

**Desenvolvimento profissional docente em uma escola rural de Orizona-GO no século XX.**  
**Narrativas de professores aposentados**

*Professional teacher development in a rural school in Orizona-go in the 20th century: narratives of retired teachers*

Igor Gonzaga Lopes  
Juliana Pereira de Araújo  
**Universidade Federal de Catalão (UFCAT)**  
Catalão-GO

**Resumo**

Historicamente, no século XX a educação rural goiana sofria com a precariedade herdada do isolamento e do desenvolvimento tardio ao mesmo tempo que sentia o entusiasmo pela educação, as instituições primárias estavam em constituição e eram raros os cursos de formação de professores. A partir desse cenário pareceu-nos importante investigar o desenvolvimento profissional de professores que entre as décadas de 1950 a 1980 atuaram em uma escola rural pensando sobretudo nas estratégias para atuar e se manter na profissão. Realizando pesquisa do tipo (auto)biográfica entrevistamos três professores aposentados que rememorando as fases da carreira (entrada, estabilização, diversificação e distanciamento) nos permitiram a considerar que esse desenvolvimento se alicerçou fundamentalmente nas experiências de sala, que a formação “oficial” em cursos de licenciatura somente ocorria após a estabilização na carreira concorrendo mais no sentido da titulação que aquisição de saberes e que o Estado foi agente distante e pouco importante.

**Palavras Chave:** Educação rural. Desenvolvimento Profissional Docente, Goiás- Pesquisa (Auto)biográfica.

**Abstract**

Historically, in the twentieth century, rural education in Goiás suffered from the precarious inheritance of isolation and late development while at the same time feeling the enthusiasm for education, primary institutions were in formation and teacher training courses were rare. From this scenario it seemed important to investigate the professional development of teachers who, from the 1950s to the 1980s, worked in a rural school, mainly thinking about the strategies to act and to remain in the profession. We carried out biographical (auto) research interviews with three retired teachers who, in order to recall the stages of their careers (entry, stabilization, diversification and distance) allowed us to consider that this development was fundamentally based on classroom experiences, that "official" of degree only occurred after the stabilization in the race competing more towards the titration than acquisition of knowledge and that the state was distant and not important.

**Keywords:** Rural education. Professional Development Teaching, Goiás- Research (Auto) biográfica.

## **Introdução**

Nóvoa (1998) já percebia ao final do século XX o crescimento das investigações acerca de problemáticas ligadas ao campo da educação, voltadas a formação de professores, trajetórias, desenvolvimento profissional docente e até mesmo aos encontros e desencontros da e na profissão. A frase “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 2007 p.17) encontrada no livro *Vida de Professores* (2007) tornou-se sentença para muitos pesquisadores preocupados em compreender a docência sem desconsiderar as subjetividades e a vida como elemento inseparável da profissão.

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

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

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

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

históricas que envolve toda essa trama. Ele salienta que:

A carreira docente configura-se como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiossincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a atividade docente. (GONÇALVES, 2009, p.24).

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

Pelas definições e ideias vamos percebendo que para compreensão do processo de desenvolvimento profissional docente é preciso envidar esforços para compreensão das trajetórias profissionais que contemplam, de modo intrínseco, as trajetórias de vida. E como pesquisadores alinhados ou interessados a contribuir com a História da Educação Goiana, em especial a História da Educação do Campo a compreensão das trajetórias de vida e profissão atentando aos processos de desenvolvimento profissional docente nos pareceu importante na medida em que são raros os estudos que explicitam as estratégias de professores para constituição da docência em Goiás do século XX. A historiografia da educação goiana também demanda ainda da inscrição das narrativas desses sujeitos que encerram conhecimento sobre a educação, sobre ideais, condições, disputas. Assim sendo, essa pesquisa que é parte de uma dissertação de mestrado gera um saber que os documentos não contam e que não se encontra em arquivos físicos, mas na memória.

O que as narrativas de professores aposentados que atuaram em escolas rurais em Goiás entre as décadas de 1950 e 1980 revelam sobre o desenvolvimento profissional da docência? Ao optarmos por professores aposentados que atuaram em escolas rurais goianas reforçamos a expectativa de que a pesquisa em educação, no campo da história da educação, precisa direcionar mais olhares para um espaço historicamente esquecido, escondido e modelado nos moldes da urbe à revelia de sua cultura e da vida de seus sujeitos.

### **Educação rural, educação do campo: histórias e marcas**

O que as produções sobre a educação rural brasileira apontam é que ela historicamente recebeu como marca o desvalor cuja métrica depreende da contraposição frente a educação urbana. Isso porque projetava-se nela o reflexo do pensamento

*Desenvolvimento profissional docente em uma escola rural de Orizona-GO no século XX.  
Narrativas de professores aposentados*

dominante sobre o meio rural que o definia como lugar atrasado, inferior, para o qual “consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural e único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2011, p.11). E que via os habitantes do meio rural como atrasados, ignorantes e sem higiene, portanto um dos principais entraves para o progresso (SOUSA, 2013).

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011) por conta desse desvalor é que a educação rural nas primeiras décadas do século XX foi tratada quase sempre como privilégio de poucos e-ou benevolência dos mais ricos para com os mais pobres e somente aparecia vez ou outra como dado nos números que expunham uma população esquecida ou menosprezada. O maior interesse sobre a educação do campo se faria perceber pela influência do “forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2011, p.28). Era necessário fixar o homem no campo. Ao mesmo tempo em que o êxodo rural se adensava numericamente os movimentos sociais tornavam-se expoentes da ideia de que o campo merece educação de qualidade, articulada com suas condições de trabalho, divisões da terra, de forma a garantir a sobrevivência, uma busca pela reforma agrária.

Em Goiás também imperaram por muito tempo a estigmatização e o descaso em relação ao meio rural e seus habitantes. A educação rural não era vista com valorização pelos poderes públicos por isso não era foco políticas de oferta, acesso ou permanência ao ensino para os moradores do meio rural.

Ao contrário, conforme elabora Chauí (2002) a constituição da ideia de Goiás e dos goianos sedimentada na imagem de decadência foi coeficiente para o estabelecimento do discurso da modernidade com o qual as oligarquias se envolveram para ampliar seu poderio e influência políticos, socioculturais e econômicos. Esse expediente ideológico foi detalhado por Nepomuceno e Guimarães (2007) quando enfatizam que Goiás foi impactado pelas ideias do Estado na década de 1930 com o governo de Getúlio Vargas passando a atribuir à educação o papel de redentora. O fim do analfabetismo e a criação de uma escola “nova” capaz de superar o “atraso” passaram a nortear as ações na dimensão da educação que intentavam superar o atraso e acima de tudo promover o “progresso”.

O resultado destas aproximações foi a propagação de um discurso educacional que defendia a educação como forma de civilizar os “selvagens” e “salvá-los” da ignorância. A educação pretendida seria a que “os domesticasse dentro do ideário burguês”. (SOUZA, 2013, p.101). O Ruralismo Pedagógico, um movimento que objetivava fixar o homem no campo ocorrido na década 1930 é reflexo deste contexto. Suas propostas educacionais partiam da premissa de que “a mesma matriz pedagógica que é elaborada para as sedes dos municípios pode ser aplicada nos seus interiores, ou seja, no campo” (SILVA,2012, p.83).

No campo das políticas educacionais ao longo de quase todo o século XX pouca coisa alterou em profundidade a situação da educação rural no país e no estado de Goiás. Pela literatura em questão, consideramos que a forma enviesada como a educação do campo é tratada, distratada e destrata influenciou a trajetória profissional de professores de escolas rurais e que, portanto, o desenvolvimento profissional para eles foram acontecendo na confluência não harmônica da desvalorização do meio rural, da superação pessoal e coletiva, do sentido de oportunidade ou dádiva, da solidão e da ausência de formação inicial. Quais estratégias utilizaram não só para permanecer na carreira, mas para se reconhecerem e serem reconhecidos como professores?

### **Metodologia**

O amparo conceitual para organização das entrevistas foi baseado no ciclo de vida dos professores proposto por Hubberman (1995) que evidencia a existência de 4 fases (não estanques nem fixamente determinadas cronologicamente) no percurso dos professores: a entrada, a estabilização, a diversificação e o distanciamento. A fase inicial da carreira ou a entrada ocorre entre o 1º e 3º anos de atividade profissional e é marcada por descobertas e pelo entusiasmo. Nela é comum a existência de certa exaltação da docência. Para Tardif (2002, p. 11) esses primeiros anos na profissão são essenciais para a consolidação de uma identidade profissional por isso a fase do ingresso na carreira docente representa “[...] um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

A segunda fase é a da **estabilização**, em geral entre o 4º e 7º anos, marcada por sentimentos de independência e de pertença a um corpo profissional. Em geral há uma consolidação pedagógica, de sentimento de competência crescente e segurança que repercutem em um maior comprometimento com a carreira docente. É quando há a decisão

de efetivamente dedicar-se à profissão docente.

A terceira fase é a da **diversificação** que acontece entre 7º e 25º anos, período em que são revelados nos percursos individuais desde os enfrentamentos da rotina até a crise existencial. Após a consolidação pedagógica pode haver uma diversificação da prática que influi na adoção ou construção do material didático, nos modos de avaliar pelo que vão conquistando mais prestígio e confiança em exercer o seu papel. Segundo Huberman (1992), nessa fase os professores são mais motivados, mais dinâmicos, podendo até enveredar por cargos como coordenador, diretor.

A quarta fase que é chamada de **distanciamento** engloba o período entre o 25º e o 35º anos e se caracteriza pelo aparecimento da serenidade e distanciamento afetivo ou do conservantismo. Nela, o professor pode enveredar pelo ativismo, pelo envolvimento que pode ser caracterizado pelo sentimento de serenidade ou de amargura.

Tendo como eixo estas 4 fases da carreira é que três professores aposentados<sup>i</sup> da zona rural do município de Orizona-GO (que atuaram em uma mesma escola rural do povoado de Taquaral em Orizona-GO) foram entrevistados.

#### **Narrativas sobre a entrada na carreira**

Professor Damásio ao rememorar os primeiros momentos como professor nos conta que “o primeiro dia de aula foi um choque tremendo” e sinal disso é que a data “no dia primeiro de setembro de 1953 no Taquaral” se tornou inesquecível. Os detalhes ainda vivos na memória revelam detalhes do momento. Ele narra.

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

A palavra choque utilizada por Damásio para descrever seu ingresso na carreira nos remete ao “choque de realidade” citado por Hubermann (1995) pelo qual há uma confrontação inicial entre a euforia e a percepção da complexidade da docência. Pelo choque de realidade os professores em início de carreira vão percebendo a distância entre o ideal e o real, as dificuldades com os alunos, com materiais inadequados. No caso de Damásio o choque inicial foi causado pelas precárias condições da escola e pela percepção do analfabetismo mesmo em uma turma que não era de primeira série. Na narrativa deste

profissional está a incredulidade de um profissional que recém ingresso na escola defronta-se com a distância entre o discurso modernizador da escola e a realidade fora da cidade, da capital.

Sobre os conhecimentos ou o preparo que possuía naquele momento para lidar com a turma ele diz que não possuía de fato “nenhuma base de conhecimento” preliminar para exercer a docência, nenhuma experiência ou formação. Por isso houve num primeiro momento a busca de uma ancoragem mínima proveniente da imitação de seus próprios professores, a maioria padres. A composição pessoal a qual ele chegou expressava segundo ele próprio algo inspirado na “imagem do religioso”.

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

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

Entretanto observamos que o fato de não possuir uma formação específica ou experiência prévia não lhe pareceu impeditivo para que adquirisse o respeito dos alunos já que a postura sacerdotal foi estratégia eficaz para isso. A atividade profissional garantida pelo domínio básico do saber ler, escrever e contar personificada num fazer docente sacerdotal lhe davam total legitimidade para assumir-se como professor ao menos perante os outros.

Explicou que a desistência não era cogitada porque havia a necessidade de ganhar dinheiro para ajudar os irmãos menores a serem criados pela mãe. Não se tratava de escolha tampouco de “vocação”. Em sua narrativa o que emerge como explicação para o ingresso na docência era a “necessidade de ganhar dinheiro” conforme ele conta

*Eu voltei do seminário e minha mãe tinha quatro filhos menores e a situação naquele tempo não existia aposentadoria para idoso, não existia ajuda*

Desenvolvimento profissional docente em uma escola rural de Orizona-GO no século XX.  
Narrativas de professores aposentados

*nenhuma, a gente via dinheiro uma vez por ano normalmente. Então minha mãe tinha uma situação financeira difícil. Nós tínhamos um sítio lá no Taquaral e surgiu para mim a oportunidade de lecionar e aí nos mudamos para o sítio justamente por isso. Então não que eu tivesse naquela época aquela vontade de ser professor a vocação.*

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

Dissertações como a de Prado (2017) e Barros (2010) mostram que em Goiás muitas professoras e professores adentram chegam à sala de aula pela oportunidade que quase sempre chega através de um convite, muitas vezes para substituir a mãe ou a irmã professoras ou alguém que acaba de ter filho.

Enxergamos naquilo que ele narra a ação do professor “prático” cuja lógica para Ferreira (2013, p. 249) é a de que “muito do que não se sabe se aprende a fazer fazendo”. No caso dele também se aprendia pela estratégia da reprodução das coisas feitas nas escolas da cidade. O professor vencedor conta que “realmente era precário as condições. Mas o que era feito aqui, era o que faziam na cidade, eu fazia planos, diários eu achava muito difícil”. Mudanças eram poucas, mesmo assim compiladas do repertório dos padres redentoristas como vemos no trecho em que diz “na verdade, eu mudei algumas coisas, eu tinha dificuldade com alguns livros então eu usava uns que eu ganhei quando eu estava em São Paulo com os padres redentoristas”. Alguma ajuda? Uma breve citação sem detalhar mostrando que havia “*a Dona Ana que me ajudou muito*”.

A entrada na carreira de Professora Ana se assemelha a de Professor Damásio por ingressar na carreira antes mesmo de completar a maioridade e pela necessidade de trabalhar. Segundo ela “ganhar dinheiro” foi o motivo principal para que ela aceitasse o convite. Depois é que “tomou gosto”.

Contudo, se ele explicita um estranhamento quanto a exigência de assumir uma postura que margeia o sacerdócio ela lança mão do discurso vocacional para amparar sua permanência no magistério. Pela vocação é que ela sentia carinho e vontade de “ajudar” aos



mais pobres. Ela manifesta não ter tido dificuldades nesta fase, mas algo sobressai de sua narrativa em contraposição a de Damásio: os cursos que ela realizava. Rememorando, ela detalha:

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

Vemos pela narrativa o uso de uma estratégia já sinalizada por Prado (2017) que evidencia que as professoras goianas do período buscavam assentar os primeiros anos da docência em um discurso vocacional e-ou maternal de onde vinham outros subsídios para a prática docente como a estética, o uso da voz. Assim como Professor Damásio a Professora Ana aponta como objeto de sua surpresa ou choque das condições precárias da escola. Ela frisa durante sua fala que muito das dificuldades do período decorriam do fato de que “na escola não havia merendeira, coordenador, diretor”. Para ela era inesperado ter de assumir várias outras funções além de ser professor de salas multisseriadas e isso se configurava em algo difícil naquele momento.

Para Professora Sebastiana o ingresso na carreira exigiu estudo já que em sua visão era isso que a auxiliaria a atender apresentar o que lhe seria era cobrado. Por sua narrativa vemos que os saberes disciplinares (TARDIF, 2002) ou seja, aqueles sobre os conteúdos de ensino ou as disciplinas, pareciam uma necessidade tão logo adentra inicial para a entrada na sala de aula. Averiguamos, contudo, que este estudo não dizia respeito a uma formação específica para a docência como o curso normal ou magistério, mas a conclusão do ensino médio. Neste sentido o que ela entendia é que fundamentalmente para ensinar é preciso saber o conteúdo. Professora Sorriso conta:

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

Há em sua narrativa o desejo de explicitar eventos da vida que tornaram mais complexo o processo de desenvolvimento profissional como a maternidade. Sua narrativa

*Desenvolvimento profissional docente em uma escola rural de Orizona-GO no século XX.  
Narrativas de professores aposentados*

mostra que trabalho-estudo-maternidade formavam naquele momento o tripé de um dia-a-dia cheio de dificuldade. Embora ela envidasse esforços no sentido do estudo os enfrentamentos não parecem ter sido menores que os demais. Percebemos que havia a cobrança por saberes pedagógicos (TARDIF, 2002) que estavam fora de seu domínio como fica perceptível quando ela diz: “- Eles cobravam muito de mim (tipos de letras, faziam muitas perguntas) e eu sentia muita dificuldade, eu ficava a noite me preparando para as letras, me preparando para as falas para responder os meninos [...]”.

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

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

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

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

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

A ajuda que Professora Sebastiana recorda existir na fase de entrada na carreira é mínima e se resume na frase: “Para falar a verdade, a única ajuda era quando precisava da gente, é ficar na sala na ausência de outro professor, é a única coisa que a gente auxiliava, não teve outra oportunidade não! Era muito fechado né?”. Pela memória a permite ela cita uma colega de trabalho destacando a colaboração na aprendizagem das rotinas documentais da docência. Ela conta:

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

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

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

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

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

Revela ainda a maneira como se dava presença ou contribuição da secretaria de educação citando as visitas de seus funcionários e delas expressando o caráter de “supervisão” que fica exposto na fala “ela (a secretaria) participava, ela fazia visita! Visita assim na sala de aula no momento que você estava trabalhando”. E quanto ao auxílio ela julga que eles “não traziam nenhuma novidade diferente pra gente não!”.

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

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

#### **Narrativas sobre a estabilização**

Professor Damásio revela que o maior “domínio da profissão” manifesto pela capacidade de manter quietos seus alunos, de mantê-los “enfileirados em ordem de tamanho e obedientes” foi o sinal de que havia aprendido a ser professor. Para ele um professor deveria manter a obediência e disciplina. Um sinal de que havia alcançado essa condição ficou evidente quando seus alunos “nos intervalos da aula faziam fila para voltar, para entrar para dentro em ordem de tamanho. Entrou na fila tinha aquele respeito. E daquela hora para frente não se escutava um pio na minha sala de aula”.

Para Professora Ana esse sentimento de pleno pertencimento a um grupo profissional aconteceu na confluência do acúmulo de experiência e da aquisição de saberes específicos da docência (curriculares e pedagógicos) através de cursos realizados na área de didática. É algo que como ela mesmo ressalta leva tempo. Ela explica esse momento:

*Vem com o tempo né, a gente vai praticando e depois desse curso do que a gente fez melhorou demais! Que já gente veio com muito material confeccionado, com bem diferente, a gente fazia com professora de psicologia, professora de pedagogia.*

Não havia nenhuma dependência de uma formação oficial para essa estabilização e os cursos oferecidos pela superintendência da educação que no caso era em Pires do Rio-Go, eram vistos como uma “assistência” como vemos na fala a seguir:

*Tinha curso. Naquela época falava eles davam muita assistência pra gente, e tinha muito curso! Ensinava confeccionar material, eram curso assim de didática mesmo, esses cursos é que ajudava demais, nós fizemos numa época um curso foi 5 meses, a gente fazia janeiro e fevereiro, lá em Pires do Rio, aí vinha os professores de Goiânia pra dar esses cursos pra nós. O ministério ajudou demais nesse recurso aperfeiçoamento, Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário era o Pamp, é a melhor coisa que aconteceu para as escolas, esse curso.*

A professora avalia inclusive a admissão da própria escola como local para aprimorar-se, para aprender a lidar com as diversidades em sala de aula foi importante o que fica claro quando ela cita a troca de experiência e o diálogo com os pares citando o Professor Damásio como um colega de trabalho contributivo. E ele também enfatiza a importância desta troca de experiências com os colegas quando fala que seus colegas de trabalho ajudaram a compor o professor que se tornou.

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

A partir dessa passagem pela segunda fase é que, para ela, houve a conquista do “controle da didática” o que aconteceu segundo ela predominantemente pela prática. É possível vermos isso quando ela lembra o que ouvia de seus superiores “Eles diziam assim, você tem uma prática! Nós confiamos em você nessa disciplina e nós vamos colocar você nessa disciplina porque entendemos que você está preparada para ir”.

A imagem do livro didático como guia de toda ação em sala de aula, a fala de que “tinham que ser bem zeladinho” exprime uma estabilização limitada, algo mais próxima de uma apropriação de repertório profissional, de uma profissionalidade.

Reproduzindo algo similar a Professora Ana vemos que para Professora Sebastiana o silêncio era a manifestação de que domínio a prática. Era a diferença mais visível entre um iniciante e alguém experiente. Ela rememora e conta:

Desenvolvimento profissional docente em uma escola rural de Orizona-GO no século XX.  
Narrativas de professores aposentados

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

Comparando sua atuação com os primeiros anos ela sinaliza que a prática lhe oferece confiança e rigidez dizendo que “com o tempo eu ganhei mais confiança em fazer meu trabalho, eu já dominava os conteúdos, a sala de aula (risos), eu era muito rígida (risos), mas era para o bem!”

Vemos o destaque para a aprendizagem das rotinas documentais como preenchimento do livro ponto, dos diários e planejamentos de modo que ajudava a secretaria inclusive. Em sua fala isso fica explícito quando diz: “Uai, eu gostava muito dali e quando eles pediram para ajudar na organização dos documentos, porque tinha que enviar, sabe (...), era difícil! Mas eu já sabia tudinho!

#### **Narrativas sobre a diversificação**

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

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

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

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

A Professora Sebastiana segue na mesma direção quando conta:

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

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

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

### **Narrativas sobre o distanciamento**

Professor Damásio evidencia que o distanciamento aconteceu pela precarização da docência, sobretudo pelos baixos salários obtidos. Ele conta que:

*A verdade é que eu sempre amei a educação, mas eu precisava sair da escola, porque como eu tive muitos filhos, o dinheiro já não estava dando para sobreviver, acabou que ainda virei marceneiro. Eu também já estava ciente que não era mais para mim. Apesar de ser mal remunerado, ter sido professor e poder contribuir para a educação até hoje através da fala me enche de orgulho.*

Professora Ana ao refletir sobre o distanciamento da carreira docente se emocionou ao narrar que ali se fechava um ciclo de sua vida, afastamento do lugar, do trabalho pelo qual ela pode criar seus filhos. Vemos em sua narrativa o cansaço dos anos de docência, a forma como a carreira tomava dela um tempo importante que seria voltado à família.

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

A aposentadoria é a prova de que conseguiu se estabelecer na profissão, que foi

Desenvolvimento profissional docente em uma escola rural de Orizona-GO no século XX.  
Narrativas de professores aposentados

uma professora e vemos isso quando diz: - “Criei os meus filhos através do meu trabalho, que era feito com amor. Hoje ainda vivo dele. Isso me enche de felicidade pela educação. Eu consegui”.

Professora Sebastiana também se expressou sobre este momento como um ciclo que se encerrava, o dever cumprido manifesto com o fim de uma trajetória profissional marcada pelo cansaço e a noção de que não se adequava mais àqueles tempos. Ela diz:

*Dever cumprido! É quando eu cheguei na reta final, porque eu já estava cansada, eu não estava a frente para sala de aula, que eu não estava sendo mais útil para aquelas turmas, que tinha que entrar outra pessoa com mais preparação que eu. Aí eu senti que estava com o dever cumprido que eu precisava era de aposentar.*

Há a admissão de que sua trajetória só aconteceu pelo fato de ter atuado no meio rural, no campo onde se aprendia a ser professor fazendo, pela prática, pela lida. Suas palavras parecem generalizar a percepção dos demais que é a de que as trajetórias de professores do meio rural aconteciam pelo esforço dos próprios professores.

*Eu vejo que eu atuei no lugar certo! Eu não dava conta de trabalhar na cidade se fosse o caso, eu trabalhei no lugar certo, na época certa, se fosse hoje eu não daria conta não! Olha o que foi importante mesmo é porque naquela época a gente tinha trabalhar na inclusão sem preparo nenhum, e a gente sofreu muito nessa época e não teve a gente não teve apoio, a gente só tinha que aceitar e saber trabalhar com eles.*

E que a formação oficial não trazia grandes contribuições para além da certificação que possibilitava o rendimento de professor.

*Quando eu fiz a pedagogia é que eu vi que eu não fiz nada de diferente da realidade que tinha que ser feita. E eu fiquei feliz por isso! Porque eu não tive preparo, mas eu tive a inteligência de saber trabalhar.*

### **Considerações Finais**

Ao narrarem sobre suas trajetórias os professores entrevistados nos ofereceram elementos para compreensão da docência nas escolas rurais goianas, ao longo de grande parte do século XX. Vemos que o ingresso na carreira ocorrido nos idos da década de 1950-1960 atendia, por um lado à necessidade cooptar para o trabalho nas escolas pessoas que soubessem pelo menos aquilo que era fundamental ensinar que era o ler, o escrever e por outro, manifestar exemplarmente uma postura condizente com a produção de um tipo de



aluno alinhado ao contexto civilizador que demandava sujeitos cativos de obediência e silêncio.

Nesse primeiro momento a sobrevivência profissional era desafio marcado particularmente pela falta de estrutura e de formação inicial de modo que as estratégias alimentadas iam no sentido da assunção de uma postura de aspecto sacerdotal ou maternal que evocava o tipo de liturgia escolar trazido do sudeste nos trilhos da ferrovia e presente no ideário goiano para a qual se exigia um mínimo de autoridade ou domínio sobre os alunos. Do Estado temos o afastamento que fica manifesto na ausência do mesmo nas narrativas e pelos registros de uma formação rara citada vez ou outra como evento isolado ou esforço individual.

Dos elementos emergentes nas narrativas relacionados à etapa da estabilização sobressaem: o sentimento de pertencimento a um grupo profissional ou fortalecimento da identidade de professor, o reconhecimento da escola como lócus privilegiado da aprendizagem (mantem-se ainda uma presença tímida do Estado no fortalecimento da docência) e c) a consolidação da racionalidade prática caracterizada pela tentativa-acerto-erro que vai estruturando o fazer docente dos professores. Há um domínio maior das rotinas das escolas, uma maior segurança e a percepção de maior reconhecimento perante os pares e a comunidade.

É na etapa da diversificação, ou seja, quando se aproximavam de uma década de atuação, que vemos na trajetória dos entrevistados um investimento maior na formação o que consideramos seja expressão de como os desafios do início da carreira, como a precariedade e a falta de formação impossibilitavam a concomitância entre trabalho, vida e formação. Também sinaliza que a formação “inicial” realizada depois de algum tempo de carreira contribui mais como garantia de certificação e menos como acesso a conhecimentos inclusive demonstram a percepção de que essa formação legitimava o que já faziam. Vimos também uma maior autonomia na produção ou escolha de materiais. Na etapa final, a do distanciamento o sentimento encontrado foi o de serenidade, o de “dever cumprido” mas o entendimento de que isso deriva fortemente do esforço individual, das possibilidades trazidas por um convite pouco esperado e análise de que a mesma trajetória não se repetiria nos dias atuais sobretudo porque os rigores de antes (de silêncio, de obediência) não mais se enquadrariam na proposta educativa em vigor e porque as

exigências da docência cobraram na vida profissional e particular um preço não desprezível.

Pelos dados é possível concluir que o desenvolvimento profissional dos professores entrevistados, atuantes em uma escola rural goiana entre as décadas de 1950-1980 possibilitou a cristalização de um fazer docente próprio baseado na experiência e o reconhecimento entre os pares e por eles mesmos. Todavia foi um processo marcado pela solidão, pela precariedade e pelo distanciamento do Estado o que implicou no emprego de constantes esforços, na maioria individual, que rememorados hoje perpetuam a ideia corrente da docência como vocação ou missão.

### **Referências**

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

CHAUI, M. **Introdução à história da " filosofia" a: dos pré-socráticos a Aristóteles**. 2. ed. revista, ampliada e atualizada. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

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

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

FERREIRA, Lúcia Garcia. **Professoras da Zona Rural: formação, identidade, saberes e práticas**. Lúcia Garcia Ferreira. Salvador: 2010.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Estrutura conceitual da formação de professores. In: **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.

GONÇALVES, J. A. **Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão**. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, 8, p. 23-36, 2009.

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

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

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

ISAIA, S. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P.

(Orgs.) **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006.

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

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

NEPOMUCENO, M. de A.; GUIMARÃES, M. T. C. **Políticas públicas de interiorização da educação em Goiás nas décadas de 1930 e 1940**. Revista Brasileira de História da Educação, n. 13, jan./abr., 2007.

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

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

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de; GAMA, Renata Prenstteter. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 205-219, jan./jun. 2014.

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

SOUSA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2013.

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

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

## Notas

---

<sup>i</sup> Visando preservar a identidade das professoras serão utilizados nomes fictícios.

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

## Sobre os autores:

### Juliana Pereira de Araújo

Pedagoga, Mestra em Engenharia de Produção e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Desde 2007 atua no Ensino Superior tendo experiência em Coordenação de Cursos de Graduação (Pedagogia) e Pós Graduação (*Lato Sensu*). Desde 2013 é docente na Universidade Federal de Catalão (anteriormente Regional da Universidade Federal de Goiás). E-mail: [juliana.barrado@gmail.com](mailto:juliana.barrado@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7705-028X>

**Igor Gonzaga Lopes**

Graduando em Psicologia pela Faculdade Metropolitana de Anápolis (FAMA). Graduado em Licenciatura plena em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Graduado em Licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade Entre Rios do Piauí (FAERPI). Graduado em Matemática pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell. Graduado em Sociologia pelo Centro Universitário FAVENI. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) - Campus Catalão. E-mail: [igorgonzaga1@hotmail.com](mailto:igorgonzaga1@hotmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9901-1751>

Recebido em: 23/01/2022

Aceito para publicação em: 06/03/2022