) as colegas desistiram.

Bf – L É:::, com certeza.

Df – Eu já cheguei a fazer um período de (.) Contabilidade (1) vi que não tinha nada a ver comigo, não gostava, faltava (1) aí mamãe me chegou no eixo: “() tô pagando caro e você não tá com interesse nenhum nesse tipo de (.) curso (.) você tenta mudar o curso pra ver o que você quer pra fazer uma escolha correta”; aí fui pro período da tarde que tinha o Magistério; fiquei apaixonada logo que eu comecei a fazer o curso (.) já fiquei apaixonada e comecei já a fazer dali pra frente com grande paixão (2).

Após as considerações iniciais sobre o processo de realização do grupo de discussão, o pesquisador dirige uma pergunta ao grupo incentivando a narração e o debate sobre suas respectivas formações iniciais para o exercício da profissão de professora, destacando como se deu o ingresso no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério.

Entre os processos de escolha pelo curso por cada uma das informantes, percebemos que os mesmos não apresentam um motivo único, sendo sempre apresentados junto de outros que os complementam, havendo, no entanto, um com maior peso (aparente). Um primeiro (e principal) motivo apresentado por Cláudia (Cf) propõe que seu ingresso no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério tem relação com o cumprimento de uma “vocação” e que cursá-lo, portanto, seria um retorno à sua “verdadeira” trajetória de vida que foi alterada quando acabou seguindo outra carreira profissional (bancária) durante muitos anos (“abandonei

depois de velha”). Enfatiza que ser professora foi algo que ela “sempre quis”. Tal expressão nos leva a concluir que, para Cláudia, mais que uma escolha profissional influenciada por aspectos externos, tais como fatores econômicos e sociais em que estava inserida, o magistério é percebido como uma vocação, como algo inato, e que a decisão de abandonar a carreira que exercia desde a juventude rompe com uma trajetória entendida como desviada, recolocando-se no curso e inserindo-se no processo para tornar-se professora. Ressalta ter consciência das precariedades financeiras que envolvem a profissão professor (“não rentável”), sendo as mesmas secundarizadas pela “beleza” do trabalho, o que pode ser interpretado como sendo o exercício da profissão uma prática altruísta, um compromisso social ou uma missão a ser cumprida, reforçando a ideia de vocação acima proposta, com a abnegação material pela “beleza” do trabalho feito.

Apesar de não ser o motivo principal apresentado, também Dalva (Df) e Beatriz (Bf) ao argumentarem sobre seus respectivos ingressos no curso, ressaltam que apesar das incertezas essa foi uma escolha “correta”, dada a imediata identificação e paixão pelo curso e pela profissão (Dalva) e a permanência no exercício do magistério desde então, ao contrário de outras colegas que vivenciaram processos similares de “escolha” pelo curso e, conseqüentemente, pela profissão e que já a abandonaram (Beatriz). A opção e ingresso no curso passaram a ser percebidos pelas informantes sob uma ótica que podemos chamar de “mistificação da escolha”, onde o processo de identificação com o curso é percebido como uma “revelação” da sua “vocação”. Não são problematizados os fatores sociais, culturais, biológicos, psicológicos e econômicos, entre outros, implicados nos processos de permanência e desistência de determinado profissional em uma profissão, especialmente na de professor.

De todos os motivos apresentados, o mais recorrente refere-se às influências exercidas por familiares sobre as informantes para a escolha do curso. Quando afirma que optou pela carreira do magistério por gostar da mesma, Andressa (Af) entende que tal gosto tenha se desenvolvido graças a existência de outros membros do sexo feminino da família (“tias”) que exerciam a profissão de professoras e ao contato que tinha com as mesmas enquanto estas realizavam os trabalhos de correção das avaliações e elaboração dos planos de aulas. Mariana (Mf) é muito enfática quando afirma que o principal fator motivador da escolha feita foi o incentivo

dado por seus pais, especialmente pelo pai, o que levou três das quatro filhas a realizarem o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério. Mariana explica ainda que para seu pai a existência de um professor na família era um fator de distinção social para esta (família) (“era o máximo ter alguém na família professor”), o que atesta, para aquele espaço, o reconhecimento social pela profissão, ainda que naquele momento questões materiais e de remuneração e as condições de trabalho deixassem a desejar. Também Dalva que estava descontente com o curso de Técnico em Contabilidade é orientada pela mãe a buscar outra formação e transfere-se para o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério.

Articulado aos motivos já tratados, as informantes também narram que suas escolhas se deram dentro de um universo limitado de ofertas de formação nas escolas das comunidades onde estudaram, como afirmam Andressa (“e porque não tinha muita opção de cursos”) e Beatriz (“era falta mesmo de opção”). Em tais instituições era comum a oferta, além do curso de Habilitação para o Exercício do Magistério, também do curso Técnico em Administração ou do curso Técnico em Contabilidade. Aquele, ofertado sempre em período diurno e estes, em período noturno. Assim, as opções de cursos disponíveis, os horários em que os mesmos eram ofertados e as influências e orientações dadas pelos membros das famílias, contribuíam para que parte significativa das moças das comunidades encaminhasse-se para o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério, contribuindo com um fenômeno largamente conhecido e amplamente estudado chamado de “feminização do magistério” (não só do curso, mas também da profissão, especialmente na educação infantil e no ensino fundamental), enquanto que os rapazes dirigiam-se para o curso Técnico em Administração ou o curso Técnico em Contabilidade.

Um fato curioso, mas não isolado ou o único, foi narrado por Beatriz quando de seu processo de escolha de qual curso realizar após a conclusão do ensino fundamental. Segundo a informante, sua “opção” pelo curso de Habilitação para o Exercício do Magistério ocorreu através de um processo de eliminação de elementos considerados aversivos: a partir de seus sentimentos negativos em relação aos números, descarta de imediato a possibilidade de realizar o curso de Técnico em Contabilidade, restando o outro curso (na comunidade onde morava). Ou seja, o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério não foi o escolhido por Beatriz

por se apresentar como o mais atrativo ou ela ter previamente racionalizado que queria ser professora, mas sim, como o curso que restava em um processo de eliminação de “opções” que lhe eram mais aversivas. O fato narrado por Beatriz e as características do currículo do referido curso, muitas vezes acusado de não estar voltado para a formação dos alunos em nível de ensino médio habilitando-os também para pleitear vagas no ensino superior, somado a outros aspectos discutidos por Villela (2000) e Catani (2000) sobre a história da profissão docente no Brasil, tais como a simplificação dos currículos que se deu com o ingresso das mulheres (isso ainda no século XIX) levou o então curso de Habilitação para o Exercício de Magistério (herdeiro do então curso Normal) a ser acusado de “fácil” por não exigir conhecimentos mais elaboradas, especialmente na área de exatas.

Independente dos motivos apresentados, todas as informantes fizeram questão de ressaltar que possuem uma relação positiva com a profissão. Assim Cláudia destaca que “achava bonita a profissão”, Andressa e Beatriz afirmam que não se arrependem da “escolha” feita e que “gostam” do que fazem ou Dalva, que afirma ter se “apaixonado” pelo curso tão logo nele ingressou, tamanha sua identificação com o mesmo.

Uma segunda questão tratada com as professoras, ainda relacionada à passagem sobre a formação inicial, diz respeito à percepção das informantes sobre como era visto o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério, no momento em que as mesmas nele ingressaram. No debate, monopolizado por Dalva, as entrevistadas destacam compreender uma íntima relação entre a visão social sobre o professor e a imagem sobre o curso em questão (passagem formação inicial, linhas 53 - 72):

Y – Eu queria que vocês tentassem lembrar agora como que era visto o curso de Magistério naquela época? (3)

Df - Logo que eu iniciei (.) o curso de Magistério é assim (1) as pessoas falavam muito do professor como sendo importante e tal parecia que pra os pais naquela época (.) logo que foi iniciado, ele tinha mais valor (.) não profissionalmente assim com remuneração, mas como valor de ser reconhecido pelos pais com uma uma maior ênfase (.) e já nos dias de hoje os pais já não tem assim mais esse negócio de valoriza:::r o professor (.) o profissional (2) é uma coisa mais

Af –
comunidade?

L O professor era uma autoridade né, na

- Df - L é:::
- Mf – L Era,
era mais respeitado né?
- Af – Nossa mãe!
- Mf – L Muito mais respeitado, hoje não é.
- Df – L Respeitado e agora não existe.
- Mf – Não é.
- Af – L Valorizava a professora né? (1) Tinha que ir à igreja
- Mf – É:: (1)
- Af - As reuniões alguma coisa né, tinha que dar sua opinião (1) hoje (1) infelizmente (1) tudo mudou (2)

Após um intervalo de dois segundos, o pesquisador dirige uma pergunta ao grupo estimulando o debate entre as entrevistadas sobre como era visto o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério quando ingressaram para cursá-lo. Iniciando o debate sobre a questão proposta, Dalva estabelece uma relação entre a visão sobre o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério e a valorização social do professor, especialmente por parte dos pais e da comunidade, atendo-se à discutir esse segundo aspecto como forma de explicar o primeiro, tornando explícito seu entendimento da indissociabilidade entre tais questões. Reafirma constantemente sua proposição, com expressões tais como “as pessoas falavam muito do professor como sendo importante”, “parecia que pra os pais [...] ele tinha mais valor” e “ser reconhecido pelos pais com uma, uma maior ênfase”, remetendo-se a um período chamado como “era de ouro” da profissão docente no Brasil. Dalva deixa claro, no entanto, que entende a valorização sob dois aspectos: o primeiro, do reconhecimento social (que existia) e, o segundo, do reconhecimento pecuniário, sendo este percebido como inadequado (“não profissionalmente assim com remuneração”).

Andressa concorda com Dalva sobre o reconhecimento social do professor, e enfatiza que o mesmo era percebido como uma autoridade na comunidade. A palavra autoridade, por um lado, enfatiza a distinção social atribuída e, por outro, traz consigo outras atribuições remetidas ao professor, como a necessidade de

participar (com a frequência e a apresentação de juízos e opiniões) nas reuniões que eram realizadas para discutir questões referentes à comunidade onde trabalhava, relacionadas ou não à escola (“as reuniões alguma coisa né, tinha que dar sua opinião”). Assim como a escola, a igreja apresentava-se como um espaço de encontro social nas comunidades e, a frequência da professora também nas celebrações e seu envolvimento com as questões de tal instituição são elementos distintivos que contribuem para a obtenção e manutenção do *status* de autoridade e, conseqüentemente, de respeito e valorização dos pais, alunos e comunidade em relação à si e à profissão. Além disso, o envolvimento nas atividades religiosas constituía-se em um atestado de moralidade, muito valorizado e requerido das professoras no período e contexto em questão. Dalva e Mariana concordam com a elaboração apresentada por Andressa de que o professor era visto como uma autoridade na comunidade (“Df - é:::”) e que, por isso, era mais respeitado (“Mf - Muito mais respeitado”).

Para Andressa, Dalva e Mariana, ao longo dos anos trabalhando como professoras, foi perceptível a diminuição do reconhecimento e da valorização social do professor por parte dos pais e das comunidades onde atuaram/atua. Nesse processo, o *status* de autoridade do professor foi posto em xeque, colocando-o diante de uma situação de constante questionamento, bem como de desvalorização e desrespeito, o que é percebido como um aspecto significativamente negativo (“hoje (1) infelizmente (1) tudo mudou (2)”), o que tem gerado um fenômeno conhecido como “o mal estar docente” (cf. MAGRONE, 2004).

5.2.3 Profissão professora (de escolas de classes multisseriadas do campo): uma carreira marcada por experiências (iniciais) difíceis

As experiências iniciais no exercício da profissão narradas pelas professoras são marcadas por fatos pitorescos (alguns até cômicos) e por muitas dificuldades de toda a ordem que vão desde problemas com a estrutura física da instituição de ensino, a multifuncionalidade das professoras na escola de classes multisseriadas até a necessidade de deixarem suas residências e irem morar em casas de famílias nas comunidades onde passaram a trabalhar.

Assim, o pesquisador introduz uma pergunta ao grupo, incentivando que discutam sobre o período inicial de ingresso na carreira como professoras e as experiências vividas naquele momento específico (passagem profissão professora: ingresso e experiências iniciais na carreira; tema principal: experiências iniciais na carreira, linhas 73 – 103):

Y – É vocês poderiam falar um pouco sobre o início do trabalho de vocês como professoras? Como é que foram as primeiras experiências de vocês?

Mf – ,Nossa foi árdua,!

Af – Difícil.

Df – Difícilimo! Andava demais (1) andava quase dez quilômetros por dia a pé (.) indo e voltando e morro mesmo (.) passava no meio de mata (.) achava muito assim pessoal que vinha de fora pra trabalhar nessas (.) regiões ali do alto, então era uma coisa até perigosa, mas o pessoal (.) era perigoso e não era porque o pessoal de antigamente respeitava (2) passava e só dava um oi e tal e a gente tinha aquele certo medo, mas as pessoas respeitavam mais (.) mesmo que (1) tinha essa grande distância, bi::chos, enfrentava so::l, chu::va, mas (1) foi muito bom! Mesmo que eu (.) achava tanta dificuldade (.) °foi um período (.) ótimo da vida°!

Mf – Agora em questão de sala de aula né?

Df – L Nossa!

Mf - você ter que, na época a gente dividia o quadro que eram quatro turmas (2) a gente tinha que dividir o quadro, dar conta

Af - L Quadro rui::m

Mf - L olha eu since-, eu sinceramente, eu não dormi (.) quando eu iniciei Charles, igual eu já (2) falei com você (.) eu fiquei muito preocupada; eu caçava (.) pessoas pra (.) pra me dar o caderno pra mim ver a direção que eu tinha que tomar (1) você fica perdido (1) quatro turmas, fazer merenda

Df – Buscar lenha lá nas alturas né, no morro ainda com os alunos

Mf – L olha eu, sinceramente.

Df – L e o medo
de cobra e tal a gente ia (.) buscar.

Mf – Foi uma época

Af – L Além de ficar fora de casa também né, tinha essa questão

Mf – L ficar fora de casa.

Af – L ia só
de mês em mês pra casa porque (.) não tinha esse acesso a ônibus (.)
transporte, né, facilidade

A pronta manifestação de Mariana e Andressa afirmando que as experiências iniciais na profissão foram difíceis, detalhadas pelas demais professoras na sequência da conversa sobre a questão apresentada pelo pesquisador, pode ser entendida como o fenômeno do “choque de/com a realidade”, próprio dos anos iniciais de trabalho, graças a não correspondência entre a profissão idealizada (nos cursos de formação inicial e, muitas vezes, pelos cursos de formação inicial) e a profissão efetivamente vivida no cotidiano das escolas. Apesar de cada professora ter narrado uma vivência diferente, é importante ressaltar que todas experimentaram processos similares em suas trajetórias profissionais, como pudemos perceber, seja nas entrevistas narrativas biográficas, seja nos gestos e expressões de concordância e recordação quando da narração das demais informantes.

Dalva, que com elas concorda (“difícilimo!”), detalha suas vivências daquele período e escolhe fazê-lo, abordando o que pode ser compreendido como o aspecto mais marcante para si: os deslocamentos entre sua residência e a escola onde passou a trabalhar. A inexistência de transporte público ou de transporte escolar (no período), bem como de transporte particular motorizado, forçava Dalva a percorrer o caminho de aproximadamente dez quilômetros (entre ida e volta) a pé. Nem mesmo o uso de bicicleta era possível, considerando o relevo acidentado da região a ser percorrida (“indo e voltando e morro mesmo”), o que lhe exigiria mais esforços. Além da disposição física, também era requerido de Dalva muita coragem e compromisso com os alunos, a escola e a comunidade. Coragem porque o caminho percorrido não era sem perigos. A existência de matas em quase todo o percurso e a proximidade com áreas de preservação ambiental tornava o encontro com animais

silvestres, muitos deles potencialmente perigosos (onças e cobras) uma constante. Também era comum deparar-se no caminho com trabalhadores rurais trazidos de outros municípios e Estados para a colheita do café na região. Como a comunidade, na época, era muito menor e mais voltada para si, e seus moradores conheciam-se mutuamente, a presença de estranhos na região era percebida como uma ameaça em potencial (“a gente tinha aquele certo medo”), que na narração de Dalva não se efetivara (“era perigoso e não era porque o pessoal de antigamente respeitava (2) passava e só dava um oi e tal”). Compromisso porque apesar da distância e do relevo, dos perigos (reais e virtuais), das condições climáticas (“enfrentava so::l, chu::va”) a professora permanece trabalhando na escola até seu fechamento e nucleação. Reconhece o período como sendo muito difícil, contudo estabeleceu uma relação positiva com a escola (“mas (1) foi muito bom! Mesmo que eu (.) achava tanta dificuldade (.) °foi um período (.) ótimo da vida°!”).

Duas outras dificuldades trazidas por Mariana para o debate dizem respeito mais especificamente ao “choque” com a realidade da escola de classes multisseriadas em dois aspectos: um primeiro, em relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido e, um segundo, relacionado à multifuncionalidade do professor nessas escolas, atendo-se não só às atividades fins, mas também às atividades meio da instituição. Para Mariana, as experiências que se destacam quando de seu ingresso na carreira estão relacionadas diretamente à organização e ao trabalho a ser desenvolvido em uma classe multisseriada. Apesar de tais escolas serem a regra no meio rural em Santa Teresa, no período em que Mariana começa a trabalhar como professora, existe um processo de invisibilização das mesmas nos cursos de formação (Habilitação para o Exercício do Magistério) existentes no município. Quando muito, algumas alunas realizavam seus estágios supervisionados em tais escolas, como relatado por Dalva em sua entrevista narrativa biográfica.

A inexperiência como professora somada à particularidade da escola de classe multisseriada geram em Mariana um duplo sentimento e, conseqüentemente, uma dupla ação: inicialmente, o que podemos chamar de “choque com a realidade” produz um excesso de preocupação e um sentimento de desespero, levando-a a crises de insônia. Após o susto inicial e com um sentimento de que era capaz de enfrentar o desafio, Mariana parte em busca de ajuda e orientação com outras

professoras mais experientes, especialmente que trabalharam ou trabalhavam em escolas de classes multisseriadas. Tal ajuda orientou-se por um sentido prático, na busca de instrumentos (“caderno”) e processos já testados e validados por outrem (“pra mim ver a direção que eu tinha que tomar”) para serem praticados pela nova professora (em um contexto e com sujeitos que, apesar de similares aos das orientações recebidas, possuem suas singularidades). Mariana explica que, por trabalhar com quatro turmas em uma mesma sala de aula e ao mesmo tempo, reproduzia o padrão unisseriado, dividindo o quadro (lousa) em quatro partes, sendo cada uma correspondendo a uma das séries em sala. Por ter buscado orientação com outras professoras, podemos concluir que tal prática era a regra adotada nas escolas de classes multisseriadas, desde antes de ela começar seu trabalho como professora. A expressão “dar conta” evidencia uma dupla expectativa em relação ao trabalho de Mariana: por um lado, dela se esperava compromisso e capacidade na resolução dos problemas e na condução das atividades fins da escola (o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e das alunas), mas também das atividades meio (tais como a manutenção da escola – limpeza – e preparação da alimentação a ser servida aos alunos). Por outro lado, responder às expectativas externas (Secretaria de Educação, pais, comunidade) exige de Mariana engajamento e dedicação à escola para “dar conta” das demandas apresentadas, tais como “dar aula” para “quatro turmas” e “fazer merenda”.

A partir da fala de Mariana que começa a discutir sobre as várias funções então requeridas da professora de serem exercidas na e pela escola (dar aula, “fazer merenda”), Dalva recorda a necessidade de recolher madeira (“lenha”) nos terrenos do entorno, pois nesta não havia fogão a gás e a comida era preparada no fogão a lenha. Buscando diminuir sua sobrecarga de trabalho, os alunos eram envolvidos nas atividades de manutenção da escola, tais como a coleta de “lenha”, mesmo a professora tendo consciência dos perigos envolvidos com a atividade, tais como possíveis acidentes com animais peçonhentos (“cobras”, escorpiões e aranhas) que poderiam ser encontrados junto à madeira ou nos caminhos até ela.

Por fim, Andressa traz para a discussão uma última recordação sobre as dificuldades enfrentadas no início do trabalho como professora, não só por ela, como pelas demais colegas do grupo: a necessidade de morar “fora de casa”, mudando-se

para a comunidade onde iriam trabalhar. Para Andressa, ter que ausentar-se da casa dos pais, indo residir na comunidade em que se localizava a escola para a qual foi convidada a lecionar, foi uma experiência marcante no início de sua carreira como professora. Para uma jovem moça do interior e que nunca havia morado “fora de casa”, tal experiência apresentava-se como desafiadora. Nas entrevistas realizadas, as informantes que passaram a morar nas comunidades onde foram trabalhar, negociaram sua estada e foram acolhidas em casas de famílias das próprias comunidades, independente dessas terem filhos matriculados na escola de classe multisseriada. Andressa ressalta as dificuldades de acesso aos meios de transporte públicos ligando as comunidades onde passou a trabalhar e onde residia, forçando-a a ter contato com sua família apenas mensalmente, ocasião em que ia visitar os pais. Como ressalta em outro momento do Grupo de Discussão (linhas 211 – 212) a rotatividade de professoras era muito grande (“E já na minha faltava professores (.) ficava no máximo uma semana, duas semanas”). A não existência de “facilidade” de contato com a família e a necessidade de passar a residir na comunidade pode ser entendida como um teste cujo objetivo era comprovar o compromisso social assumido e o engajamento da professora com a escola e com a comunidade. Tal realidade também foi vivenciada pelas demais professoras do grupo, com exceção de Cláudia.

5.2.4 Profissão docente: percepções positivas sobre ser professora e seu trabalho no campo

Neste tópico, nos ateremos a discutir as percepções de diferentes sujeitos sobre ser professora e a importância de seu trabalho. Assim, inicialmente, discutiremos as percepções das próprias informantes sobre a profissão e o trabalho no início de suas

carreiras. Em seguida, trataremos das percepções das comunidades onde passaram a trabalhar e, por fim, as visões de seus familiares sobre suas escolhas profissionais: ser professora. Na percepção das professoras, todos os sujeitos acima mencionados apresentavam uma visão muito positiva sobre tal profissão e sobre a importância e necessidade de seu trabalho nas comunidades como melhor detalharemos nas discussões abaixo.

Como já sinalizamos, buscamos inicialmente discutir as percepções das professoras sobre a profissão e o trabalho docente no início de suas carreiras. Em todas elas é possível perceber, explícita ou implicitamente, uma visão positiva sobre a profissão quando da “escolha” (conforme já tratamos acima) pelo curso de Habilitação para o Exercício do Magistério (passagem profissão professora: ingresso e experiências iniciais na carreira; tema principal: visões sobre a profissão, linhas 183 – 248):

Y – É e como que vocês viam a profissão de professora naquela época? (2)
O quê que vocês pensavam sobre o trabalho das professoras?

Mf – Eu achava o máximo ser professora

Bf - L A::h eu també::m no:ssa.

Mf – L Entendeu? Eu, eu. Eu achava (.) eu me esforçava nem era pelo salário porque o salário comparando com agora era a mesma coisa né Beatriz?

Bf - L Sim

Af – L Ficava sem às vezes

Mf – Ahm?

Af – L receber (1) sem receber

Mf – L Eu demorei seis meses (.) eu fiquei

Bf – Eu comecei no Estado.

Mf – eu também (.) foi pelo Estado (.) eu fiquei seis meses para receber o primeiro salário (2) mas assim (.) independente (.) eu (.) eu gostava (1) eu gostava assim mesmo⁰.

Bf – Eu gostei porque a escola em que eu estudei eu fui a primeira professora a dar aula na escola (.) da turma (.) dos alunos né? (.) aí eu fiquei lá quatro meses (2) depois quando interrompeu o contrato (.) eu fui

para uma roça, Comunidade ASL perto de Comunidade CF (1) lá fiquei mais quatro meses de substituição

Y – L Que hoje faz parte de Município de SRC, né?

[...]

Af – E já na minha faltava professores (.) ficava no máximo uma semana, duas semanas (.) então eu via, né? O atraso das crianças (.) né? Alguns até desistiam de estudar na época

Mf – L Mas pela dificuldade de ficar professor no lugar

Bf – L Lá onde eu fui lá na Comunidade ASL tinha um menininho que ele ele era órfão (.) aí ele morava com a tia (.) gente aquele menino ele tinha tanto piolho, tanto piolho, tanto piolho (1) eu peguei uma cartolina branca (1) pedi a mulher lá onde eu ficava lá pra arrumar shampoo, pente fino e eu cuidei da cabecinha dele (.) e ele tinha um umbigo todo inflamado (.) não sei se ele futucava ele tinha uma necessidade especial (1) ele futucava no umbigo aquilo inflamou, faltava dar quase bicho (1) aí fui cuidando daquele meni::no fui dando carinho pra e::le e assim foi (1) ó se fosse você contar eu acho que tinha uns trezentos piolhos em cima da da cartolina eu nunca vi isso na minha vida!

Af – Mas era assim mesmo

Bf – L Era desse jeito (1) e bem pobrezinho

Af – L Que os pais também tinham essa (.) como se diz? (.) essa ideia criança tem que estar na roça trabalhando (.) só trabalho

Bf – L Isso!

Af - L trabalho, levando, mesmo que não trabalhasse era aquela vida lá

Bf – L Era chegar da escola né e ir pra roça (1)

Af – Não cuidava das crianças

Bf – L Aí os cuidados

Af – L né? (.) e a dificuldade também “Ah termina o quarto ano vai pra onde? Depois esquece tudo” (.) Eu mesmo tive a minha sogra o meu cunhado super (1) inteligente que eu peguei com quatorze anos (1) não, onze anos, na época (.) e já tava na quarta série (.) ela fez ele repetir a quarta série (.) porque não tinha pra onde ir

Bf – E aceitava né

Af – Ahm aceitava (1) só ouvinte né? Não era matriculado, era ouvinte, mas super inteligente (1) depois quando terminou né, eu falei “Pega um animal” Quantos iam de animais (1) até Várzea Alegre (.) “Não, trabalhar (.) estudar daqui uns dias todo mundo estudando vai ter emprego aonde?”

Mf – L Oh, que mentalidade!

Af – L Essa ideia, né? (2) a mentalidade, né? (6)

Dirigimos uma pergunta ao grupo buscando fomentar o debate sobre como que as entrevistadas viam a profissão e o que pensavam sobre o trabalho das professoras no momento em que escolheram o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério e no início de suas carreiras. Tomando como ponto de partida uma visão positiva das informantes sobre a profissão e o trabalho docente, como podemos perceber explicitamente na fala de Mariana (“Eu achava o máximo ser professora”), é possível ressaltar outros dois aspectos fundamentais para compreendermos suas visões sobre a docência e o seu trabalho: orientarem-se por valores comunitários para com os alunos e as comunidades e colocarem-se como agentes de transformação social nos locais onde passaram a trabalhar.

Tais valores comunitários (com forte viés altruísta, tais como o dom e a vocação; o amor às crianças; o amor pelo outro; o amor à profissão, etc.) vão sendo apresentados pelas professoras em suas narrativas (de grupo e individuais) quando salientam que, ao tornarem-se sabedoras das realidades (muitas vezes de abandono) de tais comunidades, escolas e alunos e por elas serem tocadas, somado ao fato de terem sido pessoalmente convidadas por autoridades educacionais locais para assumirem o trabalho em tais escolas e comunidades (como apresentado pelas informantes em suas entrevistas narrativas biográficas) colocam-se em serviço buscando “sanar” os problemas existentes. Isso pode ser exemplificado nas falas e ações das professoras, como quando Mariana ressalta seu empenho em realizar um bom trabalho (“eu me esforçava”) e desprendimento material (“nem era pelo salário”), quando Andressa fixa moradia na comunidade e busca superar o “atraso” dos alunos gerado pela constante rotatividade de professores na escola ou ainda, quando Beatriz narra ter se ocupado pessoalmente dos cuidados com a higiene corporal e dedicação afetiva dispensada a um aluno.

Associado às orientações e aos valores comunitários acima citados, as professoras deixam transparecer que compreendem o trabalho docente como socialmente transformador (poderíamos mesmo dizer, humanitário e civilizador), aspecto este nem sempre percebido pelas informantes. Assim, os cuidados com a higiene corporal de seu aluno e o envolvimento de outras pessoas da comunidade nessa ação empreendida por Beatriz e os trabalhos realizados por Andressa para minimizar os impactos do “atraso” no processo de ensino e aprendizagem, diminuir a evasão escolar e problematizar na comunidade a relação criança-escola-trabalho, incentivando a busca por escolarização para além das séries iniciais, mesmo que fora da comunidade, podem ser interpretadas como ações socialmente transformadoras.

Para as professoras, a visão positiva sobre a profissão e o trabalho docente também podia ser percebido por meio do reconhecimento, da valorização social, da boa recepção e da acolhida, bem como pelo apoio da comunidade para o bom desenvolvimento das funções que cabiam às professoras nas escolas de classes multisseriadas, como já mencionamos acima e que voltaremos a tratar em um tópico próprio, mais à frente (passagem profissão professora: ingresso e experiências iniciais na carreira; tema principal: visões sobre a profissão, linhas 249 – 290 / 312 - 319):

Y – É (.) vocês lembram ainda como que as professoras eram vistas naquela época pelas pessoas das comunidades ou das regiões onde que vocês começaram a trabalhar?

Af – Importantes.

Mf – L Isso aí!

Cf – L A gente tinha valor!

Af – L Importantes!

Bf – L Lá onde eu fui também (.) eram importantes!

Mf – L Olha quando você ia numa festa (1) a professo:ra (.) está na (.) no::ssa!

Cf – L A professora

- Bf – L É:::!
- Df – L Nossa vida!
- Cf - L Não
sabia o que fazia, né?
- Bf - L E a casa né (.) que a gente ficava?
- Mf - Nossa! (1)
- Bf - Tudo do bom e do melhor!
- Af – L Do melhor
- Bf – Comidinha sempre quentinha no fogão (.) chegava da escola o almoço tava prontinho
- Cf – L Olha aqui tá passando aquela novela das seis agora [Meu pedacinho de chão] (.) tá passando aquela novela das seis agora (.)
- Bf – ,Não podia nem lavar roupa nem fazer nada,
- Mf – L Não!
- Bf – L “Pode deixar, pode deixar”.
- Df – L Nossa! Que lugar que eu fiquei (.) benza Deus!
- Cf – L Heim, Charles (.) tá passando uma novela das seis agora que a professora veio de fora pra trabalhar (2) aí é a gente se vê naquele lugar, né? (1) e a professora ela não tem obrigação, mas quer pagar porque ela acha que é necessário pagar (.) e lá ela é assim tratado como assim (.) um mimo da família, ela é um mimo da família aquela novela que tá passando (.) ela é um mimo
- Mf – L Na minha época, quando eu comecei era assim (.) quando eu fiquei lá em Comunidade SH.
- Af – L É eu também
- Cf – L A melhor, a melhor, a melhor comida é para ela, ninguém come antes dela, ninguém, tudo assim (.) entendeu? (.) então ela é a pessoa mais importante (.) agora eles tão juntando pra ajudar para poder pagar o salário dela para ela não ir embora (1) ela vai embora porque salário da prefeitura não tá pagando, @como sempre, né@? Então, os moradores vão juntar para ela não ir embora (1) continuar trabalhando (1) então assim, a gente era importante, né? (.) muito importante! °Meu Deus como era°! (1)
- [...]

Bf – L Eu trabalhei em uma comunidade aí pra cima de Santa Teresa (.) Comunidade SL (.) uma comunidade alemã (1) lá também era assim, final de semana os pais iam lá (1) levavam a lenha já lascadinha e botava debaixo do fogão (2) aí segunda-feira eu chegava a lenha já tava arrumadinha, que era fogão a lenha (1) a energia era ele que fazia o controle também (1) então o professor lá era, era chegar pra dar aula mesmo (.) agora essas coisas era tudo a comunidade que que ajudava (.) é:: ajudava pra caramba! (1) muito bom! (1)

Buscando dar sequência à discussão sobre as visões sobre a profissão, introduzimos uma pergunta às informantes sobre como as professoras eram vistas na época em que iniciaram suas carreiras, nas comunidades onde começaram a trabalhar. De forma bastante direta, Andressa afirma que elas eram vistas como “importantes”, o que rapidamente é confirmado por Mariana (“isso aí!”), Cláudia (“a gente tinha valor!”) e Beatriz (“Lá onde eu fui também (.) eram importantes!”). As professoras apresentam uma série de exemplos, buscando com os mesmos deixar evidente que elas eram valorizadas e socialmente reconhecidas pelas comunidades onde trabalhavam. Assim, Mariana destaca a manifestação de satisfação da comunidade quando da sua participação nas festas lá realizadas. Tal exemplo é validado por Cláudia, Beatriz e Dalva.

Outro exemplo apresentado (agora por Beatriz), que ratifica como a comunidade valorizava as professoras que lá atuavam diz respeito à recepção e estada das mesmas em casas de famílias das próprias comunidades, sem solicitar qualquer tipo de retribuição financeira (aluguel ou pensão) para isso. Destaca que a família onde se hospedava lhe oferecia “tudo do bom e do melhor!”, sendo que era aquela (a família) que se adequava à esta (professora), organizando-se para atendê-la (“chegava da escola o almoço tava prontinho”) e não deixando-a ajudar nos afazeres domésticos, o que também é confirmado por Mariana, Andressa e Dalva. A esse respeito, Cláudia recorda-se que na telenovela “Meu pedacinho de chão” (que estava sendo exibida às 18 horas pela Rede Globo) havia uma personagem de uma professora que vivia uma situação similar à narrada pelas demais colegas, sendo ela considerada “um mimo da família”. Mariana e Andressa confirmam que, assim como o personagem, também elas eram tratadas da mesma forma que tal personagem onde se hospedavam.

Além do exemplo anterior, Beatriz também cita o apoio das comunidades no desenvolvimento de seus respectivos trabalhos. Destaca sua experiência quando

trabalhou como professora em uma comunidade de descendentes de alemães no interior de Santa Teresa. Ressalta que os pais muito contribuíam para o funcionamento da escola, providenciando a lenha necessária para a preparação da merenda e o controle do consumo da energia elétrica. Para Beatriz tais ajudas eram muitas e bem-vindas, pois diminuía as atividades meio que, na época, também deveriam ser realizadas pelas professoras das escolas de classes multisseriadas, deixando-as com mais tempo para dedicarem-se às atividades fim da escola.

Além das percepções pessoais das informantes e de suas impressões sobre a visão das comunidades, também foram discutidas as percepções dos familiares das professoras sobre sua escolha profissional. Mais uma vez, como já salientamos acima, as professoras afirmam que seus familiares tinham uma visão extremamente positiva sobre a profissão de professora, o que muito contribuiu para a escolha do curso de Habilitação para o Exercício do Magistério como formação em nível médio, como já discutimos anteriormente e seu posterior ingresso na carreira (passagem profissão professora: ingresso e experiências iniciais na carreira; tema principal: visões sobre a profissão, linhas 320 – 350):

Y – E como que vocês eram vistas pelos familiares de vocês por estarem trabalhando como professoras? (3)

Bf - A mãe, a mãe sempre teve orgulho de saber que tem uma filha professora, até hoje! (1) oh se chega um parente assim mu:::ito lo:::nge que a gente né, passa muitos anos (.) “Essa aqui que é minha filha professora” (.) né? ela tem orgulho!

Mf – L É, elas comentam!

Bf – L e, e assim é (.) e às vezes a própria família fica até meio receosa com a gente (.) porque a gente fala assim (.) não quer dizer que a gente fala corretamente, a gente tenta falar o possível, né, o certo (.) às vezes acha “@Nossa, mas ela tá tão metida né@?”, “olha como ela fala!” então, tem esse lado também, né? Mas, graças a Deus, a minha família (.) tem orgulho (.) de ter uma professora na família (2)

Af - Acho que a maioria né?

Bf – É!

Mf – Eu fui incentivada (2) pelos [pais]

Af – L Até a minha (.) mãe mesmo ela fala com a minha irmã, “Porque você não foi professora também?”

Mf – É? (2)

Af – Minha irmã né (1) escolheu outro lado (2) ela fala

Bf – L É diferente uma
cabeça da outra, né? (.) as minhas duas irmãs

Af – L Da outra (.) Não, não, ela fez o magistério mas

Mf – L Mas não seguiu a
profissão

Df – L Isso!

Bf – L Elas saíram também pra trabalhar e estudar, mas ninguém
seguiu carreira (.) ninguém

Mf – Opção, né?

Bf - Opção (.) casaram novas

Af – L Ela fala, aí ela ((irmã)) fala mesmo “Puxa-saco!” (2)
Puxa-saco porque é professora?

Como explicitamos no início deste item, nesta terceira parte nossas discussões se voltariam para as percepções dos familiares das professoras sobre sua profissão. Assim, buscando suscitar o debate, apresentamos às informantes uma questão sobre a temática. O que fica evidente nas argumentações das professoras é a percepção de que seus familiares viam (e ainda veem, segundo as mesmas) de forma positiva a profissão e o fato das mesmas nela estarem inseridas. Assim, o incentivo dos pais no momento da escolha do curso de Habilitação para o Exercício do Magistério e seu posterior ingresso na profissão, como explicitado por Mariana no grupo de discussão (mas também pelas demais por ocasião das entrevistas narrativas biográficas) e o sentimento de orgulho e valorização, como destacado por Beatriz e Andressa, são exemplificações de tal visão.

Podemos interpretar as atitudes de incentivo para ingresso na profissão e a satisfação e o orgulho manifestados pelos pais também como exemplos confirmadores de uma visão socialmente positiva sobre a profissão, naquele dado momento e contexto, extrapolando a mera percepção individual dos mesmos. Confirmam o valor social dado à profissão professor há algumas décadas e,

especialmente em comunidades do interior, bem como que tal profissão era fator de distinção social perante a comunidade.

5.2.5 A escola de classes multisseriadas do campo e sua professora: uma íntima relação

No item anterior discutimos as percepções de diferentes sujeitos sobre a professora da escola de classes multisseriadas e seu trabalho. Neste momento de nosso trabalho, passamos a abordar as percepções da comunidade sobre a escola de classes multisseriadas no início das carreiras das informantes, afim de melhor compreender a relação entre elas (as escolas), as professoras e as respectivas comunidades.

As informantes apresentam em suas narrativas uma série de problemas existentes nas escolas de classes multisseriadas das comunidades onde passaram a trabalhar e que precedem suas chegadas, sendo que o principal deles era a grande rotatividade de professoras. Tal fato leva Mariana e Andressa a afirmarem que sobre tais escolas não se tinha uma visão muito positiva, dadas às instabilidades trazidas com a frequente troca de professores, chegando a ser comum uma professora permanecer nelas trabalhando por períodos que variavam de semanas a alguns meses. A chegada das informantes, de fato, leva à resolução do problema da rotatividade de professores, considerando que todas do grupo, com exceção de Cláudia, começaram a relacionar-se com rapazes moradores dessas comunidades que vieram, posteriormente, a tornarem-se seus maridos. Assim, as professoras que vieram “de fora”, passam a ser “da comunidade”, pois ali constitui sua família e fixa

sua morada (passagem percepções sobre a escola de classes multisseriadas, linhas 449 – 486):

Y – Mudando um pouco agora de assunto (.) é (.) como que a comunidade mais ampla (1) quando vocês começaram então a trabalhar via a escola multisseriada? Vocês lembram como que era vista as escolas multisseriadas lá atrás quando vocês começaram a trabalhar? (2)

Mf – Olha quando eu cheguei para trabalhar em Comunidade SH (.) lá (.) não ficava professor nenhum (.) não ficava!

Af – L Foi o que eu falei!

Mf – L Não ficava! (.) Aí eu comecei a trabalhar (.) arrumei a minha (1) a minha encrenca ((referindo-se ao namoro com aquele que viria a ser seu futuro marido)) aí fiquei um ano, fiquei dois anos e fui ficando “Nossa! Agora fica professora aqui!” Só não sabia né (.) porque, mas enfim “Fica professora aqui” E era aí começou (.) a passar a ser bem vista por quê? Porque tinha aula normalme::nte né (.) eles iam aprende::ndo, foram aprende::ndo (1) trabalhei já em Comunidade SH em dois horários Charles, quarenta crianças (.) eu tinha na época (.) de manhã e à tarde e fazia tudo

Af- L Eu peguei em uma sala só quarenta e duas (3)

Cf – Você tem? ((pergunta para Maristela))

Mf – Não! Na época

Af – L No início (.) em oitenta e sete (.) até oitenta e nove era quarenta e duas, trinta e seis (1) trinta e duas, não ficava menos

Mf – L E naquela época

Bf – L Era muita criança, né? Verdade!

Mf – L Naquela época escola multisseriada era bem vista (1) e a gente tinha apoio da comunidade mais do que tem agora

Df - L Muito mais!

Bf – Lá eu já tive trinta e cinco (1) na sala (2) trinta e cinco alunos

Cf – Você era sozinha?

Bf – Sozinha (2) fazer merenda (.) horta, tudo, tudo, tudo

Mf - L Tudo (.) sozinha

Af – Sozinha (.) fogão a lenha

Bf – L Fogão a lenha

Df – L E horta tá (.) tinha que fazer uma horta (.) a professora que não fazia hortinha na escola dela era preguiçosa (1) @capinava o quintal. Era mesmo@! Capinava o quintal

Af- L Dificuldade de merenda

Cf – L Era preguiçosa!

Buscando incentivar o debate entre as professoras entrevistadas, dirigimos uma pergunta às informantes afim de que discutissem suas percepções sobre como a sociedade via as escolas de classes multisseriadas quando começaram a trabalhar nelas. Como já destacado na parte inicial desse item, as entrevistadas compreendem que a maior permanência de uma professora em determinada escola pode ser um fator importante na resolução dos problemas advindos com a rotatividade, levando a uma relação de identificação (que entendemos pode ser positiva ou negativa) entre a professora e a escola e a percepção da comunidade sobre a profissional e o valor social de seu trabalho. Nesse sentido, em tal relação de identificação podemos afirmar que a visão da comunidade sobre a escola de classes multisseriadas passa, necessariamente, pela visão da comunidade sobre a professora que nela trabalha.

Tal fenômeno leva a um processo que estamos chamando de personificação da escola na figura da professora, considerando que a mesma é vista como o agente dinamizador da educação escolar na comunidade e com quem, diretamente, os pais têm contato, o que é, por um lado, extremamente positivo, dada a proximidade com os pais e com a vida da comunidade além de maior autonomia e, por outro, negativo, levando a uma forma de privatização (ou concessão) da escola aos cuidados da professora, desobrigando o poder público de sua conservação e dotação suficiente de materiais e funcionários para seu bom funcionamento.

Assim, Mariana, Beatriz, Andressa e Dalva sinalizam que à professora cabia a construção, pela comunidade, de uma imagem positiva sobre a escola, por meio das ações que ali ela (professora) empreendia. Beatriz exemplifica isso, afirmando que, além de trabalhar “sozinha” com um número elevado de alunos, devia fazer merenda

em fogão a lenha, além de outras ações como plantar a horta, o que é compartilhado por Mariana (“tudo (.) sozinha”), por Andressa (“sozinha (.) fogão a lenha”) e Dalva. A respeito da horta na escola, Dalva ressalta que essa era uma ação de “tinha” que ser feita pela professora, senão esta era vista como “preguiçosa”.

Em síntese, a escola de classes multisseriadas era a professora e a professora era a escola de classes multisseriadas. Sendo a profissional que ali se encontrava considerada uma “boa” professora, a escola também era percebida como “boa”, bem vista e valorizada pela comunidade. Há, contudo, que se questionar o que se compreendia por “boa” professora e “boa” escola, considerando o período e o contexto geográfico aqui tratado, o que entendemos ser um possível objeto para novas investigações.

5.2.6 A professora “Bombri!”: o trabalho docente na escola de classes multisseriadas do campo

Em muitos momentos de nosso trabalho, viemos apresentando questões referentes ao trabalho das professoras de escolas de classes multisseriadas que conosco dialogaram neste estudo. Um aspecto importante de ser aqui colocado diz respeito à constituição da identidade profissional das informantes em sua relação com as escolas de classes multisseriadas, com todas as suas tradições e contradições, nos contextos temporal e histórico-social aqui considerados, como viemos buscando apresentar desde o início deste item 5.2. e que agora novamente o fazemos de forma mais explícita.

Neste tópico trataremos mais especificamente de tal assunto, abordando-o a partir de dois contextos. No primeiro, buscando compreender como se deu o aprendizado

do trabalho a ser desenvolvido nas escolas de classes multisseriadas. No segundo, discutindo sobre a autopercepção das informantes, dialogando sobre o que entendem que é ser docente de/em tais escolas (passagem a docência, linhas 573 – 599):

Y – É na opinião de vocês como as professoras das escolas de classe multisseriada aprenderam a lidar com o trabalho na escola multisseriada?

Cf – @Ah, a necessidade@!

Af – L O dia a dia @(1)@

Cf - Não foi? A necessidade, né Mariana? A necessidade, né Beatriz?

Bf – Verdade!

Cf - L A necessidade fez a gente pular! (1)

Df – E até hoje!

Cf – Então (.) foi a necessidade!

Af – L As dificuldades

Df – L As dificuldades foram ocorrendo, acontecendo

Bf – L Tem que ser artista, né? Tem que ser artista!

Mf – L Você vai adquirindo

Cf – L A gente vai (.) ah, eu nunca tinha trabalhado

Bf - A cozinheira Charles, a gente tem há quatro anos (.) mas, antes não!

Mf – Não tinha!

Bf – Então, você imagina (1) quatro turmas, né?

Af – L Vinte e dois anos de serviço pra mais

Bf – L Isso! E cozinha pra, pra né (.) E comida pra fazer e cozinha pra arrumar! (.) Nossa Senhora! (2) Não sei como a gente dava conta, né?

Mf – Não sei vocês!

Df – L As coisas mudam! (1) Coisas de fora também pra gente (.) que isso ali, são novidades (.) todo ano tem uma coisa diferente pra gente, né? Pra gente aprender.

Cf – Nenhum ano é igual ao outro (.) nenhum ano, nenhum ano (3).

Como apresentado acima, buscando fomentar a discussão entre as informantes, apresentamos às mesmas uma questão sobre como aprenderam a executar o trabalho na escola de classes multisseriadas. Cláudia toma a iniciativa para responder a questão, sendo seguida pelas demais professoras. Todas participam ativamente da discussão, apresentando considerações curtas que, ora compunham um diálogo com as demais, ora externavam conversas travadas consigo mesmas.

Para as professoras, as dificuldades surgidas no e do dia a dia das escolas, se por um lado colocavam-se como amedrontadoras, por outro as leva a “pular” (“A necessidade fez a gente pular! (1)”), a se colocarem em busca, tomando-as como desafios. Essa ação de “pular”, de se “colocar em busca” pode ser compreendida como sendo de duas formas.

A primeira (e talvez mais marcante no início das carreiras, conforme narrados nas entrevistas narrativas biográficas) foi de buscar procedimentos já criados e testados por outras professoras (de escolas de classes multisseriadas), com vistas a solucionar problemas tais como a manutenção e o funcionamento da escola, bem como questões de ordem didática em sala. É muito importante destacar que uma parte muito considerável das preocupações das professoras era com as questões relacionadas à manutenção e ao funcionamento da escola (como pode ser observado no fragmento apresentado acima) (Como fazer para suprir as necessidades? Como conseguir lenha? Como cozinhar, limpar e lecionar ao mesmo tempo?), sendo seguidas por outras (também) tantas questões relacionadas à organização do espaço e do tempo da sala de aula de modo a atender a todas as séries (Como trabalhar com quatro séries em uma mesma sala de aula? Como distribuir o tempo? Como planejar?) e de modo a atender a todos os alunos (Como ensinar a todos e a cada um, com suas especificidades?) (que foram bastante discutidas nas entrevistas narrativas biográficas).

A segunda, observada também desde o início, mas com maior ênfase após um período (cronológico) chamado por Huberman (2007) de entrada ou tateamento na

carreira, e que corresponderia ao período de ingresso até por volta dos três anos de exercício profissional, onde as professoras também passam a criar e experimentar procedimentos organizacionais para a escola e didático-pedagógicos para a sala de aula multisseriada. Contudo, considerando os casos das informantes aqui compreendidas (como já dito, especialmente tomando seus relatos nas entrevistas narrativas biográficas), podemos afirmar que tais criações e experimentações não romperam com o “modelo” originalmente instituído e aprendido (com as professoras que estavam atuando há mais tempo).

Para Dalva, as necessidades ainda fazem com que as professoras se coloquem em busca, deixando claro que, hoje, os problemas vividos por elas no exercício da docência, também se transformaram e ressalta que as dificuldades que ocorreram foram importantes no aprendizado da profissão e, também, de suas identidades profissionais. Dalva afirma ainda que a escola e a profissão professora estão em constante mudança, tanto inerentes à escola e à profissão, como externas à elas (“L As coisas mudam! (1) Coisas de fora também pra gente (.) que isso ali, são novidades (.) todo ano tem uma coisa diferente pra gente, né? Pra gente aprender”). Tal fala pode ser interpretada como uma tentativa de evidenciar que tais professoras, apesar de estarem no exercício da docência há um tempo (cronológico) suficiente para estarem em uma fase de serenidade e distanciamento afetivo e consequente conservantismo (HUBERMAN, 2007), dada as condições de precariedade de vínculo empregatício (60% das professoras do grupo são contratadas anualmente em regime Designação Temporária – DT) as mesmas precisam realizar constantes formações para, entre outras coisas, obter títulos e certificados que serão utilizados nos processos de seleção (altamente estressantes e emocionalmente desgastantes).

Apesar da situação acima tratada, as informantes tem uma percepção altamente positiva sobre si mesmas. Nesse sentido, Beatriz afirma que o professor de escola de classe multisseriada tem que ser como um artista. A palavra “artista” pode ser interpretada a partir de suas características, como criativo, experimentador e em constante busca e transformação. Também Beatriz ressalta os desafios da profissão, afirmando que há quatro anos (em 2010) que as escolas de classes multisseriadas passaram a contar com o trabalho de cozinheiras, o que antes

também era feito pelas professoras, além do trabalho como docente em quatro turmas em uma mesma sala de aula, corroborando o que foi dito por Andressa. Ao afirmar não saber como conseguia “dar conta” de tantas tarefas a serem executadas, algumas concomitantemente, Beatriz (com a concordância das demais professoras do grupo) evidenciam o problema da multifuncionalidade e da sobrecarga de trabalho que era (ou ainda é?) atribuída à professora das escolas de classes multisseriadas (passagem docência, linhas 605 – 633):

Y – (6) É como que vocês definem o quê que é ser professora do campo?
Professora de uma escola multisseriada?

Mf- Heroína (1)

Bf - Verdade

Mf – Nós somos heroínas!

Bf - L Artista

Cf – Nós somos Bombril!

Bf – L Supercompetentes!

Mf – @Mil e uma utilidades@!

Cf – L Bombril (.) mil e uma utilidades! (.) Nós fazemos de tudo (2) de tudo um pouquinho

Mf – L Hm

Df - Secretária

Bf - L Pedagoga, mãe, secretária

Df - L Secretária

Cf – L Psicóloga

Df – LDiretora

Bf - L Auxiliar

Cf – L Psicóloga

Bf - L Coordenadora

Mf - Tudo

Cf – Psicóloga, lembra da psicóloga

Bf – L Psicóloga

Cf – Tudo, nós somos de tudo um pouquinho

Bf – L Tudo nós somos!

Cf – Bombril!

Df - @Mil e uma utilidades mesmo@!

Cf – É verdade!

?f - @(2)@

Dando sequência às discussões, apresentamos às informantes uma pergunta buscando compreender como elas (as professoras) definem o que é ser professora de uma escola de classe multisseriada do campo.

As respostas, apresentadas de forma muito curta e direta, mas significativas para a pergunta apresentada, sintetizam suas percepções sobre si mesmas no desempenho da profissão. Palavras como “heroínas” (Mariana), “artista”, “supercompetentes” (Beatriz) e “Bombril” (Cláudia) são utilizadas para designarem-se como professoras de escolas de classes multisseriadas. Tais palavras denotam visões positivas sobre si mesmas e podem ser interpretadas, respectivamente, como mulheres protagonistas e com grande coragem (“heroínas”); pessoas de muito talento (“artista”); com muita competência (“supercompetentes”); e aptas para desempenhar, como de fato vieram a fazer, variadas funções (“Bombril”).

Cláudia ratifica o que veio sendo discutido, afirmando que elas exerceram (e ainda exercem) muitas funções na escola, visão compartilhada pelas demais professoras: secretária (Dalva e Beatriz), pedagoga, mãe, coordenadora (Beatriz), psicóloga (Cláudia e Beatriz), diretora (Dalva), auxiliar (Beatriz). Afirmam que as professoras de escolas de classes multisseriadas fazem “de tudo um pouquinho” (Cláudia) e para Beatriz elas são “tudo”. Novamente a comparação com o produto palha de aço “Bombril” é trazida e Dalva enfatiza rindo que elas são “mil e uma utilidades” o que leva todas as entrevistadas às gargalhadas. Essa segunda parte das respostas pode ser compreendida como uma denúncia das informantes em relação à sobrecarga de trabalho decorrente da multifuncionalidade assumida (sem que a elas fosse dada a

opção de aceitá-la ou não) no início da carreira (aqui estamos nos referindo ao fato de também se aterem às atividades meio da escola – limpeza, alimentação, documentação) e que não mais acontece, com outras funções “reais” (documentação e gestão da escola) com outras “virtuais” e que estão muito presentes no discurso do corpo docente (mãe, psicóloga).

5.2.7 O relacionamento entre professoras de diferentes gerações

A última passagem que consideramos tratar neste trabalho chama-se “gerações de professoras e escolas multisseriadas”. Nela buscamos dialogar sobre como as professoras de cada geração percebem-se em relação a si mesmas e às demais colegas de trabalho novatas. A partir da conversa realizada no grupo de discussão, organizamos nossa análise em dois contextos: um primeiro trata das semelhanças e das diferenças percebidas como profissionais e no exercício da profissão; o segundo trata sobre as relações intergeracionais entre as professoras dos dois diferentes grupos considerados neste estudo.

Um aspecto que chama a atenção a partir das narrativas das professoras do grupo com mais idade e maior tempo de experiência profissional é que elas se relacionam com as colegas que aqui estamos considerando como pertencentes ao grupo da geração de novatas baseando-se no que estamos chamando de “revezamento geracional” (FEIXA; LECARDI, 2010), onde a coexistência e a sucessão de gerações no mundo do trabalho e, no caso em questão, no trabalho de professora é algo natural. Não são evidenciados pelas informantes quaisquer tipos de conflitos geracionais nas relações (“problema geracional”) e as possibilidades de uma “sobreposição geracional” onde “[...] os mais jovens são mais habilidosos do que as

gerações anteriores em um centro de inovação para a sociedade: a tecnologia digital” (FEIXA; LECARDI, 2010, p. 186) são minimizados com afirmações de que também as professoras mais velhas estão em constante processo de formação, como externado por Dalva (“quanto a procura, quanto a renovação, ao estudo a gente está procurando a cada ano também”) (passagem gerações de professoras e escola multisseriada, linhas 634 – 668):

Y – Vocês acham que existem diferenças entre vocês professoras mais experientes e as meninas mais novas que trabalham nas escolas multisseriadas? Quais que seriam essas diferenças, se é que existem? (2)

Df – A única diferença é o amadurecimento (.) que cada ano que passa (.) a gente tá mais maduro pra atividade que a gente desenvolve (1) a diferença é essa (1) e (1) quanto a procura, quanto a renovação, ao estudo a gente está procurando a cada ano também

Af – Nos tratamos tão bem, né, que é possível!

Bf – Mas sempre houve um, um tabu né: “Ah a Beatriz que é efetiva (.) ela pode”. A Dalva tá aí ela não me deixa mentir não (1). Eu lá eu sou tratada Charles, igualzinho a ela ((referindo-se à professora Dalva) e igualzinho a professora da educação infantil. E a verdade ou não é Dalva? Não tem essa discriminação! Porque eu sou efetiva eu tenho mais tem- é tempo de serviço (.) que eu vou receber regalias (.) nada disso! (.) Não existe isso (.) aqui é tudo a mesma coisa, mas anos atrás não era assim não!

Mf – L Não era assim não! Havia

Bf – L O efetivo ele tinha sim seus privilégios (2) mas, agora eu, eu vejo, não sei (.) talvez né, vocês que são DTs aí

Df – L Porque a gente tem quase o mesmo período de tempo (2) de trabalho, né?

Bf – L O mesmo período de tempo (3) Isso!

Df - Mas antigamente nos éramos tipo discriminadas! DT's eram discriminadas!

Mf – L O que podia (.) o que tinha pra você, não tinha pra gente ((referindo-se à professora Beatriz que é efetiva)).

Bf – Isso! (2)

Mf – Havia essa discriminação!

Df – L Agora pelo menos, nessa () não, né?

Bf – L Então, mas já parou! Não tem isso mais! (1)

Mf – Atualmente não existe.

Df – L Era DT, eram discriminadas! (2)

Bf – Ah, é porque é DT né? (1) mas hoje não tem isso mais, né?

Df – Não!

Bf – Não tem!

Dirigimos uma pergunta às informantes se as mesmas acreditavam existir diferenças entre elas e as professoras novatas que trabalham nas escolas de classes multisseriadas e, caso existissem, quais seriam elas.

As professoras apontam que os dois grupos (mais velhas e experientes e mais novas e com menos experiências como professoras) tratam-se muito bem e que uma única diferença entre as mesmas, percebido pelo grupo “Batalhadoras do Campo” diz respeito ao maior amadurecimento que elas têm por causa do maior tempo de trabalho com tais escolas. Tal afirmação é feita considerando-se a relação entre os dois grupos considerados neste trabalho.

No entanto, Beatriz aponta uma questão importante, ratificada pelas demais professoras, para pensarmos a profissão docente no contexto aqui considerado neste estudo. Ela afirma que quando do início de sua carreira, havia uma diferença no tratamento dispensado às professoras (pelos órgãos gestores da educação) conforme a natureza de seu vínculo funcional. As professoras efetivas tinham “privilégios” que as contratadas em regime de designação temporária não tinham, em relação ao envio de materiais didáticos em geral para a realização do trabalho na escola. Tais atitudes levam as professoras a afirmarem seus sentimentos de discriminação e ressentimento com essa prática então realizada, afirmando que, atualmente, ela não mais acontece.

Especificamente tratando das relações geracionais estabelecidas entre as professoras consideradas neste estudo, as mesmas percebem-se como um grupo com particularidades, dentro do grupo de professoras das séries iniciais do ensino

fundamental de Santa Teresa: o grupo das professoras das escolas de classes multisseriadas (passagem gerações de professoras e escola multisseriada, linhas 675 – 686):

Y – Como que é o convívio entre vocês, professoras com mais tempo de trabalho e as meninas mais novatas?

Df – Ali é o mesmo

Bf – L Ali é joia!

Df – É o mesmo e (1) uma tenta ajudar a outra

Bf - L Isso!

Mf – Há troca de experiência

Bf – L Uma pede opinião, né, a outra. Assim!

?f - L É:::!

Mf – Nossa, mesmo nos nossos encontros (.) quem tem dúvida procura “Ah você fez isso deu certo?” “Como você fez?” A gente troca experiência (3)

Bf – Isso mesmo!

Após um intervalo de três segundos, apresentamos às professoras informantes uma pergunta incentivando o debate sobre como é o convívio entre elas e as professoras com menos tempo de trabalho (novatas) em escolas de classes multisseriadas. A ajuda mútua e a troca de experiências entre elas apresentam-se como os elementos agregadores e articuladores da relação, considerando-se que os dois grupos são portadores de saberes (ainda que questionáveis) que se complementam no exercício da profissão docente na atualidade. As professoras mais experientes são grandes detentoras de “saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola” (TARDIF, 2003, p. 63), adquiridos a partir da prática do ofício na escola e na sala de aula, além da experiência com os pares, enquanto que as professoras novatas, entre outras coisas, contribuem com saberes sobre os usos de tecnologias na escola, tais como computadores, Internet e programas educativos, que compõem seus “saberes pessoais” (TARDIF, 2003, p. 63).

Assim, Dalva destaca a relação de igualdade (“ali é o mesmo”) entre elas e de ajuda mútua em suas dificuldades quanto ao trabalho a ser desenvolvido nas escolas de classes multisseriadas. Para Beatriz a relação é positiva (“ali é jóia”), havendo entre elas troca de ideias e opiniões, o que pode ser interpretado como um aspecto agregador das mesmas, constituindo-se como grupo de trabalho mais fortalecido pelas relações estabelecidas.

5.3 ORIENTAÇÃO BUROCRÁTICO-LEGALISTA: O GRUPO “FLORES DO CAMPO”

5.3.1 Perfil das professoras do Grupo “Flores do Campo”

Assim como fizemos acima, também apresentados abaixo aspectos como idade, estado civil, cor, religião, prole, local de moradia, formação profissional e trabalho para traçarmos um breve perfil das quatro professoras que se autonearam, para este trabalho, como membros do Grupo “Flores do Campo”. Vejamos.

Ff (Flávia) tem 38 anos e é mãe de uma jovem de 14 (quatorze) anos. No item sobre o estado civil respondeu: “outros”, mas em informação obtida por ocasião da Entrevista Narrativa Biográfica falou que mora com o pai de sua filha. Autodenomina-se de cor branca e católica. Informou que mora em uma comunidade do interior do município de Santa Teresa e trabalha em outra. Coursou, concomitantemente, o curso de Técnico em Contabilidade e de Habilitação para o

Exercício do Magistério e com 18 (dezoito) anos de idade, começou em 1995 (mil, novecentos e noventa e cinco) a trabalhar como professora em uma escola de classe multisseriada, no município de Santa Maria de Jetibá. Possui 06 (seis) anos de trabalho, todos em escolas de classes multisseriadas. Está cursando a Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial em uma Faculdade privada da região (Faculdade F). Possui contrato temporário de trabalho de 29 (vinte e nove) horas semanais com a Prefeitura Municipal de Santa Teresa e leciona na Escola SG, no turno matutino, com alunos matriculados no 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Gf (Gilda), de 37 (trinta e sete) anos, é casada e mãe de dois filhos, sendo uma jovem de 13 (treze) e um menino de 09 (nove) anos de idade. Autodenomina-se de cor branca e de religião católica. Mora na casa dos sogros (na propriedade rural da família) em uma comunidade do interior do município de Santa Teresa e trabalha em outra. Possui formação no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério e, atualmente, está cursando Pedagogia, na modalidade a distância, em uma instituição privada (Faculdade U). Tem carga horária semanal de trabalho de 29 (vinte e nove) horas e trabalha na Escola FAB com alunos matriculados no 1º e 2º ano do ensino fundamental. É professora com contrato temporário de trabalho com a Prefeitura Municipal de Santa Teresa, renovado anualmente por processo seletivo simplificado, desde que começou a trabalhar há 05 (cinco) anos. Nesse período, sempre lecionou em escola de classe multisseriada.

Jf (Joana) não respondeu o formulário apresentado.

Lf (Laura) tem 36 anos, é casada e mãe de dois filhos, sendo um de 14 (quatorze) e outro com 11 (onze) anos de idade. Autodenomina-se de cor branca e católica. Mora na casa dos sogros, que fica na propriedade rural da família. Tal propriedade está localizada na mesma localidade onde trabalha (Comunidade AVA). Cursou Habilitação para o Exercício do Magistério e, também, Técnico em Contabilidade. Concluiu em 2013 (dois mil e treze) o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, em uma instituição privada (Faculdade U). Em 2009 (dois mil e nove), começou a trabalhar como professora em escola de classe multisseriada. Nesses 05 (cinco) anos de trabalho, lecionou sempre na mesma escola, na Comunidade AVA, para alunos matriculados no 1º e 2º ano do ensino

fundamental, como professora contratada em regime de designação temporária e com 29 (vinte e nove) horas semanais de trabalho.

5.3.2 Os processos de ingresso e formação inicial no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério

Ao analisarmos as falas das professoras do Grupo “Flores do Campo” sobre suas escolhas pelo curso de Habilitação para o Exercício do Magistério, assim como observamos com as professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo”, detectamos que os motivos são variados e, sempre integrados a outros. No entanto, um aspecto comum sobre as escolhas das informantes aqui consideradas pode ser sintetizado como sendo a opção dentro das limitações de opções, sendo que o horário de oferta do curso foi, aqui, o fator que mais interferiu no processo de escolha. Além disso, outras questões como intervenções de familiares ou a realização de dupla formação (mais de um curso concomitantemente) também são observadas nas narrativas das professoras do grupo (passagem formação inicial, linhas 5 – 23):

Y - Eu queria então começar (.) lançando pra vocês uma pergunta que é mais ou menos assim: Bom, inicialmente eu gostaria de saber como foi que vocês resolveram entrar para o curso de Magistério depois que terminaram o primeiro grau? Vocês poderiam contar um pouco como foi essa escolha pelo curso? (3) Por que o curso de Magistério? (3)

Gf – Bom

Ff – L Bom, vai pode falar.

Gf – Bom eu escolhi o Magistério pela falta de opção né, que eu já havia comentado, que na época que eu terminei o primeiro grau eu estudava em Município I (.) e lá só tinha Magistério, Contabilidade e Administração. (1) Então eu escolhi o Magistério porque era de manhã (.) e minha irmã não queria que eu saísse à noite pra (.) pra estar estudando. Então foi eu escolhi o Magistério por isso. (1)

Ff – Eu sou um pouco mais gulosa, eu fiz o Magistério e também a Contabilidade, aproveitei o tempo, mas também por conta de outra opção, realmente. (2)

Jf – Eu também, foi uma opção e pelo horário também né, que de manhã era o Magistério e a noite Contabilidade (.) aí ficaria melhor pra mim de manhã, opção mesmo. (3)

Lf – Eu é o mesmo que o dela [Flávia]. Fazia Magistério de manhã e Contabilidade à noite.

Após as considerações iniciais sobre o processo de realização do grupo de discussão, dirigimos uma pergunta ao grupo incentivando a narração e o debate sobre suas respectivas formações iniciais para o exercício da profissão de professora, destacando como se deu a escolha e o ingresso no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério. Na conversa com as professoras, pudemos perceber que os motivos, apesar de pessoais, podem ser organizados em dois grupos: um, relacionado às limitações de escolha que o horário de oferta dos cursos impunha às postulantes e, outro, relacionado à busca de ampliação das opções de profissionalização e emprego com as opções de curso disponíveis.

Como sinalizamos acima, para algumas postulantes aos cursos do então Segundo Grau (hoje Ensino Médio) o horário de oferta dos mesmos foi o principal elemento definidor da “escolha”. Esse foi o caso de Gilda e por Joana. A primeira foi grandemente influenciada por sua irmã, já casada, com quem morava na época. Residiam no Município I e, dentre os cursos oferecidos estava o Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade e o de Habilitação para o Exercício do Magistério. Os dois primeiros eram oferecidos no turno noturno, enquanto o último, no turno matutino. Gilda conta que sua irmã apresentava restrições quanto a ela sair à noite, mesmo para estudar, o que acabou levando-a a “escolher” o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério em função do horário do mesmo. Na percepção da irmã de Gilda, o município onde residiam, apesar de ser do interior, apresentava problemas sociais próprios de médios centros urbanos, tais como a falta de segurança. Por sua vez, apesar de buscar deixar evidente que o ingresso no curso foi uma opção sua, Joana deixa transparecer que o horário foi um fator de peso em tal decisão (“Eu também, foi uma opção e pelo horário também né, que de manhã era o Magistério e a noite Contabilidade (.) aí ficaria melhor pra mim de manhã, opção mesmo. (3)”). Assim, tanto para Gilda quanto para Joana, observamos que, antes de optar sobre qual curso realizariam, o fator determinante

de suas escolhas pautou-se no horário possível (ou permitido) para estudar. Isso, por sua vez, restringia as possibilidades de cursos ofertados, o que acaba conduzindo-as ao curso de Habilitação para o Exercício do Magistério.

Em determinado momento da conversa as informantes nos vão apresentando que os cuidados com a integridade física e também moral das filhas eram fortes motivos para que as famílias, direta ou indiretamente, conduzissem-nas aos cursos diurnos. Tais cuidados podem ser compreendidos como inerentes à uma questão de gênero, onde a mulher, como “sexo frágil” segundo uma tradição patriarcal e machista, deveria ser protegida dos “perigos”, tal como podemos observar na fala de Laura, nas linhas 51 e 53 (“e na época também os pais eles não eram muito de deixar a noite né” [...] eles prendiam mais”).

Diferente de Gilda e Joana, Flávia e Laura não tinham restrições por parte de suas famílias quanto ao horário para estudar. Dessa forma, para “aproveitar o tempo”, elas realizam, concomitantemente, os cursos de Técnico em Contabilidade e de Habilitação para o Exercício do Magistério em um período de suas vidas que podiam dedicar-se, exclusivamente, aos estudos. A expressão “aproveitei o tempo” dita por Flávia pode ser interpretada ainda, como uma estratégia utilizada para ampliação de suas possibilidades de empregabilidade, considerando possuir formação profissional em duas áreas distintas. Ao mesmo tempo, pode ser entendida como manifestação de uma incerteza quanto à decisão de qual carreira profissional seguir. Assim, ampliando-se as formações, caso ao inserir-se em uma atividade profissional não se adequar a ela, poder-se-ia optar por tentar outra sem ter que, necessariamente, voltar aos bancos escolares para isso. Essa segunda hipótese apresentada é ratificada por Flávia quando, finalizando sua narração, afirma que tais “escolhas” se deram em função da não possibilidade de “outra opção”, de outras escolhas. Contudo, não esclarece qual seria sua “opção” caso pudesse efetivá-la. É interessante observar que, apesar de realizarem dois cursos cada uma, Flávia e Laura afirmam tê-los cursado em função da falta de opções de cursos disponíveis no município onde residiam.

Outra questão apresentada diz respeito à percepção das informantes sobre como era visto o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério quando as mesmas optaram por cursá-lo. As professoras mostram-se inicialmente indecisas, mas,

rapidamente, destacam que o mesmo era percebido como um curso para mulheres (passagem formação inicial, linhas 24 – 40):

Y – E vocês lembram como o curso de Magistério era visto naquela época?
(3) Qual era a visão que as pessoas tinham do curso de Magistério? (5)

Ff – Eu não sei dizer assim não lembro, na formação profissional? (2)

Y – É, por exemplo, era um curso bem visto, não era bem visto? Era um curso pra quem? Pra quê? Tem, tinha isso? Vocês conseguem recordar alguma coisa a respeito disso?

Lf – Eu acho que era um curso bem visto assim, mais eu acho ainda do que o Contabilidade, do que o Administração que havia na época, Científico né.
(.)

Ff – Mas era mais pra mulheres

Lf – Sim

Ff – Que eu lembro que na minha turma só tinha um homem

Jf – Só mulheres

Lf – Só mulheres

Ff – Era mais pra mulheres já o Contabilidade já era maioria homens

Lf – É porque tinha essa diferença (.) um pouco porque quem era mulher, ah ia pro Magistério, homem já ia pro Contabilidade, Administração, principalmente na, na roça né.

Buscando fomentar o debate entre as informantes do Grupo “Flores do Campo”, introduzimos uma pergunta, incentivando que discutissem sobre como o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério era percebido pela sociedade quando optaram por ingressar nele.

Após certa indecisão, manifestada por Flávia (“eu não sei dizer assim (.) não lembro”) e por Laura (“eu acho que era um curso bem visto assim”), esta afirma que o curso em questão era mais bem visto que o de Técnico em Contabilidade e o de Técnico em Administração, destacando, assim, uma percepção social positiva sobre o mesmo. Contudo, o aspecto que mais chama nossa atenção é a afirmação feita por Flávia e ratificada por Laura e Joana, de que o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério era um curso voltado para mulheres, o que também é observado no trabalho de Melo (2003). Tal percepção tem relação direta com o número de mulheres que o frequentavam, representando quase a totalidade das

matrículas enquanto que o total de homens que nele estudavam era muito reduzido (“na minha turma só tinha um homem”, como afirma Flávia, linha 34). Por sua vez, pela mesma razão acima apresentada, os cursos de Técnico em Contabilidade e de Técnico em Administração, por possuírem maior número de homens matriculados (o que é confirmado por Laura) eram vistos como cursos para homens.

Laura ratifica essa visão de que era comum que as escolhas dos cursos se dessem, também, por uma questão de gênero (“quem era mulher, ah ia pro Magistério, homem, já ia pro Contabilidade, Administração”), influenciadas ainda pelo contexto geográfico e cultural onde tais sujeitos residiam (“principalmente na, na roça, né”). Dessa forma, aspectos ligados à participação dos homens e das mulheres no trabalho da lavoura, acabavam limitando os horários em que os mesmos podiam estudar. Por sua vez, questões culturais quanto aos papéis exercidos por homens e mulheres na família, somados aos horários em que os cursos eram oferecidos ratificavam cada vez mais a compreensão de que havia profissões próprias para homens e profissões próprias para mulheres e, em função disso, cursos para homens e cursos para mulheres, em um processo de naturalização de algo que foi sendo socialmente construído e que, no caso em questão, se retroalimentava. As exceções, especialmente os poucos homens que ingressavam nos cursos de Habilitação para o Exercício do Magistério tinham sua orientação sexual questionada por se inserirem em “redutos femininos”, quer de formação quanto de trabalho (TAVARES, 2006)

5.3.3 Profissão professora: experiências iniciais e percepções sobre a profissão

“Todo começo é difícil! Nem sempre sabemos o que nos espera no caminho que começamos a percorrer...”. Com essas palavras Mariano (2006, p. 17) inicia o capítulo *O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas...* onde trata do período inicial da carreira docente e seu choque com a realidade da sala de aula, as estratégias de sobrevivência diária na profissão e a descoberta, pelo professor, do prazer em atuar e se sentir parte integrante de um grupo profissional. Assim como apresentado por Mariano (2006), com nossas informantes o processo não foi diferente. Muitas foram as dificuldades encontradas no início de seu trabalho como professoras em escolas de classes multisseriadas sendo algumas delas diretamente ligadas ao trabalho pedagógico em si, enquanto outras estão ligadas as dificuldades em relação à habitação e deslocamentos (passagem profissão professora, tema principal experiências iniciais na carreira, linhas 102 – 121):

Y – Bom, eu queria então pedir agora que vocês, se vocês poderiam falar um pouco sobre o início do trabalho de vocês como professoras, né? Como que foram as primeiras experiências de vocês como professoras? (1)

Jf – A minha não foi muito boa não porque eu tive que ficar fora de casa, o meu primeiro ano foi uma su- é uma licença maternidade quatro meses (.) na Escola VCJ, então por ser a primeira vez, ficar fora de casa, ai eu chorava muito, batia aquela angústia e, eu comecei com Educação Infantil né, foi bem, bem difícil pra mim o início mesmo. Ficar fora, os meus primeiros anos foi fora de casa mesmo.

Ff – Ficava em casa de família, assim?

Jf – Ficava em casa de família, a gente não conhecia, aí foi complicado. (2) Aí depois de uns três, quatro anos aí sim eu peguei escola perto de minha casa eu to até hoje, graças da Deus, agora o início não foi bom não. (3)

Ff – É o meu caso porque eu trabalhei nos anos noventa né, e depois eu parei um tempo e voltei agora; foi o mesmo caso gente ficava longe de casa também na casa de outras pessoas, pra chegar até a escola era longe assim, muito difícil, pegar carona, (1) essas coisas todas, mas eu sempre fui mais forte eu não chorava não

Jf – Ah eu chorava nossa, meu Deus

Ff – Já tinha esse assim, não era tão ligada a família, já tava mais acostumada, mas realmente; hoje eu vejo que ta tão diferente né, já tem a moto, já vai e volta

Jf – A gente é mais independente

Dentre as várias possibilidades de falar sobre suas experiências iniciais na carreira, chama-nos a atenção o fato de que todas as professoras o fazem apresentando

acontecimentos avaliados por elas como negativos. Assim, ter que residir na casa de uma família em outra comunidade, os deslocamentos entre a casa e a escola, bem como a falta de experiência como professora e sua inserção nas classes multisseriadas são os acontecimentos trazidos a tona pelas informantes, a partir da pergunta por nós apresentada.

Para Joana, o início do exercício profissional que por si só já é difícil, como salientado por vários autores em seus trabalhos (cf. VASCONCELOS, 2003; JESUS, 2003; FERREIRA, 2003; SANTOS, 2003 no livro organizado por VASCONCELOS, 2003; MARIANO, 2006; MONTEIRO, 2006; SILVEIRA, 2006; CORSI, 2006; ROCHA, 2006 e PIZZO, 2006 no livro organizado por LIMA, 2006; HUBERMAN, 2007; FONTANA, 2010) e a necessidade de ter que residir com outra família na comunidade onde passou a trabalhar, mesmo que sendo bem recebida, acabou produzindo-lhe sentimentos negativos, deixando-a angustiada. Por sua vez, Flávia que também ficou hospedada em casa de família, conta que sua maior dificuldade estava em ter que “pegar carona” para ir e voltar até a escola onde trabalhava. Destaca uma diferença entre o momento inicial e atualmente graças ao uso que fazem de motocicletas para deslocarem-se entre sua residência e a escola. Tal recurso, para Joana, as torna mais independentes, permitindo-as irem e voltarem de casa para a escola, mesmo quando localizadas em comunidades distintas.

Por sua vez, a falta de experiência como professora em geral, e como professora em escola de classe multisseriada é apontada por Gilda e por Laura como o principal problema enfrentado no início da docência (passagem profissão professora, tema principal experiências iniciais na carreira, linhas 124 – 141):

Gf – Eu já comecei na escolinha perto da minha casa, dava uns quarenta minutos né, a pé, (.) mas já tinha o transporte que, que levava (.) e foi assim que, tinha uma professora que trabalhava lá ela era de uma comunidade distante e ela conseguiu um emprego mais perto da casa dela (1) e pediu se eu tinha interesse de pegar a vaga dela né, (.) porque a minha filha estudava com ela e comentou que eu tinha feito o Magistério (1) e ela deu meu nome aqui na Secretaria e eles ligaram pra mim pedindo se eu se eu pegava a vaga dela, realmente, e eu tentei encarar, depois de quinze anos que eu tinha me formado em noventa e cinco, em dois mil e dez isso aconteceu. (1) Peguei, com a cara e a coragem, mas não foi fácil não, no início. (1) Assim, a falta de experiência foi muito complicado

Ff – Turmas multisseriadas

Gf – Multisseriadas, eram quatro turmas na época, tudo junto (1) e foi bem complicado, bem difícil, mas aí depois fui pegando a prática e (.) tudo melhorou. (1)

Lf – E eu (.) sempre perto da minha casa, to até hoje né, desde 2009 e, tive dificuldade né, (.) mais por ser multisseriada, (1) porque eu nunca estudei em escola multisseriadas não é, e (.) aí eu tive essa dificuldade, mas a pedagoga estava sempre presente lá, ajudando né, orientando, (1) então aí, a gente vai acostumando né, to até hoje. (2)

A falta de experiência como professora foi o fator mais marcante no início da carreira profissional de Gilda (“assim, a falta de experiência foi muito complicado”). Somado a isso, Gilda havia concluído sua formação no curso de Magistério há quinze anos e nunca havia atuado ou dado seguimento à sua formação em nível superior. Outra questão intimamente relacionada à falta de experiência e percebida como dificultadora em seu ingresso na carreira diz respeito ao fato de trabalhar em uma escola de classes multisseriadas, com as quatro séries iniciais do ensino fundamental. Conforme mencionado em sua entrevista narrativa biográfica, Gilda havia estudado as quatro primeiras séries do então Primeiro Grau (hoje Ensino Fundamental) em uma escola de classes multisseriadas, o que, sob certos aspectos, fazia com que tal realidade não lhe fosse completamente nova, como para Laura. Essa ressalta a ajuda recebida da pedagoga responsável por acompanhar o trabalho das professoras das escolas de classes multisseriadas em seus anos iniciais de trabalho, orientando-a em como melhor desenvolver seu trabalho. Laura, por fim, afirma ter se acostumado com o trabalho em tal realidade.

5.3.4 Diferentes olhares sobre ser professora de escola de classes multisseriadas e seu trabalho no campo

Assim como fizemos quando tratamos das percepções sobre ser professora de escolas de classes multisseriadas e o seu trabalho por ocasião de nossa discussão com o Grupo “Batalhadoras do Campo”, também aqui, em relação ao Grupo “Flores do Campo”, discutiremos inicialmente as percepções das próprias informantes sobre sua profissão e seu trabalho. Logo em seguida, discutiremos sobre as percepções das comunidades onde tais professoras passaram a trabalhar e, finalmente, as visões de seus respectivos familiares sobre tal escolha profissional.

Apesar das escolhas pelo curso de Habilitação para o Exercício do Magistério não terem, necessariamente, sido as primeiras “opções” das informantes em questão, podemos perceber que todas têm uma percepção positiva sobre seu trabalho como professora (passagem profissão professora, tema principal visões sobre a profissão, linhas 142 – 157):

Y – É, não tem muito tempo né, então, pelo visto assim que vocês começaram a trabalhar, mas a pergunta que eu quero fazer pra vocês: como é que vocês percebiam a profissão de professora, nesse período que vocês fizeram a formação e começaram a trabalhar? O quê que vocês pensavam sobre o trabalho das professoras? (2) Porque vocês poderiam ter escolhido “n” outras profissões, né.

Ff – Eu segui a tradição da família, minhas irmãs são todas professoras, parecia que o caminho era aquele aí eu fui seguindo, (1) foi mais ou menos isso. (2)

Jf – Eu, é eu escolhi pelo fato de não querer sair do lugar onde eu moro lá né, (.) e, isso, eu não me vejo em uma outra profissão não, sem ser professora, (1) mesmo os apertos que a gente passa com as crianças, aquela dificuldade, o salário né, mas eu não me vejo em uma outra profissão (3)

Ff – É eu também eu não saberia escolher outra coisa se eu pudesse, hoje, “ah, eu te pago uma faculdade, qual você faria?”, num, é tanto que eu to lá no Pedagogia, mas eu não saberia escolher outra, não sei

Jf – Talvez uma outra disciplina, igual eu estou fazendo uma pós-graduação em Geografia, mas assim eu não consigo (1) ver uma outra profissão pra mim.

Com o objetivo de fomentar o debate no grupo de discussão, apresentamos uma pergunta sobre como as informantes percebiam a profissão professora no período em que escolheram realizar o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério e começaram a trabalhar.

Para Flávia, o ingresso no curso de Magistério e o seguimento da carreira docente são percebidos como a continuidade de uma tradição de família, considerando que todas as suas irmãs formaram-se e trabalham como professoras. Mais que uma possibilidade inerente ao contexto social em que estava inserida (tanto Flávia quanto suas irmãs), a informante evoca uma sensação de naturalização da escolha da profissão de professora (“parecia que o caminho era aquele aí e eu fui seguindo”). Por sua vez, para Joana, ser professora lhe permitia continuar morando na mesma comunidade e exercer uma profissão nesse local. Ressalta que apesar das dificuldades enfrentadas com os alunos e com a baixa remuneração, identifica-se com a profissão a tal ponto de não se imaginar exercendo outro trabalho (“eu não me vejo em uma outra profissão não, sem ser professora”).

As professoras do Grupo “Flores do Campo” sinalizam que também as comunidades apresentavam uma visão positiva sobre as professoras quando de seus respectivos ingressos na carreira docente. Para elas, o comportamento dos alunos e o apoio dos pais, a recepção para a estada nas casas conforme já tratado e a valorização dos saberes e conhecimentos das docentes são exemplos concretos emitidos de tal visão (passagem profissão professora, tema principal visões sobre a profissão, linhas 172 – 209):

Y – É, vocês lembram como que as professoras eram vistas na época que vocês se formaram e começaram a trabalhar lá na região onde que vocês moravam, onde que vocês começaram, assim. Como é que a comunidade, como que as pessoas da comunidade que vocês viviam, ou vivem, viam as profe- a profissão professora? Como é que essa profissão era vista?

Ff – Eu acho que eles davam mais valor eu acho

Lf – E respeito né

Todas – Respeito, hm

Lf – Respeito, muito respeito pelos pais né (.) os alunos respeitavam muito. Hoje a gente já não vê mais esse respeito (.) é a gente tem muitas dificuldades na disciplina do aluno

Ff – Comportamento

Lf – O comportamento né, as atitudes que ele tem (1) e às vezes você vai conversar com os pais eles, às vezes acham ruim com você né e (1) não aceita né

Ff – Ou fazem vista grossa sabe, o filho é daquele jeito né, mas fazem vista grossa

Lf – Eu acho essa parte aí muito difícil, não tem esse respeito (.) um- oh um- assim a maioria né, bom demais, mas tem uma minoria que é difícil (2)

Gf – Até porque que naquela época as famílias é (.) eles davam o lugar né pra pros professores ficar na casa, acolhiam assim (.) muito bem, até na minha casa os meus pais acho, se eu não me engano, acho que foram uns três, quatro acho que ficaram na minha casa, até minha pro- minha primeira, segunda professora ficaram com a minha família né, que elas eram de longe, então eles acolhiam muito bem.

Lf – Acolhiam. A avó do (.) do Ricardo, do meu esposo, também acolheu várias professoras. E engraçado que o avô dele tinha feito uma mesinha um pouquinho maior que essa pra professora e eu to com ela lá (2) pinteí ela, estou com ela é meu xodó. Ela é assim tão antiga né (2) é eles acolhiam muito bem nossa

Ff – Talvez igual por ser na roça, as pessoas estudavam menos né, então quem estudava pra professora era (.) tinha estudo né

Todas – Hm, nossa

Ff – Já hoje não a facilidade de conseguir outros cursos e aí começa salário baixo e você tem como estudar outras coisas você não vê mais ninguém querendo ser professor (1) a não ser quem tem condições mesmo quem não tem condições aí faz uma Pedagogia, porque senão procura outros caminhos eu acho que é por isso assim, a facilidade que se tem de estudar outras, outros cursos né, porque professor antigamente era uma pessoa estudada, hoje (2) assim, continua estudando, muito, mas não tem tanto valor como outra profissão (2) aí vai do salário, vem de tudo. (2) Apesar de que a gente vê né, porque não existem outras profissões se não houver o professor, mas parece que as pessoas não percebem isso né. (4)

Após um intervalo de oito segundos, buscando fomentar a discussão do grupo, introduzimos uma pergunta sobre como as comunidades onde as informantes passaram a trabalhar percebiam a profissão de professora. Baseando-se em suas lembranças e percepções, contudo sem demonstrar certeza, para Flávia a comunidade valorizava mais o professor que atualmente. Não apresenta, contudo, o que entende por valorização e de que formas as comunidades manifestavam-na.

Por sua vez, Laura destaca que os professores eram mais respeitados, tanto pelos pais quanto pelos alunos, o que leva as demais informantes do grupo a concordarem. Ressalta, contudo, que atualmente esse “respeito” não existe mais o que é evidenciado nos casos de indisciplina dos alunos e nas atitudes dos pais em relação aos professores quando convidados a irem a escola conversar sobre tais casos, tomando partido, frequentemente, dos filhos. Laura ressalta que essas dificuldades advém de uma minoria (“que é difícil”) de alunos e famílias, sendo que a maior parte não apresenta tais problemas.

Buscando elementos para comparar com o momento de seu ingresso na profissão, Gilda recorda o período em que era criança. Segundo ela, era comum que sua família (mas não só ela) hospedasse as professoras que vinham lecionar nas comunidades. Para Gilda isso demonstrava o quanto a comunidade entendia como importante a presença da professora na região, buscando meios para que se sentisse bem recebida e acolhida. Nesse sentido, Laura confirma que as comunidades percebiam como importante as professoras, inclusive recebendo-as para morarem em suas residências, exemplificando que na família do marido tal prática também era comum. De acordo com Laura, o avô de seu esposo, por causa da frequência com que recebiam as professoras, construiu uma mesa (uma espécie de escrivaninha) para as professoras desenvolverem suas atividades relacionadas à escola, visando dar-lhes mais conforto e privacidade.

Para Flávia essa valorização se dava porque, no período, era comum que os moradores da zona rural cessassem seu processo de escolarização tão logo encerrassem o período legalmente obrigatório, sendo que muitos deles concluíam apenas as quatro primeiras séries do então Primeiro Grau. Assim, porque as professoras em questão haviam concluído o então Segundo Grau (hoje Ensino Médio), elas eram consideradas pessoas com muito estudo, daí serem valorizadas socialmente. Ainda de acordo com Flávia, atualmente há mais facilidade das pessoas realizarem cursos e exercerem profissões com maior remuneração e valorização social que a de professor, o que tem levado a uma diminuição dos interessados em se tornarem professores. Em sua fala, Flávia traz a tona um fenômeno que estamos aqui chamando de “apagão de professores” e que tem feito pesquisadores no Brasil investigarem os processos de atratividade da carreira de professor (TARTUCE; NUNES; ALMEIDA, 2010; SOUTO; PAIVA, 2013). Além disso, insinua que tem havido uma mudança no perfil dos postulantes às licenciaturas, especialmente a Pedagogia, afirmando que a tais cursos se dirigem aquelas pessoas que “não tem condições”, não deixando explícito se condições financeiras ou intelectuais/cognitivas para realizar outros cursos socialmente mais valorizados e economicamente melhor remunerados.

Após termos tratado com as informantes sobre suas impressões pessoais a respeito da profissão professora, bem como das impressões das comunidades onde

passaram a atuar profissionalmente, passamos a discutir com o grupo sobre as percepções dos familiares sobre suas escolhas profissionais (passagem profissão professora, tema principal visões sobre a profissão, linhas 210 – 228):

Y – Ok, e como que vocês eram vistas pelos familiares de vocês por estarem trabalhando como professoras? (3)

Lf – E (2) eu sei lá eles apóiam muito né, parece que eles gostam assim da, da gente ter escolhido e (2)

Jf – Eles ajudaram muito na nossa formação desde o Magistério, Pedagogia, até nos dias de hoje

Lf – Nossa! E até agora né porque a gente não para faz cursos essas coisas todas então aí é a hora de buscar, a hora de levar né, eles tão ali né, sempre presentes.

Jf – Ajudar uma, uma mensalidade eles nossa, eles ajudam muito

Lf – Muito

Jf – Eles apóiam muito a gente

Lf – E eu tanto da milha família lá do, da minha mãe quanto do meu esposo também. (.) Muito, muito, muito. Não posso reclamar de nada.

Ff – E não sei vocês, mas igual papai e a mamãe eles não tem muito estudo, então a gente sendo professora pra eles já era bastante coisa né, já era muito né

Todas – Hm, é verdade

Ff – “Estudei minha filha”, né, quando fez o Magistério, porque eles não tem, geralmente até a oitava, quarta série (1) então eles se sentem bastante orgulhosos assim (4)

Com o objetivo de conhecer qual a visão dos familiares das informantes sobre sua escolha profissional e seu trabalho como professoras, apresentamos ao grupo de discussão uma questão fomentando o debate. Para as professoras, seus familiares apresentam uma visão positiva sobre suas escolhas profissionais. Essa compreensão advém, especialmente, do apoio que afirmam terem recebido (e ainda recebem) durante todo o processo de formação, seja inicial ou continuada, conforme Laura e Joana, bem como da percepção de orgulho externada pelos pais, como expresso por Flávia.

Realizar o curso de Habilitação para o Exercício de Magistério significava adquirir formação (e certificados) de grande relevância para os familiares, muitos deles com

pouca ou nenhuma escolaridade, sendo um fator de distinção social junto a estes (“a gente sendo professora pra eles já era bastante coisa né, já era muito”) e junto às populações das comunidades rurais onde passaram a atuar. Além disso, ser professora era entendido como uma forma de garantia de segurança (profissional) e de estabilidade (“Estudei minha filha’, né”).

Uma questão trazida pelas professoras diz respeito à visão atual que as pessoas das comunidades manifestam sobre sua profissão e seu trabalho: o professor é um “sofredor”. Também as informantes tratam de algumas dificuldades vivenciadas, tais como o que podemos chamar de um processo de intensificação das exigências por rendimentos e a extensão do trabalho para além do tempo remunerado e do espaço escolar (passagem profissão professora, tema principal visões sobre a profissão, linhas 229 – 257):

Y – Na opinião de vocês, vocês até já comentaram até alguma coisa assim né, mas, mudou alguma coisa em relação a forma como as professoras são vistas hoje pela sociedade? Vocês até já falaram alguma coisa sobre isso.

Ff – Ah mudou muito, quando a gente fala que ta estudando pra professora, “ah você ta estudando pra ser sofredora”

Gf – Hm

Lf – É

Gf – É dessa forma mesmo que falam.

Ff – É sofredora e não professora (2) em diversos lugares, todo mundo pensa assim. (1) “O quê que você ta fazendo?” “Pedagogia” “Ih, ta querendo sofrer”. É desse jeito, é visto como o que sofre sem retorno, é assim que as pessoas vêem hoje o professor (3)

Lf – É às vezes, em certas situações bate revolta na gente né, dá aquela revolta, aquela (1) igual teve um recadinho ali a gente se revolta (2) mas esses contrangi- constrangimentos que tem né, então às vezes eles olham de um jeito assim “ah, né só reclama, reclama” (2) mas nem é bem assim né, porque a gente também quer um pouco de (1) assim, é muita coisa é muita cobrança né (2) às vezes a gente deixa né de ir num lazer né (1) pra poder fazer coisas

Jf – Dar uma atenção em casa pra ta fazendo alguma coisa de escola (1) é outra compreensão, às vezes

Lf – Sim.

Ff – Porque o nosso trabalho todo mundo pensa que é de sete às onze e meia. Mas não e os planos de aula quando tem que chegar em casa? Porque são duas, três turmas que a gente trabalha

Lf – Na escola a gente não faz.

Ff – Então você tem que, não dá tempo na escola, então tem que ser em casa, então você acaba trabalhando praticamente o dia todo

Lf – O dia todo. O tempo que tem pro filho pros filhos né às vezes não dá pra ter com as tarefas de casa também (.) então a gente ta ali, tem que dar conta né.

Apresentamos as informantes uma pergunta sobre as mudanças por elas percebidas em relação a forma como as professoras são vistas pela sociedade, no período entre o início de seu trabalho e atualmente. Para Flávia houve uma grande mudança na percepção da sociedade sobre a profissão professora, o que vai sendo confirmado pelas demais professoras do grupo, mediante o desenvolvimento da fala da informante. De acordo com ela, quando responde as pessoas que a inquiram que está estudando para ser professora, as pessoas fazem trocadilho com a palavra professor, substituindo-a por “sofredor”. Para Flávia, a sociedade atualmente vê o professor como um “sofredor” que não possui qualquer tipo de compensação ou de retorno (seja reconhecimento e valorização social, seja pecuniário) (“é desse jeito, é visto como o que sofre sem retorno, é assim que as pessoas veem hoje o professor”).

De acordo com Laura, atualmente as cobranças (burocráticas e por rendimentos satisfatórios dos alunos) sobre os professores tem sido intensificadas por parte da Secretaria Municipal de Educação, o que tem levado a se sentirem constrangidas e revoltadas e, por outro, para conseguirem atender ao que delas tem sido solicitado, a abrirem mão de participar de eventos familiares, tais como momentos de lazer com os filhos, em prol da profissão, o que também é confirmado por Joana. Flávia destaca que o professor tem seu tempo de trabalho estendido para além do tempo remunerado, obrigando-as a levarem trabalho para casa e, assim, ocuparem parte de sua tarde (ou noite) com questões relativas à escola. Tal sobretrabalho é atribuído por Flávia ao fato de trabalharem em escolas de classes multisseriadas, com duas ou três séries em cada sala, o que as leva, pelo modelo de trabalho praticado, a elaborarem igual número de planos de aula para cada uma das séries. Tal situação apresentada por Flávia também é confirmada por Laura e Gilda.

5.3.5 A escola do campo (sem) classes multisseriadas

Após tratarmos sobre as percepções das professoras e de seus familiares, bem como das comunidades sobre a profissão professora quando do início de suas carreiras docentes, passamos a tratar as percepções das comunidades sobre a escola de classes multisseriadas. Diferente das professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo”, as informantes do Grupo “Flores do Campo” não tratam de problemas físicos, da falta e/ou rotatividade de profissionais ou de problemas de aprendizagem dos alunos. Passam a tratar da relação da escola com a comunidade e estabelecem, implicitamente, uma relação de comparação entre as escolas de classes unisseriadas e as escolas de classes multisseriadas (passagem percepções sobre a escola multisseriada, linhas 264 – 317):

Y – Agora, mudando então um pouco de assunto, eu queria, quero perguntar pra vocês como é que a sociedade mais ampla via a escola multisseriada quando vocês começaram a trabalhar como professoras? Vocês lembram como que as pessoas, que a sociedade via a escola multisseriada?

Ff – Assim quando eu comecei lá nos anos noventa parecia que era uma coisa normal (.) hoje em dia é que já se reclama mais (1) eu vejo né acho que os pais reclamam devido a bagunça da, da criança perder um pouco o foco mas antes era eles eram acostumados talvez nem conheciam outra forma né agora os pais já reclamam (2) E até a gente né, a gente vê né que o professor sozinho, com a turminha, deve ser mais assim, bem mais aproveitado o tempo do que você ter que dividir com mais turmas né (2)

Gf – Mas eu, vou falar a verdade, eu não sei se eu trocaria a quantidade de alunos que eu tenho sendo três turmas por uma única turma com vinte e sete alunos

Lf – Trinta

Jf – L Trinta

Gf – Não trocaria não

Lf – E são assim, como é que fala (3) os níveis diferentes né, de aprendizado, então ali no caso, você teria que ta fazendo os três até quatro planos de aula diferentes né (2)

Y – Na turma seriada?

Lf – L Na turma seriada né (.) pra você ter um bom rendimento né

Ff – Mas as condições de trabalho isso impede né, não ter uma turma tão grande né, trinta eu acho que deveria fazer duas turmas né

Lf – Mas só que não fazem

Ff – L Não fazem

Gf – L Não fazem né

Lf – L Não dividem, não dividem

Ff – Mas o certo seria

Lf – L O certo seria (2) E e assim a sociedade vê porque igual lá na minha comunidade mesmo (1) é, houve uma época que queria fechar a escola, mas não partiu da comunidade e sim daqui da Secretaria (1) mas só que a comunidade não deixou não. Reuniu-se né, os pais, o Conselho da Comunidade (.) né, foi feita uma reunião (.) então isso ta em Ata, até então essa escola, a escola não fecha.

Jf – Até então essa escola fortalece a comunidade né.

Lf – L Fortalece, porque os pais pediram (1) porque ali, a criança né estando ali (.) é, avisa né, e e eles tão sempre né, ativos ali porque senão a comunidade morre né. Sempre tem aquele movimento, aquela coisa né

Ff – E facilita para os pais em vez de ter que colocar a criança em um transporte, às vezes nem ter um transporte e ter que os pais levarem então tendo a escola ali.

Lf – L É (1) ai tem o dia de chuva né, o transporte não vai aquela coisa toda (.) aí não, aí eles vão a pé e tal

Ff – Nem todos têm o carro pra ta levando né

Gf – Quando eu comecei a trabalhar em 2010 (1) é, igual eu falei a escolinha era perto da minha casa, e igual nós estávamos falando dia de chuva não tinha esse problema das crianças faltarem aula por causa de chuva ia a pé, andava a pé e ia (.) chegava lá debaixo de chuva cheio de lama mas ia agora que fechou a escola, foi fechada a escola, no próximo ano foi fechada, aí vão pra pra outra comunidade (.) então quer dizer o dia que chove as crianças faltam aula

Lf – Não tem como ir

Gf – L Então ó o problema é muito complicado (1) eu falo a escolinha na comunidade é essencial não deveria ter fechado não (2)

Jf – E eram várias escolas em nosso município mais de 30 né, mais de 30 escolas (.) agora só tem 7.

Lf – Só tem 7

Buscando fomentar o debate no grupo de discussão, introduzimos uma pergunta sobre como, na percepção das informantes, a comunidade via a escola multisseriada quando elas passaram a trabalhar como professoras.

Para Flávia os pais viam a escola de classes multisseriada como algo “normal” e acredita que isso era porque esse era um tipo de instituição ainda numerosa e sua organização bastante comum naquele momento. Flávia faz um contraponto entre o início da carreira e o tempo presente, afirmando que os pais questionam a organização da sala multisseriada (a existência de séries diferentes estudando em um mesmo espaço e ao mesmo tempo) porque acreditam que, dessa forma, seus filhos estariam mais propensos a distrações e, conseqüentemente, menor aprendizagem. A palavra “normal” pode ser interpretada como o que está em conformidade com a norma, o que é regular, o que é habitual ou natural. Assim, Flávia menciona que a “normalidade” de tal escola há alguns anos estava ligada ao número, ainda grande, de tais instituições. Ao passo que elas foram sendo reduzidas pela diminuição do número de alunos e pelas políticas de nucleação e de transporte escolar implantadas, passaram a ser vistas como “anormais” e, por isso, passou-se a buscar sua extinção. É importante destacar que Flávia demonstra acreditar que o trabalho do professor com uma sala unisseriada é mais produtivo que em uma sala multisseriada, pelo fato de poder dedicar mais tempo (cronológico) a uma única turma, diferente do que ocorre nas salas multisseriadas, o que pode ser explicado pela forma como tem sido realizado o trabalho pedagógico em sala: com cada série sendo trabalhada separadamente (apesar de estarem em um mesmo espaço, ao mesmo tempo).

Todas as professoras deixam claro que compreendem como de fundamental importância a existência das escolas nas comunidades, como podemos observar nas falas de Laura, Flávia, Gilda e Joana.

Para Laura, a comunidade via a escola como importante e exemplifica seu entendimento da seguinte forma: conta que a escola onde trabalha esteve na iminência de ser fechada pela Secretaria Municipal de Educação, mas que, graças a

ação dos pais e do Conselho da Comunidade Católica da comunidade, a mesma continuou funcionando. Joana ressalta que a escola em questão fortalece a comunidade, o que é compartilhado por Laura, que entende, ainda, que a escola na comunidade contribui para que esta esteja em constante movimento, sendo um centro produtor e difusor de informações e conhecimentos, contribuindo com o desenvolvimento social desta, “porque senão a comunidade morre”.

De acordo com Flávia, a presença de uma escola na comunidade traz, também, facilidades aos pais que não precisam enviar seus filhos, via transporte escolar, para escolas mais distantes, evitando, assim problemas com o transporte escolar que ocorrem nos períodos chuvosos, deixando os alunos sem aulas. Por fim, Joana destaca que o número de escolas de classes multisseriadas existentes no município decresceu abruptamente, indo de mais de 30 a apenas 07.

Uma questão que pudemos identificar em nossa análise sobre essa situação diz respeito à percepção das professoras do grupo sobre a existência das salas multisseriadas, por um lado, e à importância da existência de escolas sediadas nas comunidades, por outro. As professoras do Grupo “Flores do Campo” são unânimes em defender o funcionamento de escolas nas comunidades do interior do município, como forma de organização e dinamização da comunidade. Contudo, não expressam qualquer defesa sobre a manutenção das classes multisseriadas.

As professoras implicitamente questionam as classes multisseriadas porque, com as mesmas, sentem-se prejudicadas quando comparadas às professoras e aos alunos das classes unisseriadas. As avaliações de larga escola, tais como a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA e o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - PAEBES⁵ têm gerado aumento das cobranças (reais ou virtuais,

⁵ De acordo com informações obtidas no site do Programa, o mesmo “[...] tem como objetivo diagnosticar o desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, bem como subsidiar a implementação, a reformulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo, dessa forma, para a melhoria da qualidade da educação no Estado. Desde que foi instituído, o PAEBES avaliou diferentes anos/séries dos ensinos Fundamental e Médio em disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática e disciplinas das áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza. No último ano, em 2013, os testes do PAEBES avaliaram as competências e habilidades na área de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia) dos estudantes das redes Estadual e Municipal e da EPP que aderiram ao programa. As séries avaliadas foram 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio” (ESPÍRITO SANTO. SEDU. PAEBES. Disponível em: <<http://www.paebes.caedufjf.net/paebes/o-que-e-paebes/>>. Acesso em: 20 jan. 2015).

externas e internas) sobre as professoras, independente da tipologia da escola, dos recursos materiais e humanos que as mesmas possuem e da organização didático-pedagógica das salas de aula. Isso as tem levado, ainda, como uma espécie de “mecanismo de defesa”, a um processo de constante demonstração de competência, buscando sempre que possível, demonstrar sua produtividade.

Quando tratamos com as professoras sobre as percepções atuais das comunidades sobre a escola de classes multisseriadas, as mesmas acabam apresentando uma espécie de desabafo, não em relação às comunidades, mas em relação às colegas professoras que trabalham nas escolas de classes unisseriadas (passagem percepções sobre a escola multisseriada, linhas 321 – 340):

Y – E nos dias de hoje, como é que vocês acham que essas escolas são vistas? As escolas multisseriadas?

Gf – Escolinhas

Lf – Escolinhas

Ff – Escolinhas

Jf - Escolinhas

Lf – Escolinhas do campo, escolinha rural

Y – Como assim, escolinhas?

Gf – É quando eles se referem a escola do campo é escolinhas, parece uma coisa assim que não tem importância (3)

Y – Da onde isso, da própria comunidade?

Lf – Não

Jf – De um modo geral

Gf – Um modo geral (1) da sociedade em si

Lf – Principalmente ah, os maiores né, as (2) escolas maiores mesmo já fazem já já falam assim (1) “Ah escolinha”

Jf – “Escolinha da Penha”, “Escolinha de Itanhanga” né (1) a gente já sente (1)

Ff – Aí quando chega um aluno novo “Ah veio daquela escolinha”

Jf – “Ah escola rural, ih” né, eles falam (2) né, “Vem problema”

Lf – Verdade (1)

De tal fragmento da conversa realizada com as professoras do Grupo “Flores do Campo”, ressaltamos a visão depreciativa sobre a escola de classes multisseriadas manifestada por professoras de escolas de classes unisseriadas e de como isso afeta a auto-estima das professoras de escolas de classes multisseriadas e estigmatiza os alunos provenientes de tais instituições.

Todas as professoras foram unânimes em dizer que as escolas onde trabalham são vistas pelas demais colegas de profissão como “escolinhas” e que o sentido atribuído ao termo seria de algo sem importância. Flávia destaca que tal visão diminuidora também afeta os alunos que são transferidos das escolas de classes multisseriadas para as de classes unisseriadas, onde são vistos como possuidores de problemas (especialmente de falta de conhecimentos e conteúdos), o que é confirmado por Joana (“Ah escola rural, ih’ né, eles falam (2) né, ‘vem problema’”) e Laura.

5.3.6 “Se vira nos 30!”: aprendendo a ser professora de escola de classe multisseriada com a/na prática cotidiana

Como fizemos em relação ao Grupo “Batalhadoras do Campo”, também aqui conversaremos sobre como se deu o aprendizado do trabalho a ser desenvolvido nas escolas de classes multisseriadas pelas professoras do Grupo “Flores do Campo”. Além disso, também dialogaremos sobre a autopercepção das informantes sobre o que entendem que é ser professora de escola de classe multisseriada (passagem a docência, linhas 391 – 405):

Y – Bom, na opinião de vocês, como que as professoras das escolas multisseriadas do campo aprendem a lidar com o trabalho da escola multisseriada do campo?

?f - @ ()@

Ff – É a prática mesmo né

Gf - É

Lf – É no dia a dia (2)

Ff – Porque isso não é ensinado em lugar nenhum então a gente tem é no dia a dia

Jf – A gente aprende com os erros (1)

Gf – Com os acertos né

Jf – Com os acertos (2) a gente busca conhecimento onde não tem

Lf – Hm (2) pesquisa muito né (2)

Jf – As, as, as formações que a Secretaria também oferece (1) as formações

Lf – Até que houve uma formação muito boa né, uns anos atrás ali né, a Escola Ativa mesmo né (.) de certa forma ajudou a gente bem (2) enfim, no dia a dia mesmo, não tem jeito (4)

Como salientamos, buscando fomentar a discussão entre as informantes do grupo, apresentamos uma pergunta sobre como as professoras de escolas de classes multisseriadas aprenderam a realizar o trabalho docente nesse tipo de instituição. Todas as informantes, de forma bastante rápida e direta, apresentam suas respostas para a questão apresentada. Para Flávia tal aprendizado se deu com a prática cotidiana na sala de aula, “porque isso não é ensinado em lugar nenhum”), com os erros (Joana) e os acertos (Gilda). Fica evidente, assim, que o aprendizado do trabalho vai sendo construído cotidianamente e de forma intuitiva. Joana e Laura destacam também a busca das professoras pelo conhecimento, contudo não deixam claro o que compreende por conhecimento (Joana) e por pesquisa (Laura).

Para Joana as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação também são importantes nesse aprendizado. A esse respeito, Laura destaca a

formação recebida no Programa Escola Ativa⁶ que, segundo ela, ajudou-as muito em seu trabalho nas escolas de classes multisseriadas. Contudo, também não deixa clara qual foi a natureza dessa ajuda.

As professoras em questão, quando questionadas sobre o que é ser uma professora de escola de classe multisseriada, baseiam-se em uma metáfora que pode ser compreendida como indicadora de maestria e competência apesar da complexidade do trabalho a ser feito (passagem a docência, linhas 406 – 436):

Y – E como que vocês definem o que que é ser uma professora de uma escola multisseriada? (4)

Ff – Aí complicou né, eu acho que é aquele quadro do Faustão: “Se vira nos 30” @ (4) @. Muitas vezes tem que se virar nos trinta, você ta numa turma e tem que ta olhando a outra e outro já ta chamando e tomar cuidado pra não responder a pergunta de um na fala do outro porque é assim

[...]

Jf – É uma responsabilidade muito grande, porque a gente tem que dar conta das turmas (.) tem que dar conta dos conteúdos (.) tem que dar conta de vigiar as crianças

Lf – É porque a gente não tem coordenador, não tem diretor, não tem secretária (1) a gente que dá conta de tudo

Jf – É muita responsabilidade, eu vejo isso, é muita responsabilidade

Lf – Muita responsabilidade

Jf – E a gente dá conta ta (1). A gente sai doida, descabelada lá, chega em casa com as vozes das crianças assim, mas a gente dá conta

Lf – Hm (1) e tem que dar conta

Jf – Tem que dar conta

Gf – Tem que dar conta

Jf – Agora, não sei falar uma professora só naquela escola com as turmas né, igual, agora a gente tem duas, três professoras, tem a servente pra nos ajudar, tem a pedagoga que às vezes vai lá né (1) mas agora uma professora só pra, eu não sei falar

⁶ Sobre o Programa Escola Ativa, conferir BRASIL. MEC, 2008 e BRASIL. MEC, 2009 que tratam, respectivamente do projeto base e das orientações pedagógicas para a formação de educadores(as), além dos trabalhos de Gonçalves, 2009 e Silva, 2011.

As respostas dadas pelas informantes ao questionamento apresentado por nós para fomentar o debate, no caso em questão, ressaltam características como a responsabilidade e a competência das professoras no trabalho em tais escolas.

Para Flávia o professor da escola de classe multisseriada é como os artistas que se apresentam no quadro “Se vira nos 30” do programa “Domingão do Faustão” da Rede Globo. No quadro em questão, o artista deve buscar, em 30 segundos, fazer uma apresentação que seja, ao mesmo tempo, rápida na execução, precisa nas ações (pois não se pode perder tempo), bonita (do ponto de vista estético) e eficaz (na forma de apresentar a mensagem e ser apreendida pelo público). Nesse sentido, Flávia estabelece tal relação quando traz em sua fala as características requeridas do professor que trabalha nessas escolas.

Para Joana ser professora de escola de classe multisseriada é uma grande responsabilidade em função das várias funções que elas tem que desenvolver (“tem que dar conta das turmas (.) tem que dar conta dos conteúdos (.) tem que dar conta de vigiar as crianças”), considerando que não podem contar, cotidianamente na escola, com o apoio de outros profissionais, tais como coordenador, diretor ou secretária. Laura e Gilda concordam e Joana ressalta ainda que, hoje, elas trabalham em escolas onde as turmas são divididas entre duas professoras, além de contarem com o apoio diário de servente e o apoio esporádico de pedagoga da Secretaria de Educação. Ressalta não ter noção de como as professoras que vieram antes delas conseguiam trabalhar sozinhas e tendo que realizar as atividades meio em tais escolas, deixando, assim, evidenciado, que sob certos aspectos estão em uma “condição” de trabalho melhor que suas antecessoras e companheiras de trabalho ainda em atividade e que formam o Grupo “Batalhadoras do Campo”.

5.3.7 O relacionamento com as professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo”

Por fim, nossa conversa centra-se em discutir sobre como as professoras que aqui estamos considerando percebem-se em relação a si mesmas e às demais colegas de trabalho que compõem o Grupo “Batalhadoras do Campo”. Novamente, organizamos nossa análise em dois contextos, sendo que no primeiro trataremos das semelhanças e diferenças percebidas como profissionais e no exercício da profissão; no segundo abordaremos as relações entre as professoras que, neste estudo, estamos considerando como integrantes de duas gerações (passagem gerações de professoras e escolas multisseriadas, tema principal diferenças entre professores de diferentes gerações, linhas 454 – 496):

Y – Vocês acham que existem diferenças entre as professoras mais velhas e vocês professoras mais novas das escolas multisseriadas do campo?

?f – Existe, não? Existe ou não existe?

Gf – Eu, na minha opinião, eu vou falar por mim, eu acho que existe um pouquinho (1)

Lf – Um pouquinho, porque

Gf – L Assim a diferença

Lf – Ah, pode falar

Gf – Tipo assim não por saber mais ou menos, mas eu falo a questão da experiência né, porque tanto tempo você vai (1) cada vez mais melhorando o seu trabalho eu acho que nessa parte aí

Lf – É essa experiência que ele tem ali na sala com o aluno, mas hoje a cobrança é tanta (1) que ele já ta esgotado

Gf – É

Lf – Ele já não ta conseguindo mais (1) conciliar entendeu (.) né (.) você percebe isso né

Gf – L Estão com as mentes cansadas

Lf – L Cansados, cansados, e os que aposentam não querem nem saber em voltar (1) né, a gente tira pela né (1) uma professora lá da nossa comunidade mesmo hoje mesmo ela estava lá né, mas você vê nela que ela não tem vontade nenhuma, devido a muita cobrança, muita exigência né, então eles não tem vontade de estar

[...]

Ff – Porque a minha filha mesmo fala “Ah aquela professora ali já devia estar aposentada porque” (3)

Jf – E elas insistem no tradicional, a gente já não, a gente já busca, já vai, já faz um curso, já pega uma pós-graduação, acho que a gente está sempre no conhecimento elas já ficam mais no tradicional

Lf – Hm

Jf – É aquilo ali e pronto (2)

Buscando fomentar as discussões no grupo, introduzimos uma pergunta sobre se existem diferenças entre as professoras mais velhas e as professoras mais novas que trabalham nas escolas de classes multisseriadas. Inicialmente a pergunta gera certa incerteza entre as professoras sobre a existência de tais diferenças e quais seriam elas.

Segundo Gilda, mesmo que pequenas, tais diferenças existem e não dizem respeito aos conhecimentos cognitivos, mas a maior experiência que as professoras mais velhas possuem para trabalhar nessa realidade. Laura concorda que esse é um diferencial a favor das colegas mais experientes, mas ressalta que hoje são muitas as cobranças sobre os professores e que elas (as professoras mais velhas) já se encontram “esgotadas” não conseguindo responder satisfatoriamente ao que lhes é exigido. Isso pode ser interpretado em relação as novas exigências metodológicas propostas para o trabalho nas escolas, especialmente na alfabetização, com a introdução de diferentes instrumentos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos, tal como o portfólio, por exemplo, assim como pelas atividades de avaliações externas implantadas, como a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA e o PAEBES, que tem gerado nas professoras angústias e apreensões quanto ao rendimento de seus alunos em tais testes, impactando diretamente em sua auto-imagem como profissional.

Ainda segundo Flávia, o trabalho dos professores com mais tempo de atuação tem sido questionado pelos alunos. Joana concorda, afirmando que as professoras mais velhas insistem em uma prática tradicional enquanto que elas, professoras mais novas, em função das formações continuadas realizadas, tem uma prática pedagógica não tradicional.

Desta forma, se por um lado as professoras mais velhas são percebidas como mais experientes graças aos seus percursos profissionais terem sido realizados nas escolas de classes multisseriadas e, assim, conhecedoras das dinâmicas de organização de tal escola e de suas salas de aula, por outro lado são identificadas como pedagogicamente desatualizadas frente às novas demandas que são apresentadas às professoras.

Por fim, tratando das relações geracionais entre as professoras dos dois grupos considerados nesse estudo, podemos perceber que para o Grupo “Flores do Campo” os contatos e as trocas de experiências com as professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo” são importantes, mesmo que poucos (passagem gerações de professoras e escolas multisseriadas, tema principal relações intergeracionais, linhas 497 – 511):

Y – Queria saber como que é o convívio entre essas professoras mais velhas, sobretudo as que trabalham nas escolas multisseriadas né, e vocês, professoras mais novas? (4)

Lf – Ahm (2) eu não vejo assim uma diferença

Ff – Ah eu também não tenho muito convívio com outras professoras, só aqui no planejamento, mas todas acho que tão interagindo

Lf – Interagindo assim né

Jf – Não vejo problema também não (2)

Lf – Só vejo assim que elas estão cansadas (.) isso daí eu vejo (2) agora

Gf – É, inclusive eu ai até falar, a minha professora de terceira e quarta série hoje é minha colega de trabalho, acho que eu comentei (1) na, na entrevista, que é a Andressa, ta no grupo de lá (2) é, então hoje ela é minha colega de trabalho, então eu estudei com ela terceira e quarta série então, meu convívio com ela é, é bom assim, pra ver assim a experiência né, dela e ela ta vendo também, né pelo fato de eu ter estudado com ela e hoje faço parte do grupo dela também (1) isso é, é bom (6)

Buscando conhecer como é o convívio entre as professoras mais velhas (Grupo “Batalhadoras do Campo”) e as professoras mais novas (Grupo “Flores do Campo”), apresentamos uma questão para fomentar o debate entre as informantes.

Todas acreditam que não existem problemas de relacionamento entre as professoras e que todas interagem muito bem. Contudo, como apontado por Flávia,

seus contatos se resumem aos momentos de planejamento coletivo quinzenais na Secretaria Municipal de Educação.

Um aspecto que merece destaque por ser curioso é diz respeito as professoras Gilda (“Flores”) e Andressa (“Batalhadoras”). Aquela foi aluna dessa quando cursava a terceira e quarta séries do então Primeiro Grau, em uma escola de classe multisseriada. Além disso, ficou hospedada na casa da então aluna. Tal fato é narrado com orgulho e carinho por parte de Gilda (assim como fez Andressa por ocasião de sua Entrevista Narrativa Biográfica) que ressalta que ter sua ex-professora como colega de trabalho é enriquecedor para ambas.

5.4 SÍNTESE CONCLUSIVA: ORIENTAÇÕES COLETIVAS DAS PROFESSORAS DE ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO DE SANTA TERESA

Durante o desenvolvimento deste capítulo, tomando por base a análise comparativa e a interpretação documentária dos dados empíricos, buscamos verificar as visões de mundo e as estruturas do pensamento e das ações coletivas dos Grupos “Batalhadoras do Campo” e “Flores do Campo”, formados por professoras de duas gerações, que atuam em escolas de classes multisseriadas do campo no município de Santa Teresa. Para tanto, estabelecemos conversas com as mesmas que, em suas narrativas, nos foram contando sobre seus processos de formação, de inserção profissional, de trabalho e de interações com outras professoras que também atuam no contexto em questão. A partir de tais conversas, foram sendo evidenciadas particularidades e similaridades em tais processos, em cada um dos grupos.

Ao considerarmos os processos de escolha e ingresso no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério pelas professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo”,

vimos que os motivos foram variados, sendo que um deles acabou predominando sobre os demais. A partir das narrativas, foi evidenciado que o encontro das informantes com o curso é uma consequência das possibilidades (entendidas como limitadas) de escolha a que tais sujeitas tinham acesso, em cada momento (com exceção de Cláudia). Assim, a oferta dos cursos de Habilitação para o Exercício do Magistério e Técnico em Administração ou Habilitação para o Exercício do Magistério e Técnico em Contabilidade em cada escola levou-as a afirmarem que havia falta de opções de cursos a serem escolhidos. Por sua vez, além da limitação (em termos quantitativos) também o horário em que tais cursos eram ofertados constituiu-se em um importante fator definidor dessa “escolha”. O curso de Habilitação para o Exercício do Magistério era ofertado no turno diurno, enquanto os demais no turno noturno. Considerando as intervenções explícitas ou implícitas dos familiares, baseados em um aspecto cultural das famílias da região sobre o processo de educação das filhas e, conseqüentemente, os cuidados dispensados com sua integridade física e moral, as mesmas foram levadas a optar pelo curso em horário diurno. A perpetuação de tais processos de escolha produziu nas informantes a impressão de que o Curso de Habilitação para o Exercício do Magistério, e conseqüentemente o trabalho com as séries iniciais do então ensino de Primeiro Grau seria voltado para as mulheres, considerando a ausência de homens, quer no curso, quer atuando em tal contexto como professor. Em contrapartida, os cursos de Técnico em Contabilidade e de Técnico em Administração, por serem frequentados por grande número de pessoas do sexo masculino, eram vistos como mais apropriados a estes, mantendo estigmas e preconceitos de gênero em tais contextos.

Tomando por base a análise realizada a partir das passagens discursivas e narrativas das integrantes do Grupo “Batalhadoras do Campo” (que apresentam uma orientação comunitária), identificamos que as mesmas entendem o professor e o desenvolvimento de seu trabalho como sendo uma vocação. Como já salientamos, as informantes tecem uma “aura” sobre a escolha feita (em um processo que chamamos de “mistificação da escolha”), apresentando argumentações que buscavam justificar o “acerto” de terem realizado o curso de Magistério, ingressado na profissão de professora e de nela terem permanecido. Além disso, as influências recebidas dos familiares, sendo elas diretas com a manifestação explícita dos pais

ressaltando seu desejo para que se tornassem professoras ou, implícitas, acompanhando o trabalho de professora de outras figuras femininas da família, contribuíram para a elaboração de uma visão positiva sobre a profissão. Para as professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo”, havia uma íntima relação entre a visão social sobre a profissão professor e a visão social sobre o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério, quando de suas respectivas inserções nesse. Para tanto, ressaltam que os professores eram vistos como “importantes”, com “mais valor” e como “autoridades nas comunidades”, sendo chamados a participar ativamente das decisões inerentes a tais comunidades (seja no âmbito religioso, com a participação nas atividades da igreja, seja no âmbito público, em campanhas diversas, tais como em campanhas de vacinação ou ainda como mesárias a serviço da Justiça Eleitoral nos dias de pleito).

Para as professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo”, suas experiências iniciais na carreira docente foram interpretadas como sendo difíceis. Tais dificuldades apresentadas diziam respeito a problemas com a estrutura física das escolas de classes multisseriadas, a multifuncionalidade que deveriam desempenhar para manter o “bom” funcionamento das mesmas e a necessidade de passarem a residir, como hóspedes, em casas de famílias nas comunidades que as acolhiam para poderem exercer seu trabalho de professora, tendo que se ausentar das casas paternas/maternas e permanecerem períodos relativamente longos (de até um mês) sem ter contato com seus familiares graças as dificuldades de deslocamentos entre as comunidades na região, no período em questão (década de 1980). O trabalho em tais escolas de classes multisseriadas exigia das professoras deslocamentos (a pé) entre as casas onde residiam e as instituições onde trabalhavam, o enfrentamento das adversidades do relevo (acidentado) e climáticas (chuvas permanentes e frio intenso). Além disso, foi possível identificar um grande compromisso manifestado para com os alunos, as escolas e as comunidades, no que estamos identificando ser um segundo componente da orientação comunitária: um forte senso de dever. Tal senso vai sendo evidenciado a partir das análises das passagens e narrativas das professoras que, diante de contextos de abandono encontrados em tais comunidades (escolas fechadas, alta rotatividade de professoras, baixo nível de aprendizagem dos alunos), as mesmas assumem a tarefa (para não falarmos missão) com a melhoria das condições encontradas e a busca da normalização do

cotidiano escolar em tais comunidades, colocando-se como agentes de transformação social em tais contextos.

Considerando os relatos sobre as formações realizadas no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério e as ausências de discussões específicas sobre as escolas de classes multisseriadas, podemos mesmo afirmar que o fenômeno chamado “choque com a realidade”, próprio dos anos iniciais de trabalho teve dois elementos adicionais: o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em tais escolas e a multifuncionalidade que o professor deveria desempenhar nesses contextos. As professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo” iniciaram suas experiências profissionais a partir de convites realizados por pessoas que estavam à frente dos órgãos gestores da educação no município (as chefes dos então Subnúcleos Regionais de Educação da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo – SEDU/ES, responsáveis por orientar, acompanhar e fiscalizar os trabalhos das escolas da rede estadual no município onde estava sediado e em outros municípios do entorno e pelas secretárias municipais de educação). Ao serem convidadas, as gestoras buscavam evidenciar que tais professoras tinham sido as escolhidas para atuarem em uma comunidade específica porque acreditavam que elas reuniam os requisitos necessários para superar os problemas lá existentes. Desta forma, as professoras buscavam “dar conta” dos trabalhos que se lhes apresentavam tais como ensinar adequadamente os alunos de cada uma das séries (geralmente quatro), cuidar da limpeza e manutenção da escola e de seu entorno (inclusive cultivando horta e jardim) além de preparar a merenda dos alunos (o que envolvia garantir lenha – pois os fogões eram a lenha – e lavar os utensílios domésticos – com água buscada em casas de vizinhos ou em poços e cacimbas próximas) para responder às expectativas externas. Isso exigia por parte das informantes maior engajamento e dedicação às escolas, levando-as a ampliarem “espontaneamente” seus horários de trabalho, chegando mais cedo (até uma hora antes conforme apresentado nas entrevistas narrativas biográficas) e/ou saindo mais tarde (após a limpeza da escola). Tais fatos nos levam a identificar a abnegação como sendo um terceiro componente da orientação comunitária das professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo”.

A abertura para a busca e a oferta de ajuda se apresentam como o quarto componente da orientação comunitária, evidenciadas a partir de nossas análises

sobre as passagens discursivas e das narrativas das informantes. Assim, vamos observar que essa é uma prática constante das professoras. Quando do início de suas respectivas carreiras, buscam ajuda com as professoras com mais experiência de trabalho em escolas de classes multisseriadas, de quem recebem orientações sobre como deveriam proceder para “darem conta” e desenvolverem um bom trabalho, tanto em termos didático-pedagógicos como de organização das práticas cotidianas para cumprirem as atividades meio (cozinhar, limpar, lavar, etc). Tal recebimento de ajuda também foi buscado quando necessitaram se hospedar nas casas de famílias das comunidades onde passaram a trabalhar, assim como quando envolviam os alunos na realização das atividades meio da escola (buscando lenha, ajudando na limpeza das salas de aula ou dos utensílios domésticos utilizados para preparar e servir a merenda) ou solicitavam/recebiam ajuda dos pais e da comunidade. Também identificamos uma relação constante de oferta de ajuda às professoras com menos experiência docente em escolas de classes multisseriadas, por meio de conversas, as mais variadas, que vão desde orientações sobre dificuldades enfrentadas com alunos, preenchimento de documentos, trocas de atividades e planejamentos entre outras, contribuindo com a construção de uma relação de parceria entre as docentes dos dois grupos aqui considerados neste trabalho.

Quando analisamos as passagens e narrativas das professoras do Grupo “Flores do Campo” percebemos que os motivos para a escolha do curso de Habilitação para o Exercício do Magistério foram variados, sobressaindo-se a afirmação da falta de opções de cursos na região ofertados nos turnos diurno e noturno, o que limitava as possibilidades de escolha. Após um período de aproximadamente 15 (quinze) anos entre as formações em tal curso pelas professoras dos dois grupos considerados neste estudo, a oferta do curso de Habilitação para o Exercício do Magistério continuava sendo no período diurno enquanto os cursos de Técnico em Administração e Técnico em Contabilidade continuavam sendo ofertados no turno noturno. É possível observarmos algumas mudanças nas relações familiares no tocante às filhas, com o consentimento de que as mesmas frequentassem cursos no período noturno (como narrado por Flávia e Laura), que também realizavam, concomitantemente no período diurno, o curso de Magistério. Contudo, para muitas, o horário continuava constituindo-se em um importante fator definidor das

“escolhas”. Mesmo com o distanciamento cronológico entre as informantes de cada grupo, as mesmas evidenciam um entendimento comum: o de que o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério, e conseqüentemente o trabalho com as séries iniciais do então ensino de Primeiro Grau seria voltado para as mulheres, considerando a pouca presença de homens, quer no curso, quer atuando em tal contexto como professor.

Tomando por base a análise realizada a partir das passagens discursivas e narrativas das integrantes do Grupo “Flores do Campo” identificamos que as mesmas apresentam uma orientação ou representação coletiva burocrático-legalista. Em relação ao processo de escolarização do então Segundo Grau (hoje Ensino Médio), três das quatro professoras entrevistadas (Flávia, Laura e Gilda) afirmam que buscaram realizar outro curso, concomitantemente ao curso de Habilitação para o Magistério, o que não é observado entre as informantes do Grupo “Batalhadoras do Campo”. Posteriormente, Gilda desiste do curso Técnico em Contabilidade. Segundo as professoras (Flávia e Laura) realizar os dois cursos ao mesmo tempo tinha a finalidade de “aproveitar o tempo”, ampliando assim as possibilidades de profissionalização e emprego, dadas as incertezas manifestadas pelas mesmas quanto às “escolhas” profissionais e, considerando ainda, a ampliação das oportunidades de trabalho no município (especialmente serviços nos anos 1990) em outras áreas que não o Magistério. Desta forma, a diversificação da formação como forma de ampliar as oportunidades de trabalho, assim como os (múltiplos) processos de formação continuada (muitas vezes fragmentada) com vistas a manter-se competitivo (em termos de titulações e certificados) nos processos de seleção, é por nós compreendido como um primeiro componente da orientação burocrático-legalista.

Para as professoras do Grupo “Flores do Campo”, suas experiências iniciais na carreira docente foram interpretadas como negativas (e não difíceis como mencionado pelas professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo”). Tais dificuldades apresentadas diziam respeito a necessidade de residir em casas de famílias nas comunidades onde passaram a trabalhar, aos deslocamentos entre o local de moradia e a escola e, principalmente, à falta de experiência profissional como professoras a condução do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas. Mais que saber o que fazer, as professoras buscam construir um repertório (de

práticas) que lhes possibilite saber como fazer, conforme podemos observar a partir das narrativas de Gilda (individual e no grupo) (“fui pegando a prática”). Entendemos que este sentido prático construído constitui-se como um segundo componente da orientação burocrático-legalista.

Em diversos momentos, seja durante o grupo de discussão, bem como nas entrevistas narrativas biográficas das professoras do Grupo “Flores do Campo”, as informantes vão estabelecendo comparações entre os primeiros anos de trabalho e o momento atual (que não é tão distante assim), evidenciando um processo de intensificação das exigências por maiores e melhores rendimentos por parte dos alunos, especialmente nas avaliações de larga escala a que são submetidos (ANA e PAEBES). Tais exigências, feitas tanto de forma aberta quanto velada, seja por parte dos órgãos gestores da educação no município, bem como por cada uma das professoras envolvidas a si mesmas ao compararem-se com os resultados obtidos pelas demais, as tem levado a um processo de intensificação e extensão do trabalho para além do tempo remunerado e do espaço escolar, forçando-as, em muitos momentos, a terem que abrir mão dos momentos de lazer com a família. Tal intensificação do trabalho não é exclusivo das professoras do Grupo “Flores do Campo”, contudo, tem sobre elas um impacto mais acentuado, considerando-se que estão nos anos iniciais da profissão (em torno de cinco anos), são contratadas anualmente em regime de designação temporária, em um processo seletivo de títulos e tempo de experiência e buscam construir e difundir uma imagem positiva de si mesmas. Outros dois componentes da orientação burocrático-legalista são, portanto, a constante intensificação das exigências por rendimento e, conseqüentemente, a ampliação das demandas sobre o trabalho pedagógico.

Tais exigências por rendimentos tem levado as professoras das escolas de classes multisseriadas a um constante processo de (auto)problematizações e de comparações (sempre angustiantes) com as demais escolas de classes unisseriadas. Em busca de uma suposta igualdade de condições quanto às exigências por rendimento (para os(as) alunos(as) mas também para elas), defendem a existência de escolas de classes unisseriadas nas comunidades do campo, pois compreendem tal existência como um direito dos povos do campo.

6 NARRATIVAS BIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO

O município de Santa Teresa possuía 07 (sete) escolas com classes multisseriadas localizadas em 07 (sete) comunidades do interior que atendiam a 128 (cento e vinte e oito) alunos(as) matriculados(as) nas séries iniciais do Ensino Fundamental e onde atuavam 13 (treze) professoras que lecionam para esse nível de ensino, no ano de 2014 (dois mil e quatorze), conforme dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Conforme já mencionado no capítulo cinco, essas 13 (treze) professoras, por ocasião de nossa pesquisa, foram organizadas em três grupos, a saber: Grupo 01: formado por professoras nascidas na década de 1960 (mil, novecentos e sessenta) e com, no mínimo, 20 (vinte) anos de atuação em escolas de classes multisseriadas; Grupo 02: formado por professoras nascidas a partir da segunda metade da década de 1970 (mil, novecentos e setenta) e na década de 1980 (mil, novecentos e oitenta) e que possuem, no máximo, 10 (dez) anos de atuação em escolas de classes multisseriadas; Grupo 03: formado por professoras nascidas na década de 1960 (mil, novecentos e sessenta) e que possuem, no máximo, 10 (dez) anos de atuação em escolas de classes multisseriadas.

Para definição dos sujeitos participantes dos Grupos de Discussão e das Entrevistas Narrativas Biográficas consideramos apenas as professoras dos Grupos 01 e 02. Tal decisão levou em conta a diferença entre as idades e os tempos de trabalho das mesmas em escolas de classes multisseriadas. Assim, as professoras do Grupo 01 têm idades que variam de 45 (quarenta e cinco) a 50 (cinquenta) anos e trabalham como professoras de escolas de classes multisseriadas entre 20 (vinte) e 29 (vinte e nove) anos. Por sua vez, as professoras do Grupo 02 têm idades que variam entre

28 (vinte e oito) e 36 (trinta e seis) anos e trabalham como professoras entre 04 (quatro) e 07 (sete) anos.

As experiências de ingresso na profissão, os processos de formação e o trabalho desenvolvido por professoras de diferentes gerações, em escolas de classes multisseriadas no município de Santa Teresa – ES constituem o foco deste capítulo. Para tanto, selecionamos duas Entrevistas Narrativas Biográficas, sendo uma do Grupo 01 e uma do Grupo 02, cuja análise não pretende apresentar a biografia dessas professoras como representativas para as demais e para o meio social onde estão inseridas. Para definição das Entrevistas Narrativas Biográficas que seriam analisadas neste capítulo, consideramos no Grupo 01 a professora com o maior tempo de serviço (Mariana¹) e no Grupo 02 a professora com o menor tempo de serviço (Gilda) em escolas de classes multisseriadas. A reconstrução dessas biografias visa à compreensão das situações vividas nos processos de ingresso na profissão, formação e trabalho como professoras de escolas de classes multisseriadas e a importância de tais processos na construção das identidades profissionais das mesmas². Para tanto, analisamos na entrevista da professora Mariana as passagens³: 1) Apresentação; 2) Profissão; 3) Formação profissional; 4) A docência na escola de classes multisseriadas e; 8) Propostas para a escola do campo. Na entrevista da professora Gilda foram consideradas as passagens: 1) Apresentação; 2) Profissão; 3) Formação profissional; 4) A docência na escola de classes multisseriadas e; 10) Sonhos. Passemos à análise.

6.1 MARIANA (GRUPO “BATALHADORAS DO CAMPO”): UMA PROFESSORA QUE EXPERIMENTA, EM BUSCA DE AUTONOMIA

¹ Todos os nomes são fictícios.

² Conferir o Apêndice 11 e o Apêndice 12, onde são apresentados respectivamente, a Organização Temática das Entrevistas Narrativas Biográficas das Professoras Mariana (Mf) e Gilda (Gf). Tais Organizações dão uma visão geral da conversa realizada com cada professora entrevistada, apresentando as passagens abordadas, bem como os temas principais e os subtemas tratados.

³ Nos Apêndices 11 e 12 acima mencionados, as passagens, os temas principais e os subtemas destacadas em *itálico* e **negrito** é que foram utilizados para a realização de nossa análise.

6.1.1 Contexto da entrevista

A entrevista narrativa-biográfica com a professora Mariana foi realizada no dia 23 (vinte e três) de janeiro de 2014 (dois mil e quatorze), uma quinta-feira, no período da tarde - a partir das 14 (quatorze) horas -, em sua residência que fica localizada em uma comunidade do interior do município de Santa Teresa, distante aproximadamente 5 (cinco) Km da sede do município por via asfaltada.

O contato para agendamento da entrevista se deu por telefone, no início da noite do dia 17 (dezesete) de janeiro. Devido ao fato da professora residir no interior, o sinal de telefone é muito instável, o que nos obrigou a realizar várias tentativas até finalmente obtermos êxito. Fomos atendidos pelo filho da professora que repassou o telefone para sua mãe. Ao nos apresentar e explicar o motivo de nossa ligação a professora lembrou-se do encontro que tivemos em outubro do ano anterior na Secretaria Municipal de Educação de Santa Teresa, onde expusemos a todas as professoras que trabalham em escolas de classes multisseriadas quem éramos e a pesquisa que estavávamos desenvolvendo. Ficou acertado assim o dia e local da entrevista, além de pegar com a mesma as referências sobre como chegar a sua casa.

No dia agendado para a entrevista, por volta das 13 (treze) horas, entramos novamente em contato com a professora para confirmar a realização da entrevista, bem como para reforçar as referências recebidas sobre como chegar em sua residência. Por estarmos em um mês de férias escolares, também minha esposa, nosso filho e nossa filha acompanharam-nos até a casa da professora a ser entrevistada.

Não tivemos dificuldades em localizar a casa da professora e lá chegando fomos muito bem recebidos. Fizemos as apresentações de todos. Minha esposa descobriu em conversa com nossa entrevistada que conhecia uma de suas vizinhas e foi até lá com nossos filhos deixando-nos sós para a realização da entrevista. O marido e o filho de nossa entrevistada se encontravam em seus respectivos trabalhos: o primeiro cuidando da propriedade rural e o segundo trabalhando como mecânico em uma oficina de automóveis localizada na sede do município.

A professora convidou-nos para entrar em sua casa e pediu onde gostaria que a entrevista fosse realizada. Decidimos fazê-la em uma área externa anexa à cozinha, onde fica uma grande mesa de madeira. Sentamo-nos à mesa e o processo de entrevista foi iniciado com uma breve descrição do objetivo da investigação, dos procedimentos da entrevista narrativa biográfica e das temáticas que gostaríamos de tratar. Em seguida foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. Apêndice 04), solicitado à professora que lesse o mesmo e que, havendo concordância, que o assinasse.

Esclarecidas as dúvidas e havendo a concordância da professora, iniciamos a entrevista que foi gravada em meio digital. A entrevista teve duração de 01 (uma) hora, 09 (nove) minutos e 57 (cinquenta e sete) segundos. Após o término da entrevista e finalizado o processo de gravação, foi solicitado à professora o preenchimento do “Formulário para levantamento de informações junto às professoras de escolas multisseriadas do campo do município de Santa Teresa – ES” (cf. Apêndice 06). Finalizado o preenchimento, fomos tomar um delicioso café oferecido por nossa entrevistada, durante o qual conversamos mais algumas questões que não foram narradas no momento da entrevista.

Diante do retorno de minha esposa e filhos, por volta das 16 (dezesseis) horas nos despedimos da professora e retornamos à Sede do município de Santa Teresa. A professora colocou-se à disposição para esclarecimentos complementares e nos convidou para visitar a escola onde trabalha em um dia letivo.

6.1.2 Perfil da professora entrevistada

A professora entrevistada tinha 48 (quarenta e oito) anos(em 2014), é casada e possui um filho com 23 (vinte e três) anos. Mora em casa própria, que fica entre a Sede do Município de Santa Teresa e a comunidade ASA onde trabalha. Começou a atuar como professora em 1985 (mil, novecentos e oitenta e cinco), então com 22 (vinte e dois) anos, dois anos após estar formada no curso de Habilitação para o Exercício para o Magistério. Este ano, completa 29 (vinte e nove) anos de trabalho como professora sempre atuando em escola de classe multisseriada.

Mariana é filha de uma família numerosa (sete filhos) e que sempre residiu na comunidade SB, autodenomina-se como de cor branca. Realizou o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério na Sede do Distrito do qual sua comunidade ficava próxima. Realizou o curso de Pedagogia na modalidade a distância por uma instituição pública e possui Especialização em Psicopedagogia por uma instituição privada sediada no próprio município onde reside.

É católica praticante e, segundo ela, ajuda na igreja de sua comunidade, participando de um grupo de Liturgia.

6.1.3 Trajetória⁴ biográfico-profissional da professora Mariana

⁴ De acordo com Weller e Zardo (2013, p. 133 – 134) “Riemann e Schütze [...] ao trabalharem o conceito de ‘trajetória’, fazem referência aos estudos de Anselm Strauss, um dos fundadores da Teoria Fundamentada, que contribuiu na elaboração e na compreensão da trajetória como organização sequencial de processos que podem ser conhecidos e analisados a partir da perspectiva de diferentes participantes, em eventos públicos ou pessoais. A grande contribuição de Strauss,

6.1.3.1 Família e início do processo de escolarização

Nossa conversa com a professora Mariana teve início quando lhe apresentamos uma questão bastante aberta, solicitando que a mesma nos contasse sua história de vida, destacando alguns pontos tais como sua infância, sua escolarização inicial e o local onde morava (passagem apresentação, linhas 5 – 13):

Y: Bom Mariana eu queria que você começasse conversando com a gente um pouco se apresentando (1) quem é você::? Contando um pouco (1) se você quiser né da da tua infâ::ncia, de onde estudo::u, onde que mora::va?

Mf: Meu nome é Mariana (.) eu sou casada (.) tenho um filho (2) e antes de vir trabalhar nesta região de L eu morava em comunidade SB que faz parte de Município SRC hoje (1) estudei na Escola Singular na época era chamada assim Escola Singular SB (.) com a professora VIF (.) com quatro turmas também onde ela fazia tudo (.) dava a:ula,limpa:va, fazia mere:nda e nós alunos na época também (.);ajudávamos a professora;

Diante do pedido, Mariana resolve começar a contar sobre sua história de vida apresentando sua família atual. Destaca que é casada, tem um filho e que é de família de origem italiana, como a maior parte da população de Santa Teresa. Possivelmente por conhecer os objetivos de nossa pesquisa, logo após esse breve início falando sobre sua família, passa a enfatizar em sua narrativa questões relacionadas ao seu trabalho em escolas de classes multisseriadas. Assim, conta que antes de começar a lecionar na Região-L (na comunidade SH), no Município-ST, morava na comunidade SB, que hoje faz parte do Município-SRC mas que na

quanto ao conceito de trajetória, é avançar no sentido da articulação entre fenômenos sociais e subjetivos, superando a lacuna da abordagem realizada pelos autores do Interacionismo Simbólico e da Escola de Chicago, em geral permitindo entender a trajetória dos sujeitos como um fenômeno biográfico. Nessa perspectiva, os fenômenos sociológicos são decorrentes de uma trama de complexidades – envolvendo contingências e situações nem sempre controláveis, que precisam ser analisadas de forma processual e com base em dados qualitativos, para que possam ser compreendidos”.

época pertencia ao Município-ST. Tanto a região onde começou a trabalhar quanto a comunidade onde morava ficam localizadas no interior, sendo que a comunidade SH, na Região-L, era de difícil acesso. Mais adiante em nossa conversa com Mariana, fomos percebendo a importância que a distância dessa comunidade em relação à Sede do Município tem em sua história, especialmente pelas dificuldades daí advindas.

Mariana iniciou seu processo de escolarização em uma escola de classe multisseriada - a Escola-SB -, que na época era nomeada como Escola Singular-SB, onde estudavam juntas em uma mesma sala de aula e ao mesmo tempo, as quatro primeiras séries do então Primeiro Grau. Tal período foi marcante na vida de Mariana, pois ao narrá-lo, o faz com bastante ênfase, recordando-se do nome completo de sua professora da época, além de destacar que a mesma “fazia tudo” na escola, o que compreendia as atividades de trabalhar a aula, fazer e servir a merenda aos alunos, além de cuidar da limpeza da escola. Recorda-se que os alunos também ajudavam a professora com os afazeres na escola, contudo não entra em detalhes sobre o que faziam e como faziam. Mariana também omite em sua narrativa todo o período referente às séries finais do então Primeiro Grau.

6.1.3.2 A escolha da profissão e a formação profissional

Ao terminar a parte de sua narração onde abordou seu processo de escolarização nas séries iniciais do então Primeiro Grau e buscando dar continuidade a nossa conversa, introduzimos uma pergunta com o objetivo de conhecer aspectos relacionados à escolha da profissão de professora por Mariana (passagem profissão, tema principal escolha profissional, linhas 18 – 40):

Y⁵: Ok (.) bom Mariana (.) aí uma pergunta (.) então (.) começar (.) sobre a escolha da profissão (1) como é que você se tornou professora? Como é que você decidiu ser professora?

Mf: Olha só

Y: Por quê? @(1)@

Mf: É:: nós somos em sete filhos na família (.) meus pais tiveram sete filhos (2) não não fo::i (1) talvez porque eu quisesse ser professora foi porque não tinha outra(1) outra coisa em comunidade SJP (.) pra estar fazendo na época (1) é::;aí meu pai falou pra gente tá fazendo o Magistério;(1) saíram quatro professoras (1) de lá (1) uma uma optou por ser médica (.) ;né saiu de casa né teve que sair enfim;(.) e o restante (.) maioria professora (.) porque tinha o Magistério né em comunidade SJP (1)

Y: Hm e então não era algo que você queria?

Mf: Não eu sempre falei (.) quando eu era criança que eu queria ser costureira(.) não sei porque não me pergunta heim (.) brincava de fazer roupinha de boneca (.) que a gente ganhava aquelas bonequinhas peladinhas (.) eu ia pra máquina eu fazia (.) eu falei “eu vou ser costureira” (1) °não tinha nada a ver olha°

Y: L E:: (2) e assim (1) é::: mesmo que não era né algo que você tava tinha pensado e queria e tal você acabou meio que sendo influenciada por alguém?

Mf: L Meus pais meu pai(.) meu pai sempre falava “oh a melhor herança que eu posso deixar para os meus filhos é estudo” ele fala até hoje isso Charles (1) sério (1) aí ele falou “vão vão estudar” todo mundo todo mundo lá em casa (2) é formado em em alguma coisa é (2) todo mundo.

Mariana resume o período de escolha da profissão, buscando trazer e articular diversos elementos para tentar explicar sua decisão. Assim, o grande número de membros em sua família, a oferta limitada de cursos profissionalizantes próximos a comunidade onde residia, a orientação dada por seu pai e o fato de outros membros da família (irmãs) também serem professoras são trazidos por Mariana em seu relato para tentar explicar a opção pelo Magistério.

A família de Mariana era formada por muitos membros o que ainda era comum na época, sobretudo no meio rural. Em seu relato, fica evidente que seus pais tinham um especial apreço pelos estudos, com destaque para o pai que incentivava as filhas a estudarem, o que fez com que a maior parte dos filhos, de acordo com Mariana, possuísse formação profissional (“quatro professoras” e “uma optou por ser médica”). Quando realizamos o Grupo de Discussão no qual Mariana participou, a

⁵ Nas transcrições das Entrevistas Narrativas-Biográficas, assim como já explicado em relação aos Grupos de Discussões, as participantes foram denominadas apenas por letras relativas à ordem alfabética (A, B, C etc.), seguido de “f” por se tratarem de pessoas do sexo feminino. Neste caso, a professora Mariana é identificada por Mf. O entrevistador foi identificado como Y. Conferir os códigos e seus respectivos significados no Apêndice 08.

mesma contou que seu pai achava “o máximo” ter uma filha professora e que fazia muita questão que as mesmas realizassem o curso de Magistério. Em seu relato, no entanto, Mariana não deixa claro se suas irmãs são mais velhas ou mais novas que ela e se realizaram o curso de Magistério antes ou depois dela. O uso do termo “optou” feito por Mariana, quando fala que uma irmã decidiu ser médica revela uma decisão tomada por uma das filhas aparentemente em desacordo com as orientações dadas por seu pai (“uma uma optou por ser médica (.) ;né saiu de casa né teve que sair enfim;). Mariana não deixa claro em sua fala se a saída de casa de sua irmã contou ou não com a aprovação e o apoio dos pais, especialmente do pai, mas narra esse trecho em tom de voz mais baixa que o resto da narrativa sobre o assunto, além de terminá-lo com um “enfim”, encerrando a história de forma abrupta.

Outro aspecto importante apresentado em seu relato é o fato de ter consciência e considerar que sua escolha profissional possa não ter sido, de fato, uma opção pessoal (“não não fo::i (1) talvez porque eu quisesse ser professora foi porque não tinha outra (1) outra coisa em comunidade SJP”), mas sim ter sido limitada pelas oportunidades de escolarização a que tinha acesso naquele momento (“porque tinha o Magistério né em comunidade SJP (1)”). O curso de Magistério era o único disponível, no turno diurno, em uma escola da rede estadual que oferecia o então ensino de Segundo Grau na Sede do Distrito-SJP, próximo da comunidade SB onde morava. Instigada por nós a contar mais sobre seu processo de escolha da profissão, Mariana revela que ser professora não fazia parte de seus sonhos de infância.

Quando criança, Mariana conta que queria ser costureira. Mesmo dizendo não saber os motivos de tal intento, deixa evidente em seu relato que o mesmo era consequência das vivências de suas brincadeiras. Por ganhar bonecas que vinham despidas, era necessário providenciar vestimentas para as mesmas. Assim, desde muito cedo, o “trabalho” com tecidos, linhas, agulhas e máquina de costura passa a fazer parte das ocupações da menina e é levado tão a sério naquele momento que é vislumbrado como possibilidade de ocupação profissional. Em seu relato, Mariana não fala com quem aprendeu a costurar e onde conseguia os materiais necessários para tal empreendimento. Ao narrar essa história, conclui a mesma afirmando que tal sonho não tem aos olhos de hoje, o menor sentido (“não tinha nada a ver”).

Para Mariana, seus pais, especialmente o pai, é o responsável direto por influenciá-la a realizar o curso de Magistério e a ser, hoje, professora, como narrado em sua entrevista. Em seu relato, Mariana deixa-nos evidente que seu pai entendia os estudos como um investimento capaz de garantir o futuro dos filhos e que continua tendo essa convicção até os dias atuais. A preocupação que seu pai tinha com a formação dos filhos foi além do discurso e, graças a isso, hoje, todos são formados “em alguma coisa”.

Dando seguimento à conversa e buscando aprofundar um pouco mais algumas questões referentes à formação profissional, solicitamos à Mariana que nos contasse sobre o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério (passagem formação profissional, tema principal formação profissional de nível médio, linhas 191 – 222):

Y: Entendi (1) °ok° bom (2) agora quero conversar um pouco com você sobre sua formação né (1) você comentou comi- já ouvi você falando aí que você então fez o Magistério né?

Mf: Fiz o Magistério (.) fiz a faculdade de séries iniciais e pós-graduação em Psicopedagogia (.) e me ajudou muito minha pós-graduação Nossa Senhora (2) me ajudou demais

Y: Eu vou te pedir então pra gente conversar primeiro sobre o Magistério, depois sobre a Faculdade, depois sobre a pós pode ser?

Mf: Pode

Y: Então você já comentou ahm mas repete aí pra mim por favor, quando e onde que você então fez o Magistério?

Mf: Olha fiz o Magistério em comunidade SJP (.) né Escola FP (1) agora a época eu não me lembro Charles a data assim o ano certinho

Y: Nem o ano de formaçã::o?

Mf: Não lembro

Y: Tudo bem (.) e então quando você começou a trabalhar você já era formada?

Mf: Só tinha o Magistério

Y: No Magistério hm

Mf: Só tinha o Magistério

Y: L Você também não tem uma lembrança mais ou menos de quanto tempo depois que você tinha o Magistério ou se foi logo depois?

Mf: L Dois anos (.) dois anos

Y: Hm dois anos?

Mf: Quando eu terminei o Magistério daí a dois anos eu comecei a trabalhar

Y: Nessa época você já era casada?

Mf: Não (1) solteira

Y: L Não né (1) solteira (1) e você encontrou alguma dificuldade Mariana pra fazer esse curso de Magistério?

Mf: Não (.) porque (.) a minha casa em comunidade SB pra comunidade SJP era pertinho a gente vinha de ônibus

Y: °Ah tá (.) tudo bem então nem material nada?°

Mf: Não não não meus pais tinham condições

Mariana conta que realizou o curso de Magistério na comunidade SJP, Sede do Distrito-SJP, do Município-ST, em uma escola da rede estadual. Não se recorda a data exata da realização do curso e de sua formação, o que chama a atenção por ser um período marcante para os jovens a conclusão do então Segundo Grau profissionalizante, considerando que era prática corrente a realização de cerimônias e bailes de formatura. De acordo com Mariana, a mesma não encontrou dificuldades para a realização do curso de Magistério, pois sua casa, na época, na comunidade SB ficava relativamente próxima da escola localizada na Sede do Distrito-SJP e ela e suas irmãs deslocavam-se até a comunidade onde estava situada a escola de ônibus. Não deixa claro em seu relato se o ônibus utilizado era do transporte escolar ou de linhas regulares de empresa privada que exploravam a concessão. Contudo, em se tratando do período (primeira metade da década de 1980) e que no mesmo não existiam políticas públicas locais, seja estadual ou municipal (Município-ST), voltadas para a oferta de transporte escolar aos alunos, quer do então Primeiro quanto do Segundo Graus, concluímos que o ônibus a que se referiu era o de linha regular que fazia aquela rota, o que implicava o pagamento da passagem de ida e volta. Corroboramos nossa conclusão o fato de que Mariana afirma não ter tido problemas de ordem financeira para realizar o curso de Magistério, pois seus pais “tinham condições”.

Mariana não comenta mais nenhuma questão referente ao curso de Magistério e, sendo assim, solicitamos que conte sobre o curso de graduação realizado (passagem formação profissional, tema principal o curso de graduação, linhas 223 – 237):

Y: °Que bom°(.) e a da a faculdade me conta como é que foi quando que foi

Mf: L É a faculdade a faculdade foi mais penosa (1) a faculdade eu já era casada (.) né já trabalhava em comunidade SH (2) aí dependia de transporte ou do marido tá deslocando pra pra me levar (.) mas como ele trabalhava a noite com o transporte escolar eu vinha a noite (1) que a faculdade era de quinze em quinze dias (.) não era

Y: L Hm era qual fa- qual instituição que você fez?

Mf: Ahm(1) CREAD aqui

Y: Ah tá pela UFES mesmo aquele curso de Pedagogi::a né?

Mf: L Pela UFES (1) isso fizemos uma prova de seleção (.) enfim né

Y: Hm é você foi da primeira da segunda turma?

Mf: L Da segunda turma

Y: Da segunda turma né e lembra quando se formou dois mil e?

Mf: Dois mil e seis

Passados 17 (dezessete) anos desde a conclusão do curso de Magistério, Mariana volta aos estudos, agora como aluna de um curso superior. As dificuldades encontradas para realizar sua graduação em Pedagogia são os elementos destacados por Mariana quando narra sobre o curso e, neles, foca sua narrativa sobre esse assunto. Contudo, tais dificuldades não são de ordem cognitiva ou acadêmica, propriamente ditas. Entre os motivos que tornaram a realização de seu curso de graduação “mais penoso” que o de Magistério, Mariana entende que estão: a) *já estar casada*. Mesmo não dando maiores detalhes, em outro momento de sua narrativa Mariana nos conta que sempre cuidou da casa, do filho e do marido. Dessa forma, além das responsabilidades profissionais, acumulava também as de dona de casa, mãe e esposa e a elas somaram-se as de acadêmica; b) *estar trabalhando*, o que lhe atribuía as responsabilidades profissionais inerentes ao desempenho de sua profissão; c) além de trabalhar, também residia na comunidade SH que fica distante cerca de 24 (vinte e quatro) quilômetros da sede do Município-ST, por estrada vicinal sem pavimentação asfáltica o que, por sua vez, trazia *dificuldades de locomoção* entre a referida comunidade e o local do curso, considerando o relevo acidentado e a grande precipitação pluviométrica da região, o que, em períodos chuvosos, comprometia a trafegabilidade da estrada. Dessa forma, contou que para frequentar inicialmente os encontros no curso de graduação, dependia de transporte ou do marido estar se deslocando para levá-la, pois não sabia dirigir. Posteriormente,

conta que seu esposo, nesse período em que cursava a graduação, trabalhava a noite como motorista no transporte escolar fazendo a rota entre a comunidade onde residiam e a Sede do Município. Em função disso, optou por estudar no horário noturno, quinzenalmente, aproveitando a existência do transporte, o que facilitava, e muito, seu deslocamento.

Ao finalizar sua narrativa sobre as dificuldades enfrentadas para realizar sua graduação, Mariana vai apresentando-nos mais alguns detalhes sobre o curso superior. Conta que realizou o curso de Pedagogia na modalidade a distância, no próprio município, no CREAAD, um pólo de apoio presencial da UFES, uma instituição de ensino superior pública federal. Um aspecto que chama a atenção nesse trecho da narrativa é que a professora refere-se ao Centro como sendo a instituição formadora e só faz uma relação de ligação entre o CREAAD e a Universidade depois que o pesquisador faz menção a isso. Narra, sem apresentar maiores detalhes, que foi aplicada uma prova de seleção para os(as) professores(as) candidatos(as) com a finalidade de organizar as turmas e que fez parte da segunda turma ofertada, que se formou em 2006 (dois mil e seis). Não fez qualquer comentário sobre o curso propriamente dito, sobre os encontros presenciais, os conteúdos estudados, as atividades avaliativas, a adequação do mesmo a realidade com a qual trabalhava, entre outras questões que poderiam ser abordadas. Limitou-se apenas a contar sobre sua dificuldade para realizar o curso e informar sobre alguns aspectos pontuais do mesmo.

Assim como fez quando narrou sobre sua graduação, Mariana começa a contar sobre o período de realização de seu curso de Especialização *lato sensu* em Psicopedagogia destacando as dificuldades enfrentadas para poder freqüentar as aulas. Elas, novamente, se sobressaíram, produziram marcas em Mariana e, em função disso, tomam boa parte de seu relato ao abordar o assunto (passagem formação profissional, tema principal o curso de especialização, linhas 238 – 262):

Y: [Dois mil e] seis né (1) ok (2) e (4) da pós-graduação (.) me conta um pouco

Mf: É a pós-graduação eu acho que foi mais difícil pra mim do que a minha faculdade (1) por quê? Porque era num sábado (1) aí no sábado meu marido não tinha fa- já quando eu falei que eu ia fazer a pós ele falou “não conta comigo” (1) entendeu não recebi esse apoio e meu filho também na época ainda não podia dirigir né e tal (1) não tinha idade pra isso aí eu falei “mas eu vou fazer (.) eu fico em Santa Teresa eu venho no domingo eu não

sei mas eu vou fazer as meninas” aí eu comecei “fulano vai fazer fulano vai fazer” né eu falei “eu quero fazer também” (.) ;aí aprendi andar de moto (2) @e vim (1) fiz a minha pós@:

Y: L @Você não sabia andar de moto ainda, aprendeu a andar de moto pra fazer sua pós-graduação?@ @ (2)@

Mf: Hm pós-graduação @mas fiz Charles(2) fiz@

Y: Caramba heim e você fez aonde a pós?

Mf: Aí no (2) ai (1) aqui em Santa Teresa mesmo na Faculdade E

Y: L Na Faculdade E?
Hm

Mf: Isso

Y: Fez pós em

Mf: Psicopedagogia

Y: L Psicopedagogia (1) e valeu a pena então?

Mf: Valeu nossa

Y: Porque você acha que valeu?

Mf: L @Eu jamais falaria que não gente@ (2) ah me ajuda me ajuda até hoje Charles sempre vai me ajudar isso aí (.) nas dificuldades que a criança tem eu pego minha papelada eu vou lá (.) Nossa Senhora(.) descubro coisas minha filha (.) até num desenho (1)

Convidada a contar sobre a realização de seu curso de especialização, Mariana avalia que realizá-lo foi mais difícil que a graduação. Novamente destaca que tais dificuldades não foram em termos acadêmicos. Explica que sua dificuldade, assim como na graduação, foi em relação à locomoção entre o local onde morava (comunidade SH) e a Sede do Município-ST (local do curso). Afirma que sua dificuldade foi maior, pois as aulas eram aos sábados e, dessa vez, não pôde contar com o apoio do marido no transporte até a cidade, pois o mesmo se negou a ajudá-la, levando-a de carro ou moto. Além de não ter recebido o apoio esperado do marido também não podia contar, ainda, com a ajuda do filho porque na época ele não tinha idade para dirigir. Conta com muita certeza que estava decidida a fazer o curso, mesmo que para isso tivesse que pernoitar na sede do Município-ST e ir para casa no dia seguinte. Segundo Mariana, ela, assim como outras colegas, estavam concluindo o curso de graduação e, em função de um convênio estabelecido entre a Prefeitura de Município-ST e a Faculdade-E, iniciaram também o curso de especialização, o que implicava em mais idas à cidade. Para concretizar seu projeto

Mariana conta enfaticamente, com um misto de orgulho e alegria, que aprendeu a andar de moto para se deslocar até a cidade e realizar seu curso de especialização.

Instigada por nós, Mariana reafirma que a maior dificuldade que encontrou em realizar toda sua formação foi a dificuldade com a locomoção, pois nesses períodos narrados morava na comunidade SH, distante aproximadamente 24 (vinte e quatro) quilômetros da sede do Município-ST, como já dito anteriormente. É interessante destacarmos como Mariana, diante de uma situação que lhe era adversa busca uma saída, no mínimo, surpreendente para um problema que lhe acompanhava há muitos anos: as dificuldades de locomoção. Sempre na dependência de outras pessoas, especialmente do marido, decide dar um basta aprendendo a pilotar e, com isso, conquista maior autonomia. Mais a frente em seu relato, Mariana nos conta que também vai para a escola onde trabalha atualmente – Escola-ASA - pilotando.

Mariana explica que realizou o curso de Psicopedagogia na Faculdade-E, uma instituição filantrópica ligada a uma ordem religiosa católica, localizada no próprio Município-ST. Na avaliação de Mariana o curso de especialização valeu muito a pena, pois a ajudou e ainda ajuda muito em seu trabalho na escola. Segundo a professora, diante das dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as) consulta o material estudado no curso e descobre formas de ajudá-los(as) a superar os problemas.

Ao concluir sua narrativa sobre sua formação no curso de especialização, apresentamos a Mariana uma questão relacionada a realização de cursos de formação continuada tais como cursos livres, de extensão ou aperfeiçoamento que a mesma tenha feito ou faça (passagem formação profissional, tema principal formação continuada, linhas 298 – 316):

Y: Deixa eu te perguntar sobre formação continuada assim (.) porque pra gente né a pós-graduação é uma formação continuada também mas(.) pensando nos outros outros cursos que você talvez tenha fe:::ito ou fa:::z

Mf: L Ah eu fiz o Pró-Letramento ano passado (.) de Português esse ano a gente vai fazer Matemática (.) o PROFA (.) também (.) eu fiz o PROFA (.);o que mais;(2) °é eu não lembro° (6);alguns cursos que vão aparecendo e a gente é convidada tá dentro né;(.) mas o PROFA marcou muito

Y: Por quê?

Mf: PROFA Nossa Senhora!(.) material excelente (.) muito muito bom e você faz diagnóstico sabe com a criança né quando ela tá com dificuldade de aprendizagem

Y: Esse é de::: é pra alfabetização?

Mf: Pra alfabetização (.) todos os que eu faço são pra alfabetização séries iniciais que é o que me interessa (1) muito muito bom

Y: Hoje você trabalha com continua trabalhando com as quatro séries?

Mf: Não (.) hoje eu trabalho com primeiro ano, segundo ano e terceiro ano (.) três turmas

Y:

L Mais alfabetização mesmo né?

Mf: Alfabetização

A professora cita o nome de alguns cursos que realizou nos últimos anos, sendo que todos os mencionados espontaneamente são voltados para o trabalho com turmas de alfabetização. Mencionou os cursos Pró-Letramento de Português (realizado no ano passado e que terá sequência nesse ano de 2014, com o Pró-Letramento de Matemática) e o curso do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA. Mariana parece não se lembrar mais de outros cursos que tenha realizado (“;o que mais; (2) °é eu não lembro”) e, depois de um intervalo de seis segundos buscando recordar-se de outras formações sem êxito, afirma apenas que os cursos que vão “aparecendo” e que lhe é feito convite, acaba realizando-os (“;alguns cursos que vão aparecendo e a gente é convidada tá dentro né;”). Dentre os cursos lembrados, enfatiza que o PROFA a marcou muito. Quando questionada sobre o porquê, Mariana destaca a qualidade do material (“material excelente (.) muito muito bom”) e também trata da realização de diagnósticos com os alunos. Por conhecermos o curso em questão, sabemos que o mesmo aborda em seus conteúdos as etapas do desenvolvimento da escrita nas crianças, baseando-se nas teorias de Emilia Ferrero a respeito. Também a realização de atividades em pequenos grupos (geralmente em duplas) com alunos em estágios de desenvolvimento diferentes, mas próximos, são orientações contidas em tal formação. Apesar de não deixar explícito em sua fala, Mariana nos leva a entender que aprendeu nesse curso a realizar tal “diagnóstico” dos estágios de desenvolvimento da escrita e das dificuldades de aprendizagem da criança (na lecto-escrita) e que os tem empregado em sala. Destaca que todos os cursos que realiza são voltados para a alfabetização, que é o que lhe interessa, pois trabalha com as

turmas de primeiro, segundo e terceiro ano, turmas de alfabetização. Há previsão de que para este ano (2014) tenha 06 (seis) alunos no primeiro ano, 02 (dois) no segundo e 04 (quatro) no terceiro. A professora fala que são poucos, mas enfatiza que nem todos aprendem no mesmo momento e da mesma forma exigindo ações diferenciadas.

Como a professora não mencionou espontaneamente sobre nenhum curso que tenha realizado que tratasse sobre a Educação do Campo, apresentamos a mesma uma questão tratando diretamente sobre o assunto (passagem formação profissional, tema principal formação continuada, linhas 326 – 362):

Y: ;Bastante pra alfabetização né; (1)°ok°(1) é dessas formações continuadas teve algu:ma que você fez (.) assim (.) mais voltada pra::pra escola do ca::mpo(2) você lembra de alguma co::isa?

Mf: Olha a maioria desses cursos que são oferecidos eles não são especificados pra escola do campo (1) porque aí faz professor da escola do campo zona urbana (.) então nenhum que eu me lembre vem especificando é pra escola do campo (1) são para os professores

Y: Hm °ok° é (3) alguém (1) comentou comigo de um eu não sei também se é da da Escola Ativa

Mf: Ah sim fiz também a Escola Ativa (1) é bem lembrado Charles

Y: Você ah então no caso você também fez esse?

Mf: L Fiz eu fiz a Escola Ativa (.) a Escola Ativa eu acho que foi o único (1) mais voltado pra escola do campo

Y: L Pro campo ah aqui em Santa Teresa então teve também tá?

Mf: L Isso (.) teve eu fiz a Dalva (.) algumas meninas

Y: O que que você achou?

Mf: Da Escola Ativa?

Y: É

Mf: Olha (1) não foi não foi cem por cento não (1) é assim (1) muita cobrança e pouco apoio (1) é cobrar é fácil

Y: L Como assim (2) cobrança em quê, por exemplo?

Mf: Por parte da da própria Secretaria né que (.) às vezes (.) é obrigava (.) a trabalhar com as crianças em grupo (1) ;mas olha surgia tanta conversa sabe paralela sabe; muita coisa boa mas muita coisa também que (1) parte boa é muito material que chegava (.) nossa material(.) cantinho de aprendizagem

Y: Esse material era pra (.) o aluno pro professor?

Mf: Isso (.) pra ambos (1) material muito bom (.) eu tenho material na sala gente olha (.) você não sabe o que você pega pra dar uma aula de Matemática (.) excelente (.) excelente excelente agora a questão do grupo que até hoje a maioria das meninas também reclamam (.) o grupão sabe que tem que ser assim o primeiro ano se você tiver dez alunos como é que você faz grupão de dez? Dupla seria suficiente (.) que aí você também vai fazer dupla com como? Nível de crianças diferentes uma criança que tá num nível outra pra ajudar uma a outra entendeu agora um grupão fica difícil (.) ah você sabe né a gente que é adulto a gente também conversa quando tá num grupão você imagina a criança

Mariana não reconhece os cursos ofertados como voltados, especificamente, para as escolas do campo porque todos os professores da rede fazem, sejam eles lotados em escolas localizadas no campo, nas áreas urbanas dos Distritos, bem como na Sede do Município. Em tais cursos, o foco está centrado em questões sobre concepções e práticas de alfabetização e letramento, matemática e seu ensino, por exemplo. Diante da reiteração feita por Mariana de que não se lembrava de ter sido ofertado nenhum curso para as escolas do campo e, como já havíamos feito entrevistas com outras professoras de escolas de classes multisseriadas, comentamos com a professora sobre o Programa Escola Ativa⁶ que havia sido mencionado por uma de suas colegas. Com tal menção, Mariana recorda-se do mesmo, então, e diz ter feito as formações de tal Programa também. Ressalta que foi o único voltado para as escolas do campo e apresenta suas considerações sobre o mesmo.

Mariana descreve, inicialmente, de forma sucinta sua consideração sobre o Programa Escola Ativa e as formações realizadas no âmbito do mesmo. Avalia que houve uma maximização das cobranças sobre os professores e uma minimização do apoio dado aos mesmos por parte da Secretaria Municipal de Educação. Ressalta que o Programa tinha coisas boas, mas dá a entender que, para elas, o curso também trazia coisas que não eram percebidas como importantes. Destaca que a parte boa do Programa foram os cantinhos de aprendizagem e a grande quantidade de material que chegava para alunos e professores (“você não sabe o que você pega pra dar uma aula de Matemática”). Não entra em detalhes sobre os cantinhos de aprendizagem. Em vários momentos de sua narrativa, Mariana classifica o material como sendo “muito bom” e “excelente” e que ainda hoje tem esse material

⁶ Sobre o Programa Escola Ativa conferir, entre outros, os trabalhos de GONÇALVES, 2009; DANTAS, 2009 e KNIJNIK; WANDERER, 2013.

disponível em sua sala, mesmo com o encerramento das atividades do Programa no município.

Quando solicitada a falar sobre as cobranças, Mariana destaca que foram “obrigadas” a trabalhar com as crianças em grupos conforme as séries, o que gerava muita conversa paralela. Essa questão da formação de grupos por série, chamados de “grupão”, é visto como problemático por Mariana e, por isso, constantemente retomado em sua narrativa. Afirma que o agrupamento por série era um problema destacado não só por ela, mas também pela “maioria das meninas”, referindo-se às demais professoras das escolas de classes multisseriadas onde o Programa foi implantado. Propunha, enfaticamente, que o agrupamento fosse feito em duplas com as crianças com níveis de aprendizagem diferentes para uma ajudar a outra. Nesta parte de seu relato, Mariana deixa claro um conflito metodológico que os cursos realizados lhe trouxe. De acordo com o exposto, o Programa Escola Ativa orientava a trabalhar com grupos maiores, envolvendo, preferencialmente, todos os alunos de uma mesma série. Por sua vez, Mariana enfatiza que o trabalho em “dupla seria suficiente”, colocando alunos com níveis de desenvolvimento diferentes, mas próximos, para trabalharem juntos. Tal orientação está presente no curso do PROFA, também realizado pela professora e que, segundo a mesma, lhe “marcou muito”, o que fica evidente por sua lembrança profundamente positiva sobre o mesmo, denotando sua concordância com o que tal curso propunha. Por outro lado, a professora só se recorda do Programa Escola Ativa quando falamos sobre o mesmo com ela. Além disso, apesar de destacar como aspectos positivos a quantidade de materiais que chegavam até a escola por meio do mesmo, limita-se a um aspecto tido por ela como negativo (a organização dos grupos de trabalho) e nele reduz o Programa e foca grande parte de nossa conversa a respeito do mesmo.

Perguntamos se as professoras das escolas de classes multisseriadas recebem algum tipo de incentivo por parte da Secretaria para a realização dos cursos de formação continuada. Mariana é taxativa ao responder a questão apresentada, dizendo que tais cursos são impostos e que os(as) professores(as) têm que fazer (“Não é imposto mesmo (.) tem que fazer”). Surpresos com tal resposta, solicitamos que a professora nos esclarecesse a afirmação feita e ela passa a falar sobre o

processo de recrutamento e os incentivos para realização dos cursos (passagem formação profissional, tema principal formação continuada, linhas 363 – 388):

Y: Tá certo (.) é:: vocês pra fazer formação continuada recebe algum tipo de incentivo por parte (.) da Secretari::a?

Mf: Não é imposto mesmo (.) tem que fazer

Y: Como assim me me fala aí um um pouco disso

Mf: L Assim por exemplo (.) tá surgindo oh eu já assinei um termo de compromisso pra esse ano

Y: Hm pro pro Pró-Letramento

Mf: L Pró-Letramento entendeu não você (.) é eles mandam a um ofício né (1) obrigando (.) você tem que fazer (.) por exemplo eu que tô com primeiro, segundo e terceiro ano eu sou obrigada a fazer (.) né

Y: E o que você acha disso?

Mf: Que é voltado pras séries iniciais (.) eu faço(.) eu faço porque eu gosto né eu faço porque eu sei que vai me ajudar (1) ;vai me ajudar na na minha sala de aula e é pra mim crescer (1) meu crescimento profissional;(1) não paro não quando tem eu faço

Y: É

Mf: L Mas é imposto (1) tem que fazer

Y: Mas aí vocês tem tipo (.) sei lá uma remuneração pra i:sso?

Mf: L Esse esse é o único (.) o Pró-Letramento (1) foi o único curso que nós tivemos remuneração os outros nenhum

Y: Hm e ecomo assim essa remuneração?

Mf: Uma bolsa

Y: É eles pagam uma bolsa hm

Mf: Uma bolsa do Governo Federal

Y: Entendi e é °boa°?

Mf: L Duzentos reais por mês

Mariana explica que o processo de recrutamento ocorre da seguinte forma: a Secretaria envia um ofício aos professores e estes assinam um termo de compromisso que é entregue na Secretaria, se comprometendo a realizá-lo. Tais cursos podem ser direcionados a todos os professores ou a determinados professores, conforme as turmas que lecionam. Segundo a professora, por estar trabalhando neste ano com turmas de alfabetização, já assinou o termo de compromisso para o curso sobre alfabetização que será ofertado (o Pró-Letramento,

que é uma das formações de professores que fazem parte do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC).

Questionada sobre o que pensa a respeito dessa obrigatoriedade de realizar as formações continuadas, Mariana afirma que faz porque gosta, porque sabe que tais formações vão ajudá-la em seu trabalho na sala de aula e a crescer profissionalmente. Reitera que enquanto tais cursos forem ofertados os fará. Contudo, destaca que os mesmos são impostos, que “tem que fazer”. Sobre a existência de incentivos financeiros na realização de tais cursos, a professora afirma que o Pró-Letramento (no âmbito do PNAIC) foi o único curso em que os professores, na condição de cursistas, tiveram direito a uma bolsa de duzentos reais mensais paga pelo Governo Federal. Uma questão importante a ser destacada é que Mariana, assim como outras 10⁷ (dez) das 13 (treze) professoras que atuam nas escolas de classes multisseriadas do Município-ST, ou seja, 84,6% (oitenta e quatro vírgula seis por cento) são contratadas anualmente em processos seletivos simplificados por tempo determinado de um ano letivo⁸. Em tais processos são requeridas para contagem de pontos (e conseqüente classificação) certidões de tempo de serviço e declarações e certificados de cursos efetuados nos últimos três anos, o que exige um processo contínuo de realização de cursos para, entre outras coisas, se obter os certificados que serão necessários, também, para essas seleções.

⁷ Em Santa Teresa, nas 07 (sete) escolas de classes multisseriadas trabalham 13 (treze) professoras com as séries iniciais do ensino fundamental. Dessas, 11 (onze) são contratadas e 02 (duas) são efetivas. Uma das professoras efetivas é da rede estadual e, com o processo de municipalização, está a serviço do município. Apenas uma professora das escolas de classes multisseriadas é efetiva na rede municipal no município em estudo.

⁸ A rede municipal de Santa Teresa é composta por 327 (trezentos e vinte e sete) professores(as). A tabela abaixo nos mostra a situação funcional dos mesmos e o nível de atuação.

Tabela 11 – Situação funcional dos(as) professores(as) do município de Santa Teresa, por nível de atuação – 2014

| Situação funcional | Educação Infantil | | Ensino Fundamental | | Total | |
|--------------------|-------------------|-------------|--------------------|-------------|-------------|--------------|
| | N. absoluto | % | N. absoluto | % | N. absoluto | % |
| Efetivos(as) | 57 | 17,4 | 82 | 25,1 | 139 | 42,5 |
| Contratados(as) | 56 | 17,1 | 132 | 40,4 | 188 | 57,5 |
| Total | 113 | 34,6 | 214 | 65,4 | 327 | 100,0 |

6.1.3.3 O ingresso na profissão e as experiências iniciais na carreira

Após termos conversado com a professora Mariana sobre seu processo de “escolha” e formação profissional, mudamos o rumo de nossa discussão para buscar conhecer melhor como se deu seu ingresso na profissão e as experiências iniciais vividas no desempenho de seu trabalho como professora em uma escola de classe multisseriada no interior do Município de Santa Teresa – ES. Assim, apresentamos a Mariana uma pergunta aberta, pedindo que nos contasse sobre quando começou a trabalhar como professora, destacando o local, as séries e as disciplinas que lecionava, entre outras questões que julgasse ser importante falar (passagem profissão, tema principal ingresso na profissão, linhas 56 – 72):

Y: Bom (.) aí então e é sobre sua entrada na profissão (.) quando quando que você começou a trabalhar como professora? (1)

Mf: Eu comecei em oitenta e cinco (1) °se eu não me engano mesmo°

Y: Hm e f- e qual foi a escola?

Mf: Escola SH

Y: Que fica?

Mf: Em comunidade SH (1) que fica aqui pra Região L

Y: Tá aqui em Santa Teresa né?

Mf: Em Santa Teresa

Y: Hm e quais eram as séries na época que você trabalhava?

Mf: Só trabalhei aí as séries eram primeira, segunda, terceiro (.) terceira série e quarta série (.) chamava série não chamava primeiro ano igual agora (.) as quatro turmas

Y: Hm e::::(1) pra essas quatro turmas você tinha que trabalhar então (.) todas as disciplinas

Mf: L Todas as disciplinas todas Português, Matemática, Ciências, Geografia, História (.) é Educação Artística na época era chamada (.) todas

De maneira muito direta, Mariana conta que começou a trabalhar como professora no ano de 1985, mas apresenta certa dúvida se a data estava correta. Contudo

afirma com certeza ter sido dois anos após ter concluído o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério, o que confirma o ano de 1985 como seu primeiro ano de trabalho. Conta que, na época, era solteira, o que lhe permitiu assumir a Escola-SH, que ficava localizada em uma região de difícil acesso (Região-L) do Município-ST. A escola era de classe multisseriada e, por isso, trabalhava com todas as séries e, enfaticamente, afirma que com todas as disciplinas demonstrando que isso exigia da professora muito trabalho.

Nesse ponto de nossa conversa, pedimos que Mariana nos contasse com mais detalhes sobre como se deu seu processo de recrutamento para começar a trabalhar como professora (passagem profissão, tema principal ingresso na profissão, linhas 160 – 173 / 184 – 190):

Y: E e como é que você foi (.) chamada como é que isso fez uma seleção como é que é?

Mf: L Fui convidada

Y: Hm me conta isso

Mf: L Fui convidada pela Dona V

Y: Quem que era Dona V?

Mf: Dona V na época era Secretária de Educação (1) quando eu (.) terminei o Magistério em comunidade SJP (.) aí ela conhecia muito a gente né lá meus pais aí ela falou assim “Oh tem um lugar aqui em Santa Teresa eu vou falar” ela foi muito honesta “ninguém fica lá (2) mas eu vou chamar as sobrenome de Mariana” ela falou (.) nós somos em duas irmãs “eu vou chamar as sobrenome de Mariana que as sobrenome de Mariana são de fibra (.) quem sabe vai ficar e vai parar de dar problema naquele lugar” oh foi dito (2) e foi Charles (.) olha meu Deus do céu enfrentei muita coisa heim muito barro (1) muito barro, muita estrada ruim (.) mas fiquei (2) trabalhei lá muito tempo

[...]

Y: L E porque que você acha que ela te escolheu? Assim que ela foi atrás de vocês vocês faziam alguma coisa(.) trabalhavam (1) não tinha né dava catecismo? Como é que?

Mf: L Não ela conhecia a gente lá fazendo o Magistério (1) e também ela conhecia porque essa professora que eu estudei na época de primeira a quarta série era irmã dela (1) a professora V (1) era irmã de dessa Dona V

Mariana nos contou que foi convidada pela então Secretária de Educação, após terminar o curso de Magistério, fato muito comum naquele período, considerando-se que não eram realizados os processos seletivos simplificados, como ocorre nos dias de hoje. Contudo, no ato do convite, a então Secretária expôs a Mariana a situação

da distância da comunidade e do fato dos professores que lá assumiam não permanecerem em função da dificuldade de acesso, o que para a professora demonstra honestidade por parte da Secretária. Mariana conta ainda que a então Secretária lhe disse que resolveu procurá-la porque a mesma era de uma família “de fibra” e acreditava que permaneceria na escola, terminando assim com os problemas “naquele lugar”. A professora concorda que sua ida para a Escola-SH resolveu os problemas de rotatividade de professores na comunidade SH, além de afastar qualquer possibilidade de que a escola fosse fechada por falta de professores (““eu vou chamar as Sobrenome que as Sobrenome são de fibra (.) quem sabe vai ficar e vai parar de dar problema naquele lugar” oh foi dito (2) e foi Charles”). Mariana conclui esse trecho de sua narrativa, afirmando que enfrentou muita dificuldade, mas que ficou e trabalhou lá até a escola ser fechada e nucleada (“olha meu Deus do céu enfrentei muita coisa heim muito barro (1) muito barro, muita estrada ruim (.) mas fiquei (2) trabalhei lá muito tempo”). Uma questão que conversamos no momento do café e que não foi gravado na entrevista individual, (mas que foi propositalmente abordada no Grupo de Discussão realizado posteriormente) foi que Mariana conheceu aquele que viria ser seu esposo na comunidade SH onde foi trabalhar. Após seu primeiro ano de trabalho começaram a namorar e logo estavam casados. Assim, comunidade SH passava a ter, agora, uma professora que residia e trabalhava na própria comunidade e que ali estava construindo sua história, junto da história da própria comunidade.

Um aspecto relevante a ser destacado é que em seu relato, implicitamente, Mariana deixa transparecer a ideia de que, com seu recrutamento, havia recebido uma missão que deveria ser cumprida. Ir para uma comunidade distante e ali permanecer trabalhando para que a escola não ficasse fechada e, assim, resolver os problemas do lugar. As dificuldades encontradas (muito barro, estradas ruins entre outras) tornavam a missão ainda mais difícil, mas a confiança nela depositada pela então Secretária não poderia ser quebrada. Com isso, apresentamos a Mariana uma pergunta, buscando conhecer as experiências iniciais da mesma no início de sua atuação como professora (passagem profissão, tema principal ingresso na profissão, linhas 73 – 110):

Y: E você encontrou alguma dificuldade nesse início de carreira?

Mf: L Mu:::ita mu:::ita olha quando me deram essa escola pela primeira vez né (2) eu eu assim quis assumir e não queria assumir por medo (.) nunca tinha trabalhado mas uma hora você tem que trabalhar (1) pedia informações pra pessoas que eu conhecia (.) que já eram professoras e que estavam no ramo há muito tempo “gente como é que você dá conta como é que você faz?” e ficava preocupada em não conseguir (.) é::: ensinar entendeu a criança (.) em fazer tudo ensinar é (.) cozinha::r, limpa::r (.) e foi através de dicas de outras pessoas que eu fui me ajustando

Y: Porque então além de você ser professora (.) você tinha outras funções nessa escola? Como é que é? Me conta um pouco disso daí

Mf: Fazia merenda (.) limpava (.) e a merenda era assim vinha carne, arroz, feijão era coisa assim que você tinha que colocar pra cozinhar né (.) chegava na escola sempre quarenta minutos antes de iniciar a aula pra poder fazer a merenda (1) aí quando o recreio o recreio era nove e meia quando era nove e quinze eu deixava atividades pras crianças saía pra esquentar (1) o que já tinha feito cedo

Y: Hm e::: e essa merenda então era mandada pra escola né?

Mf: Prefeitura, ;pela prefeitura;

Y: E equipamentos que você tinha como é que era isso?

Mf: No começo no começo nós só tínhamos (.) água(1) panela (.) não tinha freezer não tinha geladeira não tinha nada disso aí a carne ía pra casa de um vizinho (.) se o vizinho desse né emprestasse a geladeira assim senão a gente tinha que mandar a carne de volta (.) aí vinha enlatado (.) vinha muita coisa enlatada (.) um sopão pronto eu lembro também vinha

Y: E e o fogão?

Mf: Fogão a lenha não tinha fogão a gás

Y: E como é que você fazia com relação a le:::nha essas coisas?

Mf: A lenha às vezes eu pedia pra alguém da comunidade tá levando né quem morasse mais próximo (1) ou depois do horário da aula também a gente fazia um grupinho quem morava mais pertinho da escola e a gente ia providenciar bastante lenha pra semana (1) pra acabar (.) aquela dificuldade naquela semana (.) aí a gente depois na outra semana já pensava em mais lenha e assim

Y: Outras dificuldades que talvez você encontrou nesse começo de carreira?

Mf: É::: da minha ca- da casa onde eu ficava pra escola(2) era era difícil eu tinha que passar um lugar assim bem fechado era mata né fechada (.) e não tinha estrada era (.)°como é que eles chamam?° Picadinha na mata aí eu tinha medo de ir mas eu ia né eu peguei pra pra trabalhar eu tinha que assumir isso daí (1) e pra ir daqui de Santa Teresa pra lá era ;ou táxi ou carona não tinha transporte não tinha;

Ao falar de suas experiências iniciais na carreira, Mariana afirma, de forma contundente, que as dificuldades foram muitas e passa, então a falar delas. O sentimento de medo diante do fato de assumir uma escola e a falta de experiência como professora, de maneira geral, mas como professora de uma escola de classe

multisseriada em particular (como deixa claro mais adiante em seu relato), somados às preocupações em conseguir cumprir com todas as funções que a ela eram apresentadas naquele momento são questões marcantes no relato de Mariana. Tais questões provocaram na professora uma atitude de inquietação frente aos desafios que se lhe apresentavam e de buscas para melhor compreendê-los, assimilá-los e superá-los. Assim, diante do medo de assumir uma escola e começar a trabalhar, racionaliza que uma hora todos acabam começando a trabalhar e que era chegada sua hora. Assim como os outros aprenderam no e com o trabalho, tal processo também poderia acontecer com ela. E de fato o faz, pois adotou como estratégia a buscar informações com professoras com mais experiência sobre como trabalhar com aquela realidade, adotando tais sugestões (“pedia informações pra pessoas que eu conhecia (.) que já eram professoras e que estavam no ramo há muito tempo”).

Mariana destaca ainda em sua narrativa que se preocupava muito se conseguiria dar conta de todas as tarefas que lhe cabiam como professora naquela escola, pois mesmo sendo professora, a ela também cabiam as atividades de cozinhar, limpar e as atividades burocrático-administrativas, tais como a execução de matrículas e o preenchimento de demais documentos que fossem solicitados. Mais uma vez, ressalta a importância das “dicas de outras pessoas” para que fosse se “ajustando” àquela realidade e aprendendo a trabalhar na e com a mesma, superando o medo inicial.

Entre todas as funções já citadas e que poderiam ser mencionadas, Mariana foca sua narrativa no ato de preparar a merenda, o que nos sugere que a execução de tal função tenha tido uma importância maior que as demais em seu percurso como professora de escola de classe multisseriada. Como apresentado nos trabalhos de Gama et al (1986), é comum encontrarmos na literatura referências de que as professoras das escolas de classes multisseriadas que também tenham função que preparar a merenda para os alunos, que o façam no horário de trabalho que estão na escola, o que gera uma diminuição do tempo efetivamente dedicado ao ensino. Em outros trabalhos, como no de Viola (1993), a professora, gratuitamente, abre mão de parte de seu tempo e chega na escola mais cedo para fazer tal preparo, não comprometendo o tempo efetivamente destinado às atividades pedagógicas com os alunos. É exatamente isso o que observamos no relato de Mariana. De acordo com

a professora, ela chegava à escola quarenta minutos antes de iniciar a aula para preparar a merenda, pois eram enviados muitos produtos alimentícios como carne e feijão, que tinham que ser cozidos para serem servidos. Sua preocupação com a aprendizagem dos alunos (“ficava preocupada em não conseguir (.) é::: ensinar entendeu a criança (.) em fazer tudo ensinar é (.) cozinha::r, limpa::r”) é constantemente apontada por Mariana como norteadora de suas ações na escola, o que também pode explicar sua chegada mais cedo para preparar a merenda a ser servida no dia.

Uma questão bastante relacionada à preparação da merenda é a falta de equipamentos e utensílios que contribuíssem com tal tarefa. Mariana conta que a escola, no início, não possuía quaisquer equipamentos, enfatizando, que só existia “água” e “panela”, sendo que a água para ser utilizada na preparação dos alimentos era buscada em alguma casa da comunidade. Ressalta que não tinha “freezer” ou “geladeira” o que acabava sendo uma dificuldade a mais, tendo em vista que quando era enviada carne para ser utilizada na preparação da merenda, por não ter tais eletrodomésticos, era necessário contar com a boa vontade de algum vizinho da escola emprestando a geladeira para que tal produto fosse guardado até ser utilizado. Em caso de não conseguir esse “empréstimo”, a carne tinha que ser devolvida por não ter onde guardá-la. Também destaca a grande quantidade de enlatados que eram enviados para a escola para ser utilizado na merenda. Não afirma, mas isso pode ter relação com as facilidades de armazenamento que os alimentos assim beneficiados tinham em relação aos produtos *in natura*.

Outro fato também narrado por Mariana nos ajuda a compreender porque a função de preparação da merenda ganha destaque em seu relato. Além de todas as questões como ter que chegar mais cedo e da falta de equipamentos e utensílios adequados para desenvolvimento desse trabalho, tal preparação era feita em um fogão a lenha, o que demandava mais trabalho para sua utilização. De acordo com Mariana, mais uma vez dependia-se de pessoas da comunidade que moravam mais próximas abastecer a escola com madeira para ser utilizada na preparação da merenda. Caso isso não fosse possível, a professora e os alunos que residiam mais próximos da escola, depois do horário de aulas, providenciavam madeira para ser utilizada pela escola durante a semana, recomeçando tudo novamente na semana

seguinte. Assim, mais que do Estado, a escola dependia da comunidade e, principalmente, do zelo da professora para sua manutenção. Nestes termos, concordamos com Gama et al (1986, p. 303), quando afirmam que “[...] o ensino público não é completamente público e muito menos gratuito. [...] Daí conclui-se que, para o Estado o ensino até que não é um mal negócio”.

Ainda narrando sobre as dificuldades que encontrou em seu início de carreira, Mariana nos fala sobre sua ida entre a casa onde morava na comunidade e a escola. Segundo ela, apesar de gastar em torno de cinco minutos, fazer tal caminho era motivo de medo cotidiano, pois o mesmo era apenas uma “picadinha na mata” fechada (uma trilha) e não havia estrada. Mesmo com medo, diante do compromisso assumido para trabalhar naquela escola, Mariana enfrentava tal situação.

Outra dificuldade de deslocamento enfrentado pela professora era ir da Sede do Município-ST até a comunidade SH, onde trabalhava. Conforme já comentado anteriormente, Mariana explicou que saiu da comunidade SB, onde moravam seus pais, para trabalhar na comunidade SH. Durante a semana, ficava hospedada na casa de uma moradora da comunidade SH e, aos finais de semana, retornava para a casa dos pais, tendo que, no domingo a tarde ou na segunda-feira pela manhã, voltar para a comunidade onde trabalhava. Para não ficar na comunidade SH, percorria a pé a distância até a Sede do Município, para ali pegar o ônibus para ir para a casa dos pais. Enfatiza que vivenciar tal situação era muito difícil, mas que uma vez assumido o compromisso de trabalhar naquela escola, tinha que cumpri-lo (“mas eu ia né eu peguei pra pra trabalhar eu tinha que assumir isso daí”).

Durante nossa conversa, quando Mariana comenta que passou a morar na casa de uma senhora na comunidade SH, pedimos que a mesma nos falasse mais sobre essa experiência. Mariana contou que ficava hospedada gratuitamente na casa de uma senhora (Dona-R) residente na comunidade (passagem profissão, tema principal ingresso na profissão, linhas 111 – 137):

Y: L Porque na época então você não me explica direitinho aí você morava aqui em Santa Teresa?

Mf: É eu morava em comunidade SB

Y: Em comunidade SB

Mf: Comunidade SB (.) aí eu saía de lá pra ficar aqui pra dar aula

Y: E você ficava então?

Mf: E no final de semana ia embora

Y: Mas você ficava onde?

Mf: Na casa de uma senhora (.) Dona R (.) me hospedava

Y: Ela te hospedava então durante a semana e você ficava lá na comunidade a semana durante o período que você entendi

Mf: Que eu trabalhava (.) final de semana eu vinha pra cá vinha vinha depois na segunda-feira ou no domingo a tarde eu tinha que (.)°voltar pra cá°

Y: Voltar prá lá e e essa estada na casa dessa senhora (.) você pagava tinha que pagar?

Mf: L Não

Y: Não né?

Mf: Não ela me aceitou pra (.)pra ajudar né que professor nenhum ficava no lugar aí a escola já estava até fechada (.) há alguns meses porque ninguém queria (1) aí ela falou “Não” aí eu (2) eu conversei com ela com o esposo dela (1) a respeito também de pagar não aceitaram (.) ;eu ajudava depois que eu chegava da escola eu sempre fazia alguma coisa;

Y: °Entendi°

Mf: ;Não tinha energia Charles (2) não tinha (1) era a lampião (.) tinha que fazer minhas coisas tudo bem (1) bem cedo assim antes de escurecer;

Y: L Antes de escurecer

Mf: Hm

De acordo com a narrativa de Mariana, após conversar com Dona-R e seu esposo, ambos a aceitaram que morasse com eles para ajudar a escola e a comunidade. Era muito difícil alguma professora permanecer trabalhando naquela escola e, por isso, a mesma já estava fechada há alguns meses. A professora conta que conversou com Dona-R e seu marido para pagar pela estadia e que os mesmos não aceitaram. De qualquer forma, conta que mesmo não pagando pela estadia, ao chegar da escola ajudava nos afazeres domésticos. Fala ainda que na casa onde morava não havia energia elétrica, o que a obrigava a fazer suas atividades, tais como planejar as aulas, corrigir trabalhos e provas, preparar cartazes entre outras, antes de escurecer ou à luz de lampião.

Por fim, retomamos uma fala feita por Mariana de que no início de seu trabalho como professora tinha medo que os alunos não aprendessem e que, por isso, conversava com outras professoras para saber o que fazer. Pedimos, então, que ela

nos contasse mais sobre essas conversas realizadas (passagem profissão, tema principal ingresso na profissão, linhas 138 – 159):

Y: Você contou é comentou uma coisa que eu fiquei curioso que você falou assim que você tinha (1) é entre algumas dificuldades né medo do aluno não aprender e tal aí você perguntava

Mf: L Ah sim Nossa Senhora sondava outras pessoas(2) entendeu aquilo me tirava o sono

Y: Você que aí

Mf: L Até hoje eu sou assim (.) até hoje eu sou assim (.) eu fico preocupada quando a minha criança não aprende (.) se está comigo o problema se está no meu aluno aí eu procuro saber com os pais se tem alguma dificuldade sei lá (1) até sanar (.) não gosto não

Y: E você falou que conversava com outras pessoas outras professoras no caso?

Mf: L Outras professoras (.) uma Matielo(2) uma Matielo daí de (.) perto do Colégio Agrícola (.) Tica eles chamam ela Tica Matielo conversei muito com ela que ela já era experiente

Y: E ela também era professora de escola multisseriada?

Mf: L Era também professora hm (1) e ela foi dando dicas jogo de cintura eu fui pegando aquilo né fui ajustando (1) e (.) olha primeira semana Charles eu não queria mais ficar (2) não queria mais ficar porque eu falava assim “esses meninos não vão aprender nada”

Y: Isso era quando no comecinho do ano?

Mf: Comecinho a primeira semana em fevereiro “genteeu vou embora eu vou embora” eu comecei a chorar (1) não queria mais ficar

De forma muito enfática, Mariana afirma que sondava outras pessoas porque tal medo chegava mesmo a lhe tirar o sono. Destaca que ainda hoje é assim e fica preocupada quando um aluno com o qual trabalha não aprende, buscando compreender a origem do não aprendizado para buscar saná-lo. Fala que procurava as professoras mais experientes e que também trabalhavam em escolas de classe multisseriada, destacando, especialmente, a Professora-TM, com quem conversou muito. Segundo Mariana, tal professora lhe dava dicas de como ter “jogo de cintura” para trabalhar naquela realidade, dicas essas que a professora Mariana foi “pegando” e “ajustando”. Para ela, os momentos iniciais, especialmente na primeira semana de trabalho, foram muito impactantes, a ponto da mesma querer deixar as aulas e ir embora da comunidade, pois não acreditava que os alunos pudessem aprender. Compreendemos melhor o “desespero” da professora e seu temor que os alunos não aprendessem quando, mais a frente em sua narrativa, ela nos conta que,

em função da formação realizada no curso de Magistério, acabou tendo uma visão idealizada de escola e sala de aula, que perpassavam a unisseriação, provocando um “choque de realidade”. Contudo, é interessante destacar também que tal realidade não era totalmente estranha à professora, tendo em vista que havia sido aluna de uma escola de classes multisseriadas, como nos relatou no início de sua narrativa.

6.1.3.4 A docência na escola de classes multisseriadas

Como já dissemos, Mariana é professora contratada por designação temporária desde quando começou a trabalhar, totalizando neste ano de 2014 (dois mil e quatorze), 29 (vinte e nove) anos de trabalho nessa condição. Séria, completa dizendo que acredita que se aposentará como contratada (passagem a docência na escola de classes multisseriadas, tema principal políticas municipais para a educação do campo, linhas 398 – 412):

Y: Ok (2) bom queria conversar um pouco mais agora com você (.) é:: sobre o seu trabalho né (.) tanto do período lá quando você iniciou como também se você puder falar (.) pra gente de agora pri- mas antes disso assim com relação ao seu vínculo mesmo você é designação temporária efeti:va?

Mf: Contratada designação temporária

Y: Desde quando começou a trabalhar até hoje?

Mf: L Desde até hoje eu vou me aposentar contratada eu acho

Y: E você trabalhou todos os anos?

Mf: Pelo Estado primeiro (.) a escola de comunidade SH ela era estadual (.) depois (1) tem uns dez anos que eu já estava nessa escola passou a ser (1) do município (.) né eles eles aderiram algumas escolas da zona rural ao município aí eu conti- eu encerrei meu contrato pelo Estado e entrei pelo município

Y: Sei e continuando lá nessa nessa escola?

Mf: L Continuando nessa mesma escola quando essa escola fechou (.) né fizeram uma reunião com os pais enfim que ela estava bem (1) assim a estrutura dela estava bem ruim e o prefeito achava que (.) não seria não daria pra pra tá reformando essa escola ela era de difícil acesso para as crianças não tinha transporte escolar (.) então o que que fez aqui já tinha essa escola enorme com duas salas de aulas enfim (1) “vamos levar essas crianças todas pra lá” aí veio a questão da chuva (.) né eu abordei a questão da chuva, da estrada “e aí nessa época a criança não estuda?” ;né tem essa época de período de chuva; “não a gente vai melhorar a estrada” ;melhoraram (.) aí o transporte começou a funcionar (.) daí eu vinha de lá para cá;

Mariana começou a trabalhar como contratada pelo Estado, pois a escola onde iniciou suas atividades na comunidade SH pertencia à rede estadual de educação e, posteriormente, a mesma foi municipalizada, fato que gerou a cessação de seu contrato com o Estado e sua posterior contratação pelo município. Mariana, mesmo com o processo de municipalização, continuou trabalhando na mesma escola na comunidade SH até seu fechamento, que se deu devido a uma nucleação intra-campo. As escolas das comunidades SH e ASA foram nucleadas nessa última. Mariana então passa a vir da comunidade SH onde morava, para a comunidade ASA, para trabalhar e, recentemente, mudou-se para a comunidade ASA.

Mariana enfatiza que na época do fechamento a escola da comunidade SH lá estudavam muitos alunos, contudo não informa quantos. Relata que a própria comunidade achou melhor a nucleação porque assim, ao juntar as duas escolas, os alunos seriam organizados em duas turmas ao invés de uma e a escola também teria servente, pois até então, em cada uma das unidades de ensino eram as professoras que continuavam, além de trabalhar a aula, preparando a merenda e limpando a escola. Pensamos que vale a pena problematizar algumas questões que a narrativa apresentada por Mariana nos inquieta. Em primeiro lugar é preciso destacar que mesmo não tendo ficado explícito em sua fala, a professora nos dá pistas para compreender a política adotada pelo Município-ST para as escolas de classes multisseriadas: com a municipalização, iniciou-se um processo de fechamento das mesmas com o transporte dos alunos para a sede do município, quando possível; quando tal intento não era possível, apresentou-se a alternativa da nucleação intra-campo como forma de reduzir o número dessas escolas e “modernizar” a educação oferecida no meio rural. Outro aspecto muito ligado ao primeiro diz respeito à força que o paradigma da escola com turmas unisseriadas

tem ao ser apresentado como referencial de qualidade e modernidade no imaginário coletivo, especialmente das famílias dos alunos.

No decorrer de toda a nossa conversa sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola de classe multisseriada, Mariana, por solicitação que lhe apresentamos, narrava sobre as questões que lhe propúnhamos estabelecendo relações entre o início e o momento atual de sua carreira. Assim, optamos por agrupar, apresentar e discutir tais experiências organizando-as separadamente, conforme o tempo de trabalho: momento inicial e atualmente.

Depois de termos conversado sobre as questões acima, apresentamos a Mariana uma pergunta mais aberta, solicitando que a mesma nos contasse sobre suas condições de trabalho quando começou a atuar como professora na comunidade SH (passagem a docência na escola de classes multisseriadas, tema principal condições de trabalho, linhas 433 – 456):

Y: Bom aí eu queria saber (.) então sobre as suas condições de trabalho quando você começou a trabalhar como é que era a esco::la, equipame::ntos você já comentou alguma coisa né

Mf: Pois é quando chovia muito molhava dentro da sala de aula ;eu lembro; (.) dava goteiras (.) tinha que movimentar as carteiras das crianças né pra não tá (.) molhando o quadro era bem esburacado (.) né (.) é uma sala de aula a sala de aula era grande (.) havia dois banheiros bem bem estreitinhos assim tinha que entrar de lado a cozinha nem era um cubículo (.) muidinha só tinha aquele fogão [a lenha] prateleira não tinha não tinha nada disso (.) área de de refeitório não tinha as crianças faziam o pratinho né pegavam o pratinho deles iam merendar dentro da sala de aula (1) depois com o passar do tempo houve reclamação por parte de dos prof-minha professora e levei um grupo de pais né (.) ;que você tem que fazer assim; (.) pra Santa Teresa aí conseguimos ampliar (.) fazer uma área e uma cozinha maior (1) aí muraram a escola (.) muraram todinha a escola ficou bonitinha (.) melhorou (.) aí chegou um freezer (.) aí chegou uma estante grandona pra colocar os alimentos é (.) isso ?ah não tinha água encanada no começo Charles tá? (.) tinha que pegar água assim pra jogar no vaso eu pegava no rio (.) num córrego que passava e pra fazer a merenda os meninos iam buscar na casa da Dona-V (.) uma senhora que essa que me ajudava (1) é e isso demoro:u tá (1) daí uns cinco, seis anos pra tudo aí fizeram um poço água encanada direitinho é ;mas isso não foi logo não;

Ao contar sobre suas condições de trabalho, Mariana mais uma vez traz para a conversa as dificuldades que enfrentou. Assim, relata as precárias condições físicas da escola (telhado com goteiras, quadro esburacado, falta de água encanada e energia elétrica), a falta de espaços adequados (cômodos pequenos ou sua não existência – refeitório) e a falta de equipamentos e utensílios (prateleiras, freezer,

geladeira, estantes). Tais questões novamente trazidas pela professora nos mostra como (a existência precária ou a ausência de) desses elementos afetaram Mariana. No entanto, a professora também traz em sua narrativa questões que compreendemos ser positivas sobre suas condições iniciais de trabalho, sendo que entre elas destacamos a existência de uma sala de aula grande, a existência de merenda para os alunos e, especialmente, o apoio dos pais na reivindicação de melhorias estruturais e em equipamentos e utensílios necessitados pela escola.

Outra questão trazida para a conversa foi sobre o salário recebido por Mariana quando iniciou sua carreira. A professora contou que o mesmo “não era grande coisa”, e recorda-se de seu primeiro pagamento, contanto um episódio, no mínimo, curioso (passagem a docência na escola de classes multisseriadas, tema principal remuneração e trabalho, linhas 486 – 495):

Y: Aí um outro ponto que eu coloquei aqui é sobre remuneração (1) como é que o que que você lembra da sua remuneração quando você começou a trabalhar? @ (2) @

Mf: É o salário não era (1) sabe mas eu fiquei tão satisfeita (.) porque eu nunca tinha pego um um um salário na mão né “esse é meu vou comprar” oh a primeira coisa que eu comprei Charles foi uma @pulseirinha de (1) foi uma pulseira gente investi tudo naquilo (2) olha! @ (2) não tinha dinheiro nem pra voltar de táxi eu lembro que eu pedi a mamãe “você já gastou seu dinheiro?” “gastei mãe” (1) e mamãe me dava apoio sabe “não vai daqui passa rapidinho o mês você tem outra vez” mas não era assim grande coisa não (1).

Apesar de afirmar que o salário que recebeu quando começou a trabalhar não ser “grande coisa não”, Mariana destaca que ficou muito satisfeita ao receber seu primeiro pagamento porque nunca tinha recebido nenhum salário. Com o dinheiro em mãos, decide utilizá-lo para comprar uma pulseira (“esse é meu vou comprar”). Conta rindo que investiu todo seu salário nessa compra e que ficou sem dinheiro para voltar de táxi para a comunidade SH onde trabalhava, tendo que pedir recursos para sua mãe. Mesmo sendo de uma família que tinha recursos, como já contado por Mariana, tais recursos eram gerenciados pelo pai. Assim, ao receber seu salário (“esse é meu”), Mariana decide satisfazer um desejo pessoal (“vou comprar”).

Apresentamos a Mariana uma questão mais direta com o objetivo de conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido pela professora na classe multisseriada. Ela começa a nos contar mas, rapidamente, traz para a conversa questões vivenciadas

no momento de seu recrutamento como professora e de sua formação no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério, tentando dar coerência à resposta para justificar as práticas adotadas (passagem a docência na escola de classes multisseriadas, tema principal a prática pedagógica nas escolas de classes multisseriadas, linhas 566 – 592):

Y: Hm (4) agora queria conversar um mais com você sobre formas de:: de de trabalho mesmo na sala de aula né eu queria que você contasse pra mim como é (.) que quando você começou a trabalhar (.) como é que você dava aula?

Mf: Era giz quadro @ (1) @ (1) meu Deus olha Charles igual eu te falei (2) olha mas eu quando eu fui convidada pra eu ir pra essa escola eu falei “o que que eu vou fazer lá?” mamãe falou assim “mas minha filha você não terminou o Magistério?” (1) mas quando eu terminei o Magistério Charles na hora que eu fiz o meu estágio era mil maravilhas a Dona CA excelente né

Y: Você fez estágio numa escola é seriada?

Mf: L Escola FP (.) nã:::o

Y: Multisseriada não era uma escola com séries assim primeira série separada se-

Mf: Séries é salas de aula separadas entendeu (1) uma maravilha eu falei “nossa” aí eu fiquei encantada né “eu quero nossa agora eu quero eu vou” (3) quando a Dona V me chamou “mas é assim assim assim” aí eu falei com a Dona V “Dona V mas eu nunca trabalhei” (1) “ah mas você consegue” sabe me incentivou né “você consegue” (1) quando eu cheguei na casa dessa senhora que ela começou falar que professora nenhuma ficava Charles aí que vontade de vir embora a pé

Y: E por que será que ninguém ficava? O que que acontecia que ninguém ficava?

Mf: A localidade de difícil acesso (1) porque todo final de semana (1) eles (.) professor nenhum queria ficar lá né (1) °não tinha nada só a igreja (.) e assim aquele povo né (1) não se fazia nada°

Y: Tá e aí então é:::(1)

Mf: L Mas

Y: L Você achou que seria como você tinha visto no estágio?

Mf: Sim

Mariana começa contando que trabalhava utilizando os instrumentos que tinha em mãos: giz e quadro. No entanto, logo em seguida, a professora introduz em sua narrativa questões relativas a sua formação no curso de Magistério. Argumenta que quando foi convidada para trabalhar naquela Escola-SH e que foi informada pela então Secretária Dona-V sobre como a mesma era (escola de classe multisseriada),

questionou o que iria fazer naquela escola, levando sua mãe a indagá-la (e ao mesmo tempo lembrá-la) que ela era formada no curso de Magistério. Esse trecho do relato de Mariana é realmente muito instigante, pois explicita especialmente na fala da mãe, a ideia de que o curso de Magistério, no processo de formação das professorandas, lhes fornecia a exata noção de como agir em sala de aula (pois todas eram simplesmente salas de aula, onde tinha alunos, professora e conteúdos para serem ensinados). Mariana narra que quando realizou o curso de Magistério, estagiou em uma sala de aula unisseriada, e enfatiza que achou tudo “mil maravilhas” o que a levou a ficar encantada e querer trabalhar como professora. Retorna sua narrativa ao ponto onde foi convidada a trabalhar e manifestou seu temor diante do trabalho a ser desenvolvido na escola de classe multisseriada. Entende que a Secretária da época lhe motivou de que conseguiria fazer o trabalho necessário o que a fez decidir assumir a escola.

Mariana conta que ao chegar na escola, mesmo com a conversa tida com a então Secretária, acreditava que seria como tinha visto no estágio, o que a faz ter um “choque” diante da realidade que se apresentou (“e não era nada daquilo”). Segundo a professora, na primeira semana ficou perdida (“igual cego em tiroteio não sabia pra onde eu corria”). Não tinha horário para as aulas, o que a fazia trabalhar ora mais uma disciplina, ora mais outra, até ir “captando” com as outras “meninas” (professoras) como deveria fazer, além de ir se lembrando de seus estágios. Assim, começou a organizar os horários para trabalhar as aulas das diferentes disciplinas. Também conta que começou a pegar livros e cadernos de planos de aula de professoras e foi se “aperfeiçoando” por si mesma.

Mesmo não tocando explicitamente, Mariana nos instiga a pensar nas lacunas presentes em sua formação inicial que não lhe preparou para o trabalho em escolas de classes multisseriadas, mesmo sendo essa uma realidade bastante presente não só no Município-ST, mas especialmente nele, no início da década de 1980. Além disso, era prática comum as formandas assumirem tais escolas e ali permanecerem até conseguirem assumir uma sala (unisseriada) em uma escola maior.

Reapresentamos a professora a questão para que nos contasse sobre como trabalhava as aulas em uma classe multisseriada, considerando todas as questões que havia comentado acima. Mariana passa, então, a contar sobre seu trabalho

(passagem a docência na escola de classes multisseriadas, tema principal a prática pedagógica nas escolas de classes multisseriadas, linhas 593 – 635):

Y: E aí que você chegou lá na escola o que que você fez como é que você?

Mf: L E não era nada daquilo gente a primeira semana de aula eu fiquei perdida (.) sabe igual cego em tiroteio não sabia pra onde eu corria () não tinha horário (1) se eu quisesse trabalhar Português o dia todo eu trabalhava se eu quisesse trabalhar Matemática o dia todo eu trabalhava (.) né mas aí eu ia capitando com as meninas e lembrando também de do dos meus (1) estágios “não gente eu tenho que dividir eu tenho que ensinar Matemática, Português perepepê” e fui (2) aí eu comecei a pegar livros de pessoas cadernos de de de professoras né é exemplares aí e fui (.) e depois fui me aperfeiçoando por mim mesma fui lendo (1) né Paulo Freire aprendeu sozinho eu falei “gente eu vou ensinar” (1) entendeu “eu vou ensinar eu sou capaz” eu falei (1) e fui

Y: E aí você já tinha quatro séries né numa mesma sala?

Mf: L Quatro

Y: E::(2) e e como é que você fazia tipo primeira, segunda, terceira, quarta como é que você dava conta de trabalhar

Mf: L Dividia o quadro (2) né dividia o quadro pra primeira série, segunda série, terceira série e quarta série naquela época Charles não vinha muito livro (1) tinha essa questão de material didático também que era bem pobre (.) não vinha muito livro (.) aí o que eu passava pra primeira série explicava eles copiavam (.) passava pra segunda série copiavam terceira e quarta ;hoje se se existir escola ainda assim gente; (.) ;acho que existe Charles será?;

Y: E hoje você faz como?

Mf: Ahm

Y: E hoje?

Mf: Ah mas hoje tem muito material (1) tem muito material

Y: Por que naquela época você escrevia no quadro pra primeira e então a segunda, terceira e a quarta ficavam esperando vamos dizer assim como é que é?

Mf: L Esperando muito bem é ficava esperando (2) tinha que esperar

Y: L Hm aí você ia passava da segunda a primeira já começava a trabalhar a se- e a terceira e a quarta ficavam esperando um pouquinho

Mf: L Esperando e as vezes os conteúdos de terceira e quarta eu poderia dar os mesmos (1) certos conteúdos certos não entendeu (1) quando número de alunos aumentou (.) aí veio outra professora (1) quarenta né já pensou?.mesmo porque a escola não não dava pra tá comportando esses quarenta alunos num horário só.

Y: Entendi

Mf: Mas foi difícil (.) não vou falar com você que foi fácil (.) e menino (.) quando terminou o primeiro bimestre né na época era chamado de bimestre

tinha que fazer a reunião de pais né que você tinha que passar boletim e tal e tal (.) a satisfação daqueles pais (.) olha eu falei “.mas será que eles tão falando isso só pra me agradar.” (1) né criança fazendo as operações né “tá me ajudando calcular sacas de café que eu ven-”olha eles falavam em reuniões

A prática pedagógica de Mariana em tudo se assemelhava a realizada em uma classe unisseriada. Mesmo estando quatro turmas na mesma sala de aula ela trabalhava separadamente com cada uma delas. Assim, o quadro era dividido em tantas partes quantas fossem as séries na sala. Ressalta que quando começou a trabalhar não iam muitos livros de alunos para a escola e que materiais didáticos também eram escassos, o que reafirmava o uso do quadro como principal instrumento de trabalho (Conta que passava o conteúdo para a primeira série escrevendo no quadro, explicava e os alunos copiavam. Em seguida, repetia tal procedimento com a segunda série e assim sucessivamente com as demais turmas). Enquanto passava os conteúdos para uma série, os alunos das demais ficavam esperando (“tinha que esperar”). Reconhece que alguns conteúdos de terceira e quarta séries eram os mesmos e que poderiam ser dados juntos, mas não o fazia. Enfatiza que foi difícil e que, em seu primeiro ano de trabalho, quando terminou o primeiro bimestre e realizou a reunião de pais para passar os boletins dos alunos, os pais estavam muito satisfeitos com o trabalho realizado por ela, o que causou-lhe surpresa, chegando inclusive a duvidar da sinceridade dos mesmos (“será que estão falando isso só pra me agradar”). Tal resultado com os alunos, destacado pela satisfação dos pais, deu à Mariana a confirmação de que necessitava de que era capaz de trabalhar com aquela realidade e que a forma utilizada estaria correta, pois era geradora de resultados avaliados como positivos, justificando seu uso.

Trazemos a partir deste ponto, aspectos sobre a prática pedagógica de Mariana, considerando o momento atual de sua carreira. Assim, pedimos a professora que falasse sobre como percebe suas condições de trabalho atualmente (passagem a docência na escola de classes multisseriadas, tema principal condições de trabalho, linhas 479 – 488):

Y: E aí sobre as suas condições de trabalho suas hoje você acha o quê?

Mf: Ah melhorou muito Nossa Senhora (3) hoje nós temos é computador na sala de aula aí em Alto Santo Antônio tem cinco monitores (.) hm (.) tem televisão (1) entendeu DVD nós temos hoje(.) ;antigamente a gente não tinha nada;(.) aparelho de som (.) servente né merendeira e a merenda nem comparar com a merenda há vinte anos atrás (2) hoje não vem nada

enlatado (.) frutas, verduras fresquinhas (.) tem geladeira tem freezer microondas (1) tem tudo (1) melhorou muito.

Mariana ressalta que suas condições de trabalho atuais melhoraram muito em relação às que tinha no início de seu trabalho como professora. Dá uma grande ênfase aos equipamentos que a escola hoje possui, tais como computador, televisão, aparelho de DVD, aparelho de som. Também ressalta a presença da servente na escola que prepara a merenda e também é responsável pela limpeza. Um aspecto que também é trazido pela professora em sua narrativa é sobre a grande diferença percebida na merenda atual que contém menos produtos enlatados e com mais frutas e verduras frescas, ou seja, produtos *in natura*. Conclui destacando a existência de aparelhos eletrodomésticos tais como o microondas, além da geladeira e do freezer que possibilitam, respectivamente, auxiliar no preparo, na conservação e no armazenamento de tais produtos que hoje fazem parte do programa de alimentação escolar.

Outro aspecto trazido em nossa conversa relacionado às condições de trabalho diz respeito à remuneração recebida pela professora. Assim como apresentamos mais acima quando discutido sobre o momento inicial da carreira, novamente trazemos tal questão debatendo sobre o momento atual (passagem a docência na escola de classes multisseriadas, tema principal remuneração e trabalho, linhas 497 – 501):

Mf: Nem hoje (2) °meu Deus (1) nem hoje não é°(2) a gente tem vinte e nove horas hoje é é são vinte e cinco mas aí como tem certas aulas (1) que que a gente não tem professor que a gente tem que acabar pegando aí aumentou a carga horária pra vinte e nove horas (.) nosso salário hoje é mil (.) mil duzentos e vinte e oito com o desconto.

Em relação à remuneração recebida atualmente, Mariana continua achando o salário recebido como não adequado. Para ela, o salário recebido hoje também não é “grande coisa”, o que a leva, ao fazer essa comparação, a esboçar uma reação de desânimo (“°meu Deus (1) nem hoje não é°”). Ressalta que trabalha 29 (vinte e nove) horas e não 25 (vinte e cinco) como no início da carreira. O aumento da carga horária em 04 (quatro) horas foi conseguido por meio de uma negociação junto a Secretaria de Educação, pois nas demais escolas de classes unisseriadas, existem professores que trabalham disciplinas como Educação Física, por exemplo, enquanto as professoras utilizam esse tempo para realização do planejamento. Como nas escolas de classes multisseriadas tal trabalho é realizado pelas próprias

professoras, o aumento de carga horária e, conseqüentemente de salário, foi uma forma encontrada para garantir que as professoras dessas escolas tivessem o mesmo tempo de planejamento das demais. Além disso, quinzenalmente, elas dirigem-se até a Sede do Município-ST, na Secretaria de Educação, para realização do planejamento coletivo, que está contemplado nessa carga horária extra. De acordo com Mariana, seu salário líquido atualmente é de aproximadamente R\$ 1.228,00 (mil, duzentos e vinte e oito reais).

Ao narrar sobre seu trabalho, Mariana destaca as mudanças que foram sendo introduzidas em sua prática pedagógica e demonstra satisfação e segurança com as mesmas (passagem a docência na escola de classes multisseriadas, tema principal a prática pedagógica nas escolas de classes multisseriadas, linhas 636 – 717):

Y: Legal né e hoje como é que você trabalha?

Mf: Bom hoje (1) hoje depois desse (.) antes eu não tinha feito assim a gente não fazia curso hoje eu tenho muitos cursos né tenho a faculdade tem a minha pós-graduação igual eu te falei que me ajudou e continua me ajudando (.) primeiro ano eu trabalho já em dupla (.) não fica sozinho é duplinha com nível de de aprendizagem diferente (1) é tra- trabalha-se com muito material não trabalha mais com alfabetização é:: silábica é com texto (.) parlendas pequenas poesias (.) junho julho criança já tá lendo (.) eles tem contato com material (.) de leitura e escrita ;antigamente eles não tinham nem um jornal em casa né nem um panfletinho;(.) hoje você leva de tudo pra sala de aula leva jornal panfleto revista (.) eles tem contato (.) entendeu (.) então é uma diversidade (4) computador eles vão pra computador tem um tem um período na que eu coloco (1) é eu gosto mais de deixar pra pro encerramento quase da aula (.) de de dez e quarenta às onze (.) entendeu onze e vinte ao meio dia que eu fico pra esperar o transporte com eles então já fico na sala tem jogos educativos maravilhosos nossa (.) digitar imprimir né os textinhos (.) fazer a própria correção no computador que ele marca (.) é uma gracinha(.) o ano atrasado eu alfabetizei só quase no computador

Y: L Usando o computador

Mf: Hm por quê? (1) Porque os alunos não tinham acesso e ficaram maravilhados com aquilo

Y: Todo mundo faz assim é uma coisa que a Secretaria meio que diz que tem que ser assim foi ajudando vocês ou é uma coisa da Mariana?

Mf: L ?Não não não não? é coisa da Mariana isso aí (1) cada um trabalha

Y: L E por que que a Mariana decidiu fazer assim?

Mf: Ahm

Y: E por que que você decidiu fazer assim?

Mf: Por que que eu decidi?

Y: É

Mf: Pra mudar um pouco a rotina sair daquilo

Y: Mas você não começou assim né?

Mf: Não comecei assim

Y: Hm lá atrás há vinte vinte e oito anos atrás

Mf: L Não não tinha na- nem rádio você não tinha na sala pra ouvir o Hino Nacional (2) não tinha nada disso igual eu te falei ;era o quadro (.) o giz (.) e os alunos;(1) quando você pedia um jornal uma revista Nossa Senhora ninguém trazia eu que levava de casa

Y: Hm você falou que separava o quadro né os conteúdos também e tal (1) é você continua com isso como é que é hoje por exemplo?

Mf: L Ah sim (.) por exemplo agora que eu tenho as três turmas primeiro ano segundo ano e terceiro ano né (.) também (.) quando eu tenho que jogar alguma coisa pro quadro o primeiro ano tem o espaço dele e o segundo e o terceiro (2) que aí a gente não deixa de usar o quadro não né não tem como (1) ainda usa-se

Y: L Entendi mas que pelo que eu entendi me corrija se eu estiver errado (1) lá no início de uma certa forma você trava- é é tipo assim era uma sala (.) e mais na mais é como se fossem quatro salas num num lugar só (1) hoje você no caso com as três turmas você (1) continua sendo três salas num lugar só?

Mf: Num lugar só(.) são as três turmas num lugar só numa sala só

Y: Entendi mas o trabalho por exemplo não não há é (1) você não não faz um trabalho que junta todo mundo no caso?

Mf: L Não

Y: Você continua

Mf: L Nem nem tudo dá pra juntar(.) entendeu (.) agora por exe-

Y: L Mas você junta em algum momento?

Mf: Junta em algum momento quando eu tô trabalhando Ciências Meio Ambiente (.) eu vou pro meu laboratório vivo (.) lá fora então eu levo todo mundo (.) porquê? Porque o primeiro ano vê seres vivos né (.) e não vivos eles vão também (.) o segundo ano plantas (.) e o terceiro ano animais então a gente vai deixa eles a vontade “vamos vamos sair” eles acham eles veem bichos macacos passarinhos então oh tá capitando animais depois eu sei o que que eu faço na sala (.) plantas (.) quando é plantas mesmo eu levo todo mundo ;mesmo que o meu primeiro ano meu terceiro ano não vão ver plantas mas seres vivos né plantas;(.) a gente vai a gente escolhe uma árvore senta eu leio um texto informativo aí debaixo daquela plantinha (.) peço pra eles passarem a mão no tro::nco olharem as fo::lhas os galhos né as diferenças (2) depois a gente volta pra sala e faz os comentários aí eu introduzo a matéria

Y: E há vinte e oito anos atrás?

Mf: Nada

Y: Como é que você trabalhava plantas seres vivos?

Mf: Olha eu não saía da sala com um laboratório né (.) vivo eu falo (2) não eu levava meu plano de aula prontinho que eu pesquisava em livros que também não tinha Internet não tinha nada lá (.) levava meu plano de aula prontinho e aquela coisa “seres vivos nascem, crescem, se reproduzem e morrem” enfim né (.) fazia um desenho eles copiavam meu desenho (.) hoje em dia quando eu faço um desenho no quadro você sabe que “**ninguém vai copiar o desenho da tia**(.) esse é meu” eu falo com eles “eu quero ver o de vocês” ;Charles olha cada uma coisa linda eu não sei desenhar (2) o meu gato é o meu gato de costas da escola que eu aprendi;(1) sério Charles eu tenho uma aluna (.) olha ela é uma perfeição (1) que coisa linda de desenho gente (.) queria que você visse meu portfólio tá lá em Santa Teresa (.) pede pra Leodete te mostrar (.) os desenhos (.) é por isso que eles aprendem a desenhar não tão te copiando(2) cê tem que deixar

Quando Mariana nos conta que antes não tinha feito cursos, a mesma está se referindo às suas formações em nível superior (graduação e especialização), bem como aos cursos de formação continuada que tem realizado (“eu tenho muitos cursos né”), estabelecendo, ao mesmo tempo, uma comparação entre o momento inicial e o atual em sua carreira e uma relação entre tais momentos, os cursos realizados e as práticas adotadas em sala de aula. A professora reconhece a importância de tais cursos e a contribuição dos mesmos na mudança de sua prática, o que vai sendo evidenciado pela própria Mariana. Assim, a organização de duplas de trabalho entre os alunos, especialmente no primeiro ano do ensino fundamental; o emprego de textos, parlendas, poesias no trabalho de alfabetização (“não trabalha mais com alfabetização é:: silábica”) e; a utilização de materiais diversos e diferentes recursos didáticos, tais como jornal, panfletos, revistas, computador, jogos educativos vão sendo apresentados como os elementos comprobatórios de um trabalho pedagógico diferente do que Mariana desenvolvia em momentos anteriores de sua carreira. Busca destacar a eficiência de tal forma de trabalhar quando afirma, em seu relato, que em “junho julho a criança já tá lendo” e reconhece que o contato das crianças do campo com o mundo letrado atualmente é maior.

Mariana conta que atualmente possui três turmas e que quando tem que trabalhar algum conteúdo no quadro cada turma tem lá seu espaço porque, de acordo com a professora, não é possível deixar de usar o quadro. A professora ressalta que não trabalha os mesmos conteúdos ao mesmo tempo com todas as turmas porque “nem tudo dá pra juntar”, mas que em alguns momentos faz isso, especialmente quando está trabalhando com Ciências assuntos sobre Meio Ambiente. Conta que vai para seu “laboratório vivo” fora da sala de aula e que todos os alunos vão com ela onde são instigados a observar tal espaço para depois continuarem o trabalho em sala ou

debaixo de uma árvore e, só depois é que “a matéria” é introduzida. Solicitada a contar como costumava trabalhar o mesmo conteúdo citado de Ciências em sua fase inicial de carreira, a professora ressalta que era muito diferente do que faz atualmente, não se ausentando da sala de aula.

Mariana conta que há 28 anos atrás uma aula dessas sobre plantas ou seres vivos era trabalhada apenas dentro de sala de aula, com um plano de aula fechado, preparado pela professora a partir de pesquisa que realizava em livros, que era copiado pelos alunos (inclusive o desenho). Ressalta que atualmente instiga seus alunos a não copiarem seus desenhos quando os mesmos são necessários de serem apresentados e que isso tem possibilitado aos alunos aprenderem a desenhar com originalidade e não a copiar desenhos, como aconteceu com a própria professora que diz não saber desenhar (“o meu gato é o meu gato de costas da escola que eu aprendi”), pois foi orientada a copiar os modelos apresentados, evidenciando o tipo de educação recebida e que durante muitos anos em seu trabalho de professora foi fortemente posta em prática.

6.1.3.5 Sonhos e expectativas para a escola do campo

As questões debatidas neste último item foram apresentadas espontaneamente por Mariana, já bem próximas do fim de nossa conversa, ao lhe informarmos que não tínhamos mais perguntas a fazer e que gostaria de saber se ela gostaria de tratar de alguma questão que não foi tratada (passagem propostas para a escola do campo, linhas 905 – 932):

Y: O que eu quero saber é assim se você tem se você gostaria de destacar alguma coisa alguma coisa que eu não te perguntei e que você gostaria de tá fala::ndo né (2)

Mf: Bom hoje (2) é eu ainda tenho um sonho Charles eu queria trabalhar queria não eu quero trabalhar ainda com a escola do campo (.) olha hoje eu poderia tá no Escola ED (.) fico bem colocada né quando eu (1) eu faço a minha inscrição pelo tempo de serviço enfim por tudo (.) eu fico olha (.) até no último momento (2) a pedagoga L falou assim “Você quer ir pro Escola ED esse ano porque você tá morando aqui né tá mais fácil?” “Ai pedagoga L” eu falei assim “eu não quero ir pro Escola ED eu quero continuar” “Mas aqui Mariana é uma turma só você vai ver você vai gostar” ela até me incentivou né (.) aí eu falei “Ai pedagoga L eu não quero largar os meus alunos” (4) “É mas lá é três turmas”(.) eu falei “Eu sei que são três turmas mas eu vou continuar” agora sabe o que que eu queria mesmo Charles hoje na roça no campo? Que cada professor tivesse a sua turminha (1) entendeu eu com o primeiro ano fulano com o segundo ciclano com o ter- né assim (1) eu acho eu acho não eu tenho certeza que o ensino aprendizagem ia ser prá lá de bom (.) né eu acho que é de direito deles (3) tem muita coisa ainda que teria que melhorar pra escola do campo ser uma escola do campo assim (.) mais (.) avançada

Y: Você acha que a multissérie é um problema? (3)

Mf: Nossa difícil (2) é em partes ai pra pra ensino-aprendizagem né (.) é problema sim (.) quando você tá ensinando lá o primeiro ano (.) falando né porque não é só vo- você tem que falar pouco você tem que ouvir mais o aluno você mais ouve do que fala (1) é aí o aluno lá do segundo ano já já tá futucando em outra coisa do terceiro nem se fala enfim (.) você tem que ter jogo de cintura às vezes você tem que pegar todo mundo na conversa pra focar (.) pra não dar esse tipo de (2) aí seria maravilhoso isso (.) aí sim nós teríamos(.) uma escola né (1) verdadeiramente assim (1) uma escola digna uma escola que que haveria ensi- aprendizagem (.) há aprendizagem? Há mas poderia haver mais e melhor (.) entendeu?

Mariana começa a narrar dizendo que ainda tem um sonho e, para explicá-lo, conta que atualmente poderia estar trabalhando em uma escola com classes uniseriadas na sede do Município-ST (Escola-ED), pois quando faz sua inscrição no processo de seleção para contratação de professores em designação temporária, fica bem classificada o que lhe dá essa chance de escolha. Relata que a coordenadora da Secretaria de Educação responsável pelas escolas de classes multisseriadas lhe perguntou se ela não gostaria de ir para a Escola-ED por estar morando mais próximo da Sede do município e que lá teria uma turma com uma série apenas. Mariana entende a fala de sua coordenadora como um incentivo, mas opta por não ir para tal escola (“eu quero continuar”) para não “largar seus alunos”. Enfatiza que o que ela queria “mesmo” é que cada professora da escola do campo (multisseriada) tivesse uma turma com uma série (“Que cada professor tivesse a sua turminha (1) entendeu eu com o primeiro ano fulano com o segundo ciclano”) e que tem certeza que com isso o ensino-aprendizagem ia ser “pra lá de bom”. Entende que isso é um direito dos alunos. Acredita que muitas coisas ainda têm que ser melhoradas para que a escola do campo seja mais avançada.

Neste trecho do relato de Mariana, a mesma nos apresenta uma série de elementos que nos ajudam a problematizar a escola do campo, especialmente as de classes multisseriadas, e a visão de diferentes sujeitos têm sobre a mesma. Um primeiro elemento diz respeito à possibilidade (sempre acenada aos professores) de sair da escola de classes multisseriadas para uma escola com classe unisseriada. Tal possibilidade é sempre proclamada (e assumida) como uma espécie de prêmio, de bônus, de “fim de um castigo” a que estavam submetidas as professoras e que, somente depois de algum tempo de trabalho, isso (um sonho?) se torna possível. Um segundo aspecto que pensamos merecer reflexão é problematizar as visões sobre a escola do campo, com destaque aqui para as classes multisseriadas, presentes no imaginário coletivo das pessoas que trabalham nos órgãos centrais de gestão da educação. Por fim, problematizar a transformação das classes multi em uniseriadas como “resolução de um problema” para que sejam garantidos os direitos dos alunos (que, na verdade devem ser os direitos à educação e à aprendizagem).

Inquietos com a fala da professora Mariana, apresentamos-lhe uma pergunta bastante direta sobre sua visão sobre as classes multisseriadas. Mariana começa dizendo que tal resposta é difícil, mas depois de dois segundos de pausa, responde que em parte é um problema sim. Justifica sua resposta que é um problema para o ensino-aprendizagem porque quando se está trabalhando com uma série, os alunos das demais séries estão envolvidos com outras questões, o que exige que o professor tenha “jogo de cintura”. Acredita que “seria maravilhoso” uma escola no campo com turmas unisseriadas e que dessa forma se teria uma escola digna, onde haveria mais e melhor aprendizagem. Ressalta que na escola de classes multisseriadas há aprendizagem, mas que sendo unisseriada essa aprendizagem seria maior e melhor. Por fim, Mariana apresenta seu desejo de melhor estrutura física e maior número de profissionais para o trabalho nas escolas de classes multisseriadas (passagem propostas para a escola do campo, linhas 934 – 951):

Mf: [...] ah sim nessas escolas do campo também teria que ter um lugar pra recreação (.) recreação de qualquer jeito? Não recreação pras nossas crianças tem que ser uma recreação assim (.) dirigida né um (.) um lugar pra esporte pra praticar um vôlei (1) ah um basquete um professor de Educação Física eu não tô lá pra tapar buraco pra recreação(1) é jogar uma peteca só? Pra jogar uma queimada igual a gente faz né? (1) Não a criança tem que ter (1) isso é de direito dela (.) professor de Educação Física (2) Arte também que é uma matéria ,gente uma matéria excelente pra trabalhar,(1)

cê vai trabalhar com o quê? Pega um Picasso sei lá né obra de arte trabalha uma música (2) tem tanta coisa boa pra alfabetizar (2) é sim e o professor de Informática também (2) se tivesse na escola ele ia ajudar muito a gente (.) os conteúdos né (.) que a gente tá trabalhando a gente passaria pra ele ele iria trabalhar na aula de Informática dele (.) tinha que tecer esse vínculo aí aí sim Charles você ia ver a educação (1) florar (2) agora quem (.) assim quem é preocupada com a educação ainda faz a educação florar (.) .tem gente que só vai pra receber dinheiro (.) aquele salário (.) bater papo né com outro professor na porta ai gente isso aí não funciona não né.(.) e o meu único problema segundo uma colega minha lá (.) é que eu sou muito certinha (.) falou isso na minha (.) .nas minhas fuças que nem fala meu meu vizinho.

Por fim, Mariana entende que as escolas do campo de classes multisseriadas deveriam ter um lugar para recreação, para a prática de esportes, porém com uma recreação dirigida com professor de Educação Física, porque ela não está lá “para tapar buraco pra recreação”. Enfatiza que a criança tem que ter isso, pois é direito dela. Professor de Educação Física, de Artes, de Informática e que tais profissionais, juntamente com o professor regente, utilizariam suas aulas no processo de alfabetização dos alunos. Tais ações fariam a educação do campo aflorar. Destaca que quem é preocupada com a educação ainda faz a mesma aflorar, mas que existem profissionais que só estão na escola para receber o salário e bater papo com outros profissionais.

6.2 GILDA (GRUPO “FLORES DO CAMPO”): UMA PROFESSORA EM BUSCA DE SEGURANÇA

6.2.1 Contexto da entrevista

A entrevista narrativa-biográfica com a professora Gilda foi aconteceu no dia 28 (vinte e oito) de janeiro de 2014 (dois mil e quatorze), uma terça-feira, a partir das 14 (quatorze) horas, em sua residência que fica localizada em uma comunidade do interior do município de Santa Teresa, distante aproximadamente 47 (quarenta e sete) Km da sede do município sendo 37 (trinta e sete) Km por via asfaltada e 10 (dez) Km por estrada vicinal.

O contato para agendamento da entrevista se deu por telefone, no início da noite do dia 17 (dezesete) de janeiro. Tivemos muita dificuldade para conseguir falar com a professora, o que nos obrigou a realizar várias tentativas até finalmente obtermos êxito. Ao nos apresentar e explicar o motivo de nossa ligação a professora lembrou-se do encontro que tivemos em outubro do ano anterior na Secretaria Municipal de Educação de Santa Teresa que, conforme já dito anteriormente, foi onde fizemos um primeiro contato com todas as professoras que trabalham em escolas de classes multisseriadas e expusemos quem éramos e sobre a pesquisa que estávamos desenvolvendo. Ficou acertado assim o dia e local da entrevista. Também pegamos com a mesma as referências sobre como chegar a sua casa.

Como fizemos com a entrevistada anterior, no dia agendado para a entrevista entramos em contato com a professora para confirmar a realização de nosso encontro, bem como para reforçar as referências dadas sobre como chegar a sua residência. Feito o contato, às 12 (doze) horas e 30 (trinta) minutos saímos de nossa casa na sede do município de Santa Teresa com destino à comunidade AVA.

Tivemos algumas dificuldades para localizar a casa da professora, pois a mesma não fica no agrupamento urbano da comunidade, mas na propriedade da família, em meio a plantações. Eram muitas as “entradas” de “estradinhas”, o que nos fez acertar em algumas e errar em outras, sendo necessário, quando isso era possível, parar para pedirmos informações nas residências que encontrávamos pelo caminho. Finalmente conseguimos chegar e fomos muito bem recebidos pela professora e por sua sogra.

A professora Gilda convidou-nos para entrar em sua casa e nos instalamos em uma área externa anexa à cozinha. Sentamo-nos à mesa e o processo de entrevista foi iniciado com uma breve descrição do objetivo da investigação, dos procedimentos da entrevista narrativa biográfica e das temáticas que gostaríamos de tratar. Em seguida foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cf. Apêndice 04), solicitado à professora que lesse o mesmo e que, havendo concordância, que o assinasse.

Esclarecidas as dúvidas e havendo a concordância da professora, iniciamos a entrevista que foi gravada em meio digital. A entrevista teve duração de 47 (quarenta e sete) minutos e 51 (cinquenta e um) segundos. Após o término da entrevista e finalizado o processo de gravação, foi solicitado à professora o preenchimento do “Formulário para levantamento de informações junto às professoras de escolas multisseriadas do campo do município de Santa Teresa – ES” (cf. Apêndice 06). Finalizado o preenchimento, nos foi oferecido um saboroso e farto café durante o qual conversamos sobre algumas amenidades. Aproximadamente por volta das 15 (quinze) horas e 30 (trinta) minutos, nos despedimos da professora e de sua família (sogra, sogro e filhos) e retornamos à Sede do município de Santa Teresa. A professora colocou-se à disposição para esclarecimentos complementares caso sejam necessários.

6.2.2 Perfil da professora entrevistada

A professora Gilda tem 36 (trinta e seis) anos. É casada com um pequeno produtor rural da região, possui uma filha de 13 (treze) anos, um filho de 09 (nove) anos e mora na casa dos sogros. Sua casa fica em uma comunidade do interior do

Município de Santa Teresa e trabalha como professora contratada no turno matutino na Escola-FAB que fica localizada em uma comunidade vizinha de onde reside. Começou a trabalhar como professora no ano de 2010 (dois mil e dez), quinze anos após estar formada no curso de Magistério, então com 33 (trinta e três) anos de idade. Está em seu quinto ano de trabalho.

Filha de uma família que residia na comunidade há muitos anos, ela é a mais nova dos oito irmãos. Autodenomina-se como de cor branca. Nasceu em uma comunidade próxima de onde mora atualmente e ali permaneceu até os onze anos, quando se mudou para a casa de uma irmã, em outro município vizinho a Santa Teresa, para poder estudar as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Realizou o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério em uma escola estadual naquele município quando mais jovem e atualmente está fazendo o curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, por uma instituição privada.

É católica praticante e está bastante envolvida com a igreja de sua comunidade, exercendo a função de coordenadora em uma Pastoral, além de ajudar nos grupos de Liturgia.

6.2.3 Trajetória biográfico-profissional da professora Gilda

Buscamos nesse item, realizar nossas interpretações sobre a trajetória biográfico-profissional da professora Gilda, a partir de seis eixos: a) a infância, a família e seu processo inicial de escolarização; b) a escolha e realização do curso de Habilitação para o Exercício do Magistério; c) o ingresso na profissão e suas experiências iniciais como professora de escola de classe multisseriada; d) os processos de

formação profissional, com destaque para o curso de Magistério e de graduação em Pedagogia; e) a prática pedagógica desenvolvida e as condições de trabalho nas escolas de classes multisseriadas e, por fim; f) os sonhos e as expectativas da professora em relação a questões pessoais e profissionais. Passemos à análise.

6.2.3.1 Infância, família e o início do processo de escolarização

A entrevista teve início com uma pergunta abrangente e pouco precisa apresentada por nós, levando a professora Gilda a falar sobre sua história de vida. Mesmo não sendo necessária uma ordem cronológica na narrativa, a professora começa a contar sobre o local onde nasceu, as condições de seu nascimento e sobre sua família (passagem apresentação, linhas 5 – 35):

Y: Bom, Gilda eu queria que você começasse então (2) contando um pouco de você né assim quem é a Gilda, falando um pouco da sua infância, é de onde que você estudou, onde que você mora; conta assim um pouco quem é a Gilda?

Gf⁹: Ahã (.) eu nasci na comunidade I, é uma comunidade pequena aqui perto né, dá uns dez minutos mais ou menos de de carro (1) e (.) nasci lá e cresci lá até os onze anos (1) né junto com a minha mãe, o meu pai, meus irmãos né; eu sou filha (.) é da Nome da Mãe e o Nome do Pai que já faleceu (1) e nós somos oito filhos né, meu pai e minha mãe na época passaram um pouco de dificuldade né, pra criar esse monte de filho @(2)@ né foi bem complicado que assim (.) veio (1) praticamente um atrás do outro, era diferença de um ano e meio, dois anos, no máximo, de um filho para o outro (.) e eu sou a caçula, nasci depois de seis anos do meu irmão mais velho (.) né, meu pai e minha mãe não tinham intenção mais de ter filhos (.) então eu vim assim de @intrometida né@, e mas fui crescendo né, graças a Deus com a (2) é junto com a família (.) e ali eu comecei a minha vida escolar também ali na comunidade, em uma escola também

⁹ Como já explicado em nota anterior, nas transcrições das Entrevistas Narrativas Biográficas e nos Grupos de Discussões, as participantes foram denominadas apenas por letras relativas à ordem alfabética (A, B, C etc.), seguido de “f” por se tratarem de pessoas do sexo feminino. Neste caso, a professora Gilda é identificada por Gf. O entrevistador foi identificado como Y. Conferir os códigos e seus respectivos significados no Apêndice 08.

multisseriada (.) é a minha prom- primeira professora foi de Município-F, eu lembro que o nome dela era Nome da Professora (1) é ela vinha de Município-F e ficava na casa dos meus pais, morava junto né com os meus pais, que naquela época é não tinha professora na comunidade então sempre vinha de fora (2) estudei com ela a primeira série (.) e (.) a segunda série também fiz com professora de Município-T, também ficou na minha casa (1) né pra pra dar aula (.) e depois a terceira e a quarta série eu estudei com a Professora-Af que inclusive é professora que vai fazer entrevista também (.) é estudei com ela (.) e ali foi né os os primeiros ensinamentos (2) e (1) com (.) na quinta série (.) eu precisei de sair de casa porque não tinha transporte na época pra transportar os alunos então precisei de sair de casa (1) pra estudar (1) e furi- fui pra Município-I, fiquei na casa da minha irmã mas não me acostumei (.) né achei muito difícil, muito longe de casa e aí comecei (.) é aqui em baixo, em comunidade VA; ficava também na casa dos outros, ia de bicicleta pra escola né, todo dia ia de bicicleta e finais de semana ia pra casa e (.) fiz ali até a sexta série, quinta e sexta série eu fiz ali em comunidade VA (1) na sétima série retornei pra Município-I (1) voltei pra lá e comecei a estudar lá novamente (1) aí lá eu concluí (.) com o Magistério fiz até (.) terceiro ano do Magistério.

Gilda começa a contar sua história de vida falando do local onde nasceu. Refere-se a sua comunidade de origem como pequena (comunidade I) no interior do Município de Santa Teresa, onde morou até os onze anos de idade junto de sua família. Filha caçula de uma família com oito filhos, narra que os pais não esperavam aumentar a prole quando sua mãe engravidou dela seis anos após o nascimento do último filho, o que a faz brincar com a situação: “eu vim assim de @intrometida né@”. Tal período é descrito por Gilda como difícil para os pais, agricultores, que tiveram dificuldades financeiras para criá-los. É nessa comunidade onde sua família morava que Gilda inicia seus estudos em uma escola de classe multisseriada. Ali cursou as séries iniciais do então Primeiro Grau.

Em seu relato sobre o período em que frequentou as séries iniciais do ensino fundamental, Gilda recorda os nomes de suas professoras e as localidades de onde vinham. É perceptível pela narrativa apresentada, que a rotatividade de professoras era algo constante na realidade daquela escola. Era comum a vinda de professoras de outras localidades (outros municípios ou comunidades do próprio município) para trabalhar na comunidade devido a não existência professoras formadas naturais dali ou que ali residissem. Outro aspecto narrado por Gilda é que essas professoras que vinham de fora acabavam residindo na casa de moradores da própria comunidade e que, inclusive, suas duas primeiras professoras moraram em sua casa durante o período em que ficaram na comunidade trabalhando.

Não havia escola na comunidade que atendia alunos das séries finais do ensino fundamental. Assim, ao chegar a quinta série, devido a distância entre sua comunidade e a Sede do Distrito e a falta de transporte escolar Gilda tem que sair da casa dos pais e começa uma verdadeira peregrinação entre cidades e escolas para continuar estudando. Gilda conta que para cursar as séries finais do então Primeiro Grau e o Segundo Grau, sai da casa dos pais onde morava na comunidade I e muda-se para a casa de uma irmã já casada que morava na sede do Município-I. Ainda muito jovem (com onze anos) conta que não se acostumou em ficar na casa da irmã e retorna para o Município de Santa Teresa, mas para morar na Sede do Distrito-VA onde ficava sua comunidade, ficando “também na casa dos outros”. Não informa quem são esses “outros”, se parentes ou amigos da família. Usava a bicicleta para ir diariamente à escola e, também de bicicleta, ia para a casa de seus pais nos finais de semana. A lembrança de tal fato e a decisão de contá-lo nos chama a atenção considerando o pequeno tamanho da comunidade VA, Sede do Distrito. Gilda não esclarece ao narrar se morava no perímetro urbano do Distrito, o que nos leva a supor que não pela necessidade do uso da bicicleta como meio de transporte para ir até a escola. Vivencia tal situação durante dois anos (“quinta e sexta série eu fiz ali”) e, mais uma vez, muda-se para a casa de sua irmã no Município-I e ali conclui as séries finais então Primeiro Grau e o Segundo Grau.

6.2.3.2 Os processos de formação profissional

Quando Gilda cursa o ensino médio, ainda estava em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971 que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dava outras providências. Com tal Lei, o ensino de 2º Grau poderia incluir habilitação profissional, desde que a

carga horária mínima de 2.200 horas de trabalho escolar fosse garantida (cf. BRASIL, 1971). Assim, no período, era muito comum que as escolas do então Segundo Grau ofertassem cursos, em sua maioria, profissionalizantes.

Conforme conta Gilda, findado o então ensino de 1º Grau (atualmente Ensino Fundamental) era necessário escolher um curso no ensino de 2º Grau para prosseguir com os estudos (passagem apresentação, linhas 33 – 39):

Gf: Na sétima série retornei pra Município-I (1) voltei pra lá e comecei a estudar lá novamente (1) aí lá eu concluí (.) com o Magistério fiz até (.) terceiro ano do Magistério; ali eu me formei né e ficou por isso mesmo (2) é não fui à frente, não procurei de dar aula porque eu fiz o Magistério por (1) falta de opção na época né que era Contabilidade, Administração e Magistério; fiz por (.) falta de opção mesmo (2) é não tinha muito interesse nessa área (2).

É interessante observarmos que Gilda fala que fez o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério por “falta de opção”, e várias vezes em seu depoimento, ela repetiu isso. No entanto, ela também poderia ter optado por um dos dois outros cursos oferecidos: Técnico em Contabilidade e Técnico em Administração. Mas por que não o fez? Isso só vai ficar claro em sua narrativa mais a frente, quando nos conta os reais motivos que a levaram a consumir essa “escolha” (passagem formação profissional, tema principal formação inicial de nível médio, linhas 141 – 149):

Y: Você falou que foi meio que falta de opção

Gf: É @ (2) @!

Y: Por que assim, tinha outras coisas?

Gf: É, na época tinha Contabilidade e tinha Administração (.) só que Administração e Contabilidade era a noite, então a minha irmã não queria deixar eu sair a noite pra estudar (2) né (1) na época eu até optei em fazer os dois ao mesmo tempo o Magistério e a Contabilidade (.) mas aí ela começou a falar né que talvez era muito perigoso ficar saindo a noite (.) aí eu acabei desistindo e ficando só pelo Magistério.

Apesar de serem oferecidos três cursos (de Técnico em Contabilidade, Técnico em Administração e Habilitação para o Exercício do Magistério) no Município-I, tal oferta se dava em turnos específicos. Assim, os dois primeiros (Técnico em Contabilidade, Técnico em Administração) eram oferecidos no turno noturno e o último (Habilitação para o Exercício do Magistério) no turno matutino. Se, por um lado, a oferta de tal

forma abria a possibilidade de que dois cursos fossem realizados simultaneamente, como inicialmente tentou fazer Gilda (“na época eu até optei em fazer os dois ao mesmo tempo o Magistério e a Contabilidade”), por outro lado, limitava as possibilidades de escolha por parte dos candidatos (como por exemplo, se alguém quisesse cursar Técnico em Contabilidade ou em Administração nos turnos matutino ou vespertino, assim como Magistério no turno noturno). Isso foi o que ocorreu com Gilda que, sendo demovida por sua irmã de estudar a noite pelos “perigos” de se sair de casa em tal horário, abre mão do curso de Técnico em Contabilidade e estuda o curso de Magistério.

Dirigimos uma pergunta direta para a professora questionando-a se foi influenciada ou pressionada por alguma pessoa para realizar o curso de Magistério e tornar-se professora, mesmo sendo algo que não queria para si (passagem profissão, tema principal escolha da profissão, linhas 67 – 81):

Y: Caramba né! Então você não queria ser professora?

Gf: No início não!

Y: Mas porquê? Assim (2)

Gf: Não sei, não tinha aquela coisa assim né, de (1) incentivo também, eu falo assim um pouco por falta assim por parte dada minha família né que (2) eu quase parei de estudar na sétima série na época (.) porque o colégio que eu estudava ele vivia muito em greve (1) e eu assim numa dessas greves eu vim pra casa dos meus pais e não tinha vontade de voltar mais (2) aí fui, assim, empurrada né (.) mas já pensou se eu tivesse parado? Eu hoje teria me arrependido muito! (2)

Y: Você acha assim que, de alguma forma, mesmo que você não queria né no início ser professora como você falou, mas você acha que alguém (1) talvez te influenciou ou te pressionou, não sei, pra pra você, por exemplo, fazer o Magistério, pra se tornar professora, mesmo que você que era uma coisa que você não queria você acha que teve influência de alguém? (1)

Gf: °Não, na época acho que não°!

Gilda não tem certeza, mas acredita que na época em que conclui o ensino de Primeiro Grau e escolheu um dos cursos profissionalizantes do ensino de Segundo Grau para cursar, não foi influenciada ou pressionada por qualquer pessoa. No entanto, mais a frente na entrevista, deixa clara a participação de sua irmã nesse processo de escolha, o que não é tomado pela professora como uma influência ou pressão.

Gostaríamos de destacar dois aspectos que a passagem da narrativa de Gilda nos instiga a problematizar. Um primeiro diz respeito à escolha do curso. Muito mais que a escolha de uma profissão, o que estava em pauta era a “escolha” do horário possível (ou permitido) para que uma moça de uma comunidade do interior de um município (também de interior), que estava aos cuidados de uma irmã pudesse estudar “com segurança”. Um segundo aspecto, intimamente relacionado ao primeiro, diz respeito aos “perigos” que estudar a noite poderia oferecer. Seriam perigos contra a pessoa (abusos sexuais, homicídios)? Seriam perigos contra o patrimônio (roubos, furtos)? Seriam os “perigos” de uma moça que estava aos cuidados da irmã se envolver em um relacionamento amoroso e os possíveis “riscos” daí advindos, como uma gravidez não planejada? Em seu relato, Gilda não nos deixa claro quais seriam eles.

Restava então o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério (“fiz por falta de opção mesmo (2) não tinha muito interesse nessa área”). A falta de interesse pela profissão fica mais evidente quando, mesmo tendo concluído o curso de Magistério, Gilda nos conta que “não foi à frente”, não procurou dar aula e que foi morar em Município-V, capital do Estado e lá trabalhava em um escritório de decoração, o que fez por dois anos e oito meses até retornar para a comunidade I de onde havia saído para estudar.

Quando Gilda conclui a narrativa sobre sua história de vida, a instigamos a nos explicar melhor por que não queria ser professora. Após um intervalo de dois segundos, Gilda tenta formular uma resposta que é cheia de pausas, para a pergunta feita por nós sobre por que não queria ser professora. Para ela, a falta de incentivo da família estimulando-a a estudar e várias situações de greve na escola onde estudava, vividas nas séries finais do ensino fundamental, de certa forma, contribuíram para a falta de construção de uma perspectiva positiva quando à continuidade dos estudos (“eu vim pra casa dos meus pais e não tinha vontade de voltar mais”). Mesmo assim, “empurrada” conclui os estudos e avalia que se realmente os tivesse parado quando estava cursando a sétima série, hoje se arrependeria muito.

Sobre a formação inicial, pedimos a Gilda que nos contasse sobre como foi o período em que realizou o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério

(passagem formação profissional, tema principal formação inicial de nível médio, linhas 132 – 140):

Y: °Entendi° (1) bom vamos conversar um pouco então sobre sua formação né você falou do Magistério que você fez o Magistério (.) me conta como que foi esse período (.) você fez em município I?

Gf: Município-I isso estudei no Escola ES (.) °a escola°(1) eu estudava de manhã, na parte da manhã eu ia é (3) assim fazia né o Magistério e (.) às vezes a tarde fazia o estágio que eu ficava na casa da minha irmã (1) e é:: assim e a gente aprendia (.) praticamente plano de aula não era ensinado, algumas coisinhas que a gente aprendia, mas muito pouco (.) então eu acho que foi muito dificultoso nessa parte aí

A professora nos conta que realizou o curso de Magistério no Município-I, em uma escola da rede estadual, no período matutino pelos motivos que já abordamos acima neste capítulo. No período vespertino realizava os estágios supervisionados. Para estudar saiu da casa dos pais e ficava hospedada na casa da irmã. De tudo o que foi vivenciado na formação, Gilda destaca que no curso praticamente não se ensinou a elaborar planos de aula, queixa constante da mesma, inclusive apontando isso como uma dificuldade por ocasião de seu começo de trabalho como professora. Segundo ela, se aprendiam “algumas coisinhas”, “mas muito pouco”. Para Gilda o que foi “dificultoso” foi não ter aprendido a elaborar planos de aula. Não deixa claro quais seriam essas “coisinhas” aprendidas, mas pela forma como coloca a questão, as mesmas parecem não ter tido importância capital seja em sua formação, seja para auxiliá-la em seu trabalho de professora.

Por ter mencionado sobre seu Estágio Supervisionado, perguntamos a Gilda em que tipo de escola estagiou, se seriada ou multisseriada (passagem formação profissional, tema principal formação inicial de nível médio, linhas 150 – 156):

Y: E e com relação ao estágio você estagiou::u (2) onde assim em em escolas é (3) é lá de Itaguaçu mesmo mas escolas seriadas, escolas rurais como é

Gf: L Não, não (.) foi na própria escola onde que eu estudava tinha o ensino fundamental também (.) então eu estagiei ali

Y: °Ah tá° então todo o seu estágio foi

Gf: L Foi ali no caso na época foi com turmas de alfabetização também

Ela nos esclarece que estagiou na mesma escola onde estudou o curso de Magistério, pois ali também tinham turmas de séries iniciais do então curso primário, no turno vespertino. Enfatiza que todo seu estágio se deu em turmas seriadas de alfabetização. Pedimos a Gilda que nos falasse mais sobre as dificuldades que possa ter encontrado para realizar sua formação no curso de Magistério, sejam elas de cunho pessoal ou acadêmica (passagem formação profissional, tema principal formação inicial de nível médio, linhas 163 – 176):

Y: E, além disso que você me contou quais que foram as outras dificuldades que você encontrou, por exemplo, pra fazer essa sua formação no Magistério? Você encontrou alguma dificuldade pra fazer o Magistério? Assim (.) dificuldades sejam elas (1) pessoa::is, na esco::la?

Gf: Não, eu acho assim que (1) uma dificuldade assim não posso dizer assim (.) tão grande (.) é pelo fato de ter que ficar fora de casa na época pra estudar né (1) ;eu fiquei na casa da minha irmã; (.) era minha irmã mas não era a mesma coisa que você estar em casa

Y: Sua irmã já era casada?

Gf: L Casada, tinha filho e eu ficava com ela (.) que não era a mesma coisa que eu tá com meus pais né (1) a dificuldade maior que eu encontrei foi aí (.) e às vezes tinha que buscar, tinha que levar né, tinha meus irmãos que ficavam em casa que faziam isso (1) eles me buscavam na sexta e levava às vezes na segunda de manhã ou no domingo de tarde (.) todo final de semana

A professora afirma que mesmo não sendo uma dificuldade tão grande, o fato de ter que ficar morando na casa de sua irmã para estudar lhe marcou muito, pois não era a mesma coisa que estar na casa de seus pais (“era a minha irmã mas não era a mesma coisa que você estar em casa”). Essa irmã já era casada e com filho. Também a vinda para a casa dos pais na Cidade-ST nos finais de semana e o retorno à Cidade-I no final do domingo ou na segunda pela manhã exigiam a mobilização de outros membros da família (“meus irmãos que ficavam em casa que faziam isso”) o que demonstra que tal processo foi permeado por muitos desafios e inseguranças.

No decorrer da conversa, Gilda lembrou-se que havia falado de sua formação no curso de Magistério, mas que não havia contado que está cursando o terceiro período do curso de Pedagogia. Assim, pedimos que ela nos contasse mais sobre a formação que está realizando no Ensino Superior (passagem formação profissional, tema principal formação em nível superior, linhas 194 – 234 / 243 - 255):

Gf: E eu esqueci de falar um pouquinho sobre a a minha formação que eu falei sobre o Magistério e hoje eu tô conclu- tô cursando a Faculdade (1) tô no terceiro período vou entrar agora em fevereiro no terceiro período de Pedagogia

Y: Me conta mais disso daí então @isso daí é bom@!

Gf:@(2)@ Eu na época que eu comecei a trabalhar (.) inclusive foi até a (.) minha amiga que me indicou né pra começar ((O sogro de Gilda entra no local onde está sendo realizada a entrevista no nos cumprimenta, fazendo com que a entrevista seja brevemente interrompida)) Ela (1) falou pra eu fazer né a Faculdade né que ela já tava fazendo(1) aí eu fiquei com medo eu falei assim “ah eu vou esperar mais um pouco porque vai juntar né a escola, com faculdade, atividade” eu falei assim “acho que, por enquanto, eu vou deixar quieto”(.) aí fui levando (1) isso passou (.) três, quatro anos né, fui empurrando, aí o ano passado eu falei assim “não tenho que começar”(.) aí foi em (2) dois mil e treze, dois mil e dois mil e onze, final de dois mil e onze eu fiz (2) não final de dois mil e doze(.) eu fiz o vestibular em Município-C (1) aí eu passei aí eu comecei a cursar em dois mil e treze eu comecei a cursar Pedagogia.

Y: Pedagogia né?

Gf: L Isso

Y: E e você está fazendo em qual instituição?

Gf: Na Universidade U

Y: Universidade U? (1) A distância no caso?

Gf: L A distância (.) isso, é

Y: L E como é que funciona? Me conta

Gf: É uma vez por mês né são cinco encontros presenciais (2) é no sábado de oito às quatro e cinquenta (.) eu fico lá o dia todo (2) e e o resto eu faço tudo em casa via Internet né (.) e tá sendo assim bem tranquilo, eu tô gostando bastante

Y: E você tem acesso a Internet aqui em casa?

Gf: L Sim

Y: Tem, né?

Gf: Ahã tenho sim, então faço as atividades tudo online e vou lá só (2) é @(3)@ eu vou lá só aos sábados né uma vez por mês

Y: Entendi e hoje tem, por exemplo, só você daqui de Santa Teresa?

Gf: Sim, da minha turma só eu de Santa Teresa

Y:Hm (2) e aí você tem que acordar; como é que é essa ida pra Município-C também?

Gf: Eu meu esposo que me leva né, paciência assim @(2)@ graças a Deus não tenho o que reclamar ele fica lá o dia todo me esperando e não não reclama (2)então eu vou de manhã né, eu vou de carro né ((o sogro de Gilda nos oferece café)) é (.) começa oito horas eu chego lá oito horas em

ponto e só saio de lá quatro e cinquenta e ele fica lá esperando; e aí agora (1) eles começaram a ir pescar, ele e @o meu sogro, então eles vão pra beira do rio né e passa o dia todo lá pescando@(.) e enquanto passam as horas né fica me esperando lá.

[...]

Y: E o quê que você tá achando, assim, de estar fazendo faculda::de e tal? Tá ajuda::ndo?

Gf: Ah eu to gostando muito aham (2)assim não sei se aju:da muito eu falo que a gente também, pelo fato de você dar aula é você não tem muito tempo de tá estudando de tá se aprofundando nos assuntos (1) então tem muita coisa que às vezes passa por cima né, então toca pra frente.

Y: Entendi; uma pergunta assim, por exemplo tanto no Magistério quanto aqui na Pedagogia em algum momento desse desses cursos é (.) teve alguma disciplina, alguma discussão, alguma algum conteúdo voltado pra escola do campo e, principalmente, pra escola multisseriada?

Gf: Ainda não

Y: Não né?

Gf: Não

Gilda narra então que quando começou a trabalhar como professora por indicação de uma amiga, foi orientada por ela, que já estava cursando o ensino superior, para também fazê-lo. Temendo não conseguir atender as demandas profissionais, acadêmicas e pessoais, decidiu esperar mais algum tempo (“acho que por enquanto eu vou deixar quieto”) enquanto continuava trabalhando como professora (“aí fui levando”). Após um período de três anos em que ela entende ter ido “empurrando” (postergando) seu ingresso em um curso no ensino superior, decide que era chegado o momento e, no final do ano de 2012 (dois mil e doze), presta o vestibular para o curso de Pedagogia pela Universidade-U, na Cidade-C e é aprovada, iniciando seus estudos em 2013 (dois mil e treze) no curso de Pedagogia. Gilda não entra em detalhes sobre o porquê de ser este o momento mais oportuno para iniciar um curso no ensino superior. O fato é que na rede municipal onde atua, há no plano de cargos e salários uma variação na remuneração conforme a formação acadêmica. Outro ponto importante a se destacar é que a professora em questão é contratada temporariamente e, anualmente, deve inscrever-se em um processo seletivo simplificado para a contratação de professores, caso tenha interesse em continuar trabalhando. Em tal processo, uma maior formação implica em uma maior pontuação e, conseqüentemente, em uma melhor classificação no momento de escolher uma das vagas ofertadas.

A partir de um questionamento por nós apresentado, Gilda explica que está realizando o curso pela Universidade U e que o mesmo é na modalidade a distância. Em cada semestre, mensalmente vai até o Polo de apoio presencial no Município-C para os encontros presenciais que acontecem aos sábados, das 8h às 16h50min. As demais atividades são realizadas em sua própria casa via Internet. Ressalta que está sendo tranquilo realizar o curso e que está gostando bastante do mesmo. Informa ainda que em sua turma é a única do Município-ST. Perguntamos sobre como Gilda faz para ir de sua casa ao Polo no Município-C, considerando que mora em uma comunidade de difícil acesso no Município-ST.

Gilda conta que seu esposo a leva de carro para participar dos encontros e enfatiza a paciência do mesmo em esperá-la o dia todo sem reclamar. Saem de casa muito cedo para, pontualmente, às oito horas da manhã estar no local dos encontros e só retornam às dezesseis horas e cinquenta minutos quando finalizam as atividades presenciais. A professora, em vários momentos da entrevista, destaca o apoio recebido da família, seja do marido, seja da sogra ou do sogro.

Tomado quase como um “causo”, conta que recentemente, seu sogro passou a acompanhá-los e que enquanto ela participa das atividades presenciais, os dois (pai e filho) vão para a beira do rio que corta a Cidade-C para pescarem enquanto a esperam. Assim, tornam o ato da espera menos enfadonho e cansativo, aproveitando para distraírem-se.

Em relação à Faculdade, dirigimos uma pergunta à professora questionando sobre o que tem achado do curso que está realizando e de ser aluna do ensino superior, destacando em que o mesmo tem ajudado-a em seu trabalho. Gilda afirma que está gostando muito do curso, mas enfatiza que não sabe se o mesmo ajuda “muito” em sua prática em sala de aula. Explica que, pelo fato de estar trabalhando não tem muito tempo para dedicar-se aos estudos, aprofundando-se nos assuntos, o que a leva a “passar por cima” de muitas coisas e seguir os estudos como pode (“então toca pra frente”).

Finalizando essa parte, perguntamos a Gilda se em algum momento das formações realizadas no curso de Magistério ou Pedagogia houve em alguma disciplina,

discussão ou conteúdo sobre a escola rural/do campo¹⁰. De acordo com ela, no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério não houve essa discussão e no curso de Pedagogia “ainda não”. Como Gilda está cursando o terceiro semestre do curso, há ainda uma possibilidade que tal discussão venha a ser realizada.

Aqui, ficam-nos algumas inquietações: estaria o curso frequentado não conseguindo estabelecer o diálogo necessário e já muitas vezes apontado como fundamental no processo de formação docente, entre a teoria e a prática? A alegada falta de tempo para dedicar-se mais aos estudos e, assim, aprofundar-se nos conteúdos, poderia ser a responsável por, além de uma formação superficial, fazer com que Gilda não consiga perceber como o que tem sido estudado possibilita refletir sobre sua prática? Enfim, essas são questões suscitadas a partir da conversa com Gilda e que não foram, nela, suficientemente esclarecidas.

6.2.3.3 O ingresso na profissão e experiências iniciais na carreira

O foco de nossa análise passa a ser, a partir de agora, compreender o ingresso na profissão e como foram suas experiências iniciais na carreira, destacando entre outros pontos, como se deu esse ingresso, como era a escola, suas turmas e seus alunos, as dificuldades enfrentadas, entre outros.

Assim, solicitamos que Gilda nos contasse sobre quando começou a trabalhar como professora, destacando o local e as séries com as quais trabalhava. Ela nos informa que começou a trabalhar como professora em maio de 2010 (dois mil e dez) em uma

¹⁰ Aqui inserimos a expressão “escola rural” considerando que na época da formação da professora Gilda no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério, a expressão “educação do campo” ainda não havia sido cunhada e politicamente assumida pelos Movimentos Sociais do Campo, na Academia e nas Políticas Públicas.

escola de classe multisseriada (a Escola-ARP) onde lecionava para todas as séries iniciais do ensino fundamental (de 1ª a 4ª), quinze anos após de ter se formado no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério.

Quando nos contou sobre sua história de vida Gilda falou sobre como se deu seu recrutamento para começar a trabalhar como professora. Explicou que sua filha sempre estudou na Escola-ARP, uma escola de classe multisseriada e que a professora efetiva pediu remoção para uma escola na Sede do Município-ST quando a mesma estava cursando a quarta série, fazendo com que uma professora contratada viesse trabalhar na escola (passagem profissão, tema principal ingresso na profissão, linhas 50 – 60 / 98 – 109):

Gf: Quando ela [a filha] tava cursando a quarta série (.) a professora que tinha dado aula pra ela de primeira série até a terceira série é pediu remoção pra Santa Teresa (.) então veio uma professora lá de (2) do comunidade R (.) pra dar aula pra ela (1) e a minha filha sempre comentava com ela que eu tinha feito o Magistério (1) e (.) ela com interesse de pegar mais perto da casa dela aí ela me convidou (1) assim pediu se eu tinha interesse né de talvez pegar a vaga dela ali (2) aí eu na hora foi aquele choque né, eu pensei em par- assim, vou tentar (1) falei “seja o que Deus quiser”(.) aí liguei pra Santa Teresa, falei que eu tinha interesse na na vaga; isso foi depois de quinze anos de formada né, quinze anos de (.) que eu tinha formado em Magistério (.) falei “bom eu vou tentar” @ (1) @; aí liguei pra lá e, assim, deu certo, comecei.

[...]

Y: E:: (.) você falou que você ligou né, contou um pouco dessa história que tinha uma professora ela

Gf: L Isso

Y: Meio que queria sair e tal e você ligou pra Secretaria (1); como é que foi esse, essa negociação?

Gf: É porque que lá na Secretaria eles já sabiam porque ela tinha já tinha passado as informações também pra eles né

Y: L Ah tá, ahã

Gf: Então na época eu conversei com a secretária de educação, a Secretária L (1) e ela me passou todas as informações né me chamou lá (1) e logo fez contato, me pediu documentação né, o currículo e fez logo já o contrato e na segunda-feira, eu fui na sexta, na segunda eu já comecei a trabalhar (1)

A nova professora morava em outra comunidade do interior do mesmo município e tinha interesse de conseguir trabalhar em uma escola mais próxima da comunidade onde residia. Essa professora sabia que Gilda possuía o curso de Magistério e sondou-a sobre seu interesse em trabalhar. Conta-nos que ficou chocada com o

convite, pois tinha quinze anos de formada e nunca havia trabalhado como professora, mas que depois de pensar resolveu aceitá-lo. Entrou em contato com a Secretária de Educação e negociou sua contratação o que se efetivou rapidamente, pois na Secretaria já sabiam de seu interesse em assumir as aulas na Escola-ARP, uma vez que a nova professora havia feito a intermediação. Mais uma vez fica evidente no relato de Gilda que a mesma não tinha intenção de atuar como professora, mas que dadas as circunstâncias, resolve “tentar” e “seja o que Deus quiser”.

Continuando nossa conversa, apresentamos uma pergunta pontual a Gilda para saber mais sobre a escola onde começou a trabalhar como professora (passagem profissão, tema principal ingresso na profissão, linhas 87 – 97 / 174 – 193):

Y: É::, fala pra mim um pouco então de quando que você começou a trabalhar como professora, tem quanto te::mpo?

Gf: Foi em dois mil e dez, maio de dois mil e dez

Y: E onde que foi?

Gf: É nessa escolinha mesmo (.) é Escola ARP

Y: °RP°; e as séries que você trabalhava?

Gf: Eram todas na época

Y: L Todas as séries

Gf: Era do primeiro ano a quarta série

Y: A quarta série; não tinha o quinto ano né?

Gf: Não tinha ainda!

[...]

Y: É uma coisa que eu esqueci de te perguntar antes (.) essa escola onde que você começou a trabalhar era longe do lugar onde que você morava? (2)

Gf: No caso que eu comecei trabalhar?

Y: L É como professora

Gf: Não, isso foi depois de casada né!

Y: L Sim

Gf: L Eu comecei a trabalhar é fica uns quarenta minutos daqui (.) é a pé né (1)

Y: E como é que você vai pra essa escola? Como que você ia pra essa escola?

Gf: A gente ia a pé (.) até (.) uma casa ali que onde que é o ponto final do ônibus dá o quê? Um quilômetro mais ou menos (.) a gente ia a pé e pegava o transporte que passava perto da escola e na volta a mesma coisa

Y: E esse transporte ele passa buscando os alunos das comunidades pra levar lá pra escola no caso?

Gf: No caso pro Escola-SJP né, pra comunidade VA, ele leva pra lá (.) então a gente pegava carona na época

Y: Só vocês ou os alunos de vocês também?

Gf: L Os alunos também, no caso a minha filha ia junto comigo, tinha a vizinha também que ia (1)

A professora nos informa que quando começou a trabalhar já era casada e que a escola ficava distante de sua residência em torno de 40 (quarenta) minutos se a distância fosse percorrida a pé. Atualmente, Gilda trabalha na Escola-FAB, também de classe multisseriada, pois a primeira escola (Escola-ARP) foi fechada e nucleada com aquela. Gilda conta que caminhava cerca de 01 (um) Km para chegar a uma casa que fica na estrada principal por onde passa uma das rotas do transporte escolar. Tal casa é o ponto final dessa rota e, por isso, ela tem que se deslocar até essa residência para pegar carona no ônibus escolar que vai até a comunidade onde trabalha. No retorno, ela vem com o transporte até o ponto final e caminha mais 01 (um) Km até chegar em sua residência. A professora esclarece que ônibus que fazia a rota citada não era responsável por levar os alunos até a escola onde ela trabalha.

Gilda informa que o ônibus era para buscar os alunos que estudavam nas séries finais do ensino fundamental e que moravam nas comunidades do entorno e levá-los para a Escola-SJP que fica na sede do Distrito-VA e que ela, bem como os alunos da escola onde trabalha pegavam carona.

Além da questão acima já apresentada sobre o deslocamento de sua residência até a escola, Gilda, ao narrar sua história de vida, conta sobre (outras) dificuldades enfrentadas no início do trabalho como professora que a fizeram ficar “com vontade de largar tudo” (passagem profissão, tema principal ingresso na profissão, linhas 60 – 66 / 110 – 131):

Gf: Nossa os primeiros dias foi (2) assim terrível porque (.) não tinha experiência nenhuma, não sabia nem por onde começar (1) então às vezes

me pegava assim, com vontade de largar tudo (2) às vezes ficava até uma hora, duas horas da manhã fazendo plano de aula porque não sabia como fazer né, o que fazer, o que dar (.) pros alunos (.) então é(.) foi assim (.) nos primeiros momentos foi difícil, mas aí depois foi tudo assim se encaminhando, se encaixando e graças a Deus tô aí; tô assim (.) gostando muito agora! (2).

[...]

Y: Você comentou algumas das dificuldades né que você encontrou no começo de sua carreira (1) conta mais sobre elas assim (2) quais as dificuldades que você (2) que você ainda tá no começo de carreira a gente pode dizer né quais as dificuldades que você tá encontrando, encontrou (.) nesses anos de trabalho até agora?

Gf: Ai, às vezes eu me pego um pouco assim sem experiência ainda; aprendi muito (1)°eu posso falar que eu aprendi° bastante até agora eu assim e me esforço pra aprender mais, mas foi por falta de experiência porque (1) é (.) quando eu fiz o Magistério a gente fazia o estágio né a gente tava dentro de uma sala de aula mas não é a mesma coisa que você tá aí fazendo um plano de aula (1) pra aplicar (1) então você chega o momento que você não sabe, isso tá certo? isso tá errado? então (1) bate aquele aquele medo de tá fazendo o errado.

Y: E falta de experiência::: você acha que pegou mais em quê, assim?

Gf: Foi nos planos de aula mesmo, nos conteúdos que eu precisava aplicar (.) é o que fazer mesmo porque eu aprendi (.) um método (.) e hoje é outro na época que eu estudei (.) é (.) no caso a primeira a quarta série era um jeito de ensinar e hoje é totalmente diferente.

Y: Como assim, você (1) pode me dar um exemplo?

Gf: Assim no caso na época que eu aprendi (.) eu aprendi pelo método silábico né o tal do ba – be – bi – bo – bu; hoje em dia você não pode ensinar dessa forma assim (1) você não pode deixar de falar, mas você não vai aplicar aquilo ali pro pro aluno porque ele tem condições de aprender de uma forma assim (1) é que vai ser mais (1) é gratificante pra ele né, no caso dentro de um contexto

Para a professora Gilda os primeiros dias foram terríveis e a falta de experiência foi apontada como a maior dificuldade, especialmente para a elaboração dos planos de aula, na seleção dos conteúdos a serem trabalhados e na forma de fazê-lo. Ficava até a madrugada (“uma hora, duas horas da manhã”) fazendo os planos de aula. Os primeiros momentos foram difíceis, mas que depois “foi tudo se encaminhando, se encaixando” e que agora está gostando muito.

Em outro momento da entrevista, Gilda volta a falar sobre a sua falta de experiência como algo que a incomoda. Problematiza essa falta de experiência e sua possível relação com a formação no curso de Magistério e, para isso, comenta sobre seu Estágio Supervisionado. De acordo com ela, no Estágio, mesmo estando dentro de

uma sala de aula, não se tinha a responsabilidade total pela turma e seu processo de aprendizagem, o que ocorre hoje como professora regente. Sua pouca experiência tem feito com que se sinta insegurança quanto ao trabalho que está desenvolvendo, a ponto de dizer não saber se o que está fazendo está certo ou errado, ressaltando o medo de estar fazendo errado.

Destaca que a falta de experiência mais lhe atrapalhou na elaboração dos planos de aula, nos conteúdos que precisava aplicar e no como fazer, pois, em relação a este último. Estabelece comparações entre a forma como foi ensinada quando era aluna nas séries iniciais do então Primeiro Grau em uma escola de classe multisseriada, no método para alfabetizar e ensinar nas séries iniciais, aprendido por ocasião da realização do curso de Magistério e o que é requerido atualmente (“é totalmente diferente”). Em relação a isso, solicitamos que, se possível, nos apresentasse um exemplo.

Gilda nos conta que quando foi alfabetizada, aprendeu a ler e a escrever por meio do método silábico e ressalta que “hoje em dia você não pode ensinar dessa forma assim”, para logo em seguida afirmar que não se pode deixar de falar sobre as sílabas para os alunos. Comenta que o professor “não vai aplicar aquilo ali pro pro aluno”, ou seja, não vai trabalhar como proposto pelo método silábico, porque o aluno tem condições de aprender de uma forma mais gratificante quando o professor trabalha dentro de um contexto e não por partes. Essas questões estão presentes em função de formações continuadas realizadas pelas professoras que tem dado ênfase a formas de alfabetização baseadas nas propostas de Emília Ferrero, por exemplo, e que tem colocado tais princípios presentes nos discursos na rede municipal.

6.2.3.4 A docência na escola de classes multisseriadas: a prática pedagógica e as condições de trabalho

Neste item, são as práticas pedagógicas (que foram e são) desenvolvidas pela professora Gilda na escola de classes multisseriadas onde atua e suas condições de trabalho nesse espaço-tempo que se colocaram e se colocarão como assuntos de nossas conversas.

Assim, com o objetivo de fomentar a discussão, perguntamos sobre como a professora aprendeu a trabalhar sua aula em turmas de classes multisseriadas se não teve tal formação teórico-prática nos cursos já realizados (ou em realização) e solicitamos-lhe ainda, que conte-nos como é que ela trabalha (passagem a docência na escola de classes multisseriadas, passagem a prática pedagógica na escola de classes multisseriadas, linhas 258 – 313):

Y: E aí então a pergunta que eu te faço é: como é que você aprendeu a dar aula pra turma multisseriada, se não teve essa formação? (1) De onde que você tirou “Ah tem que fazer assim” e primeiro como é que você faz né?

Gf: Ahã

Y: E da onde que (1) você tirou (1) que tem que fazer do jeito que você tá fazendo; (1) como é que você faz?

Gf: Bom, eu tendo me virar do meu jeito, @eu vou falar logo assim@ (1) eu me viro do meu jeito, do jeito que eu acho que tem que ser (1) porque ((Nesse momento o filho de Gf aproxima-se de onde estamos e ela nos apresenta)) é porque assim a gente tem pouco apoio também da (1) da pedagoga entendeu (.) ela vem na escola (.) mas, assim, às vezes duas vezes por ano, três vezes por ano, então (.) você tem que trabalhar do jeito que você acha que é correto (.) né se desdobrar (.) hoje, a gente tem pouco aluno, poucos alunos na sala de aula então se torna mais fácil pra você trabalhar (.) né pra consolidar né as matérias né, os conteúdos de acordo com cada turma (2) é quando eu comecei ali uma das dificuldades que eu senti foi isso daí (2) é porque no caso era cinco planos de aula pra fazer, quatro (1) então era muito complicado você ter que fazer quatro planos de aula, cinco planos

Y:
continua fazendo?

L Você fazia ou

Gf: Não hoje é menos porque na escola que eu trabalho hoje, que é em Escola-FAB (.) é::são três professoras né (.) então eu esse ano ano passado eu tô com primeiro e segundo ano então dois planos de aula né, bem menos.

Y: Mas quando você começou eram todas as séries você fazia quatro cinco planos

Gf: L Eram quatro, cinco, isso, hm

Y: Entendi e como que você fazia pra dar aula pra essas turmas assim? (1) Como é que era, como é que você organizava sua sala? Como é que era a aula? (2)

Gf: Quando eu comecei era uma turma assim bem tranqüila (1) eram assim crianças adoráveis vou falar logo assim (.) então (.) eu o conteúdo dos maiores, terceira série e quarta série eles me ajudavam (1) então o conteúdo eles passavam no quadro, um passava no quadro enquanto os outros copiavam (.) a quarta série a mesma coisa, então eu focava mais em cima da alfabetização que era no caso eu tinha primeira e a segunda série na época (1) então eu fazia dessa forma eu ficava mais em cima dos menores e (.) os outros conteúdos eles passavam no quadro e quando eles terminavam de copiar então eu ia e explicava a o conteúdo né a matéria, sentava com eles no grupo, tirava as dúvidas (1) e passava atividades e deixava eles fazendo e aí voltava de novo pra (1) pros menores.

Y: Nessa época você tinha mais ou menos quantos alunos nesse primeiro ano aí?

Gf: Era pouquinho era (1) oito ou nove alunos

Y: Ahã, hoje?

Gf: Hoje diminuiu; ano passado eu tinha sete, oito (1) e esse ano provavelmente vai ter três, quatro (1) muito pouco

Y: De qualquer forma duas séries né

Gf: É:::

Y: É, mas você não me falou com quem que você aprendeu que tinha que fazer assim (2) da onde que você tirou isso de “ah então vou botar um aluno pra passar no quadro” (1) como é que foi isso?

Gf: L Isso (1) isso foi também pelo assim pela minha filha entendeu (1) que ela sempre foi de contar assim o que se passava dentro da sala de aula quando ela estudava com a outra professora

Y: °Entendi°

Gf: E a outra professora que ela estudou, a de primeiro de primeira série a terceira série, ela é prima do meu esposo, então a gente tem muito contato (1) então eu sempre tava na casa de:::la, eu sempre ia na escola também (1) então é (.) do jeito que ela trabalhava dentro da sala de aula a minha filha às vezes comentava né (.) isso mesmo de pedir os alunos pra passar o conteúdo ela chegava em casa e falava (1) né que a professora tinha deixado ela ou colega passar no quadro e dessa forma eu fui né encaixando pra poder consolidar as coisas

Gilda começa contando que tenta se virar do seu jeito, ou seja, faz do jeito que acha que tem que ser, e destaca o termo “acha”. Diz ter pouco apoio da pedagoga e justifica tal afirmativa explicando que a mesma vai poucas vezes por ano na escola em que trabalha (“duas vezes por ano, três vezes por ano”) e que, por isso, tem que

trabalhar do jeito que acha que é correto e “se desdobrar”. Destaca que hoje tem poucos alunos em sala de aula o que torna mais fácil para ela trabalhar bem os conteúdos de cada turma e que uma das dificuldades encontradas no início era a grande quantidade de planos de aula que fazia (quatro, diariamente), pois tinha mais turmas. Hoje são menos planos, pois na escola onde leciona trabalham três professoras e a ela cabem duas turmas (1º e 2º ano). Continua fazendo um plano específico para cada uma das séries com as quais trabalha atualmente.

Tais questões nos levaram a direcionar a conversa para buscar saber como a mesma organizava a sala, como era a aula, enfim, como trabalhava normalmente sua aula em uma classe multisseriada. Gilda conta que quando começou tinha uma turma bem tranquila, formada por crianças que segundo ela eram “adoráveis”, o que lhe possibilitou contar com a ajuda deles para o desenvolvimento de seu trabalho. Assim, os conteúdos das turmas de 3ª e 4ª séries eram os próprios alunos que passavam no quadro (“um” de cada série) enquanto os outros copiavam. Quando terminavam de copiar, explicava-lhes os conteúdos sentando com os respectivos grupos (cada série), tirando-lhes as dúvidas e passando atividades. Enquanto os alunos maiores estavam envolvidos com o processo de cópia e realização das atividades, Gilda se dedicava mais diretamente aos alunos que estavam sendo alfabetizados (alunos de 1ª e 2ª série). Destaca que, se comparado ao ano em que começou a trabalhar (2010) tem havido uma diminuição no número de alunos em sala.

A prática narrada pela professora nos traz algumas pistas para entendermos sobre sua aula. Os processos de cópia aparentemente tinham um peso grande, visto que era necessária a ajuda dos alunos da 3ª e 4ª série passar os conteúdos no quadro para que a professora pudesse dispor de mais tempo junto aos alunos que se encontravam em processo de alfabetização. Também fica evidente que a dinâmica da aula se dava em uma ordem mais ou menos pré-estabelecida de cópia de conteúdos, explicação sobre os mesmos e resolução de atividades, em uma perspectiva transmissionista muito característica de um ensino tradicional.

A professora nos explicou sobre a ação de pedir aos alunos ajuda para passarem o conteúdo no quadro. Contou que a adoção de tal prática se deu por causa de sua filha, que também estudou em uma escola de classe multisseriada e que tinha uma

professora que solicitava que seus alunos a ajudassem passando conteúdos no quadro. A filha contava para Gilda o que se passava no seu dia-a-dia na escola e quando ela assume as aulas (nessa mesma escola) dá continuidade em tal prática com os alunos, adotando para si tal forma de trabalho. Também pelo fato da professora dessa filha ser prima de seu esposo, ambas tinham grande contato, seja em suas casas, seja nas visitas que Gilda fazia a escola. Tais ações foram então adotadas e inseridas em sua prática ao começar a trabalhar como professora.

Um aspecto que vale a pena lembrarmos é que Gilda foi aluna de uma escola de classes multisseriadas e, em alguns momentos de nossa conversa, isso veio a tona. No entanto, quando lhe questionamos (mais diretamente) sobre como aprendeu a ser professora de escola com classes multisseriadas, a mesma, em momento algum, fala que utilizou essa experiência vivida como aluna para organizar sua sala e aulas. No entanto, ao ser solicitada a contar suas lembranças sobre como sua professora trabalhava as aulas naquela época, recorda-se das dificuldades enfrentadas pelas mesmas para dar conta de desenvolver outras funções que também lhe cabiam (passagem a docência na escola de classes multisseriadas, passagem a prática pedagógica na escola de classes multisseriadas, linhas 314 – 322):

Y: Entendi; você me falou que você estudou né numa escola também multisseriada; e quando você estudava como é que a professora dava aula?

Gf: "Nossa aí era complicado! @(1)@ Porque naquela época também não tinha merendeira né, hoje já é um ganho que as escolas tem (1) não tinha servente(1) então quem ajudava a professora eram os próprios alunos

Y: Entendi

Gf: Né as alunas da quarta série que eram maiores (1) que ajudavam a professora na mere::nda, a limpar a esco::la, então ela tinha que dar aula e fazer a merenda (1) então era muito complicado

Gilda relata que era complicado para as professoras daquela época trabalhar porque na escola onde lecionavam não havia merendeira, servente e que os alunos maiores, especialmente as alunas da quarta série, é quem ajudavam-na com a merenda e a limpeza da escola, pois essas eram funções também da professora, além de trabalhar a aula. Tece uma rápida comparação com a situação vivenciada por ela hoje, afirmando que "hoje já é um ganho", pois nas escolas da rede municipal onde atua, as mesmas têm funcionárias contratadas para a preparação da merenda e limpeza da escola, não ficando tais funções a cargo da professora como outrora. É

interessante que Gilda, mais uma vez, não faz qualquer comentário sobre como a professora trabalhava suas aulas, como organizava a sala, como avaliava seus alunos, enfim, como era sua prática pedagógica.

Ainda sobre a existência de pessoal de apoio nas escolas, pedimos a Gilda que nos contasse se havia tal profissional na escola onde começou a trabalhar. A professora relata que não havia merendeira contratada formalmente pela Prefeitura para a escola onde lecionava. Segundo informações prestadas por ela, a Prefeitura contratou informalmente uma moradora da comunidade e repassava para a professora, na forma de horas extras, a remuneração destinada a ela. Tal “funcionária” executava os serviços de preparar e servir a merenda e limpeza da escola. Atualmente a escola conta com merendeira formalmente contratada que “cuida de tudo”, sendo que a presença de tal funcionária na escola é vista pela professora como “uma bênção”.

Buscando aprofundar mais nossa conversa, pedimos que Gilda faça uma análise das suas condições atuais de trabalho na escola onde atua (passagem a docência na escola de classes multisseriadas, tema principal condições de trabalho, linhas 343 – 356):

Y: E como é que você vê, por exemplo, as suas condições de trabalho? Como é que você analisa as condições de trabalho lá na escola onde você (1) atua? (2)

Gf: Acho que em relação a um tempo atrás eu acho que, assim, melhorou bastante, mas tem muita coisa que precisava melhorar ainda

Y: O quê, por exemplo?

Gf: Às vezes, a igual eu te falei mesmo o apoio da (1) do pedagogo ir diretamente na escola pelo fato assim, às vezes da gente não saber corretamente como aplicar certo conteúdo, certa matéria, né (2) então quando o pedagogo tá diretamente na escola se torna mais fácil pra você trabalhar (1) porque você tem aonde tirar suas dúvidas (1) né os recursos né vem pra escola mas às vezes é (1) poucos (1) igual a gente tem os computadores, mas não tem ainda não tem acesso a Internet, começaram a colocar mas ficou por aquilo mesmo, chegou o final do ano eles colocaram antena mas (1) não funcionou.

Para ela, se comparado há algum tempo atrás, houve uma melhora significativa (“melhorou bastante”), mas ainda há muita coisa ainda para ser melhorada segundo ela. Entre essas melhorias que se fazem necessárias, Gilda destaca o maior apoio da pedagoga por meio de presença mais constante na escola auxiliando no

desenvolvimento do trabalho e tirando as dúvidas da professora (“torna mais fácil pra você trabalhar”). Outras melhorias citadas como necessárias são o aumento dos recursos destinados para a escola (cita como exemplo o número de computadores) e a conclusão da instalação da Internet.

A existência de computadores na escola é um aspecto da conversa que Gilda aborda em mais de um momento. Instigada a falar sobre isso, confirma que a escola possui computadores mas não tem certeza sobre a quantidade (“são (2) cinco acho, cinco ou seis”). Conta que às vezes são utilizados pelos professores para imprimir algumas atividades. Também às vezes, as crianças fazem uso de jogos, ressaltando que tal prática é “pra poder ajudar”, mas não fala o quê ou quem. Conclui destacando que tais computadores são mais utilizados pela educação infantil, também não deixando claro se são os alunos ou a professora. Ainda ao falar dos computadores, apresenta certo descontentamento com a falta de acesso a Internet que ainda estava sendo instalada e deixa subentendido que a falta de tal recurso não tornava positiva a existência das máquinas na escola (“ela tem computadores, mas não tem acesso a Internet”).

Ao ser perguntada sobre quem trabalha com os alunos alguns conhecimentos de Informática na escola (no caso para aprenderem a usar a máquina), Gilda responde rindo “@Nós (2) as próprias professoras@”. No entanto, esse riso não era de orgulho ou satisfação, mas indicador de certo desânimo que é mais bem compreendido quando a professora argumenta que, além de trabalhar com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Recreação, Italiano tem, também, que trabalhar conhecimentos sobre Informática. E, da forma como tem feito ao trabalhar com um plano de aula específico para cada turma, isso tem sido entendido como aumento de trabalho (porque está pensando o uso dos recursos de informática como mais uma disciplina – o que não foi proposto pela Secretaria de Educação – ao invés de mais uma ferramenta a ser usada em seu trabalho) (passagem a docência na escola de classes multisseriadas, tema principal condições de trabalho, linhas 383 – 396):

Y: E com relação, por exemplo, a materiais assim, é equipamentos né, a gente começou a falar de computador e tal (.) que outros equipamentos que tem ou que faltam e que você acha que deveria ter e °não tem na escola°?
(2)

Gf: °Não, olha° a escola hoje ela tá com bastante assim, equipamentos que (1) né tem a biblioteca que tem com bastante livro (1) o curso do PNAIC ele trouxe pra gente bastante livros de histórias né novos pra escola que ajudou bastante (1) é::: tem livros de pesquisa também que o ano passado a gente recebeu (.) de foi até um tio da Professora-K aqui mandou é caixas e caixas de livro de pesquisa né que tá nana biblioteca (1) as mesas são novas, cadeiras também são todas novas é foi o ano, final do ano, não final do ano atrasado que a gente recebeu a escola nova né então a gente tinha uma escola assim (1)tava um pouco precária né

Y: No caso então um prédio novo que foi feito?

Gf: Isso a gente tá com um prédio novo de dois andares (1) assim com bastante (1) bastante ambiente e (1) assim tá bem equipada.

Pedimos que a professora nos falasse sobre a existência de materiais e outros equipamentos (além dos computadores) que tem ou deveria ter na escola. Para Gilda, a escola está bem equipada. Destaca que há uma biblioteca que possui bastante livros, enfatizando que os mesmos foram obtidos por meio do curso do PNAIC (livros de histórias) e por meio de doação de um parente de uma das professoras (livros de pesquisa). Ressalta que o mobiliário é todo novo, assim como o prédio da escola que foi construído recentemente em substituição ao prédio anterior que se encontrava em condições precárias. A professora destaca ainda que o novo prédio possui dois pavimentos e muitos espaços (“bastante ambiente”). Conclui reafirmando que a escola está bem equipada, mas não fala quais são os equipamentos que a mesma possui.

Fechando essa parte sobre as condições de trabalho, apresentamos a Gilda uma pergunta direta sobre a remuneração (“E remuneração?”), que é respondida inicialmente por ela em uma só palavra, que demonstra toda a complexidade que a questão tem para ela e os demais professores da rede (“é”). Reelaboramos então a questão sobre remuneração, pedindo que Gilda nos contasse como percebe a remuneração recebida e o que acha dela (passagem a docência na escola de classes multisseriadas, tema principal remuneração, linhas 401 – 410 / 415 – 421):

Y: Como é que você percebe a remuneração (1) o que que você acha da remuneração? (1)

Gf: °Eu acho que° fica a desejar (1) eu falo que pelo trabalho que a gente faz é::: pelo esforço que a gente faz e as dificuldades que a gente encontra eu acho que teria que ser melhor (1) porque eu falo assim (1) se um funcionário público (1) né que às vezes não tem o cargo de professor recebe (3) né um salário melhor porque que o nosso não poderia ser melhor? Porque eu falo assim se existe um prefeito, médico né, passou por onde primeiro? Passou pela mão de um professor (1) então eu acho que

teria que ser melhor um pouco (1) não precisava ser assim grande coisa né teria que ser um pouco melhor.

[...]

Y: É:: (2) em termos de salário, de remuneração houve hum uma mudança ou em algum momento foi melho::r do que agora (1) como é que você analisa nesse pouco tempo (1) esse item remuneração?

Gf: Melhorou! Melhorou um pouco né de quando eu comecei em dois mil e dez (1) melhorou bastante né teve (1) ano que eu cheguei a receber abono e foi assim nunca mais, foi só uma vez (1) dentro desses cinco anos (2);então eu acho que teria que ser melhor pensada essa parte aí; (2)

Gilda começa a responder a questão apresentada falando em voz baixa e afirma que a mesma não a satisfaz (“fica a desejar”). Explica que a remuneração teria que ser melhor pelo esforço feito e pelas dificuldades encontradas no exercício da profissão. Usa a palavra “cargo” para referir-se à “responsabilidades” para tecer uma comparação entre os professores e outros funcionários públicos que, mesmo não tendo o “cargo” (as responsabilidades) de professor, recebem mais do que ele e questiona então, porque o salário do professor não poderia ser melhor? Ressalta a ideia do professor como formador dos demais profissionais e das pessoas para as várias ocupações e frisa que os mesmos, para ocuparem tais postos, tiveram que ser formados por professores, o que justificaria melhor remuneração para este. Tal remuneração, no entanto, poderia “ser melhor um pouco”, sem precisar “ser grande coisa”. Em seu relato, Gilda traz todas as ambigüidades presentes entre o descompasso entre a importância social da profissão professor e a remuneração (baixa) recebida.

Mesmo ainda sendo baixo, o salário recebido passou por melhorias segundo ela. Tais melhorias, no entanto, não são detalhadas ou quantificadas. Segundo a professora, nesses cinco anos de trabalho, houve melhoria no valor do salário recebido ao comparar o ano de ingresso e o atual. Contudo, apresenta duas situações em relação a remuneração: em uma primeira, afirma que a remuneração “melhorou um pouco”, ao comparar os dois momentos; mais adiante afirma que a remuneração “melhorou bastante” quando ressalta que recebeu abono salarial em um dos anos trabalhados, o que não se repetiu mais. Acha que “teria ser melhor pensada essa parte aí”, não deixando claro se estava se referindo à necessidade de melhoria do salário recebido ou a continuidade no pagamento de abonos salariais.

6.2.3.5 Sonhos e expectativas: uma vida melhor e maior valorização

Finalizando nossas análises sobre algumas passagens conversadas, introduzimos uma pergunta sobre os sonhos e expectativas de Gilda que questiona se deveria falar sobre seus sonhos em geral ou sonhos específicos da profissão. Após um intervalo de quatro segundos, e sorrindo, Gilda responde, pausadamente, que seus sonhos são ter uma vida melhor, dar uma vida melhor aos filhos e a toda a família e viver bem. Conclui afirmando “é, meus sonhos são esses daí”. Como respondeu de uma forma geral, apresentamos novamente a questão sobre sonhos e expectativas, agora solicitando que responda como professora (passagem sonhos, linhas 616 – 621):

Y: E como professora (1) quais são os sonhos da professora?

Gf: “Maior valorização” é porque o professor tem que ser mais valorizado (2) um dos meus sonhos seria esse

Y: Valorização em que sentido e por quem?

Gf: Ah por parte eu falo do governo (1) do governo e:: ah e da família e da enfim da sociedade em si (2) acho que tem que ter mais valor (3)

Gilda inicia sua resposta com voz baixa, afirmando que seu sonho é “maior valorização do professor”. Enfatiza que o professor tem que ser mais valorizado pelos governos, pelas famílias e por toda a sociedade. Conclui afirmando que acha que o professor tem que ter mais valor.

6.3 ANÁLISE COMPARATIVA DAS TRAJETÓRIAS BIOGRÁFICO-PROFISSIONAIS DAS PROFESSORAS MARIANA E GILDA

Ao analisarmos as narrativas das professoras Mariana e Gilda e, se considerarmos as mesmas como um percurso entre dois pontos, a saber, o ingresso no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério e sua inserção na carreira de professora, podemos afirmar que a professora Mariana apresenta uma trajetória muito mais linear que a professora Gilda, pois aquela, a partir de seu ingresso e conclusão do referido curso, rapidamente passou a trabalhar como professora permanecendo até os dias atuais, enquanto esta, mesmo com a formação no curso de Magistério, buscou outras ocupações e, só recentemente, ingressa na carreira docente.

Apesar das muitas diferenças existentes entre Mariana e Gilda no que diz respeito as suas trajetórias biográfico-profissionais como professoras de escolas de classes multisseriadas no interior do município de Santa Teresa, como apresentado acima, também pudemos visualizar, no decorrer de nossas conversas, muitas semelhanças entre as mesmas. Nessa análise comparativa, portanto, optamos em discutir essas semelhanças existentes em suas trajetórias biográfico-profissionais, apesar de tais professoras pertencerem a diferentes gerações e estarem atuando em temporalidades distintas com pouca intersecção, o que nos permite afirmar que ambas fazem parte de uma não contemporaneidade entre contemporâneos.

Algumas semelhanças em suas biografias dizem respeito a aspectos familiares. Ambas são filhas de famílias numerosas que residiam em comunidades do interior do município de Santa Teresa e que tinham como principal atividade econômica o trabalho com a terra. Também é um traço comum entre as professoras terem se casado com produtores rurais, morarem em comunidades próximas as escolas onde trabalham e já serem mães, além de contribuírem prestando serviços nas igrejas (católicas) de suas respectivas comunidades. Chama a atenção ainda em suas biografias, o fato de ambas terem sido alunas de escolas de classes multisseriadas

quando cursaram as séries iniciais do então Primeiro Grau e de terem muito vivas na memória as lembranças sobre a rotatividade de professoras, a precariedade das escolas e as dificuldades enfrentadas por suas respectivas professoras da época no exercício de sua profissão. Além das semelhanças acima apresentadas, suas biografias evidenciam outros aspectos em comum, especialmente no tocante à profissão, como conversaremos a seguir.

6.3.1 A docência como consequência da escolha de um curso e não de uma profissão

Em nossas conversas com Mariana e com Gilda, as mesmas vão narrando suas vidas, trazendo situações pessoais, familiares e sociais mais amplas, com destaque para as questões profissionais. Tanto na narrativa de Mariana quanto na de Gilda, ser professora não aparece como um projeto pessoal de vida que vai sendo construído. Tornar-se professora foi uma consequência de uma “escolha” possível dentro de uma série de elementos que vão se colocando como condicionantes limitadores dessa mesma “escolha”. Como já apresentado anteriormente, por ocasião da análise de cada relato, entre esses elementos podemos destacar: a) a influência de membros da família; b) a oferta (limitada) de cursos no então Segundo Grau, nas escolas onde tais professoras estudaram e; c) o horário de oferta dos cursos.

Mesmo que por motivos diferentes conforme já discutido acima (ou seja, para Mariana, o pai achava “o máximo” ter uma filha professora enquanto que Gilda foi levada a optar pelo curso de Magistério, pois o mesmo era ofertado em um horário onde os “perigos” que a cidade apresentava eram menores), as expectativas da

família, especialmente de alguns membros, como no caso do pai para Mariana e da irmã para Gilda, têm uma forte influência em suas decisões sobre a continuidade de seus estudos e dos cursos a serem realizados, suplantando as vontades pessoais apresentadas naquele momento, especialmente no caso de Gilda.

Por força da Lei 5.692/71, o curso de Segundo Grau ofertado pelas escolas oficiais deveria ser preferencialmente, profissionalizante. Tal fato, somado a uma série de outras questões, especialmente os baixos custos de sua criação e manutenção, não exigindo maiores investimentos em infra-estrutura e equipamentos, leva as escolas da rede estadual do Espírito Santo a ofertarem, largamente, os cursos de Técnico em Contabilidade, Técnico em Administração e Habilitação para o Exercício do Magistério, sendo que este último era freqüentado, em sua quase totalidade, por pessoas do sexo feminino, chegando a ficar conhecido, como também havia acontecido com o então curso Normal, como “curso espera marido”, o que levou Benedito Lacerda e David Nasser a lançar, em 1949, o samba “Normalista”, interpretado por Nelson Gonçalves (2001):

Normalista

Vestida de azul e branco
Trazendo um sorriso franco
No rostinho encantador
Minha linda normalista
Rapidamente conquista
Meu coração sem amor

Eu que trazia fechado
Dentro do peito guardado
Meu coração sofredor
Estou bastante inclinado
A entregá-lo ao cuidado
Daquele brotinho em flor

Mas, a normalista linda
Não pode casar ainda
Só depois que se formar...
Eu estou apaixonado
O pai da moça é zangado
E o remédio é esperar

Tal visão estava ligada fortemente ao lugar ocupado pela mulher na sociedade e no mercado de trabalho no Brasil e, mesmo que como eco daquelas décadas, ainda nas décadas de 1970 e 1980 nas áreas rurais do Espírito Santo, onde trabalhar com crianças era visto como uma atividade complementar à formação materna e, por

isso, mais apropriado para as mulheres. Tal visão, como afirma Saviani (2007) ganha corpo no Brasil especialmente a partir da segunda metade do século XIX e estende-se durante quase todo o século XX, persistindo ainda no século XXI. Como já informado por Mariana e Gilda, nas escolas onde cursaram o Segundo Grau, o curso de Magistério era um dos pouco ofertados, além de Técnico em Contabilidade (onde Mariana estudou) e Técnico em Contabilidade e Técnico em Administração (onde Gilda estudou).

Por fim, muito relacionada à questão acima, está o horário em que tais cursos eram ofertados. Sendo um curso freqüentado em sua maioria por mulheres, o Magistério funcionava no período diurno, enquanto que os demais cursos no período noturno. Assim, considerando o que conversamos com as professoras em questão, especialmente com a professora Gilda que fala mais diretamente sobre a intervenção de sua irmã para estudar no turno diurno devido aos “perigos” que a mesma poderia encontrar na cidade ao estudar no turno noturno e levando-se em conta o que discutimos no parágrafo anterior, vai se tornando mais compreensível nossa afirmação de que o que foi escolhido foi o curso possível de ser realizado naquele momento (especialmente no horário diurno) e não a profissão de professora que, para ser alcançada, pressupunha a realização, na época, do curso de Habilitação para o Exercício do Magistério.

6.3.2 Distanciamento entre as formações realizadas e as realidades com as quais trabalham

As professoras Mariana e Gilda também têm em comum a realização do curso de Habilitação para o Exercício do Magistério no então Segundo Grau, bem como

deram seguimento aos seus estudos, em nível superior, realizando o curso de Licenciatura em Pedagogia. Além desses, ambas também realizaram/realizam as formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Teresa, entre outras conforme informaram em suas narrativas. Tais fatos são muito importantes, pois quando ambas iniciaram suas carreiras no Magistério, já possuíam, respectivamente, a formação mínima legalmente exigida para trabalharem como professoras das séries iniciais do ensino fundamental (cf. BRASIL, 1971; 1996). Também são importantes, pois demonstram que as mesmas deram continuidade em seus estudos, buscando formação mais avançada (em nível superior).

A professora Mariana realizou sua formação no curso de Magistério nos anos de 1981 a 1983 e sua graduação nos anos de 2002 a 2006, enquanto Gilda os cursou, respectivamente, nos anos de 1993 a 1995 e começou sua graduação em 2013. Observamos que a diferença entre as formações no curso de Magistério de ambas é de aproximadamente uma década, assim como em seus cursos de graduação. Também destacamos que entre a primeira formação (curso de Magistério) e a formação em nível superior (Pedagogia) de cada uma, passaram-se, aproximadamente, duas décadas. Estamos evidenciando tais dados para refletirmos uma questão que ficou muito marcada nas narrativas das duas professoras: o fato de que em suas formações, tanto nos cursos de Magistério, como em suas graduações, a escola rural/do campo e suas especificidades não ter sido sequer mencionada, como se a mesma simplesmente não existisse. A esse respeito é importante considerarmos que, por ser um curso a distância, o projeto do mesmo provavelmente foi desenvolvido em um grande centro urbano onde as questões sobre os espaços campesinos e suas escolas não são considerados.

Entre uma década e outra (década de 1980 – formação de Mariana e década de 1990 – formação de Gilda), em termos legais na área de educação, podemos afirmar que tivemos poucas mudanças, afinal éramos regidos pela então LDB nº 5.692/71 que menciona apenas em seu Art. 11, parágrafo 2º sobre a escola localizada no meio rural: “Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino”, o que poderia explicar, mas não

justificar, nesse período, o pouco interesse pela temática na formação dos(as) professorandos(as). Já entre as décadas de 1980 e 2000 (formação de Mariana, respectivamente, nos cursos de Magistério e Pedagogia) e 1990 e 2010 (formação de Gilda, respectivamente, nos cursos de Magistério e Pedagogia), temos uma completa modificação nas diretrizes e bases da educação nacional, com a promulgação da LDB nº 9.394/96 que amplia mais a discussão sobre a educação do campo (cf. BRASIL, 1996; 2014) além de uma série de Pareceres do CNE, entre os quais o Parecer nº 36/2001, de 04 de dezembro de 2001, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001), o que deveria implicar, necessariamente, em uma modificação na estrutura curricular, especialmente do curso de Pedagogia, abordando tais escolas, suas pedagogias e metodologias, o que não aconteceu. Em levantamento por nós realizado no ano de 2010 (MORETO, 2010b), das cinquenta e sete instituições credenciadas pelo MEC para ofertar o curso de Pedagogia no Estado do Espírito Santo, apenas duas apresentavam em suas matrizes curriculares disciplinas (optativas) que abordavam questões relativas à educação do campo.

Tanto a professora Mariana como a professora Gilda deixaram claro em suas narrativas que parte de suas dificuldades quando ingressaram como docentes nas escolas de classes multisseriadas deviam-se aos estranhamentos produzidos entre a formação recebida e a realidade experimentada, que as desafiava cotidianamente. Daí porque nos relatos das mesmas, tais cursos sejam vistos de forma pouco positiva e de pouca utilidade, exceção feita apenas por Mariana quando menciona seu curso de especialização e um dos cursos de formação continuada (PROFA).

Mesmo nas formações continuadas realizadas, pouco se fala sobre a educação do campo e suas escolas em geral, e menos ainda sobre a escola de classes multisseriadas e as práticas pedagógicas mais adequadas para tais realidades. O que nos chama muito a atenção nisso tudo, é que:

a) tais cursos foram/são ofertados por instituições que ficavam localizadas em municípios de interior (curso de Magistério), onde trabalhavam professoras conhecedoras das dinâmicas locais de ingresso na profissão que sabiam que

aos(às) formandos(as) estavam reservadas as escolas de classes multisseriadas logo no início de suas carreiras;

b) os cursos ofertados em nível superior são feitos por instituições onde trabalham pessoas com maior formação acadêmica que deveriam ter a sensibilidade para perceberem as necessidades dos contextos onde ofertam seus cursos;

c) em relação às formações continuadas, estas poderiam contemplar a temática da educação do campo para todos os professores de sua rede, considerando-se que Santa Teresa é um município que possuía em torno de 46,08% (quarenta e seis vírgula oito por cento) de população residente no meio rural (IBGE, 2010), como pode ser visualizado na Tabela 12, além de formações voltadas mais especificamente para as escolas do campo, de acordo com suas especificidades.

Tabela 12 – Total da população e população por local de residência de Santa Teresa, Espírito Santo e Região Sudeste, conforme Censo de 2010

| Municípios | Total da população 2010 | Total da população urbana | População urbana (%) | Total da população rural | População rural (%) |
|-----------------------|-------------------------|---------------------------|----------------------|--------------------------|---------------------|
| Santa Teresa | 21.815 | 11.763 | 53,92 | 10.052 | 46,08 |
| ESPIRITO SANTO | 3.512.672 | 2.928.993 | 83,38 | 583.679 | 16,62 |
| REGIÃO SUDESTE | 80.353.724 | 74.661.877 | 92,92 | 5.691.847 | 7,08 |

Fonte: Adaptado de IBGE, 2010.

Por fim, apresentamos a seguir um terceiro e último aspecto por nós elencado para esta conversa e que entendemos, tem uma íntima relação com a questão desses distanciamentos entre as formações realizadas pelas professoras que conosco tem dialogado neste trabalho e suas respectivas realidades onde têm trabalhado.

6.3.3 Aprendizado da docência na e com a prática

Uma terceira questão que é similar nas trajetórias biográfico-profissionais de Mariana e Gilda refere-se ao aprendizado da docência para as escolas de classes multisseriadas. Tanto uma como a outra, ao contarem sobre suas experiências como professoras, afirmam que aprenderam a trabalhar com tais escolas a partir do momento que nelas passaram a atuar. A partir do momento em que se depararam com a realidade das escolas de classes multisseriadas e as demandas que as mesmas lhes apresentavam que elas começaram a “se virar”.

Para Mariana e Gilda, esse “se virar” teve, ao menos nos momentos iniciais da carreira, uma relação direta com interações com outras professoras que já atuavam em tais escolas, buscando com as mesmas orientações sobre “o como fazer” naquele contexto específico. Eram os saberes e fazeres já validados pela experiência de outras professoras de classes multisseriadas que eram buscados por elas como referenciais para serem replicados, adaptados, ajustados nesse processo de aprender a ser professora de escola de classe multisseriada.

Assim, as práticas experienciadas e experimentadas por professoras de diferentes gerações tem sido transmitidas às professoras das gerações mais novas que tem deles se apropriado (cf. CHARTIER, 1990), mantendo inalterados determinados aspectos enquanto adéquam outras conforme sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de desenvolvimento deste trabalho, a partir das conversas que foram realizadas, fomos percebendo que muitos são os estudos que já foram e têm sido produzidos articulando o ingresso na profissão, a formação e o trabalho docente tomando por base uma perspectiva de classe social, de gênero ou ainda étnico-raciais, entre outras. Identificamos, mesmo, uma produção significativa de trabalhos que tem se dedicado a investigar a vida dos(as) professores(as), o que em muito contribui para melhor conhecermos os sujeitos e a profissão professor, suas histórias, seus desafios atuais e suas possibilidades.

Contudo, em se tratando de investigações que se voltam para pensar a docência a partir de uma perspectiva geracional, por meio de estudos comparativos, podemos afirmar que os mesmos são muito escassos no Brasil. Tal escassez se confirma pelo número reduzido de teses e dissertações encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, nos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd ou ainda nos artigos publicados nos periódicos nacionais da área da educação.

Como identificamos em nossas análises, por ocasião da revisão da produção acadêmica, os trabalhos que foram selecionados para compor nosso *corpus* de análise, ao utilizarem o conceito gerações, o fazem como perspectiva para buscar compreender o objeto que está sendo investigado, sem uma preocupação, por parte dos(as) autores(as), em defini-lo ou explicitar qual a concepção teórica adotada em relação ao mesmo. Em nosso caso, buscamos conhecer e nos apropriar da formulação teórica elaborada por Karl Mannheim sobre gerações, buscando, com a mesma, conhecer as orientações coletivas de professoras de diferentes gerações, ampliando, assim, as possibilidades de análise e compreensão dos processos de

ingresso na carreira, formação e trabalho nas escolas de classes multisseriadas no município de Santa Teresa – ES.

Desta forma, ao dialogarmos com as professoras que trabalham nas escolas de classes multisseriadas do campo em Santa Teresa, observamos que as narrativas das mesmas sobre seus processos de formação profissional e trabalho, apesar de conterem vivências e experiências particulares a cada uma delas, também contêm componentes comuns que as aproximam, em uma espécie de um *modus operandi* que orientou (e ainda orienta) suas vidas pessoais e, principalmente, suas vidas profissionais. Com base na análise comparativa dos grupos entrevistados, foi possível constatar que as visões de mundo das informantes em questão têm uma grande vinculação com o contexto temporal da profissão, articulado ao contexto local e cultural do município onde viveram(vivem) durante sua juventude, sua formação e vida profissional. Encontramos, pois, professoras que associam suas práticas e discursos a uma orientação comunitária. Também conhecemos professoras que apresentam uma orientação burocrático-legalista quanto aos seus processos de formação e trabalho.

A orientação comunitária identificada nas informantes do Grupo “Batalhadoras do Campo”, a partir da análise das passagens discursivas e narrativas das mesmas, apresenta os seguintes componentes: a) percepção do professor e de seu trabalho como uma vocação, em um processo que chamamos de “mistificação da escolha”; b) um forte senso de dever (com o outro), que, nos casos em questão, são as gestoras que as convidaram para trabalhar, as comunidades, os pais e os(as) alunos(as), motivando-as a assumirem o papel de agentes de transformação social; c) abnegação, por meio da dedicação ao trabalho e; d) abertura para a busca e a oferta de ajuda na superação dos problemas encontrados. Por sua vez, a orientação burocrático-legalista foi identificada nas informantes do Grupo “Flores do Campo” e apresenta os seguintes componentes: a) diversificação da formação (inicial e continuada), como forma de ampliar as oportunidades de trabalho e manter a competitividade nos processos de seleção; b) construção de um repertório de práticas pedagógicas baseadas no “como fazer”; c) intensificação das exigências por rendimentos, especialmente dos(as) alunos(as); e d) ampliação das demandas sobre a professora e seu trabalho.

Queremos ressaltar, contudo, que foi possível identificar nas professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo” componentes da orientação burocrático-legalista. Da mesma forma, as professoras do Grupo “Flores do Campo” apresentaram componentes da orientação altruísta. Contudo, tais elementos, considerados no todo de suas vivências, não têm o mesmo “peso” (e, muitas vezes, o mesmo sentido) que exerce sobre as trajetórias das professoras de cada uma das duas gerações aqui consideradas.

Apesar da diferença temporal de aproximadamente 15 (quinze) anos entre as formações no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério, as informantes dos dois grupos apresentam muitas semelhanças e algumas diferenças quanto aos motivos das escolhas efetuadas. Para todas elas, muitos foram os motivos implicados nesse processo, sendo que as limitações de cursos oferecidos na região onde residiam, bem como o horário de oferta dos mesmos foram os principais fatores que, direta ou indiretamente, interferiram nas possibilidades de escolha. Como já discutimos, o curso de Habilitação para o Exercício do Magistério era oferecido no turno diurno. Tal fato, somado às influências familiares (em relação à educação das filhas e aos cuidados com as mesmas, bem como suas expectativas veladas bem como explícitas em relação à profissão professora), à percepção socialmente construída e amplamente difundida de que o curso de Magistério e a profissão de professora das séries iniciais do então Primeiro Grau eram voltados para mulheres, acabaram por criar um eficiente mecanismo de recrutamento de candidatas até a extinção do curso na região no início dos anos 2000 (dois mil).

Diante de tal processo e, também, em função do longo período de trabalho já vivenciado, as professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo”, apresentam uma forte tendência a perceberem a docência como uma vocação, descoberta nas trajetórias (relativamente tortuosas) de inserção na mesma, em um processo de “mistificação da escolha” feita. Por sua vez, as informantes do Grupo “Flores do Campo” demonstraram compreender a docência como uma profissão que foi escolhida dentro dos limites e das possibilidades que se lhes apresentavam. Tal compreensão leva parte das professoras desse Grupo a buscar ampliar quantitativamente suas formações realizando mais de um curso no mesmo nível de escolarização, como forma de também ampliar suas possibilidades de atuação profissional para além da docência.

Em que pese os motivos apresentados pelas informantes sobre suas escolhas e ingressos no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério, todas salientam que a formação realizada no mesmo foi muito importante. As professoras do Grupo “Flores do Campo”, vão além e salientam a abordagem prática do mesmo, em um processo que enfatizava o saber fazer. Tal viés utilitarista é percebido pelas informantes como eficiente para a formação docente, ressaltando que se sentiam preparadas para assumir uma sala de aula mediante o domínio das técnicas trabalhadas (tais como elaborar planos de aula, realizar planejamentos anuais, preencher documentos como diários, entre outros) e de um rol de práticas pedagógicas (tais como métodos de alfabetização, por exemplo). Esse repertório de práticas pedagógicas baseadas no “como fazer”, ganha mais peso quando as professoras do Grupo “Flores do Campo” estabelecem comparações entre aquela formação e a realizada atualmente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia que frequentam, afirmando haver nesses, supervalorização da teoria em detrimento da prática.

Em relação às formações nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, tanto as professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo” quanto as professoras do Grupo “Flores do Campo”, deram pouco (ou nenhum) destaque quanto à contribuição dos mesmos para o desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula, o que é, para nós, uma questão de precisa ser problematizada, inclusive com a realização de novos estudos sobre a temática. Vale ressaltar que quatro quintos das professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo” e dois terços das professoras do Grupo “Flores do Campo” realizaram/realizam suas graduações na modalidade a distância. Teria isso alguma relação com essa pouca valorização (e até mesmo desvalorização) da formação em nível superior? Estariam tais cursos (des)considerando as realidades de vida (o campo) e de trabalho (as escolas do campo, especificamente as escolas de classes multisseriadas) de tais professoras?

As professoras de cada um dos grupos aqui considerados apresentaram os desafios enfrentados em suas práticas cotidianas nas escolas de classes multisseriadas do campo. Todas destacaram que um grande desafio enfrentado, especialmente no início da docência, foi trabalhar com turmas multisseriadas, considerando que durante seus respectivos processos de formação, tal realidade não foi abordada.

Desta forma, o enfrentamento de tal desafio se deu de uma forma muito particular a cada um dos grupos. Para o enfrentamento das dificuldades encontradas, as professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo” foram buscar orientações sobre como proceder para desenvolver seu trabalho com professoras que já trabalhavam em escolas de classes multisseriadas. Assim, tanto questões de ordem didático-pedagógica como sobre a manutenção da escola (pois a elas também cabia as atividades de limpeza, preparação da merenda, documentação, entre outras) eram buscadas junto às professoras tidas como referências no desenvolvimento de seu trabalho. A grande dedicação ao trabalho e a busca e a oferta de ajuda na superação dos problemas encontrados são características muito presentes nas professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo”. As professoras do Grupo “Flores do Campo” desenvolvem suas experiências nas escolas de classes a partir das experiências vivenciadas por elas quando alunas de tais instituições, bem como a partir de orientações recebidas pela pedagoga responsável pelo trabalho de assessoramento das mesmas. Um aspecto que chama nossa atenção é a reprodução do padrão unisseriado de trabalho pelas professoras dos dois grupos, onde as mesmas trabalhavam/trabalham separadamente cada uma das séries presentes na sala, como se estivessem em espaços isolados umas das outras.

A visão social sobre a escola de classes multisseriadas passou por alterações quando consideramos os períodos iniciais de trabalho das professoras dos dois grupos aqui considerados. Em relação ao período vivenciado pelas professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo”, tal instituição era percebida como “natural” e “normal” no meio rural, dada a grande quantidade de tais instituições. Era vista como uma escola, assim como qualquer outra organizada com salas unisseriadas. Contudo, por ser uma instituição onde atuava apenas uma professora, a visão da comunidade sobre a escola e sua qualidade passava necessariamente pela visão sobre a professora que nela atuava. Desta forma, se a professora fosse assídua, comprometida com a escola e a comunidade, dedicada, a escola era percebida como boa em um processo que chamamos de personificação da escola na figura da professora. A escola de classes multisseriadas era a professora e a professora era a escola de classes multisseriadas. Por sua vez, as professoras do Grupo “Flores do Campo” passam a tratar sobre as escolas de classes multisseriadas sempre estabelecendo relações comparativas entre aquelas e as escolas de classes

unisseridas. As professoras vão deixando transparecer, explícita ou implicitamente, que acreditam ser o trabalho em uma sala de aula unisseriada mais produtivo (quanto ao desempenho dos(as) alunos(as)) que em uma sala multisseriada. Compreendem como sendo de fundamental importância a existência das escolas nas comunidades, especialmente das séries iniciais, pois, para elas, tais instituições fortalecem e dinamizam a vida das comunidades. No entanto, se por um lado defendem a existência das escolas, por outro, defendem que sua organização seja unisseriada como forma de estar “em pé de igualdade” com as demais escolas unisseriadas acreditando que, assim, poderão obter os mesmos resultados exigidos pelos órgãos gestores, especialmente nas avaliações de larga escala, sem que para isso tenham que dispensar muito do seu tempo livre à escola.

As professoras do Grupo “Batalhadoras do Campo” perceberam-se/percebem-se como batalhadoras em um processo (difícil) de trabalho que foi sendo vivenciado, com todas as precariedades físicas (escolas em precárias condições), materiais (falta de livros, equipamentos, utensílios domésticos) e de formação (os cursos de formação continuada disponibilizados eram muito escassos) no dia-a-dia das mesmas. Por sua vez, tais desafios já não foram mais os encontrados pelas professoras do Grupo “Flores do Campo” que, dadas as políticas nacionais implantadas, especialmente a partir do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, passaram a garantir as condições mínimas de trabalho, tais como a reforma, construção e ampliação de escolas, equipamentos e materiais didáticos, bem como a melhoria e assiduidade no pagamento dos salários.

O debate sobre gerações, ao possibilitar a reconstrução das trajetórias sociais das professoras das gerações anteriores, contribui para analisarmos e compreendermos as ações coletivas empreendidas pelas novas gerações, bem como os desafios que as mesmas enfrentam. De igual modo, tal debate, por sua particularidade, nos propicia (e ao mesmo tempo nos exige) estabelecer relações entre as histórias pessoais (de cada professora) e coletivas (de cada grupo, em um determinado espaço e período da profissão), articulando dimensões micro e macrosociológicas, espirituais/simbólicas e materiais, biológicas e culturais, sincrônicas e diacrônicas, temporais e espaciais (FARIAS, 2010).

Assim, pensar os processos de identificação e de socialização de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo a partir das posições e, mais especificamente, a partir das conexões geracionais das mesmas nos propicia analisar as tendências à mudança, bem como as tendências a permanências vividas por tais professoras (em particular) e pela profissão docente, seja no município de Santa Teresa, bem como no contexto mais amplo da sociedade brasileira.

Depois de muitas conversas e algumas xícaras de café, sobressaem-se para nós as permanências observadas nos processos de escolha, ingresso e formação inicial no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério. Sobressaem-se as visões sobre a professora da escola de classe multisseriada: da responsável por toda a escola, em um processo de multifuncionalidade (a professora “Bombriil”) àquela de quem é exigido o máximo de eficiência e destreza no desempenho de seu trabalho (para “se virar nos 30”). Sobressaem-se as mudanças ocorridas em relação às escolas de classes multisseriadas, tanto por parte das comunidades e, especialmente, por parte das professoras que nela atuam (com destaque para as gerações mais novas): de instituições “normais” a “anormais”. Sobressaem-se as mudanças ocorridas em relação à visão social do(a) professor(a): de uma autoridade a um sofredor. Por fim, reconfiguram-se os processos de trabalho para além do tempo remunerado, por meio da intensificação das cobranças e das exigências por rendimentos cada vez maiores e mais rápidos, que tem afetado todas as professoras (mesmo que as mesmas lidem com isso de formas diferenciadas), tanto as “Batalhadoras” que prosseguem em suas (novas) lutas diárias, quanto das “Flores” que buscam resistir à aridez das cobranças que lhes são apresentadas.

Ao finalizarmos a escrita desse trabalho, esperamos que o mesmo possa, de alguma forma, contribuir para fomentar debates, estimular críticas e sugestões e que favoreça o surgimento de outros estudos que se proponham a discutir a formação e o trabalho, quer de professoras de escolas do campo ou urbanas, de classes multisseriadas ou unisseriadas, a partir do fenômeno geracional.

Bem, já é tarde e temos que ir! Obrigado pelo café e pela conversa! Obrigado pela confiança e pelo compartilhamento de suas histórias e vivências que lembram, e muito, também as minhas e a de tantos(as) outros(as) professores que trabalharam e trabalham nas escolas de classes multisseriadas em nosso país.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. cap. 8, p. 131 – 146.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2).

BARLETTO, Marisa. Formação de pedagogas: memórias e trajetórias. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3494--Int.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. Heteronormatividade ou reconhecimento? Professores e professoras diante da homossexualidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPEd, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT23/GT23-682%20int.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

BOHNSACK, Ralf. A multidimensionalidade do *habitus* e a construção de tipos praxiológica. **Educação Temática Digital**, Campinas – SP, v. 12, n. 2, . 22 – 41, jan./jun. 2011.

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o Método Documentário. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 18, jun./dez. 2007, p. 286 – 311.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. O método documentário de interpretação na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. cap. 2, parte II, p. 67 – 86.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. cap. 4, p. 65 – 88.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002b. (Coleção questões da nossa época, v. 35).

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002a.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 05 nov. 2014.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de março de 2014, retificado em 31 de março de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm#art1>. Acesso em: 01 jul. 2014.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 12 mar. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 mar. 2014.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União** (Edição Extra), Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 05 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa: projeto base**. Brasília: SECAD/MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa: orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salette et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257 – 265.

CARDOSO, Luciana Felipe. **Somos semeadores: estratégias identitárias na Escola Normal Sarah Kubitschek – 1963 – 1965**. 2007. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CASSINI, Simone Alves; NATAL, Cirlane Mara; TIBÚRCIO, Silvana da Silva. A política de municipalização do ensino no Estado do Espírito Santo: o caso de São Mateus. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 24; CONGRESSO INTERAMERICANO DE

POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3. 2009. Vitória. **Anais...** Vitória: ANPAE, 2009. 1 CD-Rom.

CATANI, Denice Barbara. Estudos de história da profissão docente. LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. cap. 24, p. 585 – 600.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertand Brasil S. A., 1990.

CHENET, Neoclésia. **A condição docente no olhar de três gerações de professores formadores**. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga – Portugal, ano 16, n. 2, p. 221 – 236, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 mar. 2002. Seção 1, p. 11.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. O processo de fechamento de escolas rurais no Estado do Rio de Janeiro: a nucleação escolar analisada a partir da educação do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 21., 2012, Uberlândia – MG. **Anais...** Uberlândia – MG, 2012. Disponível em: <http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/eixos/1066_1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2013.

CORSI, Adriana Maria. Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas. In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006. cap. 4, p. 53 – 66.

COSTA, Reginaldo Rodrigues da. A capacitação e aperfeiçoamento de professores que ensinavam Matemática no Estado do Paraná, 1971 – 1982. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9. 2012. João Pessoa. **Anais...** Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/8.12.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2014.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Do ontem para o hoje: práticas escolares em diários íntimos de professoras. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. cap. 7, p. 117 – 130.

DANTAS, Márcia Maria Avelino. **Escola Ativa como semeadora de sonhos nas turmas multianuais: representações das(os) professoras(es) da microrregião de Mossoró-RN**. 2009. 187 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

DAYRELL, Juarez. Prefácio. In: WELLER, Wivian. **Minha voz é tudo o que eu tenho: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. Prefácio, p. 9 – 11.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999 – 2006). In: SPOSITO, Marília Pontes (Coord.). **Estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999 – 2006), volume I**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. Prefácio, p. 7 – 9.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. cap. 3, p. 39 - 64.

DIAS, Márcia Antônia. **A educação no campo: as especificidades da docência em duas comunidades rurais**. 2009. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009a.

DIAS, Márcia Antônia. Histórias e memórias de professoras das escolas rurais de São José da Varginha. In: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL, 8., 2009b. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2009b. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/historiaoral/index.php/por/Anais-VIII-Encontro/GT-Memoria-e-Educacao>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

DIAS, Márcia Antônia; CASTRO, Magali de. A docência em escolas do campo de Minas Gerais no contexto das políticas públicas para a educação em áreas rurais. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 24; CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3. 2009. Vitória. **Anais...** Vitória: ANPAE, 2009. 1 CD-Rom.

DORIN, E. Geração. **Dicionário de Psicologia: abrangendo terminologia de Ciências Correlatas**. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p. 121.

FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada. **Olhar de professor**, v. 6, n. 1, 2003, p. 99 – 118.

FANTON, Marcos. Sujeito, sociedade e linguagem: uma reflexão sobre as bases teóricas da pesquisa com narrativas biográficas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 529 – 543, set./dez. 2011.

FARIAS, Edson. Editorial. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, maio/ago. 2010.

FEIXA, Carles; LECCARDI, Carmem. O conceito de geração nas teorias sobre juventude. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 185 – 204, maio/ago. 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: _____. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 1, p. 15 – 42 (Série cultura, memória e currículo, v. 6).

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método:** pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap. 10, p. 157 – 175. (Coleção Metodologia e pesquisa do cotidiano).

FERREIRA, Maria Zita. Ser negra, ser mulher, ser nordestina: afinal, como me fiz professora? In: VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). **Como me fiz professora.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap. 3, p. 43 – 60.

FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas:** que espaço escolar é esse? 1994. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2005.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores:** do conceito à prática. 2002. 414 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

FOERSTE, Erineu. **Pedagogia da Terra:** uma avaliação da experiência da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2004. Relatório final de pesquisa.

FOERSTE, Erineu. Pedagogia da Terra: uma avaliação qualitativa da parceria entre Movimento Sem-Terra e Universidade. In: FICHTNER, Bernd et al. (Orgs.). **Cultura, dialética e hegemonia:** pesquisas em educação. Vitória: EDUFES, 2012. cap. 4, p. 89 – 114.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FORACCHI, Marialice Mencarini (Org.). **Karl Mannheim:** sociologia. São Paulo: Ática, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 115, mar. 2002, p. 155 – 172.

GAMA, Elizabeth Maria Pinheiro et al. Observações do cotidiano das escolas de 1º Grau de um município da Região Metropolitana do Espírito Santo. Vol. VI. In: **Diagnóstico Estadual de Educação no Espírito Santo.** Vitória: UFES, 1986.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. cap. 2, p. 29 – 38.

GERAÇÃO. **Dicionário Larousse Cultural da Língua Portuguesa.** São Paulo: Universo Ltda. 1992. p. 553.

GERMANO, Idilva Maria Pires. Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em Psicologia Social. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, 15., 2009, Maceió. **Anais...** Maceió: ABRAPSO, 2009. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/147.%20aplica%C7%D5es%20e%20implica%C7%D5es%20do%20m%C9todo%20biogr%C1fico%20de%20fritz%20sch%Ctze%20em%20psicologia%20social.pdf>. Acesso em: 30 set. 2014.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GOODSON, Ivor. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. Parte III, p. 63 – 78.

GOSS, Karine Pereira. Trajetórias militantes: análise de entrevistas narrativas com professores e integrantes do Movimento Negro. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Parte IV. cap. 2, p. 223 – 238.

GURTLER, Jackson; MORETO, Charles. Experiências de educação no meio rural nos municípios de Santa Teresa, Santa Maria de Jetibá e Santa Leopoldina, na microrregião Central-Serrana do Estado do Espírito Santo. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E INOVAÇÃO DO IFES, 6., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: IFES, 2011.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011, p. 97 – 113.

HAGE, Salomão Antônio Muffarej. Educação do campo e transgressão do paradigma (multi)seriado nas escolas rurais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu - MG. **Anais...** Caxambu-MG: ANPEd, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6181--Int.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. Parte II, p. 31 – 62.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Resultados do Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_espirito_santo.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

JESUS, Regina de Fátima de. Sobre alguns caminhos trilhados... os mares navegados... Hoje, sou professora. In: VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap. 2, p. 21 – 42.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. cap. 4, p. 90 – 113.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação matemática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 211 – 225, jan./mar. 2013.

KÖTTIG, Michaela; VÖLTER, Bettina. “Isso, sim, é ser sociólogo!”: uma entrevista narrativa com Fritz Schütze sobre a história de sua obra na sociologia. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 204 – 226, maio/ago. 2014.

LALANDE, André. Geração. **Vocabulário técnico e crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993. p. 443 – 444.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. Problema e problemática. In: _____. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: UFMG, 1999. cap. 4, p. 85 – 102.

LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MAGRÃO, Sérgio; SÁ, Luiz Carlos. Caçador de mim. Intérprete: Milton Nascimento. In: NASCIMENTO, Milton. **Caçador de mim**. [S.l.]: Ariola. 1981. 1 CD, faixa 6.

MAGRONE, Eduardo. O impacto do processo de massificação do ensino sobre a autoridade docente: uma tentativa de interpretação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu - MG. Anais... Caxambu-MG: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt14/t146.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. Tradução de Ignacio Sánchez de La Yncera. **REIS – Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n. 62, abr./jun. 1993, p. 193 – 242.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice Mencarini (Org.). **Karl Mannheim: sociologia**. São Paulo: Ática, 1982. cap. 2, p. 67 – 95.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006. cap. 1, p. 17 – 26.

MATTEDI, Joelma Sani; MORETO, Charles. Experiências de educação no meio rural nos municípios de Itaguaçu, Itarana e São Roque do Canaã, na microrregião Central-Serrana do Estado do Espírito Santo. In: JORNADA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E INOVAÇÃO DO IFES, 6., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: IFES, 2011.

MAZON, Michelle Juliana Savio. **TPACK (Conhecimento Pedagógico de Conteúdo Tecnológico)**: relação com as diferentes gerações de professores de Matemática. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) - Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Bauru, 2012.

MELO, Patrícia Eliane de. Mulher e docência: uma "celebração móvel" de identidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas - MG. **Anais...** Poços de Caldas- MG: ANPEd, 2003. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/patriciaeianedemelo.rtf>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escritas invisíveis: diários de professoras e estratégias de preservação da memória escolar. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. cap. 6, p. 99 – 116.

MONTEIRO, Hilda Maria. Eu não sabia o que agora sei...: tornando públicas as minhas histórias secretas. In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006. cap. 2, p. 27 – 38.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. Prefácio. In: BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. Prefácio. p. 9 – 10.

MORETO, Charles. **A educação do campo nos cursos de Pedagogia no Espírito Santo**. 2010. Relatório de pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas "Educação e Sociedade" – GEPES do IFES, Santa Teresa, 2010b.

MORETO, Charles. Cenários da educação do campo no Espírito Santo: a experiência do Programa de Valorização da Educação Rural – PROVER. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL "AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS: PRÁTICAS/TEORIAS SOCIAIS NA CONTEMPORANEIDADE", 6., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

MORETO, Charles. Discutindo o trabalho docente em escola multisseriada. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: ENDIPE, 2012a.

MORETO, Charles. Experiências municipais de educação no meio rural capixaba. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: ENDIPE, 2012b.

MORETO, Charles. **Formação de professores de séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de Educação Aberta e a Distância**: um estudo sobre

parceria entre professores da escola básica e professores da universidade. 2006. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

MORETO, Charles. Por uma política educacional do/no/para o campo: as escolas uni e pluridocentes e as classes multisseriadas. **Universo do Serviço Social**, Nova Venécia, v. 01, p. 05 – 14, 2010a.

MORETO, Charles. Práticas de “jardinagem” no trabalho docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 4., Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2012c.

MORETO, Charles; TRARBACH, Maria Aparecida. (Re)pensando o trabalho docente nas (sobre)vivências das “Schaulleiresche” em uma escola multisseriada. In: MORETO, Charles et al. **Educação do Campo: saberes e práticas**. Vitória: EDUFES, 2012, cap. 4, p. 73 – 89.

MOTTA, Alda Britto da; WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 175 – 184. maio/ago. 2010.

NASCIMENTO, Aline Carvalho; COSTA, Silvano Sulzart Oliveira. História de vida de uma professora de classes multisseriadas: formação profissional e prática pedagógica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRB, 1.; SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA BAHIA, 2.; SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO RECÔNCAVO E VALE DO JEQUITINHONHA, 3.; ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DE AMARGOSA, 4., 2013, Amargosa – BA. **Anais...** Amargosa – BA: UFRB, 2013. Disponível em: <<http://www.institutochapada.org.br/wp-content/uploads/2013/10/HIST%C3%93RIA-DE-VIDA-DE-UMA-PROFESSORA-DE-CLASSES-MULTISSERIADAS-FORMA%C3%87%C3%83O-PROFISSIONAL-E-PR%C3%81TICA-PEDAG%C3%93GICA.doc.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2014.

NASSER, David; LACERDA, Benedito. Normalista. Intérprete: Nelson Gonçalves. In: GONÇALVES, Nelson. **Trilha sonora do filme: Nelson Gonçalves**. [S.l.]: Sony Music / RCA Records Label. 2001. 1 CD, faixa 3.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço et al. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. cap. 10, p. 169 – 198.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; DIAS, Alder de Sousa; MOTA NETO, João Colares da. Pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a presença de Paulo Freire. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Recife. **Anais...** Recife: ANPEd, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT18%20Trabalhos/GT18-1389_int.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2012.

OLIVEIRA, Sara Camargo Barreto de. **A formação dos professores em Guaraniçu:** a capacitação em serviço, o Logos I, Logos II e HAPRONT. 166 f. Monografia (Especialização em História da Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2010.

OTTE, Janete. **Trajetória de mulheres na gestão de instituições públicas profissionalizantes:** um olhar sobre os Centros Federais de Educação Tecnológica. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. Aprendizagem científica: experiência como grupo de pesquisa. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo (Orgs.). **A trama do conhecimento:** teoria e escrita em ciência e pesquisa. São Paulo: Papyrus, 2008.

PEZZIN, Josimara; FOERSTE, Erineu. O Curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Espírito Santo. In: MERLER, Alberto et al (Orgs.). **Educação do Campo:** diálogos interculturais em terras capixabas. Vitória: EDUFES, 2012. cap. 4, p. 125 – 143 (Coleção educação do campo).

PIZZO, Sílvia Vilhena. Recordando e reinventando o início da docência no final da carreira. In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro, 2006. cap. 6, p. 77 – 90.

REIS, Andréa Cardoso. **Diálogos entre a infância dos educadores e os educadores de infância:** dizeres que instituem práticas de formação. 2007. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

ROCHA, Gisele Antunes. E agora... cadê os dragões? Uma pedagoga, mestre e doutora em Educação, vai aprendendo a ensinar no exercício da profissão. In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência.** Brasília: Líber Livro, 2006. cap. 5, p. 67 – 76.

ROSA, Ana Cristina Silva da. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. **Educação & Linguagem**, São Paulo, ano 11, n. 18, p. 222 – 237, jul./dez. 2008.

SÁ, Patrícia Teixeira de. Como “se faz” o professor de História entre a formação inicial e os primeiros anos de sua prática? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT08%20Trabalhos/GT08-2222_int.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente:** contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, v. 1).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Fernanda Gabriela Soares dos. **Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras**. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

SANTOS, Margarida dos. Como tenho me tornado professora? In: VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap. 4, p. 61 – 80.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

SCHÜTZE, Fritz. Análise sociológica e linguística de narrativas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. e11 – e52, maio/ago. 2014.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Parte IV. cap. 1, p. 210 – 222.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu. Educador do campo, um intelectual orgânico? (Memórias em imagens de D. Arlete). In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012. Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v1/34.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2014.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu; MERLER, Alberto. Memórias e imagens da formação do professor do campo no Brasil. **Visioni LatinoAmericane**, n. 11, Luglio 2014, p. 7 – 22.

SILVA, Benedicto (Coord.). Geração. **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 1986. p. 514 – 515.

SILVA, Catarina Malheiros da. **Escola, saberes e cotidiano no meio rural: um estudo sobre os(as) jovens do sertão da Bahia**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SILVA, De Plácido e. Geração. **Vocabulário jurídico**. 26. Ed. Atualizadores: Nagib Slaib Filho e Gláucia Carvalho. Rio de Janeiro: Forense, 2005. p. 657.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. A formação de professores para o ensino de artes no Brasil: qual o estado do conhecimento? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GE01-4927--Int.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Programa Escola Ativa: política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula**. 2011. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria Estadual de Educação. **PAEBES**. Disponível em: <<http://www.paebes.caedufjf.net/paebes/o-que-e-paebes/>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

SILVA, Iraci Pereira da. **Escola e relações de gênero**: visões de mundo de jovens do ensino médio em Taguatinga. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. In: LIMA, Emília Freitas de (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro, 2006. cap. 3, p. 39 – 52.

SOARES, Magda. **Metamemória, memórias**: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

SOUSA, Clarilza Prado de et al. Estudo psicossocial da escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu - MG. Anais... Caxambu-MG: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt20/t204.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Aripe Avelar de. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma licenciatura em Matemática. **Pró-Posições**, Campinas, v. 24, n. 1(70), p. 201 – 224, jan./abr. 2013.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Giomar Macedo de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p.925 – 944, out./dez. 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. cap. 5, p. 89 – 98.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

SOUZA, José Vieira de. A relação projeto nacional e educação em Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu - MG. Anais... Caxambu - MG: ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://www.25reuniao.anped.org.br/josevieirasouza14.doc>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Cento Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIRA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445 – 477, maio/ago. 2010.

TAVARES, Breitner. **Na quebrada, a parceria é mais forte – juventude hip-hop: relacionamento e estratégias contra a discriminação na periferia do Distrito Federal**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

TAVARES, Johelder Xavier. **Processos identitários na constituição profissional de professores do gênero masculino das séries iniciais do ensino fundamental que atuam em escolas públicas do sistema municipal de ensino de Vitória**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

TOREZANI, Paulo Rogerio; MORETO, Charles. “Então, foi assim...”: História Oral de Vida de professores do campo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO DIÁLOGOS SOBRE DIÁLOGOS, 4., Niterói. **Anais...** Niterói: UFF, 2012.

ULHOA, John. Simplicidade. Intérprete: Pato Fu. In: PATO FU. **Toda cura para todo mal**. [S.I.]: BMG/Rotomusic. 2005. 1 CD, faixa 5.

VASCONCELLOS, Eduardo Alcantara de. Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, ago. 1993, p. 65 – 73.

VASCONCELOS, Geni A. Nader (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VASCONCELOS, Geni A. Nader. Puxando um fio... In: _____ (Org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. cap. 1, p. 7 – 20.

VILLELA, Heloísade O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. cap. 5, p. 95 – 134.

VIOLA, Marilene Pascale da Silva. **Escola unidocente: sua cotidianidade**. 1993. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1993.

WELLER, Wivian et al. Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 375 – 396, jul./dez. 2002.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. In: MOTTA, Alda Britto da; WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 205 – 224. maio/ago. 2010.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim na análise das relações entre educação e trabalho. In: XXIX ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. **Anais...**, São Paulo, 2005b. p. 1-16.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 13, p. 260 – 301, jan./jun. 2005c.

WELLER, Wivian. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 1, p. 107 – 126, abr. 2005a.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241 – 260, maio/ago. 2006.

WELLER, Wivian. Karl Mannheim: um pioneiro da sociologia da juventude. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 13., 2007, Recife – PE. **Anais...** Recife: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2007. Disponível em: <<http://espm.br/ConhecaAESPM/CAEPM/nucleodeestudosdajuventude/Documents/Banco%20de%20Dados%20Jovens/10.%20SOCIOLOGIA%20DA%20JUVENTUDE/10.23.%20mannheim%20sobre%20sociologia%20da%20juventude.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

WELLER, Wivian. **Minha voz é tudo o que eu tenho**: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

WELLER, Wivian. O hip hop como possibilidade de inclusão e de enfrentamento da discriminação e da segregação na periferia de São Paulo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 17, n. 40, p. 103 – 115, jan./abr. 2004.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu – MG. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5656--Int.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2014.

WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

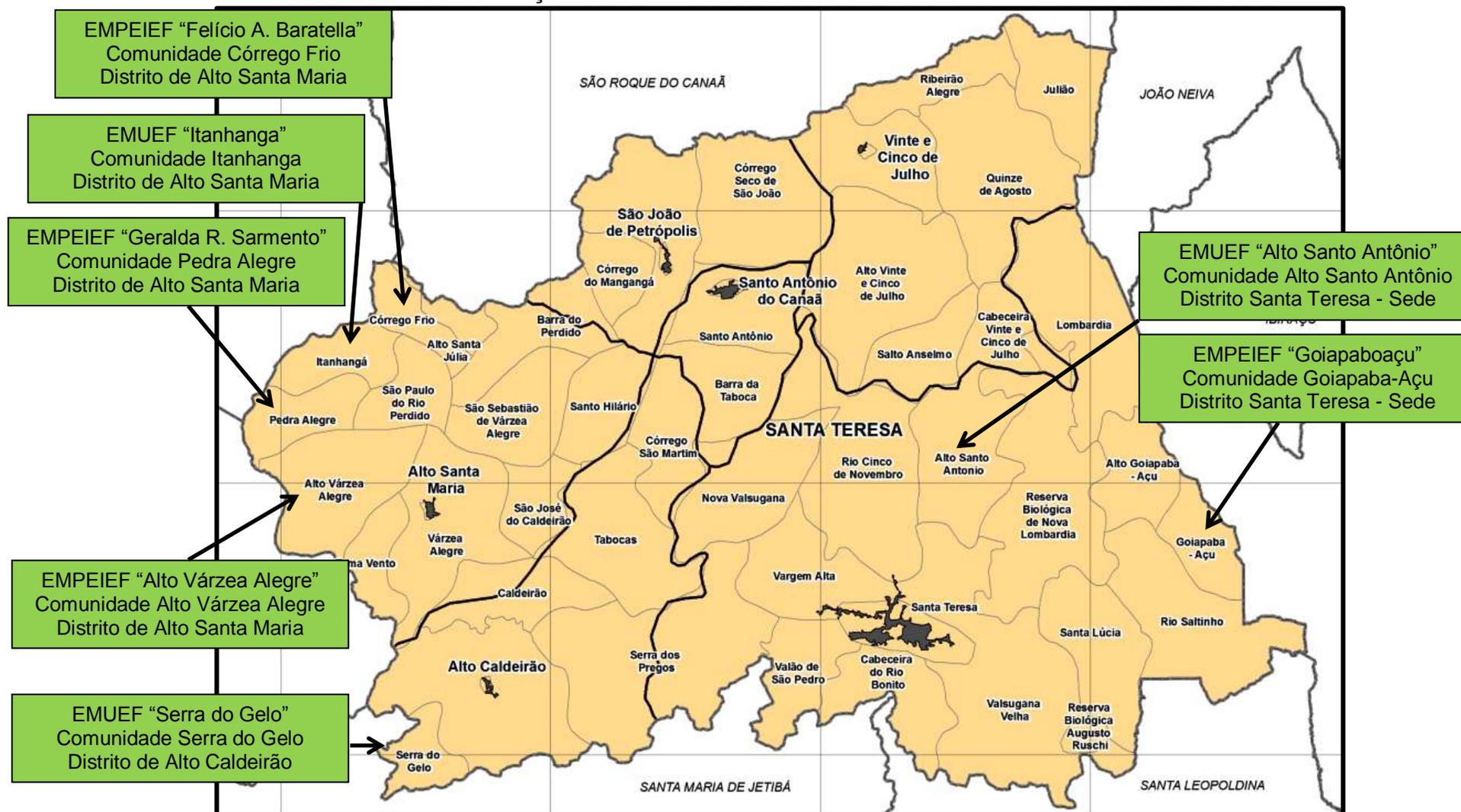
WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos. In: _____. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. cap. 1, p. 12 – 28.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131 – 143, jul./dez. 2013.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação**: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DE SANTA TERESA -ES



Fonte: Elaborado pelo autor a partir do mapa “Limites administrativos de Santa Teresa”, disponível em http://www.ijsn.es.gov.br/Sitio/custom/mapas/municipios/download.php?filename=SANTA-TERESA_LIMITES.png. Acesso em: 20 mar. 2014.

APÊNDICE 02 - APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA ÀS PROFESSORAS DE ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DE SANTA TERESA

I - IDENTIFICAÇÃO DO PESQUISADOR:

- a) **Nome:** Charles Moreto.
- b) **Instituição de estudo:** Universidade Federal do Espírito Santo.
- c) **Curso:** Doutorado em Educação.
- d) **Instituição de trabalho:** Instituto Federal do Espírito Santo – IFES *Campus* Santa Teresa.
- e) **Contatos:**
Cel.: (27) 9747-6867
Endereço eletrônico: charlesmoreto@gmail.com

II - IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA:

a) Título do projeto de pesquisa:

Socialização profissional de professoras do campo: um diálogo com diferentes gerações

b) Tema:

Os processos de socialização profissional docente.

Observação: No decorrer de nossas leituras temos percebido que há o que estamos chamando de **campo temático**, que tem permeado o tema por nós estabelecido. Assim, tem feito parte de tal campo: a formação inicial e continuada de professores; o exercício da profissão professor(a); a docência em salas multisseriadas, nas escolas uni e pluridocentes do campo; as discussões sócio-políticas sobre a Educação do Campo; os processos didático-pedagógicos da docência na multissérie; as concepções sócio-históricas do que é ser professor(a) (do campo) em tempos e espaços distintos; as visões de mundo de diferentes unidades de geração de professores(as) do campo; entre outras.

c) Delimitação do tema:

A socialização profissional de diferentes “unidades de geração” de professoras¹ de escolas multisseriadas no Espírito Santo.

Observação: Detalhando um pouco mais, temos pensado em desenvolver nosso estudo dentro de dois contextos:

1) **temporal**, arbitrariamente definido, que se dará entre 1960 e o ano em curso, considerando que uma data anterior à 1960 pode nos trazer algumas dificuldades operacionais para o desenvolvimento da pesquisa, tais como a avançada idade das professoras a serem entrevistadas;

¹ Em nosso processo de investigação buscaremos dialogar com as professoras das séries iniciais do ensino fundamental, que exerceram (ou exercem) a docência em escolas uni ou pluridocentes com turmas multisseriadas do campo, considerando que as mesmas ocupam a quase totalidade das funções docentes dessas escolas.

2) **geográfico**, também arbitrariamente definido, tomando como *loci* de investigação empírica, inicialmente, o município de Santa Teresa.

É importante salientar que tais delimitações (temporal e geográfica) são propostas a serem problematizadas. No entanto, o que temos já estabelecido como ponto de inflexão é que as sujeitas da pesquisa devem ser **professoras** que trabalharam em um determinado tempo de suas vidas (preferencialmente os anos iniciais da carreira) em **escolas uni ou pluridocentes com turmas multisseriadas do campo**.

d) O problema de pesquisa:

A questão que tem direcionado nossas conversas pode ser assim apresentada: **Como o debate sobre gerações pode contribuir nos movimentos de socialização profissional de professoras de escolas uni ou pluridocentes com turmas multisseriadas?**

Outras questões:

- a) Como os(as) professores(as) de salas multisseriadas se constituíram/constituem como docentes?
- b) Que representações² diferentes “unidades de gerações” de professores(as) de escolas multisseriadas construíram em relação à docência?

e) Objetivos:

Conhecer como as concepções de mundo de diferentes “unidades de geração” de professoras de salas multisseriadas do campo, articulam-se com os processos de socialização profissional docente.

Como objetivos específicos para o presente estudo, salientamos, por ora:

- a) Investigar o conceito “geração” e seu emprego em pesquisas sobre socialização profissional docente;
- b) Analisar as concepções sobre a docência em escolas multisseriadas elaboradas por diferentes “unidades de geração” de professoras;
- c) Discutir os processos de socialização profissional docente do campo a partir de uma perspectiva geracional.

f) Eixos do trabalho de pesquisa:

- a) Socialização;
- b) Educação do Campo (Multissérie);
- c) Geração.

² Estamos entendendo por representações os sentidos e significados construídos individual e socialmente pelas professoras (no campo do simbólico, do imaginário).

APÊNDICE 03 - DADOS PRELIMINARES DE PROFESSORAS DE ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO DE SANTA TERESA - ES

| | |
|--|-------------------------|
| Nome: | |
| Data de nascimento: | Idade: |
| Escola em que trabalha atualmente: | |
| Ano de ingresso no magistério: | |
| Total de anos de atuação no magistério: | |
| Ano em que começou a atuar em escolas multisseriadas: | |
| Total de anos de atuação em escolas multisseriadas: | |
| Sobre o local onde mora: | |
| <input type="checkbox"/> mora na mesma comunidade onde trabalha. <input type="checkbox"/> mora em uma comunidade no interior e trabalha em outra. <input type="checkbox"/> mora na sede do município e trabalha em escola multisseriada no interior. | |
| Contato: | |
| Celular: | |
| E-mail: | |
| Conhece outras pessoas que já trabalharam em escolas multisseriadas? | |
| Quem? | Onde posso encontrá-la? |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Muito obrigado pela colaboração!



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

APÊNDICE 04 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,
RG n. _____, estou sendo convidada como voluntária a
participar da pesquisa: **SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DO
CAMPO: UM DIÁLOGO COM DIFERENTES GERAÇÕES.**

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS

Fui informada que tal pesquisa faz parte do trabalho de doutoramento do professor Charles Moreto e que a mesma se justifica a) pela escassez de trabalhos que abordam o tema, a partir de uma perspectiva geracional, por meio de estudos comparativos; b) pela importância que o conceito “geração” tem vindo a ganhar a partir do início do século XXI, nas análises sociológicas por meio da reconstrução das trajetórias sociais das gerações anteriores para análise e compreensão das ações coletivas empreendidas pelas novas gerações em função do aumento da expectativa de vida e da maior convivência entre sujeitos de diferentes gerações; c) pela possibilidade para pensar de outras formas o exercício da docência, nos planos pessoal e profissional.

Foi-me esclarecido que o objetivo geral desse projeto é conhecer como as concepções de mundo de diferentes “unidades de geração” de professoras de salas multisseriadas do campo articulam-se com os processos de socialização profissional docente. São objetivos específicos a) investigar o conceito geração e seu emprego em pesquisas sobre socialização profissional docente; b) analisar as concepções sobre a docência em escolas multisseriadas elaboradas por diferentes “unidades de geração” de professoras e; c) discutir os processos de socialização profissional docente do campo a partir de uma perspectiva geracional.

Também fui informada que os procedimentos de produção e coleta de dados se darão das seguintes formas:

1º - Através de **grupos de discussão**, que reunirão professoras do campo que trabalham em escolas multisseriadas. Tais grupos têm como objetivo a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social das entrevistadas, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas. Os encontros dos grupos de discussão deverão ser, preferencialmente, gravados (ou filmados) para uma maior fidelidade no uso das informações fornecidas pelos participantes;

2º - Por meio de **questionário**, aplicado a mim (professora de escola multisseriada do campo), ao final da entrevista, para levantamento de dados objetivos específicos dos sujeitos respondentes das entrevistas;

3º - Por meio de **entrevista narrativa-biográfica**, realizada individualmente comigo (professora de escola multisseriada do campo). Tal entrevista está organizada por eixos de discussão abertos e não lineares e deverá ser, preferencialmente, gravada (ou filmada) para uma maior fidelidade no uso das informações fornecidas no desenvolvimento do trabalho.

DESCONFORTOS, RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui informada que a pesquisa não utilizará procedimentos que representem risco de qualquer natureza para os participantes, e que a mesma encontra-se em conformidade com as Resoluções 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia, que regulam a ética em pesquisa com seres humanos. A pesquisa também obedece ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/1990), das pessoas com deficiência (Decreto nº 3.298/1999) e dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741/2003).

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO

Fui informada e foi-me garantido que serei esclarecida sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar, além de ser livre para recusar-me a participar, retirar

meu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Minha participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Por se tratar de um estudo que busca analisar as relações sociais a partir das posições geracionais dos sujeitos e de suas trajetórias sociais (no tempo existencial dos indivíduos e no tempo social, coletivo e histórico), a descrição das pessoas, de suas ações, bem como dos locais onde atuam será necessária. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada junto ao pesquisador e outra foi fornecida a mim.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS

Fui informada que minha participação no estudo não acarretará custos, bem como não gerará nenhuma compensação financeira.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE

Eu, _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO o professor **Charles Moreto**, aluno do Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, responsável pelo projeto de pesquisa provisoriamente intitulado “**Socialização profissional de professoras do campo: um diálogo com diferentes gerações**” a colher meu depoimento por meio de gravação e a realizar as filmagens e fotos que se façam necessárias, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Fui informada ainda que o material produzido (gravação, fotos, filmagens, etc.) fará parte do acervo do Grupo de Estudos e Pesquisas “Educação e Sociedade” – GEPES, do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES *Campus* Santa Teresa.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dos depoimentos e/ou destas filmagens e fotos (seus respectivos negativos) para fins científicos e de estudos (tais como eventuais publicações de livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador acima especificado, para esta e outras pesquisas que vierem a ser realizadas, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Em qualquer etapa do estudo, terei acesso ao pesquisador responsável, professor Charles Moreto, que pode ser encontrado:

a) no endereço residencial: Avenida Maria Angélica Vervloet dos Santos, n. 786, Bairro Canaã, CEP 29.650-000, Santa Teresa – ES.

b) no endereço profissional: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – IFES *Campus* Santa Teresa. Rodovia ES 080, Km 93, São João de Petrópolis, CEP 29660-000, Santa Teresa – ES.

c) por meio dos seguintes endereços eletrônicos: charlesm@ifes.edu.br e charlesmoreto@gmail.com.

d) por meio do telefone celular: (27) 99747-6867.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Santa Teresa - ES, ____ de _____ de 2014.

Participante da pesquisa

Charles Moreto

Pesquisador responsável pelo projeto

**APÊNDICE 05 – TÓPICO-GUIA PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS
NARRATIVAS BIOGRÁFICAS COM AS PROFESSORAS DAS ESCOLAS DE
CLASSES MULTISSERIADAS DE SANTA TERESA – ES**

MOMENTO PRÉ-ENTREVISTA:

1. Explicar à entrevistada os objetivos da entrevista.
2. Explicar sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e pedir que o entrevistado leia-o, solicite informações para esclarecer possíveis dúvidas e, em caso de concordância, assine-o autorizando a realização da entrevista, bem como a gravação da mesma e o posterior uso das informações fornecidas para fins de pesquisa.
3. Antes de iniciar a entrevista deixar gravado (para facilitar a transcrição) o dia, a hora, o local e o nome da entrevistada.

ENTREVISTA:

| BLOCO TEMÁTICO | PERGUNTA | OBJETIVO |
|--|---|---|
| Pergunta inicial (para todas as professoras entrevistadas). | Questão principal: Inicialmente eu gostaria de conhecer sua história de vida. Você poderia nos contar sobre você, falando sobre sua infância, sua família, onde morava, onde estudou? | Estabelecer o primeiro contato e deixar a pessoa à vontade para falar sobre sua vida. |
| BLOCO I A escolha da profissão | Questão principal: Você poderia me contar um pouco sobre como foi que você escolheu ser professora? Questões complementares: Você lembra se nessa sua escolha alguém te influenciou? | Conhecer aspectos relacionados à escolha profissional. |
| BLOCO II O ingresso na profissão | Questão principal: Você poderia me falar um pouco sobre o início do seu trabalho como professora? Como foram suas primeiras experiências? | Conhecer aspectos relacionados ao ingresso na profissão e as experiências iniciais no desempenho do trabalho docente. |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>Questões complementares: Você poderia me contar um pouco sobre a escola onde você começou a trabalhar? Sobre a comunidade? E sobre os alunos?</p> <p>Você ainda se lembra como você se sentiu começando a trabalhar como professora em uma escola de classe multisseriada?</p> | |
| <p>BLOCO III A formação profissional</p> | <p style="text-align: center;">FORMAÇÃO INICIAL</p> <p>Questão principal: Agora eu gostaria de saber qual sua formação para trabalhar como professora? Você poderia me contar como foi que escolheu realizar esse curso?</p> <p>Questões complementares: Gostaria que você pudesse me contar um pouco mais sobre como era o curso que você realizou? O que você lembra sobre aquele período de formação? Sobre a escola, os professores, os conteúdos, etc.?</p> | <p>Conhecer aspectos da vida escolar da pessoa, sua trajetória, percalços e/ou facilidades.</p> |
| | <p style="text-align: center;">FORMAÇÃO CONTINUADA</p> <p>Questão principal: Você realiza cursos de formação continuada? Poderia me falar um pouco sobre eles?</p> <p>Questões complementares: Qual sua opinião sobre esses cursos? Você acha que eles contribuem para a realização de seu trabalho? De que forma?</p> | |
| <p>BLOCO IV O trabalho docente</p> | <p>1. Abordar questões como:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Condições de trabalho; b) Remuneração; c) Vínculo funcional d) Como aprendeu a dar aula para turmas multisseriadas e) Relação professor-aluno; f) Relação professor-pais; g) Metodologias de ensino; h) Avaliação; i) Dificuldades encontradas; | <p>Verificar a trajetória profissional em escolas de classes multisseriadas, suas dificuldades no exercício da profissão</p> |

| | | |
|---|---|--|
| | <p>j) Prazeres da profissão; k) Voltaria a ser professor/a? Pretende abandonar a profissão? l) Outras questões.</p> | |
| <p>BLOCO V Relação entre vida pessoal e profissional</p> | <p>Questão principal: Poderia falar um pouco sobre como é o seu dia-a-dia nessas diferentes funções que você exerce?</p> <p>Questões complementares: Como você articula sua vida profissional com sua vida pessoal?</p> | <p>Conhecer o contexto familiar no que diz respeito aos embates, alegrias, dificuldades de ser profissional, mãe, esposa, etc. e verificar o apoio (se há) da família, em geral, e do parceiro, em particular.</p> |
| <p>BLOCO VI Questão final</p> | <p>Questão principal: Não tenho mais questões. Você gostaria de falar mais alguma coisa? Tratar de algo que ainda não conversamos?</p> | <p>Permitir que a entrevistada introduza outras questões relevantes e que não foram levantadas até o momento.</p> |

MOMENTO PÓS-ENTREVISTA:

1. Agradecimentos à entrevistada pela concessão da entrevista.
2. Solicitar à entrevistada que preencha o questionário contendo informações pessoais.

**APÊNDICE 06 - FORMULÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES
JUNTO ÀS PROFESSORAS DE ESCOLAS DE CLASSES MULTISSERIADAS DO
CAMPO DO MUNICÍPIO DE SANTA TERESA - ES**

1 - IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

1.1 - Título da pesquisa: **Socialização profissional de professoras do campo: um diálogo com diferentes gerações.**

1.2 - Pesquisador responsável: **Charles Moreto.**

2 – CARACTERIZAÇÃO GERAL ATUAL DA RESPONDENTE

2.1 - Nome: _____

2.2 - Data de nascimento: _____

2.3 - Cor da pele:

() amarela () branca () indígena () parda () preta

() outra (especifique): _____

2.4 - Naturalidade: _____

2.5 – Ano de ingresso no magistério: _____

2.6 – Total de anos de atuação no magistério: _____

2.7 – Ano em que começou atuar em escolas multisseriadas: _____

2.8 – Total de anos de atuação em escolas multisseriadas: _____

2.9 – Formas de contato:

Telefone / celular: _____

E-mail: _____

3 - QUESTÕES RELACIONADAS AO PERÍODO INICIAL DE ATUAÇÃO NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

Questões sobre a respondente (período inicial de atuação):

3.1 – Idade: _____

3.2 – Religião/igreja: _____

3.3 – Estado civil:

() solteira () casada () viúva () outra: _____

3.4 – Possuía filhos?

- () não.
() sim. Especifique:

| Nome | Sexo | Idade |
|------|------|-------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

3.5 - Sobre o local onde morava:

- () morava na mesma comunidade onde trabalhava.
() morava em uma comunidade do interior e trabalhava em outra.
() morava na sede do município e trabalhava em escola multisseriada no interior.

Questões sobre a formação da respondente (período inicial de atuação):

3.6 – Sobre a formação de nível médio:

- () Não possuía formação de nível médio.
() Possuía o Curso Normal.
() Possuía o Curso de Habilitação para o Exercício do Magistério.
() Possuía outra formação (especifique): _____

3.7 – Tendo formação de nível médio, a modalidade do curso de formação foi:

- () Presencial
() A distância
() Outra (especifique): _____

3.8 – Sobre a formação de nível superior:

- () Não possuía formação de nível superior.
() Possuía formação de nível superior.

3.9 – Tendo formação de nível superior, a natureza administrativa da Instituição de Ensino Superior era:

- () Pública federal (especifique: _____)
() Pública estadual (especifique: _____)
() Pública municipal (especifique: _____)
() Particular (especifique: _____)
() Outra (especifique: _____)

3.10 - Sobre o curso superior realizado, o mesmo era:

- () Licenciatura em (especifique): _____
() Bacharel em (especifique): _____
() Outra (especifique): _____

3.11 – Tendo formação de nível superior, a modalidade do curso de formação foi:

- () Presencial
() A distância

() Outra (especifique): _____

Questões sobre o exercício profissional (período inicial de atuação):

3.12 - Sobre a escola multisseriada em que começou a trabalhar:

Nome: _____

Comunidade: _____

Séries que trabalhava: _____

Tarefas que desempenhava: _____

3.13 - Situação funcional no magistério:

() Contrato temporário de trabalho / Designação Temporária.

() Efetiva.

() Outra (especifique: _____).

3.14 - Turno de trabalho:

() matutino

() vespertino

() noturno

3.15 – Carga horária de trabalho: _____

Questões sobre participação em movimentos de classe e/ou sociais (período inicial de atuação):

3.16 – Participava de movimentos de classe/categoria (sindicatos) e/ou sociais?

() Sim (responda a questão 3.17).

() Não (pule para a questão 3.18).

3.17 – Caso tenha respondido sim na questão anterior:

Qual(is) movimento(s)? _____

Qual era a natureza de sua participação? _____

3.18 – Caso tenha respondido não na questão 3.16:

Por quê não participava? _____

4 - QUESTÕES RELACIONADAS AO PERÍODO ATUAL DE ATUAÇÃO NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

Questões sobre a respondente (período atual de atuação):

4.1 – Idade: _____

4.2 – Religião/igreja: _____

4.3 – Estado civil:

() solteira () casada () viúva () outros: _____

4.4 – Possui filhos:

() não

() sim. Especifique:

| Nome | Sexo | Idade |
|------|------|-------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

4.5 - Sobre o local onde mora:

() mora na mesma comunidade onde trabalha.

() mora em uma comunidade do interior e trabalha em outra.

() mora na sede do município e trabalha em escola multisseriada no interior.

Questões sobre a formação da respondente (período atual de atuação):

4.6 – Sobre a formação de nível médio:

() Não possui formação de nível médio.

() Possui o Curso Normal.

() Possui o Curso de Habilitação para o Exercício do Magistério.

() Possui outra formação (especifique): _____

4.7 – Tendo formação de nível médio, a modalidade do curso de formação foi:

() Presencial

() A distância

() Outra (especifique): _____

4.8 – Sobre a formação de nível superior:

() Não possui formação de nível superior.

() Possui formação de nível superior.

4.9 – Tendo formação de nível superior, a natureza administrativa da Instituição de Ensino Superior era:

- () Pública federal (especifique: _____)
 () Pública estadual (especifique: _____)
 () Pública municipal (especifique: _____)
 () Particular (especifique: _____)
 () Outra (especifique: _____)

4.10 - Sobre o curso superior realizado, o mesmo era:

- () Licenciatura em (especifique): _____
 () Bacharel em (especifique): _____
 () Outra (especifique): _____

4.11 – Tendo formação de nível superior, a modalidade do curso de formação foi:

- () Presencial
 () A distância
 () Outra (especifique): _____

Questões sobre o exercício profissional (período atual de atuação):

4.12 - Sobre a escola multisseriada em que trabalha:

Nome: _____

Comunidade: _____

Séries que trabalha: _____

Tarefas que desempenha: _____

4.13 - Situação funcional no magistério:

- () Contrato temporário de trabalho / Designação Temporária.
 () Efetiva.
 () Outra (especifique: _____).

4.14 - Turno de trabalho:

- () matutino
 () vespertino
 () noturno

4.15 – Carga horária de trabalho: _____

Questões sobre participação em movimentos de classe e/ou sociais (período atual de atuação):

**APÊNDICE 07 – TÓPICO-GUIA PARA REALIZAÇÃO DOS GRUPOS DE
DISCUSSÃO COM AS PROFESSORAS DAS ESCOLAS DE CLASSES
MULTISSERIADAS DE SANTA TERESA –ES**

Projeto: Socialização profissional de professoras do campo: um diálogo com diferentes gerações.

MOMENTO PRÉ-ENTREVISTA (Antes de iniciar o Grupo de Discussão - sem gravar ainda):

1. Explicar como será o Grupo de Discussão – GD (que o pesquisador não fará muitas perguntas porque gostaria que as professoras falassem livremente o tempo que acharem necessário);
2. Deixar gravado (para facilitar a transcrição) o dia, a hora, o local e o nome das participantes do GD.

ENTREVISTA:

| BLOCO TEMÁTICO | PERGUNTA |
|--|---|
| BLOCO I Formação inicial | <p>Questão inicial (igual para todos os grupos): Inicialmente eu gostaria de saber como foi que vocês resolveram entrar para o curso de Magistério depois do Primeiro Grau? Vocês poderiam contar um pouco como foi essa escolha pelo curso?</p> <p>Questões complementares (se houver necessidade de perguntar mais): Vocês ainda lembram de como era visto o curso de Magistério naquela época?</p> |
| BLOCO II Profissão professora / ingresso e experiências na carreira | <p>Questão inicial: Vocês poderiam falar um pouco sobre o início do trabalho de vocês como professoras? Como foram as primeiras experiências?</p> <p>Questões complementares I: a) Como vocês percebiam a profissão de professora naquela época? O que vocês pensavam sobre o trabalho das professoras? b) E hoje, como vocês definem o que é ser professora. Como vocês vêem a profissão hoje?</p> <p>Questões complementares II:</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>a) Vocês lembram ainda como as professoras eram vistas naquela época pelas pessoas da região em que vocês trabalhavam ou pela sociedade de uma forma mais geral?</p> <p>b) E como vocês eram vistas pelos familiares por vocês estarem trabalhando como professoras?</p> <p>c) Na opinião de vocês, mudou alguma coisa em relação a forma como as professoras são vistas hoje pela sociedade?</p> |
| <p>BLOCO III</p> <p>Percepções sobre a escola multisseriada</p> | <p>Questão inicial: <i>Mudando agora um pouco de assunto...</i></p> <p>Como a sociedade mais ampla via a escola multisseriada do campo quando vocês começaram a trabalhar como professoras? Vocês lembram como era naquela época?</p> <p>E nos dias de hoje, como são vistas essas escolas e as suas professoras?</p> <p>Questões complementares:</p> <p>E como vocês veem a escola multisseriada do campo?</p> |
| <p>BLOCO IV</p> <p>Docência na escola multisseriada</p> | <p>Questão inicial:</p> <p>Na opinião de vocês, como as professoras das escolas multisseriadas do campo aprendem a lidar com o trabalho da escola multisseriada do campo?</p> <p>Questões complementares:</p> <p>Como vocês definem o que é ser professora de uma escola multisseriada do campo?</p> |
| <p>BLOCO V</p> <p>Escola multisseriada / gerações</p> | <p>Questão inicial:</p> <p>Vocês acham que existem diferenças entre as professoras mais velhas e as mais novas das escolas multisseriadas do campo?</p> <p>Como é esse convívio entre professoras mais velhas e as mais jovens?</p> |
| <p>BLOCO VI</p> <p>Retrospectiva da experiência como professoras</p> | <p>Questão inicial:</p> <p>Vocês poderiam contar uma experiência que mais marcou vocês durante esses anos em que vocês estão trabalhando como professoras?</p> |

| | |
|--|--|
| BLOCO VII Outros assuntos | Questão inicial: Não tenho mais perguntas. Vocês gostariam de falar sobre algum assunto que a gente ainda não conversou? |
|--|--|

MOMENTO PÓS-ENTREVISTA:

1. Agradecimentos às entrevistadas pela concessão da entrevista.
2. Para as entrevistadas que não tenham preenchido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: explicar as mesmas do que se trata, pedir que leiam-no, solicite informações para esclarecer possíveis dúvidas e, em caso de concordância, assine-o autorizando a realização da entrevista, bem como a gravação da mesma e o posterior uso das informações fornecidas para fins de pesquisa.
3. Para as entrevistadas que não tenham preenchido o questionário contendo informações pessoais solicitar que o façam.

APÊNDICE 08 - CÓDIGOS UTILIZADOS NA TRANSCRIÇÃO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO E NAS ENTREVISTAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS

Utilizamos um sistema de transcrição (denominado TiQ – *Talk in Qualitative Research*) que busca destacar a entonação do discurso assim como pausas e outros elementos da fala. O modelo foi desenvolvido e utilizado em pesquisas coordenadas por Ralf Bohnsack, da Universidade Livre de Berlim, guardando algumas semelhanças com sistemas de transcrição adotados na Análise da Conversação (cf. Przyborski e Wohlrab-Sahr, 2008, p. 160 – 169). O leitor deverá observar que a pontuação nas citações de entrevistas não segue as normas gramaticais, mas a entonação da voz. Somente as falas que têm início após a conclusão de uma pergunta ou comentário dos interlocutores iniciam com letra maiúscula.

| CÓDIGO | SIGNIFICADO |
|---------------------|---|
| Y: | Abreviação para entrevistador (quando realizada por mais de um entrevistador, utiliza-se Y1 e Y2) |
| Am / Bf: | Abreviação para entrevistado/entrevistada. Utiliza-se “m” para pessoas do sexo masculino e “f”, para pessoas do sexo feminino. Num grupo de discussão com duas mulheres e dois homens, por exemplo, utilizam-se: Af, Bf, Cm, Dm e dá-se um nome fictício ao grupo. Na realização de uma entrevista narrativa-biográfica com um integrante do grupo entrevistado anteriormente, costuma-se utilizar um nome fictício que inicie com a letra que a pessoa recebeu na codificação anterior (por exemplo: Cm passa a ser Carlos). |
| ?m ou ?f: | Utiliza-se quando não houve possibilidade de identificar a pessoa que falou (acontece algumas vezes nos grupos de discussão quando mais pessoas falam ao mesmo tempo). |
| (.) | Um ponto entre parênteses expressa uma pausa inferior a um segundo. |
| (2) | O número entre parênteses expressa o tempo de duração de uma pausa (em segundos). |
| ; (ponto e vírgula) | Leve diminuição do tom da voz. |

| | |
|----------------------------|---|
| . (ponto): | Forte diminuição do tom da voz. |
| , (vírgula): | Leve aumento do tom da voz. |
| ? (ponto de interrogação): | Forte aumento do tom da voz. |
| exem- | A palavra foi pronunciada pela metade. |
| exe:::mplo | A pronúncia da palavra esticada (a quantidade de ::: equivale ao tempo da pronúncia de determinada letra). |
| assim=assim | Palavras pronunciadas de forma emendada. |
| <u>exemplo</u> | As palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas. |
| °exemplo° | As palavras ou frases pronunciadas em voz baixa são colocadas entre pequenos círculos. |
| exemplo | As palavras ou frases pronunciadas em voz alta são colocadas em negrito. |
| (exemplo) | As palavras que não foram compreendidas totalmente são colocadas entre parênteses. |
| () | Parênteses vazios expressam a omissão de uma palavra ou frase que não foi compreendida (o tamanho do espaço vazio entre parênteses varia de acordo com o tamanho da palavra ou frase). |
| @exemplo@ | As palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba. |
| @(2)@ | Número entre sinais de arroba expressa a duração de risos assim como a interrupção da fala. |
| ((exemplo)) | As palavras ou frases entre parênteses duplos indicam expressões não verbais ou comentários sobre acontecimentos externos, por exemplo: ((pessoa acende cigarro)), ((pessoa entra na sala e a entrevista é brevemente interrompida)). |
| #exemplo# | As palavras ou frases pronunciadas enquanto a pessoa está chorando foram colocadas entre sinais de cardinal (Octothorpe) neste trabalho. |
| //hm// | Utilizado apenas na transcrição de entrevistas narrativas-biográficas para indicar sinais de <i>feedback</i> (“ah”, “oh”, “mhm”) ou risos do entrevistador (//@(2)@//). Na transcrição das entrevistas de grupos esses sinais são destacados em uma linha nova. |

| | |
|---|--|
| L | Utilizado para marcar colocações iniciadas antes da conclusão da fala de outra pessoa ou que iniciaram em seguida. |
|---|--|

Fonte: Adaptado de WELLER (2001, p. 251 – 252) e WELLER (2005, p. 284 – 286).

APÊNDICE 09 - ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DO GRUPO DE DISCUSSÃO “BATALHADORAS DO CAMPO”

I – Identificação:

ENTREVISTADAS: Professoras Andressa (Af), Beatriz (Bf), Cláudia (Cf), Dalva (Df) e Mariana (Mf).
PROFISSÃO: Professoras (séries iniciais em escola de classe multisseriada do campo).
ENTREVISTADOR: Charles Moreto.
DATA DA ENTREVISTA: 09 de junho de 2014.
HORÁRIO: 14h30min.
LOCAL: Sala de reuniões da Secretaria Municipal de Educação de Santa Teresa – ES.
TRANSCRIÇÃO: Charles Moreto.
DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 37:48.
NÚMERO DE LINHAS: 001 – 765.

II – Divisão temática:

| Passagem | Tema principal | Subtema | Linhas |
|--|--|---|------------------|
| 1) Considerações iniciais | 1.1) Explicações do entrevistador | 1.1.1) Explicações do entrevistador sobre os procedimentos para realização do Grupo de Discussão. | 1 – 11 |
| 2) Formação inicial | 2.1) O curso de Magistério | 2.1.1) A escolha e ingresso no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério | 12 - 52 |
| | | 2.1.2) Visão da sociedade sobre o curso de Magistério | 53 - 72 |
| 3) Profissão professora / ingresso e experiências iniciais na carreira | 3.1) Experiências iniciais na carreira | 3.1.1) O caminho entre a residência e a escola | 73 - 84 |
| | | 3.1.2) A sala de aula | 85 – 94/ |
| | | 3.1.3) Funções na escola | /94 – 99 |
| | | 3.1.4) Morar “fora de casa” | 100 – 117 |
| | 3.2) Relacionamentos | 3.2.1) Namoros, casamentos e fixação da moradia nas comunidades onde foram trabalhar | 118 - 182 |
| | | 3.2.2) Relacionamentos com alunos | 500 - 529 |
| 3.3) Visões sobre a profissão | 3.3.1) Percepções das professoras sobre a | 183 – 248 | |

| | | | |
|---|--|---|---------------------------------------|
| | | <i>profissão e o trabalho docente no início da carreira</i> | <i>491 - 499</i> |
| | | <i>3.3.2) Percepções da comunidade sobre a profissão professora no início da carreira</i> | <i>249 – 306 312 - 319</i> |
| | | <i>3.3.3) Percepções das professoras sobre a profissão e o trabalho docente atualmente</i> | <i>307 - 311</i> |
| | | <i>3.3.4) Percepções dos familiares das professoras sobre sua profissão</i> | <i>320 - 350</i> |
| | <i>3.4) Mudanças nas visões da sociedade sobre a professora e sua profissão</i> | <i>3.4.1) A falta de valorização e reconhecimento dos pais</i> | <i>351 - 389</i> |
| | | <i>3.4.2) A banalização da informação e a perda de valores familiares</i> | <i>390 - 405</i> |
| | | <i>3.4.3) A perda da “autoridade” do professor</i> | <i>406 - 425</i> |
| | | <i>3.4.4) Culpabilização da legislação e desajustamentos familiares</i> | <i>426 - 448</i> |
| <i>4) Percepções sobre a escola multisseriada</i> | <i>4.1) Visões sobre a escola multisseriada</i> | <i>4.1.1) Percepções da sociedade sobre a escola multisseriada no início da carreira.</i> | <i>449 – 474 475 - 490</i> |
| | | <i>4.1.2) Percepções atuais da sociedade sobre a escola multisseriada</i> | <i>530 - 539</i> |
| | | <i>4.1.3) Percepções atuais das professoras sobre a aprendizagem dos alunos</i> | <i>540 - 557</i> |
| | <i>4.2) Fechamento de escolas</i> | <i>4.2.1) Critérios para fechamento das escolas de classes multisseriadas.</i> | <i>558 - 572</i> |
| <i>5) A docência</i> | <i>5.1) A docência na escola de classes multisseriadas</i> | <i>5.1.1) O aprendizado do trabalho na escola multisseriada</i> | <i>573 - 604</i> |
| | | <i>5.1.2) Autopercepção sobre o que é ser docente de escola multisseriada</i> | <i>605 - 633</i> |
| <i>6) Gerações de professoras e escola multisseriada</i> | <i>6.1) Semelhanças e diferenças entre professoras</i> | <i>6.1.1) Semelhanças e diferenças entre as professoras de diferentes gerações</i> | <i>634 - 642</i> |
| | | <i>6.1.2) Semelhanças e diferenças entre as professoras, conforme o vínculo funcional</i> | <i>643 - 674</i> |
| | <i>6.2) Relações intergeracionais</i> | <i>6.2.1) Convívio entre as professoras de diferentes gerações.</i> | <i>675 - 686</i> |

| | | | |
|---|--|---|------------------------|
| 7) Retrospectiva da experiência como professora | 7.1) Experiências relacionais | 7.1.1) Conflito com pai de aluno | 687 – 719 740 - 755 |
| | 7.2) Experiências inusitadas | 7.2.1) Aventuras na caminhada entre a casa e a escola | 720 - 739 |
| 8) Fechamento | 8.1) Encerramento da entrevista com o Grupo de Discussão | 8.1.1) Agradecimentos. | 756 - 765 |

APÊNDICE 10 - ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DO GRUPO DE DISCUSSÃO “FLORES DO CAMPO”

I – Identificação:

ENTREVISTADAS: Professoras Gilda (Gf), Joana (Jf), Laura (Lf) e Flávia (Ff).
PROFISSÃO: Professoras (séries iniciais em escola de classe multisseriada do campo).
ENTREVISTADOR: Charles Moreto.
DATA DA ENTREVISTA: 09 de junho de 2014.
HORÁRIO: 14h30min.
LOCAL: Sala de reuniões da Secretaria Municipal de Educação de Santa Teresa – ES.
TRANSCRIÇÃO: Charles Moreto.
DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 43:26.
NÚMERO DE LINHAS: 001 – 575.

II – Divisão temática:

| Passagem | Tema principal | Subtema | Linhas |
|--|--|--|------------------|
| 1) Considerações iniciais | 1.1) Explicações do entrevistador | 1.1.1) Agradecimentos do entrevistador pela participação das professoras no trabalho. | 1 – 5 |
| 2) Formação inicial | 2.1) O curso de Magistério | 2.1.1) A escolha e ingresso no curso de Habilitação para o Exercício do Magistério. | 6 – 23 |
| | | 2.1.2) Visão da sociedade sobre o curso de Magistério | 24 - 61 |
| | | 2.1.3) Percepções das informantes sobre o curso de Magistério | 62 - 101 |
| 3) Profissão professora / ingresso e experiências iniciais na carreira | 3.1) Experiências iniciais na carreira | 3.1.1) Morar “fora de casa” | 102 – 121 |
| | | 3.1.2) Atrasos nos pagamentos dos salários | 122 - 123 |
| | | 3.1.3) A falta de experiência / turmas multisseriadas | 124 - 141 |
| | 3.2) Visões sobre a profissão | 3.2.1) Percepções das professoras sobre o trabalho docente no início da carreira | 142 - 171 |
| | | 3.2.2) Percepções da comunidade sobre a | 172 – 209 |

| | | | |
|---|---|--|------------------|
| | | profissão professora no início das carreiras | |
| | | 3.2.3) Percepções dos familiares das professoras sobre sua profissão | 210 - 228 |
| | | 3.2.4) Percepções das professoras sobre a profissão professora atualmente | 229 - 263 |
| 4) Percepções sobre a escola multisseriada | 4.1) Visões sobre a escola multisseriada | 4.1.1) Percepções da comunidade sobre a escola de classes multisseriadas | 264 - 320 |
| | | 4.1.2) Percepções atuais da comunidade sobre a escola de classes multisseriadas | 321 - 340 |
| | | 4.1.3) Processo de ensino e aprendizagem dos alunos das escolas multisseriadas | 341 - 363 |
| | | 4.1.4) Valores das famílias dos alunos e a escola | 364 - 383 |
| | | 4.1.5) Vivência na mesma comunidade | 384 - 390 |
| 5) A docência | 5.1) A docência na escola multisseriada | 5.1.1) O aprendizado do trabalho na escola multisseriada | 391 - 405 |
| | | 5.1.2) Autopercepção sobre o que é ser docente de escola multisseriada | 406 - 453 |
| 6) Gerações de professoras de escolas multisseriadas | 6.1) Diferenças entre professoras de diferentes gerações | 6.1.1) Diferenças entre as professoras | 454 - 496 |
| | 6.2) Relações intergeracionais | 6.2.1) Convívio entre as professoras | 497 - 511 |
| 7) Retrospectiva da experiência como professora | 7.1) Experiências enquanto professoras | | 512 - 563 |
| 8) Fechamento | 8.1) Encerramento da entrevista com o Grupo de Discussão | 8.1.1) Agradecimentos | 564 - 575 |

**APÊNDICE 11 - ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DA ENTREVISTA NARRATIVA BIOGRÁFICA REALIZADA COM A PROFESSORA
MARIANA**

I – Identificação:

ENTREVISTADA: Professora Mariana (Mf).
PROFISSÃO: Professora (séries iniciais em escola de classe multisseriada do campo).
ENTREVISTADOR: Charles Moreto.
DATA DA ENTREVISTA: 23 de janeiro de 2014.
HORÁRIO: 13 horas.
LOCAL: Residência da entrevistada, município de Santa Teresa – ES.
TRANSCRIÇÃO: Charles Moreto.
DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 01:09:57.
NÚMERO DE LINHAS: 001 – 965.

II – Divisão temática:

| Passagem | Tema principal | Subtema | Linhas | |
|---------------------------|----------------------------------|---|---|------------------------|
| 1) Apresentação. | 1) Apresentação da entrevistada. | 1) Constituição da família atual. | 5 - 10 | |
| | | 2) Vida escolar nas séries iniciais. | 10 - 17 41 - 55 | |
| 2) Profissão. | 2) Ingresso na profissão. | 1) Escolha profissional. | 1) Opção pela profissão de professora. | |
| | | | 1) Local inicial de trabalho. | 18 - 40 56 - 72 |
| | | | 2) Experiências iniciais na profissão. | 73 - 110 |
| | | | 3) Mudança e residência na comunidade. | 111 - 137 174 - 183 |
| | | | 4) Busca de orientações com professoras mais experientes. | 138 - 159 |
| | | 5) Recrutamento. | 160 - 173 184 - 190 | |
| 3) Formação profissional. | 1) Formação inicial de nível | 1) O curso de Habilitação para o Exercício do | 191 - 222 | |

| | <i>médio.</i> | <i>Magistério.</i> | |
|---|---|---|-------------------------------------|
| | 2) O curso de graduação. | 1) Dificuldades enfrentadas para a realização do curso. 2) O curso de Pedagogia. | 223 – 228 263 - 282 229 - 237 |
| | 3) O curso de especialização. | 1) Dificuldades e superação das mesmas para realização do curso. 2) O curso de especialização em Psicopedagogia. | 238 – 249 263 - 297 250 - 262 |
| | 4) Formação continuada (cursos livres, de extensão e/ou aperfeiçoamento). | 1) Cursos voltados para a alfabetização. 2) Formação voltada para as escolas do campo. 3) Formas de recrutamento e incentivos para a realização dos cursos. | 298 - 325 326 - 362 363 - 388 |
| 4) A docência na escola de classes multisseriadas. | 1) Políticas municipais para a educação do campo. | 1) Vínculo funcional e relações trabalhistas. | 389 - 401 |
| | | 2) Municipalização. | 398 - 401 |
| | | 3) Nucleação de escolas de classes multisseriadas. | 402 – 412 421 - 432 |
| | | 4) Transporte escolar. | 413 - 420 |
| | 2) Condições de trabalho. | 1) Aspectos estruturais e equipamentos nos anos iniciais de carreira. | 433 - 456 |
| | | 2) Aspectos estruturais, equipamentos e materiais de consumo (atualmente). | 479 - 485 |
| | 3) Relação escola/comunidade. | 1) Relação da comunidade com a escola, suas dificuldades e potencialidades. | 457 – 470 549 - 565 |
| | | 2) Importância da escola na comunidade. | 471 - 478 |
| | 4) Remuneração e trabalho. | 1) Remuneração nos anos iniciais da carreira. | 486 - 495 |
| | | 2) Remuneração e intensificação do trabalho na atualidade. | 496 - 510 |
| | 5) Relação entre professora e alunos(as). | 1) Relação com os(as) alunos(as) nos anos iniciais da carreira. | 511 - 525 |
| | | 2) Relação com os(as) alunos(as) na atualidade. | 526 - 548 |
| | 6) A prática pedagógica nas escolas de classes multisseriadas. | 1) As lacunas (percebidas) na formação inicial para o trabalho em escolas de classes multisseriadas. | 566 - 592 |
| | | 2) A prática pedagógica desenvolvida na fase | 593 - 635 |

| | | | |
|--|---|---|--------------------------------|
| | | <i>inicial da carreira docente.</i> | |
| | | 3) A prática pedagógica desenvolvida atualmente na escola de classe multisseriada. | 636 – 717 801 - 814 |
| | 7) Avaliação dos(as) alunos(as). | 1) Avaliação da aprendizagem dos alunos a partir de uma perspectiva mediadora. | 718 – 734 743 - 755 |
| | | 2) Avaliação como punição. | 735 - 742 |
| | 8) Planejamento. | 1) O planejamento das aulas. | 815 – 821 |
| 5) Currículo. | 1) Proposta curricular. | 1) Elaboração da proposta curricular municipal. | 756 - 774 |
| | | 2) A escola do campo e a/na proposta curricular. | 775 – 791 |
| 6) Prazeres da profissão. | 1) Reconhecimento dos pais. | 1) Valorização pelas famílias do trabalho realizado pela professora. | 792 - 800 |
| | 2) O sucesso dos(as) alunos(as). | 1) Auto-realização na superação das dificuldades dos(as) alunos(as). | 822 - 840 |
| | 3) Experimentação em sala de aula. | 1) Ressignificação e novas práticas pedagógicas na alfabetização. | 840 - 866 |
| 7) Articulação entre a vida pessoal e profissional. | 1) Dedicção à profissão. | 1) Vida pessoal submetida à profissão. | 849 – 855 867 - 885 |
| | 1) Aprendizagens com a profissão. | 1) Contribuições da profissão nas relações familiares. | 886 - 899 |
| 8) Propostas para a escola do campo. | 1) Escola unisseriada no campo. | 1) Transformação das classes multisseriadas em unisseriadas. | 900 - 932 |
| | | 2) Estrutura física adequada e professores(as) para todas as disciplinas (Educação Física, Artes e Informática) como direito dos(as) alunos(as). | 933 - 955 |
| 9) Fechamento da entrevista. | 1) Agradecimentos e encerramento da entrevista. | 1) Agradecimentos e encerramento da entrevista. | 956 - 965 |

APÊNDICE 12 - ORGANIZAÇÃO TEMÁTICA DA ENTREVISTA NARRATIVA BIOGRÁFICA REALIZADA COM A PROFESSORA GILDA

I – Identificação:

ENTREVISTADA: Professora Gilda (Gf).

PROFISSÃO: Professora (séries iniciais em escola de classe multisseriada do campo).

ENTREVISTADOR: Charles Moreto.

DATA DA ENTREVISTA: 28 de janeiro de 2014.

HORÁRIO: 14 horas.

LOCAL: Residência da entrevistada, município de Santa Teresa – ES.

TRANSCRIÇÃO: Charles Moreto.

DURAÇÃO DA ENTREVISTA: 47:51.

NÚMERO DE LINHAS: 001 – 634.

II – Divisão temática:

| Passagem | Tema principal | Subtema | Linhas | |
|----------------------------------|--|---|--------------------|-----------------------------------|
| 1) <i>Apresentação.</i> | 1) <i>Apresentação da entrevistada.</i> | 1) <i>História de vida da entrevistada.</i> | 1 - 66 | |
| 2) <i>Profissão.</i> | 1) <i>Escolha da profissão.</i> | 1) <i>O curso de Habilitação para o Exercício do Magistério como falta de opção.</i> | 33 - 39 67 - 81 | |
| | 2) <i>Ser professora.</i> | 1) <i>O significado de ser professora para a entrevistada.</i> | 82 - 86 | |
| | 3) <i>Ingresso na profissão.</i> | 1) <i>Local de ingresso na profissão de professora.</i> | | 87 - 97 160 - 162 177 - 196 |
| | | 2) <i>Recrutamento.</i> | | 48 - 60 98 - 109 |
| | | 3) <i>Dificuldades enfrentadas no início do trabalho como professora (choque de realidade).</i> | | 60 - 66 110 - 131 |
| 3) <i>Formação profissional.</i> | 1) <i>Formação inicial de nível médio.</i> | 1) <i>Impressões sobre o Curso de Habilitação para o Exercício do Magistério.</i> | 132 - 140 | |

| | | | |
|---|---|---|------------------------------------|
| | | 2) A escolha do curso. | 141 - 149 |
| | | 3) O Estágio Supervisionado. | 150 - 162 |
| | | 4) Dificuldades encontradas para a realização do curso. | 163 - 176 |
| | 2) Formação em nível superior. | 1) O curso de graduação em Pedagogia. | 197 - 229 |
| | | 2) O apoio da família para a realização do curso. | 230 - 241 |
| | | 3) Percepção sobre o curso e sua contribuição para o trabalho como professora. | 242 - 251 |
| 4) A docência na escola de classes multisseriadas. | 1) A prática pedagógica na escola de classes multisseriadas. | 1) A falta de discussão sobre as escolas do campo na formação inicial (tanto no nível médio quanto no curso superior). | 252 - 260 |
| | | 2) A prática pedagógica desenvolvida (a aula). | 261 - 302 |
| | | 3) A aprendizagem “do modo” de trabalhar a aula em uma classe multisseriada. | 303 - 316 |
| | | 4) A experiência escolar como aluna de escola de classe multisseriada. | 18 - 27 317 - 325 |
| | 2) Condições de trabalho. | 1) A contratação de pessoal de apoio para a escola de classes multisseriadas. | 326 - 342 |
| | | 2) Vínculo funcional. | 343 - 345 |
| | | 3) Melhorias necessárias nas escolas de classes multisseriadas. | 346 - 359 |
| | | 4) Equipamentos existentes na escola: computadores. | 360 - 367 |
| | | 5) O processo de intensificação do trabalho do professor na escola de classes multisseriadas. | 368 - 385 |
| | | 6) Estrutura física e materiais de consumo na escola. | 386 - 401 |
| | 3) Remuneração. | 1) Descompasso entre a importância social da profissão e a remuneração recebida. | 402 - 417 |
| | | 2) Melhoria da remuneração nos anos de trabalho. | 418 - 424 |
| | 4) Relação entre professora e alunos(as). | 1) Percepção da relação com os(as) alunos(as). | 425 - 437 |
| | | 2) Transferências de alunos(as). | 438 - 454 |

| | | | |
|---|--|--|------------------|
| | 5) Relação entre a professora e os pais/mães dos(as) alunos(as). | 1) Importância de uma relação positiva entre a escola e a família. | 455 - 461 |
| | | 2) Valorização da professora pelos pais/mães. | 462 - 463 |
| 5) Currículo. | 1) Proposta curricular. | 1) Elaboração da proposta curricular municipal. | 464 - 471 |
| | | 2) Participação de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo na elaboração da proposta. | 472 - 475 |
| | | 3) A escola do campo na proposta curricular. | 476 - 490 |
| | | 4) A relação entre a proposta curricular, as escolas do campo e os livros didáticos. | 491 - 498 |
| 6) Avaliação. | 1) Avaliação da aprendizagem. | 1) Avaliação realizada por meio de portfólio (1º e 2º ano do ensino fundamental). | 499 - 523 |
| | | 2) Percepções da professora sobre o portfólio. | 524 - 535 |
| | | 3) Avaliação das turmas de 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental. | 536 - 539 |
| 7) Prazeres da profissão. | 1) Realização pessoal. | 1) Auto-realização nos resultados positivos dos alunos e na manifestação de afeto para com a professora. | 540 - 551 |
| 8) Articulação entre a vida pessoal e profissional. | 1) Tentativa de equilíbrio. | 1) Demandas dos membros da família por atenção. | 552 - 574 |
| | | 2) Dedicção dos finais de semana à família. | 574 - 576 |
| | | 3) Compromissos na igreja. | 576 - 587 |
| 9) Família. | 1) Informações sobre a família. | 1) Os pais. | 588 - 603 |
| | | 2) O esposo. | 604 - 612 |
| 10) Sonhos. | 1) Sonhos para a família. | 1) Uma vida melhor. | 613 - 618 |
| | 2) Sonhos para a educação. | 2) Maior valorização para os professores. | 619 - 624 |
| 11) Fechamento da entrevista. | 1) Agradecimento e encerramento da entrevista. | 1) Agradecimento e encerramento da entrevista. | 625 - 634 |