



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 19/12/2024

Aceito em:08/04/2025

Publicado em: 10/06/2025

Professoras Iniciantes da Amazônia Acreana: o ingresso na docência antes da formação para o Magistério

Women Novice Teachers from Amazônia Acre: entry into teaching before training for Teaching

Profesoras principiantes de la Amazonia Acre: ingreso a la docencia antes de la formación para la Magisterio

*Letícia Mendonça Lopes Ribeiro¹
Adriana Ramos dos Santos²
Cleidiane Lemes de Oliveira³*

 <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18902>

Resumo: Objetivou-se apresentar aspectos que configuraram o contexto de iniciação na docência por professoras da Amazônia Acreana, considerando as condições limitantes para o acesso dessas profissionais à formação, inicial e continuada, nas escolas campesinas de comunidades assentadas em Feijó/AC. A produção de dados se orientou a partir das 10 entrevistas semiestruturadas realizadas com as *sujeitas* da pesquisa: professoras em atuação há quatro anos ou mais em escolas campesinas e regularmente matriculadas no curso de Licenciatura em Pedagogia, promovido pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, em parceria com a Universidade Federal do Acre. A análise de dados revelou um perfil unânime de iniciação na docência: todas elas ingressaram no Magistério antes da formação inicial e sem o devido direcionamento do poder público, no que diz respeito à formação continuada para a atuação na multisserie. Além disso, as professoras sinalizaram a permanente cobrança e controle, deste mesmo poder público, pelos seus registros de planejamento. Em contrapartida, as professoras indicaram que a formação inicial para o Magistério, estabelecida após a fase de iniciação na docência, muito contribuiu para o enriquecimento de suas práticas pedagógicas e de suas reflexões teóricas como legítimas profissionais do Magistério na Educação Básica.

Palavras-chave: Professoras Iniciantes. Escolas Campesinas. Amazônia Acreana. Formação para o Magistério.

¹ Universidade Federal de Lavras (UFLA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7386744504215251>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7908-2413>. Contato: leticiamendonca@yahoo.com.br.

² Universidade Federal do Acre (UFAC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1548396485167850>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7402-2670>. Contato: adrianaramos.ufac@gmail.com.

³ Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1055197032961557>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8263-395X>. Contato: cleidi.lemes@gmail.com.



Abstract: The objective was to present aspects that configured the context of initiation as women teachers in the Acre Amazon, considering the limitations for these professionals' access to initial and continued training in rural schools in Feijó, state of Acre. Data production was guided by 10 semi-structured interviews carried out with the research subjects: teachers working for four years or more in rural schools and regularly enrolled in the Degree in Pedagogy course, promoted by the Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, in partnership with the Universidade Federal do Acre. Data analysis revealed a unanimous profile of initiation into teaching: all of them entered teaching before initial training and without preparation, by the public authorities, with continued training to teach in the multigrade. Furthermore, the teachers expressed that they are controlled and held accountable for their planning documents. However, the teachers indicated that the initial training, established after the teaching initiation phase, greatly contributed to the enrichment of their pedagogical practices and their theoretical reflections as legitimate teaching professionals in Basic Education.

Keywords: Women Novice Teachers. Rural schools. Acre Amazon. Training for Teaching.

Resumen: El objetivo fue presentar aspectos que configuraron el contexto de iniciación como docente en la Amazonía acre, considerando las limitaciones para el acceso de estos profesionales a la formación inicial y continua en escuelas rurales de Feijó, estado de Acre. La producción de datos fue guiada por 10 entrevistas semiestructuradas realizadas a los sujetos de la investigación: docentes que trabajan desde hace cuatro años o más en escuelas rurales y están matriculados regularmente en la carrera de Licenciatura en Pedagogía, promovida por el Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, en alianza con la Universidade Federal do Acre. El análisis de los datos reveló un perfil unánime de iniciación a la docencia: todos ingresaron a la docencia antes de la formación inicial y sin preparación, por parte de las autoridades públicas, con formación continua para enseñar en el multigrado. Además, los docentes expresaron que son controlados y responsables de sus documentos de planificación. Sin embargo, los docentes indicaron que la formación inicial, establecida después de la fase de iniciación docente, contribuyó en gran medida al enriquecimiento de sus prácticas pedagógicas y de sus reflexiones teóricas como legítimos profesionales de la enseñanza en la Educación Básica.

Palabras clave: Profesoras principiantes. Escuelas rurales. Acre Amazonas. Formación para la Docencia.

1 INTRODUÇÃO

Ao reconhecer a trajetória de iniciação na docência como um momento fundamental para a constituição do/a professor/a, reconhece-se igualmente a importância em se compreender os desafios e as conquistas desse período, bem como suas repercussões, nas práticas e nas múltiplas formas que este/a profissional se consolida no Magistério. Neste sentido, é possível admitir que o cenário de ingresso profissional influencia – ao mesmo tempo em que é influenciado – pelas vivências acumuladas por esta pessoa dentro e fora da sala de aula.

Se tais vivências acumuladas são apresentadas por professoras da Amazônia Acreana, acredita-se na necessidade de enfatizar aspectos referentes ao território em que as experiências se consolidaram, considerando este território como um espaço marcado pela conjugação entre a identidade, a cultura e a história das comunidades acreanas, mais especificamente as populações assentadas no meio rural do município de Feijó, estado do



Acre (Ribeiro, 2023). As marcas carregadas por esse território imprimem tantas outras marcas nas mulheres, aqui caracterizadas como as 10 *sujeitas*⁴ da pesquisa em tela.

É neste panorama que o presente estudo objetivou apresentar aspectos que configuraram o contexto de iniciação à docência por professoras da Amazônia Acreana, considerando as condições limitantes para o acesso dessas profissionais à formação, inicial e continuada, nas escolas camponesas de comunidades assentadas em Feijó/AC. Assim sendo, considerou-se, nesta pesquisa, estudos e apresentações de aspectos que caracterizam o trabalho docente exercido em instituições identificadas como “escola camponesa”: uma escola “situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (Brasil, 2010, p. 1).

A localização da escola camponesa se destaca em sua indiscutível importância para aqueles/as que dependem dela: as populações do campo. Segundo o Decreto 7.352/2010, o qual dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), são populações do Campo:

(...) os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2010, p. 1).

Dentre as inúmeras singularidades que marcam a escola camponesa e a modalidade da Educação do Campo, desatacam-se o exercício da unidocência e a atuação em classes multisseriadas. Quanto à unidocência, observa-se que as professoras da Amazônia Acreana são comumente reconhecidas como as únicas profissionais que lecionam várias disciplinas/componentes curriculares em uma mesma classe. Além disso, são frequentemente vistas como as únicas profissionais de uma única escola; ou seja, realizam as atividades de ensino e são responsáveis pelos serviços de zeladoria, merenda e cuidados que mantêm a escola em funcionamento (Martins, 2015; Ribeiro, 2023).

Em relação à classe multisseriada, reconhece-se que essas professoras organizam seu trabalho de forma a atender a uma forma de organização escolar em que os/as

⁴ A expressão “*sujeitas* da pesquisa” é corroborada pelo trabalho de Teixeira e Silva (2020), o qual se dedicou a conhecer os relatos de trabalhadoras domésticas, bem como de suas práticas, estratégias e táticas cotidianas no exercício profissional. No referido trabalho, as autoras justificam que o neologismo foi utilizado porque somente mulheres são referenciadas no estudo e, portanto, essa é uma forma de se impor contra a normalização a designação masculina como representativa da universalidade humana. O mesmo acontece no presente texto. Destaca-se apenas a opção pelo destaque da palavra *sujeitas*, sempre em itálico. Tal destaque foi conveniente para evitar que a referência a essas mulheres remetesse à uma condição de sujeição (por exemplo: as mulheres estão sujeitas ao risco). Neste sentido, o presente estudo associa as *sujeitas* da pesquisa ao protagonismo dessas mulheres.

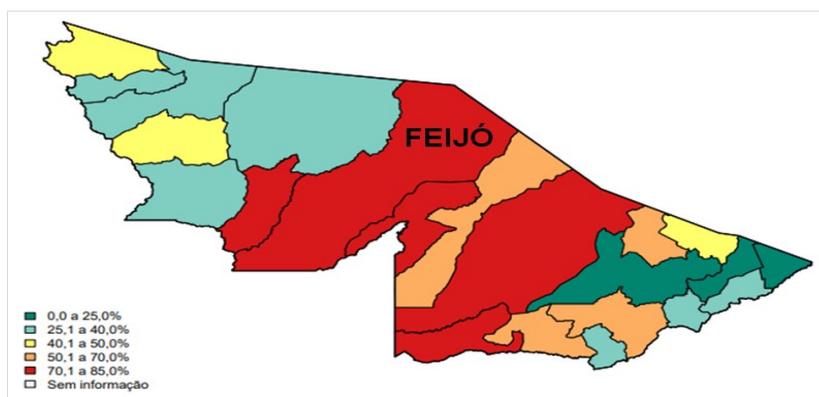


estudantes, de diferentes idades e anos distintos de escolaridade (série), ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um/a mesmo/a professor/a, sendo esta organização frequente no meio rural brasileiro (Janata; Anhaia, 2014), especialmente nas classes da primeira etapa do Ensino Fundamental (anos iniciais – 1º ao 5º ano). Para além desses aspectos, tidos como condições intrínsecas à multissérie, há também as particularidades de atuação dos/as docentes na Amazônia Acreana, em áreas de assentamento, acessíveis comumente por transporte fluvial, por longas caminhadas ou à cavalo, em percursos de muitas horas ou dias.

O panorama, descrito até então, permite vislumbrar uma brevíssima parcela das experiências dessas mulheres. Para que este vislumbre se aprofunde, como uma visão compreensível da realidade dessas profissionais, é fundamental (re)conhecer maiores detalhes não apenas sobre as trajetórias de iniciação à docência, de percursos de formação, de conquista de saberes docentes e, mas também identificar como tais condicionantes se estabelecem no meio rural da Amazônia, considerando as particularidades de Feijó, o maior município acreano em dimensão territorial (IBGE, 2021) e grande diversidade populacional – entre população urbana, campesina e indígena.

A seguir, a Figura 1 sinaliza a localização do município de Feijó e também o panorama de matrículas por escola, nos 22 municípios do estado do Acre. Ela retrata que Feijó é um dos cinco municípios acreanos que mais de 70% das escolas têm até 51 alunos/as matriculados/as. Essa indicação permite inferir que tais escolas, de pequeno porte, são em sua maioria escolas do meio rural, estruturadas em classes multisseriadas da primeira etapa do Ensino Fundamental.

Figura 1. Registro de porcentagem de matrículas na Educação Básica em escolas consideradas de pequeno porte das escolas (até 50 matrículas) por município acreano



Fonte: INEP (2021) – A sinalização nominal do município de Feijó foi feita pelas autoras

Já a Figura 2, exibida a seguir, foi cedida por uma profissional da Secretaria Municipal de Educação (Seme) de Feijó. Ela foi afixada, em 2018, em uma das paredes do prédio público que abriga a Secretaria. Ela indica a localização de parte das 142 escolas que se mantinham abertas no ano de 2018. Destaca-se que, dessa totalidade, 106 instituições eram consideradas de pequeno porte (menos de 51 estudantes).

Figura 2. Escolas municipais de Feijó (2018)



Fonte: Imagem disponibilizada por Valéria Damasceno dos Santos (2022)

Esse contexto permite assinalar que o meio rural do território de Feijó é marcado e demarcado pelas escolas das comunidades assentadas, as quais possuem menos de 51 estudantes matriculados/as. Tais comunidades, nomeadas pelos antigos seringais que ocupavam esse território, são permeadas por uma identidade estabelecida com “o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (Santos, 1999, p. 8).

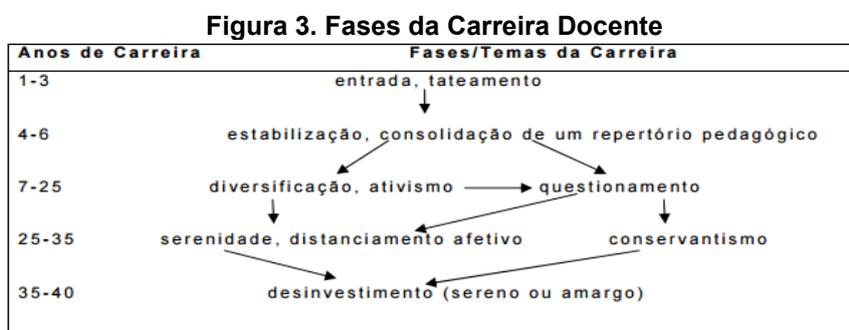
Compreendendo este panorama, é possível compreender igualmente como este texto se organizará, após esta Introdução. A seguir, em “Revisão Bibliográfica”, serão apresentados estudos que se debruçaram a entender o período de iniciação à docência (Huberman, 1992, Veenman, 1984; 1988) e ao exercício do Magistério por docentes sem formação inicial específica para o Magistério (Augusto, 2010). A próxima seção, nomeada como “Metodologia”, fará a exposição do delineamento do estudo, detalhando o território aqui referenciado e os aspectos relativos à produção dos dados, a partir das entrevistas realizadas com as *sujeitas* da pesquisa. Em seguida, em “Antes, o Magistério; depois, a formação: a iniciação à docência nas classes multisseriadas” abordará os aspectos centrais que circunscrevem os resultados e as discussões aqui apresentadas, considerando o

objetivo central do presente estudo, a partir análise dos relatos das entrevistadas. Por fim, as “Conclusões” trarão indicações, referenciadas como as mais importantes, sobre o estudo ora proposto, indicando a necessidade de mais trabalhos e aproximações de pesquisa que revelem o protagonismo das vivências escolares e profissionais dessas mulheres, que iniciaram e persistiram nas escolas campesinas da Amazônia Acreana.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

É inegável considerar que o período de iniciação à docência se apresenta como muito desafiador. O simples fato de assumir uma sala de aula, desde o primeiro momento, já impõe ao/a profissional a responsabilidade de superar dificuldades, atender a determinadas expectativas próprias e conviver com inseguranças que deixam marcas profundas na maneira como ele/a exerce a profissão (Cavaco, 1991). Quando este processo se estabelece em uma escola Amazônica, é preciso considerar os obstáculos já impostos pelo período de sobrevivência e descoberta de todo/a professor/a iniciante (Huberman, 1992), além das questões intrínsecas do exercício do Magistério no território do Campo.

Com base nos estudos de Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980), Huberman (1992) estuda detalhadamente a carreira docente. A partir deste estudo, o autor propôs um modelo esquemático que organiza o percurso em etapas, de acordo com os anos de exercício do Magistério. Este esquema é apresentado pela Figura 3.



Fonte: Huberman (1992, p. 47)

Admite-se que o trabalho deste autor foi muito criticado por outros/as autores/as, estudiosos do desenvolvimento profissional docente (Gonçalves, 2000; Bolívar, 2002), que alegaram o “engessamento” do ciclo de vida profissional dos/as professores/as pela caracterização de Huberman. Entretanto, apesar de assumir a impossibilidade de impor, como estáticos e em anos determinados, os muitos momentos de construção e modos de

ação docente durante a carreira dos/as profissionais, a proposta de Huberman é vantajosa, uma vez que permite uma interpretação cronológica de como as fases de desenvolvimento acontecem e como se desdobram, além de delimitar aspectos centrais do ciclo de vida profissional docente. É nesse sentido que Huberman caracteriza a fase de “Entrada/Tateamento” como um período em que acontecem momentos simultâneos de sobrevivência e descoberta.

A sobrevivência pode ser vista como um momento de grande instabilidade pessoal e profissional, com dificuldades referentes ao controle da indisciplina e com a prática de ensino. Assim, o estágio de sobrevivência detalhado por Huberman (1992) – e descrita anteriormente por Fuller (1969) – encontra similaridades no detalhamento do chamado “choque de realidade”, expressão discutida nos estudos de Veenman (1984, 1988) e recorrente nos trabalhos sobre professores/as iniciantes. Tal choque pode ser traduzido como o confronto inicial com a complexidade da profissão docente: “o tatear constante, a preocupação consigo próprio (‘Estou a me aguentar?’), a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula” (Huberman, 1992, p. 39).

É fundamental ressaltar que Veenman (1984), ao descrever os aspectos que caracterizam o uso da expressão, demonstra o uso inapropriado desta e orienta como ela deve ser interpretada.

Analisando em sentido estrito, “choque de realidade” é um termo um tanto quanto inapropriado. Isso porque ele sugere que este é apenas um choque muito curto pelo qual cada um tem que passar, como um nadador que deve se acostumar com água fria. Na verdade, o choque de realidade diz respeito à assimilação de uma complexa realidade que se impõe incessantemente sobre o professor iniciante, dia após dia. Essa realidade deve ser continuamente dominada, especialmente no primeiro período de ensino real. (Veenman, 1984 p. 144 – Tradução livre)

Quanto à descoberta, esta é a grande responsável por contribuir para que o/a professor/a resista à fase inicial da docência. Para Huberman (1992), a descoberta ameniza as dificuldades, sendo que “o entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir num determinado corpo profissional” (p. 39). São estes elementos que servem de motivação e fazem com que os/as professores/as iniciantes geralmente superem à fase de entrada na carreira. Logo, os aspectos de sobrevivência e descoberta são vividos em paralelo, sendo “o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” e, dessa forma, “é a descoberta dos meandros da profissão que contribui para a permanência na docência” (Gabardo, Hobold, 2011, p. 87).

Huberman indica que, apesar dos períodos de sobrevivência e descoberta serem vivenciados simultaneamente, há profissionais que trabalham sobre a interferência de



apenas um destes aspectos – ou, pelo menos, estão mais sujeitos aos fatores caracterizados como descoberta (satisfação em lecionar) do que como sobrevivência (incômodo com as frustrações), por exemplo. Há, ainda, professores/as que apresentam outros tantos perfis ao se debutarem na docência. Mesmo com essa diversidade, a maioria dos/as iniciantes passa por um difícil período de ingresso. Veenman (1984) descreve esta etapa de transição, entre a formação inicial e a primeira regência, como *dramática*.

É nesse contexto que se faz absolutamente necessário ressaltar as particularidades da iniciação à docência entre os/as docentes das áreas de floresta, na Amazônia Acreana, comparando-as com as vivências de ingresso no Magistério mais comuns entre os/as professores/as brasileiros/as. A maioria desses/as últimas cumpre a transição, mencionada por Veenman (1984): concluem a formação inicial e, então, passam a lecionar. Enquanto isso, quem leciona nas áreas campesinas da Amazônia, cumpre a seguinte regra: o certificado de conclusão de Ensino Médio é o documento (e única prerrogativa) para o exercMagistério nas escolas das comunidades assentadas.

É bem verdade que, se as escolas dessas comunidades persistem (e muitas delas ainda se fortalecem), é fundamental reconhecer que aqueles/as que lá lecionam fizeram essa escolha com consciência. Optaram por exercer a docência sem possuírem formação em Nível Técnico (curso Médio de “Habilitação Específica para o Magistério”) e/ou Superior (Licenciatura em Pedagogia). Reconhece-se também que, na pesquisa em tela, os/as docentes que lecionam nas escolas localizadas em seringais mais distantes do distrito urbano – especialmente naquelas localidades em que o trânsito se restringe aos rios e igarapés, em percursos de dois dias ou mais de trajeto – são profissionais que não podem ser considerados/as como “professores/as leigos/as”, como comumente são nomeados/as – como fez Augusto (2010, p. 1) em publicação orientada para o verbete do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (Gestrado).

O termo “Professor Leigo” é, de modo geral, empregado para designar os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não têm a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério). De modo geral, os professores não habilitados lecionam em escolas localizadas em regiões de mais difícil acesso, nas zonas geográficas do país onde não existem faculdades ou universidades que possam frequentar. Vários esforços vêm sendo empreendidos pela Administração Pública, a partir da década de 1990, tanto em nível federal como estadual, para vencer o desafio de habilitar e capacitar seus profissionais da educação, reduzindo, sempre mais, o número de professores “leigos”, por meio de cursos e programas adequados.

A menção de Augusto (2010), sobre os programas de formação de professores/as em serviço, aplica-se às professoras da Amazônia Acreana. Todas elas, à época da pesquisa, estavam regularmente matriculadas no curso de Licenciatura em Pedagogia,



promovido pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), em parceria com a Universidade Federal do Acre (Ufac). Observa-se que a principal prerrogativa de ingresso no Parfor Pedagogia é que o/a futuro/a licenciando/a já exerça o Magistério (há um ano ou mais) e não tenha quaisquer habilitações. Logo, este é o perfil não somente das *sujeitas* da pesquisa em tela, como também dos/as demais estudantes do programa em todo o estado do Acre.

Ao se retomar as discussões sobre as dificuldades do ingresso na docência em escolas da Amazônia Acreana, reforça-se que o poder público (prefeitura de Feijó e estado do Acre) sabem, de antemão, que os/as docentes não possuem qualquer preparo para o exercício do Magistério. Apesar disso, não há grandes empenhos para a oferta de momentos, organizados pela própria Seme, para a formação continuada destes/as docentes – apesar de cobranças exacerbadas quanto ao registro escrito do planejamento para as classes multisseriadas, nas quais lecionam. De acordo com as professoras, *sujeitas* da pesquisa, os momentos de diálogo entre profissionais da Seme e docentes de classes multisseriadas – que, inicialmente, seriam voltados para a formação continuada – são direcionados para o controle, com ações “mais voltadas para a organização do planejamento, a ser desenvolvido durante todo o ano” (Ribeiro, 2023, p. 231). Tais professoras sinalizam a carência de propostas concisas que oportunizem, por exemplo, a troca de experiências entre pares e o aprendizado de formação em serviço, com práticas orientadas para o exercício docente na multissérie, com indiscutível intenção de aperfeiçoamento da docência e consideração da trajetória profissional (Imbernón, 1994).

Atualmente, há também um grande controle, exercido pelo poder público municipal e estadual, para que os/as estudantes do Parfor cumpram com as atividades do programa; mas, não se ausentem de suas classes com frequência. Mais detalhes deste programa serão explicitados na “Metodologia”, a seção exibida a seguir.

3 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa que comporta um universo de significados, motivos, valores e atitudes, os quais possuem um vínculo com os mais diversos processos. Neste caso, tais processos em foco são aqueles que foram vivenciados pelas professoras da Amazônia Acreana e, portanto, são experiências que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002).



Foram *sujeitas* da pesquisa 28 professoras do município de Feijó, que eram igualmente alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia, promovido pelo Parfor/Ufac e ofertado nas dependências do Núcleo Universitário no referido município acreano. Neste contexto, é fundamental destacar quem são essas profissionais e como ingressaram na docência municipal.

De acordo com os estudos de Ribeiro (2023), apesar da realização do concurso público para o provimento do cargo de “Professor – Licenciatura Plena”(edital número 006 de 2018 – Prefeitura Municipal de Feijó), a maioria dos seringais do meio rural de Feijó não mantém professores/as concursados/as, especialmente pelo desinteresse de professores/as licenciados/as em lecionar em comunidades distantes do meio urbano. Logo, a principal forma de ingresso é pelo chamado Processo Seletivo Simplificado (PSS). Nestas situações, a partir da realização de provas para a seleção de professores/as egressos/as do Ensino Médio, – ou seja, profissionais não graduados/as – são firmados contratos firmados anuais, entre os meses de abril e dezembro de cada ano.

Outra forma comum de ingresso no exercício docente municipal, que acontece após a conclusão do PSS anual, é a chamada “contratação direta”. Nesta, o/a próprio/a professor/a, interessado/a em lecionar em uma determinada escola do meio rural, apresenta-se à Seme – mais especificamente ao/à Secretário/a de Educação em exercício – e solicita sua contratação, reconhecendo que não houve a ocupação do cargo por um/a professor/a concursado/a ou por um/a profissional selecionado/a pelo PSS nesta escola. É importante observar que, especificamente nestas situações, não é raro que o/a próprio/a professor/a capte “matrículas para sua própria classe” (Ribeiro, 2023, p. 167).

É interessante mencionar ainda que, somente por serem professoras atuantes município, em 2019, as *sujeitas* da pesquisa puderam realizar o processo de ingresso para a graduação promovida pelo Parfor/Ufac, já que uma das principais prerrogativas do Programa é o atendimento de docentes, que ainda precisam realizar a primeira Licenciatura, mas que já estão em exercício na Educação Básica pública.

Ao se retomar a apresentação dos instrumentos de coleta de dados, destaca-se que

Quanto à produção de dados, destaca-se que a pesquisa se desenvolveu em duas etapas. A primeira se restringiu à aplicação de questionários, respondidos pelas 28 *sujeitas* iniciais da pesquisa. Já a segunda etapa se consolidou na realização de entrevistas com uma pequena parte das *sujeitas*, selecionadas a partir das características apontadas nas respostas dadas nos questionários da primeira etapa. Algumas dessas características merecem destaque: docentes não indígenas com quatro anos ou mais de exercício do



Magistério em escolas do meio rural de Feijó/AC – ou seja, profissionais que superaram os primeiros anos de iniciação à docência e permaneceram na profissão.

Logo, a produção de dados se estabeleceu entre os dias 28 e 31 de março de 2022, na última semana de aulas do Parfor/Ufac no referido ano. A escolha desse período é justificada pelo cenário de estudo e trabalho das sujeitas da pesquisa e de seus/suas colegas do programa. As aulas, do curso de Pedagogia, são concentradas (em média, 12 semanas de exercício), sendo realizadas entre janeiro e março em caráter presencial. Este é o período mais chuvoso da região (o chamado inverno Amazônico), momento em que as escolas do meio rural estão fechadas.

É importante observar, então, que os/as estudantes do Parfor/Ufac estudam enquanto não estão trabalhando como docentes. Então, a maioria deles/as não conta com qualquer fonte de renda durante os meses de curso. Isso acontece porque, sendo professores/as ainda sem habilitação específica para o Magistério (que concluíram apenas o Ensino Médio), lecionam na rede estadual ou municipal de Educação em caráter provisório, ou seja, não estão habilitados para a participação nos concursos públicos. Eles/as mantêm contratos de trabalho, reafirmados anualmente por pouco mais de oito meses: iniciam suas atividades no mês de abril, momentos antes do verão Amazônico (período menos chuvoso do ano) e as encerram em meados de dezembro, já no inverno Amazônico (período mais chuvoso do ano).

Retomando a descrição sobre a produção dos dados, especificamente na entrevista, observa-se que o roteiro possibilitou a inclusão de perguntas à medida que novos pensamentos e necessidades de atendimento de determinada interrogativa foram sendo identificados, como é pressuposto na entrevista semiestruturada (Minayo, 2002). A autorização para o uso de dados, mantendo-se o anonimato das participantes, foi firmada pelas alunas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para o registro dos dados da entrevista, indica-se que foram gravadas em áudio, conforme autorização das entrevistadas e, posteriormente, transcritas.

Por fim, as respostas dadas pelas entrevistadas foram organizadas, tendo como orientadoras determinadas categorias de análise. Tanto o tratamento dos dados dos questionários quanto das entrevistas teve o suporte da técnica de análise de conteúdo, com base nos pressupostos de Bardin (2006).

Destaca-se ainda que a tabulação dos dados do questionário e, especialmente, a verificação atenta das entrevistas transcritas, tiveram como suporte o software QDA Miner®, ferramenta de análise qualitativa que permite a análise de documentos (artigos, livros, arquivos de texto em geral), além de pinturas, desenhos, fotografias e materiais



visuais. Neste estudo, foi utilizado o QDA Miner® Lite por ter uma versão gratuita, com licença permanente, apesar dos recursos limitados, mas que não comprometeram a qualidade da análise realizada.

Para garantir o anonimato das entrevistadas, optou-se por apresentá-las por nomes compostos. São todas Marias – acreditando que todas elas possuem a “estranha mania de ter fé na vida”⁵; mas, cada uma delas é também uma fruta comum na Amazônia brasileira: Buriti, Ingá, Jambo, Guaraná, Bacuri, Tucumã, Cupuaçu, Abiu, Açaí e Graviola. As frutas buscaram reforçar as singularidades que as mulheres amazônidas possuem em suas trajetórias de vida.

A próxima seção se dedicará à compreensão dos resultados. Estes resultados têm como foco exibir aspectos relacionados à iniciação da docência entre as professoras da Amazônia Acreana, *sujeitas* da pesquisa.

4 ANTES, O MAGISTÉRIO; DEPOIS, A FORMAÇÃO: A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NAS CLASSES MULTISSERIADAS

Logo antes de iniciar a abordagem, das condições de iniciação à docência vivenciadas pelas *sujeitas* da pesquisa, é interessante explicitar quem são essas mulheres e os condicionantes que as motivaram a ingressar no magistério. Sobre quem são, é fundamental destacar que todas as 10 *sujeitas* da pesquisa são mulheres nascidas no meio rural de Feijó e advindas de famílias residentes em comunidades assentadas. Quanto aos fatores que as motivaram à docência, faz-se necessário um recorte de gênero bastante conveniente à compreensão de determinantes restritos às mulheres amazônidas. Dentre esses determinantes, dois se destacaram: a necessidade em se acompanhar o companheiro (que decidiu migrar) e, então, residir com ele em uma comunidade assentada; além do interesse em se estabelecer em uma profissão garantidamente remunerada – apesar da mísera remuneração.

Sob a pressão dos valores culturais vigentes, essas mulheres priorizaram estar ao lado de seus maridos, mesmo que isso implique em adaptar ou em interromper seus percursos de estudo/trabalho (Bezerra; Vieira, 2013). Para elas, acompanhar o marido é imperativo, pois casar significa estar junto, inclusive geograficamente (Duarte, 2015).

Quanto à conquista de trabalho remunerado, é preciso ressaltar que, dentre as 10 entrevistadas, apenas três jamais exerceram o trabalho doméstico. A maior parte das

⁵ Verso da canção “Maria, Maria”, de Milton Nascimento e Fernando Brant, de 1978.



sujeitas da pesquisa afirmaram que a docência era praticamente a única atividade profissional disponível no meio rural do município e, principalmente, a única alternativa distinta do trabalho doméstico. Admite-se que estas duas profissões são marcadamente vistas como “trabalho de mulher”, tanto no meio urbano como no meio rural brasileiro (Ferreira, 2014). No contexto da Amazônia Acreana, diante da carência de postos de trabalho, essas profissões se apresentam, de fato, como algumas das míseras alternativas viáveis às mulheres. Nesse ponto, ressalta-se ainda a importância da remuneração ofertada pela docência, uma vez que várias mulheres exerceram, especialmente na infância e na adolescência, o trabalho doméstico sem quaisquer remunerações ou, ainda em condições análogas ao trabalho escravo.

Diante dessas necessidades e carências, reconhece-se o quão usual é o ingresso de professoras/as, sem habilitação específica para o Magistério, nas classes multisseriadas das escolas campesinas. Esse fato é comprovado novamente pelo perfil das sujeitas da pesquisa: todas elas estudaram, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), em classes multisseriadas pertencentes às escolas campesinas – sendo que três sujeitas da pesquisa também lecionaram na mesma escola onde estudaram na multissérie.

Acrescida a esta realidade, ainda existem as vivências específicas das professoras/moradoras das casas (escolas adaptadas) onde funcionavam as classes multisseriadas do município. A maioria das entrevistadas residiu nas dependências dessas escolas, em que estiveram lotadas, em algum momento de suas carreiras docentes – principalmente ao ingressarem na profissão. Com isso, reconhece-se que, apesar das inúmeras agruras enfrentadas pelas docentes, a condição de trabalhar e viver na escola é algo corriqueiro (Lima, 2012; Santos, 2015) e bem aceito pelas famílias, pelos/as demais docentes e, em especial, pelas próprias professoras da Amazônia Acreana. Essa memória, que muitas vezes confundiu e angustiou quem já morou e lecionou em uma escola de comunidade assentada, é geralmente dolorosa.

Na primeira vez que eu fui [para morar e lecionar em uma comunidade assentada], eu fui de barco grande. Aí demorou mais de dois dias. (...) Nossa... Eu chorei muito! Eu fui morar num lugar que eu nunca tinha visto. Como não chora, né?! Sem saber como vai ser... (...) Eu morei nessa escola aqui [aponta para registro no questionário]. Foi essa, essa mesmo, a primeira em que eu dei aula. E... É que a escola era primeiro na casa dessa senhora aqui, que eu te falei, da comunidade. (...) Depois, é que construíram a escola mesmo, mais pra perto do rio. Aí, eu fui morar pra lá (...). Pra dar aula? É, foi... Pra dar aula, eu tive que me virar! O que eu sabia, era de como eu fazia... Era de quando eu estudava e eu lembrava. (...) Eu tive que procurar nos livros, nas coisas que eu tinha trazido, para ver se alguma coisa me ajudava. (...) A prefeitura te dá o material e te dá a merenda e aí você leva tudo no barco, quando começa a aula. (...) É sofrimento sim! É difícil sim. Mas, pode perguntar: todo mundo, quando começou a dar aula, passou por isso. (Maria Buriti)



O relato de Maria Buriti, além de indicar as dificuldades de vida e de profissão, nos momentos iniciais da docência, faz uma indicação importante quanto ao transporte dos materiais (didático-pedagógicos) e dos mantimentos (direcionados para a merenda escolar), entregues pela prefeitura de Feijó às professoras que se deslocam para as comunidades mais afastadas do meio urbano do município. Essa situação se repete duas vezes por ano – geralmente ao início de abril e ao início de agosto –, momentos antes de partirem para as comunidades em que lecionam.

Ao relatar as condições desse transporte, Maria Ingá mencionou também a (in)acessibilidade aos materiais fundamentais para a organização do seu planejamento de aulas na multissérie, principalmente quando iniciou na profissão. Esse quadro é reforçado por ela e pelas suas interpretações quanto ao trabalho dos/as profissionais da Seme.

A gente sempre recebe [livros didáticos] e leva [para a Comunidade]. Tem uns que dá de usar, mas nem tudo, por causa que eles mandaram livro errado... Assim, quando eu comecei, lá na [nome da escola], os alunos era quase tudo do 2º, e sobrou livro mais do 1º, do 5º [ano]... E eu não tinha nenhum aluno de 5º. (...) Aí fica caçando, pra aproveitar o que dá, o que não dá e nunca dá pra todos, o livro; eles joga aquela sacada de livro, a gente custa a carregar, carrega no barco e chega lá, não dá. Tem que dá um pra dois alunos, três alunos! E às vezes vem pro ano que o aluno não está, aí o livro, se o aluno está no 4º, vem livro do 5º e se o aluno está no 5º aí vem mais pro 4º e é assim. E tem que fazer o que dá! (...) Eu tento planejar... Tento pegar o que dá nos livros e aí fazer o planejamento com o que tem, com o que dá. (...) Quando eu comecei, eu achei foi muito, muito difícil mesmo! Eu não sabia fazer [o planejamento] e eles [profissionais da Seme] não falaram como é que fazia. Só falaram assim: “vai lá e vai dar certo!”. Mas, não falaram como era pra fazer, como arrumar tudo. Mas, pra cobrar, eles cobram muito bem! (Maria Ingá)

Tanto Maria Buriti quanto Maria Ingá afirmam que não foram orientadas em como realizar as atividades com os/as estudantes da multissérie quando ingressaram na docência. Essa sinalização também acontece com frequência no relato de outras entrevistadas, o que pressupõe as coerentes queixas, das *sujeitas* da pesquisa, quanto à ausência de momentos de formação continuada. Na verdade, as professoras demonstram um sentimento de abandono quando questionadas sobre o apoio dedicado, pela Seme, às suas atividades docentes. É importante reforçar que a Seme e a Secretaria Estadual de Educação (SEE) do estado do Acre, ao contratarem os/as professores/as de maneira provisória (por PSS ou por contratação direta), têm consciência do despreparo profissional dos/as docentes das escolas campesinas, que exercem o magistério sem qualquer formação inicial para esta atuação.

Apesar disso, a postura dessas secretarias sugere despreocupação com a promoção de momentos orientados, entre as professoras e seus pares (demais profissionais das classes multisseriadas), para a partilha de experiências e formação continuada. Essa despreocupação agravou a sensação de instabilidade pessoal e as frustrações



profissionais, que repercutiram nas mais diversas dificuldades vivenciadas no trabalho docente pelas professoras iniciantes, durante o período de sobrevivência (Huberman, 1992).

A preocupação maior da Seme, a qual foi frequentemente relatada pelas profissionais, restringe-se ao planejamento – devidamente registrado e, então, averiguado pelos/as profissionais dessa secretaria ao início de cada semestre. Esses aspectos denunciam e revelam que os órgãos gestores se impõem de maneira controladora, mas que não oferecem formação condizente com suas exigências. Enquanto isso, as docentes da multissérie nas escolas campesinas mantêm, ao início do exercício do magistério:

(...) desconhecimento sobre estratégias de ensino, em classes multisseriadas – coerente com a falta de formação para a docência, vivenciada por todas as entrevistadas. Neste contexto, o investimento no processo formativo de docentes do Campo, especialmente por meio de programas de formação continuada, é um dos aspectos mais decisivos para a melhoria das condições de trabalho nesses territórios (Ribeiro, 2023, p. 277).

É unânime o posicionamento das *sujeitas* da pesquisa quanto à necessidade de apoio da Seme e quanto ao desejo por mais encontros, promovidos por esta secretaria, para a formação continuada de profissionais da multissérie. Elas anseiam por um processo que se faça em constante “busca e renovação do saber-fazer educativo”, caracterizado como “uma das condições essenciais para a melhoria do ensino e aprendizagem” (Gasque; Costa, 2003, p. 54). Elas se dizem desconhecedoras de práticas didático-pedagógicas que muito as apoiariam na promoção da aprendizagem dos/as estudantes.

Mesmo diante desse desconhecimento, é fato que as professoras buscaram (e conquistaram) gradativamente mais saberes docentes, principalmente com o passar dos primeiros anos de Magistério. Seguindo a caracterização da tipologia de saberes docentes, orientada pelo trabalho de Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002), as muitas tarefas do fazer cotidiano, exercidas pelas professoras da Amazônia Acreana nos primeiros anos de docência, exigiram delas várias mobilizações, entre as quais se destacam: as memórias que mantinham como estudantes da multissérie (saberes da formação escolar anterior), as atividades propostas nos livros didáticos (saberes usados no trabalho) e as orientações de outros/as professores/as mais experientes (saberes da experiência na profissão) – sendo, esses últimos, os subsídios mais recorrentes e tidos, pelas entrevistadas, como principais referências de apoio.

O relato a seguir, feito por Maria Graviola, expressa como os saberes da experiência – já conquistados por um professor experiente – podem auxiliar e sustentar os momentos de descoberta (Huberman, 1992) e, então, de importantes saberes usados no trabalho



docente. Estes últimos são sustentações interessantes à gradativa conquista de saberes da experiência pela professora iniciante.

(...) tinha outra professora, que trabalhava abaixo lá da escola, na escola da margem [do rio] e, no início, quando eu comecei, eu recorria a ela; às vezes eu pedia opinião a ela, como é que era pra mim fazer as coisas. Só que antes, eu tinha um professor que tinha dado aula lá pra mim no [nome do seringal], e ele dava aula maravilhosamente! Era maravilhosamente mesmo e eu via ele dando aula assim, professora, eu me encantava. (...) Foi. Estudei com ele. (...) Eu me lembro todinha! (...) Eu fui lá na escola, na escola e pedi pra ele e disse pra ele que eu me encantava assim, pelo jeito que ele dava aula. Aí, no primeiro ano que eu fui, eu conversei com ele, e eu pedi o plano de aula dele: 'Eu queria o plano de aula teu. Tu me dá, tu me empresta, pelo menos pra mim tirar umas fotos, só pra mim ver?' E ele disse: 'Claro que eu dou!' E me deu plano de aula, feito o ano inteiro, acredita? (...) Eu fui adaptando, fui colocando algumas coisas do meu jeito. Peguei o plano dele e fui só arrumando, fazendo outras coisas e aí eu fui trabalhando de acordo com o que estava lá. (...) Tinha muita atividade boa, criativa! Muita mesmo e dava pra fazer com todos [alunos/as]. (...) Quando você diz assim, se eu fiquei insegura, eu te digo que eu fiquei. Mas, que foi pouco, porque eu tinha o plano de aula dele, desse professor. Eu acho que se eu não tivesse, eu não tinha ficado... Eu tinha ficado com mais medo, né? (Maria Graviola)

Ao se retomar as indicações sobre a tipologia de saberes docentes, observa-se que uma última vertente de saberes não foi mencionada. São os chamados “saberes provenientes da formação profissional para o Magistério”, os quais são conquistados nos “estabelecimentos de formação de professores, nos estágios, nos cursos de atualização” e são integrados, ao trabalho docente, “pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores” (Tardif; Raymond, 2000, p. 2015).

Esses últimos saberes aparecem de maneira afetuosa nos relatos das entrevistadas, especialmente quando elas mencionam as repercussões do Parfor em suas práticas docentes. Entretanto, nesse quesito, é fundamental ressaltar que as *sujeitas* da pesquisa, no momento da realização das entrevistas, já possuem quatro anos ou mais de exercício docente – ou seja, de acordo com a caracterização das fases da carreira docente, descrita por Huberman (1992), essas docentes estão em fase de estabilização.

É na fase de estabilização acontece um reconhecimento, por parte do/a próprio/a professor/a, de uma identidade profissional. Ou seja, o/a docente se sente pertencente a um corpo profissional, tendo conquistado determinada autonomia no desenvolvimento de suas profissionais. “Na quase totalidade dos estudos empíricos, a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de ‘competência’ pedagógica crescente (Huberman, 1992, p. 40).

Essas caracterizações são perceptíveis nos relatos a seguir. É importante observar que os relatos a seguir, de Maria Buriti e Maria Cupuaçu, muito destacam a importância dos conhecimentos sobre legislação e políticas públicas educacionais. Neste ponto, considera-se também a importância em se destacar como esses conhecimentos reverberam em



reflexões sobre as condições de trabalho e sobre a necessidade de maior formação dos/as professores/as (Santos; Oliveira, 2009).

Até então, eu acho que a gente não sabia dos nossos direitos. Eu falo com as minhas colegas [estudantes do Parfor Pedagogia] e elas falam a mesma coisa! (...) E o Parfor foi uma porta aberta, pra mim, em questão do conhecimento também; que até então, eu não sabia que ser professora não é só passar atividade, leitura e tudo, não, tem a questão que a gente tem que ensinar, interagir, dinâmica, aquelas coisas todas e tem que contar que é direito deles [estudantes]! (...) Eu vejo que eu tenho direitos e eu quero eles pra mim! Eu quero trabalhar com condições melhores porque eu tenho direito de ser valorizada pela professora que eu sou! (...) Eu entrei no Parfor cega, agora, eu estou abrindo os olhos. (Maria Buriti)

Em mim, foi uma grande transformação, depois que eu entrei nesse curso, eu vi uma mudança. A gente até pensava que dava o melhor ao aluno, mas não. (...) Há um melhor: trabalhar com mais segurança, e saber não se calar com as coisas; mesmo você estando na sua razão... que muitas vezes, na razão da gente, eles querem calar a gente, por falta de informações. E tudo isso, eu estou adquirindo aqui, ao longo desse curso, né? Agora, eu já aprendi a não me calar com as coisas que eu não concordo, com as coisas que estou com a minha razão, no meu direito, não me prendo mais aos conteúdos que não vai ser bom para o meu aluno, porque é direito dele de ter um conteúdo que vai no desenvolvimento dele; eu já tenho autonomia de fazer o meu próprio conteúdo, pra aplicar pra eles, de acordo com a realidade deles! (Maria Cupuaçu)

Os conhecimentos adquiridos sobre os direitos (coerentes às vidas delas próprias e dos/as estudantes), podem ser associados à intimidade que elas prosseguem estabelecendo com o trabalho docente. Acredita-se que o resultado desta associação pode promover uma percepção maior, pelas entrevistadas, de como a escola e o trabalho que elas desenvolvem são fundamentais à cidadania dos sujeitos do campo. A existência e a necessidade de luta por direitos é, assim, um grande passo para o reconhecimento da necessidade de políticas públicas de formação – para elas (como professoras) e para os/as estudantes do meio rural – que estejam contextualizadas à realidade deste território.

5 CONCLUSÕES

Ao rememorar objetivo do presente estudo, considerando a busca por apresentar aspectos que configuraram o contexto de iniciação na docência por professoras da Amazônia Acreana, considerando as condições limitantes para o acesso dessas profissionais à formação, inicial e continuada, nas escolas campesinas de comunidades assentadas em Feijó/AC, admite-se que tal objetivo foi alcançado.

Observou-se que as 10 *sujeitas* da pesquisa são mulheres que ingressaram na docência sem ingresso anterior em curso de formação inicial para o Magistério. Esse ingresso foi possível apenas com o processo seletivo promovido pelo Parfor/Ufac. Todas



elas são egressas de classes multisseriadas e, portanto, concluíram pelo menos a primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) na multissérie.

Ao ingressarem na docência, o poder público (especialmente representado pelos/as profissionais da Seme de Feijó) não apresentou propostas que oferecessem segurança e apoio às ações didático-pedagógicas das iniciantes nas classes multisseriadas. Tais propostas deveriam consolidar-se em encontros orientados de formação continuada – encontros esses que, muitas vezes, funcionariam como ações de formação inicial, uma vez que as professoras ainda não adquiriram os conhecimentos de base oriundos da graduação (Imbernón, 1994). É nesse contexto que as 10 docentes sinalizaram o desejo por momentos de formação continuada capazes de promover a partilha entre seus pares e a aprendizagem de saberes-fazeres fundamentais à prática pedagógica nas classes multisseriadas.

Em contradição, as entrevistadas alegam que o poder público as controla por meio da conferência dos registros de planejamento para o ensino. Elas admitem que a permanência na docência se estabeleceu mediante a superação dos desafios de sobrevivência e das conquistas das descobertas, nas quais muito contaram com a gradativa consolidação de saberes docentes.

Após a fase de iniciação na docência, as professoras ingressaram na licenciatura em Pedagogia; ou seja, tiveram acesso à formação inicial para o Magistério – a qual pode ser considerada, neste contexto, como formação continuada em serviço. Elas valorizam os estudos, consolidados no Parfor/Ufac, ao justificarem a possibilidade de suporte à prática didático-pedagógica e de compreensão dos fundamentos teóricos educacionais.

Este cenário atesta para a necessidade de mais trabalhos e aproximações de pesquisa que revelem o protagonismo dessas profissionais que, ao nosso ver, jamais foram leigas – em quaisquer sentidos. Ao contrário: desde o ingresso na docência, elas são legítimas profissionais do Magistério na Educação Básica. Consideramos que o trabalho docente dessas mulheres, que vivem, lecionam e desejam prosseguir na Amazônia Acreana, é um dos grandes fortalecedores das comunidades do território feijoense.



REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, M.H. Professor leigo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/340-1.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2022.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70. 2006.
- BEZERRA, S.A.C.; VIEIRA, A. Dilemas e desafios vividos por mulheres que migraram em função do trabalho do cônjuge. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, v. 14, n. 6, Edição Especial • São Paulo, nov./dez. 2013, p. 216-243. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/5ftYzMCmKKnSztCCyfb85hP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2022.
- BOLÍVAR, A. Ciclos de vida no aperfeiçoamento pessoal e profissional de professores e professoras. In: BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru: EDUSC, p. 15-63, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm . Acesso em: 10 de dez. 2022.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1991. p.155-191.
- DUARTE, D. A. **(Des)encontros trabalho-família: narrativas de familiares de trabalhadores migrantes do setor de produção de energia hidrelétrica**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/hhf6n/pdf/duarte-9788579837012.pdf>. Acesso em: 21 set. 2022.
- FERREIRA, L.G. **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. 272fl. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2349>>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- FIELD, K.. **Teacher development: A study of the stages in the development of teachers**. Brookline, MA: Teacher Center Brookline, 1979.
- FULLER, F. Concerns of teachers: a development perspective. **American Educational Research Journal**, 6, 1969.
- GABARDO, C.; HOBOLD, M.. Início da docência: investigando professores do ensino fundamental. **Formação Docente**. v. 03, n. 05, p. 85-97, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 14 dez. 2015.
- GASQUE, K.C.G.D.; COSTA; S.M.S. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 54-61, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/SCKTXH6fGGHdRLKX9X4LbqB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2024.
- GONÇALVES, J. T. O. **Formação e desenvolvimento profissional de formadores de professores: o caso dos professores de matemática da UFPA**. 2000. 206 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.



HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **La formación del profesorado**. Buenos Aires: Paidós, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades: Feijó-AC**. Brasília/DF, 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/feijo/panorama>>. Acesso em: 21 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. Brasil. **Resumo Técnico do estado do Acre – Censo da Educação Básica 2020**. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>>. Acesso em 21 fev. 2022.

JANATA, N.E.; ANHAIA, E.M. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, 2015.

LIMA, M.A.R. **Formação e vivências: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá – Acre**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012. 202fl. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14401/1/MariaARL_TESE.pdf. Acesso em: 01 mar. 2022.

MARTINS, F.A.O. **A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do Vale do Juruá: a pedagogia das águas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. 288fl. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MINAYO, M.C.S. O Conceito de Metodologia de Pesquisa. In: MINAYO, M.C.S.; GOMES, S.F.D.R. (orgs). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

RIBEIRO, L.M.L. **Professoras da Amazônia Acreana: trabalho docente e condições de vida de mulheres que lecionam no meio rural de Feijó, AC**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_LeticiaMendoncaLopesRibeiro_30253_Textocompleto.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023.

SANTOS, A.R. **O perfil dos professores do Campo no estado do Acre: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015. 261 fl. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2015/d2015_Adriana%20Ramos%20dos%20Santos.pdf. Acesso em: 04 dez. 2021.

SANTOS, L.L.C.P.; OLIVEIRA, D.A. A intensificação do trabalho docente e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. **InterMeio**. v.15, n.29, p.32-45, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/235433578.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2016.

SANTOS, M. O Dinheiro e o Território. **GEOgraphia**, Niterói, ano 1, v. 1, p. 7-13, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/download/13360/8560/52708>. Acesso em: 02 jul. 2022.

TARDIF, M. RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n.73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 05 dez. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.



TEIXEIRA, J.C.; SILVA, C.R. As artes de fazer cotidianas de trabalhadoras domésticas inseridas em micro dimensões organizativas da vida. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v.56, n.2, p.202-216, mai/ago 2020. Disponível em:
https://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article. Acesso em: 16 set. 2022.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (org). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid: Narcea, 1988, p. 39-68.

VEENMAN, S. **Perceived problems of beginning teachers**. Review of Educational Research, n. 54, v. 2, 1984.

WATTS, H. **Starting out, moving on, running ahead**. San Francisco, CA: Teachers Centers Exchange, 1979.

