

## CLASSES MULTISSERIADAS: OS SABERES DE SI E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA DA ROÇA

**Edilange Borges de Souza<sup>1</sup>**  
**Áurea da Silva Pereira<sup>2</sup>**  
**Silmara Bispo de Cristo Souza<sup>3</sup>**

### Resumo:

A proposta de trabalho tem como objetivo discutir os saberes de si e da docência produzidos por três professoras leigas e aposentadas que se tornaram professoras em classes multisseriadas, no contexto da roça de um município baiano. A roça aparece como o cenário dessa discussão, ou seja, ela não se configura como um espaço de trabalho com a terra, mas sim como um espaço de produção de subjetividade e identidades. A formação docente se constitui como campo teórico de diálogo que permite a construção de saberes pedagógicos construídos no processo da docência. A escola é um dos espaços dessa formação. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo que se ancora no método (auto)biográfico e usa como técnica para a coleta de dados, a entrevista narrativa. A escola é espaço legitimado de hibridismo e produção de debates sobre a educação e suas complexidades, portanto, narrativas, memórias, memoriais, histórias de vida, identidades, saberes, práticas de professores são elementos importantes para os estudos sobre o sistema educacional e a formação docente é um dos principais pontos por onde perpassa inúmeras discussões que envolve a escola e os sujeitos que a compõe. Acreditamos que este estudo centra-se na possibilidade de teorizarmos sobre os saberes da docência elaborados por essas professoras que vão se constituindo professoras na prática docente sem fazer o curso normal e magistério. Esta discussão nos oportuniza pensar a profissão docente e seus processos empíricos e epistemológicos da formação como processo formativo contínuo de valores e de ideais que se constituem como dispositivos importantes à formação humana que contribuem com a práxis da docência. As professoras, colaboradoras da pesquisa, se constituíram professoras desenvolvendo táticas e estratégias pedagógicas, além de outros saberes da organização do trabalho sem curso de formação pedagógico. O fazer pedagógico de cada uma foi implicado nas memórias de seus tempos escolares. As classes multisseriadas são realidades e não devem ser negadas. E isso se constitui num legado histórico, político, cultural e social para ser estudado, além de ser uma categoria teórica importante na história da educação brasileira, foram as professoras leigas que deram grande sustentáculo às comunidades rurais, especificamente, no nordeste. Biografar as histórias de professoras rurais e seu contributo para os processos de alfabetização e letramento das comunidades rurais, é também dar visibilidade ao papel social que elas exerceram na sala de aula.

**Palavras- Chaves:** Classes multisseriadas. Educação na roça. Professoras aposentadas.

---

<sup>1</sup> Mestra em Critica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia Campus II. Especialista em Coordenação pedagógica pela Faculdade da Lapa (FAEL). Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia Campus II. Licenciada em Pedagogia Faculdade Santíssimo Sacramento

<sup>2</sup> Prof. Adjunto do Departamento de Educação do Colegiado de Letras - DEDC II - Campus II - UNEB Doutora em Educação.

<sup>3</sup> Mestra em Critica Cultural pela Universidade do Estado da Bahia Campus II. Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia Campus II.

## 1- Palavras iniciais

Hoje, pensar a profissão docente significa remontar as diferentes trajetórias que educadores foram construindo ao longo da sua história na profissão, em diferentes tempos e espaços. A profissão movimenta-se valendo-se de experiências outras que não estão apenas no espaço da escola, mas na trajetória de seus professores. Ser docente na roça implica em refletir sobre os modos de vida traduzidos na maneira como as professoras construíram a formação docente ao longo de suas carreiras. Essa profissionalização surge da interação das professoras com a comunidade rural da qual fazem parte.

Ao longo das histórias que são contadas através das narrativas dessas professoras, vão sendo moldadas tanto sua formação profissional quanto a sua prática docente, que surge fruto dessa interação viva com seu dia a dia. Moldando um ser docente diferente a cada passo do processo. Com o objetivo de apreender os sentidos acerca da formação profissional das professoras da roça, construção de saberes e desenvolvimento de suas práticas, o estudo fundamentou-se na pesquisa (auto) biográfica por entender que a narrativa traz a experiência do vivido, possibilitando desvelar os diferentes percursos que as docentes fizeram na busca pela profissionalização.

Por considerar a singularidade presente em cada narrativa, optamos por tomar a narrativa como um núcleo do processo de investigação. Essa opção metodológica delineou-se também como uma prática formativa, em que as experiências pedagógicas do coletivo foram tomadas como dispositivos de investigação-ação-formação.

Ser professor na roça exige um movimento de deslocamento e pertencimento de cada sujeito envolvido. Constituir os processos identitários da profissão significa pensar à docência como modo de vida, observando espaços e temporalidades distintos que a constituem. Desta forma, iniciaremos relatando as trajetórias das professoras, em seu processo de formação, enquanto ser docente na roça. Esperamos que o texto possa contribuir para futuras investigações sobre a docência na roça, impulsionando as intervenções formativas desses sujeitos, com apoio e ponto de partida no conhecimento local, fruto de práticas pedagógicas que articulam os saberes pessoais e profissionais da docência na roça.

A profissão de docente na roça é marcado pela necessidade de atendimento as demandas locais, esse processo de formação das professoras é marcado pelas experiências como estudantes/trabalhadoras que vivenciaram a escola na relação partilhada com os saberes e fazeres produzidos na roça, como nos relata Mar:

Também tomei um curso de como lidar na roça com os meninos. O curso até ensinava a fazer horta de tomate, alface, ensinava até o espaço de uma cova para outra. Nesse curso também teve professor leigo da cidade, não era só da roça não [...]. (Mar)

A escola é o espaço legítimo de hibridismo e produção de debates sobre a educação e sua complexidade. Assim, as narrativas, as memórias, os memoriais, as histórias de vida e suas identidades, bem como os saberes e práticas de professores se constituem como elementos importantes da formação de cada sujeito para compreendermos a formação docente. Os desafios e conflitos da profissão docente oportunizam a construção de seus próprios saberes e suas práticas, e vão, ao longo do percurso, ensejando o aprendizado de si e dos outros.

Conforme Rios (2015, p. 46), “a formação passa pelo trabalho do docente e pela produção de si como pessoa e profissional. Todos os espaços e tempos da vida são espaços e tempos de formação e de transformação de sujeitos”. Assim sendo, foi na prática docente e pela prática docente que as professoras Mar, Terra e Céu foram aprendendo a ser professoras. O trabalho docente na roça, nas classes multisseriadas, foi o principal dispositivo formativo, pois:

[...] não podemos deixar de retomar os espaços e tempos da roça que constituíram as histórias de vida dos (as) docentes, uma vez que são dimensões narrativas que retomam a constituição da formação continuada, fluida, identitária de cada narrador (a) [...] a formação é considerada aqui como um processo global ao longo da trajetória de vida [...] o sentido da formação está na relação nos momentos e lugares em que se articula e se materializa a educação sendo estes múltiplos. (RIOS, 2015, p. 45)

Pode-se perceber, então, que é fundamental evidenciar alguns elementos que se configuram nesse processo de formação das professoras, a exemplo das histórias de vida, que foram experienciadas dentro de espaços e tempos permeados de subjetividades, necessidades e limitações. Trazendo a oportunidade da construção sobre a experiência e as reflexões sobre a própria experiência, graças ao qual o sujeito, além de ser o portador de um conhecimento prévio, é chamado a produzir novos conhecimentos válidos, uma vez que aqueles já realizados nem sempre são suficientes para a resolução dos problemas que surgem.

Para adentrar os espaços e tempos da vida do professor, para ter acesso a elementos da subjetividade que se ocultam no processo educativo, é necessário compreender seu processo de formação através das narrativas (auto) biográficas. É nesse sentido que a narrativa de cada professora se torna essencial na análise compreensiva. Através da narrativa de si e da própria

história, o sujeito é capaz de instaurar uma circularidade construtiva entre o processo de significado e a experiência vivida.

A narrativa (auto) biográfica – ou, mais especificamente, o relato de formação – oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação. Entender as afinidades entre narrativas (auto)biográficas no processo de formação e autoformação é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Desta forma, as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual/coletiva, expressas nos relatos escritos, revelam aprendizagens da formação e sobre a profissão. (SOUZA, 2007, p. 4)

Essa concepção alinha-se às categorias de pesquisa discutidas aqui, como as aprendizagens sistematizadas pela escola que se opõem ou sobrepujam as aprendizagens produzidas no cotidiano. As vivências da sala entrecruzam-se às práticas sociais da comunidade e provocam reflexões, no campo da docência e das atividades realizadas no contexto pedagógico, exigindo práticas conscientes e reflexivas, por parte do professor, cuja prática passa a ser vista com muita responsabilidade, pois capaz de atender as necessidades dos atores sociais e protagonistas da escola, contribuindo com a formação cidadã e política de cada um.

Consideramos que o fazer docente das professoras aposentadas se constituía a partir de aprendizagens adquiridas e construídas ao longo da sua trajetória profissional, que se entrecruzava essencialmente com a vida cotidiana, e o espaço da escola se estabelecia como o espaço de desenvolver práticas aprendidas/“imitadas”. Pimenta (2000, p. 40) afirma que “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social [...]. O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente [...]. A prática docente é simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento”.

Corroborando com Pimenta (2000) e Tardif (2002), compreendemos que as implicações entre saber pedagógico e prática docente são produzidas e não simplesmente transmitidas; são saberes incorporados, presentes principalmente nas situações de trabalho, que só têm sentido nas relações de trabalho e nessas relações são modelados (re)construídos e aplicados de maneira significativa, isto é, o saber se configura em práticas, pois, para Tardif (2002, p. 11):

[...] Saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história

profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

A profissão docente é impregnada de sentidos e relações humanas, sendo o professor um administrador destas relações, um profissional que não está sozinho, pois esse fato é determinante do ato de ensinar, que não se atém somente na pessoa do professor, mas na interação entre professor aluno e contexto. Segundo Scoz (2011, p. 49):

[...] o modo como os professores aprendem podem ser enriquecidos se os processos de aprendizagem e de ensino forem considerados, não da maneira mais frequente, como algo que está ‘fora’ do professor, mas como um momento constitutivo essencial definido pelo sentido que esses processos têm para ele, dentro da condição singular em que se encontra, ou seja, inserindo-se os processos de aprendizagem e de ensino em sua trajetória de vida.

O processo de aprendizagem do professor é algo que se completa, pois ele não é vazio de conhecimentos, e descobre que tudo leva/traz consigo elementos importantes e constituídos pela experiência do dia a dia e na relação que o docente constrói com o meio e com os sujeitos que nele estão inseridos. O trabalho do professor é diretamente imbricado às relações entre pessoas, ao mesmo tempo em que ele se forma, ele também forma. Nesse sentido, Tardif (2002, p. 49) afirma:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar com os alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra-prima a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde não estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

Assim sendo, apresentamos os excertos textuais das professoras, destacando a inserção destas nas classes multisseriadas, os elementos que foram importantes neste processo de formação, bem como os valores e sentidos atribuídos por elas à formação para o desenvolvimento das práxis. A maioria das professoras da roça era convidada a trabalhar, principalmente por algum representante político da época; era aquela mulher da comunidade que possuía saberes “suficientes” para ensinar os estudantes da comunidade, como podemos observar nas narrativas a seguir.

Professora Mar:

Antes de ser professora, eu labutava na roça direto, com a plantação de fumo, isso desde criança. Andava também com mandioca, cuidava dos bichos, de roupa, da casa, de filhos e de marido.

Ensinava de manhã e trabalhava de tarde, e ainda algumas dessas atividades entravam pela noite, eu não ficava só esperando pelo dinheiro do ensino.

Comecei a ser a ser professora aqui assim: tinha uns jovens que queriam aprender alguma coisinha e sabiam que eu sabia passar alguma coisa e me pagavam para eu dar aulas para eles. Então, comecei ensinando particular.

Um vereador passando por aqui ficava invocado me vendo ensinar os meninos, nessa mesma sala aqui.

Em 1964, o vereador me conquistou para ensinar, mas eu já ensinava particular de 1960 a 1963.

Quando ele ficava me conquistando, eu dizia: vereador, eu não sei ensinar, eu não sou professora formada.

Daí ele dizia, mas que nada D. Mar, eu sei que a senhora aqui tem condições de ensinar, pois os meninos aqui não sabem de nada. Eu encontrei a senhora ensinando particular, ensinando até bem, as quatro operações de conta, pode fazer um ditadozinho, uma cópia [...] assinar o nome já está de bom tamanho [...] eu estou gostando muito da maneira da senhora ensinar. Vou arrumar uma escola pra senhora.

E eu continuei a dizer: Vereador, eu não quero de jeito nenhum.

Quando é um dia eu estou aqui ele chega pra me levar pra Ouriçangas. Fez os meninos pegarem o cavalo e me montar para ir pra Ouriçangas. Cheguei lá dei minha assinatura e passei a ensinar o bê-á-bá.

Percebemos no relato da professora como se deu a sua inserção na docência. Saber ler e escrever “alguma coisa”, como elas afirmaram em suas narrativas, era o suficiente para assumir uma classe multisseriada. No caso da professora Mar, ela já possuía experiência docente, pois ministrava aulas particulares para alguns jovens que tinham o desejo de aprender a assinar o nome. Assim como a professora Mar, muitas outras professoras ingressavam na profissão docente dessa forma, pelo seu prestígio na comunidade e por indicações de representantes políticos. Para Antunes-Rocha e Hage (2010, p. 156), a professora da roça, de algum modo:

Pertence aquela camada de profissionais da educação que realiza o trabalho longe das honras e privilégios da academia, dispõe do mínimo no que se refere a materiais, equipamentos e outros recursos de tecnologia. Raramente são profissionais reconhecidos pelas próprias autoridades da educação, mas ao mesmo tempo se constituem em arautos em defesa das culturas locais, das tradições e desempenham com dificuldade, mas também, com galhardia sua função de educadores, de conselheiros nas comunidades as quais pertencem, como auxiliares na igreja, padrinhos e madrinhas de muitas crianças, entre outras.

A professora da roça constitui-se como uma autoridade, talvez mais do que o prefeito, pois, para a comunidade, ela representa conhecimento, poder, notoriedade e saber letrado e matemático. Ela é uma “chave para o conhecimento”. Ali nasce também um mito. Pode ser venerada e pode ser odiada, mas, sobretudo, ela representa poder. Assim, no silêncio da pedagogia que se faz notória, provoca mudanças imensuráveis e percebidas a longo prazo. Essa é a boniteza da prática pedagógica das professoras da roça. Essa boniteza precisa ser cuidada, como afirma Freire (2001, p. 116): “Sou professor a favor da boniteza da minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições necessárias[...]” para que de fato as aulas aconteçam e os estudantes sejam respeitados.

A professora Terra também foi convidada a ser professora, como destaca no excerto:

[...] eu estudei até a quarta série, mesmo assim eu era classificada como professora leiga. Aos 24 anos, comecei a ensinar na fazenda Canavieira. O prefeito da época conversou com um fazendeiro que me convidou. Ele tinha uma casa e me cedeu para ensinar crianças, ensinei por muito tempo. Era numa fazenda. Era uma casa de residência e não um colégio; aí arranjei uns meninos e fui começando devagarzinho; daí a pouco, ficou completa. Era muita criança, muita dificuldade. Só tinham duas bancas porque os pais cediam para os próprios filhos sentarem e estudar; não existia quadro de giz. [...] E daí foi começando o dia a dia e as crianças foram aumentando. Eu ensinava na fazenda, mas depois passei para a minha casa, na mesma comunidade. Depois que casei que vim morar na casa do avô do meu marido. E daí ele deu um lugar para eu ensinar. Era uma sala enorme.

A professora Terra iniciou a docência a convite de um fazendeiro da comunidade, formando a turma com apenas algumas crianças para iniciar os trabalhos, mas logo depois o número de crianças para estudar também cresceu. Com o aumento da quantidade de alunos, surgem as dificuldades, no que tange ao mobiliário, dentre outros materiais. Ela relata também o movimento itinerante entre a fazenda, sua casa, após o casamento, e a casa do sogro, já em outra comunidade. Terra constituiu o próprio método de trabalho para enfrentar a diversidade da sua turma.

Percebemos que nos convites feitos pelas autoridades locais, como o fazendeiro, o vereador etc., há um perigo: a manipulação do poder daquele que indica. Então, é perceptível que mesmo a professora adquire poder, porque ali, naquele lugar, é ela quem detém o conhecimento letrado, o saber das letras e dos números, mas ela não domina as articulações políticas, ainda que possa ser uma agente da cidadania e do letramento. As professoras da roça podem se tornar figuras perigosas para vereadores e fazendeiros, basta que elas enveredem por uma pedagogia que produza conhecimento da cidadania, o que vai além da simples

decodificação das letras e das quatro operações da matemática. Ser professor exige muito mais do que ensinar, como pontua Freire (2001, p. 115):

Não posso ser um professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim uma escolha, entre isto ou aquilo. [...]. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Ser professor ou ser professora exige muito mais que ministrar aulas. As professoras de classes multisseriadas, de certo modo, precisaram estar ali, também para combater os diversos tipos de preconceito, oportunizando às crianças, adolescentes e jovens da roça, o contato com um conhecimento capaz de libertar aquele povo da submissão presente nas conjunturas políticas locais. Assim, apesar de dependerem dos fazendeiros e vereadores locais, as professoras conseguem despertar nos seus estudantes a esperança e fornecem uma arma contra a alienação.

A boniteza tão bem colocada por Freire (2001) é essa capacidade e esse poder de indicar outra professora para ministrar suas aulas e assumir a docência. Essa boniteza que permitiu à professora Terra indicar a professora Céu para ficar em seu lugar.

Então, estudei até a quinta e depois tinha que estudar fora, aqui não tinha. Tinha que estudar fora, mas meu pai não concebia filha mulher morar fora de casa, com outras pessoas, ele não concordava. Nesse tempo fiquei sem fazer nada foi quando Terra casou e precisou ir embora para outra comunidade; aí assumi o lugar dela. Fui ensinar com 16 anos e comecei a ensinar em classe mista, eu ensinava, em casa, alunos de todas as idades [...].

A professora Terra, assim como muitas jovens daquela época, não podia dar prosseguimento aos estudos, porque os pais não permitiam que as filhas fossem para a cidade estudar. Na zona rural, as moças estudavam até a última série ou ano que era oferecido pela escola próxima de sua residência. Poucas dessas meninas conseguiram exercer a docência. Mar, Céu e Terra foram algumas dessas poucas a assumir a docência em classes multisseriadas. Eram parte da comunidade, participaram da construção social da escola no meio rural.

Nas escolas da roça, nas quais esta pesquisa foi desenvolvida, a formação das docentes ocorreu, inicialmente, no cotidiano das experiências de lida com a terra, com o coletivo, ambiente em que o saber prático foi durante muito tempo o único elemento que fundamentava o agir pedagógico das professoras. Ser da comunidade e ter vivenciado a escola da roça, como estudantes de classes multisseriadas, possibilitou às professoras iniciar o processo de formação docente, exigindo novos paradigmas para a profissionalização.



Nesse processo de iniciação à docência em classes multisseriadas, as professoras passam a ter alguns cursos de formação. Para as professoras, estes cursos de formação ajudaram a melhorar sua prática em sala de aula, como podemos observar na narrativa da professora Terra:

Fiz um curso em 1966, em Alagoinhas, que durou um mês; tinham 96 mulheres, depois fiz um em Ipirá que durou quatro meses [...] Depois, teve um outro curso que durou três meses. Nesses cursos, que a gente fazia muita coisa nova, a gente aprendia a preparar aula mesmo. Antes dos cursos, não tinha uma aula preparada com detalhes. Depois dos cursos, a gente riscava todos aqueles objetivos, então, esse saber, a gente adquiriu depois dos cursos.

A importância da formação para o trabalho docente é enfatizada na narrativa da professora Terra, ao afirmar que: “Depois dos cursos, a gente riscava todos aqueles objetivos, então, esse saber a gente adquiriu depois dos cursos”. As teorias começam a se alinhar com a prática da professora, e ela destaca que começam a surgir novos saberes, como preparar as aulas pautada em objetivos.

Podemos perceber que a professora reflete sobre sua prática, antes e depois da formação, e que os novos conhecimentos são necessários. Nessa concepção, Marques (2000 apud RIBEIRO, 2004, p. 45) observa que o “professor é trabalhador do conhecimento, cuja dinâmica faz, com que a educação assuma caráter de permanente recomeço e renovação”.

Conforme Nóvoa, (1995, p. 25), nas suas considerações a respeito da formação do professor, o trabalho e a formação do docente merecem ser vistos, se elaborados segundo uma proposta reflexiva, pois:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

É nessa compreensão acerca dos fenômenos educacionais, sobretudo da formação do professor e da constituição do seu papel docente que as histórias de vida de professores vêm se tornando um dispositivo metodológico importante para os debates sobre formação docente e os modos de como está se configurando no processo de aprendizagem, ensino e práticas, dentre outras ações que adentram o campo da docência. Desse modo, as professoras tinham a consciência de que o trabalho docente exige reflexão e responsabilidade, à medida que lidavam diariamente com a formação de pessoas, na perspectiva da transformação social.

As professoras reelaboram suas práticas, seus saberes iniciais do exercício docente, a partir dos novos saberes aprendidos nos cursos de formação. De acordo com Scoz (2011), as

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

novas concepções de ensino, com as inúmeras informações e os avanços tecnológicos, fazem com que os professores produzam novos conhecimentos e mudanças em suas posturas e forma de agir. Todavia, a autora enfatiza que: “[...] os professores são indivíduos com subjetividades e identidades pessoais e profissionais. São enfim, sujeitos que vão produzindo sentidos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais se integram suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções” (SCOZ, 2011, p. 48). A constituição da identidade docente, a formação profissional, o aprimoramento dos saberes e a valorização das aprendizagens vão se constituindo na formação continuada. Para Freire (2001, p. 15), ao “ser produzido, o conhecimento novo supera outro antes que foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã”. Consoante Freire (2001), Silvestre (2011, p. 165) considera que:

O professor, em seu processo de formação inicial ou continuada, é constituído numa dada realidade social, fruto de um longo processo histórico, traduzido nas relações sociais nas quais ele está envolvido, processo que vai transformando de acordo com as exigências e demandas econômicas, sociais e políticas.

Partindo dessa concepção, pode-se perceber como as professoras aposentadas avaliavam e reavaliavam suas práticas pedagógicas e como elas percebiam o processo de formação por que passaram, para se constituírem professoras. Fávero e Tonieto (2010, p. 27) consideram que “[...] é importante refletir sobre a própria ação, uma vez que a análise reflexiva é condição para que haja movimento no processo de mudança e de inovação pedagógica [...]”.

É interessante observar como a professora se percebe no processo formativo e parece que, para ela, a docência somente se inicia quando faz o curso de formação. “A crença de que o professor se constitui como docente somente a partir dos cursos de formação inicial e continuada vai sendo substituída por uma percepção mais ampla dos processos formativos” (FURLANETTO, 2003, p. 13).

O professor é um trabalhador do conhecimento que se movimenta dinamicamente em volta do recomeço e da renovação. A professora Céu concorda com essa afirmativa, quando apresenta seu percurso formativo:

Comecei a estudar do 1º ano, 1º ano vírgula, comecei do abc, cartilha, aí vinha 1º ano e assim sucessivamente. Nunca perdi o ano, não tirava nota baixa; no dia que tirei um nove, chorei a tarde toda. Comecei a ensinar como leiga, mesmo estudando até a quinta série, não fiz o curso de Magistério, eu era leiga de formação, depois tomei alguns cursos [...]. Vieram os cursos e um deles foi o ASTEI, durou três meses, ia e voltava para

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

casa todo sábado. Esse curso trabalhava mais em cima do Português, depois foi vindo outros e outros e dentre estes teve o APROL; o APROL foi três anos, esse foi três anos de curso, várias colegas participaram, acredito que todas [...] teve o internamento e teve o estudo a distância, que a gente estudava em casa. Muitas não seguiram. Eu segui. Fui, terminei. Consegui o meu certificado. Depois, através do rádio, teve outro curso através do rádio. Nós ouvíamos aquele curso através da rádio, era a rádio Tupi do Rio, que dava toda a instrução. Matriculei-me, pagava e daí vinha as lições, os livros, tudo na apostila. Aí estudava; quando era para fazer os testes, eles mandavam as lições específicas. Estudava, fazia e enviava tudo pelos correios. Isso eu fiz para aprender, para passar para alguém que também queria aprender e tinha menos conhecimento que eu. Eu já tinha esse início, e tinha pessoas que ainda não tinham. [...] Eu fiz um curso em Cipó, chamado Aperfeiçoamento para o professor leigo; eu fiquei doida para ir e daqui só eu fiz. Foi muito bom! Você ia, hoje, como se fosse começar, aí fazia um teste para saber onde começar e tudo isso foi me ajudando. Certificados e mais certificados resultou que eu concluí até o 1º ano. Tudo bem, aí recebi o certificado de 1º ano. [...] As coisas estavam melhorando tanto para os leigos que estavam ali. A gente já fazia o planejamento, tudo junto, que ninguém fazia planejamento, de primeiro, ninguém sabia o que era planejamento, trabalhando [...].

Observamos o processo epistemológico da formação docente e de como cada uma vai se constituindo enquanto professora. As professoras iniciavam a docência apenas com os saberes e as técnicas que estrategicamente desenvolviam em sala de aula. O planejamento aparece como peça importante e reveladora da formação. É revelador porque, a partir da ação de planejar, as professoras destacam os saberes, ampliam o conhecimento com o apoio da teoria de que vão se apropriando. Então, o planejamento, no que tange à formação, é:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. (LIBÂNEO, 1994, p. 221)

O planejamento pode ser concebido como um processo em que o educador se apropria do conhecimento e planeja suas ações e intenções sob uma perspectiva, pois ele vai procurando ampliar sua “consciência em relação aos problemas do seu cotidiano pedagógico, à origem deles, à conjuntura na qual aparecem e quais as formas para a superação dos mesmos” (PADILHA, 2005, p. 31).

A forma de enfrentar os conflitos advindos da profissão era buscada nos cursos. Era nos cursos que as professoras se aperfeiçoavam, se avaliavam e eram avaliadas. “As atividades eram todas planejadinhas; fizemos estágio com a delegada do município; o que eu aprendi até a quarta série foi com essa professora que se tornou delegada”, como afirma Terra.

Além dos cursos de extensão para o aprimoramento da profissão, as professoras apropriavam-se muito dos livros didáticos. A professora Mar ressalta que, possuindo o livro, ela tinha um instrumento eficaz em sua formação, pois destaca que apenas com o livro didático aprendia a diversificar sua prática, melhorando-a na sala de aula.

Os livros me explicavam muita coisa [...] naquele tempo, não tinha muito isso de planejamento não era um ensinamentozinho que com os livros a gente aprendia também. O livro do professor tudo ensina, tem todas as respostas, como é que não aprende? A gente só não podia dar esses livros para os alunos, porque ele já tá dizendo livro do mestre. Mas também tomei muitos cursos, um deles foi o APROL; a gente passava muito tempo no Joaquim Inácio. Passava a semana, sexta e sábado vinha embora. Depois teve uns tempos estudando em casa, aí, de vez em quando, ia fazer os testes lá. (Mar)

A professora Mar alia-se aos livros didáticos para aperfeiçoar seus saberes e conhecimentos. Os manuais e livros didáticos são úteis em sala de aula e tornam-se dispositivos importantes da prática docente e da formação. Os livros mais uma vez aparecem como um elemento importante também para o planejamento pedagógico e um instrumento essencial para a dinâmica das aulas. Desse modo, como afirma Fusari 1998, p. 47):

O preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si. [...] faz parte da competência teórica do professor, e dos compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas [...].

É importante preparar as aulas, assim como é importante preparar a terra para o plantio, preparar um bolo para ser servido, porque, sem o planejamento, como elas preparam as atividades didáticas para serem usadas na sala de aula? “[...] se não fizesse assim chegava lá à toa, por isso sempre procurei anotar aquilo: hoje vou dar isso, vou dar aquilo, eu seguia o livro, agora a maior dificuldade que eu enfrentava era ter várias turmas numa única, eu tinha 1ª, 2ª e 3ª séries, e tinha abc”, afirma a professora Céu. Nessa perspectiva, Vasconcelos (2000) p. 61) pontua os benefícios dos atos pedagógicos planejados, pois:

[...] facilitam e devem ser levados em conta: dinâmica de grupos para sensibilizar os alunos, discussão e construção do saber com maior participação, [...] elaboração criativa de apresentações sobre determinados conhecimentos, [...] recursos tecnológicos como projeções e aulas expositivas.

Podemos perceber que o planejamento e os certificados são elementos que aparecem nas narrativas, com frequência, como enriquecedores e inovadores da prática docente. Desse modo, a partir do estudo que estamos desenvolvendo e que, a seguir, será mais detalhado em alguns conceitos teóricos, vamos percebendo e considerando como a formação docente é toda voltada para eventos e práticas de letramento, numa perspectiva de levar estas práticas de letramento para além dos espaços da escola. Na verdade devem sempre perseguir esse objetivo: desenvolver as habilidades de leitura e escrita na escola e continuar a extensão fora dela, como afirma professora Mar:

Também tomei um curso de como lidar na roça com os meninos. O curso até ensinava a fazer horta de tomate, alface, ensinava até o espaço de uma cova para outra. Nesse curso, também teve professores leigos da cidade, não era só da roça, não. [...]

Percebemos que o conhecimento escolar se estende às práticas curriculares da comunidade. A escola deve permitir a construção de outras habilidades, articulando-se a outros letramentos que também estão presentes na sala de aula. Nas escolas da roça, esses saberes do currículo vivo da comunidade estão no cotidiano escolar, e esse tipo de proposta deve ser aprimorado na escola, para saber lidar com a terra e os produtos que surgem dela. É preciso que os estudantes se percebam como coparticipantes do currículo. Conforme Santomé (2005, p. 98):

Nessa tarefa de reconstrução da realidade que, conjuntamente, levam a cabo alunas, alunos, professores e professoras nas instituições escolares, algo que precisa concentrar nossa atenção é que realidade, que cultura definimos como tal; que cultura pressupomos como existente e como válida, que cultura necessitamos transformar.

Percebemos que, nas narrativas das professoras, aparece poucas vezes o reconhecimento dos saberes locais na prática pedagógica. O reconhecimento da tradição oral da comunidade e dos saberes dos mais velhos e, mais concretamente, das formas de cultura e de trabalho rural da comunidade deveriam fazer parte do currículo escolar. “A instituição escolar que não consegue se conectar com a cultura da comunidade não pode se comprometer com a construção de um letramento social, político e de cunho transformador” (PEREIRA, 2008, p. 172).

A experiência adquirida ao longo do exercício docente foi a base dos saberes que se articularam aos saberes didáticos da formação, que passam a ser as bases necessárias para a elaboração dos objetivos que devem ser alcançados, com melhor êxito, no trabalho docente. O processo de ensino-aprendizagem constitui-se, para Tardif (2002), como um trabalho que só se

aprende e ensina fazendo. O que podemos perceber ao longo das narrativas é que as professoras produziram a profissão em meio à escola da roça, que essa foi construída por elas, a partir dos itinerários de formação.

Para as escolas multisseriadas da roça, o que ainda percebemos até nos dias de hoje é que, conforme Pereira (2008, p. 172), a “escola na roça foi sempre relegada pelo poder público, não é à toa que na zona rural há um índice maior de analfabetismo decorrente da falta de escolas”. Entretanto, o compromisso do poder público sempre esteve ausente enquanto “os desejos de estudar e aprender a ler estiveram sempre presentes na vida daqueles que por descuido do poder público continuam analfabetos até os dias de hoje” (PEREIRA, 2008, p. 172).

No processo de formação profissional, as professoras foram em busca da formalização dos saberes específicos da docência, reivindicando o status de professor da roça e visando à construção de uma autonomia centrada na contextualização dos conhecimentos produzidos na realidade do meio rural. A contribuição das classes multisseriadas no contexto rural permitiu reduzir o analfabetismo, apesar do modo impróprio com que foram impostas às diversas ruralidades deste país. No entanto, a formação dos professores e professoras será sempre a alavanca principal para uma educação de qualidade. “E a figura do professor e a figura da pessoa, ambas constituintes de um mesmo sujeito” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 27) são as peças chaves para uma educação de qualidade para todos os cidadãos da roça e da cidade.

### **Considerações finais**

Diante do exposto buscamos nessa abordagem apresentar as categorias que emergem nas narrativas das professoras e que estão sendo discutidas, por nós, na perspectiva de evidenciarmos os múltiplos saberes docentes que estas professoras apresentam ao desenvolverem o exercício da docência sobretudo a partir das influências pedagógicas ocorridas dentro das classes multisseriadas.

Acreditamos que este estudo centra-se na possibilidade de teorizarmos acerca das trajetórias de vida do ser professor e a configuração da sua identidade docente, enfatizando o potencial das histórias como dispositivo metodológico que permite perceber o processo de construção de saberes da formação. Esta discussão permite a compreensão da profissão docente como processo formativo contínuo de valores e de ideais que se constituem como dispositivos importantes à formação humana que contribuem com a práxis.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FAVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. Mercado das Letras, Campinas, SP, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998 p. 44-53. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf)>. Acesso em: 29 abr. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. 3. ed. atual. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

PEREIRA, Áurea da Silva. **Percursos da oralidade e letramento na comunidade de Saquinho, município de Inhambuê, BA**. 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.p 15-32.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Profissão docente na roça**. Salvador: EDUFBA, 2015.

SANTOMÉ, J. Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 150-177.

SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Identidade de professores**: sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In: GOMES, Marineide de Oliveira. (Org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011. p. 165-185.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. **Revista Salto para o Futuro**, v.01 n.01, p. 03-13, mar. 2007.

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

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2000.