

MOVIMENTOS DE APRENDER A DOCÊNCIA: CLASSES RURAIS MULTISSERIADAS E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

BOLZAN, Doris Pires Vargas
professoradoria@smail.ufsm.br

RABAIOLLI, Greice Ozelane
sogreice@yahoo.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

Resumo: Partimos da análise das narrativas de professores de classes multisseriadas para compreendermos as concepções e os elementos que marcam a aprendizagem docente desses professores e a repercussão no desenvolvimento profissional. Foi possível evidenciarmos três categorias de análise: a organização pedagógica; os processos formativos e as aprendizagens docentes. Assim, o desenvolvimento profissional das professoras colaboradoras está marcado pela oscilação entre movimentos de criação e reprodução, indicando que o aprender a docência acontece na relação entre o fazer cotidiano e as relações que as professoras estabelecem com seus pares.

Palavras-chave: Aprendizagem docente. Classes multisseriadas. Desenvolvimento profissional.

APONTAMENTOS INICIAIS

Este artigo visa apresentar a pesquisa por nós desenvolvida no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Saberes, formação e desenvolvimento profissional”, a partir da temática da aprendizagem da docência. Partimos da idéia de que ninguém nasce professor, mas sim se torna professor ao longo de trajetória pessoal e profissional. Dessa forma, pensamos na docência como uma construção do sujeito que envolve seu percurso de vida aliado às escolhas profissionais que realiza.

A partir dessas premissas, buscamos através da pesquisa realizada, discutir a aprendizagem da docência a partir de uma realidade educativa singular: as classes multisseriadas rurais⁵. Escolhemos assim, desenvolver este trabalho em um município do Rio Grande do Sul, que mantém a oferta de classes multisseriadas rurais em todas as escolas

⁵ Classes multisseriadas são turmas de alunos compostas por diferentes níveis de ensino. Neste estudo, tratamos de classes multisseriadas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que implica que um mesmo professor atue com diversas séries em um mesmo espaço/tempo. Esta forma de organização foi muito comum em áreas rurais do país, e em alguns municípios do Rio Grande do Sul – em especial aqueles de economia agrícola – ainda predominam as escolas rurais com organização multisseriada. Na pesquisa que apresentamos neste artigo, as professoras colaboradoras são professoras de escolas rurais e atuam sozinhas em suas escolas, lecionando para as cinco séries do Ensino Fundamental.

municipais de Ensino Fundamental. Compreendemos que a realidade na qual o sujeito professor atua tem interferência em seu desenvolvimento profissional, o que justifica o interesse em investigarmos as concepções de professoras que atuam nessa realidade tão peculiar - e muitas vezes esquecida - da educação brasileira.

Para desenvolvermos o trabalho que ora apresentamos, utilizamo-nos da pesquisa qualitativa de caráter sociocultural, uma vez que compreendemos que é necessário levarmos em conta todos os componentes da situação investigada, as interações e significações construídas, objetivando compreender as concepções e os elementos que marcam a aprendizagem docente de professores de classes rurais multisseriadas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a repercussão destas, no desenvolvimento profissional destes sujeitos.

Para tanto, como instrumento para a coleta de dados para a pesquisa, utilizamos entrevistas narrativas, orientadas por tópicos-guias, pois acreditamos que dessa maneira é possível captarmos os sentidos e significados da docência nos espaços de classes multisseriadas rurais. Foram colaboradoras da pesquisa, seis professoras que atuam, exclusivamente, na modalidade de ensino de classes multisseriadas rurais.

Assim, as discussões e conclusões possibilitadas pelo desenvolvimento da pesquisa em questão é que são trazidas neste artigo, visando refletirmos acerca da aprendizagem da docência, tendo como pano de fundo as classes multisseriadas rurais.

Inicialmente, é necessário que esclareçamos nossa compreensão sobre o processo de aprender a docência. Nossa concepção evidencia que aprender a docência é um processo que mobiliza diferentes estratégias, interligadas à trajetória pessoal e profissional dos sujeitos professores. Assim, percebemos que a formação inicial não dá conta de tudo o que poderá ser encontrado na prática da docência.

Pensando na docência como uma construção que envolve a trajetória pessoal e profissional do sujeito professor, apoiamo-nos em autores que estudam a temática da formação de professores a partir de diferentes focos, buscando, a partir da contribuição de cada um, tecer a análise da aprendizagem da docência na realidade educativa de classes multisseriadas rurais. Auxiliam-nos, nessa discussão, os estudos de Vygotski (2003; 2005; 2007), Leontiev (1984, 1988), Nóvoa (1992; 1995), Tardif (2007), García (1989, 1995, 1999), Ferry (2004), Bolzan (2002; 2006; 2007), Bolzan e Isaia (2006), Isaia e Bolzan (2004; 2005; 2007a; 2007b), Powaczuk (2008), Perrenoud (2002), Schön (1995) e Freitas (1997; 2000; 2002) alicerçando as compreensões epistemológicas da pesquisa aqui apresentada.

As discussões com todos e cada um desses autores, teve como objetivo buscar a compreensão da docência como território de possibilidades, que terá um ou outro colorido de

acordo com aquilo que perpassa o sujeito professor em seus âmbitos pessoal e profissional. Pensamos o professor em construção para discutirmos que esse processo está fortemente influenciado pela organização escolar da qual ele faz parte. Assim, a atuação em classes multisseriadas pode ser mobilizadora de singularidades na prática docente e pode estar, de algum modo, afetando a construção da docência de sujeitos que lá exercem suas tarefas educativas.

DISCUTINDO A APRENDIZAGEM DOCENTE

Consideramos que aprender a ser professor envolve uma série de aspectos. Atualmente, vários estudos vêm discutir esse processo, apontando como se desenvolve o professor (GARCIA, 1989; 1995; 1999; ISAIA e BOLZAN, 2004; 2005; 2007; BOLZAN, 2002; NÓVOA, 1995; TARDIF, 2007), evidenciando que essa construção é uma relação intrínseca dos aspectos pessoais e profissionais do sujeito na docência. Esses estudos marcam a significativa contribuição que o local de atuação do profissional professor tem na sua formação como profissional. Assim, a escola pode se tornar o lugar de aprendizagem e formação na e com a prática docente, possibilitando que o sujeito em construção possa, permanentemente, evoluir em seu desenvolvimento profissional.

Da mesma maneira, os autores anteriormente citados, vêm mostrar que a aprendizagem e a aprendizagem da docência, em especial, é um processo interativo, marcado por relações com os outros sociais (alunos, professores, especialistas, colegas, sociedade em geral) que contribuem para o que é e o que poderá se tornar o profissional professor.

Logo, evidenciamos que a aprendizagem da docência acontece também aliada à reflexão sobre a prática, que se caracteriza como elemento imprescindível para que o professor possa transformar seus saberes e seus fazeres pedagógicos, buscando aprimorar o processo de aprender e de ensinar, foco de seu trabalho.

Dessa forma, buscamos discutir a aprendizagem da docência como um processo que acompanha toda a trajetória formativa do sujeito. Aprender a docência é a síntese daquilo que o sujeito vive em sua vida e em sua profissão. Aprender é inato ao ser humano, porém, aprender a docência é uma atividade intencional daquele que busca ser professor, e que, por isso, está alinhada com a realidade educacional na qual atua profissionalmente.

Assim, podemos concluir que a aprendizagem envolve duas dimensões: uma social, através da troca entre os sujeitos a partir das interações sociais, e uma individual, através da internalização de experiências vividas às estruturas do próprio sujeito.

Nessa direção, a idéia de interação entre sujeito e objeto será destacada por Vygotski (2007) que traz um elemento para este processo, a mediação. Para o autor, a relação entre sujeito e objeto nunca será direta, mas, sim, mediada por outro elemento. E, esses elementos, chamados signos e ferramentas, têm a função de ampliar a ação do homem sobre seu meio, bem como de ampliar a própria capacidade cognitiva humana, gerando os processos psicológicos superiores, tipicamente humanos.

Dessa forma, podemos inferir que para a teoria sócio-histórica, a aprendizagem acontece na relação entre fatores externos e internos ao sujeito cognoscente. Os primeiros dizem respeito à organização do meio no qual este está inserido, isto é, à maneira como esse indivíduo está colocado em seu meio de relações, os papéis que exerce, as funções que lhe são esperadas e os objetos sociais com os quais tem contato, predisõem que ele desenvolva certas aprendizagens. Os fatores internos, por sua vez, dizem respeito aos esquemas cognitivos construídos pelo sujeito e às constantes reestruturações desses. Assim, uma aprendizagem só ocorre quando há a transformação do sujeito através da reorganização de seus conceitos que passam a ter novos significados.

Sendo assim, considerando o processo de aprendizagem como a internalização de signos culturais, podemos pensar: como se daria esse processo no que tange à aprendizagem da docência? Quais são os signos a serem internalizados para essa aprendizagem?

Sendo a docência um processo, uma construção, podemos inferir que ela se dá sobre dois aspectos, a princípio: a partir de modelos de ser professor que o sujeito possui ao adentrar na profissão e, também, através de um movimento de reflexão sobre a prática docente que desenvolve. E, então, o caminho se daria partindo do que temos construído, para através do reconhecimento dessas construções, balizados por uma postura reflexiva, podermos transformá-las. Desse modo, uma nova questão se destaca: quais movimentos se evidenciam para que se processe essa transformação?

Compreendemos que a aprendizagem da docência segue alguns pressupostos. Aprender a ser professor mobiliza saberes intra e interpessoais do sujeito. Por isso, não podemos limitar o processo de aprender a ser professor a um único modelo, visto que esse processo se trata de um conjunto de diferentes trajetórias formativas que se caracterizam pelas peculiaridades de cada um, aliado às condições de trabalho encontradas. Assim,

[...] é possível pensar a aprendizagem da docência como um movimento que se realiza a partir das possibilidades internas e das necessidades externas, constituindo-se na força motriz do desenvolvimento, possibilitando o entendimento da aprendizagem da docência como um movimento estabelecido entre as potencialidades do sujeito e as exigências da profissão (POWACZUK, 2008, p. 22).

Aliado a isso, percebemos que se formar professor envolve, efetivamente, o outro em relação, seja ele aluno, colega ou os demais sujeitos que cercam esse profissional. Constituir-se professor torna-se assim “[...] uma conquista social, compartilhada, pois implica em trocas e representações” (ISAIA; BOLZAN, 2004, p.125).

Portanto, na aprendizagem da docência, a atividade do sujeito se dá de forma a internalizar a significação dos elementos constitutivos dessa profissão. Ou seja, apropriar-se dos significados da docência remete à reelaboração destes, internamente, no sujeito. Esse processo não é a simples transposição de uma realidade externa para um espaço interno do sujeito, mas sim, a própria construção desse espaço mental. Nessa direção,

[...] a docência pode ser entendida como a atividade realizada pelo sujeito para tornar-se professor. Nesta são adotados meios e procedimentos com vistas a atingir tal propósito, os quais são construídos nos diferentes contextos nos quais o indivíduo esteve submerso. Assim, podemos dizer que as condições e as circunstâncias da vida concreta do indivíduo assumem importância decisiva nas formas de conduzir a atividade da docência (POWACZUK, 2008, p. 25).

Davidov (1987), ao avançar sobre os estudos acerca da atividade humana, buscou compreender exatamente a passagem da atividade ao seu produto subjetivo, ou seja, a internalização de conceitos que desencadeiem transformações no desenvolvimento mental do sujeito.

Nessa direção, podemos pensar na atividade docente a partir de dois ângulos: como atividade reprodutora e atividade criadora. Para Vygotski (2003), a atividade humana pode ser reprodutora, quando se consolida como a repetição de algo que já existe, ou criadora, quando cria algo novo.

Assim, é necessário que compreendamos o trabalho docente como a atividade humana voltada à docência. Para tanto, partimos da concepção marxista de trabalho, evidenciando o processo dialético de ação do homem no mundo, aliado à ação do mundo sobre o homem. Nessa interação com a natureza, o homem constrói cultura e, conseqüentemente, se constitui como ser histórico. Assim, essa atividade de docência desenvolvida tanto pode ter um caráter reprodutivo, quanto criativo, pois:

[...] o professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e também do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática (AZZI, 2000, p. 46).

A partir disso, a escolha por um ou outro caminho, para a reprodução ou para a criação, depende das possibilidades oferecidas pelo contexto de trabalho do professor, bem como de sua disposição e envolvimento com a profissão. Então, fica evidente que o trabalho docente possibilita a construção de saberes os quais podemos considerar como instrumentais do trabalho do professor. Essas considerações são relevantes, pois mostram o professor como alguém que pensa acerca de seu trabalho, o ensino, deixando de ser considerado apenas como executor de tarefas, lembrando que “este pensar reflete o professor enquanto ser histórico, ou seja, o pensar do professor é condicionado pelas possibilidades e limitações pessoais, profissionais e do contexto em que atua” (AZZI, 2000, p. 44).

Logo, os saberes dos professores devem ser compreendidos na relação entre os sujeitos com seu trabalho. Para Tardif (2007) os saberes trazem as marcas do trabalho, não sendo somente meios de trabalho, mas produzidos e modelados no e com o contexto da atividade docente.

Os saberes que constituem a base do ensino e do trabalho docente são saberes existenciais, sociais e pragmáticos: existenciais, pois são frutos de experiência de vida do sujeito, entretecidos por seus sentimentos e emoções. Os saberes são sociais, porque provém de fontes diversas de acordo com as relações sociais que o professor estabelece ao longo de sua vida (família, escola, universidade...); e, por fim, são pragmáticos, pois estão estreitamente ligados ao trabalho do professor, às suas necessidades e do meio profissional em que estão inseridos (TARDIF, 2007).

Assim, a prática docente pode ser vista como processo de aprendizagem, quando, através dela, os professores [re]significam a formação que tiveram e a ajustam às suas necessidades reais, eliminando o que for inútil e conservando o que pode servir para sua ação pedagógica.

Logo, é necessário analisarmos, nesse processo, todo o desenvolvimento do professor em sua trajetória, o que o faz se diferenciar dos demais. Isso quer dizer que o desenvolvimento do professor em sua profissão não é padrão ou único para todo um grupo, ainda que de uma mesma realidade, mas singular quanto ao processo, aos objetivos e aos fins a que se poderá chegar.

Garcia (1999) atribui o conceito de desenvolvimento profissional a este movimento constitutivo da docência porque entende que ele vem representar, de maneira ampliada, a

formação que o professor experiencia ao longo de sua carreira. Desenvolvimento aponta para continuidade, orientada para a mudança. Para ele, “a noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento dos professores” (GARCIA, 1995, p. 55) e ainda, “(...) o conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança” (GARCIA, 1995, p. 55). Da mesma forma, ressalta que:

[...] o desenvolvimento profissional do professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria de suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de acção dos professores individual e coletivamente (GARCIA, 1999, p. 145).

Nessa direção, a docência transforma-se em um lugar de aprendizagens compartilhadas, de trocas e reconstruções a partir da existência e convivências entre sujeitos. Esse aspecto vem marcar a construção da professoralidade dos sujeitos professores, uma vez que esta pode ser entendida como um processo que implica não somente no domínio de conhecimentos e saberes da docência, mas que considera também a individualidade de cada professor, como pessoa, e profissional, em termos de atitude e valores, baseando-se na reflexão como componente essencial ao processo de ensinar e de aprender, de formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente (BOLZAN; ISAIA, 2006).

Acreditamos, pois, que é através da construção de uma rede de relações entre sujeitos professores que o processo de reflexão e transformação das práticas poderá se efetivar (BOLZAN, 2002; 2007). Alicerçamos essa afirmação nas ideias de Vygotski (2005; 2007) quando expõe a aprendizagem como socioculturalmente situada. Aprender é um trabalho colaborativo com pares, e cremos, por isso, que a aprendizagem de uma postura reflexiva na docência, que leva a movimentos de criação, superando a reprodução, também o seja.

DISCUSSÃO DOS ACHADOS

A construção da docência vista através do conceito de atividade nos demonstra que esse processo pode se dar a partir de duas linhas: a atividade reprodutora e a atividade criadora. Para Vygotski (2003), a atividade reprodutora está fundamentada na repetição de algo já existente, enquanto que a atividade criadora indica uma transformação.

Entendemos esses conceitos nos movimentos de tornar-se professor, aliados à ideia de desenvolvimento profissional. Isto, pois o desenvolvimento profissional está ligado a um processo de transformação, de evolução, visando à consolidação de modos de ser docente. Ou seja, expõe a produção da docência a partir da própria prática de ser professor, através de um processo de criação pela experiência do sujeito.

Assim, ao voltarmos nosso olhar para as narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa, foi possível identificarmos alguns movimentos de produção e de reprodução que perpassam o desenvolvimento profissional das mesmas, os quais nos permitiram organizar categorias de análise que, para nós, representam os elementos que marcam a aprendizagem da docência em classes rurais multisseriadas.

Então, como categorias que nos permitem olhar para as narrativas em busca de possíveis respostas aos objetivos propostos para o estudo, apontamos: a **organização pedagógica**, os **processos formativos** e as **aprendizagens docentes**.

Por **organização pedagógica** compreendemos as ações pedagógicas, desenvolvidas no cotidiano das professoras, orientadas pelas concepções que elas têm construídas. No cotidiano da docência são construídos os saberes profissionais que podem favorecer ao professor avançar de uma prática balizada pela reprodução de tarefas para uma prática mais autônoma. A organização pedagógica desenvolvida no cotidiano da docência está marcada pelas necessidades contextuais enfrentadas pelo sujeito professor e o modo como lida com elas.

Nessa categoria, estão evidenciadas as construções teóricas e práticas dos professores, através de elementos que orientam as ações de ensinar e aprender que desenvolvem, como: **concepção da função do professor, metodologia despendida, tratamento dos conteúdos e papel da interação**.

Inicialmente, percebemos que o fato de a escola ter uma organização singular e diferenciada, a função dos professores nessas classes deve contemplar outras questões, além do processo didático de ensinar, conforme as falas que seguem:

Eu acho que o mais difícil da classe multisseriada, pra mim, é o fato da gente não ser só professora. Eu deixo da sala de aula muitas vezes. Pra ir pra cozinha fazer merenda, pra lavar a louça, pra limpar banheiro, pra organizar o pátio (PROF^a CINARA⁶).

⁶ Os nomes aqui apresentados para as professoras colaboradoras da pesquisa são fictícios, como forma de preservar as suas identidades.

E também o contato, o contato mais direto, porque são poucos alunos, então tu conheces tudo do teu aluno. Sabe a dificuldade de um aluno, a do outro, então tens como fazer um trabalho melhor, eu digo, só não faz quem não quer. Porque tu conheces o teu aluno, sabe das dificuldades dele, podes pegá-lo no colo, tu sabes se é problema afetivo, porque eles te contam. Se tu tens uma turma de 20, 30 alunos tu não tens como ter esse contato mais direto com todos (PROF^a SARA).

Diante disso, as narrativas expressam movimentos de superação de dificuldades e de aprendizagens ocorridas ao longo do tempo, na atuação com classes multisseriadas, em relação ao tratamento dos conteúdos e da metodologia despendida. Vejamos:

Uma coisa que eu aprendi também é que, se eu vou trabalhar corpo humano, eu vou trabalhar com todos os alunos, com todas as séries. Claro que cada um com seu nível. Uma vez eu começava a trabalhar com uns, contas de dividir, com outros corpo humano. Eu fazia um rolo. Hoje é um pouco mais fácil (PROF^a CINARA).

Às vezes, eu tinha planejado ir até um determinado ponto, mas ia além, tinha tomado outro rumo, e eu só ia me dar conta quando eu ia olhar lá no diário. Porque as coisas vão acontecendo, eles vão interagindo, vão trocando informações, e tu vais juntando aquilo e vais fazendo com que aquilo vire realmente aprendido. E as coisas vão tomando um outro rumo. Quando eu sentava, assim, às vezes, pra ver a relação de conteúdos, eu via que tinha coisas que aconteceram e que eles sabiam e eu nem tinha, por exemplo, passado aquele conceito, “ah, números primos são tal e tal e tal”, sabe? As coisas iam acontecendo (PROF^a ELIANE).

Porém, algumas falas das professoras indicam movimentos de reprodução, isso ocorrendo quando elas – apesar de compreenderem a singularidade educativa em que atuam – buscam reproduzir com os alunos, tarefas convencionais a classes seriadas.

Um dos elementos que mais nos chamou a atenção, nesse sentido, foi o quesito interação entre pares em classes multisseriadas. Parece-nos que o fato dos alunos dividirem o mesmo espaço físico – e a mesma professora – nem sempre é utilizado pelas docentes como estratégia de aprendizagem. Ou seja, a interação entre pares nem sempre é favorecida nas classes multisseriadas, conforme a fala que segue:

É muito mais difícil de trabalhar com quatro séries. Por que, tu podes juntar, 3^a e 4^a que têm mais coisas em comum. Tu podes juntar todos, mas na hora deles trabalharem conteúdos, não tens como tu fazer isto. Então tu tens que atender um pouquinho um, um pouquinho outro, divides o quadro, metade pra um, metade pra outro, e assim vai (PROF^a MARCIANA).

Já a narrativa a seguir demonstra o esforço das professoras em construir um modo de realizar a docência a partir da realidade multisseriada, aproveitando o que ela tem de especial, o fato de estarem todos os alunos juntos dividindo um mesmo espaço físico:

O bom da multisseriada é isso. Eles têm essa troca na sala de aula. Quando tu vais trabalhar, por exemplo, o plural, o singular das palavras, eles já... “ah profe, mas eu já vi, tu já ensinou pros outros”. Então assim, o bom é isso, eles estão além da [série]. Os da primeira e os da segunda já estão convivendo com os da quarta e quinta série. Eu acho isso importante (PROF^a SARA).

Assim, evidenciamos, através das narrativas, que as concepções que as professoras colaboradoras têm, acerca da docência em classes multisseriadas, são marcadas por uma diferenciação dessa singularidade educacional em comparação com uma classe convencional (seriada). Porém, quando as professoras narram suas práticas como docentes de multisseriadas, observamos que buscam reproduzir ações pedagógicas oriundas das classes convencionais. Isso demonstra que a busca das professoras colaboradoras por um modo de ser docente em classes multisseriadas está marcada por um distanciamento entre o que elas dizem que esse professor deve ser (suas concepções) e o que elas realmente fazem como professoras dessa realidade (suas ações).

A segunda categoria, **processos formativos**, é, por nós compreendida, como as ações formativas para a docência nas quais os sujeitos se envolvem, buscando a construção de uma maneira de ser docente. As ações formativas estão ligadas à trajetória pessoal e profissional dos sujeitos, bem como às necessidades identificadas nesses percursos. Esse processo, tanto pode ser marcado com cursos de formação oferecidos por instituições de ensino, quanto com meios que os sujeitos encontraram para buscar sua formação como professores, como a formação continuada, por exemplo.

Inicialmente, precisamos compreender que essa categoria emergiu devido ao fato da formação revelar-se nas narrativas das professoras de classes multisseriadas como um ponto importante em suas trajetórias. Todas as participantes destacaram o fato de passarem por curso de formação como um marco nas práticas docentes que desenvolvem, indicando que, a partir daí, houve algum tipo de mudança em seus modos de ser docente.

Assim, foi possível identificarmos, por meio das narrativas, alguns marcos nos **processos formativos** das professoras participantes. Em primeiro lugar, **a opção pela docência**; em segundo, **a formação institucional**; e, em terceiro, **a formação continuada**. Consideramos que esses elementos compõem os **processos formativos** dessas professoras e contribuíram para que elas construíssem determinados modos de ser docente.

Entendemos por opção pela docência, a mobilização que levou as professoras a adentrarem a carreira do magistério. Nesse aspecto, vimos que, nas trajetórias narradas, existem dois movimentos: primeiro, as professoras que iniciaram a carreira docente sem a formação específica para a docência, as quais dizem que a opção aconteceu por mobilizações

externas a elas (necessidade financeira, falta de opções de emprego, sugestão de outras pessoas). Já, as professoras que iniciaram com a formação própria para o magistério indicam alguma forma de mobilização interna, quando expõem o desejo que tinham de serem professoras, indo assim, buscar a formação “adequada”.

Com relação à formação institucional, também percebemos movimentos ambíguos, conforme o que segue:

Na verdade, desde criança eu sempre queria ser professora. Foi uma coisa que eu busquei, não é que aconteceu por acaso. Foi uma opção minha, eu escolhi ser professora desde a infância, e busquei. Fiz Magistério, e durante quatro anos, e junto com o Magistério concluí o ensino médio, com todas aquelas disciplinas de química, física que era a preocupação, que não tinha no Magistério aquilo e se eu queria prestar vestibular pra fazer Pedagogia, que eu sempre queria, como é que iriam ficar estas disciplinas? Daí eu concluí os dois, o Magistério e o ensino Médio ao mesmo tempo (PROF^a ELIANE).

E a Pedagogia veio me ajudar a entender porque de certos comportamentos das crianças, porque o Magistério me ensinou a como lidar com isso, mas não entender o porquê daquela situação (PROF^a ELIANE).

Esse movimento, evidenciado nas narrativas mencionadas, caracteriza uma tomada de consciência das professoras com relação aos seus processos formativos. Elas passam a dar-se conta da importância da formação para a constituição de suas docências, bem como da implicância que a reflexão tem nessa formação.

As falas das professoras nos mostram, também, um importante aspecto da formação: a possibilidade de articular a formação acadêmica com as ações práticas desenvolvidas em sala de aula. O fato de as professoras realizarem a formação institucional e atuarem em escolas, simultaneamente, é apontado como um fator que contribuiu para as transformações de algumas concepções. As professoras indicam isso quando evidenciam que a maneira como compreendiam os alunos e o ato de ensinar sofreu alguma mudança.

Com isso, vemos que há um movimento de criação nas práticas das professoras, quando evidenciam a tomada de consciência sobre a reflexão e a relevância da formação em que se envolveram para a busca de autonomia em suas práticas docentes. A formação é vista por elas como marco nas transformações ocorridas em suas ações docentes, pois, a partir dela é que desenvolveram a capacidade de refletir sobre o que lhes acontecia em sala de aula, mesmo que essas reflexões se dessem em um nível mais empírico, na busca de modos de fazer, a fim de aplicarem nas práticas docentes, em turmas multisseriadas.

Porém, movimentos diferentes também aparecem, pois, por mais que as professoras se dessem conta de que algo não estava adequado em suas práticas, a busca pela formação

esteve balizada pela necessidade de encontrar lá – e não em si mesmas – as possíveis soluções. Essa visão, para nós, representa movimentos de reprodução, pois as professoras querem encontrar, na formação, elementos concretos que possam ser aplicáveis diretamente em suas realidades. Este seria, segundo Ferry (2004), na relação teoria-prática da formação, um nível inferior na produção de conhecimento, denominado nível do fazer.

Nesse sentido, quando as professoras identificam a formação apenas como repasse de métodos e/ou materiais os quais podem ser aplicados à prática, elas estão se afastando de uma postura de produção de saberes e encarando uma postura de reprodução de práticas, de fazeres.

[Encontrou na formação] principalmente material didático. Joguinhos, estas coisas, que são interessantes. Pra alfabetização, principalmente. Coisas que eu nem fazia ideia que existiam. E depois a partir destes, tu vais aplicando e vão surgindo novas ideias, vais criando novas coisas (PROF^a MARCIANA).

Com relação à formação continuada, vimos que as professoras encontram meios para superarem as dificuldades que surgem, envolvendo-se em eventos que lhes possibilitem formarem-se pedagogicamente. Alguns aspectos são importantes de serem evidenciados nesse item, conforme a seguinte narrativa:

Quando eu vi que eu estava perdida, que eu comecei a falar pras gurias [outras professoras], daí elas que me ajudaram, elas falaram “não, quem sabe tu trabalha assim... tenta pra ver se não dar certo”. Elas me ajudaram. Daí eu fui tentando e deu certo (PROF^a SARA).

A troca entre colegas parece configurar-se na realidade de classes multisseriadas como uma estratégia para superarem as dificuldades. Mas, essa troca ainda está no plano de ações didáticas, de como e o quê ensinar, não atingindo formas mais profundas de reflexão acerca de concepções teóricas e práticas das professoras. Por mais que esse movimento não seja o ideal, é considerado por nós como formação continuada, pois é o movimento que as professoras dessa realidade encontraram para instituir em seus modos de ser docente, algumas transformações, ainda que apenas no viés da aplicabilidade, carecendo de uma postura reflexiva acerca daquilo que propõem pedagogicamente.

Por fim, entendemos a terceira categoria, **aprendizagens docentes**, pelos processos desenvolvidos pelo sujeito professor para aprender a docência e os elementos que aponta nesse percurso. Essa categoria emergiu, neste estudo, em virtude das professoras destacarem em suas narrativas, movimentos de aprendizagem da docência. Elas narram suas trajetórias apontando que os movimentos de **aprendizagens docentes** ocorrem ao longo deste

processo, quando buscam construir modos de ser docente nas classes multisseriadas. Por isso, as **aprendizagens docentes** estão estreitamente relacionadas com a realidade na qual exercem a profissão, através das necessidades identificadas e dos objetivos almejados.

Nesse sentido, as professoras passam, durante as narrativas, a refletir acerca do processo pelo qual se tornaram as professoras que são, destacando algumas ferramentas de aprendizagem utilizadas, bem como concepções construídas. Assim, as **aprendizagens docentes** das professoras de classes multisseriadas rurais, colaboradoras neste estudo, estão balizadas por aspectos como: aprendizagem através da troca entre colegas e aprendizagem através da experiência, utilizadas como **ferramentas de aprendizagem docente**; aprendizagem como processo contínuo e inter-relação entre aprender e ensinar, que marcam as **concepções das professoras acerca da própria aprendizagem docente**.

Uma das ferramentas de aprendizagem mobilizada pelas professoras é a aprendizagem através da troca entre colegas. Consideramos que esse elemento ganha destaque nessa realidade, uma vez que ele se configura como uma das mais utilizadas estratégias para resolução de problemas enfrentados na rotina docente das professoras. Aqui, lembramos que o fato das professoras atuarem sozinhas em suas escolas faz com que elas busquem outros momentos de interação com as demais colegas professoras, geralmente, fora do horário de trabalho, às vezes, até mesmo no próprio transporte escolar. Esse momento de troca configura-se como um momento de distanciamento da prática, buscando repensá-la, reavaliando, em especial, as estratégias metodológicas utilizadas na prática.

No início era só livros direto, pobrezinhos. Gastavam cadernos assim...Em pouco tempo terminavam. E ainda assim, eu achava que estava fazendo uma grande coisa. Veio a Supervisão um dia, olhou os cadernos e disse: "oh, mas olha aqui, tem bastante conteúdo. Está bom". Me deu uma força, né. Continuei assim um tempo. Até que de repente, conversando com outras professoras, fui percebendo que não era só aquilo ali que eu tinha que passar para eles (PROF^a MARCIANA).

Nessa direção, aliada à aprendizagem através da troca entre colegas, outra ferramenta de aprendizagem ganha destaque nas narrativas das professoras: a aprendizagem através da experiência. Compreendemos, aqui, que a experiência significa aquilo que se vivenciou e que deixou alguma marca no sujeito. As professoras narram que à medida que foram atuando como professoras foram construindo alguns saberes através da experiência que lhes possibilitaram aprender a docência.

De repente isso eu vejo que eu mudei, só que eu tenho muito ainda que mudar, porque pra mim, se eu vou trabalhar com primeira série, primeiro ano, eu vou trabalhar hoje a adição, e todo mundo vai ter que trabalhar do mesmo jeito. Só que nem todos conseguem acompanhar o mesmo ritmo. Então, de repente, eu estava querendo igualar o menino aos outros que tinham uma aprendizagem excelente, e ele demorava um pouquinho mais (PROF^a CINARA).

Com relação às concepções acerca da própria aprendizagem, vemos que as professoras marcam a aprendizagem como processo contínuo em suas vidas e que consideram haver uma inter-relação entre aprender e ensinar. Porém, podemos identificar que as professoras colaboradoras neste estudo, apesar de evidenciarem nas narrativas que a aprendizagem é um processo constante em suas vidas, ainda não a percebem como ligada ao processo de ensinar. Elas aliam o ensino à aprendizagem quando tratam da aprendizagem do aluno, ficando incipiente nas falas a possibilidade de aprendizagem do professor quando está ensinando. Parece-nos que as professoras delimitam os seus lugares de aprender em momentos fora da escola, distante do ato de ensinar.

APONTAMENTOS FINAIS

Analisando, nas narrativas das professoras de classes multisseriadas colaboradoras, as concepções que apresentam acerca da aprendizagem docente, encontramos algumas respostas possíveis. Por considerarmos a aprendizagem docente um processo que envolve a trajetória pessoal e profissional dos sujeitos para tornarem-se professores, identificamos que, nas classes multisseriadas, esse processo está marcado por aspectos oriundos do contexto em questão, aliados ao sentido que as professoras inferem sobre o mesmo. Assim, o fato de atuarem em classes multisseriadas provoca-lhes a construção de algumas concepções acerca do movimento que desenvolvem para aprenderem a serem professoras.

Em primeiro lugar, as colaboradoras evidenciam em suas narrativas, que passaram (e continuam a passar) por processos de aprendizagens docentes. Indicam, em suas falas, que aprenderam a ser professoras ao longo do tempo em que desempenham a docência, e que aspectos da realidade na qual atuam como docentes, colaboraram para serem as professoras que são hoje.

Da mesma forma, a análise das categorias nos indica que, para as professoras colaboradoras, o aprender se constitui como processo e esse processo de aprender a docência em classes multisseriadas vai desenvolvendo-se na relação entre o fazer cotidiano e as relações que elas estabelecem. Nessa mesma direção, foi possível compreender, através das

narrativas, que as dificuldades em atuarem com diferentes turmas, ao mesmo tempo, se multiplicam, por elas estarem sozinhas nas escolas, sem colegas professoras para compartilharem ideias. Observamos, assim, que o fato de atuarem sozinhas nas escolas se torna, nas concepções das professoras, mais difícil do que o fato de terem que lidar com alunos em diferentes níveis cognitivos.

Logo, observamos através da análise das narrativas das professoras, o modo como se desenvolveram profissionalmente. Vimos que as concepções e os elementos que marcam a aprendizagem da docência em classes multisseriadas, por estarem vinculadas à realidade do trabalho docente que desempenham, fazem com que o desenvolvimento profissional das colaboradoras seja marcado ora por movimentos de reprodução, ora por movimentos de criação de diferenças.

Diante disso, podemos compreender que os movimentos de criação, responsáveis pelo avanço no desenvolvimento profissional das colaboradoras, se destacam quando as professoras se dispõem a repensar o que lhes passou, apontando para a criação de algo diferente. Assim, compreendemos que a atividade criadora – propulsora de transformações nas ações docentes - está aliada à postura reflexiva mantida acerca da prática que desenvolvem.

Foi possível compreendermos na realidade estudada, a importância que as professoras dão aos momentos de colaboração entre colegas, tanto que esse aspecto aparece, de alguma forma, em todas as categorias de análise. Isso nos chamou a atenção, uma vez que, como apresentado, as professoras trabalham sozinhas em suas escolas. Porém, suas falas indicam que, mesmo diante dessa realidade, buscavam justamente criar espaços de troca, pois acreditavam que isso fosse necessário para que pudessem se desenvolver profissionalmente, buscando melhoria em suas maneiras de ensinar.

Diante do exposto, não podemos afirmar que as professoras colaboradoras deste estudo, por atuarem sozinhas em suas escolas, aprendem e desenvolvem-se profissionalmente na solidão. Ao contrário, pois, como fica evidenciado nas narrativas apresentadas, as professoras sinalizam que necessitam de outros para refletirem sobre o que fazem, ainda que nessa reflexão esteja apenas a preocupação com a prática, buscando modos de fazer para aplicarem na sala de aula. O importante a destacar é que as transformações que foram evidenciadas nas trajetórias docentes narradas pelas professoras - e sinalizadas por nós como movimentos de criação – são frutos de momentos de colaboração e troca que elas mantiveram com seus pares, ao longo de suas trajetórias profissional e pessoal, movimento esse, necessário para o desenvolvimento profissional das professoras.

REFERÊNCIAS

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BOLZAN, D. P. V. Abordagem narrativa sócio-cultural. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário. Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. **Aprendizagem docente e processos formativos**: novas perspectivas para a educação básica e superior. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e integrado. Santa Maria: UFSM/CE/GAP, 2007.

_____. **Formação de Professores**: compartilhando e reconstruindo saberes. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____; ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da professoralidade. **Revista Educação**. Porto Alegre, EDIPUCRS: ano XXIX, n.3., set./dez. 2006.

DAVIDOV, V; MARKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVIDOV, V; MARKOVA. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Antologia. Editorial Progreso. Moscú, 1987.

FERRY, G. **Pedagogía de la formación**. 1. ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didactico, 2004.

FREITAS, M. T. de A. Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº116, p. 21-39. Jul., 2002.

_____. Conta-me agora: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 23, n. 1-2. Jan., 1997.

_____. **Implicações da teoria sócio-histórica para a pesquisa em educação**. [S.l.: s.n], 2000.

GARCÍA, C. M. **Introducción a la formación del profesorado**: teoria y métodos. Série Filosofia y Letras. n. 114. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 1989.

_____. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

ISAIA, S. M. de A. Trajetória pessoal; Trajetória profissional; Aprendizagem docente. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário. v.2. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____; BOLZAN, D.P.V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007.

_____. Aprendizagem docente no ensino superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNirevista**. v.1, n.1. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

_____. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista do Centro de Educação**. v.29, n.02. UFSM/CE: 2004.

_____. Trajetória profissional docente: desafios à professoralidade. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Org.). **Pedagogia universitária e áreas do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

_____; GIORDANI, E. M. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: Reunião anual da Anped, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2002.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

_____. El problema de la actividad em psicologia. In: LEONTIEV, A, N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Mexico: Editorial Cartago, 1984.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Os professores e as histórias de vida. In: NOVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

OZELAME, G. R. et al. Aprendizagem docente: processos formativos em discussão. In: Seminário de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente, VII, 2008, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: ESTRADO, 2008. CD-ROM

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed: 2002.

POWACZUK, A. C. H. **As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade de alfabetizadora**, 2008. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

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

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **La imaginación y el arte em la infancia: ensayo psicológico**. 6. ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003.