

DE LAVRADORA À PROFESSORA PRIMÁRIA: NARRATIVAS, DOCÊNCIA E PROFISSIONALIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL DA/NA ROÇA

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios – UNEB

Na contemporaneidade, a docência vive um movimento híbrido em sua constituição. Ser professor (a) representa um grande desafio, uma vez que estamos diante de uma profissão que se configura num espaço múltiplo de produção do sujeito, na produção da pessoa/professor. Por entender que o sujeito se desvela a partir do momento que narra seus percursos, apresentamos neste trabalho as narrativas de vida-formação-profissão de professoras da roça¹ buscando compreender os processos de profissionalização da docência no Ensino Fundamental I das escolas situadas em áreas rurais.

Entendemos, neste trabalho, que a profissão docente pressupõe uma articulação entre a formação, a instituição escolar, os saberes, as condições para o exercício da docência e os diálogos da categoria com o Estado. Assim como, a profissão do docente movimenta-se a partir de experiências outras que não estão no espaço da escola, mas em uma trajetória de vida-formação que constitui o ser-professor (a). Neste sentido, “a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social. Os docentes não vão somente responder uma necessidade social, mas também vão criá-la.” (NÓVOA, 1991, p.123).

Ao tratarmos da Educação do/no Campo vivenciada nos mais diversos espaços rurais - entre eles a roça -, abordamos aqui a docência no Ensino Fundamental I a partir do lugar da constituição de um (a) professor (a) implicado, envolto, enraizado nos processos de constituição de experiência e vivências dos sujeitos sociais. Para isto, este estudo buscou as trajetórias de quatro professoras que nasceram, cresceram e experimentaram as práticas de lidas da roça, formando-se na terra e pela semiótica da terra. Neste sentido, o estudo objetivou analisar, a partir dos percursos formativos, as experiências das docentes no processo de constituição identitária de ex-lavradoras que assumiram a docência em escolas situadas em áreas rurais, na busca pela construção da profissão docente.

¹ Ruralidade específica envolta na produção de significados oriundos da terra

Investigar a escola da roça, na perspectiva desse estudo, é pensar sobre seus sujeitos discursivos, seu contexto, suas formações, suas identidades, seus tempos e espaços de constituição. Diante disto, analisar a docência na roça implica em refletir os modos de vida produzidos neste espaço traduzidos na maneira como as professoras envolvidas nesta pesquisa (re) constroem suas identidades. Assim, ao falarmos em profissionalização docente na roça, consideramos a amplitude do saber e do saber-fazer destas professoras, considerando a experiência como elemento fundante na produção da identidade docente dos professores como um grupo que exerce docência como uma atividade social específica.

Neste contexto, esta pesquisa é orientada pelas questões: Como os docentes da roça produzem sua profissão? De que maneira as trajetórias formativas produzem a profissionalização destes professores? Para isto, o estudo fundamentou-se na abordagem (auto)biográfica por entender que a narrativa traz a experiência do vivido, possibilitando desvelar as trajetórias de vida-formação-profissão. Neste sentido, Delory-Momberger (2008, p.56) afirma que: “O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. Portanto, a narração não é apenas o instrumento da formação (...) a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida”.

Justamente por considerar a singularidade presente em cada narrativa e por saber que nelas se imprime a marca do narrador (BENJAMIN, 1994), é que essas produções foram fundamentais na constituição dos discursos de identidades das docentes que nasceram, cresceram, constituíram lavradoras na comunidade e, posteriormente, passaram a vivenciar a docência. O trabalho na roça como lavradoras ocupou simbolicamente um espaço de formação para as docentes, representando “um lento aprendizado do repertório e da lógica das regras da vida cotidiana do lugar” (BRANDÃO, 1999).

Para este artigo, foram selecionadas quatro narrativas de professoras do Ensino Fundamental I que lecionam nas escolas municipais da roça, no interior da Bahia, recolhidas através de entrevistas narrativas. Para seleção das narradoras foi observado o perfil biográfico, considerando a caminhada das professoras na docência, os significados produzidos em suas falas, os percursos formativos na constituição identitária desvelada nas narrativas de vida-formação-profissão.

Este texto é desenvolvido a partir de três aspectos que aparecem de forma fecunda nas narrativas das professoras ao desvelarem o processo de constituição da docência na roça, sendo: 1) A entrada na profissão; 2) As licenças para ensinar no primário; 3) A profissionalização docente: a formação e o exercício da docência no Ensino Fundamental da/na roça.

Espera-se que este estudo possa contribuir para os estudos sobre a docência no Ensino Fundamental do/no Campo, contribuindo para futuras intervenções formativas destes sujeitos, tendo como ponto de partida a produção de conhecimento local, fruto de práticas pedagógicas que articulam os saberes pessoais e profissionais dos (as) docentes da roça.

A entrada na profissão

Ser professor(a) na/da roça exige um movimento de deslocamento e pertencimento de cada sujeito envolvido. Constituir os processos identitários da profissão significa pensar o exercício da docência como o modo de vida de um grupo profissional, observando os espaços e temporalidades distintas que constituem a docência. No caso específico da docência em áreas rurais, Therrien (1993, p.44) afirma que:

(...) a professora rural é gerada pela estrutura social do seu contexto de vida – o que não se pode negar - é a partir dessa mesma estrutura que se deve conceber estratégias de construção de identidade pedagógica dessa professora, situando-a no movimento de construção social da escola do trabalhador.

Neste sentido, a profissão docente na roça chega de forma bastante precária em que os saberes necessários à docência estavam vinculados apenas ao saber ler, escrever e contar, habilidades proporcionadas até a antiga quarta série primária. Este modelo de racionalidade fez com que as professoras, sujeitos desta pesquisa, iniciassem a carreira docente como professoras leigas. Historicamente, no Brasil, a expressão “professor leigo” guarda relação com a laicidade do ensino como contraponto ao ensino religioso

e/ou à liberdade do exercício do magistério consagrado no País pela legislação normativa na educação escolar. Geralmente estes professores eram mulheres que eram convocadas a construir a docência em escolas no meio rural - chamadas de Escolas Isoladas - para assumirem as classes multisseriadas. (PICANÇO, 1996)

Neste cenário inscrevem-se as quatro professoras desta pesquisa: Maria, Edna, Silvia e Lúcia². Elas iniciaram a profissão na adolescência, entre as décadas de 1970 a 1990, em espaços cedidos em suas casas ou pela comunidade. O ingresso na profissão na roça foi marcado pela necessidade em atender a demandas locais, caracterizando uma iniciação à docência precoce, com precarização nas diversas condições para o exercício do magistério, como nos relata Edna:

Quando eu cheguei aqui, essa região não tinha professor e tinha muita gente analfabeta: adolescente, criança, adulto. Muita gente! Como eu já tinha concluído até a quarta série, o pessoal começou a pedir: “Você podia ensinar aos nossos filhos?” (...) Com isto, eu comecei a ensinar com quatorze anos de idade. (...) quando eu comecei eu ensinava na casa de um tio meu, nesta mesma localidade, distante daqui de casa uns três quilômetros. Com oito dias de aula, meu tio começou a ficar chateado com a juventude e aí eu mudei pra casa do meu pai.

Para a legislação educacional vigente na época – LDB 5.692/71 – a admissão de professores precariamente habilitados para atender às necessidades do ensino era permitido diante da falta de professores em determinadas regiões do país, como podemos observar no Parágrafo Único, do art. 77, onde lia-se:

Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulada, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação.

² As identidades das professoras foram preservadas, utilizando-se de nomes fictícios

Baseadas nesta realidade educacional comum à região estudada, as professoras iniciam a carreira docente como professoras leigas, tendo como referência os modelos de professores que tiveram como estudantes. É na narrativa de vida-formação-profissão que as professoras da roça revelam os primeiros contatos com o universo escolar, no momento em que experimentam a escola da roça pela primeira vez como estudantes. O processo inicial de formação das docentes foi marcado pelas experiências como estudantes/trabalhadoras que vivenciaram a escola na relação partilhada com os saberes e fazeres produzidos na/pela roça. Esta experiência do vivido, presente nas narrativas, trazia o lugar da profissão a partir das subjetividades que se produziam nos espaço e tempos de constituição da docência. Conforme Delory-momberger (2008, p. 56): “O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si (...) a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida”. Assim o percurso de Maria como aluna da roça acaba sendo um prelúdio da sua iniciação à docência:

Para eu estudar foi muito difícil porque a gente morava numa região muito isolada que não tinha transporte para levar a gente até a escola. Então os fazendeiros se reuniram e pagaram uma professora leiga para alfabetizar os alunos daquela região. (...) Ela juntava todo mundo, não tinha essa questão de série. Uns já sabiam ler, outros não. Ficava todo mundo na mesma turma e passava o ano todo juntos. (...) Nós estudávamos à tarde e pela manhã meus irmãos ajudavam meu pai na roça e eu ajudava minha mãe com o sisal. (...) Foi muito complicado começar a ensinar, sem ser formada e com multisseriado. Era muito difícil! Eu já tinha uma certa vivência porque eu sempre estudei em classe multisseriada, então eu agrupava as crianças por nível de desenvolvimento porque eu já estudava neste processo. Minha professora já fazia assim e eu já tinha de certa forma a experiência de aluna com esta metodologia.

A experiência de estudante vivida no primário dava a possibilidade das docentes entrarem na profissão na roça. Esta situação narrada por Maria é tomada por Josso (2004) como recordações-referências por serem qualificadas como experiências formadoras pelo fato do que foi aprendido servir de referência a situações diversas orientadoras de uma vida, neste caso específico, base para a atuação em sala de aula. A autora afirma que a narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica. Neste sentido, a experiência produz as

características do contexto cultura e sócio-histórico em que as docentes estavam envolvidas, além de retomar as questões identitárias, tornando evidente os eixos que estruturam e orientam a existência de cada uma delas na construção da profissão. As professoras eram parte da comunidade, participaram da construção social da escola no meio rural.

Neste contexto, as práticas formativas pressupõem aprendizagens diferenciadas, enfatizando novas formas de relação com o saber, entre eles os saberes da experiência que são enfatizados como fundantes nesta produção, considerando o que Larrosa (2002, p.8) nos diz: “[...] o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido, trata-se de um saber finito, ligado à experiência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular.”

As licenças para ensinar no primário

A entrada na profissão como professoras leigas foi validada, inicialmente, pelos mecanismos de reconhecimento tecido nas relações sociais da quais participaram diretamente ou indiretamente, entre elas as interferências de políticos e a mobilização da comunidade local. Nas comunidades pouco escolarizadas a produção de uma licença “não-oficial” para lecionar com apenas quarta série era proporcionada pelos “favores” políticos, relações familiares, de amizade e compadrio. Como podemos observar na narrativa de Lúcia:

Com dezenove pra vinte anos, chegou um vereador na comunidade e me ofereceu um trabalho de professora. Como eu necessitava de um trabalho pra ajudar a família e lá estava sem professor, acabei aceitando mesmo tendo apenas a quarta série. Naquele tempo, os professores entravam pra sala de aula pra tomar conta de um grupo escolar com a quarta série. Minha professora mesmo era assim! (...) Então eu fui pra sala da aula como professora e não lembro o ano mesmo. Eu comecei com um fichamento, a gente preenchia uma ficha e você começava a trabalhar na profissão como professora. (LÚCIA)

Segundo Vicentini e Lugli (2009), a partir da década de 1930 é que iniciam no Brasil as iniciativas de uma seleção de docentes que visava eliminar o peso das relações

peçoais, diminuindo a intromissão de forças políticas locais nos processos de nomeação e seleção para o magistério público.

Entrar na profissão, vincular-se a uma instituição era feita de formas diversas. Lúcia após ter preenchido uma ficha na Prefeitura ficou inserida no quadro de professores daquele município. Maria, Edna e Silvia dizem terem sido contratadas, mas não recordam bem o procedimento, exceto Edna que traz claramente que toda a documentação de inserção na profissão foi feita, inicialmente, em nome de sua mãe por conta que era menor de idade e não podia ser registrada. “(...) *eu comecei a ensinar com quatorze anos de idade. Como eu era muito jovem não aceitaram colocar meu nome como professora e colocaram o nome de minha mãe. Eu era a professora, mas era tudo no nome de minha mãe.*”

Com o passar do tempo, as professoras foram convocadas a realizarem concurso para professores leigos, realizando provas específicas que garantissem mantê-los na escola. Depois do concurso, algumas das professoras passaram a ser reconhecidas na profissão no que se refere a tempo de serviço e melhorias mínimas no salário.

Depois, com mais ou menos uns quatro ou cinco anos de profissão, veio o concurso público. Eu me lembro como hoje, foi em 95 o concurso pra professor leigo. Eu participei, passei e fui chamada. Depois do concurso eu passei a ser efetiva. O tempo que eu tenho hoje de profissão é contato a partir do concurso. (LÚCIA)

Quando eu comecei a ensinar, eu não era concursada, mas fiz o concurso no ano seguinte. Como eu era professora leiga, eu fiz para auxiliar de regência. (...) Quando eu comecei ensinar, eu me lembro que minhas colegas recebiam R\$ 200,00, eu recebia R\$ 50,00. Olha que R\$200,00 não era nem o salário mínimo na época. Eu só recebi um salário mínimo depois do concurso e mesmo assim com quarenta horas. (MARIA)

Conforme Vicentini e Lugli (2009), a aprovação em concurso era determinante para a constituição da identidade profissional dos professores, possibilitando estabilidade e permanência na função exercida. Porém, nem todos os professores da roça nestas comunidades realizaram o concurso para regente auxiliar. Algumas delas só tiveram a vida funcional regularizada depois de um certo tempo de serviço, cuja estabilidade aconteceu após recuso junto ao judiciário.

O concurso para professores leigos não validou esta experiência por muito tempo, a necessidade da habilitação específica para o magistério tornar-se uma necessidade para a profissão e as professoras são convocadas a terem a “licença oficial para lecionar”. Em relação à história do professorado primário português, Nóvoa (1999, p.17): apresenta a “licença para ensinar” como uma das etapas deste processo, instituindo-a como um suporte legal para a realização desta atividade:

A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da atividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas que servirá de base ao recrutamento de professores e o delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de “aval” do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma legitimação oficial de sua atividade.(...)”

No interior da Bahia, a carência de professores habilitados para o magistério sempre foi um grande problema, principalmente em escolas situadas em áreas rurais, problema que persiste até os dias atuais. Para “sanar” parte desta situação diversos projetos foram desenvolvidos para formação de professores da rede pública baiana, entre eles o Projeto de Habilitação do Professor Leigo. Foi neste contexto, início da década de 1990, que as quatro professoras da roça foram convocadas a fazer o Curso em seus municípios para conseguirem o diploma do Magistério, licença necessária para a continuação em sala de aula como docente. Conforme nos relata Maria: *“Com alguns anos depois, surgiu o Pró-leigo que os professores tinham que fazer para concluir o magistério e continuar ensinando, senão corria o risco de ficar na escola só como merendeira, servente por não ter a base de conhecimento necessário para ensinar.”*

Há na fala de Maria uma busca deste diploma como elemento de produção dos saberes necessários à docência, assim como desvela um lugar de transição, de busca por referências da profissão na formação específica para continuar apenas como docente. Há de certa forma uma procura pelas competências referendadas nos conhecimentos que o curso poderia trazer para ela.

O diploma do magistério também possibilitou a Lúcia falar de outro lugar na constituição da identidade docente. A identidade de professora é revelada na fala da docente no momento em que há mobilidade do lugar de leiga para professora

concurada. O lugar de leiga é revelado como um entre-lugar na profissão, um lugar de passagem, de constituição social da profissão na roça.

Com o Pró-leigo, nós fizemos até o magistério completo. Nesta época, a gente trabalhava a semana inteira de segunda a sexta na sala de aula, um turno porque eu só tenho 20 horas, quando era no sábado a gente fazia o curso. (...) Foi um curso de aceleração e foi muito bom porque nós aprendemos muito neste curso. Sem falar que com o curso a gente ficou autorizada mesmo a lecionar como professora, deixando de ser leiga. (LÚCIA)

Estes movimentos de sentidos criaram condições de produção e de apropriação do saber visando uma ampliação da formação, uma busca por mais qualificação e reconhecimento. A conclusão do magistério tem um lugar significativo em suas vidas; elas esperam ocupar outro lugar na profissão depois que obtiverem este tão almejado “diploma”. E, dentro dessa expectativa, vão construindo sentidos e significados sobre o lugar da escola da roça diante da nova relação de conluente do Ensino Médio, passando a investir em outras formações.

A profissionalização docente: a formação e o exercício da docência no Ensino Fundamental da/na roça

No Brasil, os primeiros cursos de formação de professores para o ensino primário se estabeleceram em algumas capitais a partir de 1835, com duração máxima de dois anos. Apenas no início do século XX essa formação ampliou-se para cidades do interior dos principais estados, sempre em nível secundário até a atual LDB 9394/96 que possibilitou várias maneiras de formação docente, em nível superior.

Nas escolas da roça do interior da Bahia, em que esta pesquisa foi desenvolvida, a formação das professoras ocorreu, inicialmente, no cotidiano das experiências da roça, onde o saber da prática foi durante muito tempo o único elemento que fundamentava o agir pedagógico dos docentes. Ser da comunidade e ter vivenciado a escola da roça como estudantes em classes multisseriadas possibilitaram às professoras desta pesquisa iniciar o processo de formação na profissão. Porém, a busca da profissionalização

docente exigiu destas mulheres um investimento maior da formação inicial. No final da década de 1990, com a atual LDB, exigia-se a formação em nível superior dos professores das séries iniciais, trazendo para as professoras da roça mais uma vez o lugar de professoras leigas, sendo necessários novos movimentos para a busca da formação inicial e, conseqüentemente, da profissionalização da carreira docente. Foi neste movimento que se espalham os cursos de Licenciaturas pelo interior da Bahia - através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, chegando mais próximo das professoras da roça.

Para compreender o processo de profissionalização na roça, é necessário levar em consideração, entre outras coisas, as trajetórias formativas das docentes na busca pelos conhecimentos, princípios e normas específicas da profissão. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) identificam duas dimensões da profissionalização docente, sendo uma interna chamada de profissionalidade e outra externa denominada profissionalismo. Para os autores a profissionalidade refere-se aos saberes e competências próprias da profissão docente no contexto da formação inicial e continuada e nas experiências do exercício da profissão, pautados pelos saberes de base de conhecimento do seu campo profissional, de experiência, das disciplinas pelos saberes pedagógicos. Enquanto que o profissionalismo relaciona-se às condições, ao contexto do exercício da profissão, à reivindicação de um status distinto dentro da divisão social do trabalho.

Neste contexto, a chegada do Curso de Licenciatura em Pedagogia, através da Plataforma Freire e a inserção nos cursos de formação continuada proporcionados pelas secretarias municipais de Educação trouxeram para as professoras algumas das categorias que definem a profissionalidade, como saberes, competências, reflexão, crítica epistemológica, inovação etc. Elas passaram a ter outras concepções acerca da teoria e prática desenvolvidas na escola da roça:

Depois que eu concluir o Pró-leigo, eu fiquei um tempo estacionada, quando foi em 2007 a gente começou a fazer o Curso de Pedagogia pela Rede UNEB/2000. Nós estamos em 2012 e ainda não concluímos. (...) Como demorou muito e tiveram várias mudanças na lei, surgiram mais quatro disciplinas no curso. Nós estamos agora com educação do campo, educação de jovens e adultos e educação inclusiva. Já concluímos educação indígena. (...) Eu participei ao longo destes anos também de várias formações, eu fiz o PROFA que é formação para professores alfabetizadores. Depois eu fiz o FORMA

PROCAMPO que era formação para professores do campo. Eu fiz o CAT que também foram três a quatro anos de curso. O CAT é conhecer, analisar e transformar para melhorar a vida do homem do campo, através do MOC. E vieram outros cursinhos de formação continuada. A gente nunca parou. (MARIA)

Para Edna, o Curso de Pedagogia representou a possibilidade de ressignificação da identidade profissional que vinha sendo construída por ela na escola da roça, “(...) Hoje eu faço o Curso de Pedagogia na Plataforma Freire e estou no último semestre. Eu me sinto realizada por está fazendo um curso que me qualifica como professora, não me deixará ser novamente professora leiga”. A vivência de uma profissão, de uma instituição e, principalmente, de um cotidiano produzido nesta profissão interfere de maneira vigorosa no desenvolvimento identidade profissional. Neste contexto, a professora Edna fala de um lugar já conhecido por ela em seus percursos na profissão. O professor leigo traz para sua memória discursiva a referência de um momento na profissão marcado por elementos de precarização, desautorizações que não referencia o lugar da docência no contexto atual. A realização no desenvolvimento do curso está atrelada ao lugar da qualificação da profissão docente em termos de conhecimentos, experiências e remunerações que a formação em nível superior deverá produzir em sua carreira.

Segundo Arantes (2009) a relação pessoa/profissão ocorre ao longo da vida produtiva, num processo contínuo, eivado, como é comum, de experiências tanto estimulantes como tensas e conflituosas. O termo de profissionalização indica o processo de formação de um sujeito numa profissão que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada. Impossível que esse processo se dê sem a transformação da realidade. Maria nos revela isto, ao falar em sua narrativa o resultado deste processo de formação e profissionalização na roça:

Depois de tantos cursos, tantas mudanças que ocorreram na educação, não era possível que eu estivesse do mesmo jeito que eu iniciei a profissão. Quando eu comecei, eu trabalhava de uma forma totalmente tradicional, onde meus alunos sentavam um atrás do outro e eram avaliados por prova, único instrumento de avaliação usado. Isto não era só eu que fazia isto, era o sistema que cobrava. Eu pensava naquela época que os meninos do campo precisavam aprender logo a ler e escrever para sair dali e ir pra cidade arrumar outro jeito de vida, arrumar um emprego. Que o campo não oferecia o

que os jovens precisavam para sobreviver, a realidade era esta. A gente tinha essa visão, hoje eu já tenho uma visão totalmente diferente. Hoje eu acho que a gente deve estudar e se profissionalizar para gente sobreviver no campo. Só que a gente tem que buscar muita coisa que o campo não tem, como esta questão da tecnologia. Nossos alunos do campo hoje precisam está o tempo todo ligado com a tecnologia porque a zona rural de hoje não é aquela que a gente tinha há muito tempo atrás. (MARIA)

A docente mostra que além dos conhecimentos sistematizados, outros saberes completam o processo de profissionalização, provenientes da comunidade que a professora pertence. O sentimento de pertencimento ao grupo junto aos saberes proporcionados pela formação inicial e continuada produzem um outro olhar sobre a realidade dos sujeitos do campo. Esses saberes e conhecimentos orientam a ação profissional e educativa da docente, pois a compreensão da professora sobre a profissão docente na roça também é influenciada pelo vivido. Nesse movimento de compreender o processo de formação docente, Maria vai da formação a autoformação, apresentando-os como processos que se intercomunicam na constituição da profissão docente na roça. Conforme Arantes (2009, p.33), “considerar a vivência significa imergir e buscar identificar, conhecer e compreender o significado e o sentido dos acontecimentos escolares. Pressupõe conhecer as pessoas envolvidas e também o significado e o sentido que elas dão aos acontecimentos vivenciados”.

A busca pelo curso superior é mobilizada pelas docentes numa procura por aprofundar os saberes necessários à docência, mas também implica na busca do reconhecimento social da profissão expresso na melhoria salarial, na melhoria das condições de trabalho, no exercício efetivo da profissão. Neste sentido, as professoras da roça narram também a busca pela autonomia docente perdida ao longo dos anos no exercício da docência na roça, ocasionada pela precarização do ensino, sobretudo, no exercício da profissão na roça.

Professor é uma profissão árdua, é uma responsabilidade muito grande. Tem horas que eu paro assim e digo: “Meu Deus que pessoas eu formei?” Eu participei da formação de muitos aqui na comunidade (...) Eu sei que é uma responsabilidade muito grande e tem momento que é muito angustiante quando a gente passa por decepções. Eu, por várias vezes, passei por questão de gestores que não valorizaram o professor. Tem vez que até alguns pais não valorizam ou não

valorizavam o trabalho do professor, mas tem também aqueles que valorizam e deixam a gente orgulhosa. (...) Eu acredito que em toda profissão tem isso, mas a profissão de professor é, mas questionada. Hoje com o conhecimento que eu tenho, eu acho que é uma responsabilidade muito grande que a gente tem nas mãos. Na época que eu comecei a ensinar eu não me preocupava assim tanto, eu estava ensinando ali a ler e escrever. Era isso que a gente pensava porque foi assim que a gente aprendeu. (EDNA)

Neste fragmento da narrativa de vida-formação-profissão, Edna refere-se ao lugar ocupado pelo professor nas relações sociais em que a docência está inserida, ressaltando que o reconhecimento da profissão é fundante para o desenvolvimento social da profissão, considerando o nível de responsabilidade que a profissão exige que não se limita ao ensino das primeiras letras. Ao narrar este momento de sua vida, num movimento de formação Edna reflete sobre o lugar que ocupa hoje nas escolas da roça, após ter acessado outros saberes, outras competências.

Na busca pela legitimação da profissão docente na roça, algumas das professoras se organizaram através da APLB-Sindicato – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia que foi criado no Estado em 1989 e foi se espalhando pelo interior do Estado pelas iniciativas das regionais em mobilizar a categoria docente em busca de melhorias para a profissão docente. Edna mostra este momento na sua narrativa de vida-formação-profissão descrevendo o lugar do sindicato na relação com as mudanças no plano de carreira dos docentes de seu município, impactando em alguns aspectos da profissão, entre eles a melhoria salarial:

Na minha carreira já participei de muitas manifestações e organizações de professores. Teve uma época que surgiu o sindicato aqui eu era quase a líder porque eu era daquelas que dizia mesmo a verdade, discutia, enfrentava prefeito, enfrentava secretária de educação. Neste período a gente conseguiu avanços, como a questão salarial que melhorou bastante, ficando com o piso nacional. Teve uma época também que aqui era um dos municípios que estava com o salário de professor melhorzinho na região por conta da nossa luta. Nós mexemos com o plano de carreira que foi feito em 2010, sancionado pelo prefeito, mas agora vai ter outra mudança por conta da formação dos professores.

A busca pela profissionalização constitui-se como um movimento contínuo na vida destas professoras da roça que vivem a profissão na relação direta com a produção da pessoa/professor que mora e convive com a diversidade presente nas práticas sociais e formativas do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas narrativas de vida-formação-profissão, os docentes da roça apresentaram o projeto de si, em que a história profissional de cada uma esteve interligada à vida pessoal. Ao narrarem partes da trajetória de vida, passaram por processos de reflexão, compreendendo melhor o percurso vivido no passado, relacionando-o ao momento presente.

Ao descreverem o processo de produção da profissão docente na roça, elegem a experiência como elemento essencial na constituição inicial da profissão. A docência é visibilizada nas narrativas pelo movimento de sentido da formação e do exercício docente que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando as professoras relacionam-se com as estruturas sociais nas quais se inserem, nas múltiplas redes existenciais que constituem o espaço social e discursivo do qual fazem parte. Desse modo, as docentes expressaram em suas narrativas suas escolhas, pertencimentos, interesses, crenças e valores.

O que podemos perceber ao longo das narrativas é que as professoras produziram sua profissão em meio à escola da roça que elas construíram a partir dos itinerários de formação, marcando as diferentes faces e fases da profissionalização tão almejada na docência da/na roça, encontrando-se ainda num movimento contínuo de busca pela legitimação desta profissão, algo que não restringe apenas à docência nos espaços rurais, mas em todos os demais espaços de atuação dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Sumus, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho do saber.** Porto Alegre: Sulina, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.** RN: EDUFRRN; SP: Paulus, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Trad. de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan./abr.2002, p.20-28.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antônio (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n.4, p.109-139, 1991.

PICANÇO, Iracy Silva. Alguns elementos para discussão sobre o professor leigo no ensino brasileiro. Brasília: **Em aberto**, ano 5, n.31, out./dez., 1986, p.9-12.

RAMALHO, Betania Leite, NUNÉZ, Isauro Beltrán, GAUTHIER, Clermont.. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

TERRIEN, J. A. A professora rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola no campo. In: TERRIEN, J.; DAMASCENO, M.N (Orgs.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.

VICENTINI, Paula Perin e LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009.