

Práticas docentes de professoras leigas em escolas no campo: uma análise das histórias de vida

Tatyanne Gomes Marques*

Deusliana Pereira Silva Santos**

Eunice Da Rocha Pereira***

Marieuda Cardoso Guimarães Silva****

* (Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA)

** (Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA)

*** (Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA)

**** (Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA)

Resumo: O texto objetiva analisar o exercício da docência de professoras leigas em escolas no campo. A metodologia utilizada ancora-se na modalidade narrativa, que prioriza as histórias de vida de quatro professoras leigas. A análise dos conteúdos das histórias de vida aponta que as professoras pesquisadas se inseriram na docência por vínculos políticos e que o ser mulher/ser docente marca a condição profissional. Em seu fazer docente, exerceram múltiplas funções e mobilizaram diferentes saberes, adquiridos não somente na sua preparação profissional, como também resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos em sua vida familiar e social. Nas histórias das personagens participantes da pesquisa, observamos que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 impactou diretamente seus saberes e fazeres.

Palavras-chave: Educação do campo. Professoras leigas. Histórias de vida. Saberes docentes.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a problemática das escolas públicas no meio rural passou a ser objeto de debates a partir dos anos 1940. Houve muitas discussões em congressos¹ que sugeriram escolas rurais diferentes das urbanas com métodos de ensino voltados ao meio rural.

Historicamente, no Brasil, os estados “assumiram a escolarização nas áreas urbanas e delegaram aos municípios a responsabilidade das áreas rurais” (ROCHA, 2004, p. 74). A marca comum à história da educação no espaço rural foi a existência de escolas onde os fazendeiros apoiavam o prefeito e a inexistência onde não havia apoio. Nesse cenário, as professoras eram contratadas de acordo com o interesse de ambos.

No que diz respeito à formação inicial e continuada, na história da educação no campo no Brasil, Rocha (2004, p. 98) afirma que os docentes tiveram acesso muito restrito a cursos, pesquisa e debate sobre o rural. Nesse contexto, as professoras enfrentaram muitas dificuldades, principalmente as leigas², que não tinham formação adequada para atuar em sala de aula e, ainda assim, desenvolviam seu trabalho.

Consideradas essas problemáticas, identificamos a necessidade de analisar como era o trabalho das professoras que vivenciaram a experiência de atuar em escolas no campo em classes multisseriadas³ sem ter realizado uma formação específica para a docência – curso de formação em Magistério ou Licenciatura. Este texto apresenta os resultados da pesquisa que buscou analisar os saberes mobilizados pelas professoras leigas em sua atuação docente em escolas no campo. Para isso, justificamos o uso das histórias de vida como metodologia que permite, no caso da investigação que realizamos, ter acesso aos dados das experiências vividas pelas personagens aqui

¹ A exemplo, citamos o 8º Congresso Brasileiro de Educação, realizado pela Associação Brasileira de Educação em 1942.

² No que se refere à educação, a palavra “leigo” surge quando há uma separação das práticas educativas do Estado em relação à Igreja; as práticas educacionais ficam sob responsabilidade do Estado e desvinculam-se das práticas religiosas (laiko). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, um professor leigo é aquele que não tem formação específica para atuar na sua área. No caso desta pesquisa, ao nos referirmos às professoras leigas, estaremos nos reportando às professoras sem a formação inicial em Magistério.

³ Caracteriza-se pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupados em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor (Unidocente).

focalizadas – professoras leigas que atuaram em turmas multisseriadas no campo.

Acreditamos que a pesquisa aqui apresentada torna-se relevante porque evidencia dados da docência nas escolas do campo ainda pouco investigados. Além disso, a pesquisa destaca saberes docentes necessários à prática de professoras no campo que são pouco abordados nos cursos de formação de professores.

O USO DAS HISTÓRIAS DE VIDA NA PESQUISA COM PROFESSORAS LEIGAS NO CAMPO

Em razão do objeto de estudo da pesquisa que realizamos, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, uma vez que esta almeja compreender o comportamento e a experiência dos humanos por meio dos quais se constroem e descrevem-se significados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Neste caso, considera-se que os sentidos e significados das ações são atribuídos pelos próprios sujeitos. Portanto, decidimos por analisar o exercício da docência de professoras leigas em escolas no campo a partir de suas próprias histórias, contadas por elas mesmas.

Para isso, elegemos a modalidade narrativa por meio da história oral de vida como escolha metodológica. Na educação, essa metodologia passou a ser utilizada a partir dos anos 1960. Vários autores a utilizaram em seus estudos, conforme a experiência de trabalho e o objeto selecionado para investigação (SOUZA; ABRAHÃO, 2006). Paulilo (1999) aponta que o objetivo desse método é ter acesso a uma realidade que ultrapassa o narrador. Por meio da história oral de vida, contada da maneira que é própria do sujeito, tentamos compreender o universo do qual as professoras fizeram parte.

Ao utilizarmos as histórias orais de vida de cada professora interlocutora do estudo, enfatizamos a importância das observações e das reflexões acerca das histórias narradas pelas próprias com o objetivo de analisar o exercício da docência e os saberes mobilizados por elas em sua atuação em escolas no campo.

As histórias orais de vida, ou narrativas, têm lugar reservado em nosso cotidiano, pois nos ajudam a colocar ordem e coesão em nossa própria experiência e a dar sentido aos acontecimentos de nossa vida. A narrativa oral é a maneira como organizamos e traduzimos para o outro aquilo que reconhecemos em nossa memória. Na pesquisa que realizamos, as professoras leigas contaram oralmente o que guardavam nas suas memórias

sobre os acontecimentos passados.

Portelli (1997) discorre sobre a importância e relevância da história de vida oral, recurso de muitas pesquisas qualitativas, quando nos diz que é a subjetividade do expositor que fornece às fontes orais o elemento precioso que nenhuma outra fonte possui em medida igual. Assim, além das histórias de vida, contadas oralmente pelas participantes do estudo, utilizamos também fontes documentais (registros escolares como cadernetas, documentos contratuais e fotografias) como suportes durante a análise dos dados de cada história. Assim, pudemos constatar fatos, datas, turmas com as quais as docentes trabalharam, registros de conteúdos das aulas, dentre outros elementos.

Fizeram parte da pesquisa quatro professoras leigas que atuaram em escolas multisseriadas no campo do município de Candiba⁴, Bahia. O número reduzido de participantes se justifica uma vez que a metodologia usada (histórias de vida oral), bem como o objeto de estudo não exigem uma quantidade elevada de sujeitos para se alcançarem os objetivos propostos.

Para ter acesso às histórias de vida das professoras participantes da pesquisa, utilizamos as entrevistas narrativas semiestruturadas. Segundo Morais e Paviani (2009, p. 2), nas entrevistas narrativas “o sujeito relata sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social de origem e o de chegada”. Assim, reportarmo-nos a esses fatos para que as professoras participantes da investigação pudessem relatar as suas práticas docentes em escolas no campo.

Optamos inicialmente por usar um questionário com o objetivo de traçar o perfil das professoras convidadas a participar da investigação. Em seguida, incluímos as entrevistas narrativas qualitativas semiestruturadas realizadas de forma oral. Fizemos a transcrição com fidelidade das falas e utilizamos na análise o registro de documentos como cadernetas para confirmar a vinculação institucional das professoras participantes com a Secretaria de Educação do município.

Em virtude da riqueza de detalhes das histórias de vida oral, a técnica mais apropriada para o tratamento dos dados coletados foi a análise de conteúdo. Bardin (1977, p. 38) assevera que esta é:

⁴ Candiba é um município de 53 anos de emancipação política que está localizado na região do centro-sul baiano, na microrregião de Guanambi. População: 13.210 habitantes (BRASIL, 2016).

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Para identificação dos conteúdos nas entrevistas e durante a transcrição destas, realizamos a leitura flutuante, designada por Bardin (1977) como aquela que atingimos ainda ao realizar as transcrições por meio das primeiras percepções. Pouco a pouco a leitura foi se tornando precisa e conseguimos evidenciar algumas inferências sobre o conteúdo que organizamos em categorias, que são: a indicação política e a inserção na docência; a escola sem escola no campo e as múltiplas funções docentes; saberes e práticas docentes: do “primário” ao Mobral; ser mulher e ser docente, uma luta constante. Essas categorias são resultantes do entrelaçar dos fatos das histórias das personagens. Ou seja, mesmo com as particularidades de cada história de vida, observamos elementos comuns.

FRAGMENTOS DAS HISTÓRIAS DE VIDA DE QUATRO PROFESSORAS LEIGAS

A história da personagem Florisbela

A professora Florisbela se declarou negra. No período da entrevista tinha 61 anos. De religião evangélica, reside atualmente em Caboclo, comunidade rural do município de Candiba – BA. É casada, teve nove filhos, estudou até a 4ª série do ensino fundamental em Candiba e parou os estudos devido às imensas dificuldades que foram surgindo no desenrolar da vida de casada. Florisbela trabalhou 18 anos como professora leiga em um grupo escolar na Fazenda Sobrado. Em 1996, em razão da LDB 9.394/96, que exigia formação mínima em Magistério para a atuação docente, Florisbela foi transferida para a função de merendeira, uma vez que não possuía a formação exigida. Atualmente, Florisbela se dedica à família e frequenta a igreja à qual pertence, disse que ajuda suas filhas e a comunidade sempre que pode.

A história da personagem Resistência

A professora Resistência, no momento da entrevista, tinha 59 anos, era casada e teve quatro filhos, declarou-se parda e de religião católica. Quando exercia a docência no campo, era também catequista de crianças e jovens. Atualmente, ainda reside na fazenda Pedrinhas, município de Candiba – BA, local em que exerceu a docência. Quando começou a lecionar como professora leiga, disse que tinha concluído a 4ª série e, após participar do curso em Caetité para

professores leigos, o Haprol⁵, recebeu certificado equivalente à 8ª série e, depois de algum tempo, concluiu o curso de Magistério. Após 27 anos de serviço trabalhando como professora, Resistência se aposentou e relatou que não prosseguiu na profissão porque teve problemas de saúde. Atualmente trabalha no Centro de Agroecologia no Semiárido (Casa) e envolve-se com diferentes atividades sociais em sua comunidade.

A história da personagem Margarida

Margarida, no momento da entrevista, tinha 58 anos, disse ser de religião evangélica, declarou-se de cor parda, divorciada e mãe de três filhas, às quais afirmou ter dedicado parte de sua vida. Reside atualmente em Vila Neves, no município de Candiba – BA. Concluiu a 8ª série após participar de um curso para professores leigos (Haprol). Margarida não deu continuidade aos estudos porque, segundo contou, antes era o pai que não permitia que ela estudasse e depois teve que cuidar das filhas. Ela relatou que parou de exercer a profissão de professora devido à exigência do curso de Magistério. Assim, em 1996, passou a trabalhar como merendeira. Depois de 34 anos, com muitas dificuldades e lutas, Margarida se aposentou como professora leiga. Hoje é costureira, faz artesanato como crochê, bordado e procura sempre fazer cursos nessa área, como os que são oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac).

A história da personagem Lírio

Lírio tinha 76 anos no momento da entrevista, declarou-se de cor branca, religião católica, viúva, teve dez filhos, lecionou na fazenda Capivara e atualmente reside no município de Guanambi – BA. Concluiu a 8ª série com o curso da Haprol de que participou. Relatou que não deu continuidade aos estudos porque havia muitas dificuldades na época. Iniciou a docência ministrando aulas particulares e depois via contrato por vínculo do seu sogro, que era amigo do prefeito. Depois de 28 anos de profissão como professora leiga, Lírio teve que se afastar por motivos de doença. Aposentou-se antes da implantação da LDB, que exigia a formação em Magistério. Atualmente, segundo nos narrou, busca participar de muitas coisas que a façam se sentir uma pessoa capaz.

⁵ O Haprol foi um curso de habilitação de professores leigos ofertado no município de Caetité – BA. Esse curso, segundo as entrevistadas, tinha duração de dois anos.

DAS HISTÓRIAS DE VIDA ÀS PRÁTICAS DOCENTES: O QUE NOS DIZEM AS PROFESSORAS LEIGAS

A indicação política e a inserção na docência

Na história da educação no campo no Brasil, foi comum a indicação por políticos das professoras que atuaram no campo⁶ (ROCHA, 2004; MARQUES, 2014). Na pesquisa que realizamos, observamos que isso também se confirma da seguinte forma: todas as docentes entrevistadas eram contratadas pelo prefeito vigente na época no município de Candiba – BA por meio de indicação de parentes ou políticos. Apesar de confirmar dados já constados por outras investigações, quando trabalhamos com as histórias de vida, é possível observar como isso ocorre no nível das experiências das mulheres. Destacam-se nessas indicações as questões das relações de gênero, já que eram sempre os homens que definiam o destino das mulheres.

Florisbela disse que seu pai era amigo do prefeito e, com isso, inseriu-se na docência e permaneceu por 18 anos. Segundo ela contou, o prefeito disse para ela: “‘Não! Dá pra ensinar, é bom demais!’ E ela comenta: ‘Aí eu peguei e fui (risos), peguei e inventei ensinar!’”.

Resistência afirmou, em entrevista, que se tornou professora em 1971, pela demanda de professores em sua localidade e pela indicação da cunhada, que já era professora. Ela ainda ressaltou que dava aula para crianças e adultos e que o objetivo de alfabetizar os adultos era para prepará-los para as eleições, “era... é para poder votar”. Em sua fala, podemos notar que ela ainda acredita que atualmente as mobilizações do governo para alfabetizar adultos sejam pelo mesmo motivo, pois ela utiliza o verbo “era” remetendo ao passado e o verbo “é” que se vincula ao tempo presente.

Nesse período, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), estava acontecendo o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), e sabe-se que os analfabetos só tiveram o direito de votar no Brasil com a promulgação da Emenda Constitucional número 25, de 15 de maio de 1985⁷, regulamentada pela Lei 7.332, de 1º de junho de 1985. E este era um grande interesse dos políticos.

⁶ Fato também registrado pela literatura, a exemplo do romance *Os analfabetos* (1928), de João Gumes. Na obra, o autor mostra como foi que o coronel dono da fazenda investiu em um projeto amplo para instruir mais pessoas. Para isso, solicitou dos poderes públicos com os quais se articulava politicamente a presença de outra professora para atuar na escola da fazenda (GUMES, 1928 apud NOGUEIRA, 2015).

⁷ Hoje, o artigo 14 da Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, exige que o voto seja direto e secreto, com valor igual para todos.

Ao partirem desse princípio, os políticos, principalmente naquele contexto, empenhavam-se para que o maior número de pessoas fosse alfabetizado.

Já Margarida disse que ingressou na docência por indicação do prefeito da época. Maia⁸ (1982 apud ROCHA, 2004, p. 81) salienta que “ainda hoje a contratação e permanência de professores na maioria dos Estados depende de critérios políticos”. Nesse sentido, isso ocorre porque barateia o custo para a administração política vigente e esses profissionais não possuem registro na Carteira de Trabalho e Previdência Social, sem contar que não podem requerer o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço. É mais fácil manter esse profissional, o qual se manipula a ponto de, se o contratado não comungar dos mesmos ideais políticos da administração municipal, correr o risco de ser demitido. Como nos conta Resistência:

[...] porque Candiba cê sabe? Candiba cê tem que ser puxa-saco (risos) se não for puxa-saco não tem vantagem não, eu nunca tive privilégio. O único privilégio que eu tive foi continuar trabalhando até conseguir chegar os dez anos de trabalho, porque depois dos dez anos não podia demitir que era celetista. Aí chegou, não sei se era dez ou cinco anos depois que aí não podia demitir, se não, eu não dava motivos, assim [...], e também não tinha quem fosse dar aula lá. Eu acho que foi isso, eles não tinha outra pessoa, não tinha opção, tinha que ser eu lá, e eu lá, porque não tinha opção. Quem é que ia? Não tinha, então, tinha esses porquês, eu não sou muito de puxar saco não, fui sempre dessa forma (Resistência, 59 anos).

A contratação por indicação política é uma relação tensa, que não deveria acontecer, mas por necessidade financeira, esses profissionais tendem a aceitar essa situação. Isso se confirma na fala de Rodrigues⁹ (1999 apud SANTANA, 2010, p. 5): “O grau de dependência político-partidário de professores leigos reforça sua manipulação e reduz sua autonomia quer na escola quer na comunidade”.

Essa forma de vínculo que se tinha com o “chefe”/político gerava uma instabilidade na carreira profissional dos empregados, porque quando precisavam requerer a documentação, muitas vezes a prefeitura não cumpria com seus deveres, então, prejudicava os funcionários.

Lírio, por sua vez, principiou na docência por meio de aulas particulares, com apoio do seu sogro, que a estimulava: “Você não vai ficar sem escola não! Eu vou arrumar uns alunos aqui pra você”. E assim aconteceu.

⁸ MAIA, E. M. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. Em Aberto, Brasília, v. 1, n.9, p. 27-33, set. 1982.

⁹ RODRIGUES, José Ribamar Tôrres. Educação além do asfalto: um estudo sobre as concepções e práticas do professor leigo rural. Teresina: EDUFPI, 1999.

Conforme Machado (2010) salienta em sua tese de doutorado, mesmo sendo obrigatória, a escolarização sempre foi de lutas e conquistas, e tratando-se de escola pública, tinha-se uma escola de má qualidade, que não possuía o mínimo de estrutura para seu funcionamento. Isso ocorria na zona urbana e foi mais acentuado na zona rural.

As instituições escolares existentes nos municípios nordestinos foram/são o resultado da perseverança e determinação das classes populares. Boa parte dos professores que atuaram nelas não era diplomada em Magistério e, por isso, chamada de “leiga”. Nossas entrevistadas foram todas professoras leigas. Algumas procuraram formação depois de se tornarem professoras, mas todas iniciaram a docência como professora leiga e por indicação política.

A escola sem escola no campo e as múltiplas funções docentes

Nas entrevistas realizadas com as quatro professoras leigas do município de Candiba –BA, confirma-se o que mostra o histórico da educação no campo em termos de infraestrutura, precariedade e formação docente (ROCHA, 2004).

No campo, não foi comum a existência de escola com sede própria e fazer da casa a própria escola foi um fato indissociável. Assim, como não tinham um ambiente apropriado para ensinar, as professoras entrevistadas nos contaram que iniciaram as aulas sempre em suas próprias residências ou em outras casas da comunidade. De tal modo, disseram: “Iniciei em uma casa, depois foi que eu vim pro grupo de Pilões” (Margarida); “Eu comecei na minha casa. Eu lecionei na minha casa dez anos. Na minha casa, depois que foi e construiu o prédio” (Lírio); “Pai tinha um cômodo na casa dele ali embaixo, aí eu ensinava lá. Como tava muito pequena, a casa de comadre Ilídia era grande a salona, aí eu ensinava na casa dela” (Florisbela); “Na casa onde eu morava é... tinha um... uma casa velha antiga, aí tinha uma sala grande, aí eu usava essa sala, um quadro de cimento na parede que a gente fez juntamente com os pais” (Resistência).

Como vimos na fala das entrevistadas, elas começaram a lecionar sempre em casas e só depois foram para uma escola, exceto Resistência, que lecionou todo o período em sua própria casa (visitamos a antiga casa em que Resistência morou e lecionou. Nas paredes, ainda permanece o registro dos quadros no espaço reservado para a sala de aula). Ou seja, a escola comumente foi a casa da professora.

Mas mesmo essas professoras, que depois foram para outras escolas, nunca tiveram uma infraestrutura de escola de fato. Não tinham uma

escola estruturada com biblioteca, secretaria; os banheiros eram precários e normalmente do lado de fora (constatamos essa realidade em visita a um dos prédios onde funcionou a escola da fazenda Capivara, local em que a professora Lírio atuou). Isso fica evidente nos apontamentos que foram ditos pelas professoras Margarida – “[...] naquela época não tinha a facilidade que hoje tem, né? Cadeiras, bancos, mesa, era do pessoal da casa. Tinha uma mesa grande e uma mesa menor. A mesa grande era pra os maiores e a mesa menor era pra os menores” – e pela professora Resistência – “Eu nunca tive material escolar, carteiras, mesas, coisas pra os meninos, nunca tive, durante esse período todo. E tem lá em casa, a mesa ainda tá lá em casa.[...] só era uma mesa grande, colocava os bancos aos lados”.

O que foi expresso pelas professoras também é ressaltado por Ferreira (2011, p. 112):

Quanto à estrutura física, algumas escolas ainda funcionam em antigas casas de trabalhadores das fazendas, que foram cedidas e adaptadas, deixando a desejar, muitas vezes, por causa de pequenos detalhes (reformas inacabadas ou malfeitas, quadro de giz muito desgastado, falta de pátio para os alunos brincarem, salas pequenas e apertadas etc.). Algumas outras escolas são prédios escolares construídos pela prefeitura. [...]. Historicamente, é sabido que as condições de trabalho e material didático nunca foram favoráveis no/ao meio rural.

E, mesmo hoje, quando já avançamos em vários aspectos da educação, essas condições de infraestrutura das escolas no campo ainda são muito precárias. O fato de estarem em uma escola sem infraestrutura, sem secretária, sem diretor, sem faxineiro, implicava e implica muitas funções para as professoras, porque eram elas que faziam a matrícula, a merenda, a faxina. Sobre essa questão, Santana, Leite e Pinto (1989, p. 28), em pesquisa realizada nos anos 1980, afirmam que [...] “ser professor rural significa quase sempre exercer funções de outros profissionais: secretário escolar, bibliotecário, enfermeiro, merendeira, servente e outros”.

Diante do que os autores apontam, ficam muito explícitas as diversas funções em que as professoras que participaram desta pesquisa se envolviam. Elas ponderam:

[...] eu era tudo: eu era merendeira, eu era faxineira, eu era enfermeira, era mãe, professora (risos), era tudo lá nessa escola. E também sem ter condição [...] eu era muito cobrada porque eu tinha que cortar cabelo de menino. É, porque professora tinha que saber cortar cabelo! Tinha que, por exemplo, menino machucado tinha que cuidar, ter alguma coisa pra fazer curativo, sem contar que as mães levavam roupa, “Ah! Você vai fazer camisa pro menino, pro menino ir pra escola”. Teve vezes de eu ter que dar banho nas crianças, né? Chegavam, né? Crianças com piolho, muito piolho! (risos) Muitas vezes eu tive que cortar cabelo [...], tinha dia que era a sessão do banho (risos), dos pequenos, é claro! (Resistência, 59 anos).

O relato de Resistência confirma o que os autores ressaltam sobre como era o papel da docência no meio rural. Esse papel era marcado por múltiplas funções. Fica explícito que essas professoras tinham de dar conta de várias funções que não eram de sua responsabilidade (ou que não fazem parte dos saberes docentes) e tinham de lidar com o problema de material, que era bem escasso¹⁰, isso quando tinha. Percebe-se isso nas falas de Margarida e Resistência. Elas afirmaram: “[...] naquela época não tinha recurso, o recurso que cê tinha, era você inventar com papel normal, você mesmo romper e comprar” (Margarida); “Material escolar era muito precário, sabe?” (Resistência).

Ficou claro que as professoras leigas participantes das entrevistas passaram por vários obstáculos para conseguir lidar com os diversos problemas de atuar na zona rural, desde as múltiplas funções até a falta de material. Porém, elas afirmam, ao rememorem suas histórias, que foram experiências muito ricas e gratificantes, pois, apesar de não terem formação nem recursos, elas conseguiram alfabetizar muitas crianças.

Saberes e práticas docentes: do “primário” ao Mobral

Os saberes docentes são muito importantes para a construção da aprendizagem, sejam eles adquiridos ao longo da vida ou por meio de uma formação, como percebemos nas histórias de vida das professoras leigas entrevistadas. Estas já apresentavam conhecimentos docentes adquiridos na experiência de vida (TARDIF, 2002) e que não foram adquiridos em instituições de formação.

As experiências de vida foram fundamentais na profissão docente dessas professoras. Percebemos que elas organizavam suas práticas por níveis de aprendizagem, como vimos em trechos das histórias de vida.

¹⁰ As pesquisas têm apontado outros fatores relevantes para a oferta ainda precária de educação no campo: pouco investimento na infraestrutura das escolas no contexto rural (a escola no campo é, na maior parte das vezes, uma escola isolada, de difícil acesso, composta por uma única sala de aula. Até os dias atuais, parte das escolas rurais não possui prédio construído para a finalidade educativa, operando nas casas dos professores ou em espaços adaptados em instalações agrícolas desativadas das fazendas, barracões, estábulos e até currais. Em 89% delas, segundo dados do Censo Escolar 2011, não há bibliotecas; mais de 81% não contam com laboratórios de informática; em 99% das escolas no campo não existem laboratórios de ciências e, mais grave ainda, 15% das escolas localizadas no meio rural sequer têm energia elétrica); pouco investimento pedagógico (as escolas localizadas no campo raramente contam com coordenação pedagógica e material didático apropriado) (MARQUES, 2014, grifos da autora).

[...]. Então, era muito difícil, mas eu geralmente trabalhava com as séries: 3ª, 4ª série em grupos e, eu dividia porque a casa era grande, eu colocava 4ª série em uma sala numa mesa, eles trabalhavam mais em grupo, faziam leituras, respondiam questionários do livro, aí eu tirava as dúvidas. Eu ficava correndo de um lado e de outro, era muita correria (Resistência, 59 anos).

Eu fazia assim, tinha o quadro, sabe? O quadro era bem grande, aí eu dividia, pra aqueles que não sabia eu passava no caderno pra eles, pros outros, igual pra 1º, eu passava numa parte do quadro, o outro passava o meio, o outro passava o outro, enquanto eles tava copiando ali [...]. (Floribela, 61 anos).

Nesses fragmentos, percebemos que as práticas das professoras entrevistadas tiveram um ponto em comum, ou seja, elas seriavam as turmas multisseriadas. Elas disseram que faziam isso para ter um melhor controle na exposição dos conteúdos, já que eram trabalhados de acordo com os níveis de aprendizagem de cada série.

Segundo Pimenta e Lima (2005/2006), dentre as práticas de formação e atuação docente, há uma prática que se dá pela observação e outra pela tentativa de reprodução modelar, como um aprendiz que aprende o saber acumulado. Isso é visível nas histórias de vida de nossas entrevistadas, que já carregavam em suas práticas muitas representações do ser docente construídas socialmente e aprendidas em suas experiências na condição de alunas.

Por causa da pouca formação, os saberes experienciais das entrevistadas foram muito importantes para sua atuação profissional. Segundo Tardif e Gauthier (1996), os saberes da experiência, adquiridos no âmbito da prática profissional, constituem os fundamentos de sua competência quando há a articulação com outros saberes, ou seja, com saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares, etc. Todavia, na pesquisa que realizamos, notamos que as professoras planejavam suas aulas com base na experiência. Assim, Lírio (76 anos) nos relatou:

[...] eu preparava as aulas antes. [...] Eu fazia os planos e todos os dias eu levava pronto os planos de aula. Eu fazia o plano e depois levava pra escola e dava conforme aquele plano. [...] mas, as minhas aulas eram assim, conforme as datas eu fazia os planos.

Em meio às falas das entrevistadas, notamos que o planejamento das aulas era bem comum entre duas professoras (Lírio e Margarida). Margarida conta que “na época que a professora Jasmim¹¹ veio, então, a gente reunia, fazia planejamento, os planos dela que a gente planejava [...]”.

¹¹ Única professora na localidade formada em Magistério na época, que realizava os planos de aula com Margarida.

Para Moretto (2007), planejar é organizar ações. Assim como vemos nas falas das entrevistadas, elas planejam suas aulas para uma melhor organização em suas práticas como docentes ou, talvez, para ter maior segurança. Afinal, elas tinham pouco domínio dos saberes disciplinares necessários à docência. Nas histórias de vida dessas professoras leigas, percebemos que suas práticas se pautavam em técnicas diretivas. Elas afirmam que obtiveram resultados.

[...] quando eu cabava de copiar, já explicava eles como é que respondia, quê que era, se era separar sílaba ou então riscar vogal, ou então as consoantes, assim ou então juntar. Eu ponhava muito para juntar também pra eles aprender ler, juntava as sílabas, igual eu ponhava, BA – LA , e ponhava o risquinho no meio, né?! E pra eles formar o nomezinho ali e ler. Ensinava assim, então, eu já explicava (Florisbela, 61 anos).

Fazia uma cópia. Eu botava pra fazer uma cópia e da cópia eu mandava eles fazer assim, como eu posso dizer? Eu falava assim, escreve aí alguma coisa que você entendeu desse livro que você leu, vocês escreve aí alguma coisa se você entendeu (Lírio, 76 anos).

[...] os que já sabiam escrever eu passava no quadro, eles copiavam, os que não sabiam eu passava no caderno (Margarida, 58 anos).

Ficou visível nesses pequenos relatos das entrevistadas que suas práticas eram voltadas ao aprender a ler e escrever. Para isso, usavam métodos de cópia, formação de palavras, sílaba por sílaba.

As professoras leigas participantes da pesquisa relataram também que enfrentaram muitas dificuldades no decorrer dos anos em que lecionaram, como trabalhar com turmas grandes e multisseriadas. Florisbela e Resistência, ao se referirem a elas, falam: “[...] menino de todo tipo, menino grande, menino pequeno, menino médio até rapazinho, mocinha, tudo junto, tudo misturado e nunca aconteceu nada [...] graças a Deus [...] foi bom” (Florisbela); “[...] a principal dificuldade era trabalhar em classe multisseriada pra dar conta, pra atender, porque tinha meninos que chegava na escola no primeiro ano e ele nem no lápis sabia pegar” (Resistência).

Percebemos nessas falas das participantes a crença no modelo seriado da escola. Por essa concepção, acreditavam que, ao seriar as turmas, todos os alunos aprenderiam as mesmas coisas, ao mesmo tempo. Na verdade, o que nunca houve de maneira mais ampliada foi um investimento na formação dos professores para atuarem em turmas multisseriadas conforme mostram as pesquisas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – Geperuaz (2004).

As dificuldades não eram apenas com os alunos em sala de aula. As docentes

relataram também que tinham de percorrer a pé longas distâncias de suas casas até o local de ensino, além de manter a frequência dos alunos, uma vez que estes tinham de ajudar os pais no trabalho no campo, principalmente nos períodos de plantio e colheita. Isso também é percebido pela pesquisa de Rocha (2004, p. 82) quando ela fala que o desafio dos professores era manter a frequência dos alunos diante da rotatividade de trabalho na agricultura, que faz com que o aluno esteja sempre em mudança.

Nesse sentido, Resistência expôs que um dos motivos que levava à evasão dos seus alunos era justamente esse. Quando não era o período de chuvas, os filhos se deslocavam para outros lugares com seus pais em busca de trabalho.

[...] a dificuldade grande também era a questão da migração, era o período, por exemplo, que chegava a colheita do algodão [...] as famílias pegavam os filhos e iam toda a família pra colheita de algodão, tirava os meninos da escola, é [...], depois voltava esses meninos [...] tinha outro problemas de algumas mães que eram verdureiras, plantavam hortas e iam vender na feira e levavam as crianças com elas (Resistência, 59 anos).

Ficou claro na pronúncia dessa personagem que manter os alunos em sala de aula não era tarefa fácil pelo fato de eles estarem sempre se deslocando para acompanhar e ajudar os pais. A esse respeito, Rocha (2004, p. 82) aponta que: “[...] a migração constante faz da escola um espaço que recebe alunos itinerantes. Em alguns casos, as crianças sequer vão à escola, porque também estão envolvidas com o trabalho”.

Diante de tantos desafios que as professoras leigas enfrentaram, acrescenta-se o fato de que ainda não recebiam um salário justo. Isso ficou evidente na fala de uma das participantes:

Eu não sei nem falar qual era o valor sabe? [...]. Era uma gratificação, era bem baixo! [...] mas só que depois passado algum tempo que a gente começou, foi tendo conhecimento e organizando, passou a ser 60% de um salário mínimo, depois com mais tempo foi para 80% de um salário mínimo, do salário vigente daquela época (Resistência, 59 anos).

Observamos no discurso de Resistência o que Ferreira (2011) também salienta: “A política salarial dos professores também diferenciava os valores recebidos por professores leigos e diplomados”. Já segundo Teles¹² (1989 apud FERREIRA, 2011), em pesquisa realizada em 1986 na Bahia, a diferença de salário de um professor leigo para um professor titulado era de cerca de 30%.

¹² TELES, J. F. S. O professor leigo e outros problemas do ensino municipal. In: LUZ, A. M. C. et. al. O professor leigo. Cadernos de Educação Política, Salvador, Universidade Federal da Bahia/Ianamá, p. 11-26, 1989.

Em relação à disciplina dos alunos, as professoras entrevistadas disseram não ter muitos problemas. Por serem pessoas engajadas na comunidade, tinham muitos afilhados, que os pais lhes confiavam por acreditarem que iam representá-los e incentivá-los a se endireitar na vida. Essas docentes tinham um prestígio social muito elevado, pois eram elas as pessoas mais escolarizadas da comunidade e, por assim serem, eram vistas como exemplo a ser seguido. Lírio conta que, como na casa do sogro onde ela morava apenas ela sabia fazer contas e escrever, encarregava-se de tomar nota de tudo que exigia escrita, como salienta em sua fala:

Era nota de [...] Quando eles colhiam algodão, aquela quantidade de arrobas que dava, era eu que tirava a conta. Se vendia um porco gordo e dava aquela quantidade de arrobas, era eu que tirava a conta, tirava a conta das arrobas, dos quilos, do total todo, o dinheiro quanto dava, é [...]. Então ele já sabia tudo quanto dava, o algodão, o porco que eles vendiam, tudo era eu que tirava a conta [...] sabia as quatro operações de conta, sabia escrever uma carta muito bem. Carta quando precisava, pra qualquer coisa, tudo era eu que escrevia [...] (Lírio, 76 anos).

Nesse sentido, o ser docente para esta professora ultrapassava a sala de aula, pois sendo uma pessoa com estudo, sua função na sociedade era a de perpetuar o conhecimento.

Ser mulher e ser docente, uma luta constante

A participação da mulher na educação no campo no Brasil teve um papel ativo na construção da profissão docente. Em meio aos nossos estudos e dados, analisamos que as características qualificadas socialmente como femininas, como habilidades, comportamentos e atitudes, foram essenciais para o exercício docente e designaram o significado e o sentido ao que era e é ser professora. Segundo Louro (2007), ao analisar essas representações, não se está apenas analisando indicações de uma posição feminina, mas se está diretamente observando um processo social por meio do qual uma dada posição é produzida.

Dessa forma, observamos que as posições das mulheres participantes desta pesquisa também se configuravam por essa posição de mulher, ora na escola como profissional, ora na condição de mãe, que cuida e protege tanto os alunos como os filhos. Essa característica do cuidado, que muitas vezes é atribuída às mulheres socialmente, é posição construída pela sociedade, como Louro (2007) nos apresenta.

Florisbela relatou-nos, em dois momentos, sua condição de que, além de ser professora, muitas vezes tinha de atuar no papel materno em sala de aula.

Primeiro ela falou que “quando não tinha merenda, eu fazia merenda para meus meninos. Chegava eu pegava da minha que eu levava e eu dividia pra aquelas crianças que não tinha” e, no segundo momento, ela disse que:

[...] na estrada, lá era uma reta, era um perigo, passava na frente da escola e os pais tinham cisma assim [...] com medo de acontecer alguma coisa, né? Carro pra lá e pra cá, menino correndo, pulando, brincando. Por isso que eu brincava com eles, porque ali o sentido quando saía brincando sozinho, jogando bola ou alguma coisa, pros matos, nas estradas. Então, eu reunia ali no terreiro, na frente da escola. Aí, eu brincava com eles ali, [...] até dá a hora de entrar pra dentro, pra não sair, pra livrar do perigo (Florisbela, 61 anos).

Podemos ver também na fala de Resistência esse cuidado maternal no exercício da docência:

[...] um fato assim que marcou bastante porque tinha crianças muito carentes, de famílias muito carentes. Tinha criança que chegava bem cedo e sentava na porta da cozinha. Imaginam esperando o quê? Não é? Sair alguma coisa que eu preparasse para os meus pequenos e eu dividir. Muitas vezes, antes da aula, porque eles vinham sem café da manhã, eles não tinham o café da manhã e o alimento (Resistência, 59 anos).

Percebemos, por meio desses fragmentos das narrativas de Florisbela e Resistência, um relacionamento de aproximação da maternidade à profissão docente. Ao mesmo tempo, a relação imbricada do profissional e da pessoa se apresenta constantemente no ser e estar docente das entrevistadas. Segundo Nóvoa (1992, p. 17), “O professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”. Ou seja, na docência – cujo objeto de trabalho são os humanos/as relações humanas –, é difícil distanciar o profissional da pessoa, como ocorre em outras profissões.

De acordo com a afirmação de Nóvoa (1992), notamos que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal e, no caso das mulheres entrevistadas, percebemos que as dimensões sociais construídas para o gênero feminino marcaram suas vidas na docência. Isso implicou suas escolhas quando vivenciaram o papel de ser mãe e ser professora.

Segundo Louro (2007, p. 450), “Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o ser professora representava, de certa forma, a extensão da maternidade, cada aluno ou aluna visto como um filho ou uma filha ‘espirtual’”. Nessa perspectiva, pode-se confirmar que essas atitudes foram incorporadas pelas próprias mulheres atuantes na docência que participaram de nossa pesquisa.

Um dos aspectos também analisado na pesquisa que realizamos é que as mulheres viveram à sombra dos homens e sob suas imposições, que

idealizavam uma mulher pura e dócil e que tinha seu papel social somente voltado para o lar e a maternidade. Podemos ver isso na fala de Florisbela:

[...] eu tinha criança e eu não tinha como deixar, não podia levar. Eu tava com uma menina novinha, eu não podia levar ela. Não tinha como deixar porque tanto menino pequeno e ainda uma pequeninha. Porque se eu fosse, pra marido cuidar, uma que não cuidava e outra que ele precisava trabalhar (Florisbela, 61 anos).

Ao colocar em segundo plano seus projetos pessoais e profissionais, as entrevistadas mostraram-se pressionadas e desestimuladas diante das dificuldades encontradas no decorrer da profissão de professoras leigas (o marido precisava trabalhar; os filhos exigiam cuidado, etc.). Isso fez com que elas dessem prioridade à sua vida familiar e, sem muitas opções, tiveram, em algumas ocasiões, de se afastar da profissão de professora ou não prosseguir na formação.

Notamos que os lares sofreriam a ausência feminina, mas a sua inserção na docência não alterou seu papel social, visto que cuidar de seus filhos era um dos destinos que se esperava que fosse cumprido por elas. Todavia, precisamos ressaltar que elas forjaram rupturas na condição do gênero, já que, naquele contexto histórico no campo, ousaram não ser apenas as esposas, mães e filhas, mas também profissionais docentes.

Além de nos apresentar que o papel da família em suas vidas era primordial, nossas entrevistadas contaram que, à parte maridos e filhos, foram também submissas a seus pais. A fala de Margarida exemplifica essa condição: “Naquela época, pra gente estudar, era a coisa mais difícil do mundo porque os pais não deixavam”. Por meio dessa fala, percebemos como o poder do gênero masculino era forte na vida da mulher.

Diante de tantos desafios, compreendemos que a docência permanece em nossas entrevistadas. Isso porque, de acordo com Pimenta (2005, p. 19), a identidade docente constrói-se também pelo significado que cada professor confere à atividade docente. Esses significados para a autora são construídos “a partir dos seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida se professor”. Nesse sentido, essa identidade docente é um processo de construção que reflete o contexto, as condições e os momentos históricos da vida das professoras. Mesmo que, em algumas circunstâncias, não fosse possível levar a vontade profissional à frente, as mulheres personagens de nossa pesquisa buscaram dar aos filhos o que não tiveram na tentativa de suprir a falta de oportunidades de suas

vidas. Percebemos na narrativa das entrevistadas que estas fizeram grandes investimentos na educação de seus filhos, pois a maioria deles chegou ao nível superior da escolarização.

É AGORA, MINHA GENTE, QUE A HISTÓRIA TERMINOU: CONCLUSÕES

Segundo Benjamin (1994, p. 201), “o narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros”. Nesse sentido, sintetizamos aqui um pouco das histórias que foram contadas pelas quatro personagens participantes da pesquisa.

A experiência daquelas que narraram as histórias foi ouvida pelas pesquisadoras e delas extraímos que, no caso das professoras leigas no campo, para inserção na docência, o vínculo político era muito forte e suas maiores dificuldades estavam relacionadas às condições infraestruturais, à falta de material didático, turmas grandes e multisseriadas, às múltiplas funções, ao deslocamento para a sala de aula e à questão de conciliar a vida pessoal e profissional, pois sempre depararam com esses problemas. No que se refere às práticas profissionais, eram pautadas no modelo tradicional de ensino e os saberes eram adquiridos ao longo da vida escolar, familiar e social.

Concluimos também que a promulgação da LDB 9.394/96 impactou diretamente seus saberes experienciais, que não foram mais considerados. Por tal razão, tiveram de ser transferidas de função por não possuírem a formação exigida a partir da promulgação da nova lei.

Assim sendo, essas professoras, que tinham uma identidade docente bastante forte, encontraram muitos empecilhos para tornar a docência uma prática com característica de fato profissional. Isso se relaciona fortemente às relações de gênero estabelecidas com os pais e maridos, pois antes de se casarem eram submissas aos pais e, após o casamento, aos maridos. Estas as idealizavam em um papel social voltado para o lar e para a maternidade. Elas, por sua vez, não deixaram de ver a profissão como uma extensão da maternidade. Apesar disso, salientamos que elas forjaram rupturas nas relações de gênero, já que, naquele contexto histórico e social, ousaram não ser apenas mães, filhas e esposas, mas também professoras, profissionais da educação formal.

Enfim, os dados da pesquisa ajudam a ampliar o olhar ao realizarmos análises sobre o exercício da docência por professoras leigas em escolas no campo, já que, além de reafirmarem elementos identificados por outros estudos, demonstram que, quando se utiliza como metodologia as histórias orais de

vida, há a possibilidade de compreender como isso ocorre na composição da trajetória de cada professora. Nesse caso, as relações de gênero constituem uma necessária categoria de análise que forja os modos de ser mulher e professora nos contextos rurais.

Teaching Practices of Lay Teachers In Rural Schools: An Analysis Based On Life Stories

Abstract: *this paper aims to analyze the teaching of lay teachers in rural schools.* With regard to methodology, we used the narrative method, which prioritized the life stories of four lay teachers. The content analysis of these stories indicate that the surveyed teachers started to teach by relying on their political relations, and that being a female teacher marks their professional condition. In their teaching practice, they exercised multiple functions and mobilized different types of know-how, which they acquired not only from teacher preparation courses, but also from the knowledge and lessons they learned in their lives. In the stories of the participants, we can see that the National Education Guidelines and Framework Law n. 9394/96 has directly affected their knowledge and practices.

Keywords: Rural education. Lay teachers. Life stories. Teaching knowledge.

Prácticas docentes de profesoras legas en escuelas en el campo: un análisis de sus historias de vida

Resumen: Este texto tiene como objetivo analizar el ejercicio de la docencia de profesoras legas en escuelas en el campo. La metodología utilizada se basa en el modo narrativo, que prioriza las historias de vida de cuatro profesoras legas. El análisis de los contenidos de las historias de vida muestra que las profesoras estudiadas entraron en la docencia por lazos políticos y que el ser mujer/ser docente marca la condición profesional. En su ejercicio de la docencia, asumieron múltiples funciones y accionaron diferentes saberes, adquiridos no solamente en su preparación profesional, sino también a partir de los conocimientos y enseñanzas de su vida familiar y social. En las historias de los personajes femeninos que participan en la investigación, observamos que la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9.394/96 (en Brasil) impactó directamente en sus saberes y quehaceres.

Palabras clave: Educación del campo. Profesoras legas Historias de vida. Saberes docentes.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 7. ed. Lisboa: Porto, 1977.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In:_____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 201. (Obras Escolhidas, 1).

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Nove questões frequentes sobre a investigação. In:_____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL/IBGE. Cidades – Bahia – Candiba. Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=290660>>. Acesso em 01 de setembro de 2016.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRA, L. G. Histórias de vida de professoras rurais: apontamentos sobre questões históricas e políticas de formação. **Revista da Faeba**. Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 20, n. 36, p. 105-113, jul./dez. 2011.

GEPERUAZ. Relatório conclusivo da pesquisa “Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica”, apresentado ao CNPq. Belém: Geperuaz, 2004.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 443-481.

MACHADO, P. B. **O legado docente dos (as) professores(as) leigos (as) do Nordeste brasileiro: identificação e análise das competências e das experiências excluídas**. 2010. Disponível em: <<https://blogpaulomachado.wordpress.com/2010/09/07/o-legado-docente-dos-as-professores-as-leigos-as-do-nordeste-brasileiro-identificacao-e-analise-das-competencias-aperfeicoadas-e-das-experiencias-excluidas/>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

MARQUES, T. G. Ser docente em escolas no/do campo: perfil, condições de trabalho e formação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. **Anais... Universidade Estadual do Ceará**, Fortaleza: 2014.

MORAIS, C. de; PAVIANI, N. M. S. Entrevista narrativa: um gênero da pesquisa

sociolinguística. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Siget, 2009.

MORETTO, V. P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências.** Petrópolis: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, M. L. P. S. **Mulheres, história e literatura em João Gumes: Alto-Sertão da Bahia, 1897-1930.** São Paulo: Intermeios, 2015. (Coleção Entregêneros).

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

PAULILO, M. A. S. A Pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 135-148, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Revista Cultura e Representação**, São Paulo: Projeto História, v. 1, n. 14, p. 25-39, jan./jun 1997.

RIOS, J. A. V. P. **Profissão docente na roça.** Salvador: Edufba, 2015.

ROCHA, M. I. A. **Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra.** 2004, 214p. Tese (Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

SANTANA, M. do P. S. C. B. **Professores leigos no Piauí: o ingresso e a permanência na profissão docente no meio rural.** 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.16/GT_16_05_2010.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

SANTANA, M. N. C.; LEITE, C. G.; PINTO, M. L. L. C. Remuneração do professor leigo. In: LUZ, A. M. C. et al. O professor leigo. **Cadernos de Educação Política**, Salvador, Universidade Federal da Bahia/Ianamá, p. 27-31, 1989.

SELMA, G. P. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: SELMA, G. P. (Org.). Saberes Pedagógicos e atividade docente. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-34.

SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS/Eduneb, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; GAUTHIER, C. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFCE, 1996.

Sobre as autoras:

Tatyanne Gomes Marques é professora assistente da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Fae/UFMG). É também pesquisadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (Nepe/Uneb).

atygmarques@yahoo.com.br

Deusliana Pereira Silva Santos é graduada em Pedagogia e pesquisadora do Nepe/Uneb.

deidepereirasilva@hotmail.com

Eunice Da Rocha Pereira é graduada em Pedagogia e pesquisadora do Nepe/Uneb.

nicerocha3@hotmail.com

Marieuda Cardoso Guimarães Silva é graduada em Pedagogia e pesquisadora do Nepe/Uneb.

eudacardoso@hotmail.com

Recebido em: abril de 2016

Aprovado em: junho de 2016