

O PERCURSO FORMATIVO DOCENTE DE UMA LICENCIANDA: DA ESCOLA DO CAMPO AO PIBID

THE FORMATION OF A TEACHER COURSE LICENCIANDA: SCHOOL FIELD TO PIBID



Vol. II Número 21 jan./jul. 2016

p. 145- 159

Fabício Oliveira da Silva ¹

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios ²

RESUMO: Este trabalho busca analisar a trajetória de formação docente de uma bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, na UNEB, Campus XVI, em Irecê, interior da Bahia. Apresentamos os objetivos do programa, a organização e as experiências da iniciação à docência narradas pela bolsista, por meio dos quais refletimos a trajetória formativa da licencianda, considerando o percurso formativo constituído a partir das experiências vividas na escola do campo da qual fez parte. Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pela abordagem (Auto) Biográfica a partir dos estudos trazidos por Nóvoa (2000), Delory-Momberg (2008, 2012), Pineau (2003), entre outros. Esta escolha ancora-se na possibilidade de desvelar os sentidos da trajetória de vida-formação-profissão da bolsista, no processo de iniciação à docência vivenciado em escolas do campo. Discutimos as implicações do PIBID na formação inicial da bolsista, pelo desejo de ser professora nascido ainda de suas lembranças como estudante, por considerar que o conhecimento de si promoveu autoformação durante seu percurso formativo no programa. Neste sentido, tomamos a entrevista narrativa como dispositivo de pesquisa, propondo reflexões sobre a construção da identidade docente a partir dos diferentes espaços formativos que são evidenciados na história de vida da bolsista. Com o desenvolvimento do trabalho, percebemos que a bolsista apresenta sua trajetória docente como elemento norteador dos sentidos de ser professora no intuito de poder contribuir com a elevação da qualidade da Educação Básica na sua comunidade rural de origem.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade docente, PIBID, Ruralidades.

ABSTRACT: This paper seeks to analyze the trajectory of a teacher training scholarship from the Scholarship Program of Introduction to Teaching - PIBID at UNEB, Campus XVI in Irecê,

¹ Doutorando em Educação pela Ppgeduc - Uneb. Professor de Pesquisa e Prática Pedagógica da Uneb. faolis@uol.com.br.

² Professora Adjunta do PPGEDUC - Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEB, Coordenadora do grupo de pesquisa Diverso, ligado ao PPGEDUC. faolis@uol.com.br.

the interior of Bahia. We present the goals of the program, the organization and the experiences of initiation to teaching narrated by market, by means of which reflect the formative trajectory licencianda, considering the training path constituted based on experiences in the field school to which he belonged. For the development of research, we chose the approach (Auto) Biographical from studies brought by Nóvoa (2000), Delory-Momberg (2008, 2012), Pineau (2003), among others. This choice is anchored in the possibility to unlock the meanings of life course-training-profession of scholarship, in the introduction to teaching in schools experienced field process. We discuss the implications of PIBID in the initial formation of the market, the desire to be a teacher yet born of his memories as a student, considering that knowledge of self promoted self-education during their training in the program. In this sense, we take the narrative interview as a research device, offering reflections on the construction of teacher identity from the different training areas that are evidenced in the life history of scholarship. With the development of the work, we realized that the market presents his teaching career as a guiding element of the senses to be a teacher in order to be able to contribute to raising the quality of basic education in their rural home community.

KEYWORDS: Identity teaching, PIBID, Ruralidades.

Introdução

Cada sujeito constrói, durante o desenvolvimento de sua história, algumas experiências que o contexto social e cultural lhe faculta, ou até mesmo lhe impõe. Tais experiências são construídas por conhecimentos aprendidos e apreendidos pelas relações que estabelecemos com o mundo que nos cerca. Ressalte-se que as experiências se redimensionam constantemente pela capacidade que cada um tem de continuar aprendendo ao longo da vida. Assim para uma pessoa a sua trajetória de vida é marcada inicialmente pelo contexto familiar, mas ganha nova configuração quando de sua inserção em outras relações sociais, principalmente naquelas vivenciadas no âmbito escolar.

Numa condição de estudante tem-se a perspectiva de que a escola é uma instituição formadora, logo agente e produtora das experiências pelas quais o sujeito vivenciará enquanto dela fizer parte. É dessa condição que surgem experiências e vivências que tornam o sujeito protagonista de sua história, passando a compreender os sentidos de cada experiência, numa perspectiva de entende-las em seu conjunto, logo construir a trajetória de formação. Neste cenário o processo de formação consolida-se por meio de uma vinculação com o contexto social, histórico, político, econômico e cultural em que as práticas educativas se inserem.

Daí pode-se pensar como Tardif (2006) que o processo de formação de professores, entendido por suas trajetórias de formação docente, constrói-se a partir do cotidiano de realização atividades escolares, bem como dos conhecimentos que estão articulados com as experiências de cada docente. Logo as trajetórias de formação docente tornam-se centrais para a investigação em educação e dão vasaõ ao estudo que se pode empreender na tentativa de se buscar respostas para que se possa compreender como a trajetória de formação de um sujeito se efetiva pelas vivências e experiências que logrou ao longo de um período formativo de sua vida.

Deste modo, concordamos com Nunes, quando afirma que “As trajetórias escolares e as memórias de formação são lugares privilegiados de construção do conhecimento. São experiências intensas de exposição e autoconhecimento, de descoberta e de laços entre memória pessoal e social” (2003, p.143). Neste artigo, portanto, nos propusemos a realizar uma análise da trajetória de formação de uma licencianda do curso de Pedagogia da UNEB, que teve seu percurso formativo caracterizado por experiências

obtidas na escola do campo, em que foi aluna, como forma de produzir motivação para sua inserção no PIBID. Esclarecemos que esse trabalho nasce de uma perspectiva de se poder mergulhar um pouco na história de vida de um sujeito, do sexo feminino, que buscou através de uma narrativa de suas experiências explicitar os sentidos que sua trajetória acadêmica da escola do campo ao curso de Pedagogia, que cursa no DCHT-Campus XVI Irecê, lhe favoreceu.

Para o desenvolvimento deste estudo, optamos pela utilização da abordagem (Auto)biográfica, por colocar o sujeito como agente autônomo e conhecedor de sua trajetória de vida e formação. Esta abordagem estrutura-se sob a ótica de uma pesquisa qualitativa, de perspectiva interpretativista, que se fundamenta nos princípios da descoberta e da valorização da pessoa em sua singularidade. Segundo (DELORY-MOMBERGER, 2012, P. 185) a pesquisa (auto)biográfica permite explorar as formas e operações segundo as quais os indivíduos *biografizam* suas experiências. Consagra-se por ser uma perspectiva hermenêutica de compreensão das narrativas. Concordamos, portanto, com a ideia de que esse método de investigação implica-se na valorização da vida humana, construída a partir das experiências que ganham novos sentidos quando narradas e refletidas pelo próprio sujeito que narra. O ato de narrar nesta abordagem caracteriza-se como um lugar/momento em que a existência humana toma forma, materializando as experiências vividas sob forma de histórias, em nosso caso de análise, histórias de formação.

Toma a narrativa, oral ou escrita, como um elemento que faculta a produção de sentidos, permitindo ao sujeito que narra a consciência de como os processos formativos se desenvolvem ao longo de sua trajetória. Ao narrar o sujeito imprime um sentido que é único e que é de sua plena autoria. Faz escolhas sobre os elementos dizíveis, dando a estes um significado que é produzido no momento em que diz algo, ou até mesmo quando fala de si.

Segundo Pineau (2003) o método (auto)biográfico é funcional na prática de estudo das histórias de vida permite a reordenação pessoal do tempo, e organização de uma coerência específica dos acontecimentos e espaços que marcam o percurso formativo, visando compreender o processo de profissionalização. Logo a (autobiografia) como um interessante instrumento de pesquisa e formação, possibilita a definição dos sentidos de realização da própria história (DELORY-MOMBERGER, 2008), além da condição de se poder desenvolver a consciência do percurso formativo que o sujeito constrói em sua vida. (NÓVOA, 2000).

Trata-se de uma abordagem metodológica qualitativa, de natureza interpretativa, que evidencia pôr em primeiro plano o estudo das trajetórias formativas de Vanessa, buscando identificar os sentidos que se materializaram de sua inserção na escola rural até sua participação no PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

Esta abordagem metodológica é relevante, pois favorece o conhecimento dos sentidos que a experiência formativa do sujeito analisado revela. Explícita a forma como sentiu e viveu os alunos escolares no campo, bem como sente e vive sua inserção no PIBID na universidade. Assim, a utilização desta abordagem, pelos pressupostos que sustenta em relação ao sujeito de pesquisa e à forma como este experienciou a escola rural, pareceu-me especialmente pertinente. Pretendi, portanto, com esta perspectiva metodológica, aproveitar os contribuições da abordagem (Auto)biográfica no quadro da realização dos estudos das trajetórias formativas de Vanessa.

Neste plano de observação, a ideia de narrativa assumiu uma importância central. De um modo geral, caracterizou-se pela possibilidade de se materializar, por meio das narrativas, algo vivido pela estudante que, de certa maneira, justificou as vivências na escola do campo, bem como as vivências na universidade. Neste contexto, a narrativa é materializada como forma de se poder analisar sistematicamente de que modo esses relatos demandam a compreensão dos sentidos produzidos por meio das vivências e experiências

que trilhou no percurso de sua formação. Permite, ainda, aferir os fatos que foram relevantes e que marcaram com sabores e dissabores o caminho formativo pelo qual passou.

Esse método constitui a forma primeira pela qual a experiência humana adquire sentido ou significado. Como salienta Bruner (1997, p.123), “as narrativas constituem a forma natural de expressão das pessoas, existe uma propensão ou predisposição humana para organizar a experiência sob a forma de narrativa”. Além disso, são as narrativas que permitem registrar no patrimônio pessoal os acontecimentos e respectivos significados que os momentos formativos demarcam para um sujeito que, durante a vida acadêmica, se encontra ainda em pleno processo de construção de sua identidade pessoal e porque não dizer, profissional.

Como dispositivo de coleta de dados, utilizamos a entrevista narrativa, por meio da qual Vanessa pode revisitar sua história de vida na escola rural, reconstruindo o seu percurso formativo. Ao revisitar o passado através da memória, reconstrói em outro tempo os sentidos que o espaço rural tem em sua vida. Em sua narrativa, encontram-se elementos significativos que vão se manifestando em cada lembrança que Vanessa vai construindo a partir de uma narrativa livre, em que a liberdade de construção das ideias vão dando espaço a materialização de sentidos de vida e de formação.

Da escola do campo à escola da cidade: desafios e superações

Ao se falar sobre a educação do campo é necessário enfatizar a temática pelo debate socioeconômico e geopolítico, uma vez que milhares de estudantes e de camponeses fazem parte deste processo marginal criado pela ideologia dominante que favorece representações de uma educação deficitária na consciência, reproduzindo discursos e práticas preconceituosas, não condizentes com a vida e ações das populações do campo.

Há de se reconhecer hoje no Brasil que a educação do campo tem ganhado uma dimensão identitária de construção de valores e sentidos que se expressam pelas ações educativas daqueles que estudaram ou estudam numa escola do campo.

Na prática, em movimentos e em organizações sociais, bem como na academia científica, a educação no e do campo está se contrapondo ao modelo urbano e tecnocrata de educação, pois o modelo atual tem pretensões de preparar os cidadãos para o mundo do trabalho, sem, às vezes, favorecer o desenvolvimento da cidadania, não criando condições de moradia, de transporte e de educação adequadas. Neste sentido, Pinheiro (2011, p.87) afirma que,

[...] a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros

Tal posicionamento é ratificado no relato de Vanessa, quando ela deixa clara a caracterização da sua escola rural, avaliando o que nela continha e de como isso foi conseguido.

Eu comecei a ter contato com a escola a partir dos 6 anos quando uma professora da cidade ofereceu a um mulher do meu povoado umas cadeiras e mesas pequenas que um colégio particular não queria mais.

Vê-se que o surgimento de uma escola, que de fato ainda nem era escola pela estruturação e legalização, nasce no povoado em situações precárias de uma professora,

supostamente leiga, que possuía o desejo de montar uma escolinha em sua própria casa. Como os recursos eram escassos, a possibilidade só veio pela condição de doação de carteiras que uma escola particular já não queria mais. Talvez o material não servisse mais pela má condição de uso, mas seria de muito proveito na “escolinha” do campo que ali seria aberta. Para Vanessa, inserida num contexto de precariedade e de descaso como descreve Pinheiro (2011), este seria o primeiro acesso ao sistema educacional, iniciando aí sua trajetória escolar.

A Educação do Campo contribuiu com a construção da memória formativa de Vanessa, assim como foi elemento fundante na sua constituição identitária, deixando em evidência o sentimento de pertença ao grupo social do qual fez parte. Comilo (2008) traz uma contribuição interessante sobre as características da memória coletiva e da cultura camponesa, no sentido de entendermos as dificuldades na construção da identidade do homem e da mulher do campo. Afirma que,

[...] Muitas vezes o camponês recusa-se a assumir sua identidade, pois, ao longo de sua história, foi considerado como “rude” e inferior. O próprio campo é visto como um espaço inferior à cidade. A consciência de classe passa pela consciência de identidade, que, no caso aqui discutido, é a da cultura camponesa [...]. (COMILO, 2008, p. 21).

A constituição da identidade do estudante do campo é produzida nas relações estabelecidas socioculturalmente com os espaços e tempos que compõem os territórios rurais. A educação do/no campo enquanto fundamento histórico recria o conceito de camponês, de pessoal simples, mas que não elimina o desejo de vencer e de conquistar outros espaços. É o sonho do estudo, da formação e da trajetória acadêmica como espaço de oportunidade de crescimento pessoal e intelectual, que na narrativa analisada fica evidente.

Isso se verifica nos sentidos de escola que já estão se materializando com o uso constante que faz Vanessa ao utilizar expressões no diminutivo, tais como escolinha, festinha, livrinhos. Ao discorrer sobre as formas do emprego do diminutivo no português do Brasil, Bechara (2004, p. 140) aponta que estas apresentam-se com sua significação diminuída, auxiliados por alguns sufixos derivacionais, no caso em questão o uso de -inho, enfatizando que além de conotar a ideia de um diminutivo, esse sufixo conota características de afetividade e de desprezo. O autor defende tal posição enfatizando que esse processo não se dá de forma sistemática, coerente e obrigatória,

Fora da ideia de tamanho, as formas aumentativas e diminutivas podem traduzir o nosso desprezo, a nossa crítica, o nosso pouco caso para certos objetos e pessoas, sempre em função da significação lexical da base, auxilia dos por uma entoação especial (eufórica, crítica, admirativa, lamentativa etc.) e os entornos que envolvem falante e ouvinte: coisinha, escolinha, cadeirinha, etc. (BECHARA, 2004, p. 141)

Apesar de ser possível o uso do diminutivo com intenções pejorativas, vê-se que Vanessa usa o diminutivo numa mescla de intenções em que afetivamente ela usa o diminutivo como forma de demarcar uma precariedade da escola, por entender que não havia uma estrutura organizacional que desse à escolinha um status de escola com características e dimensões urbanizadas. Portanto na designação de uma escola ainda precária, primeira experiência formativa ela denomina de *escolinha*. Ao estágio formal de acesso a escola do campo, idealizada como uma organização social estruturada política e economicamente, a denominação que Vanessa utiliza é *escola*.

[...] as professoras responsáveis pela escolinha fizeram uma festinha de despedida da escolinha para a escola normal com uma formatura nos todos de branco recebemos livrinhos lápis e outros objetos de escola. Quando fui para essa outra escola usava a

cartilha. Nesse período minha mãe teve que comprar uma cartilha para mim, pois elas eram passadas de ano em ano para outras pessoas mesmo já usadas.

Parece não haver muito sentido em se abordar essa distinção, mas fato é que mesmo de forma involuntária a colaboradora da pesquisa faz clara distinção entre as duas escolas. Não há uma pretensão de desmerecer uma e privilegiar a outra. No entanto na narrativa fica evidente que o que pode ser reconhecido como a escola seria aquela que apresenta melhores condições de estruturação e de material pedagógico. Isto fica evidente na narrativa da licencianda quando marca a sua saída do campo para a cidade, apresentando algumas mudanças da *escolinha* para a *escola*. Neste contexto, a licencianda faz referência ao uso da cartilha neste outro espaço reconhecido como Escola, apresentando-a como mais um elemento que compõe um cenário escolar diferenciado do que vivia no campo. Talvez esteja também na inconsciência política e econômica a distinção entre escola do campo e a escola urbana. Essa última tida como a escola da elite, de maior prestígio e condição social. À primeira fica destinada para aqueles que são simples e que não precisam de muitos recursos para se desenvolver. É a escola do camponês, do homem simples que vive na e da terra e que se conforma com o pouco que tem. Qualquer escola por mais precária que seja é sempre uma escola, ainda que escolinha, como denomina Vanessa.

A escola urbana deu a possibilidade a Vanessa de prosseguir os seus estudos, experimentando pela primeira vez o ensino seriado. Esta experiência marca a trajetória de formação da licencianda que passa a construir critérios e metas para ter a aprovação de uma série para outra. Nesta parte da narrativa, vê-se a construção da identidade de uma estudante, que ressalta os procedimentos da escola urbana como elementos vitais para garantir que ela seja uma boa estudante. O desenvolvimento da identidade (RIOS, 2011) deve ser concebida como prática social caracterizada como ação de influências e grupos, destinada a configuração da existência humana. Na escola essa existência ganha sentido pela ótica de se uma boa aluna que desenvolve práticas concebidas positivamente pela sociedade. Dentre alguns elementos, destacam-se as avaliações que são vistas como verdadeiras provas da competência para avançar nos estudos. Como o sonho de Vanessa era continuar os estudos, seguindo para a Universidade para cursar Pedagogia, ela não permitia a reprovação.

Ainda no Ensino Fundamental no Campo, Vanessa narra sua experiência com os castigos escolares, apresentando a rigidez do professor da primeira série que a fez encher os olhos de lágrimas, apesar de se considerar uma boa aluna.

A segunda série também foi dura, pois era outro professor mais rígido e até me colocava junto com os desobedientes de castigo de joelhos em carcosos de milho ou tampilhas. Mas ele nos ensinava muito bem pois aprendi a ler muito antes do que era previsto para minha idade ele trabalhava com muita disciplina e competência nos tínhamos que ler a lição na frente todos os dias previstos e ele marca no livro se eu tivesse passado na lição se não tinha que tudo de novo.

O castigo em grãos de milho evidencia uma prática bastante frequente em escolas do campo. A forma de punir o aluno era extremamente arbitrária e autoritária e se justificava pela ótica do respeito ao professor e da manutenção de obediência doméstica, que em muitos casos era conseguida com surras. Logo o ficar ajoelhado em milhos na escola representava uma punição menos severa do que aquela que em casa se podia ter. Os castigos que eram sofridos por Vanessa na escola marcaram sua trajetória como estudante do campo. Apesar de todo este contexto, a licencianda ainda ressalta em sua narrativa a competência do professor do segundo ano. Ensinar bem significava despertar conhecimentos, desejos, sentidos para aquilo que estava sendo transmitido.

De acordo com a narrativa de Vanessa, a disciplina com rigidez do professor da segunda série favorecia a aprendizagem dos alunos. Ela procura justificar os castigos do

professor, atrelando-os ao empenho que tinha em tomar a lição e fazer, sistematicamente, com que os alunos aprendessem. A reflexividade biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008) presente no relato revela uma ótica de aceitação do castigo escolar como um indicador de disciplina e mobilizador de aprendizagem. Quem não fizesse direito, deveria refazer, num processo mecânico, mas necessário para aqueles que precisavam retomar os percursos na formação.

Nesse movimento Vanessa se encontra em sua narrativa, permitindo fluir sentidos de sua história de vida, que começa a partir do trabalho de reflexão que faz sobre si. Esse movimento reflexivo remete a uma leitura que faz das experiências vividas na escola, percebendo como aquilo que foi vivido passa a se manifestar na estrutura de sua narrativa. Ao se tomar a trajetória formativa de Vanessa, é possível afirmar que momentos reflexivos denotam uma consciência sobre a compreensão do cenário que se apresenta pela sua trajetória, que contemplam aspectos que vão desde a identificação de Vanessa com a realidade campesina, sua relação com a escola do campo, com os colegas e professores à sua chegada à cidade para continuidade de estudos. Essa leitura hermenêutica visa marcar as condições de produção discursiva de uma narrativa, que cria uma condição de se dá forma às experiências de transição pelas quais Vanessa passou em sua trajetória formativa.

Segundo (DELORY-MOMBERGER, 2006) Compreender é: compreender-se frente ao texto. Eis aí o poder da narrativa ao criar condições para que o sujeito que narra possa materializar em um novo tempo suas experiências e vivências, imprimindo um sentido único e novo, que nasce da condição de produzir discursos por meio de uma linguagem que dá novo corpo e forma ao vivido.

É por esta ótica que é possível afirmar que Vanessa ao abordar a questão do castigo em sua narrativa, constrói figuras, representações, valores (Demazière, 1997 *apud* Delory-Momberger, 2006), considerando que é na narrativa que ela faz ponderações que lhe permitem apropriar-se do mundo em que vive e nele definir seu lugar.

Esse lugar na narrativa é também o lugar de formação que vivencia em classes multisseriadas

Na terceira série fui para a sala de um professor e essa sala era multisseriada. e ele atendia os alunos da terceira e quarta série. Aí tínhamos contato com crianças maiores, mas era muito bom, pois eu adorava esse professor pois ele era amável e muito paciente. Não era rígido (risos) como o da segunda série e eu fiquei com ele até a quarta série. Me lembro muito bem das aulas dele eram boas demais. Algumas coisas já tinham avançado. Só ele o professor que morava na cidade e vinha todas as tardes para o povoado para dar aula para nós. Eu adorava quando estávamos na fila para entrar e ele chegava com sua motinha tanque, com bombons, muito disposto e alegre para da aula para nós. Ele fazia ditado mudo, nós rezávamos antes de começar a aula e tinha reunião todo o final de uma unidade. Era os pais que iam assinar o boletim e como só morei com minha mãe era ela que ia e assinava meu boletim. Me lembro que eu tinha boas notas todas

Ao narrar sobre as experiências de sua terceira série, Vanessa fala da vivência em classe multisseriada. A turma era composta de alunos da terceira e quarta séries. Diz do contato com os alunos maiores, considerando esse um aspecto positivo. Não se evidencia nenhuma crítica ou demérito à classe multisseriada, muito pelo contrário a multisseriação é entendida como um processo natural e necessário no contexto da escola do campo pelos sentidos materializados em sua narrativa. Estes tipos de classes constituem-se em turmas formadas por alunos de várias séries sob a docência de um mesmo educador. Em certas condições essas classes são formadas pela inexistência de professores em uma determinada região, baixo índice de alunos de uma mesma série ou até mesmo como punição a docentes que não poderão atuar em escolas da zona urbana sendo alocados às escolas rurais, entendendo que estas são desprovidas de boa condição educacional.

O caso que nos apresenta Vanessa em sua narrativa evidencia uma caracterização

positiva do professor, tendo em vista que ele não é rígido como o da série anterior, não lhe impondo nenhum tipo de castigo. Entretanto trata-se de um educador que reside na zona urbana, e que vai ao campo para exercer sua docência. Os professores que atuam nessas turmas são docentes que, em boa parte das situações, não têm uma formação política e pedagógica para lidar com realidade do multisseriação. Isso ocorre pela inexistência de uma política pública de promoção da qualidade de ensino em classes desta natureza.

Basta dizer que a única política pública implementada pelo Estado brasileiro para as classes multisseriadas, em nível nacional, é o Projeto Escola Ativa, desenvolvido a partir do ano de 1997, mas que se configura como uma ação isolada e se alicerça numa concepção política e pedagógica que não tem resistido às inúmeras críticas que lhe tem sido direcionadas (SANTOS e MOURA, 2010, p. 37).

Entretanto na narrativa, o professor da classe multisseriada, e foi apenas um que ela teve em toda sua trajetória acadêmica, aparece caracterizado como uma figura que era amável, competente e gostava de ministrar aulas para aquela turma.

Vanessa em sua narrativa materializa alguns sentidos sobre a sua experiência formativa, tecendo uma trajetória que se origina nas memórias construídas numa escola do campo. Alguns desses sentidos apontam para algumas questões como a valoração que ela tem com a aprovação em notas. Tirar boas notas significava ser boa aluna e ter competência. Essa concepção permeia a narrativa consolidando a aferição da aprendizagem por notas como forma de evidenciar a competência e habilidade que o sujeito tem na escola. A boa nota representa nesse contexto o sucesso acadêmico, evidencia a capacidade intelectual que se pode manifestar nos testes e provas. Essa é uma concepção que na década de noventa, quando Vanessa iniciava sua trajetória formativa na escola do campo, esteve muito presente nas discussões sobre avaliação na escola, como sinaliza (ALVES, 1992)

Sabe porque temos que tirar boas notas na escola? Para passarmos do primário para o ginásio. Se tivermos boas notas no ginásio, passamos para o colégio, se no colégio tirarmos boas notas passamos na universidade, e se nesta tirarmos boas notas conseguimos um bom emprego, e podemos nos casar e ter filhos para manda-los à escola, onde eles vão estudar um monte de coisas para tirar boas notas e (...) (ALVES, 1992, p.22)

Outro ponto que se evidencia na narrativa diz respeito às concepções de amabilidade e de educação do professor. As aulas eram tidas como boas porque o professor era amável e porque trazia os bombons. Para crianças do campo aquele tipo de guloseima enchia os olhos. Vinha da cidade e eram dados pelo professor que também era especial. Apesar de existir uma ênfase no fato de só o professor vim da cidade, evidenciam-se sentidos de que aquilo que vem da cidade é bom. Junto com o professor vieram os bombons, o carisma do mestre, a alegria e a satisfação em dar aulas para aquela turma. Há sim uma notória valorização dos elementos urbanizados em relação ao que estava posto no campo. Entretanto a educação do campo e que se faz no campo devem convergir para promover uma inserção do docente que ali atua nos contextos específicos da comunidade campesina, como asverte Giroux (1998)

O conhecimento se torna importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreenderem não apenas as suposições embutidas em sua forma e conteúdo, mas também os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado dentro de ambientes sociais e históricos específicos (GIROUX, 1998, p.39).

Destaca-se ainda na narrativa, a observação do valor religioso que o professor inculcia nos alunos. A reza vem como um elemento bom, que antecede outra coisa boa que é

a aula que estaria por começar. Daí a reza ser feito antes da aula, renunciando coisas boas que nela aconteceria.

Em particular neste trecho, a entrega dos boletins em reunião sugere haver a valorização pela aprovação em uma avaliação. Está internalizada a ideia de que era preciso tirar boas notas e informar isso aos pais, que no caso de Vanessa ela revela ser a mãe a pessoa a quem ela destinaria a satisfação de ter o boletim dela, com boa nota. Não há referência ao pai no relato de Vanessa e em nenhum momento ela justifica o não aparecimento dele em sua trajetória formativa. A mãe assume esse papel de ser a representante da família, aquela a quem Vanessa agradece e reconhece todos os seus feitos.

Da ideia de valorização do processo avaliativo apresentada no relato, verificamos que houve uma ênfase para o processo de formação dos professores que Vanessa teve em sua trajetória do Ensino Fundamental e até mesmo do Médio. Ser formado em curso de magistério e/ou licenciatura em Pedagogia parecia uma necessidade extremada para se garantir a qualidade do ensino que o professor ofertaria. Neste contexto, a colaboradora enfatiza

Os meus professores só tinham o ensino médio e apenas um tinha o magistério, nesse período eu passava por uma fase da adolescência então conversava muito com minha prima e foi preciso até separarmos de lugares para não ficarmos muito próximas. Os professores não sabiam como resolver isso, não eram formados. Mas consegui aprender muitas coisas que me serviram.

Destacamos essa abordagem na narrativa, pois mais a frente Vanessa justifica o desejo de querer ser professora, de fazer pedagogia e de estar no PIBID exatamente para poder ter condições de lidar com crianças e adolescentes, tarefa que ela julgou difícil para os professores que teve, dado que não possuíam a formação para a docência. Ela distingue o curso de Magistério dos outros cursos do Ensino Médio. Segundo o que narra apenas um professor tinha o curso de magistério, e talvez este pudesse saber como lidar com suas conversas com a prima, logo com sua fase de adolescente. Neste sentido percebo que a formação da identidade é considerada como relevante por Vanessa. É em busca da construção dessa identidade, que “estão sujeitas a uma historicização radical e estão sempre no processo de mudança e transformação” (RIOS, 2011, p. 45) que ela justifica o desejo de querer fazer pedagogia e de lidar com crianças. Neste cenário, começa a ser desenhada a iniciação à docência para Vanessa, a qual teve um lugar de destaque na sua trajetória profissional.

A iniciação à docência: trajetórias formativas da profissão

A iniciação à docência se apresenta a um estudante de licenciatura como uma condição de se colocar à prova toda a competência desenvolvida na universidade. A ideia é que no curso o estudante tenha condição de desenvolver habilidades e conhecimentos que lhe permitam exercer o magistério de forma eficiente. Estudiosos da pedagogia como Marcelo (1999), Cavaco (1993) e Tardif (2002) observam que o início da atividade docente como um período potencialmente problemático e difícil, tendo em vista que a licenciatura bem como os anos iniciais da atividade docente têm implicações para com o futuro profissional do professor em termos de autoconfiança, experiência e de identidade profissional. Defendem o pressuposto de que a iniciação à docência constitui um período significativo, pois é neste que o futuro professor desenvolve seu estilo pessoal de trabalho.

Huberman (1992) também faz referência ao período de iniciação na docência, entendendo-o como um período de aprendizagens intensas, que pode traumatizar e despertar no professor a necessidade de sobreviver aos desafios da profissão. Se essa

perspectiva é válida para o período em que o docente se inicia no magistério, deverá ser válida também para a trajetória formativa no curso de licenciatura, em que o professor em formação tem a oportunidade de desenvolver aprendizagens intensas e de perceber a necessidade de desenvolver estratégias para firmar-se no magistério, enquanto educador capaz e comprometido com a docência, estando apto a enfrentar os desafios que a profissão lhe impõe. No entanto a formação inicial nem sempre favorece e oportuniza vivências do fazer docente, não dando ao licenciando o suporte necessário ao exercício da profissão.

Como mais uma forma de promover condição de reflexão, preparação e desenvolvimentos de competência e habilidade necessários ao professor para o desenvolvimento de sua atividade profissional, surge o PIBID, que dentre tantos objetivos possui o de promover a efetivação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura das instituições de educação superior, assim como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre Educação Superior e Educação Básica.

O programa também proporciona aos futuros professores, a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, objetivando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, busca-se incentivar as escolas públicas a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, a partir da troca de experiências entre os supervisores, professores da Educação Básica, com os bolsistas que refletem as orientações e a condução pedagógica que cada professor-supervisor lhe oferta no desenvolvimento de suas ações na escola. Apesar de ser um programa relativamente novo, pesquisas revelam haver uma ressignificação da identidade da escola. Há uma tendência de se entender a complexidade da escola para que ela consiga atender as demandas de formação de um sujeito, como Vanessa, que não se coloca como objeto das experiências da vida, mas como protagonista de sua própria história. Essa visão se materializa, já há algum tempo, nas palavras de Touraine quando pensou o lugar da escola:

A escola não deve ser feita para a sociedade, ela não deve se atribuir como missão principal formar cidadãos ou trabalhadores, mas acima de tudo, aumentar a capacidade dos indivíduos para serem sujeitos. Ela se voltará cada vez menos para a transmissão de um conjunto de conhecimentos, de normas e representações, e será cada vez mais centrada, de um lado na manipulação de instrumentos, e de outro, na expressão e na formação da personalidade (TOURAINÉ, 1999 p. 326-327)

De fato o programa reconstruiu a noção de escola como lugar de produção identitária. Para Vanessa a escola passa a ser o lugar em que o ser sujeito educador se evidencia nas possibilidades de atuação nos processos formativos. Trata-se, pois, de se inserir numa formação mais prática e real, o que lhe permite compreender e atuar na sala de aula nas condições reais em que o tempo passa a ser elemento determinante para a compreensão do que se deve fazer em uma sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É a oportunidade de se inserir em todas as ações, tais como ministrar aulas, participar de reuniões em conselho de classe, reuniões com professores e coordenadores, reuniões com pais, além poder engajar-se em festividades e comemorações. É possível participar dos processos de avaliação que se fazem na escola, bem como das jornadas pedagógicas.

O desejo de trilhar o caminho da universidade esteve latente na trajetória de Vanessa. E foi então em 2010 que movida pelo constante desafio de ser professora, ela conseguiu inscrever-se, mais uma vez, pois outras vezes havia tentado, mas não logrou êxito em aprovação no vestibular, bem como em concursos que relata ter feito e até ter sido aprovada. *“paguei mais uma inscrição de vestibular, de concursos que nesse ano fiz muitos e até passei, mas não fui trabalhar porque meu objetivo era fazer Pedagogia, fazer um curso superior.*

Em 2010 efetivamente Vanessa entra para a universidade e marca seu lugar de estudante que veio da escola do campo e que na cidade conseguiu passar num vestibular para fazer o curso de Pedagogia.

No entanto nem tudo foi sonho e se concretizou como o esperado. Em sua narrativa, há sempre indícios de que o curso nos seus quatro primeiros semestres não estava dando a ela a noção do que é ser professora. Desejava algo que redimensionasse. Foi então que apareceu o PIBID, programa que a ajudou a compreender como se dá a efetivação do trabalho docente.

Mas tinha uma coisa que eu ficava querendo, mas a universidade não me favorecia que era ter um contato com o universo escolar, para o qual eu estava sendo preparada para atuar. Fiquei muito angustiada porque eu não tinha nenhuma experiência com escola, como professora. Então um certo dia eu estava sozinha na minha sala fazendo um trabalho e uma pessoa do colegiado colou um aviso na sala sobre um tal pibid. Fiquei pensando olhei os documentos que precisavam e de todos eu só não tinha o comprovante de conta bancária. Fiquei triste pois os bancos estavam em greve e o do Brasil também. Não sabia como apresentar esse documento, então comecei a procurar o que fazer e algumas pessoas me deram a opção de ir no correio e abrir a conta. Fiz isso e me inscrevi. Fiz a entrevista e passei. Comecei a atuar nesse programa e ele me deu todo o suporte que precisava pois tinha um bolsa em dinheiro que me proporcionava saída da minha cidade e ir até Irecê. Fui parar no lugar que tanto procurei durante quase dois anos de curso. Depois que entrei nele gostei do universo da escola e ainda não me decepcionei com a escolha que fiz para minha profissão

Essa é uma das falas com as quais Vanessa encerra a sua narrativa. Há duas coisas que destacamos no sentido atribuído à universidade e ao PIBID. Quanto à universidade, a satisfação de estar fazendo pedagogia está refletida na sua história de vida. Menina humilde, de família simples, que estudava em escolinha, que nem carteira possuía, chega ao município de Irecê para estudar em uma universidade pública. Tal foi o encantamento que Vanessa retorna ao povoado de Ibititá onde foi criada, mas mantém o sonho de fazer o curso superior. Buscou se inserir no PIBID em 2013, como ela mesma conta, a partir de um aviso que alguém do colegiado ali colocara. Para muitos licenciandos, aquele programa seria mais uma oportunidade de conseguir um recurso financeiro para se manter na universidade. Afinal de contas a manutenção do transporte e de material bibliográfico é cara e custosa.

Para Vanessa o PIBID estava em outra lógica de sentido. Era a oportunidade que ela precisava para pisar o chão da escola e de conhecer a realidade educacional pela ótica da docência. Neste cenário, o PIBID ganhou uma dimensão significativa no relato produzido. Financiado pela CAPES, objetiva dar condições aos licenciandos de entenderem e exercitarem tão logo a prática docente. Como elemento potencializador, e não de negação do que propõem os estágios supervisionados, dá outra dimensão à compreensão da dinâmica escolar. Constitui-se em um projeto que oferece ao licenciando a condição de compreender a complexidade da escola face a sociedade que não vê mais as salas de aulas como espaços privilegiados, onde as informações chegavam com caráter de ineditismo.

Neste sentido, ratifica-se a ideia de Charlot (2005) que valoriza a formação do sujeito na construção de programas que permitam a apropriação de saberes oriundos da convivência com o outro. E para Vanessa o PIBID alargou o seu tempo de atuação com os estudantes da escola básica, garantindo que a convivência fosse, como bem defende Charlot, uma condição de reflexão para atuação nos processos de ensino.

Na condição de bolsista do programa, Vanessa participou de diversas ações que lhe deram condições de perceber as implicações do trabalho pedagógico e como esse trabalho estava relacionado com a sua história de vida, de menina que buscou desenvolver-se profissionalmente a partir das dificuldades enfrentadas quando do início de sua trajetória formativa, ainda criança na escola do campo. Ter estado lá e ter tido tanta dificuldade, como

ela mesma ressalta, deu-lhe motivação para querer galgar novos espaços e possuir saberes que fossem relevantes para dar a ela o status de professora com formação em nível superior. Que tivesse também a condição de retornar a sua comunidade de origem e poder contribuir como professora da *escolinha* de que fez parte, facultando a outras tantas crianças que lá estiverem a condição de poderem construir identidades diversas, oportunizadas pelas interações dialógicas com sujeitos de outros espaços, como ela mesma fez em sua trajetória.

Dentre algumas ações desenvolvidas por Vanessa no Programa, destacam-se reuniões de formação com o coordenador de área e demais professores supervisores, com quem teve a oportunidade de estabelecer uma relação dialógica que lhe permitiu compreender a dinâmica do programa e seu desenvolvimento na escola básica. Movida pela curiosidade e vontade de aprender, as reuniões serviram como momentos de reflexões em que Vanessa buscou dirimir todas as dúvidas que tinha sobre como atuar no PIBID e qual seu papel no programa para ter condição de iniciar a sua trajetória de formação, na condição de professora, que a pesar de não ter uma sala sua, poderia na companhia de um professor supervisor, ter a oportunidade de se experimentar na docência, buscando esclarecer qual seu papel na prática pedagógica da escola, considerando complexidade das ações de um docente. A final “a ação pedagógica do professor que deseja iniciar-se na profissão se realiza num processo contínuo de tomada de decisões, mas nem sempre os saberes exigidos e assumidos na profissão são identificados por ele mesmo”. (GUESTA, 2005, p. 17). Assim as reuniões lhe davam a oportunidade de dialogar diretamente com o coordenador de área, com os professores supervisores e com outros colegas que participavam do programa, com quem realizou troca de experiências e estabeleceu comunicação constante com o propósito de buscar referência e condição de reflexão para que pudesse compreender e entender o seu papel no programa.

As experiências de participação no PIBID fazem Vanessa afirmar que não se arrependeu da escolha da profissão docente. Além de conseguir um auxílio financeiro, ela enfoca a sua participação na escola como ponto relevante para ter mantido o desejo de querer ser professora. Isso está refletido na identificação com a escola, quando diz ter gostado do universo da mesma. Infere-se, portanto que a concepção de escola está contemplada para além da sala de aula, pois o universo reporta para todas as ações e relações dialógicas que lá é possível de serem feitas. Está semanalmente na escola, acompanhando e observando o trabalho do professor supervisor, podendo exercer em alguns momentos o protagonismo da aula sob o olhar atento do supervisor, faz com que Vanessa se identifique com o ambiente escolar, consequentemente com a profissão docente.

Considerações finais

A trajetória de vida escolar de Vanessa evidencia uma história de muita dificuldade, mas de lutas e conquistas. Ter estudado numa escola do campo fez nascer um desejo de trilhar uma formação profissional docente. A dificuldade para iniciar a sua trajetória escolar produziu motivações que deram a Vanessa à condição de traçar um projeto de formação, que incluía a realização do curso de pedagogia numa universidade pública, que a época se apresentava como um projeto ousado, tendo em vista a ideia de que a universidade pública era para pessoas elitizadas, oriundas da escolarização da rede privada, até então tida como aquela que portava as melhores estratégias pedagógicas para promover condições de seu estudante passar no concurso vestibular.

A escola e sua complexidade foi um espaço de produção de sentidos em que o seu cotidiano trouxe a baila a diversidade de ideias e valores de mundo relativos à docência e sua dimensão profissional, que desde então estava no desejo de Vanessa. Logo as experiências de ter vivido a realidade da educação do/no campo promoveram à colaboradora da pesquisa

a constituição de uma identidade que se estabeleceu pelos conflitos com os quais conviveu e pela relação dela com a cultura escolar, bem como com as pessoas com quem interagiu ao longo de sua trajetória formativa. Segundo Rios (2011).

A cultura escolar está impregnada de uma complexidade de conflitos provenientes das diferentes referências de identidade construídas pelos sujeitos nas suas relações com o outro. O cotidiano da sala de aula reflete uma experiência de contato com a diferença, é um espaço potencial de ideias, confrontos de valores e visões de mundo, interferindo diretamente no processo de formação identitária dos alunos e alunas. (RIOS, 2011, p. 16)

Assim a constituição identitária de Vanessa está relacionada com as experiências e relações estabelecidas na escola do campo, mas que ganham novos sentidos ao se estenderem para a escola da cidade, sobretudo para a universidade, lugar em que o cotidiano da sala de aula passa a ser vivenciado em outra lógica, de apenas aluna à condição de professora em processo de formação inicial. A universidade, portanto, se apresentou como o locus em que a expectativa de ser professora foi idealizada e galgada. A chegada à universidade representou uma condição de que Vanessa estaria diante da possibilidade de profissionalizar-se e poder retornar a sua comunidade, com o objetivo de devolver a contribuição que teve na escola do campo.

Com a universidade, a trajetória de Vanessa é atravessada pelo PIBID, programa que deu a ela a condição de conhecer a escola em sua complexidade pedagógica e temporal. Pedagógica, pois foi pelo programa que ela pode aproximar-se da dinâmica do trabalho educativo desenvolvido pelo professor supervisor. Essa dinâmica contempla desde a preparação das aulas, como realização dos planos de ensino à execução das mesmas e o processo de avaliação. Já temporal pela condição que o programa ofertou à Vanessa de se inserir no tempo real das ações da escola, que vão desde a participação na jornada pedagógica aos conselhos de classe no final do ano letivo. Neste sentido a temporalidade em que a colaboradora se inseriu é uma temporalidade natural da escola, contemplada por todos os movimentos que ali se fazem, desde ações de planejamento do ano letivo à sua realização e finalização. O PIBID, portanto ratifica a noção de que o dia-a-dia na escola faz com que o professor, e aquele que está em formação inicial, conviva com ações habituais que lhe permitem saber agir de forma reflexiva e consciente do caminho pedagógico a ser seguido, com vistas a lograr êxito no processo de desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficientes.

Foi no programa em sua atuação na escola básica, que Vanessa desenvolveu a habilidade de perceber a importância de se realizar um planejamento de ações pedagógicas, bem como aprender a observar as emergenciais necessidades educacionais dos alunos com quem conviveu ao longo de sua experiência formativa. Uma das contribuições que mais valoriza em sua participação no PIBID é o fato de ter desenvolvido a sensibilidade de escuta aos alunos, numa relação dialógica que lhe permitiu entender e compreender o que os alunos esperam da escola. Junto a isso o poder de observação e análise das necessidades pedagógicas dos alunos são apontados como resultados de sua participação no programa.

Essas considerações ganham sentido na ótica de Vanessa, quando ela reconhece que o início de sua formação foi bastante conturbado, mas que foi por isso que ela resolveu fazer pedagogia e tornar-se professora. Há uma clara evidência de motivação, que acompanha Vanessa desde o momento em que inicia a sua trajetória docente. E é com essa mesma motivação que a colaboradora participou ativamente das ações pedagógicas desenvolvidas no PIBID, deseja concluir a sua licenciatura e tornar-se professora na comunidade que em iniciou seus estudos.

NOTAS

³ Trata-se de uma estudante do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, matriculada no 5º período do curso no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT – Campus XVI no município de Irecê – Ba.

⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Criado pela CAPES em 2009 que visa inserir o licenciando no ambiente escolar para compreender o funcionamento da mesma a partir do acompanhamento de um professor da unidade educacional. Esse professor também é bolsista do programa e tem a função de supervisionar e inserir o licenciando na escola, preferencialmente em todas as ações que ali se desenvolvem, mas particularmente em sua sala de aula, com o objetivo de que o bolsista de iniciação acompanhe todas as ações pedagógicas que desenvolve durante o ano letivo.

⁵ Nome fictício dado à licencianda, por sugestão da mesma, vez que não desejava ter seu verdadeiro nome aqui utilizado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **A lei de Charlie Broun**. Correio Popular, 21 Jan. 1992.
- BARRETO, R. G., DAMASCENO M. N & BESERRA B. **Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CAVACO, M. H. **Ofício de professor: o tempo e as mudanças**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Portugal: Porto, 1995. p. 84-107.
- CHARLOT, Bernad. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.
- COMENIUS. (Tradução Ivone Castilho Benedetti). **Didactica magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1977. 390 p.
- COMILO, Maria Edi da Silva. **A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História**. In: ANGHINONI, Celso; MARTINS, Fernando José (Org.). *Educação do campo e formação continuada de professores*. Porto Alegre; Campo Mourão: EST Edições; FECILCAM, 2008.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto**. Educação Pesquisa. v.32 n.2 São Paulo maio/ago. 2006
- _____. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo projeto**.
- Trad: Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HUBERMAN, M. **O Ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 1992.
- MARCELO, C. **A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque**. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 53-76.
- NUNES, Clarice. **Memória e história da educação: entre práticas e representações**. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (Org.) **Formação de professores: desafios e perspectiva**. São Paulo: Editora UNESP: 2003, p. 131-145.
- NÁGLIA, Carpolíngua Giesta. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor:**

moda ou valorização do saber docente? 2. ed. Araraquara: junqueira & marin editores, 2005.

NÓVOA, A. e FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos, Ministério da Saúde, 1988.

_____. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, António. (Org.).

Vidas de professores. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira** Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas.shtml>>. Acesso em: 10 janeiro 2014.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação**. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 2003.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser e não ser da roça, eis a questão!**

Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas**.

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; v. 2), pp. 35-48.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MENEZES, Jaci Maria Ferraz. **Histórias da Educação na Bahia: recortes e aproximações sobre a constituição do campo**. In: Vasconcelos, José Gerardo; Nascimento, Jorge Carvalho (Org.). *História da Educação no Nordeste Brasileiro*. Fortaleza: UFC Edições, 2006 p. 136-153.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2006.

TOURAINÉ, Alain. **Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?** Petrópolis: Vozes, 1999.

Recebido em: 17/09/2014

Aprovado para publicação em: 23/08/2015