



OS SENTIDOS DE SER PROFESSOR(A) DA “ROÇA”: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE COARACI – BAHIA

Cristiano Lima dos Santos Almeida¹
Milca Maiara Mendes dos Santos²
Elizeu Clementino de Souza³

Resumo: Neste trabalho, buscamos analisar os sentidos atribuídos pelos professores às suas experiências formativas, enquanto docentes de turmas multisseriadas de escolas rurais, considerando as seguintes questões: como me tornei professor de escola da roça? Quais os sentidos de ser professor de escola multisseriada na zona rural de Coaraci? Tratou-se de um estudo qualitativo, no qual buscou-se seguir os princípios das narrativas (auto)biográficas. Utilizamos as entrevistas narrativas como dispositivo e construção do *corpus* da pesquisa. Na análise das narrativas (auto)biográficas produzidas pelos professores colaboradores, tomamos como referência as etapas da análise compreensiva-interpretativa proposta por Souza (2014). As narrativas analisadas sugerem o desenvolvimento de saberes e práticas pedagógicas que foram adquiridas com o tempo de trabalho nas classes multisseriadas, nas quais, alia-se os recursos disponibilizados pelo ambiente natural para a compreensão e desenvolvimento conceitual dos alunos. Além da necessária valorização dos saberes pedagógicos desenvolvidos pelos docentes na multissérie das escolas rurais brasileiras.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas; Saberes pedagógicos; Turmas multisseriadas.

THE MEANINGS OF BEING A TEACHER OF THE “ROÇA”: NARRATIVES OF TEACHERS OF RURAL SCHOOLS IN COUNTY COARACI - BAHIA

Abstract: In this work, we seek to analyze the meanings attributed by teachers to their formative experiences, as teachers of multiseriial classes in rural schools, considering the following questions: how did I become a school teacher of school of the roça? What are the meanings of being a multi-grade school teacher in the rural area of Coaraci? It was a qualitative study, in which we sought to follow the principles of (auto) biographical narratives. We use narrative interviews as a device and construction of the research corpus. In the analysis of the (auto) biographical narratives produced by the collaborating teachers, we take as reference the stages of the Comprehensive-interpretative Analysis proposed by (SOUZA, 2014). The analyzed narratives suggest the development of knowledge and pedagogical practices that were acquired with working time in the multiseriial classes, in which, the resources made available by the natural environment for the understanding and conceptual development of students are combined. In addition to the necessary valuation of the pedagogical knowledge developed by teachers in the multiseriies of Brazilian rural schools.

Keywords: (Auto)biographical narratives; Pedagogical knowledge; Multiseriies classes.

¹ Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: cristianolimaalmeida@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8146-8913>

² Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora Pedagógica vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Salvador. E-mail: milcamaiara@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0203-9980>

³ Pesquisador 1 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenador do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). E-mail: esclementino@uol.com.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4145-1460>

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta do processo de elaboração e implementação de um curso de formação continuada de professores de escolas rurais, realizado em 2016 no município de Coaraci, no território de identidade litoral sul da Bahia. Tratou-se de uma das etapas de uma pesquisa de Mestrado em Educação em Ciências⁴ vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Realizou-se um curso de formação com carga horária de 16h, dividido em dois dias e que teve como objetivo possibilitar aos professores a vivência de atividades voltadas para o ensino de Ciências nas turmas multisseriadas das escolas rurais do município de Coaraci (BA).

No presente artigo, concentramos nosso olhar sobre as narrativas produzidas pelos professores participantes na etapa inicial do curso de formação. O processo formativo proposto foi organizado em quatro períodos de atividades, duas manhãs e duas tardes. As narrativas aqui apresentadas foram produzidas na etapa de abertura das atividades do primeiro dia do curso de formação.

Os professores foram convidados a realizar uma narrativa (auto)biográfica, na qual apresentassem um pouco de sua vida acadêmica-profissional e das suas experiências enquanto docentes de turmas multisseriadas em escolas rurais. Os momentos de fala dos professores foram videogravados e transcritos constituindo o *corpus* da pesquisa. Na análise das narrativas (auto)biográficas produzidas pelos professores colaboradores, tomamos como referência as etapas da análise compreensiva-interpretativa proposta por Souza (2014).

Considerando as narrativas (auto)biográficas produzidas pelos professores, objetivamos analisar os sentidos atribuídos pelos docentes às suas experiências formativas, enquanto professores de turmas multisseriadas de escolas rurais. Trata-se de um estudo com enfoque qualitativo e que está voltado para os significados que professores atribuem aos seguintes problemas: como me tornei professor de escola da roça? Quais os sentidos de ser professor de escola multisseriada na zona rural de Coaraci?

O artigo está organizado em quatro momentos, inicialmente, apresentamos uma discussão teórica sobre as diversas ruralidades e o contexto de Coaraci na Região Cacaueira do litoral sul da Bahia. Em seguida, destaca-se as narrativas autobiográficas e a perspectiva metodológica do estudo. No terceiro momento, abordamos as narrativas dos professores colaboradores e suas experiências. Por fim, são tecidas algumas considerações sobre o sentido de ser professor da roça.

⁴ Pesquisa de mestrado em Educação em Ciências protocolada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UESC, nº 48711015.0.0000.5526. Aprovada, conforme dados do parecer nº 1.306.062.

2 DIVERSAS RURALIDADES: COARACI NA REGIÃO CACAUEIRA

Abrimos esse momento inicial de escrita com uma tentativa de revisitar algumas compreensões sobre o mundo rural e as diversas ruralidades que se materializam nesse contexto, enquanto um lugar de vida, de realizações dinâmicas, complexas e heterogêneas, que caracterizam os variados modos de vida no meio rural brasileiro.

Neste estudo, assumimos o conceito de ruralidade proposto por Wanderley (2011, p. 120) que o define da seguinte forma “em seu sentido geral, diz respeito às particularidades do espaço rural, as relações, às representações e aos sentimentos de pertencimento, referidos ao meio rural e aos modernos processos de integração campo-cidade”. Nessa mesma compreensão em torno do conceito de ruralidade, ou melhor dizendo, ruralidades, Souza e demais autores (2018) defendem a compreensão das ruralidades enquanto relações que se dão entre os indivíduos e seu espaço, e o modo de como suas experiências de vida contribuem para sua formação e apreensão da realidade. Quando nos referimos as ruralidades, estamos nos referindo, então, as diversas formas de viver o rural, que são diversificadas.

Na busca pelo estabelecimento de uma melhor compreensão das ruralidades contemporâneas, destaca-se a análise proposta por Moreira (2005), que apresenta a ideia de uma discussão que considere as relações, os fluxos culturais e materiais entre ruralidade e urbanidade, rompendo com a noção de um rural que se opõe ao urbano:

Este rural é ao mesmo tempo urbano e global. Já tecnificado, industrializado, urbanizado e civilizado, a imagem desse rural da alta ou da pós-modernidade reescreve as identidades rurais tendendo a construir o agricultor como o jardineiro da Natureza e como guardião do patrimônio natural e das tradições culturais, agora a serem preservadas. Nessa nova imagem, o rural já não se diferencia do urbano [...]. (MOREIRA, 2005, p. 32)

Na perspectiva de análise apresentada por Moreira (2005), abordar as ruralidades na contemporaneidade é tomar como referência as relações entre o local e o global, partindo da ideia de que esse local globalizado é “desterritorializado”, ou seja, trata-se do desaparecimento de uma possível fronteira que separa o urbano e o rural.

Após essa etapa de revisitação teórica sobre os rurais e suas relações com a natureza, com as cidades e com seus atores sociais, apresentamos a seguir o contexto que envolve as ruralidades no município de Coaraci (BA).

O município de Coaraci está localizado no território de identidade litoral sul da Bahia, que é composto por 26 municípios, sendo eles: Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Buerarema, Camacan, Canavieira, Coaraci, Floresta Azul, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itaju do Colônia, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Maraú, Mascote, Pau Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Una e Uruçuca (SANTOS, 2019).

Coaraci situa-se na região cacauieira do sul da Bahia, região historicamente marcada pela monocultura do cacau e pela agricultura de exportação. Territorialmente limita-se com os municípios de: Itajuípe, Almadina, Itapitanga, Ibicaraí, Ilhéus e Ibicui. É atravessado pelo Rio Almada que desemboca na cidade de Ilhéus. A localização do município de Coaraci no território de identidade litoral sul da Bahia é apresentada na Figura 1:

Figura 1: Localização de Coaraci no território litoral sul da Bahia



Fonte: *Atlas Socioeconômico do Litoral Sul da Bahia*. Disponível em:

https://www.academia.edu/41676934/ATLAS_SOCIOECON%94MICO_LITORAL_SUL_DA_BAHIA. Acesso em: 10 jun. 2020.

Ao tratar da formação histórica do município de Coaraci, Cerqueira (2002) narra sobre o surgimento local do referido município, ao afirmar que:

O cacau cultivado em Ilhéus não conseguia se expandir ao longo do rio Almada. Resolveu então Deus interferir, enchendo sua poderosa mão de terra produtiva e abençoada, e espalhar sua fertilidade até o complexo da Serra Pelada, onde estavam as nascentes do rio Almada, ao longo do qual fez surgir uma cidade muito especial, - Coaraci [...]. (CERQUEIRA, 2002, p. 19)

A narrativa produzida por Cerqueira (2002) está fortemente relacionada com a terra fértil, que marca o plantio de cacau nesse território, além da íntima ligação com as águas do Rio Almada, que banham as terras coaracienses. O município de Coaraci possui, portanto, características e uma identidade rural que é originária de sua formação baseada na cultura do cacau que sustentou a

economia local e regional por muitos anos. Atualmente, a economia do município baseia-se na agricultura e no comércio local, apesar das dificuldades econômicas advindas da crise do cacau que assolou a região cacaueira com o advento da praga da vassoura de bruxa, a economia do município ainda depende fortemente dessa cultura.

Falar das ruralidades que se materializam no município de Coaraci é lançar o olhar para a agricultura, ainda presente nas pequenas propriedades rurais e seus cacauais, mas, principalmente, considerar os atores sociais que manifestam essa relação identitária das mais variadas formas: agricultor familiar, meeiros, assentados, diaristas, criadores, vaqueiros, cooperados, pescadores, boia-fria, seringueiros, trabalhadores rurais, homens e mulheres da roça, entre outros.

Ouvir as narrativas (auto)biográficas de professores de escolas multisseriadas de Coaraci é colocar-se na escuta sensível das mulheres e homens que vivem a relação de complementariedade entre a cidade e a roça, em um município de pouco menos de 20 mil habitantes, que resguarda características dos pequenos agrupamentos sociais, marcados pela ligação com a terra, ao patrimônio, ao plantio e aos laços de vizinhança.

3 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

A escolha do método (auto)biográfico justifica-se primeiramente pela compreensão de que a subjetividade dos sujeitos colaboradores deste trabalho é um arcabouço epistemológico na construção de sentidos das e para suas vidas e profissionalidades. Segundo, porque é um percurso metodológico formativo, de autoconhecimento e construção identitária, tanto para quem narra, quanto para quem pesquisa.

A (auto)biografia enquanto método de pesquisa tem seu assento principal na questão da constituição do indivíduo, suas relações históricas, sociais, culturais, econômicas, linguísticas, políticas etc., que fundam a sua experiência de vida. O espaço da pesquisa (auto)biográfica consiste, então, em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, como o mundo histórico e social e em estudar formas construídas que ele dá à sua experiência (DELORY-MOMBERGER, 2012).

Para Delory-Momberger (2012), existe uma relação tradicional entre a (auto)biografia, a hermenêutica e a fenomenologia, que se entrecruza nas reflexões sobre cotidiano, existência e experiência. É nesse sentido que os significados trazidos pelos professores de Coaraci (BA) se intercambiam: pertencimento, identidade, histórias de vida-profissão, sentidos de ser e estar na roça, profissionalidades e singularidades, que caracterizam o fazer e o ser professor de um modo ímpar.

Neste trabalho, utilizamos as entrevistas narrativas como dispositivo de obtenção das informações que compõe o *corpus* da pesquisa, pois conforme destaca Souza (2014, p. 42):

As disposições construídas num processo de entrevista abrem muitas possibilidades de sentido, formação, compreensão e marcas biográficas da vida entre entrevistador e entrevistado, frente a partilha de experiências de vida e de percursos biográficos vinculados a projetos de pesquisa ou à práticas de formação.

Quanto aos professores colaboradores da pesquisa, foram cinco docentes que participaram das entrevistas narrativas. Na execução das entrevistas, buscamos seguir os princípios propostos por Jovchelovitch e Bauer (2002) e que têm como fases: a preparação, iniciação, narração central, fase de perguntas e fala conclusiva.

O processo de produção das narrativas (auto)biográficas pelos professores colaboradores, ocorreu no contexto da realização de um curso de formação de professores de turmas multisseriadas das escolas rurais do município de Coaraci (BA). O curso de formação aconteceu durante dois dias, as atividades foram organizadas em quatro períodos, sendo duas manhãs e duas tardes. As narrativas foram produzidas no primeiro dia do curso, como apresentado no Quadro 1:

Quadro 1: Curso de formação continuada com os professores de escolas rurais

Período	Organização das atividades
1º dia - manhã	Entrevistas narrativas com os professores.
1º dia - tarde	Atividade prática: construção de composteira com garrafa PET. Discussão de conteúdos de Ciências que compõem o conteúdo programático dessa disciplina nas escolas rurais de Coaraci (BA) e como a atividade de construção de uma composteira pode contemplar os conteúdos de Ciências.
2º dia - manhã	Revisão de questões trabalhadas no 1º dia. Vídeo: <i>Lixo Extraordinário</i> (Vick Muniz). Discussão coletiva sobre os 6Rs: reduzir, reutilizar, reciclar, repensar, recuperar, recusar e reaproveitar. Oficinas práticas: <ul style="list-style-type: none"> • Banco de PET; • Reciclagem artesanal de papel; • Utilidades de PET. Discussão coletiva sobre as oficinas realizadas e os conteúdos de Ciências que compõem o conteúdo programático dessa disciplina nas escolas rurais de Coaraci (BA).
2º dia - tarde	Vídeo <i>Programa Ressoar de Paulínia (SP)</i> . Discussão coletiva sobre as questões propostas no vídeo. Atividade individual: construção de uma proposta que contemple: um tema, atividades e conteúdos de Ciências e demais disciplinas para os anos iniciais nas escolas rurais. Apresentação: aspectos da situação de estudo. Encerramento: história do lixo para o doutorado.

Fonte: dados da pesquisa.

Nas entrevistas narrativas, cada professor foi informado que não tratava-se de uma entrevista de perguntas e respostas, os docentes foram convidados a narrar sobre sua trajetória docente em classes multisseriadas de escolas rurais de Coaraci. As entrevistas foram videogravadas e transcritas.

No processo de análise das entrevistas narrativas, seguimos o proposto por Souza (2014), que organiza a análise compreensiva-interpretativa em três tempos:

O Tempo I centra-se na organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação.

No que se refere ao Tempo II - Leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva -, cabe destacar que o mesmo vincula-se às leituras cruzadas (Tempo I), tendo em vista a construção do perfil biográfico do grupo pesquisado e a possibilidade de apreensão de regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história individualmente e do conjunto das narrativas do grupo, mediante a organização temática e agrupamento de unidades de análise que possibilitam a compreensão-interpretação do texto narrativo, através do seu universo de significados e significantes.

O Tempo III – análise interpretativa-compreensiva – vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas. (SOUZA, 2014, p. 43-46)

Ao ler as narrativas dos professores colaboradores, percebemos que todos buscaram fazer uma pequena apresentação com informações pessoais e relacionadas ao tempo de docência em escolas rurais da rede municipal de educação. A partir das falas dos professores foi construído o perfil do grupo pesquisado, como indicado no Quadro 2:

Quadro 2: Professores das escolas rurais de Coaraci (BA)

Professores	Formação	Tempo de docência em escolas rurais
PROFESSORA 1	Pedagogia	15 anos
PROFESSORA 2	Pedagogia	33 anos
PROFESSORA 3	Magistério	06 anos
PROFESSORA 4	Biologia	06 anos
PROFESSOR 5	Magistério	7 anos

Fonte: dados da pesquisa.

Trata-se de um conjunto de professores experientes que, de maneira geral, possuem entre 10 e 34 anos de docência na rede municipal de ensino, nos anos iniciais do ensino fundamental. Possuem mais de 6 anos de docência, entre 6 e 33 anos de docência em escolas rurais. O grupo é predominantemente formado por mulheres e apenas um professor.

Durante o processo de leitura e releitura das narrativas produzidas pelos professores, além da organização do perfil do grupo pesquisado, avançamos para o processo de leitura temática e organização das unidades de análise. Na leitura temática, buscamos considerar as regularidades, particularidades e subjetividades presentes em cada narrativa. Em alguns cruzamentos entre os trechos das narrativas, foi possível verificar certa regularidade ou semelhanças e proximidades entre as experiências vivenciadas por cada docente.

As principais unidades temáticas resultantes desse processo de leitura e organização das unidades de análise foram as seguintes: 1) satisfação de ensinar em escolas rurais; 2) dificuldades

relacionadas à docência em escolas da roça; 3) experiências afetivas com os estudantes – vínculos afetivos; 4) desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos experienciais. A seguir, serão apresentados os resultados da análise das narrativas (auto)biográficas dos professores.

4 SER PROFESSOR DA ROÇA: SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS

Ao considerar as narrativas dos professores sobre as experiências vivenciadas nas escolas rurais do município de Coaraci, foi possível perceber nas falas indícios que apontam para uma satisfação de ensinar nas escolas da roça, como apresentado nas seguintes falas:

Eu estou na educação do campo e houve assim uma identificação eu sempre falo porque muito do interior, convivendo muito no interior às vezes a gente sai muito do campo e há uma identificação com o verde. Sabe? Com todo aquele contexto e com o tempo que a gente vai trabalhando, a gente vai se sentindo super bem e todo profissional ele quer estar trabalhando no lugar onde ele se sinta bem. Alguém sempre fala assim ‘tu não quer sair do campo para vir pra cidade?’ eu falo bem assim ‘sinceramente como eu sou funcionário do município se de repente vir a proposta a gente vai porque é funcionário, já trabalhei quatro anos não gostei’. Porque, sabe? Não me vi naquela situação e quando você está no campo você está num lugar, é onde você se sente bem.

(Narrativa do Professor 5, 2016)

Além da fala apresentada pelo Professor 5, que retrata um pouco de seu contentamento em desenvolver sua prática docente em escolas rurais, a Professora 3 também faz referências semelhantes, sobre esse contexto de ensino:

Tenho 33 anos de município, seis anos no campo e hoje se perguntar onde eu quero ficar, é no campo. Logo, quando foi pra mim ir eu disse eu vou, eu vou, mas eu fiquei toda cismada, não quero ir não, é ruim [...] e hoje eu não quero sair do campo.

(Narrativa da Professora 3, 2016)

Na narrativa apresentada pelo Professor 5, destaca-se o fato de sua identificação com o campo, pois conforme ele mesmo apresenta, esse ambiente de trabalho faz com que ele se sinta bem. Nota-se que o docente não faz referência às questões relacionadas à escola e à docência, mas remete-se ao ambiente rural e sua identificação com o “verde”, com a natureza. A satisfação demonstrada pelo Professor 5 pode estar relacionada com as características rurais do município de Coaraci, suas histórias de vida, especialmente, com a forte ligação da população local com a agricultura cacaeira, como ressaltado por Cerqueira (2002).

Na narrativa da Professora 3, demonstra-se uma certa resistência com a prática docente no contexto rural. Como ela mesmo diz “não quero ir não, é ruim”. Essa fala pode ser compreendida como resultado de um olhar social sobre o rural, como lugar de “atraso”. Para Moreira (2005), os sentidos atribuídos ao rural como “atrasado, rústico, selvagem...” é resultado de uma imagem hegemônica, que considera o rural, a partir de uma subordinação ao urbano. Na fala da Professora 3,

porém, fica evidente o seu apego ao contexto rural, a partir de sua imersão, nesse território, enquanto professora.

Quanto às dificuldades relacionadas às escolas da roça, os professores apresentaram duas questões principais: “a multisseriação e a formação inicial”:

As nossas dificuldades são grandes porque todos sabem trabalhar com multisseriado, trabalhar com a sala multisseriada de 4 anos até o sexto ano é difícil, o professor com o tempo ele vai se adaptando e ele consegue fazer um trabalho (Narrativa do Professor 5).

Eu quando comecei mesmo, eu não sabia nada, nada mesmo, nem formatura eu no [sic] tinha, mas depois desse tempo eu fui aprendendo, fazendo cursos, alguns cursos que as meninas oferecem pra nós e eu fui aprendendo, fui aprendendo devagarzinho.

(Narrativa da Professora – 2, 2016)

Tenho 28 anos de município, assim quando eu comecei logo no município a minha primeira experiência foi no campo lá nos Macacos, pense você sair do magistério, aquela menina novinha e de repente você ir para uma sala multisseriada, sem experiência nenhuma, e graças a Deus, Deus me deu assim.

(Narrativa da Professora 1, 2016)

Na narrativa do Professor 5, nota-se a clara referência à multisseriação como um fator-problema, um complicador para a prática docente nas escolas rurais de Coaraci. Segundo ele, congregar em uma mesma turma estudantes de quatro até o sexto ano é “difícil”. A organização escolar na forma da multisseriação é considerada por muitos docentes como algo a ser erradicado, como destaca Moraes e demais autores (2015):

Outra questão depreciativa no tocante as escolas multisseriadas advém da relação que os sujeitos estabelecem entre a junção de várias séries em uma mesma turma com a imposição ao professor de um trabalho excedente, multiplicado pelo número de séries que a sua turma possui [...] (MORAES *et al.*, 2015, p. 400)

Destaca-se que as visões depreciativas do professor frente à multisseriação podem escamotear, na realidade, questões relacionadas à carência no processo de formação inicial e continuada de professores, que não recebem durante o período de formação profissional subsídio teórico e prático para lidar com essa forma de organização escolar, sofrendo um choque de realidade ao ter que atuar profissionalmente nesse contexto de ensino.

Souza e demais autores (2017) apontam para uma série de fatores que são necessários para o alcance da eficiência e de níveis satisfatório de ensino e aprendizagem nas turmas multissérie, são eles: capacitação dos docentes em metodologias adequadas à realidade multissérie; materiais apropriados para uso com os diversos níveis de ensino; além de se levar a sério a multisseriação como uma organização escolar viável, não como uma opção pedagógica improvisada e precária.

Pontuamos que destacar nesse trabalho os laços afetivos entre os professores e os alunos é valorizar uma relação imprescindível entre os sujeitos da prática pedagógica. Em se tratando de

escola rural, esses laços tornam-se ainda mais importantes, dado todo o contexto de depreciação e de desvalorização que temos visto se propagar no nosso país.

A narrativa da Professora 4 é de extrema emoção e sentido, faz-nos refletir sobre as colocações de Mizukami (2006) sobre relação entre professor e aluno. Ela analisa com maior profundidade o objetivo da escola e da sociedade, tendo como foco essa relação. A autora enfatiza que o posicionamento de uma escola que visa contribuir para a formação de sujeitos críticos deve estar voltado para respeitar a criança tal qual é, e oferecer condições para que ela possa desenvolver-se em seu processo de vir a ser.

Além do mais, a narrativa que segue nos coloca no lugar de professores, de pais, mães, tias e tios. Esse lugar da vida, do cuidar, do proteger, do compreender, que também é um lugar de responsabilidade formativa e autoformativa. O afeto é, antes de tudo, o elixir de qualquer relação.

[...] e ele era carente, eu percebi que em casa ele não tinha aquele amor que ele esperava, então na escola ele descontava na sala, então ele não aprendeu, eu fiquei assim de mãos atadas porque eu fiquei me sentindo uma inútil porque eu vi muitos progrediram e ele não. Depois que fizemos a festinha de encerramento, ele começou a chorar, aí eu fui até ele e perguntei ‘por que você está chorando, Bruno? Me diz. Por que você está chorando?’ Aí ele falou assim, a vó dele falou, porque a mãe não tinha ido, a mãe não foi porque estava cuidando de dois bebês ‘ele está chorando professora porque gosta muito de você, se arrependeu e disse que no ano que vem vai aprender’ aí eu falei ‘vem cá toma aqui meu número esse é Tim e esse é Claro quando você sentir saudade você liga pra mim’ aí como tem a rodagem, ele veio correndo e eu falei ‘foi o que Bruno que você esqueceu?’ ‘Se minha mãe não ligar tia, eu peço pra minha vó’, aí eu falei ‘tá bom, aí quando eu estou lá em Porto Seguro, eu estou na praia olha quem liga ‘Tia é Bruno!’. Me arrepiei dos pés à cabeça porque eu não esperava, ‘como é que você tá tia? Que dia começa as aulas?’ Primeira coisa que ele me falou, eu falei não se preocupe quando começar as aulas eu entro em contato, tia está em Porto, aí conversei um tempão com ele, ‘vou ligar de novo’ eu falei: ‘fique à vontade no dia que você quiser você liga’, então são esses tipos de coisas que você pega vínculo e você não quer sair.

(Narrativa da Professora 4, 2016)

Percebemos que o afeto e a relação que a Professora 4 tem com seus alunos é um fator preponderante para sua continuidade e constituição de ser professora na roça. Caracterizando-se como um eixo que estrutura e orienta sua identidade profissional. Ser professor da roça, a partir da narrativa acima, é muito mais que compreender as demandas de ensino e aprendizagem de todos e de cada um. É conseguir compreender o aluno como um ser que se desenvolve na integralidade, como um sujeito histórico e social. É entender ainda que estabelecer uma relação afetiva pode ser um caminho promissor para o alcance dos objetivos educacionais traçados pelos professores e escolas.

Por outro lado, algumas narrativas nos impõe uma análise a partir da perspectiva educacional do ensino e aprendizagem dos alunos, que também é afetiva. Perspectiva esta que ainda é um desafio para alguns professores. Muitos dos professores das classes multisseriadas ainda

apresentam preocupações com os tempos, as situações didáticas e com os perfis sociais e emocionais das turmas, como aborda a narrativa da Professora 1:

Esse ano mesmo foi um desafio muito grande pra mim, aliás desde o ano passado ano 2014/2015. Não é? Porque eu peguei uma turma e dei seguimento nessa mesma turma e pra mim foi assim uma maravilha, uma maravilha porque, porque nessa turma eu tive muitas dificuldades, dificuldade de estrutura, dificuldade de aprendizagem, as crianças tinham várias, várias dificuldades, dificuldade social. Sabe? Psicológica emocional mesmo, muita dificuldade e com todo esse trabalho que nós fomos construindo, nós com os nossos encontros que a gente faz com a coordenação das escolas do campo, através dos cursos que a gente toma, com os nossos colegas de trabalho, cada pessoa passando as suas experiências, as suas informações então, tudo isso a gente vai aprendendo e a gente vai tentando modificar na nossa sala e graças a Deus dá certo.

(Narrativa da Professora 1, 2016)

Pensar e preocupar-se com as dificuldades sociais, educacionais e emocionais de seus alunos denota uma preocupação afetiva por parte da docente. As tentativas de alcance, de construção e as trocas coletivas para enfrentar as dificuldades apresentadas, significa entender o conhecimento como compreensão da realidade para transformá-la, compreensão da condição humana para torná-la mais plena (CALDART, 2003, p. 56).

Considerar os tempos, as temporalidades, as condições sociais, emocionais e os ritmos dos seus alunos é construir novas alternativas que beneficiem a reinvenção da multisseriação. “Para tanto, faz-se necessário romper com a postura positivista que ainda impera nas propostas de formação docente, romper com a visão linear, homogeneizadora que funda a maioria das formas de organização do ensino” (SOUZA *et al.*, 2017, p. 19).

Outra categoria passível de destaque se refere ao desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos experienciais dos professores nas classes multisseriadas, analisar as narrativas nos possibilitou a percepção que a experiência cotidiana se configura como um processo de aquisição de noções e conhecimentos sobre si, sua profissão, sua prática pedagógica e seus alunos.

Consideramos como necessário pensar a educação a partir do par experiência/sentido. Assim, Larrosa (2002, p. 21) vem esclarecer que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. A experiência é expressa de sentido, um está permeado pelo outro. Quando olhamos e refletimos sobre as narrativas dos professores de Coaraci, é facilmente perceptível o sentido que eles dão às suas experiências diárias e às suas trocas e aprendizados. Podemos constatar na narrativa da Professora 1:

É um trabalho muito importante porque você ver pessoas aprendendo, buscando e saindo daquele estado de não esperança para um estágio de esperança porque isso que é o mais importante no ser humano, a gente trabalhar para que eles tenham esperança, quando você vê um menino lá da zona rural que não sabia ler, escrever, não sabia fazer um nominho, nada, hoje

em dia ele tá lendo texto, ele está escrevendo frases e ele tá com uma autonomia muito melhor do que quando a gente encontrou, ele tá dizendo, sonhando em ser um médico, sonhando em ser um professor, trabalhar num banco.

(Narrativa da Professora 1, 2016)

Conseguimos perceber nesse excerto da narrativa da Professora 1 uma compreensão clara do quanto a experiência a toca, o quanto os contextos de desvalorização e desesperança do rural podem ser transformados pela educação, o quanto a prática do professor pode alimentar sonhos, desejos e como a experiência da sala de aula é formativa e coloca os dois sujeitos das práticas pedagógicas na condição de aprendentes. “‘Aprender da experiência’ é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e àquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer” (DEWEY 1959, p. 153).

O aprender da experiência também é tangente na narrativa da Professora 2:

Eu quando comecei mesmo, eu não sabia nada, nada mesmo, nem formatura eu não tinha, mas depois desse tempo eu fui aprendendo, fazendo cursos, alguns cursos que as meninas oferece pra nós e eu fui aprendendo, fui aprendendo devagarzinho e hoje eu sei que no campo, não há lugar melhor pra gente trabalhar, não existe lugar melhor do que no campo.

(Narrativa da Professora 2, 2016)

A narrativa da Professora 2 desperta-nos ainda para a compreensão de que cada sujeito tem seu tempo, seu espaço, suas vivências e suas experiências. Cada tempo é único. Cada experiência é única. Por isso, acima de tudo, as escolas com classes multisseriadas podem proporcionar momentos/situações de experiência, pois, é nesse processo de relações com o que experimentamos que ampliamos as possibilidades de novas experiências (DEWEY, 1976).

Aprender com a experiência torna-se um eixo fundante nas classes multisseriadas pela sua composição e mesmo com toda sua precariedade, é o ambiente propício às novas reflexões sobre o saber e o aprender coletivo, fortalecendo a identidade, o pertencimento e respeito às diferenças.

As narrativas dos professores de Coaraci convida-nos a pensar nossa prática e nossa experiência, como bem aborda Larrosa (2002) requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE SER PROFESSOR DA ROÇA

Neste trabalho, buscamos analisar os sentidos atribuídos pelos professores as suas experiências formativas enquanto professores de turmas multisseriadas de escolas rurais,

considerando as seguintes questões: como me tornei professor de escola da roça? Quais os sentidos de ser professor de escola multisseriada na zona rural de Coaraci?

As considerações teóricas sobre a compreensão e sentido atribuídos ao rural apontam para uma ressignificação de olhar sobre esse contexto, sugerindo, assim, a existência de diversas ruralidades, que se constituem a partir das relações de pertencimento, identidade e das relações estabelecidas pelos sujeitos sociais que constituem os rurais do Brasil.

Ser professor de classes multisseriadas em escolas rurais de Coaraci traz consigo as marcas da desqualificação do rural, enquanto lugar de atraso, mas também evidencia a satisfação da docência no meio rural como consequência de apego ao ambiente natural, as histórias de vida dos professores e as características locais de um município, que, embora considerado como “urbano”, carrega consigo fortes características rurais vinculadas à agricultura cacaeira.

A multisseriação e as questões relacionadas à formação inicial e continuada apresentam-se como as principais dificuldades relacionadas às experiências de ser professor de classes multisseriadas em Coaraci (BA). Prevalece o olhar para a multisseriação como uma forma de organização escolar que deve ser superada. Destaca-se, porém, que o olhar negativo demonstrado pelos professores ao se referir a multissérie parece estar relacionado com as precárias condições de trabalho docente e ausência de formação profissional direcionados a esse contexto de ensino.

Outro fator que se mostrou marcante nas narrativas docentes foi a vinculação afetiva que marca a relação entre professores e alunos das turmas multisseriadas rurais, a contribuição afetiva demonstrada pelas professoras colaboradoras evidencia-se como ponto que também determina as suas permanências nessas turmas.

Quanto aos saberes pedagógicos experienciais, nota-se que os docentes revelam a carência de uma formação profissional consistente para iniciar a carreira diante dos desafios enfrentados na heterogeneidade fundante das turmas multissérie, bem como da precariedade estrutural que caracteriza grande parte das escolas rurais no Nordeste do Brasil. As narrativas analisadas sugerem o desenvolvimento de saberes e práticas pedagógicas que foram adquiridas com o tempo de trabalho nas classes multisseriadas, nas quais, alia-se os recursos disponibilizados pelo ambiente natural para a compreensão e desenvolvimento conceitual dos alunos.

Por fim, destacamos a necessidade da promoção e fortalecimento de processos formativos e produção de materiais didáticos, que venham contribuir com a prática docente em turmas multisseriadas. Além da necessária valorização dos saberes pedagógicos desenvolvidos pelos docentes na multissérie das escolas rurais.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60 – 81, 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.htm>. Acesso em: 24 maio. 2020.

CERQUEIRA, Enock Dias. **Coaraci**: o último sopro. Coaraci (BA): 2002.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1959.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN: Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador, EDUNEB, 2012. p. 71-93.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 24 maio. 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2006.

MORAES, Edel *et al.* Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAJE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 25-33.

MOREIRA, Roberto José. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In: MOREIRA, Roberto José *et al.* (Orgs.). **Identidades sociais**: ruralidades no Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 15-40.

PROFESSORA – 1. Entrevista narrativa concedida a Cristiano Lima dos Santos Almeida. **Curso de Formação com professores de escolas do Campo**, Coaraci/BA, 15 fev. 2016.

PROFESSORA – 2. Entrevista narrativa concedida a Cristiano Lima dos Santos Almeida. **Curso de Formação com professores de escolas do Campo**, Coaraci/BA, 15 fev. 2016.

PROFESSORA – 3. Entrevista narrativa concedida a Cristiano Lima dos Santos Almeida. **Curso de Formação com professores de escolas do Campo**, Coaraci/BA, 15 fev. 2016.

PROFESSORA – 4. Entrevista narrativa concedida a Cristiano Lima dos Santos Almeida. **Curso de Formação com professores de escolas do Campo**, Coaraci/BA, 15 fev. 2016.

PROFESSOR – 5. Entrevista narrativa concedida a Cristiano Lima dos Santos Almeida. **Curso de Formação com professores de escolas do Campo**, Coaraci/BA, 15 fev. 2016.

SANTOS, Alan Azevedo Pereira dos. **Atlas Socioeconômico do Litoral Sul da Bahia**. Itabuna, BA: Gasparetto Pesquisa e Estatística, 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/41676934/ATLAS_SOCIOECON%C3%94MICO_LITORAL_SUL_DA_BAHIA. Acesso em: 14 jun. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de *et al.* **Multisseriação, seriação e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de *et al.* **Ruralidades, ritos de passagem e acompanhamento escolar**. Salvador: EDUFBA, 2018.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Um saber necessário: os estudos rurais no Brasil**. Campinas, SP; Editora da Unicamp, 2011.

*Submetido em: 15 de julho de 2020.
Aprovado em: 10 de setembro de 2020.*