



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

MARILUCIA DE JESUS SANTANA SANTOS

**CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTONIO DE JESUS:
CONSTRUINDO ITINERÁRIOS FORMATIVOS**

**Amargosa-BA
2023**

MARILUCIA DE JESUS SANTANA SANTOS

**CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTONIO DE JESUS:
CONSTRUINDO ITINERÁRIOS FORMATIVOS**

Relatório de Pesquisa apresentado ao programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo, oferecido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Amargosa-BA, como requisito para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo

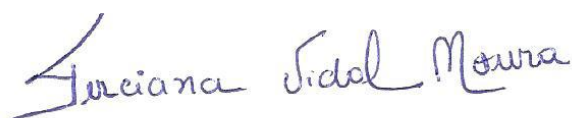
Orientadora: Dra. Terciana Vidal Moura

Amargosa-BA
2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE JESUS: CONSTRUINDO ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), requisito fundamental para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo, apresentada a seguinte Banca Examinadora:



Terciana Vidal Moura – Orientadora
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Doutora em Ciências da Educação, Universidade do Minho (Portugal)



Mariana Martins de Meireles – Membro interno
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia



Edna Souza Moreira – Membro externo
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutora em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais

Amargosa-BA, março de 2023

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

S237c

Santos, Marilucia de Jesus Santana.

Classes multisseriadas no município de Santo Antonio de Jesus:
construindo itinerários formativos. / Marilucia de Jesus Santana Santos. –
Amargosa, BA, 2023.

110 fls.; il. color.

Orientadora: Prof. Dr. Terciana Vidal Moura.

Relatório técnico (Mestrado Profissional em Educação do Campo) –
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA.
2022.

Bibliografia: fls. 104 - 109.

Inclui Apêndice.

1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Escolas – Organização e
administração. I. Moura, Terciana Vidal. II. Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

Dedico esse trabalho:

As minhas raízes: Honorina e Eucridalino (*in memoriam*)

Ao amor: Bomfim

Aos frutos deste amor: Jeremias & Maria Clara

A minha esperança: Maria Laura

A minha inspiração: Enna de Souza

AGRADECIMENTOS

Gratidão, ingrediente essencial para a receita ter mais sabor. Tomada por esse sentimento grandioso, visualizo a imensidão do amor de Deus, o meu criador, e para Ele consagro o meu primeiro agradecimento por ter sido meu grande mestre, sustentando-me nos momentos em que balancei, mantendo-me firme quando o momento difícil gritava alto. Na grandiosidade, Deus me deu uma família, amores, identidade e referência.

Meu pai, aquele que se transformou em luz, aquele que em vida trazia no olhar o orgulho pela filha professora, assim eu era apresentada, o que me motivava, todos os dias, a ser uma pessoa e uma profissional melhor, sempre.

Minha mãe, minha referência de resistência, meu orgulho, meu porto seguro.

Meu esposo e meus filhos, e minha neta, meus amores, minha alegria de voltar para casa todos os dias. Obrigado por dividir a vida comigo, por acreditar e respeitar meus sonhos.

Meus quatorze irmãos e irmãs, presentes do céu, obrigado pela existência de cada um de vocês. Obrigado por fazerem parte da minha vida e por vivermos juntos a essência da palavra irmão.

Cunhadas/os, e genro, pessoas lindas que completam minha vida. Obrigada por todo carinho e acolhimento.

Amigos, irmãos que a vida me deu de presente, obrigado por me acolherem em suas vidas. De forma especial agradeço a Inalara, companheira de estrada e sonho, Enna Souza, minha inspiração, Antoniel, companheiro e motivador da luta por uma Educação do Campo justa.

Colegas do Mestrado, obrigada pela cumplicidade, companheirismo, solidariedade, aprendizado... foi bom sonharmos juntos.

Aos professores/as das turmas de classes multisseriadas das escolas do campo do município de Santo Antônio de Jesus, obrigada pelo companheirismo, pela confiança em dividir suas histórias e participar desta pesquisa.

A minha orientadora, Profa. Dra. Terciana Vidal Moura, por acreditar em mim, por toda dedicação e disponibilidade em abraçar minha pesquisa, sistematizando o conhecimento de forma humilde e cheia de entusiasmo, tornando os momentos de ansiedades e dúvidas em oportunidades ricas de aprendizagem. Obrigada! Com alegria compartilho com você a realização deste sonho.

Aos professores e professoras do Programa PPGEDOCAMPO por todo o aprendizado por trazerem mais que conhecimentos, por serem para nós encontro de vidas, de lutas e ideais.

De forma especial, agradeço a professora Dra. Mariana (UFRB) e a professora Dra. Edna (UNEB) por unirem-se a nós na realização deste trabalho, trazendo mais que um olhar de avaliador para qualificar, e sim olhar inspirador, contribuindo com a construção desta história.

Assim, meus aplausos para todos e todas que sonham, que têm utopia, que acreditam na Educação.

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco analisar como está sendo pautada a formação dos/as professores/as das classes multisseriadas das escolas do campo no município de Santo Antônio de Jesus-BA, apontando os desafios e proposições para formação docente e o avanço do projeto da Educação do Campo. No geral, a história vem apontando que uma Educação específica para os povos do campo nunca foi prioridade do poder hegemônico. Assim, somos convidados a direcionar o nosso olhar para a realidade das classes multisseriadas, considerando a sua importância política e pedagógica no processo de escolarização dos sujeitos do campo. No município de Santo Antônio de Jesus, há uma predominância de escolas multisseriadas no campo, embora sem relevância em termos políticos. Assim, buscou-se nesta pesquisa investigar as políticas e programas que têm ou não pautado a formação de professores de classes multisseriadas nas escolas localizadas no Campo do Município de Santo Antônio de Jesus; Averiguar em que medida as formações de professores oferecidas por estas políticas e programas coadunam com a proposta da Educação do Campo; Conhecer possíveis entraves que vêm dificultando o bom desenvolvimento das classes multisseriadas no município; Elaborar um plano de ação para formação de professor com as impressões dos sujeitos da pesquisa e a partir das demandas que surgem do chão da escola, as quais desenvolvem suas atividades profissionais. Para atingir os objetivos propostos, metodologicamente recorreu-se à pesquisa qualitativa colaborativa. Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam nas escolas multisseriadas no município de Santo Antônio de Jesus. Como técnica de pesquisa utilizamos o questionário, análise documental e a roda de conversa. Recorremos à triangulação dos dados e à análise temática para procedermos com a análise dos dados. Como resultados, a pesquisa apontou que os professores têm se sentido sós em suas angústias e destacam fatores que vêm dificultando o seu fazer pedagógico, dentre eles destacam-se a ausência de uma formação específica, a infraestrutura das escolas, a falta de recursos, dentre outros. No entanto, o formato enquanto multisseriado e a heterogeneidade não ganham lugar de destaque nesta tessitura. As considerações indicam que os professores querem ter lugar de fala, em especial quando se trata de formação, pois são eles que conhecem as demandas e sabem as reais necessidades que surgem no chão da escola, eles não querem uma formação de “cima para baixo”, distante, efetivamente, da cultura e identidades do campo, que, apesar da resistência, têm sido solapadas pelo modelo desenvolvimentista urbano.

Palavras-chaves: Formação Docente. Classes Multisseriadas. Educação do Campo.

ABSTRACT

This research aims to analyze how the training of teachers for multigrade classes in rural schools in the municipality of Santo Antônio de Jesus, Bahia, is being addressed, pointing out the challenges and proposals for teacher education and the advancement of the Rural Education project. In general, history has shown that specific education for rural communities has never been a priority of the hegemonic power. Thus, we are invited to direct our gaze towards the reality of multigrade classes, considering their political and pedagogical importance in the process of schooling rural individuals. In the municipality of Santo Antônio de Jesus, there is a predominance of multigrade schools in rural areas, although they lack political relevance. Therefore, this research sought to investigate the policies and programs that have or have not guided the training of teachers for multigrade classes in schools located in the rural areas of Santo Antônio de Jesus; Determine to what extent the teacher training offered by these policies and programs aligns with the proposal of Rural Education; Identify possible obstacles that have been hindering the proper development of multigrade classes in the municipality; Develop an action plan for teacher training based on the impressions of the research subjects and the demands that arise from the school context, where they carry out their professional activities. To achieve the proposed objectives, a collaborative qualitative research approach was used. The research subjects were the teachers who work in multigrade schools in the municipality of Santo Antônio de Jesus. The research techniques employed included questionnaires, document analysis, and focus group discussions. Data triangulation and thematic analysis were used to analyze the data. The results of the research indicated that the teachers have been feeling isolated in their anxieties and highlight factors that have been hindering their pedagogical practices, including the absence of specific training, the infrastructure of the schools, the lack of resources, among others. However, the multigrade format and the heterogeneity of the students did not receive prominent attention in this analysis. The findings suggest that the teachers want to have a voice, especially when it comes to training, as they are the ones who understand the demands and know the real needs that arise in the school context. They do not want a top-down, distant form of training that is effectively disconnected from the culture and identities of the rural areas, which, despite resistance, have been undermined by the urban development model.

Keywords: Teacher Education. Multigrade Classes. Rural Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Formação de Professores da Educação Básica.....	26
Tabela 2 – Organização das categorias das classes multisseriadas.....	41
Tabela 3 – Características dos Professores de turmas únicas e multisseriadas em 2018.....	41
Tabela 4 – Características escolares de escolas com turmas multisseriadas e únicas.....	44
Tabela 5 – Estimativa da proporção de turmas ou escolas multisseriadas em diferentes países.....	53
Tabela 6 – Etapas da pesquisa colaborativa.....	62
Tabela 7 – Número de escolas do município de Santo Antônio de Jesus.....	70
Tabela 8 – Matrícula 2021/2022.....	71
Tabela 9 – Categorias encontradas na organização das classes multisseriadas.....	73
Tabela 10 – Sobre Classes Multisseriadas: escolas rurais/classes multisseriadas.....	73
Tabela 11 – Sobre Classes Multisseriadas: escolas/matrículas.....	73
Tabela 12 – Sobre Classes Multisseriadas: Professores.....	74
Tabela 13 – Professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental segundo o Sexo.....	81
Tabela 14 – Escolaridade dos professores séries Iniciais do Ensino Fundamental.....	83
Tabela 15 – Plano de ação para a construção do produto.....	101

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Estimativa de Escolas, alunos e/ou professores de turmas multisseriadas em alguns países, com indicação de ano e fonte de dados.....	48
Quadro 2 – Tipos de Categorias.....	72
Quadro 3 – Questionamentos levantados aos Professores.....	85
Figura 01 – Percentual de Professores da Educação Básica que realizam curso de Formação Continuada – Brasil.....	27
Figura 02 – Percentual de Professores da Educação Básica que realizam curso de Formação Continuada, por grandes regiões – Brasil.....	27
Figura 03 – Mapa com o número das turmas multisseriadas, por região geográfica – Brasil.....	45
Figura 04 – Contraste entre número de alunos matriculados em classes multisseriadas nas regiões do Brasil entre 2008 e 2009.....	45
Figura 05 – Escolaridade dos docentes de escolas multisseriadas.....	56
Figura 06 – Escolaridade dos Docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Brasil - 2017/2021.....	56
Figura 07 – Localização do município de Santo Antônio de Jesus no mapa político do estado da Bahia.....	67
Figura 08 – Evolução do IDEB em Santo Antônio de Jesus – BA.....	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem de homens e mulheres que responderam a pesquisa.....	81
Gráfico 2 – Porcentagem de professores que residem no campo e na cidade.	82
Gráfico 3 – Porcentagem do nível de formação dos professores.....	84

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO BRASIL	22
2.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS ..	22
2.2	A EDUCAÇÃO NO CAMPO E A FORMAÇÃO DOCENTE	30
2.2.1	Formação de educadores do campo: história, políticas e realidades	33
2.3	AS CLASSES MULTISSERIADAS NO BRASIL: HISTÓRICO, POLÍTICAS, CONTEXTO, TRABALHO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	40
2.4	REALIDADES DAS CLASSES MULTISSERIADAS: UM OLHAR PARA OUTROS TERRITÓRIOS	46
2.5	FORMAÇÃO DE EDUCADORES DAS ESCOLAS DO CAMPO NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS	53
3	O CAMINHO DA PESQUISA: ENFOQUE METODOLÓGICO	59
3.1	NOTAS INTRODUTÓRIAS	59
3.2	BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA	60
3.2.1	Abordagem metodológica, pesquisa colaborativa: sujeitos e pesquisador reconstruindo conhecimentos	60
3.2.2	Caminho procedimental: fases e dispositivos de pesquisa	63
3.3	CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA	66
3.3.1	Município: o lugar para onde converge a ação da pesquisa	66
3.3.2	Educação municipal em Santo Antônio de Jesus	68
3.3.3	Organização das Classes multisseriadas	71
3.3.4	Sujeitos da pesquisa: caracterização	73
3.3.5	Levantamento e análise de Dados	76
4	A CARA DAS CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE JESUS	78
4.1	DIÁRIO DE CAMPO: APRESENTANDO O PROJETO DE PESQUISA	78
4.2	PARA INÍCIO DE CONVERSA: DESVELANDO A CLASSE MULTISSERIADA A PARTIR DO QUESTIONÁRIO	79
4.3.2	Enveredando na roda: Formação inicial e continuada	86
4.3.3	Nuances das vivências do professor nas classes multisseriadas no chão da escola	89

4.3.4 Histórias imbricadas: Movências.....	93
4.3.5 Quem disse que aluno de classe multisseriada não aprende?.....	95
5 Na escuta, nasce uma proposta: Produto Educacional	97
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS : O INÍCIO DO QUE ESTÁ POR VIR	102
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE A – Questionário	110
APÊNDICE B – Perfil dos Professores.....	117
APÊNDICE C – Ofício Secretaria Municipal de Educação.....	119
APÊNDICE D – Ofício Facemp	123
APÊNDICE E – Declaração Roda de Conversa.....	124
APÊNDICE F – Roda de Conversa	125
APÊNDICE G – Termo de Autorização para Participação da Pesquisa.....	130
APÊNDICE H – Produto do Mestrado.....	132
APÊNDICE I – Fotos: Visita para Apresentação da Pesquisa	144
APÊNDICE J – Fotos: Caminhos que Levam as Escolas	146
APÊNDICE K – Fotos: Roda de Conversa.....	148

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce das minhas inquietações, vivências pessoais e trajetórias profissionais. Nasce dos muitos caminhos e espaços sociais, políticos e escolares ‘ocupados’¹ ou não, mas que, ainda assim, tensionaram vivências e revelaram desafios e dificuldades intrínsecas a minha implicação com a Educação do Campo, com a formação docente e a forma com que nós, professores, vemos/olhamos² para estas questões.

Desde a infância, como aluna da educação rural³, passando pelas minhas lutas sociais, meu corpo, gestos e expressões; chegando à docência em escolas do campo/roça⁴, permitiu flagrar a ausência de cuidado para com os alunos⁵ e a inexistência de políticas públicas que garantissem o direito a uma educação de qualidade. No entanto, ainda hoje nos deparamos com situações de luta e enfrentamentos para ter os nossos direitos garantidos, o exemplo disto é o governo anterior, que apresentava um cenário político que não era uma fiel ditadura militar, mas ironicamente os ocupantes das cadeiras administrativas, em sua esmagadora maioria, demonstravam apreço pelos ditadores e defendiam que não existiu ditadura e sim revolução, contrariando a história escrita pelos variados pesquisadores. Logo, o vigente trabalho, apesar da sua especificidade que envolve elementos, contextos e indivíduos cromossomicamente ligados à educação, é um fruto das consequências provocadas pelas ações e inações dos governantes que por aqui estiveram e com eles uma visão e um projeto neoliberal que pensa lucro, capital e a escola tem sido espaço reprodutor dessa visão opressora. Por isso que o mesmo configura-se como

¹ O termo ‘ocupado’ é entendido aqui a partir da concepção retirada do Dicionário de Educação do Campo e que vai além da ação de ocupar, de tomar posse de uma propriedade ou de um lugar, pois “o uso do termo ocupação foi estratégia na formulação das bases de justificação e legitimação do MST e na demanda pela realização da Reforma Agrária no Brasil” (ROSA, 2012, p, 511).

² O **ver** é imediato, é frio, sem interesse, não aguça nossa vivência, não traz ação e não provoca atitudes. Já o **olhar** é lento, é analítico, traz sentimento, sensibilidade, requer atenção, minúcias, perspicácia, contemplação. **Olhar** é ponderação, exige dedicação e profundidade interior.

³ De acordo com Ribeiro (2012, p. 293), “de modo geral, ‘o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento’ [...], aqueles que residem e trabalham nas zonas rurais [...]. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas”.

⁴ A concepção da palavra ‘roça’ é retirada da compreensão de Rios (2011, p. 13), tomando-o como uma ‘ruralidade específica’ envolta, principalmente, na semiótica da terra”.

⁵ Observe que neste trabalho os substantivos são apresentados e flexionados no gênero masculino, no entanto concernentes também ao gênero feminino, apenas por uma questão de estrutura textual. Mas ressalto que não pretendo com isso reforçar velhas crenças patriarcais ou falocênticas.

uma força de ocupação do seu espaço diante da sangria deferida aos direitos do cidadão e dos profissionais que pela força dos braços ou da mente movimentam o país, e dia após dia asseguram a própria esperança e a de outros em um Brasil humano e constitucionalmente mais preocupado com a maior riqueza da nação: seu povo.

Para Martins (2004, p. 2), “[...] a ocupação de espaços dominados por minorias detentoras de poder encontra-se organicamente vinculada a uma perspectiva emancipatória, tanto do ponto de vista educacional quanto social”, por isso, a minha memória restabelece uma forte relação com o campo, desvelando minha identidade enquanto pessoa e profissional, pois, mesmo sendo a identidade uma “[...] celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação as formas pelo quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (RIOS, 2011, p. 45), percebo que os ‘traslados’ por diversas identidades, culturas e pessoas, bem como as novas ‘ocupações’ não me fizeram negligenciar o vínculo com o campo.

Em vista disso, retomo minha história de vida a fim de revelar as veredas que foram abertas com a força das minhas mãos. Sou filha de pequenos agricultores do município de Santo Antônio de Jesus⁶, especificamente da comunidade do Tabocal⁷, em cuja pequena escola, de nome Maria de Lourdes, iniciei os estudos e fiquei até o quinto ano, isto é, o antigo primário. Passei a me ‘deslocar’ da roça para a cidade a partir do ginásio, a primeira etapa do Ensino Fundamental, tal contexto estendeu-se até o curso de magistério.

A escola da cidade recebia muitos alunos oriundos da roça, dentre os quais eu me incluía. Lembro-me de que foi um período muito difícil, pois ser negra e ‘da roça’, colocava-me no alvo à disposição dos dardos da discriminação e sujeição, além disso, tinha que participar de aulas eminentemente “urbanocentradas”, que para Moreira (2003) são polos de sentidos criados a partir das “imagens culturais hegemônicas sobre o rural, em oposição aos sentidos atribuídos ao urbano, carregam as noções de agrícola (apenas produção), atrasado, tradicional, rústico, selvagem, incivilizado e de comportamentos resistentes a mudanças. [...] Configuraram uma visão de rural subalterno sujeito ao seu domínio” (MOREIRA, 2003, p. 117). Para a Educação, segundo Hage (2005, p. 164), o discurso urbanocêntrico “contribui decisivamente,

⁶ O município de Santo Antônio de Jesus, lugar em que se desenvolveu esta pesquisa.

⁷ Nome de uma comunidade rural localizada no município de Santo Antônio de Jesus, que diante da expansão urbana, hoje se encontra a cerca de 5 km da sede do município.

para legitimizar a hegemonia de uma pedagogia tradicional-conservadora, que reforça e amplia o paradigma eurocêntrico de colonização de poder, de saberes e das identidades culturais do campo”. As palavras de Hage vão ao encontro da minha vivência na escola da cidade na qual passei a sentir vergonha de ‘ser da roça’ e de assumir minha identidade. Infelizmente, a escola ainda se mostra um espaço de exclusão, pois “[...] o aluno e aluna da roça, ao chegarem a escola da cidade, presos no emaranhado dos fios da fragmentação, do hibridismo, que constituem as identidades⁸, se deparam com outros pertencimentos, com o estranho, com o outro” (RIOS, 2011, p. 189).

Nesse período, em que fui estudar na cidade, eu era catequista e fazia parte de determinados grupos ligados à CEB's (Comunidade Eclesial de Base)⁹. O engajamento entre a Pastoral (Igreja) e o Social (Movimentos Sociais) capacitou-me em muitos aspectos, principalmente para o enfrentamento do cotidiano de uma escola urbana feita para jovens da cidade, na qual eu era simplesmente uma “criatura” sem visibilidade.

Sou oriunda de uma família grande. Somos, ao todo, 15 filhos e entre os que deram sequência aos estudos, nenhum cogitou a opção de ser professor. Minha escolha soou causando espanto em todos. No ano de 1998, após o final do ciclo de estudos, prestei concurso público para professora da Rede Municipal de Ensino de Santo Antônio de Jesus, essa foi a possibilidade de retorno ao espaço motivador de todos os meus desejos profissionais: a escola. Tive, então, a oportunidade de romper com o modelo excludente de educação urbanista pelo qual tinha passado e que me colocava, e tantos outros, à parte, pelo fato de não possuímos o perfil que se encaixava no modelo de educação convencional.

⁸ Como o conceito de identidade varia de acordo com o referencial teórico, busquei em Bauman (2005) uma proposta mais atualizada. O sentido que Bauman (2005) dá para identidade parte da compreensão de um tempo em que as relações adquirem um significado escorregadiço, liquefeito e, conseqüentemente, fadado a desembocar na foz da situação tendenciosa; adotando o contorno, desde que revele pendor ao contexto determinado. Por isso, é eloquente a compreensão de que as “identidades” se agitam ao vento e entre várias, algumas tremulam por nosso próprio discernimento, enquanto que outras são infladas e arremessadas por pessoas próximas, bem como distantes de todo e qualquer lugar. Por conseguinte, estou falando de um momento assinalado por determinadas transformações que estabelecem uma fronteira, todavia, não arraigada e nem tão perceptível entre o que é “moderno” e “pós-moderno” (BAUMAN, 2005, p. 310).

⁹ “Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) são comunidades ligadas à Igreja Católica que, incentivadas pelo Concílio Vaticano II (1962-1965), espalharam-se principalmente entre 1970 e 1980 pela América Latina. Consistem em comunidades reunidas, geralmente em função da proximidade territorial, compostas principalmente por membros de classes populares, e são vinculadas a igreja católicas” (BETTO, 1981 apud SOUZA, 2018, p. 25).

No ano de 2001, concluí o curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do Programa Rede UNEB 2000¹⁰. Período fértil, pois como já lecionava, experimentei vivenciar a teoria e a prática, desse modo, há vinte e cinco anos trilho os caminhos da educação nas escolas do campo do município de Santo Antônio de Jesus. Iniciei essa caminhada profissional como docente, primeiramente com classes multisseriadas, depois com alunos de séries finais do Ensino Fundamental, atuei como coordenadora pedagógica, vice-diretora e diretora escolar, todas essas funções em escolas do campo, compostas por alunos da Educação Infantil ao 9º ano. Em vista disso, procurei ficar atenta para não reproduzir um modelo de educação excludente que por diversos anos vivenciei.

Sabe-se que é dever do Estado garantir educação para todos, como também, atender aos direitos dos povos do campo, reconhecendo de modo efetivo, através da institucionalização de políticas públicas, a necessidade do acesso a uma Educação do Campo que valorize sua diversidade e cultura, oportunizando o direito de escolha referente à permanência ou não no campo, assim como a superação da dicotomia campo / cidade, em que nessa “queda de braço” o campo é pautado e classificado como atrasado, desprovido de conhecimento, tendo a produção de alimentos como única e exclusiva função. Afinal de contas, há uma idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, pois “[...]. As valorizações culturais e econômicas da cidade e da indústria desqualificaram saberes e outras racionalidades [...], tais como as indígenas, as camponesas e as de outras culturas não-hegemônicas” (MOREIRA, 2003, p. 115-116).

Tal perspectiva coaduna com as minhas inquietações e direciona a reflexão acerca da minha docência em escola do campo e a formação docente, pois sempre busquei contribuir para a formação de outros, reconhecendo a necessidade da luta em defesa da Educação do Campo, ‘ocupando’ espaços, marcando território com nosso jeito de pensar educação, de pensar a multissérie como uma possibilidade rica de gerar aprendizado, desconstruir essa história de negação e abandono.

Desse modo, queremos não apenas escolas abertas no campo/roça, mas com condições necessárias e políticas que assegurem uma prática pedagógica que vá

¹⁰ Programa aprovado pelo Parecer nº123/98 do Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia, configura-se como oferta do Programa de Implantação de Cursos Intensivos de Graduação para Docentes em Exercício nas Series Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino (CASSIA; LIMA, 2012, p. 124).

além das paredes, dialogando com a realidade local, sendo um espaço que se constrói cidadania e reconhecimentos de direitos, dando visibilidade aos sujeitos destes lugares.

Fica evidente que minhas vivências pessoais se entrecruzam com as profissionais e, por isso, declaro a importância das ações ou/e políticas públicas que visam reparar a desigualdade historicamente construída, pois ainda é recorrente a exclusão de tantos estudantes do campo, principalmente quando são transferidos para sequenciar seus estudos na cidade ou, ainda, quando fecham a escola do campo, recolocando-os em um espaço que não corresponde a sua cultura. Isto posto, torna-se indispensável a formação do professor das escolas do campo e em especial de classe multisseriada.

Definitivamente, a escola é um espaço de formação cotidiana, inclusive para o professor, afinal, “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações” (NÓVOA, 2013, p. 115). Tal constatação remete-me a uma formação fincada no contexto do professor, das suas experiências colocadas em lugar privilegiado, isto é: sua prática docente, atentando-se para “[...] o processo de formação [que] pode assim considerar-se dinâmico em que se vai construindo a identidade de uma pessoa” (NÓVOA, 2013, p. 115).

É preciso garantir o direito aos povos do campo ao acesso à Educação, e que esta seja de qualidade, considerando as vivências, seu modo de ser e viver, cada realidade que vai surgindo nesse chão. E nessa linha de pensamento, o “chão” que vem atraindo nosso olhar são as classes multisseriadas, uma realidade que predomina nas escolas localizadas no campo no município de Santo de Jesus. Trata-se de uma possibilidade de não fechamento das escolas do campo, no entanto, em 2020, realizou-se o fechamento de duas escolas do campo, no início de 2023 mais um, confirmando que multisseriada não tem sido tratada como uma política educacional e sim a nucleação¹¹, o que acaba fechando muitas escolas. Portanto, o

¹¹ Os processos de nucleação são implantados no país com vinculação direta ao transporte escolar dos estudantes do campo, desconsiderando, em geral, que a permanência das crianças e adolescentes no campo é um elemento-chave para a preservação nesse espaço de redes sociais e produtivas; e que o deslocamento dos alunos, especialmente para os centros urbanos, incentiva a saída das famílias de suas propriedades, tendo em vista a preocupação com a segurança, o acompanhamento de seus filhos e a necessidade de lhes garantir a continuidade de estudos. A preocupação das famílias com as condições de segurança dos filhos se refere às condições das estradas e transportes, como também à violência urbana e a convivência em ambientes diferentes de sua cultura local.

que poderia ser uma política educacional, mais uma vez é vista como uma “praga” uma “erva daninha” para a Educação.

As Escolas do Campo se materializam enquanto garantia de direito à educação, elas caminham na contramão da negação, da negligência do Estado, que precariza as condições mínimas de acesso e qualidade da educação, elas também denunciam essas formas de abandono, representadas pelos Movimentos de luta por uma Educação humanizadora. Assim entendemos que Educação de qualidade não seja só construir quatro paredes, “jogar” o professor lá e exigir que ele dê aulas. É na verdade dever do Estado fazer com que os nossos direitos sejam cumpridos, reconhecer que os povos do campo são sujeitos de direitos e para garanti-los desenvolver políticas públicas que lhes assegurem estes direitos. Partindo deste pressuposto nasce a pesquisa: “Classes Multisseriadas no Município de Santo Antônio de Jesus: Construindo Itinerários Formativos”.

A história, no geral, vem demonstrando o pouco cuidado com a Educação específica para os povos do campo, sem zelo e prioridade por parte do poder hegemônico, quando há alguma visibilidade é buscando atender interesses do sistema capitalista e a serviço do agronegócio, domesticando o filho do agricultor, dando seguimento a história de dominação e exploração, característica ainda presente da educação rural. Tendo em vista que estas escolas têm desempenhado um papel fundamental na formação dos sujeitos do Campo, esta realidade aí posta não pode ser negada, e sim criadas condições que possibilitem preparar a escola e o professor para entregar ao estudante uma Educação de qualidade, cumprindo com o seu papel social. Assim, buscaremos neste caminho da pesquisa encontrar respostas para os seguintes questionamentos: se as escolas localizadas no campo no município de Santo Antônio de Jesus são compostas por classes multisseriadas, por que negar uma Formação docente específica que corresponda a esta necessidade? Quais têm sido os descaminhos que têm dificultado o fazer pedagógico nas classes multisseriadas? Quais seriam os possíveis caminhos (pensados por sujeitos desta pesquisa) para esta Formação?

Pensando nas questões acima, temos como objetivo: Analisar como está sendo pautada a formação dos(as) professores(as) das classes multisseriadas das escolas do campo no município de Santo Antônio de Jesus-BA, apontando os desafios e proposições para formação docente e o avanço do projeto da Educação do Campo.

Para isso os objetivos específicos se configuram caminhos para realizar a pesquisa. São eles:

I- Investigar as políticas e programas que têm pautado a formação de professores de classes multisseriadas nas escolas localizadas no campo do município de Santo Antônio de Jesus;

II- Averiguar em que medida as formações de professores oferecidas por estas políticas e programas coadunam com a proposta da Educação do Campo;

III- Conhecer os descaminhos que têm sido entraves para o bom desenvolvimento das classes multisseriadas no município;

IV- Elaborar um plano de ação para formação de professor com as impressões dos sujeitos da pesquisa e a partir das demandas que surgem do chão da escola, no qual desenvolvem suas atividades profissionais;

V- Fomentar espaços dialógicos para a formação continuada de professores de classes multisseriadas na abordagem da Educação do Campo.

Tal preocupação justifica-se, pois, nas últimas décadas, o fenômeno do “urbanocentrado”, ou seja, a expansão do ‘polo urbano’ tem alcançado o rural, caracterizando-se como fonte de progresso e, conseqüentemente, impondo os seus valores dominantes para todo o conjunto do município de Santo Antônio de Jesus, reconhecida como a capital do Recôncavo Baiano, pela sua importância como centro comercial, industrial e de serviços de toda a região. Assim, é visível que o campo tem ficado à margem do setor desenvolvimentista adotado pelo município, ou seja, o da industrialização. Cada vez mais crescente a construção de novas indústrias e o alargamento do comércio, sendo estas posicionadas como as grandes geradoras de emprego e renda, no entanto, o poder público precisa, também, pensar em ações para o campo, para os sujeitos que lá vivem e precisam de políticas públicas que lhes assegurem seus direitos de cidadão.

Por conseguinte, todos esses episódios forjaram minha profissão docente, implicando-me, conseqüentemente, com o tema do referido estudo que tem derivação na Pesquisa colaborativa, pois para Rocha e Abreu (2020, p. 76), “Numa pesquisa colaborativa o diálogo é o pilar da negociação. O professor deixa de ser um sujeito da pesquisa e passa à condição de co-produtor da pesquisa.” Por todos esses meandros se faz urgente a formação continuada construída pelos próprios professores a partir do seu olhar e das demandas que vão surgindo na sala de classes multisseriadas, todos estes que estão aqui doando suas mãos para a realização desta pesquisa.

Constatando assim que essa formação pensada e organizada entre pesquisador / sujeito da pesquisa configura o Produto deste Mestrado. Tudo isto pensando numa política social e pedagógica no sentido de despertar, fomentar e fortalecer ações pedagógicas para pensar de forma crítica e agir como um defensor da Educação do Campo e das classes multisseriadas.

Assim, é importante considerar que pesquisar é, entre outras coisas, colocar-se no caminho com o propósito de alcançar um lugar, isto é: um objetivo. Para tanto, é necessário lançar mão de uma determinada metodologia que viabilize, sistematicamente, o caminhar/pesquisar.

Considerando os sujeitos da pesquisa, professores de classe multisseriadas do município em comento, anuncio que será com eles essa caminhada, para que possamos entender a realidade pesquisada, olhando para o sentido com que cada um olha a sua Formação. Desse modo, o caminho fica “largo”, afinal já não estarei sozinha com livros e teóricos, os/as sujeitos/as da pesquisa chegarão para estabelecer esse processo da pesquisa colaborativa, posto que a caminhada é menos árdua quando se segue acompanhada.

Diante de tantas possibilidades metodológicas, caminharemos pelos meandros da pesquisa colaborativa, pois o método viabiliza, através de uma pesquisa envolvida com a situação circunscrita no local social pesquisado, uma técnica de intervenção com alcance sociopolítico de primeira importância. Segundo Ibiapina (2007, p. 114-115) a pesquisa colaborativa tende a:

A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.

Nessa perspectiva, a pesquisa tem o objetivo de diagnosticar uma situação, para desse modo iniciar uma ação, acompanhando-a através da **observação participante**, pois constitui um procedimento significativo para a pesquisa, “[...] desde a formulação do problema, passando pela [...] análise e interpretação dos dados [...] pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 2008, p. 100 e 103), conferindo, dessa forma, sentido, incitando o desencadeamento de novas ações.

Nessa perspectiva, a pesquisa colaborativa tem “a formação continuada, assim como as etapas de implementação de uma pesquisa colaborativa, deve se

desenvolver de maneira gradual e processual, à medida que a cada passo, é alcançado” (ROCHA; ABREU, 2020, p. 74). Pensando nesta pesquisa, a pretensão é seguir estes passos, e assim, teremos respaldo para a construção do plano de ação do “Produto”, que nascerá a partir das reais demandas dos sujeitos desta pesquisa. Logo, trata-se do diagnóstico que manifesta o problema, recomendando medidas para remediá-las.

Os caminhos da pesquisa conduzirão minhas ações para o encontro com as ações de professores(as) que atuam em classes multisseriadas nas 15 (quinze) escolas em territórios rurais do município de Santo Antônio de Jesus¹², a maioria dos munícipes de Santo Antônio de Jesus vive sob a égide do “urbanocentrado”, no entanto, existe uma quantidade expressiva de moradores rurais que devem ter acesso às políticas públicas que respeitem suas identidades e culturas, e tal perspectiva inclui a escola.

Para a concretude do estudo, far-se-á necessário lançar mão de determinados dispositivos, quero dizer: questionário, entrevista e roda de conversa, que serão suportes para o cumprimento dos objetivos, buscando com esses dispositivos vivenciar uma “escuta sensível¹³.”

Por isso, ao discutir um tema, é importante alimentar a discussão com novas informações, no entanto, informação sozinha não é suficiente, é preciso colocá-la num contexto de reflexão, indo além, produzindo coisa nova diante das questões que o grupo enfrenta (AFONSO; ABADE, 2008).

Assim, as memórias e as falas dos professores participantes serão entrançadas com a teoria, através das palavras, linhas, pontos e parágrafos que começam aqui, espalhando-se pelos demais segmentos textuais.

Com o propósito de aprofundar tais questões, a pesquisa foi realizada e circunscrita a partir de três categorias cruciais para o referido estudo: Formação Docente/ Classe Multisseriada e Educação do Campo. Para isto, este estudo buscou discutir teórica e empiricamente os seguintes eixos temáticos, articulados: Identidades, fundamentado nas considerações e reflexões advindas dos Estudos Na Formação Docente (LEIRO; SOUZA, 2012; NÓVOA, 1995 e 2013; ARROYO, 2007 e

¹³ Segundo Barbier (1998), a “escuta sensível” consiste em ter sensibilidade para perceber expressões, entender nas falas questões que estejam nas entrelinhas. As entrevistas foram transcritas e analisadas buscando respeitar o dito e encontrar o não dito.

2012; SAVIANI, 2009); Classe Multisseriada (HAGE, 2014; MOURA, SANTOS, 2012; PARENTE, 2014); na Educação do Campo/roça (ARROYO, 2012; CALDART, 2002 e 2012; MOLINA, 2014; GATTI, 2021; MARTINS, 2004; RIOS, 2011; SOUZA, 2018).

Pensado em dar forma a este trabalho, sua escrita seguiu com a seguinte estrutura: Introdução – traz um pouco da história da autora, sua relação com a Educação e a multissérie. Na sequência, o trabalho está dividido em três partes que se interligam: a parte I aborda sobre temas importantes a respeito da Educação do Campo a Formação do professor e as Classes Multisseriadas, história e relação entre ambas, uma composição teórica. Na parte II, um pouco da questão empírica, os caminhos que se seguiram para esta construção. Por fim, na parte III, o resultado dessas andanças, histórias e conversas.

2 FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO NO BRASIL

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

A formação de professor é um tema relevante nos meios educacionais, uma temática de muitas rodas de conversa, não só no Brasil, mas ao redor do mundo; uma vez que compreender sua implicação para o setor educacional é fundamental, estando diretamente relacionada à qualidade ou ao insucesso da educação. Apesar da importância da formação de professores no Brasil, historicamente, nota-se uma construção de abandono e descaso, haja vista que foram anos para desenvolver ações e políticas públicas para essa formação.

Nos registros históricos fica evidenciado que inicialmente a preocupação com a formação de professores começa a ser pensada no século XVII, na Europa, e só depois essa questão se torna foco de preocupação em outros países. Segundo Saviani (2009), é apenas no século XIX, após a Revolução Francesa, que a questão da formação foi colocada em pauta. A partir daí que se dá a criação de Escolas Normais com a incumbência de formar professores. Todavia, no Brasil, essa questão do preparo do professor só emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular, sendo na verdade algumas poucas ações pensadas e que vêm passando distante do desafio e demandas com uma preparação de qualidade para os professores.

Aqui é preciso destacar a influência marcante da igreja católica na educação brasileira, foram anos, parafraseando Vieira (2008), e percebe-se que os cristãos impregnaram cada momento da educação do Brasil por mais de 200 anos, já de início levando ao povo os princípios da fé católica. Assim, Vieira afirma:

Destarte, os primeiros professores brasileiros receberiam uma formação baseada nos clássicos antigos voltados a padrões da sociedade europeia cristã que privilegiavam a retórica com a eloquência ciceroniana como marca na formação de representantes da Companhia de Jesus. Essa Formação, recebida em Portugal ou, mais tarde, no Brasil, constituía a primeira e marcante influência externa na formação de professores da terra recém conquistada (VIEIRA, 2008, p. 3837).

A trajetória da educação sempre esteve atrelada aos interesses da sociedade hegemônica, nessa perspectiva a educação deveria/deve caminhar com estas intencionalidades, uma forma perversa e às vezes sutil de oprimir a população

carente. A partir da expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, a educação segue seu curso, porém nesta mesma perspectiva.

Apesar da longa caminhada, no que tange à formação docente, ainda não atingimos o patamar consistente para superar tantos desafios educacionais, bem como podemos dizer que até aqui não houve evidências de dedicação e esforço para isso. Vejamos algumas Políticas de Formação Docente:

Diversas são as políticas atuais de formação de professores, pós LDB de 1996, contando inclusive com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tais como a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa Novos Talentos, Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), Programa de Consolidação à Docência (Prodocência) e Observatório da Educação (Obeduc), com atuação em todo o país, visam a melhoria da formação, inicial e continuada, dos profissionais de educação básica (MAIER, s/d, p. 4).

Porém, isso não tem se refletido na educação verdadeiramente, estamos longe de ter uma formação de qualidade que acompanhe, oriente e traga para o professor o embasamento necessário para realizar seu papel de mediador, dando conta dos desafios do dia a dia, fazendo com que a escola cumpra com sua função social, que para Leite é:

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidades, sem contudo, perder aquilo que lhe é próprio aquilo que lhe é identificador (LEITE, 2002, p. 99).

Podemos acompanhar uma trajetória ainda mais específica, buscando compreender como a formação docente foi se constituindo em cada contexto histórico, e para isso Saviani (2009, p. 143-144) traz com muita eloquência:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Ao refletir a respeito da trajetória supracitada, percebe-se que houve um grande período sem nenhuma preocupação em formar professor no sentido de oferecer educação de qualidade para todos.

A Escola Normal foi a instituição responsável por formar professores entre a segunda metade do século XIX e durante o século XX, sendo considerada o locus de circulação de conhecimento e de construção de cultura escolar, proporcionando mudanças no que se remete às ordens educacionais, sociais e políticas. A ESCOLA NORMAL E AS REFORMAS EDUCACIONAIS COMO SÍMBOLO REPUBLICANO: Laís Marta Alves da SILVA. UNESP e Marília Fernanda Plaza RODRIGUES UNESP, Eixo temático Política e práticas de formação inicial de professores de educação básica. Agência de fomento: CAPES

Por um tempo, a maior preocupação era que o professor demonstrasse domínio sobre o conteúdo que lecionaria. No segundo período, por sua vez, falava-se em “ensino regenerador e eficaz”. Buscando atender a tal pensamento, cria-se a escola modelo, anexa à escola normal, quando adquire consciência da importância de uma formação, embora o objetivo seja dar continuidade a um projeto de dominação.

Para Saviani (2009, p. 146), “[...] a expansão desse padrão não se traduziu em avanços muito significativos, trazendo ainda a marca da força do padrão até então dominante, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos”. Ainda nesse período, ocorreu a criação de institutos de Educação no Distrito Federal e em São Paulo, os quais, mais tarde, são elevados à base de estudos superiores. Foi a partir dessa base que criaram os estudos de formação docente em nível superior, sendo o início do processo (3 + 1), ou seja, mais um ano para o estudo da didática.

Seguindo com o pensamento de Saviani (2009), referente a esse esboço histórico, com o golpe militar de 1964, houve uma grande necessidade de adequações na educação e, para isto, a implantação de leis validou as alterações, a Lei nº 5692/71 validou modificações no ensino primário e médio, desaparecendo com a escola normal e com o Parecer nº 349/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, instituindo outras alterações. Embora houvesse uma expectativa para o avanço na qualidade com a formação do professor após o golpe, poucas foram as mudanças e a promulgação da LDB em 20 de dezembro de 1996 não trouxe ganhos. Neste sentido, Saviani reverbera que:

Como conclusão desse rápido esboço histórico constatamos que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório (SAVIANI, 2009, p. 148).

Saviani nos alerta para uma realidade tensa e aponta para os caminhos percorridos desde o início, especificamente após a independência do país até os dias atuais, um abandono claro e um não cuidar da formação do professor que mesmo com poucas ações desenvolvidas não tem correspondido de forma a criar uma política robusta de formação de professor.

Seguindo com essa tessitura, observa-se a Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Especificamente pensando em formação docente, a referida lei afirma que:

Meta18. Garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores de educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, de licenciatura plena em instituições qualificadas (BRASIL, 2001, p. 66).

Observando a afirmação, percebe-se que o Plano busca dar conta da formação docente, no entanto, isto não foi acontecendo ao decorrer do tempo, com o passar dos anos e da vigência do próprio plano, essa questão ainda tem sido algo a ser superado. Outra questão é a Formação continuada, ainda de acordo com o Plano:

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior (BRASIL, 2001, p. 67).

Nesse sentido, segundo o parecer CNE/CP 009/2001, que fundamenta a resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores da Educação Básica, torna-se impreterível uma revisão profunda acerca dos aspectos essenciais da formação de professores, tais como:

[...] a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam as necessidades de atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a assegurar-lhes a indispensável preparação profissional. (Parecer10 CNE/CP 9/2001)

Observe que o termo “competência” representa uma pedagogia engessada que direciona a formação docente para preparar o professor a reproduzir uma ideologia mercadológica, a qual para Kuenzer (1999) define o trabalho do professor como utilitarista, cumpridor de práticas pedagógicas, um “tarefeiro”.

Ainda falando de PNE, Lei nº13.005/2014, pode-se observar, especificamente na meta 16, no que se refere à formação docente:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 80).

A meta fala sobre garantir a todos os profissionais de educação básica a formação continuada, no entanto, olhando a realidade atual (Tabela 1), é perceptível o não cumprimento desta meta, é preciso um olhar diferenciado para a formação docente, uma formação que nasça dos anseios dos professores e demandas que surgem no cotidiano. Desta forma, Nascimento reverbera que:

A formação continuada de professores é parte da profissão docente, intrinsecamente ligada ao fazer docente, e que não pode estar desprovida de uma sólida fundamentação teórica. No entanto, no Brasil, a formação continuada, além de possuir um viés de caráter mercadológico, adota um significado de “complemento” de uma formação inicial precarizada (NASCIMENTO, 2021, p. 03).

O que se percebe é que a meta 16 foi tratada de forma débil, ainda não houve um esforço plausível para o seu cumprimento na entrega de uma formação continuada, como afirma Nascimento.

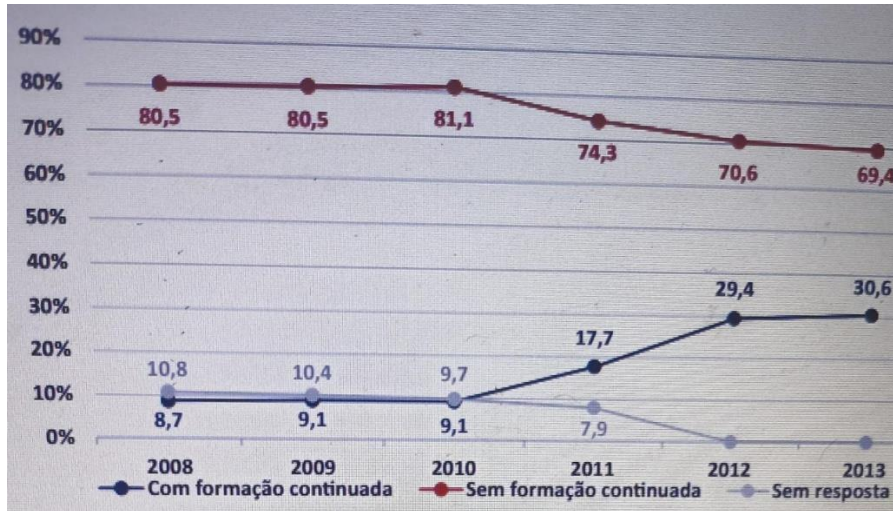
Tabela 1 - Formação de Professores da Educação Básica

Ano	Pós-graduação / Especialização	Mestrado	Doutorado
2015	31,4	1,3	0,1
2017	34,4	2,4	0,4

Fonte: Adaptado do INEP (2018).

A tabela 1 confirma esse crescimento tímido, o que torna difícil o cumprimento da meta em sua íntegra. Abaixo é possível observar um gráfico que ilustra esse fato (figura 01).

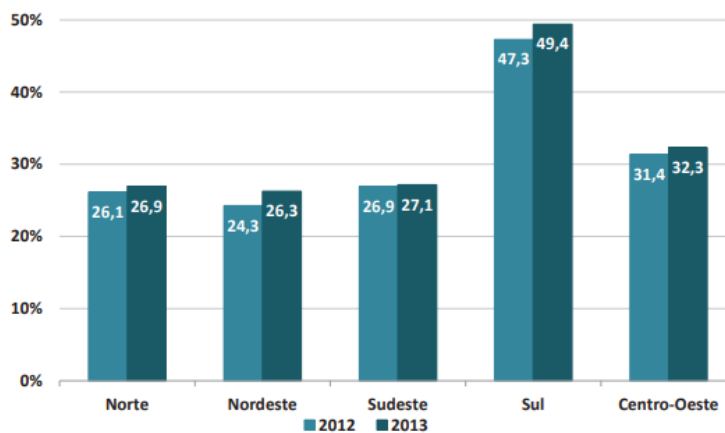
Figura 01 – Percentual de Professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada – Brasil.



Fonte: Censo da Educação Básica. Elaborado pela Direção/Inep.

É evidente a ausência de política pública eficaz para formação continuada de forma a diminuir essa carência. É possível observar na figura 02 que ocorreu uma pequena redução nessa curva, mas não de forma expressiva.

Figura 02 – Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada, por grandes regiões – Brasil.



Fonte: Censo da Educação Básica. Elaborado pela Direção/Inep.

Os fatos acima expostos mostram que a questão da Formação docente, especificamente da sua ausência, tem sido uma realidade no Brasil. A figura 2 aponta que no período analisado nenhuma das grandes regiões apresenta um quantitativo acima de 50% e isto revela essa deficiência, principalmente nas regiões Norte e

Nordeste. Como já descrito anteriormente no texto, essas são as duas regiões que mais vêm sofrendo com a forma urbanocêntrica de fazer educação. E isso vem se perpetuando ao longo do tempo, mesmo havendo pequenos avanços, não tem sido o bastante, dentro do esperado por mudanças. Veja o que traz o censo 2021:

Os percentuais de docentes da educação básica com pós-graduação e formação continuada têm aumentado paulatinamente ao longo dos últimos cinco anos. O percentual de docentes com pós-graduação subiu de 36,2% para 44,7% de 2017 a 2021[...]. O percentual de docentes com formação continuada também apresentou uma elevação, saindo de 35,1% em 2017 para 40,0% em 2021[...] (DEED/INEP, 2020/2021).

As afirmações supracitadas nos possibilitam pensar a respeito da importância da formação do professor, isso porque pensamos e defendemos um projeto de Educação do campo, com uma escola que evidencie em seus processos a vida do homem do campo, suas vivências, saberes, sua identidade de vida campesina.

A LDB, por meio do artigo 67, prevê que a formação inicial e continuada em todos os níveis e modalidade deve ter a prerrogativa do aperfeiçoamento permanente dos docentes, oportunizando os seguintes componentes:

O respeito à diversidade cultural e aos processos de interação e transformação existentes no campo brasileiro; o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do Campo na construção da qualidade social de vida individual e coletiva (BRASIL, 1996).

Observando o que preconiza o principal marco legal da educação brasileira, bem como a efetivação desses pressupostos na educação, constata-se, sem leviandade, a fragilidade, o pouco zelo com a formação de professores. No entanto, não se pode desconsiderar que a partir de lutas encampadas pelos Movimentos Sociais é possível observar alguns ganhos como resultado de lutas e organização popular: o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL/MEC/SECADI, 2012, p. 84)

A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, embasada por outras leis, a exemplo da Constituição de 88 e LDB de 96, discorre sobre uma formação

engessada, com uma vertente neoliberal e mercadológica, direcionada por competências.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL/CNE, 2019, p. 02)

A esta afirmação, pode se dizer que havia um esforço, era preciso colocar a BNCC em vigor, hoje é sabido que ela vem de um viés neoliberal, de acordo com Gatti (2019), os professores eram responsáveis por orientar alunos a seguirem a lógica do mercado e essas novas orientações afetaram e afetam as políticas de Formação:

[...] Apenas com o conhecimento o licenciando não consegue enfrentar a sala de aula. Precisamos oferecer uma formação específica para o ensino, junto com boa formação de conhecimento, o que não estamos fazendo no momento. O resultado está aí: os baixos rendimentos que temos na educação básica, uma grande evasão – 20% dos alunos do Ensino Fundamental não se formam – e 49% dos jovens estão fora do Ensino Médio (GATTI, 2013, p. 05).

Essa é uma das tristes faces que mascaram a educação em nosso país. O resultado trazido por Gatti mostra uma verdade já desvelada a todos. No entanto, é um convite a (re)pensar os grandes desafios para uma formação que não seja rasa, reprodutora de uma lógica mercadológica e a serviço de ideias neoliberais; uma formação que dê conta das especificidades e demandas da escola. Diante da história apresentada, a afirmação de Vieira convida a reflexão e recomeço:

Dos Jesuítas ao Positivismo, chegou-se aos pós 2º Guerra Mundial, quando a influência do Banco Mundial e de outros organismos internacionais como a UNESCO já estavam embrionariamente constituídos. A gênese da formação docente está entrelaçada com vários outros componentes da cultura escolar, que nem sempre estão visíveis nos registros oficiais, mas se tornam perceptíveis pelo estudo do momento histórico em que ocorram (VIEIRA, 2008, p. 3847).

Quando se fala de recomeço diante do exposto neste item, não se trata de utopia, trata-se de “esperançar”, como dizia Paulo Freire, buscar transgredir essa realidade que está posta, que já foi dado um passo. Importante destacar que a escrita deste texto foi revista em tempo de posse do novo Presidente (Lula, em 2023), que

recebeu a faixa presidencial, de forma simbólica, pelas mãos do povo brasileiro, um povo desrespeitado na sua diversidade, ansiando por dias melhores, a esperança chegou e com ela a certeza dos dias melhores.

2.2 A EDUCAÇÃO NO CAMPO E A FORMAÇÃO DOCENTE

“Não vou sair do campo pra poder ir para escola, Educação do campo é direito e não esmola” (SANTOS, 2006).

Historicamente construiu-se a ideia de que o campo é lugar do atraso, daquilo que precisaria ser superado e que os sujeitos desse lugar só poderiam conquistar desenvolvimento e sucesso pessoal e profissional caso mudassem de lugar, ou seja, abandonassem o campo e, para progredir, migrassem para grandes cidades.

Início este texto por dizer que, para mim, mulher do campo, mãe, professora e tantos outros lugares que me faço representar, que o lugar do sujeito do campo é onde ele queira, onde deseja ser, morar e se representar. No entanto, ter seus direitos de cidadão garantidos é fundamental, caso o jovem queira sair do campo é um direito que lhe assiste, porém sair por falta de possibilidades, por não ter escola, saúde, segurança, aí é negação de direitos básicos que a própria constituição nos garante¹⁴.

Compartilho com Arroyo (2007) que essa visão negativa e reducionista para com o campo está se perpetuando com uma perversa intencionalidade, levando a uma inexistência do campo, sedimentando o caminho para o surgimento da escola do não. Segundo Arroyo (2007, p. 158):

[...] A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural.

Resistindo a tais pensamentos e por acreditar que os povos do campo não tinham uma educação que os representassem, os Movimentos Sociais surgem nesta defesa e lutam por educação de qualidade. Refletindo esse viés, era necessário pensar outro caminho, outra educação “gestada” a partir das vivências do homem do

¹⁴**Art. 5º**, Caput, CF– “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos **brasileiros** e residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988).

campo, como defende Molina (2004), ou seja, uma escola “no e do” campo: “[...] a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação especialmente à escola, e a uma educação que seja no e do campo [...]” CALDART (2012, p. 259). Em relação a estas lutas, a autora afirma que:

[...] o desafio teórico atual é o de construir o paradigma contra hegemônico da Educação do Campo: produzir teorias, construir, consolidar, e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação e interpretação diante da realidade constituída na relação entre campo e cidade (CALDART, 2004, p. 16).

Assim, se fez e faz necessário esse processo de lutas, que teve início a partir da resistência dos índios em favor da sua terra; dos negros escravizados, pela liberdade; Canudos contra a exploração, Contestado pela posse das terras; e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pela Reforma Agrária.

É preciso destacar que a consolidação da Educação do Campo/roça é fruto dos Movimentos Sociais, através das ações pioneiras: do MST; Movimento Eclesial de Base (MEB); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); Universidade de Brasília (UnB); Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); bem como tantas outras iniciativas populares que visavam a uma educação para as escolas do campo.

A recapitulação breve desse processo de muitas lutas por educação de qualidade para os povos do campo/roça leva-nos ao final da década de 90, especificamente no I ENERA (Encontro de Educadores da Reforma Agrária), realizado em Luziânia, Goiás, no ano de 1997 e, também, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, no ano de 1998. A partir desses marcos, outras conferências, seminários e mesas de debates foram ocorrendo em diversos espaços, a fim de debater e discutir proposições para efetivação de uma educação diferenciada para os povos do campo/roça.

Como já foi dito anteriormente, tais debates já vinham sendo realizados dentro dos Movimentos Sociais, principalmente, após o massacre de Eldorado dos Carajás (Pará, em 1996), cuja ação policial assassinou brutalmente militantes do MST que marchavam em direção à capital do estado em protesto contra a demora das demarcações das terras. A referida tragédia desencadeou uma forte contestação

dentro dos movimentos, apontando a necessidade de estratégia para o acesso à educação, mas uma educação que fizesse avançar a luta, a resistência e a construção de uma nova sociedade.

Esses debates e proposições pautadas pelos Movimentos Sociais do Campo obtiveram importantes conquistas, como: aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 01/2002 e Parecer nº 36/2001); Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (Portaria nº 86/2013); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, as quais definiram a Educação do Campo como modalidade de ensino (Resolução nº 04/2010); Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Decreto nº 7.352/2010); Diretrizes Complementares, estabelecendo normas e princípios para o desenvolvimento de políticas para a Educação Básica do Campo (Resolução nº2/2008) (BRASIL, 2015).

Assim, podemos dizer que já visualizávamos muitos feitos e ganhos como resultado de lutas a partir da organização de um povo que tem na resistência uma forma de lutar contra o poder hegemônico. No entanto, o Golpe de 2016, destituindo a então Presidente Dilma Rousseff, deu início ao desmonte de algumas políticas voltadas para os diversos povos do Campo, sendo agravado no Governo Bolsonaro. Estes ataques extrapolam os limites da educação e adentram todas as esferas que deveriam dar a seguridade social para as populações camponesas.

O governo Bolsonaro extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, retirando de pauta qualquer discussão que abarque a diversidade. A única grande preocupação do MEC foi o combate ideológico e o aporte financeiro para a implementação das escolas cívico-militares, contrapondo o que a Educação do Campo defende. O ENEM foi esvaziado, dificultando o acesso dos estudantes mais carentes à universidade pública. A exemplo, 2021 teve o ENEM com o menor número de participantes de toda a sua história. As universidades públicas e os Institutos Federais, além de estarem sofrendo com as intervenções na sua autonomia, também vêm sofrendo com os cortes orçamentários, colocando em risco seu funcionamento bem como as inúmeras pesquisas que estas instituições desenvolvem. Em outras palavras, é a Universidade

sendo “para poucos” como defende o ex-Ministro da Educação Milton Ribeiro¹⁵ (ministro do governo Bolsonaro). A Educação foi um dos pilares sociais que mais sofreu durante os quatro anos de governo Bolsonaro.

No Campo do meio ambiente e da agricultura, a situação também está precária. O ex-Ministro do Meio Ambiente Ricardo Salles (ministro do governo Bolsonaro) já respondia processo por alterar ilegalmente o plano de manejo da área de proteção no Estado de São Paulo e, como Ministro, ele literalmente deixou “passar a boiada¹⁶”, com isso, o Brasil voltou a ser destaque mundial pelo desmatamento da Amazônia e pelo favorecimento ao garimpo ilegal nos rios e terras de reservas indígenas. Estes últimos, além do que já sofriam com o avanço do agronegócio, agora também enfrentam o novo marco temporal que modifica a forma de demarcação das terras indígenas que se encontra em votação no STF. Também se destaca o Projeto de Lei (PL) nº 2.633/2020, que favorece a grilagem de terras, regulamentando um crime que historicamente tem causado sérios danos a inúmeras famílias camponesas neste país.

Assim, o que podemos observar é que, após o Golpe de 2016, iniciamos um retrocesso histórico, mas seus efeitos nocivos já começam a atingir a população do Campo e aquelas menos favorecidas com perda de direitos e de condições dignas de sobrevivência. É preciso dar uma basta neste projeto de desmonte do Brasil.

Desse modo, nesta atual conjuntura, torna-se necessário o ininterrupto fortalecimento dos movimentos sociais, bem como a ‘ocupação’ de espaços que possibilitem as lutas sociais e políticas. Para Martins (2004, p. 74), “[...] a ocupação de espaços dominados por minorias detentoras de poder encontra-se organicamente vinculadas a uma perspectiva emancipatória, tanto do ponto de vista educacional quanto social”. Afinal, o processo de ‘ocupação’ destacado pelo autor é condição de libertação. Assim, se posicionar como defensor da escola, como aquele que acredita que a educação do campo deve ser do/no campo é fundamental.

2.2.1 Formação de educadores do campo: história, políticas e realidades

¹⁵ Cf “Ministro da Educação defende que universidade seja 'para poucos'” Reportagem disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>>.

¹⁶ Cf. A reportagem de Vanessa Nicolav para o Jornal Brasil de Fato aborda o que favorecido com a atuação do Ricardo Salles frente ao Ministério do Meio Ambiente. “O que passou na ‘boiada’ de Ricardo Salles durante a pandemia?”. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/06/09/o-que-passou-na-boiada-de-ricardo-salles-durante-a-pandemia>>.

A palavra Campo vem ganhando espaço ao longo do tempo, mais que isso, vem ocupando um lugar que tem sido fruto de uma construção contrária ao conceito que a este foi sendo imposto. Nomenclatura carregada de negação, relacionando-a sempre ao atraso, ao ruim, ao cafona. A este espaço não cabia educação, programas e políticas, muito menos pensar projetos de formação de professores, preparando-os para oferecer educação de qualidade.

Os Movimentos Sociais têm avançado no sentido de analisar e sistematizar quais as reais demandas de uma educação de qualidade no Campo, assim as I e II conferências Nacionais por uma Educação do Campo, em 1997 e em 2004, trazem tais demandas:

1) Universalização do acesso à Educação Básica de qualidade para a população brasileira que trabalha e vive no e do campo; a construção de alternativas pedagógicas que viabilizem, com qualidade, a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo; a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA); políticas para a elaboração de currículos e para escolha e distribuição de material didático-pedagógico, que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo e o acesso às atividades de esporte, arte e lazer; 2) Ampliação do acesso e permanência da população do campo à Educação Superior, por meio de políticas públicas estáveis; 3) Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente; 4) Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos; 5) Na Bahia constata-se com maior dramaticidade, segundo dados oficiais, a intensificação da ausência de políticas sociais. As consequências dessa realidade exposta apresentam um quadro de exclusão escolar que se configura de diferentes formas ao longo do tempo e do espaço para aqueles que vivem e trabalham no campo (TAFAREL, 2010, p. 4-5).

Essas demandas foram pauta para tantos seminários, congressos, estudos referentes à Educação do Campo, foram na verdade motivos de lutas que vieram acontecendo ao longo dos anos pelos Movimentos Sociais, foram caminhadas necessárias para desconstruir a história de tantas desigualdades no campo, assim, era preciso formar os sujeitos do campo, trazer uma formação que desse visibilidade a suas vivências, suas histórias, e identidade, tão esquecida pela Educação posta ao decorrer dos anos. Por isso podemos dizer que foi como resultado dessas lutas que nasceu a Licenciatura em Educação do Campo, as LEDOCs. Para Tafarel (2010), diretrizes foram cruciais e demandas de 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo para a implementação destes cursos de licenciatura em Educação do Campo em quatro Universidades federais indicadas: UFBA, UFS, UnB e UFMG.

A proposta visa estimular nas universidades públicas a criação de cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo para formar educadores para atuação na educação básica em escolas do campo, [...]. Neste sentido,

o Curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma ação tática que possibilitará aproximar as universidades públicas das redes de ensino existentes e dos movimentos sociais de luta. Trata-se, portanto, de uma experiência ímpar, para assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural, do direito universal dos povos do campo à educação pública de qualidade e referenciada nas lutas sociais (TAFAREL, 2010, p. 6).

Reiteramos que esse foi um ganho muito positivo para a formação docente do campo, pois o que a história revela é uma grande desigualdade, um abandono explícito nas normativas legais que trazem o silenciamento da educação para alunos do campo. O Parecer nº 3604 de 12/2001, reverbera sobre isso:

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL 2001).

O mesmo documento sinaliza que a Carta Magna de 1891 também silenciou sobre a educação para os sujeitos do campo. Isso evidencia que não havia um olhar para o “rural¹⁷”, para as realidades das pessoas que construam suas vidas nestes espaços. Tomando como partida a educação, aqui implantada pelos Jesuítas, desde o início da colonização era carregada de intencionalidades, inicialmente com o papel de catequizar, e assim perdurou por muitos anos. Os motivos até mudaram, mas a intencionalidade sempre permaneceu, seguindo a opressão, a lógica hegemônica de controlar e dominar.

De acordo com o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro 2010, no inciso 4, “A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação[...]” (BRASIL 2010). Isso porque se faz fundamental essa formação para que o professor possa sentir-se preparado para demandas diárias. Seguindo o mesmo decreto, no artigo 2º, sobre os princípios da Educação do campo, relata que: “III. desenvolvimento de políticas de formação de

¹⁷ “Para definir Educação rural é preciso começar pela identificação do sujeito a qual ela se destina [...] trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem é oferecida uma educação na mesma modalidade de que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural as características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam” (RIBEIRO, 2012, p. 293).

profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010).

Dentro deste âmbito de discussão, observa-se que a formação vem da forma posta no decreto e acompanhando princípios e objetivos da Política Nacional de Formação. Dispostas no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, essas construções demonstram a importância da formação inicial e continuada, no entanto, ainda de forma generalista, não atendendo as especificidades, como observa Arroyo (2007, p. 160): “Nossa tradição inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de territórios [...] Ao longo de nossa história essa foi à suposta inspiração das LDBs da Educação”.

Acompanhando essa construção, percebe-se que em determinado período uma preocupação passou a ser vigente: a necessidade de levar informação para o rural, mais que isso, era preciso formar, preparar aqueles sujeitos para estarem a serviço, a mando das empresas rurais que por ali iam surgindo. Assim, Ribeiro (2012, p. 295) pontua que:

Assim se compreende que o sistema capitalista, tenha incorporado, desde os anos de 1960 até o início dos anos de 1970, a Reforma Agrária, porém, associada aos interesses de classe, visando a modernização do Campo, pela introdução de máquinas, insumos agrícolas, métodos de administração rural etc., e isso requeria alguma forma de escolarização, o que explica a relação entre educação rural, o desenvolvimento econômico e a Reforma Agrária.

Dessa forma, dois projetos opostos vão se constituindo no Campo. De um lado estão os trabalhadores camponeses, que vão firmando suas lutas por terra para trabalhar e tirar seus próprios sustentos; somado à luta também por direitos, por políticas que lhes assistam de forma a respeitar e valorizar suas vivências, sua identidade e tudo aquilo que os constituem enquanto homens do Campo. Do outro lado, o agronegócio, mostrando-se gigante no poder, aquele que leva “desenvolvimento”, modernidade e tecnologias, mas que também leva agrotóxicos, destruição, monocultura, extinção, divisão, transgênicos e desemprego. Esse é o projeto que permeia o campo e a esse projeto a educação vem servindo.

Segundo Neto (2011, p. 27), “É o tempo do campo “moderno,” do agronegócio, em que máquinas informatizadas tornam-se o símbolo imponente do capitalismo agrário.” É a esse projeto hegemônico e neoliberal que precisamos propor rupturas. Parafraseando o autor, percebe-se que novos tempos virão acrescidos de uma nova

ideologia, substituindo o “trabalho artesanal, o braçal, pela nova empregabilidade,” que exigirá novos conhecimentos; uma formação específica que possibilite e firme esse pensamento. Neto (2011, p. 28) também afirma:

O conhecimento passa a ser apresentado, no discurso ideológico, o principal insumo para a moderna agricultura, e assim, o precário sistema educacional do campo passa a sofrer questionamento por partes de setores vinculados ao capital, que possam defender o fortalecimento da escolarização e da formação profissional para a empregabilidade do trabalhador do campo e para que o campo possa se “modernizar”.

A afirmação do autor coaduna com o pensamento de que há uma intencionalidade de formar os povos do campo para empregabilidade que está a serviço da manutenção deste sistema que oprime. Arroyo (2007) traz essas questões quando nos escreve sobre a ênfase do paradigma urbano que, em contrapartida, ignora vivências, identidades, culturas, e a ausência de uma formação específica acaba por corroborar o que ele chama de “desconstrução da cultura do campo”, em tudo isto fica entendido que não existe ato político neutro, é preciso ter bem esclarecido o tipo de sociedade que defende e o tipo de educação que queremos para tal sociedade. Afinal, “A educação é um ato político, portanto ninguém educa sem um projeto de formação cultural, e esse projeto passa, necessariamente, por uma intencionalidade política” (GHEDIN, 2012, p. 37). Assim, a formação se faz fundamental para que este projeto possa ser evidenciado na prática pedagógica. Ainda segundo Ghedin:

A formação é um ato político na medida que explica as contradições da estrutura contribuindo para transformação estrutural da sociedade. Desse modo, e só por ingenuidade que se poderia acreditar no caráter apolítico da Educação e da Formação de educadores (GHEDIN, 2012, p. 39).

De acordo com o artigo 6º da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação):

Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;

[...]

VIII - a formação continuada que deve ser **entendida** como **componente essencial** para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (BRASIL, 2019, grifos nossos).

O artigo 6º dessa norma discorre de forma bem lúcida, ou seja, a formação deve estar em consonância com marcos regulatórios, que deverão: direcionar, regular e apontar caminhos, estando estes a serviço da intencionalidade de empresas. Nesse sentido, Nascimento traz:

Nesse contexto, agentes políticos e econômicos, como os organismos multilaterais – Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) – passam a ter influência decisiva sobre os rumos da sociedade capitalista, em especial sobre áreas estratégicas para a reprodução do capital, como é o caso da educação. As influências políticas de caráter neoliberal, que incentivam a privatização, desnacionalização e mercantilização da educação, são a tônica dessas diretrizes (NASCIMENTO, 2021, p. 01).

O princípio VIII da resolução supracitada (com ênfase nos grifos) descreve que a educação continuada deve ser “entendida como componente essencial”, mas esse princípio não é observado na prática, é que basta o entendimento pois para os professores, a lei não é aplicada desta forma, de acordo com as demandas escolares, assim, não se torna uma realidade dentro das escolas, quando na verdade, segue influenciada por marco regulatórios, como afirma a citação acima. A escola não pode estar desassociada dessa realidade, pois compreender como essas questões vêm sendo postas, suas intencionalidades se faz urgente. Para Neto:

[...] não podemos perder de vista que a construção de uma Educação do campo democrática, camponesa, cooperativa e solidária, que atenda aos interesses do ser humano e não aos interesses do mercado e do agronegócio depende da vontade política e da capacidade de organização popular[...] (NETO, 2011, p. 37).

Acompanhando tais questões, fica claro que o processo de criação de marcos legais e políticas públicas é uma luta dos Movimentos Sociais pela qualidade e materialização de uma formação do/no campo com árduo início e crescimento. Todavia, seu declínio está diretamente relacionado ao *Impeachment* sofrido pela Presidenta Dilma, iniciando aí um retrocesso de 20 anos. Cardoso (2021, p.13) completa:

De modo mais explícito, a Lei Federal nº 13.415/2017 - aprovada após a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congela por vinte anos os

orçamentos públicos - trouxe mudanças profundas, especialmente ao romper com a ideia de educação básica com itinerários formativos.

O país viveu um desmonte de direitos já garantidos e adquiridos a partir de grandes lutas. A educação, especificamente a formação do professor, não ficou de fora e está à mercê de um projeto neoliberal que domina e oprime. Surge a esperança de vivenciar outras realidades com a entrada do novo governo em 2023.

Ao olhar para Santo Antônio de Jesus, o lugar da pesquisa, na realidade vigente em relação à formação do professor, fica evidente a carência por políticas que deem conta das demandas que vão surgindo, a necessidade de um agir, um cuidado para com a formação dos professores que atuam nas escolas do campo.

A vivência que segue ao longo dos anos é de não haver formação específica para o campo, e quando há é uma formação a mando de pacotes disfarçados de Educação do Campo que, na verdade, não coadunam com a proposta, seus princípios e concepções. Segundo Arroyo (2007), é necessária uma formação completa que traga para a escola a consciência social das lutas para dar sentidos aos saberes da escola e da vida daqueles sujeitos que ali estão valorizando especificidades de uma formação que os façam compreender que identidade, lutas, território, terra, cultura, vivências, tudo que tem sentido com a vida do camponês precisa dialogar com os processos escolares. Seguindo essa questão, Arroyo afirma que:

Os movimentos sociais têm clareza de que a conformação do sistema de educação com uma rede de escolas do campo no campo e com um corpo profissional com formação específica exige educadoras e educadores do campo no campo. Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes (ARROYO, 2007, p. 169).

Continuando o presente trabalho, é possível compreender que a formação de professores das escolas do campo é crucial para que não se reproduza uma formação rasa, negacionista e que esteja a serviço de uma lógica mercadológica que vem dando conta de um projeto perverso e neoliberal. É necessária uma formação contra-hegemônica, disposta a romper com essa lógica vigente, e que esteja a serviço da vida e de uma educação dialógica e humanizadora.

2.3 AS CLASSES MULTISSERIADAS NO BRASIL: HISTÓRICO, POLÍTICAS, CONTEXTO, TRABALHO DOCENTE E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Escrever acerca da classe multisseriada é escrever sobre um campo tenso do contexto educacional. Existir e persistir em meio a essas tensões não é apenas complexo, mas desafiador, visto que a História nos aponta que a construção e a conquista em torno desses espaços ocorreram de forma a transgredir e propor rupturas com o paradigma educacional vigente. Assim, para melhor compreensão do presente trabalho, é importante pensar: o que é multissérie e classe multisseriada?

Segundo o Manual de Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores – MOPFEE (BRASIL, 2009, p. 23), “passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne, em um mesmo espaço, um conjunto de séries do ensino fundamental”. Nesse sentido, para Santos e Moura (2015):

[...] classes multisseriadas ou unidocentes, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida a responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Norte e Nordeste (SANTOS; MOURA, 2015, p. 35).

Esse formato de organização da escolaridade surge com a chegada dos Jesuítas, quando se iniciou o ensino das primeiras letras no Brasil. No período, o formato de escolarização acontecia geralmente em lugares improvisados, com um professor sem formação para tal, responsável pela educação daqueles que ali se constituíam enquanto alunos. Santos (2015, p. 133) elucida ainda que:

No Brasil, por exemplo, no período colonial, Escolas Jesuíticas, Aulas Régias, Método Mútuo ou Monitorial configuram formas de organização da escolaridade em que as diferenças de idade e níveis de conhecimento, não só estavam presentes, como eram vistas com a mais absoluta naturalidade.

Outro ponto importante é com relação à organização das turmas, pois o sistema brasileiro as classifica em três categorias, descritas na tabela 2 abaixo.

Tabela 2 – Organização das categorias das classes multisseriadas

Categoria	Constituição
Unificada	Diferentes fases da Educação Infantil

Multietapa	Educação Infantil e Séries iniciais do Ensino Fundamental
Multi	Diferentes anos do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar de 2018.

Diante das questões apresentadas, concepções negativas foram criadas em torno da escola multisseriada, relacionando-a sempre ao atraso, seguindo um padrão excludente e urbanocêntrico que coloca a seriação como o modelo a ser seguido. No entanto, esse padrão único não corresponde à realidade das nossas escolas, que é diversa, às vivências, cultura, identidade, lugares, sonhos, com isso a escola não pode estar alheia a essas questões.

Com relação à formação das turmas, a realidade vivenciada no Brasil é diversa e, na maioria das vezes, em todas as categorias. Uma questão preocupante é que na maioria dos casos os professores das escolas do campo e, em especial, de classe multisseriada, são colocados lá como uma forma de punição, um critério nada plausível de escolha de professor. Para Santos e Moura (2012), a forma desta escolha é até perversa (professor considerado “inapto”, perseguição política, forma de castigar o professor).

Tabela 3 – Características dos professores de turmas únicas e multisseriadas em 2018

	Sexo		Natural do munic.	Zona de resid.	Escolaridade				Tipo de contrato
	Idade Média	Fem.			Não Urbana	Prop. Aluno/Prof.	Ensino Médio Compl. médio	Super. Completo	
Multisseriado	38,99	76,10%	37,26%	39,21%	12,35	49,08%	49,87%	0,15%	46,70%
Única	41,18	81,45%	48,71%	76,14%	11,13	24,69%	74,89%	0,74%	63,69%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar de 2018.

Questões assim têm dificultado o trabalho pedagógico com essas turmas. Ainda é possível destacar que o estado tem fechado os olhos para as classes multisseriadas, devido à ausência de políticas que assegurem aos professores

melhores condições para desenvolver o seu trabalho. Frente a tudo isso, fiquemos com este questionamento: A multissérie surgiu como uma opção pedagógica ou em resposta a uma necessidade? Quanto a isso, Parente (2014) destaca que:

Historicamente, a população do campo estava a margem da Educação escolar. A democratização da Educação, possibilitando o acesso à educação a todos. Trouxe à tona a discussão referente ao tipo de escola construída para atender a demandas reduzidas em localidades distantes e ou isoladas. Nesse espaço e contexto nasceu e se disseminou a chamada multisseriada (PARENTE, 2014, p. 57).

Dadas as considerações de Parente, podemos observar que a multissérie tem uma função social muito importante: é preciso garantir a alunos de diversos lugares o direito à Educação e uma educação humanizada, garantindo ao aluno o direito de estudar no seu lugar, indo de encontro ao fechamento de escola. Segundo Saviani (2009), no Brasil, por exemplo, no período colonial, Escolas Jesuíticas, Aulas Régias, Método Mútuo ou Monitorial configuram formas de organização da escolaridade em que as diferenças de idade e níveis de conhecimento não só estavam presentes, como eram vistas com a mais absoluta naturalidade. Outra questão preocupante neste sentido é a nucleação, um processo chamado de “nucleação escolar”, que consiste em reunir os alunos das escolas desativadas, fechadas, geralmente em áreas rurais, deslocando-os para centros maiores. Concentra-se o maior número de alunos em uma única escola, seja ela da cidade ou do campo.

Há no contexto educacional uma lógica neoliberal a ser seguida, uma defesa para privilegiar a ordem do capital, colocando a multisseriação como o problema, um mal a ser superado. Melhor compreensão dessa lógica e da necessidade de “transgressão do modelo seriado urbano de ensino” é o que buscamos neste trabalho. De acordo com Hage (2014), é preciso estar atento para essa questão, pois a lógica da seriação como o modelo a ser seguido desconsidera a diversidade que há nas escolas e não reconhece as potencialidades, por isso se faz urgente a “transgressão do Paradigma seriado urbano de ensino”. É preciso compreender que a escola do campo faz parte de vivências, da história do povo que ali habita, como afirma Queiroz:

Nesta perspectiva de aproximação do meio escolar e do meio familiar/productivo organizasse o movimento de vai-e-vem entre a prática e a reflexão teórica, movimento este que constitui um dos fundamentos da alternância que, assume sentido de estratégia de escolarização, possibilitando aos jovens que vivem no campo, conjugar a formação escolar com as atividades e tarefas da unidade produtiva familiar, sem desvincular-se da família e da cultura do meio rural (QUEIROZ, 2004, p. 35).

É necessário observar que, na maioria dos casos, as queixas em torno das escolas multisseriadas são referentes à estrutura das escolas, da ausência de políticas públicas, da formação docente, currículo descontextualizado e não do modelo de organização da turma, contrapondo essa construção negacionista gerada em torno dela, e que tem sido justificativa para realizar o fechamento de escolas do campo. O campo defendido por Movimentos Sociais é um campo com vida, com gente, com escolas, com garantias de direitos, diferente do campo do negócio e do lucro, defendido pelo agronegócio. Assim, Caldart (2002, p. 26) infere que:

[...] a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

A realidade é realmente preocupante e desafiadora, isso porque essa precariedade está em torno das escolas do campo de todo o país, tem comprometido a materialidade de uma educação de qualidade, especificamente no contexto da multissérie. Hage (2014) argumenta que:

De fato, se torna muito difícil desenvolver o trabalho docente de qualidade nas condições inadequadas em que se encontram as escolas rurais na atualidade, e o Censo Escolar de 2011 esclarece com mais detalhes essa situação ao indicar que das 76.229 escolas existentes no campo, 68.651 não acessam internet (90,1%), 11.413 não possuem energia elétrica (15%), 7.950 não possuem água potável (10,4%), e 11.214 não possuem esgoto sanitário (14,7%). Essa situação, não estimula professores e estudantes a permanecerem nessas escolas ou sentirem orgulho de estudar nas escolas localizadas em suas próprias comunidades, fortalecendo assim o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural, que força as populações do campo a deslocarem-se para estudar na cidade, como solução para essa problemática (HAGE, 2014, p. 1172-1173).

Para Ivânia Freitas (2020), vê-se que estamos em um cenário ameaçador, no qual devemos refletir sobre diversas atitudes do governo, observando, especificamente, a Emenda Constitucional 95, que compromete drasticamente o investimento em educação e outras áreas de direitos sociais. A tabela 4 mostra como são pensadas as escolas que têm salas únicas, compostas por só uma “série” e as “classes multisseriadas”, que como já visto neste trabalho são compostas por várias séries.

Tabela 4 – Características escolares de escolas com turmas multisseriadas e únicas

Questões observadas	Multisseriadas	Única
---------------------	----------------	-------

Localização /Urbana	4,40%	75,72%
Local de funcionamento da escola/Prédio Escolar	92,69%	99,26%
Abastecimento de água	10,19%	1,14%
Energia Elétrica	10,11%	0,24%
Destinação do lixo/Coleta Periódica	22,37%	91,11%
Laboratórios/Informática	14,49%	57,22%
Ciências	0,66%	7,49%
Sala de leitura ou biblioteca	15,91%	50,98%
Parque infantil	4,62%	24,22%
Banheiro dentro da escola	68,12%	96,12%
Quantidade média de salas de aula	2,94	10,11
Quantidade de computadores para uso dos alunos	1,54	9,18
Internet	25,04%	85,10%
Oferece merenda escolar	99,80%	99,87%
Localização diferenciada*	19,75%	3,62%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar de 2018.

A multissérie, por tudo que já fora aqui exposto, evidencia seu potencial para garantir o acesso à educação de milhares de estudantes que residem no campo. Continuo a trilhar por esse caminho revelando que para as pessoas que acreditam que a educação “no/do” campo é possível, que escolas multisseriadas têm potencialidades e dão certo, a luta é um contínuo. Fica evidente que a multissérie tem função social e política e, apesar de sua materialização encontrar-se no contexto de precarização, apesar das dificuldades evidenciadas, vem cumprindo com sua função social, como bem assegura Hage (2005, p. 4): “As escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, tem assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos do campo”. A compreensão que temos coaduna com o pensamento de Araújo (2009, p. 37): “Defendo as políticas públicas para as classes multisseriadas [...] ao invés de importar modelos dentro da lógica instrumental, deve buscar reconhecer a multissérie como um fenômeno rico e permanente capaz de promover um ensino de qualidade”. Nesse sentido, observam-

se nas figuras 03 e 04 dados que nos possibilitam acompanhar a trajetória e a realidade das classes multisseriadas por região.

Figura 03 – Mapa com o número de turmas multisseriadas por região geográfica – Brasil, 2013



Fonte: SANTOS – UFRB (2015, p. 145).

Figura 04 - Contraste entre número de alunos matriculados em classes multisseriadas nas regiões do Brasil entre 2008 e 2009

CADA VEZ MENOS

Nos últimos anos, o país registra queda no número de alunos em classes multisseriadas. Entre 2008 e 2009 houve redução de 6% nessa modalidade de ensino.

	2008	2009	Varição
Norte	313,9	298,8	-5%
Nordeste	734,2	670,2	-9%
Sudeste	141,9	151,9	7%
Sul	64,0	59,8	-7%
Centro-Oeste	33,6	34,6	3%
Brasil	1.287,6	1.215,3	-6%
Paraná	2008	2009	Varição
Escolas estaduais	11	11	0%
Escolas municipais	702	617	-12%
Matrículas na rede estadual	231	169	-27%
Matrículas na rede municipal	14.217	12.819	-10%

Fonte: MEC/Inep: Tabela elaborada por Inep/DEED. Infografia: Gazeta do Povo.

Na figura 03, observamos dados referentes aos anos de 2008 e 2009, a imagem do mapa escancara uma realidade perversa quando comparamos os números de

escolas. Isso reaviva o discurso da não neutralidade da educação. Educar é um ato político e todo ato político tem uma intencionalidade, assim resta dizer que o fechamento de tantas escolas não é obra do acaso.

Caminhando com essa tessitura é possível perceber as peças que constroem a engrenagem maior, nunca houve por parte do estado uma preocupação com a multisseriação, percebe-se uma formação oposta aos princípios e concepções da Educação do campo, contraria uma formação que aliena com suas bases na divisão social do trabalho, que exclui e divide; desejamos sim uma formação, mas unindo saberes, que seja omnilateral, pautada na vida dos povos do campo, pensada para atender as demandas que surgem na escola. Assim, segundo Souza:

Nesse ponto, podemos indagar sobre as políticas de formação de professores que estabelecem padrões de desenvolvimento assentados na formação multifacetada, visando atender a um mercado altamente competitivo e excludente. Há nesse sentido, uma preocupação com a formação puramente técnica, desvinculada da formação teórica, que contribuiu significativamente para a autonomia política e investigativa dos docentes e conseqüentemente seu fazer pedagógico (SOUZA, 2021, p. 4).

Diante disso, precisamos nos atentar para propor rupturas dos paradigmas vigentes, criar condições de contrapor a tudo que está posto, criando brechas que nos possibilitem oferecer para nosso aluno uma educação de qualidade. “La diversidad es una riqueza, que se entiende no sólo como necesaria, sino como algo virtuoso” (ELIZALDE, 2012, p. 21).

2.4 REALIDADES DAS CLASSES MULTISSERIADAS: UM OLHAR PARA OUTROS TERRITÓRIOS

Acompanhamos no item anterior que as classes multisseriadas existem no Brasil há longas datas. Foi evidenciado também que elas surgem para suprir a necessidade de maximizar o acesso à escola. É necessário levar a educação para os povos “esquecidos e isolados”, porém tinha uma política efetiva para isso.

Infelizmente, no Brasil, ter direito assegurado por lei não significa um efetivo cumprimento do dever do Estado em garanti-la. Hage (2005) expõe em seus trabalhos problemas sérios que são constatados diuturnamente em relação ao contexto das classes multisseriadas: a infraestrutura das escolas, a falta de recursos humanos, a ausência de uma formação docente específica, a lógica da seriação, a forma com que são direcionados os planejamentos escolares, currículos engessados e fora do

contexto e das realidades dos alunos. Todas essas questões têm sido entraves ao trabalho do professor, no entanto, a negação em torno da multisseriada é tão grande que todas as mazelas são direcionadas para o formato, como se a seriação fosse a solução para a educação. Como afirma Parente:

Mas, se pensarmos na própria crise do modelo seriado, desejar que o falacioso processo evolutivo da escola ocorra, será retroceder e negar as próprias oportunidades que surgem cotidianamente nas escolas multisseriadas, apesar do fardo nominal que carregam, apesar da ausência de políticas públicas para as populações do campo, apesar da demora em tratar os sujeitos dessas escolas como agentes de construção social da escola (PARENTE, 2012, p. 59).

Em consonância ao pensamento de Parente (2014), a negação da classe multisseriada muito nos incomoda. Mais profundamente aos defensores da educação dos sujeitos do campo. Para além do exposto, chama-nos também a atenção questionamentos pertinentes em torno dessa discussão, pois a quem interessa esse abandono? A quem interessa um currículo, uma formação padronizada? São questões pertinentes para entender todo o processo desta construção.

Em meios a tantos problemas, é importante destacar aqui o papel fundamental do professor, faltam-lhe orientações necessárias no seu fazer pedagógico, acompanhamentos para contornar as demandas do dia a dia. Faz-se urgente olhar para o tipo de educação que queremos oferecer, o tipo de aluno que desejamos formar. Se educar é um ato político, é preciso trazer nossas intencionalidades, quem não sabe para onde quer ir, qualquer caminho oferecido direcionado serve.

Manifestadas minhas convicções, convido-os a direcionar o olhar para outras possibilidades, a multisseriada não é específica do Brasil, ela fala pela educação de diversos outros lugares não como uma alternativa do descaso ou por não ter outra opção e sim como uma escolha político-social, uma organização pensada para dar conta da educação de outros lugares.

A partir das investigações na literatura, fica a compreensão do desafio que é a multisseriada, no entanto, ficam claras também suas potencialidades; a possibilidade de superar os desafios e entregar para os alunos uma educação de qualidade. Parente ressalta:

O conceito de multisseriação difere e depende dos países onde implementado. Considerando o conceito de “multigrade teaching” como o ensino e estudantes de diferentes idades/graus/habilidades no mesmo grupo em contraposição ao ensino mongraduado, no qual estudantes possuem idades e habilidades similares, a autora destaca que em países em desenvolvimento é possível haver grandes variações de idade de idade no

mesmo grau /ano de escolarização tendo em vista a grande incidência da reprovação. É o que a autora denomina de “multi age-within-grade teaching”. Essa situação difere significativamente da realidade dos países desenvolvidos, já que tal condição não existe (LITTLE, 1995 apud PARENTE, 2014, p. 64).

Para além do exposto, nos chama atenção a forma com que é posta a trajetória da multissérie no Brasil como uma organização escolar apenas pertencente a países em desenvolvimento, no entanto, autores que se debruçaram na busca desta realidade em torno do mundo mostram o contrário, como podemos observar no quadro 1.

QUADRO 1 – Estimativa de escolas, alunos e/ou professores de turmas multisseriadas em alguns países, com indicação de ano e fonte dos dados

PAÍS	ANO	PREVALÊNCIA DE MULTIGRADO	FONTE
Europa			
Espanha	2008	Os centros educativos em zonas rurais constituem 58% do total de centros educativos do país. A modalidade predominante é a educação primária: 73,5% (21.867). 98% destas escolas são de gestão estatal. 91,7% são escolas unidocentes e polidocentes multigrado.	Burrial et. al. [2008, p. ?]
Espanha	2000-2001	Dados do curso 2000-2001 indicam que apenas na Comunidade Autónoma da Cataluña existiam de 444 escolas multigrado, que atendiam a um total de 14.845.	Mata (2008, p. 36-37).
Escócia	2002	27% de todas as classes primárias foram turmas multisseriadas. 22,3% de todos os alunos estavam em turmas multisseriadas.	Little (2004, p. 12).
Finlândia	2004, 2008	Em 2004 existiam 1.099 escolas de educação básica com menos de 50 alunos. Em 2008 aprox. 30% das escolas deste país eram rurais, nas quais estudavam 7% dos alunos.	Bolaños (2012, p. 148).
		30% das escolas da Finlândia eram rurais e a maioria destas eram multisseriadas.	Tsolakidis (2010, p. 54).
França	1993	Em 1993 a França possuía “6.748 escolas isoladas, num universo de 36.46 escolas primárias, isto é, 18,5%, representando 3% dos alunos”	Collot (1994, p. 62).
França	2000	34% do público escolar tinham aulas "combinadas", e 4,5% das escolas eram estabelecimentos com um único professor.	Little (2006, p. 33).
Grécia	2005	Das 5.675 escolas primárias existentes na Grécia, 2.400, ou seja, 42,29%, são multisseriadas.	Cantó et. al. (2008, p. 6).
Inglaterra	2000	25,4% de todas as classes do ensino primário eram classificadas como ano mista (dois ou mais graus, sob responsabilidade de um professor). 25% de todos os alunos estavam estudando em classes anuais misturadas.	Little (2004, p. 12), Little (2006, p. 33).
Irlanda do Norte	2003	21,6% de todas as classes no ensino primário (1 a 7 anos) foram as turmas multisseriadas	Little (2004, p. 12).
“Irlanda” (Rep da Irlanda)	2002	42% de todas as classes do ensino primário são compostas por dois ou mais “níveis”.	Little (2006, p. 33).

Noruega	2005	35% de todas as escolas primárias da Noruega eram pequenas escolas utilizando ensino multisseriado, atendendo cerca de 12% dos alunos matriculados em escolas primárias do país.	Parente (2014, p. 76).
País de Gales	2002	34,4% de todas as classes, nos três primeiros anos do ensino primário foram de turmas multisseriadas. 33% de todos os alunos estavam em turmas multisseriadas. 13,7% das escolas do país têm 50 alunos ou menos.	Little (2004, p. 12).
Portugal	1994	Em 1994 havia 1.668 escolas com número igual ou inferior a 10 crianças, o que constituía 55% dos estabelecimentos total do país, a mesma percentagem que representavam em 1986, quando se iniciou um violento processo de fechamento das pequenas escolas. Ainda em 1994, 6.286 professores atuavam em escolas com apenas 1 ou 2 lugares (funções docentes), atendendo 91.746 crianças.	D'Espinhey (1994b, p. 41).
Ásia			
China	1995	Em 1995 existiam aproximadamente 420 mil escolas multisseriadas em todo país.	Cabrera et. al. (2007, p. 115).
	2008	Em 2008, só no Oeste da China “Existiam mais de 90 mil escolas com um só professor ensinando vários níveis de ensino. Nas áreas montanhosas do oeste da China, cerca de 1/3 a 1/5 das crianças ainda estão aprendendo em tais escolas. Em alguns municípios das regiões montanhosas, estudantes em escolas de instrução multiclasse representam cerca de 15 a 25% de total e cerca de 10% dos professores estão envolvidos no ensino multigrade”.	Jum, (2009, pp. 4-5).
Índia	1996	84% das escolas primárias possuíam no máximo três professores. Dado que as escolas primárias têm 5 graus curriculares isso significa que alguns professores devem ser responsáveis por dois ou mais graus durante parte do dia.	Little (2004, p. 12).
Índia	2010 (?)	Mais de 120 mil professores lecionam em classes multisseriadas atendendo mais de 8 milhões de alunos.	Padmanabha Rao & Rama, (2010, p. 25).
Indonésia	1995	Em 1995 a Indonésia possuía aproximadamente 20.000 escola multisseriadas.	Cabrera et. al. (2007, p. 115).
Iran	2004	Dos 7,5 milhões de alunos da escola primária, 3,1 mil estudam em áreas rurais. Cerca de 1 milhão (13,33%) de alunos estudam em classes multisseriadas.	Aghazadeh (2010, p. 14).
Sri Lanka (Ceilão)	1999	18% de todas as escolas têm quatro ou menos professores. As escolas primárias têm 5 graus curriculares, mas a maioria das escolas contém classes pós-primárias também. Daí que alguns dos 18% tem oferta primária e pós-primária.	Little (2004, p. 12).
	2006	Há pelo menos 2.000 escolas (20% do número total de escolas), com aulas multisseriadas.	Vithanapathirana, (2010, p. 42).
África			
África do Sul	2008, 2009	Em 2008 um total de 6.432 escolas eram multisseriadas, representando 25% das instituições escolares do país. Em 2009 este número subiu para 6.619 (26%). As escolas multisseriadas atendem cerca de 3 milhões de alunos.	Joyce (2014, p. 532); Joubert (2010, p. 58).
Burkina Faso	2000	36% das escolas e 20% das classes são multisseriadas. 18% dos alunos estudam em classes multisseriadas.	Little (2006, p. 33).
Samoa	2007	64% das escolas primárias “governamentais” são multisseriadas.	Faasalaina (2010, p. 121).
Senegal	2003	18% das escolas primárias são multisseriadas, atendendo 10% dos alunos deste nível de ensino.	Mulkeen, Higgins (2009, p. 9

			e 27).
Uganda	2005	20% das escolas primárias são multisseriadas.	Mulkeen, Higgins (2009, p. 9 e 27).
América do Sul			
Argentina	2010 (?)	Quase 60% das escolas de gestão estatal de Educação Básica Primária são rurais, cifra que supera 70% em algumas regiões. 30% das escolas rurais primárias são de pessoal único e o mesmo percentual é de instituições bidocentes. 13% dos alunos de Educação Básica Primária e 8% de Educação Básica 3 e Polimodal pertencem a âmbitos rurais.	Argentina, (2015, s/p).
Brasil	2012	Em 2012 existiam 45.574 escolas multisseriadas atendendo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em todas as regiões brasileiras, constituindo 93.493 classes. Dos 16.016.030 matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil em 2012, cerca de 1.469.152 estão em turmas multisseriadas, cerca de 9%.	INEP (2012); Lege e Boehler, (2013, p. 10)
Chile	2002, 2004	Do total de 8.423 estabelecimentos de ensino básico subvencionados do país, 4.653, ou seja, 52%, estão em áreas rurais, sendo 3.808 (82%) sob administração municipal e 845 (18%) particulares subvencionadas, atendendo 333.645 alunos, o que representam 14% da matrícula básica subvencionada total. 3.414 escolas são multigrado, com cerca de 5.068 professores e 96.500 alunos. 42% das escolas multisseriadas atendem a seis cursos em uma sala com um só professor. Das escolas multigrado, 1.774 (39%) tem 20 ou menos alunos; e 1.170 (26%) têm entre 21 e 50 alunos.	San Miguel (2005, p. 4); Unesco (2004, p. 96).
	2006	Das 4.345 escolas rurais existentes no país, 3.589, ou seja 82,60% são multisseriadas. 1.730 escolas, aproximadamente 39,81% das escolas rurais são unidocente (este percentual era de 38,8% em 2002).	Bustamante (2006, p. 6-7).
	2009	Dos 6.799 estabelecimentos de ensino básico, 57% eram rurais. No país existiam 4.244 escolas rurais, das quais 3.348 eram multigrado.	Chile (2009, p. 4)
Guiana	2000?	47% das escolas do país são multisseriadas.	Berry [2000?], p. 2).
Paraguai	2009	Do total de 8.435 escolas existentes no país, 5.733 localizavam-se no meio rural. 2.922 eram instituições com “plurigrado”, sendo 2.354 no meio rural e 568 na cidade. Considerando-se o total de escolas existentes no país, 34,64% são “plurigrado”. Este índice sobe para 41% quando se considera apenas as escolas rurais e é de 21% para as escolas urbanas. Aproximadamente 72.016 crianças são atendidas por escolas plurigrado, sendo 9.449 da Educação Infantil. 4524 docentes atuam em escolas plurigrado, sendo que 1.070 atendem (também) o pré-escolar.	Oviedo (2011, p. 8 e 10).
Peru	2004	Em 2004, no nível de ensino “primário”, 73% (ou 23.419) do total de escolas, 32,1% da matrícula total e 33,9% dos professores eram multisseriadas. No meio rural, cerca de 90% dos centros educativos de nível primário eram multisseriados.	Rodríguez (2004, p. 131).
	2000	Em 2000, 89,3 % dos alunos estavam em escolas unidocentes e 77,5% dos professores atuavam em turmas multisseriadas. Do total da população escolar estatal 5,7% estuda em centros unidocentes, 18,3%, em centros polidocentes multigrado. 41.000 professores, ou seja, 69% da totalidade dos professores rurais ensinavam em escolas primárias rurais multigrado.	Unesco, (2004, pp. 17 e 356); Wolff e Garcia (s/d, p. 1).
América Central e Caribe			
Cuba	2011	Em 2011, existiam no país 8.999 escolas primárias. Destas, 2.336 são urbanas e 6.663 são rurais. Do total de escolas primárias, 4.517, ou seja, 50,19%, eram “multigrado”.	Juárez Bolaños (2012a, p.8).
	2008 - 2009	Juárez Bolaños (2012a, p. 8) destaca que “para o período 2008-2009 existiam 204 escolas rurais que atendiam a um só aluno (por habitar isolado em certas zonas rurais do país); 294, a dois; 313, a três; 315, a quatro; e 272, a cinco”.	
Jamaica	2000	43% das escolas do país são multisseriadas.	Berry

	(?)		(2000?, p. 2).
Costa Rica	2005	Em 2005 havia 1.773 escolas unidocentes, que atendiam 40.180 alunos, sobretudo em áreas rurais.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
El Salvador	2005	Havia no país 383 escolas unidocentes, que atendiam um total de 7.344 alunos.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
Guatemala	2007	Em 2007 havia 10.366 escolas “multigrado” e “unitária” no país, o que representava 60,97% das escolas rurais. Os docentes de escolas “multigrado” e “unitária” somavam 28.792, o que equivale a 41.13% dos docentes do “sector oficial”.	Cabrera et. al., (2007, pp. 113-114).
	2005	Em 2005, as 3.043 escolas <i>unidocentes</i> do país acolhiam 92.759 alunos.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
Honduras	1995 / 1996	Especificamente em 1995, 34,5% dos professores atuavam em escolas unidocentes com aulas “multigrados”. Em 1996, 42% das escolas do país eram unidocentes.	Unesco, (2004, p. 235)
	2005	Em 2005 havia 4.099 escolas unidocentes no país, localizadas, sobretudo, em áreas rurais.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
Nicarágua	2005	Em 2005 havia 2.587 escolas unidocentes, que atendiam 80.823 alunos, prioritariamente em áreas rurais.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
Panamá	2000	Existiam 2.092 escolas multigrado, que representavam 75.6% do total de centros educativos de ensino primário da República. Em seu conjunto estas escolas atendiam 10.013 estudantes, ou seja, 31% da matrícula deste nível. Todas as províncias do país contam com escolas de aulas multigrado, chegando a 90% em Los Santos, 88,7% em Herrera e 85,7% em Veraguas.	Bernal, (2001, p. 33).
América do Norte			
New Brunswick (Canadá)	2004	13,9 por cento de todas as classes em escolas de ensino fundamental (Educação Infantil à “Classe 8”) tinham “aulas “combinadas”.	Little, (2006, p. 33).
México	2010 / 2011	Das 99.319 “escolas primárias” do país, 44.116, ou seja, 44,4% possuíam organização escolar “multigrado”, percentual que se manteve desde o biênio 2008/2009. Em 10 das 32 entidades federativas (Estados), este percentual é superior a 50%, chegando a 70% em Chiapas. No Distrito Federal (Cidade do México), 8,7% das escolas primárias são multigrado. Há ainda no país 1.183 escolas primárias privadas multigrado. 33% das escolas primárias gerais e 66% das escolas primárias indígenas são “unitárias”. Dos mais de 500 mil docentes do ensino primário “em âmbito nacional”, 60.986 atuam nas escolas primárias multigrado. 9,2% dos alunos do ensino primário estão em classes multisseriadas (São 1.373.859 do total de 14.887.845 alunos matriculados no ensino primário estatal). Em 7 estados este percentual ultrapassa 15%, chegando a 25% em Chiapas. Apenas 7 estado tem menos de 5% de alunos matriculados em escolas multisseriadas.	México, (2011, pp. 2-13).

Fonte: SANTOS (2015, p. 107-110)¹⁸.

¹⁸Geralmente, as fontes citadas tomam dados oficiais; em poucos casos são feitas estimativas. No quadro acima, os países foram dispostos por continente e nestes por ordem alfabética. Na segunda coluna, as interrogações (?) após alguns anos indicam imprecisão da data, que nestes casos não estavam claras nas fontes consultadas. Em alguns países o ano letivo não corresponde ao ano do calendário gregoriano; nesses casos foram indicados os anos que correspondem aos referidos anos letivos em que os dados foram levantados. As informações constantes em bibliografias e documentos escritos em outras línguas foram traduzidas pelo autor desta tese.

Esses dados coadunam com o pensamento de que a multissérie pode ser sim uma escolha política e obter bons resultados. Santos (2014) compreende que turmas multisseriadas fazem parte do sistema de ensino ao redor do mundo e com alta incidência nos países europeus, isso contraria a tese de que multisseriação é organização escolar precária de países pobres. Para Santos (2014, p. 158), ainda é possível ponderar que “[...] as turmas multisseriadas não é algo privativo dos países considerados menos desenvolvidos”. Buscando diálogo com outros autores, Elizalde pontua que:

El trabajo en la escuela multigrado, si bien tiene múltiples retos (de gestión, práctica pedagógica, formación pedagógica), representa para el docente un espacio de oportunidades, de desarrollo profesional, entendido como la posibilidad de mejorar su práctica y tener un panorama amplio de las actividades docentes, de gestión y de organización (ELIZALDE, 2012, p. 27).

Para além do caso brasileiro, Elizalde, grande pesquisadora da Escuela Multigrado (México), traz a possibilidade de crescimento pedagógico e profissional ao trabalhar com essa organização, destacando os ganhos de trabalhar com a multissérie, apontando as muitas vantagens que encontrou no trabalho diário com sala de aula multisseriada.

Observe que cada item é visto como vantagem, ou seja, são potencialidades que a multissérie tem e constantemente são vistas por um viés negativo. É importante destacar ainda dados que pontuam essa realidade de outros países de forma mais detalhada (tabela 5).

Tabela 5 – Estimativa da proporção de turmas ou escolas multisseriadas em diferentes países.

Categoria	País	Classes multisseriadas / escolas (%)
Países desenvolvidos	Finlândia	70
	Holanda	53
	Irlanda	42
	Austrália	40
	Suécia	35
	França	34
	Nova Zelândia	33
	Inglaterra	25

	Escócia	25
	Canadá	20
Países em desenvolvimento	Índia	84
	Peru	78
	Laos	64
	Sri Lanka	63
	Paquistão	58
	Burkina Faso	36
	Zâmbia	26

Fonte: SANTOS (2015, p. 112)¹⁹.

Ao observarmos os dados alocados na tabela 5, vê-se que essa realidade passa a ser para nós um alento, por compreender que existe sim forma de caminhar com a multissérie, visualizando e aproveitando suas potencialidades. Santos (2014) evidencia que há, nas experiências internacionais acima citadas, uma preocupação com a formação docente, ou seja, uma formação sólida, “com uma série de materiais especializados para o trabalho multisseriado que facilitam o seu labor. Entre eles, se podem identificar livros de texto, cadernos de trabalho, livros do professor, guias de estudo, software educativo e jogos didáticos” (SANTOS, 2014 p. 159). Isso revela a necessidade de um olhar para a formação docente, no sentido de preparar os professores para atuarem nessas salas de aula.

2.5 FORMAÇÃO DE EDUCADORES DAS ESCOLAS DO CAMPO NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS

No ano de 1998, regresso à escola do campo, desta vez como professora, ali realizava um sonho: voltar ao espaço onde tudo começou, agora, com a possibilidade de contribuir e tocar positivamente em tantas vidas que por minhas mãos passassem. No entanto, eu nem sonhava que a minha formação inicial não daria conta das demandas que por ali iria encontrar. Segundo Gonçalves (2015), os cursos de Magistério, bem como as licenciaturas, não preparam os professores para lidar com as situações cotidianas que surgem na escola. Esta é uma constante na realidade

¹⁹ Cf. Elaboração do autor com base em dados apresentados por Mulkeen & Higgins (2009, p. 5), que consultou diferentes fontes: Pridmore (2004) e Little (1994, 2006), para os países desenvolvidos; e Mulryan-Kyne (2007) e Little (2006), para os países em desenvolvimento.

brasileira, a formação inicial do professor não tem respondido as demandas que surgem. A escola está inserida em uma sociedade, não é inerte a ela, sofre mudanças constantes. A formação do professor tem assumido um padrão único, engessado e não responde a estas mudanças e a diversidade existente no campo da educação.

As dificuldades por mim enfrentadas no início da carreira em torno das classes multisseriadas reflete as mesmas dificuldades enfrentadas por milhares de professores²⁰ e infelizmente as mesmas barreiras são encontradas e repetidas até os dias atuais, isto nos assusta, pois é triste perceber o descaso, a negação e a insistência constrangedora do poder público em invisibilizar estas classes, e hoje ainda embalados pela política da nucleação e transporte escolar.

As classes multisseriadas representam uma realidade ignorada pelo poder público, não havendo, assim, suporte para o professor encontrar caminhos que supram as demandas advindas no dia a dia. O professor encontra-se sozinho com suas angústias e, se porventura, sua formação inicial falhou neste sentido, o processo continuado também vem falhando, afinal:

[...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem (SECAD, 2007, p. 22).

Como exposto na situação acima, são diversos fatores dificultando essa modalidade de ensino, quando, na verdade, o problema tem sido a forma como as classes multisseriadas são vistas, bem como a educação para os povos do Campo. Essa visão reducionista das classes multisseriadas tem caminhado opondo-se às lutas dos Movimentos Sociais por Educação de qualidade para os povos do campo, trata-se de um projeto maior, capitalista e neoliberal.

Acompanhando esse processo, é preciso olhar um para essa trajetória, para a realidade da formação específica dos professores que atuam em classes multisseriadas, sendo que em grande parte nem tinham essa formação, tratava-se de professores com Ensino Fundamental, às vezes incompleto, e eram chamados de

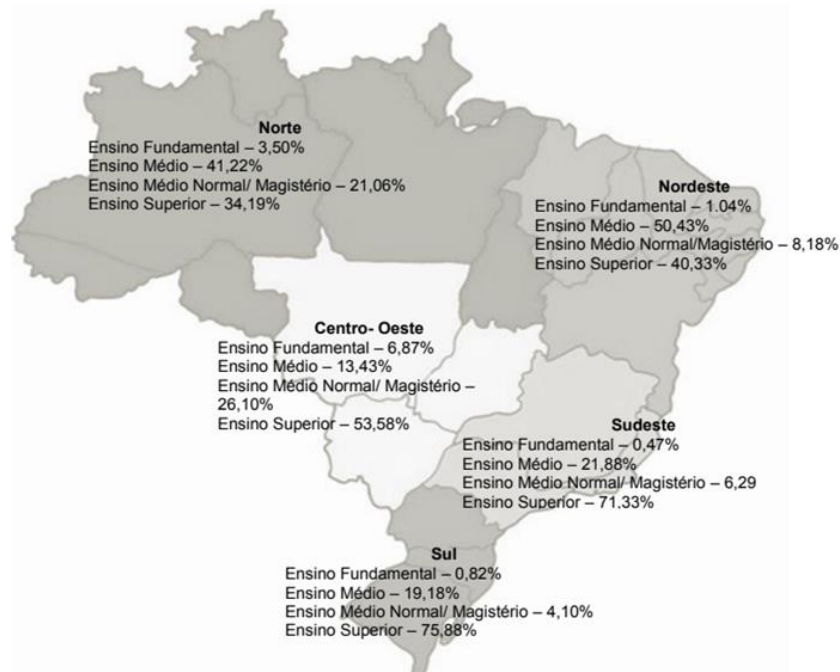
²⁰As classes multisseriadas constituem-se no espaço onde a maioria das pessoas que vivem/viveram nas áreas rurais brasileiras iniciaram sua experiência escolar. Para alguns foi a única. De acordo com dados de 2003 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do Ministério da Educação (MEC), 81 mil escolas brasileiras têm classes multisseriadas, sendo que 40% têm apenas uma sala de aula. As condições de funcionamento das escolas são apontadas como precárias (GONÇALVES, 2015, p. 49).

professores leigos²¹. Freire (1996) sinaliza que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, isso é importante, pois nossa ação pedagógica tem uma intencionalidade e esta deve estar bem clara. O dito aqui coaduna com as palavras de Arroyo:

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo (ARROYO, 2007, p. 167).

Arroyo (2007) pontua sobre a importância de uma formação organizada, estruturada e pensada pela possibilidade de oferecer aos professores uma formação de qualidade. A figura 5 traz dados importantes sobre a escolaridade dos professores que atuam em classes multisseriadas no contexto brasileiro.

Figura 05 - Escolaridade dos docentes de escolas multisseriadas

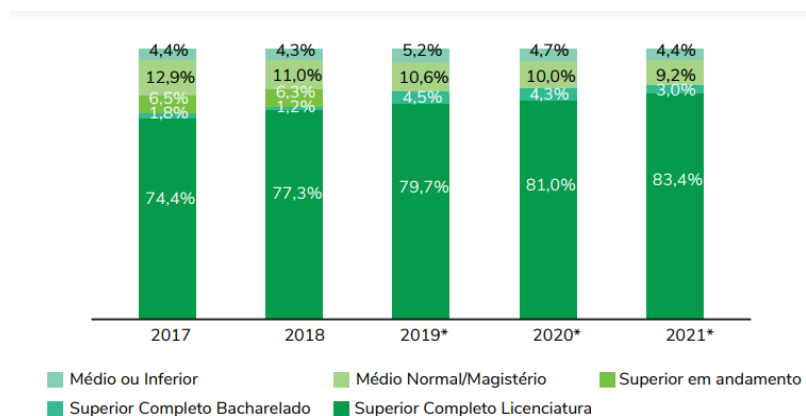


Fonte: INEP (2012) apud Locks *et al.* (2013).

²¹O termo "Professor Leigo" é, de modo geral, empregado para designar os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não têm a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério).

Analisando a figura 05, a formação de professor das classes multisseriadas concentra-se especificamente nas regiões Sul e Nordeste, o que denota que não há investimento na formação inicial e continuada, contribuindo para as desigualdades regionais, como demonstra o mapa. Já o gráfico abaixo retrata a forma como os professores têm chegado à Educação, e qual tem sido sua formação inicial, e revela um dado instigante, entre os anos de 2018 e 2019, foram admitidos 0,9% de professores com a escolaridade de Ensino Médio ou inferior para assumir turmas iniciais do Ensino Fundamental, isto revela que são poucos os avanços em relação à formação.

Figura 06 – Escolaridade dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Brasil 2017/2021



Fonte: INEP 2020/2021.

Pensando na história da formação específica para os docentes das classes multisseriadas, o ponto de partida foi o Programa Escola Ativa, que segundo Moura e Santos (2012), nada mais é do que um dos programas que compõem o “Kit neoliberal”.

O Programa Escola Ativa surge no contexto das reformas educacionais no ano de 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que firmou convênio com o Banco Mundial para financiamento do Programa. Este, um ano antes, em 1996, enviou para a Colômbia um grupo de técnicos brasileiros para conhecimento da proposta do Programa “Escuela Nueva-Escuela Activa”, desenhada por um grupo de educadores colombianos que, há mais de 20 anos, atuavam com classes multisseriadas (BRASIL, 2010, p. 12-14 apud D’AGOSTINI *et al.*, 2012, p. 314).

A Escola Ativa chega ao Brasil pelo Conselho Nacional de Educação (CONSED), como alternativa para qualificar o ensino do Campo, como uma política

pública de âmbito federal endereçada às escolas multisseriadas, especificamente aquelas localizadas na área rural. Nesse sentido, para Lazaretti e França:

Nesse arcabouço, a fim de melhorar os recursos pedagógicos e capacitar os professores, em 1997, o Programa Escola Ativa foi criado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, 2010) e teve como uma das maiores influências o Programa Escuela Nueva, formulado na Colômbia. Inicialmente, o programa atendeu apenas a Região Nordeste do país, sendo que a partir de 2008, o programa passou por uma expansão e contemplou, até 2010, 3.326 municípios das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil (LAZARETTI; FRANÇA, s/d, p. 05).

Trata-se de uma política indicada e de iniciativa do Banco Mundial, com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos das classes multisseriadas. No entanto, observa-se que é uma instituição privada, capitalista que se firma como poder hegemônico, e como tal, o que vale é sua cultura, seus valores, seus estilos, seu padrão, que são, na verdade, totalmente contrários aos valores camponeses. O que faria essa política pela Educação do Campo, aquela pensada, sonhada e pauta de luta dos Movimentos Sociais?

É necessário observar também a forma como esse programa chega à escola, como mais um pacote pedagógico, não há diálogo com os professores, e muito menos escuta de suas demandas e suas realidades, o que fica claro é que ele surge para regular a escola, o professor e o aluno.

Tais projetos são baseados na realidade de outros países, e não ouvem os movimentos sociais, bem como os sujeitos aos quais o programa se destina. A questão é: como construir a identidade do aluno do campo em uma escola, que não consegue se efetivar, seguindo princípios urbanos e não abrindo espaço para que o próprio homem do campo participe dessa construção (SANTOS; FIAMENGUE, 2010, p. 10).

No ano de 2005, em busca de outros olhares e ações, cria-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / MEC (SECAD) (que foi extinta no governo Bolsonaro, porém volta a entrar em vigor no governo Lula), abrindo desta forma um debate em torno da problemática de abandono das escolas rurais de diferentes regiões do país, vivendo à mercê e unicamente vinculadas à produção de um modelo urbano de mundo, negligenciando assim a cultura, saberes e modos de vida camponeses. Neste mesmo período, o PEA tem a possibilidade de rever suas estruturas e adaptar-se buscando novas roupagens, mas esse esperado não aconteceu, sendo substituído pelo Programa Escola da Terra em 2012.

O PEA foi finalizado em 2012 e em seu lugar o MEC lançou o Programa Escola da Terra, incluindo no âmbito do PRONACAMPO. O Escola da Terra

tem sido desenvolvido por diferentes universidades brasileiras através de cursos de formação continuada (aperfeiçoamento e especialização lato sensu). Entretanto, ele tem alcançado um pequeno número da demanda. Segundo dados da SEE-Bahia, foram inscritos no Programa 12.608 professores e a UFBA, instituição responsável pelo programa na Bahia tem atendido apenas 800 docentes (SANTOS, 2015, p. 192).

Junto a esses, as lutas por uma educação de qualidade para os sujeitos do Campo vêm a cada dia se intensificando e fortalecendo os professores que atuam nas classes multisseriadas, que acreditam nas suas potencialidades, na sua importância política/social. A carência de uma formação específica dificulta o seu fazer pedagógico, na maioria das vezes sua atuação colabora para a permanência da negação e abandono dessas classes, no entanto, a nossa luta e desejo é de uma formação que possibilite ocupar espaços para que as turmas multisseriadas sejam valorizadas com políticas e programas criados por aqueles que sabem suas demandas e reais necessidades para essas escolas. O problema não está na forma com que estas são organizadas, e sim em todas as situações em seu entorno que vêm dificultando o trabalho do professor.

Ao observar as informações expostas neste texto, fica evidenciado que temos grandes desafios. Caminhar nesta contramão é se colocar em posição de transgredir o poder hegemônico, com essa conjuntura organizada e bem-posta. Saviani (2003) nos convida para o diálogo quando escreve que são muitos os dilemas e todos são para nós grandes desafios para romper com essa realidade. Assim, fica evidente que é preciso “ocupar” espaços, proliferar nossas intencionalidades, e transgredir essa lógica. A forma que podemos fazer é nos colocar em posição de luta e contagiar, inspirar as pessoas com a motivação de uma educação de qualidade para os povos do campo.

3 O CAMINHO DA PESQUISA: ENFOQUE METODOLÓGICO

3.1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

“O diálogo cria base para colaboração”

Paulo Freire

Frente à pesquisa e às possibilidades que ela oferece, é necessário lançar mão de uma determinada metodologia que viabilizasse, sistematicamente, o caminhar que por nós se faz necessário enveredar, diante desta possibilidade, o diálogo se faz eminente frente a esse processo colaborativo.

Ainda no início da caminhada, defrontei-me com muitos questionamentos e um afã de estudar, pois entendia que a pesquisa exigir-me-ia sensatez e comprometimento diante das informações, das falas e, principalmente, das várias mãos estendidas em parceria e colaboração. A pesquisa qualitativa oferece esse possível diálogo entre o sujeito e o objeto da pesquisa, uma vez que:

Os investigadores qualitativos estabelecem procedimentos que lhes permitem tomar em consideração as experiências, ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre investigadores e os respectivos sujeitos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Possibilitando que a pesquisa tenha rigor científico e caminhe por um campo empírico, pois os mesmos autores afirmam que:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registros oficiais, os investigadores querem saber como e em quais circunstâncias é que eles foram elaborados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Desse modo, o caminho passou a ficar “largo”, afinal já não estava sozinha com livros e teorias, os/as sujeitos/as da pesquisa surgem para estabelecer um processo de pesquisa colaborativa que visa estabelecer uma maior aproximação entre o mundo da pesquisa e o mundo da prática, assim como com os sujeitos protagonistas (DESGAGNÉ, 2007). Posto que a caminhada é menos árdua quando se segue acompanhada.

Acompanhados, iniciou-se essa pesquisa. Dessa forma, para Gava:

[...] esse caráter dialógico o referencial teórico-metodológico que embasa a pesquisa colaborativa, fundamenta-se na filosofia marxista, no arcabouço do materialismo histórico-dialético [...] mudanças históricas e materiais [...] (GAVA, 2018, p. 75).

Assim é que percorremos esse caminho de “transformar” e ser “transformado”.

3.2 BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA

3.2.1 Abordagem metodológica, pesquisa colaborativa: sujeitos e pesquisador reconstruindo conhecimentos

Diante de tantas possibilidades metodológicas, enveredei-me pelos meandros da pesquisa colaborativa, pois o método viabiliza, através de uma pesquisa envolvida com a situação circunscrita no local social pesquisado, que busca uma construção do saber alicerçada na partilha de conhecimento, uma técnica de intervenção com alcance sociopolítico de primeira importância. Segundo Desgagné (2007, p. 13), na pesquisa colaborativa:

O projeto de colaboração põe o pesquisador em situação de Co construção com os docentes, podendo ser visto simultaneamente como uma atividade de pesquisa e de formação... resultando em um processo de aperfeiçoamento sobre um aspecto da prática profissional que exercem.

A pesquisa colaborativa possibilita uma construção de saber cuja participação do pesquisador ultrapassa o mero limite da observação, em outras palavras, ela exige que ele assuma um papel de orientador na compreensão construída durante a investigação sobre o referido projeto colaborativo onde a pesquisa se desdobra (DESGAGNÉ, 2007).

Houve nesse processo uma cumplicidade que trouxe uma leveza e um tom de entendimento em torno das ações desenvolvidas, segundo Gava (2018, p. 75):

Na pesquisa colaborativa o pesquisador precisa minimizar as relações hierárquicas, garantindo espaços democráticos com maior fluidez de opiniões para que a proposta da pesquisa contemple, da melhor forma possível, as reais demandas do grupo

Assim, podemos dizer que cada fase foi realizada embebida por esse sentimento de compreender, de sentir a partir das falas e das vivências as reais

necessidades do professor, suas demandas, vivências e expectativas em torno da formação docente.

O pesquisador desenvolveu o importante papel de orientador, articulador, em momento algum centralizou a pesquisa no autor, contrário a isto, buscou ouvir, buscou negociações, assim afirma Rocha (2020) que o pesquisador deve iniciar fases do planejamento, para que no diálogo participantes/colaboradores vão assumindo o seu papel na pesquisa, que se deu a partir de etapas. A tabela 7, abaixo, desenha um pouco destas etapas.

Tabela 6 - Etapas da pesquisa colaborativa

I Etapa	Definição dos colaboradores
II Etapa	Planejamento
III Etapa	Apresentação da pesquisa
IV Etapa	Realização dos dispositivos da pesquisa

Fonte: Elaboração da própria autora.

I Etapa: Definição dos colaboradores

Esta pesquisa teve como proposta inicial conhecer a formação docente no município de Santo Antônio de Jesus (BA), especificamente as classes multisseriadas nas escolas localizadas no campo.

O primeiro passo foi buscar junto à Secretaria Municipal de Educação um mapeamento das escolas do campo com classes multisseriadas. Nessa busca encontraram-se 15 escolas e 23 professores, os quais passaram a ser nossos colaboradores nessa construção.

II Etapa: Planejamento

A partir dessa definição, foi necessária uma compreensão do método, em consonância com o tema e com os objetivos, um diálogo buscando resposta a questionamentos como: O que queremos com esta pesquisa? Qual a sua importância para a educação deste município? Por que estes colaboradores? Qual sua função social? Qual sua abordagem política?

Assim, os diálogos entre orientando e orientador foram fundamentais para definir uma proposta. Segundo Desgagné (2007), é preciso que haja uma interação entre pesquisador e colaboradores, em torno da pesquisa e da prática profissional, cabe ao orientador o papel de balizador, para isso digo que um bom planejamento se fez necessário a fim de conquistar bons resultados.

III Etapa: Apresentação da pesquisa

O primeiro passo foi apresentar a pesquisa junto ao setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação do município de Santo Antônio de Jesus, realizado de forma pacífica a partir de um diálogo entre pesquisador e representante da Secretaria, agendado previamente. Um momento rico de troca e aceitação, pela compreensão à importância da pesquisa, bem como a ausência de ações voltadas para esse quantitativo de professores.

Munida dos documentos: Termo de Autorização da Pesquisa (ver apêndice) e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa (ver apêndice), foram realizadas visitas às 15 escolas e aos 23 professores de turmas multisseriadas, nas quais estamos desenvolvendo a pesquisa, um período muito rico, de diálogo, mas principalmente de escuta, não posso deixar de expressar aqui o acolhimento por parte de cada professor, a forma de receber, e o olhar tão esperançoso para a proposta da pesquisa, que foi aceita em unanimidade.

Quero falar aqui desta experiência e da triste realidade, os professores estão sozinhos em suas angústias, em cada escola fui bem acolhida e as conversas se alongavam, falta alguém para ouvi-los, para caminhar com eles no sentido de encontrar caminhos, de encontrar respostas para tantas demandas que vão surgindo no chão da escola. De tantas coisas vistas por lá, destaco:

- Os professores buscam a cada dia uma Pedagogia para as classes multisseriadas;
- Reinventam as formas de planejar;
- O tempo de planejamento não atende a realidade e a necessidade;
- As escolas precisam de reforma;
- A infraestrutura não favorece as classes multisseriadas;
- Há carência de recursos humanos;
- Falta apoio do Diretor e Coordenador Pedagógico na maioria das escolas;
- Os professores reconhecem as potencialidades da multissérie;

- Há carência de recursos didáticos;
- Se sentem esquecidos pelo poder público;
- Sentem falta de uma formação continuada de uma formação específica que atenda a esta modalidade.

(Dados comprovados nas falas dos professores, e apresentados no resultado desta pesquisa).

IV Etapa: Realização dos dispositivos da pesquisa

Dando continuidade às etapas da pesquisa colaborativa, inicia-se a prática com os dispositivos previamente definidos e planejados, ou seja, a forma de conhecer os colaboradores, realizar escuta e levantar dados.

Após as visitas, o primeiro dispositivo utilizado foi o questionário (ver apêndice).

Para Gil:

O questionário, como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 1999, p. 128).

Assim, o questionário foi realizado no google formulário, com boa aceitação por parte dos professores, contamos com a devolutiva de 17 dos 23 professores de classe multisseriada.

O segundo dispositivo a ser aplicado foi a roda de conversa. “A roda de conversa é, um âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão” (MOURA, 2014, p. 99). Um dispositivo que trouxe para o trabalho grande contributo, sendo fundamental para a construção do produto.

3.2.2 Caminho procedimental: fases e dispositivos de pesquisa

Para estabelecimento da pesquisa, fez-se necessário lançar mão de determinados dispositivos, **questionário** e **roda de conversa**, que ofereceram suporte para o cumprimento dos objetivos. O primeiro passo realizado foi a visita às escolas que participariam do projeto. Nesse estágio tive a oportunidade apresentar o projeto aos professores que fariam parte da pesquisa, esclarecendo os objetivos do trabalho para sanar possíveis questionamentos.

O **questionário**, como já mencionado acima, foi o primeiro dispositivo a ser utilizado, pensando na obtenção do levantamento de dados, para oferecer informações relevantes e fundamentais; buscando cuidado com sua elaboração, como esclarece Gil:

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 2008, p. 121).

Isso porque as questões postas no questionário devem estar de acordo com o tema da pesquisa, a fim de produzir dados. Assim como Gil, para Marconi e Lakatos (2003, p. 201) questionário é: “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Definitivamente, construir um questionário é na verdade traduzir o objetivo da pesquisa de forma específica, pois as respostas apontam características precisas sobre o pesquisado. Assim, buscando manter a harmonia com os objetivos do presente trabalho, optou-se por um questionário constituído de perguntas objetivas e subjetivas, com o propósito de extrair o máximo de dados, mas sem perder o foco da pesquisa. Partindo deste pressuposto, a aplicação do questionário foi direcionada aos professores de 15 escolas localizadas no campo do município de Santo Antônio de Jesus, as quais têm classes multisseriadas.

A ação primeira foi visitar cada uma dessas quinze escolas, como já mencionado anteriormente, era preciso levar esta proposta ao conhecimento de todos, mais que apresentar, se fez necessário este primeiro contato com os sujeitos pesquisados, sentir seu espaço, suas vivências. A chegada de alguém à escola que traz a possibilidade de falar sobre classes multisseriadas surge como uma esperança, como um alento diante das dificuldades cotidianas.

Essa primeira conversa foi essencial, a partir desta foram-se direcionando questões importantes sobre os dispositivos da pesquisa. Referente ao questionário, foi definida sua aplicação a partir da ferramenta do google formulário, visto aqui como forma acessível que facilitaria para o professor neste momento, assim o link foi

encaminhado para os 23 professores que atuam em classes multisseriadas das 15 escolas desse município, destes houve a devolutiva de resposta de 17 professores.

O questionário foi elaborado com a intencionalidade de compreender como vem se constituindo esse processo de formação de professores para atuarem nas classes multisseriadas das escolas do campo, a fim de que, juntos e a partir dos anseios e realidades destes professores, possa trazer preposições que melhorem a educação do nosso município. Assim, este foi elaborado a partir de questões abertas e também de múltipla escolha, trazendo para a pesquisa boas devolutivas com dados importantes para a mesma.

A **roda de conversa** “[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26). Assim aconteceu, com o intuito de os professores relatarem no grupo o que acontecia nas suas vivências práticas nesse contexto. Assim, conjuntamente, avançarmos para os direcionamentos, isto é: a definição da Formação Docente – aqui com um requisito importante, que é ser totalmente pensada e planejada a partir das experiências das falas de cada professor colaborador desta pesquisa.

[...] uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta. Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala [...] (MOURA, 2014, p. 100).

Nessa perspectiva, a roda de conversa será importante – através de sua metodologia circular – para oportunizar, socializar conhecimentos, trocar experiências, bem como criar, perpassando por um processo de compreensão do mundo, a própria resposta aos problemas que precisam ser enfrentados. Por isso, ao discutir um tema, é importante alimentar a discussão com novas informações, no entanto, informação sozinha não é suficiente, é preciso colocá-la num contexto de reflexão, indo além, produzindo novidades diante das questões que o grupo enfrenta (AFONSO; ABADE, 2008).

Nessa perspectiva, esse dispositivo é de grande valia para a pesquisa, pois as falas dos professores revelaram um pouco da realidade das escolas do campo, os anseios e suas vivências; retratando, desvelando sua forma de ver a formação, bem como o desejo de como ela aconteça, ultrapassando o caráter de um instrumento

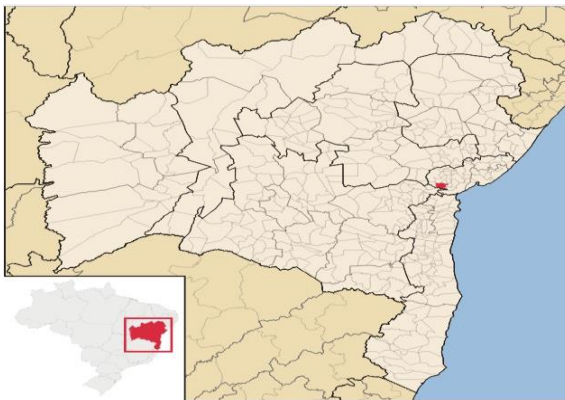
próprio para coletar dados, pois os movimentos, expressões e narrativas sentidas e vividas pelos sujeitos culminarão numa experiência de diálogo sensível. Para Barbier (1998), a “escuta sensível” consiste em ter sensibilidade para perceber expressões, entender nas falas questões que estejam nas entrelinhas. A roda de conversa foi transcrita e analisada buscando respeitar o dito e encontrar o não dito.

3.3 CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

3.3.1 Município: o lugar para onde converge a ação da pesquisa

Os caminhos da pesquisa conduziram minhas ações para o encontro com professores de classes multisseriadas; ações em território rural do município de Santo Antônio de Jesus.

Figura 07 - Localização do município de Santo Antônio de Jesus no mapa político do estado da Bahia



Fonte: Abreu (2006).

Localizada na região do Recôncavo Sul Baiano, a cidade de Santo Antônio de Jesus encontra-se a uma distância de 187 quilômetros da capital, Salvador, seguindo pelas BRs 101 e 324, e a sua população estimada é de 103.204 habitantes (IBGE, 2021), com a sua maioria residindo na área urbana, ocupando os 261.740 quilômetros quadrados do território do município. Popularmente é reconhecida como a capital do Recôncavo Baiano devido a sua influência sobre as cidades adjacentes e a sua importância nos setores comercial, industrial e de serviços, Santo Antônio, também

conhecida pelo *slogan* “o comércio mais barato da Bahia” e a cidade das palmeiras, compartilha suas fronteiras com os municípios de Aratuípe, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Elísio Medrado, Laje, Muniz Ferreira, Mutuípe, Nazaré, São Felipe, São Miguel das Matas e Varzedo.

Referência na prestação de serviços de saúde com o Hospital Regional de Santo Antônio de Jesus – HRSAJ e demais hospitais e clínicas renomadas; instituições de ensino superior, públicas e privadas; e no aquecido comércio que traz fama à cidade. Santo Antônio de Jesus é famosa pelas festividades juninas que já se tornaram uma marca registrada da cidade, atraindo turistas das mais diferentes regiões do país e movimentando ainda mais a economia local. Nesse período, o comércio abre muitas oportunidades de trabalho para atender ao alto fluxo de consumidores e, muitos contratados acabam migrando para o regime de carteira assinada. Até outubro deste ano haviam sido registradas 209 novas empresas na cidade, oportunizando vagas de emprego para dezenas de novos trabalhadores.

O município de Santo Antônio de Jesus apresenta um comércio forte, sendo este um dos maiores geradores de emprego, e isto tem sido motivo para que jovens do campo tenham migrado para a zona urbana, causando cada vez mais o esvaziamento do Campo. Segundo Puntel (2011), alguns problemas como: baixa remuneração, não ter propriedade da terra, dificuldade de acessar créditos, dificuldades de ensino, trabalho permanente, falta de opções de cultura e lazer, infraestrutura e saúde têm sido motivos para afastar o jovem do campo.

Algo bem significativo em torno dessa discussão é que muitas famílias buscam emprego em outras áreas, mas permanecem habitando no campo. No entanto, é bem visível que existe um quantitativo de pessoas que moram no campo e têm como base da sua economia a agricultura, com plantações de produtos como laranja, cacau, banana, mandioca, feijão, milho, amendoim, dentre outros, com criação de pequenas quantidades de animais. Ou seja, essa paisagem que mostra a realidade do trabalho de pequenos agricultores é bem frequente na maioria das escolas visitadas.

Uma questão é pertinente trazer aqui: “A partir da década de 1950 a população de Santo Antônio de Jesus foi crescendo de forma significativa com a migração de pessoas do campo para a cidade em busca de melhoria de vida, intensificando o processo de urbanização” (AQUINO CONSULTORES ASSOCIADOS LTDA, 2002). Sendo que a realidade do município hoje referente à população, segundo estimativa do IBGE para 2021, é de 103.204 habitantes.

Pensando em questões fundiárias, é preciso dizer que, historicamente, a estrutura fundiária brasileira é caracterizada pela forte concentração da terra, compreendendo-se assim que, dentre outros fatores, a origem da exploração latifundiária no Brasil tem como base o modo de produção capitalista (PRADO JÚNIOR, 1979; FURTADO, 2005). Isso para dizer que o campo de Santo Antônio de Jesus tem gente, tem família trabalhando juntos, mas tem também muitas terras que só alimentam o gado, tem monocultura, e tem a forma perversa de produção capitalista.

3.3.2 Educação municipal em Santo Antônio de Jesus

Entretanto, enquanto na economia a melhoria é visível, na educação, timidez é a palavra que personifica o “progresso”. Com base em dados coletados nos sites do INEP, IBGE, Estados e cidades e da secretaria de educação do município supracitado, há 52 escolas ativas divididas da seguinte forma: 34 no meio urbano e 18 no meio rural, tendo em vista que duas foram fechadas no ano de 2021. O contingente de alunos figura em 12.528, estando a maior parte deles cursando o ensino fundamental, que obteve o conceito 4.8 no IDEB 2021, ficando abaixo da média do estado da Bahia (4,9) e da média nacional (5,7), apesar do tímido progresso dos últimos anos, como mostra a figura 08.

Figura 08: Evolução do IDEB em Santo Antônio de Jesus – BA



Fonte: IDEB 2021, INEP.

Ao observar a figura 08, notamos que a expectativa anual para o IDEB não vem se cumprindo desde o ano de 2009, ficando sempre abaixo da pontuação planejada. Um contribuinte para esse resultado atual foram os impactos provocados pela

pandemia: “No ano de 2020 o novo coronavírus causou a Covid-19, que possui facilidade de transmissão, afetando milhares de pessoas e sendo necessário o isolamento social para desacelerar o contágio” (NIZ; TEZANI, 2021, p. 4), assim havendo necessidade de adaptações, obrigando equipes escolares, professores e alunos a migrarem para a modalidade de ensino remoto.

A Organização das Nações Unidas (ONU) estima que 9 em cada 10 estudantes estão fora da escola. Em razão disto, houve a necessidade de rápida adaptação por parte dos profissionais da educação, surgindo o Ensino Remoto Emergencial no nosso país, pois esse modelo já havia sido adotado em outros países que vivenciaram catástrofes naturais e/ou guerras civis. Este tipo de ensino assemelha-se a EaD, apenas na questão da mediação por tecnologias digitais, todavia suas premissas são outras (NIZ; TEZANI, 2021, p. 4).

A nova realidade de ensino remoto impactou a todos, porém mais agressivamente as 18 escolas rurais do município de Santo Antônio de Jesus, com seus 2.472 alunos que contam com atuação de professores efetivos, mas também há carência de profissionais formados nas disciplinas escolares, fazendo com que as vagas sejam preenchidas anos após anos por estagiários, que além de estarem se preparando para o futuro campo de atuação, também assumem regência sem que estejam devidamente aptos a assumir. Atualmente o município possui 32 estagiários em sua grade de funcionários, favorecendo uma rotatividade poderá dificultar o bom desenvolvimento de processos escolares.

A realidade do contraste campo/cidade e suas particularidades podem ser observadas nas tabelas 7 e 8, trazendo dados referentes às informações especificamente educacionais, embasadas pelo censo da Educação de Santo Antônio de Jesus dos anos 2021 e 2022.

Tabela 7 – Número de escola do município de Santo Antônio de Jesus

ANO	ESCOLAS RURAIS	ESCOLAS URBANAS	TOTAL
2021	18	32	50
2022	18	33	51

Fonte: Censo Escolar / Secretaria Municipal de Educação de 2021/2022.

A análise dos dados expostos na tabela 8 revela que o número de escolas rurais, apesar de se manter em 18 por dois anos consecutivos, está em expressivo contraste quando observamos as escolas urbanas (que além de serem grande

maioria, aumentaram de 32 em 2021 para 33 em 2022). Isso revela que há um fluxo maior de alunos se deslocando para estudar na cidade, ainda que, em alguns casos, a escola mais próxima seja do campo.

Tabela 8 – Matrícula 2021/2022

MODALIDADE DE ENSINO	ANO	ALUNOS DAS ESCOLAS DA ZONA RURAL	ALUNOS DAS ESCOLAS DA ZONA URBANA	TOTAL
1º ANO AO 5º ANO	2021	1.944	9.396	11.447
	2022	2.051	9.407	11.351

Fonte: Censo Escolar / Secretaria Municipal de Educação de 2021/2022.

Aqui observamos que no decorrer dos anos a quantidade de escolas e, conseqüentemente, o número de alunos vai diminuindo. Neste levantamento foi possível perceber que houve construção de nova escola na cidade e fechamento de escolas no campo. Assim, observa-se também certo “esvaziamento rural”, ausência de políticas, de boa infraestrutura, de formações específicas para os docentes das escolas do campo. Constitui uma sutil compreensão do “ser da roça” como um “ser preterido”, oriundo de um lugar que, historicamente, é esquecido pelo Poder Público, quando na verdade é preciso atenção para que no campo tenha escola que ofereça ensino de qualidade com professores conhecedores da realidade dos alunos e, portanto, estejam preparados para lidar com as demandas próprias da “escola da roça”, visando, dessa forma, tornar-se uma Escola do Campo. As Diretrizes complementares, a RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008 nos trazem:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturas adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL2008)

Assim, segue-se a luta por garantias de direitos já assegurados em leis. Formação específica para os professores de classes multisseriadas deste município já se configura um bom caminho.

3.3.3 Organização das Classes multisseriadas

O direito revelado na resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 é totalmente antagônico à realidade e às reais situações vividas por sujeitos do campo. Ao acompanhar os dados do município em comento, expressos nas tabelas 3 (p. 42), 4 (p. 43), 5 (p. 43) e 6 (p. 46), que trazem informações importantes sobre as classes multisseriadas, fica ainda mais translúcido o distanciamento entre as diretrizes e resoluções e os “direitos acessados” pelos sujeitos que formam a educação do/no campo.

Para Santos (2012), há formas diferentes de organizar as classes multisseriadas, em categorias, **Unificada, Multietapa e Mult**, estas têm sido formas de organização de turmas, de acordo com os alunos de cada escola, ou seja, não há critérios para esta formação e de acordo com os alunos que são matriculados. O quadro a seguir poderá melhor explicar.

Quadro 2 -Tipos de categorias

Categoria	Conceito
Unificada	Junção de alunos da Educação Infantil de diferentes níveis
Multietapa	Classe formada por alunos da Educação Infantil e de series iniciais do Ensino Fundamental
Mult	Neste caso aqui a classe é formada por alunos de diferentes níveis das Series iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora.

No município abordado, as classes multisseriadas estão organizadas em diferentes categorias, representadas na tabela 12.

Tabela 9 - Categorias encontradas na organização das classes multisseriadas

Categoria	Quantidades de turmas	Quantidade de alunos

Unificada	5	94
Multietapa	2	27
Mult	12	178
Total	19	299

Fonte: Elaborado pela autora.

Por não obter retorno por parte dos professores em tempo hábil, 4 turmas não foram integradas na pesquisa, porém fica claro nessa observação que neste município predomina a categoria Mult – junção de diferentes anos do ensino fundamental.

Tabela 10 - Sobre Classes Multisseriadas: escolas rurais/classes multisseriadas

ANO	ESCOLA	ESCOLAS QUE TEM CLASSES MULTISSERIADAS
2020	20	18
2021	18	18
2022	18	15

Fonte: Censo Escolar / Secretaria Municipal de Educação, 2022.

Tabela 11 - Sobre Classes Multisseriadas: escolas/matrículas

ANO	ESCOLA	MATRÍCULA
2019	22	1.166
2020	20	1.147
2021	20	1.161
2022	15	1.322
2023	15	1.370
PROFESSOR	2022	
EFETIVO	49	
REDA	27	

Fonte: Censo Escolar / Secretaria Municipal de Educação.

Tabela 12 - Sobre Classes Multisseriadas: Professores

Fonte: Censo Escolar / Secretaria Municipal de Educação, 2022.

Nesse sentido, a Escola do Campo é pautada pelos Movimentos Sociais, fomentadores de um novo projeto de sociedade, opondo-se ao modelo da exploração do trabalho e da concentração de riquezas, isto é, um projeto que se contrapõe ao sistema capitalista. Por isso, tornam-se inquietantes os dados educacionais do município de Santo Antônio de Jesus, com tamanha importância comercial e referência na região, alheio às Políticas Públicas de educação que estejam em sintonia com o contexto, identidades e culturas das escolas fincadas no rural. Percebe-se que tais escolas estão distantes das práticas vindas dos Movimentos Sociais que, sobremaneira, podem ajudar a constituir escolas do campo com ação pedagógica para além da reprodução dos valores hegemônicos, mas nesse caso, apenas formam alunos para trabalhar no comércio.

3.3.4 Sujeitos da pesquisa: caracterização

Como exposto anteriormente, a pesquisa foi realizada no município de Santo Antônio de Jesus (BA), local de residência e desenvolvimento profissional da pesquisadora – uma militante da educação do campo que volta seu olhar para classes multisseriadas por ter toda uma implicação pessoal e profissional com essa realidade, assim a pesquisa caminhou nesta perspectiva de escuta a esta porção de professores que no desenvolver das suas atividades pedagógicas têm enfrentado tantos desafios.

Inicialmente, a ideia era levar a pesquisa para os professores que atuassem com classes multisseriadas nas escolas rurais desse município, focar no quantitativo que tivesse boa receptividade à proposta da pesquisa; pensando assim, a pesquisa foi apresentada a todos, e para minha surpresa, também aceita por todos, no entanto, é importante enfatizar aqui que nem todos deram conta de participar de todas as

etapas, por questões de demandas principalmente profissionais. Os sujeitos são eles/elas:

Lírio tem 30 anos de idade, é graduado em Pedagogia e há 6 anos desenvolve suas atividades pedagógicas nas classes multisseriadas. Atualmente, o professor está trabalhando na Escola Municipal Padre Manuel da Nóbrega em uma turma Multi composta por Ciap²² 2, ano 1 e ano 2, sendo estes 4º e 5º anos.

Orquídea tem 45 anos de idade, 24 anos de serviço e com 23 anos dedicados às classes Multisseriadas. No momento atuando na Escola Antônio A. C. de Albuquerque com uma turma Multietapa, composta por 2º ano e G4, G5. A professora é uma inspiração quando se trata de classes Multisseriadas, fala com entusiasmo, com implicação pelo que faz: “Uma trajetória de muita luta, regada de momentos difíceis, vontade de desistir em outras muitas emoções e realizações. Acima de tudo, amo o que faço.”

Gérbera tem 46 anos, com 30 anos de dedicação à educação, trabalha com classe Multisseriada há 20 anos, no momento trabalha em duas escolas, Escola Maria de Lurdes Queiroz de Almeida em uma turma Multietapa com educação infantil e 1º do ensino fundamental; e na Escola Máximo Aquino, numa turma Multi com 4º e 5º anos. Segundo a professora, começou a ensinar aos 16 anos após o concurso em 1998 e vem se dedicando às escolas da comunidade do Bonfim e Sapucaia, já foi coordenadora pedagógica e diretora, no momento exclusivamente em sala de aula e se dedicando às classes Multisseriadas.

Rosa tem 54 anos, sendo 10 anos dedicados às classes Multisseriadas, é Pedagoga e no momento atua na Escola Municipal Ivany Gomes de Gusmão.

Dália tem 58 anos e há 39 anos atua na educação, iniciou sua jornada como professora leiga em 1983, participou do projeto Pró leigo, hoje é formada em Magistério²³, tem 10 anos de profissão dedicada às classes Multisseriadas, na qual relata ser feliz e agradecida a Deus pelo trabalho que realiza.

²² CIAP: nomenclatura para a organização de ciclos que o município começou a implantar no ano de 1998, Ciap I para 1º, 2º e 3º anos e Ciap II para 4º e 5º anos, e continua até dias atuais (Documentos internos da escola).

²³ É o nome dado a um tipo de **formação de nível médio** que habilita profissionais para dar aula, ou seja, curso de nível médio em magistério; diferente de graduações como **licenciaturas**, as quais são formações de nível superior. Segundo o artigo 62 da LDB: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/formacao-de-professores/>. Acesso em: 06 mar. 2023.

Angélica tem 59 anos, destes 34 dedicados à educação, iniciou sua trajetória em 1986 com classes Multisseriadas, onde permanece até os dias atuais. Ela fala das dificuldades, mas que vem superando com muita dedicação. Atualmente, trabalha na Escola Máximo Aquino Peixoto com uma turma Multietapa com diversas modalidades, sendo: G3, G4, G5, 2º ano, 3º ano e 4º ano.

Margarida tem 62 anos e leciona desde 1987 como professora leiga com as classes Multisseriadas. Tem 35 anos de dedicação à educação, busca novas experiências para superar os desafios do cotidiano. Trabalha na Escola Municipal Macário Bispo dos Santos, a professora também trabalha com Multietapa com as turmas do G4, G5, 1º e 2º anos.

Gardênia tem 66 anos, 41 anos de dedicação à educação, sendo 25 anos totalmente dedicados às classes Multisseriadas, iniciou como professora leiga, cursou o projeto lagos 2, anos depois se formou em Magistério, fez licenciatura em Pedagogia e especialização histórico-crítica “pedagogia da terra”. Trabalha na Escola Municipal Florisvaldo Jose dos Santos, com uma turma Multi, sendo 3º, 4º e 5º anos. Gardênia tem uma trajetória de superação e muita dedicação a educação do Município de Santo Antônio de Jesus.

Begônia tem 45 anos e entrou na rede Municipal de educação há 24 anos, sendo todos estes dedicados às classes Multisseriadas. Formada em pedagogia, ela relata: “Uma vida de muita luta, desafios e falta de apoio, mas, de muitas vitórias em relação ao aprendizado das crianças”. Begônia desenvolve sua atividade profissional na Escola Municipal Florêncio Ferreira e é professora de uma turma Multietapa composta por alunos do G3 e G4; G5 e 1º ano.

Amarilis tem 50 anos, com 25 anos de serviço e 10 anos dedicados a classes Multisseriadas, sempre foi uma professora da escola rural com formação em pedagogia, demonstra ter preocupação com o aprendizado de seus alunos, com muito afinho trabalha com a turma Multi composta pelos anos 1º, 2º e 3º na Escola Padre Manuel da Nóbrega.

Calêndula tem a formação inicial do Magistério, licenciada em pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia e Gestão escolar. A professora tem 24 anos de dedicação à educação, no momento coordena a Escola Florisvaldo José dos Santos, a qual procura oferecer para os professores de classes multisseriadas o apoio pedagógico de que precisam.

Açucena tem 39 anos, com formação em pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia, trabalha na rede Municipal como contratada do Reda²⁴, tem pouca experiência na educação, mas vem fazendo uma caminhada de dedicação às classes multisseriadas.

Camélia tem 46 anos de idade, com 23 anos de dedicação às classes multisseriadas. A professora mostra um envolvimento e uma história de dedicação às classes Multisseriadas, relata sobre os desafios, porém sua maior preocupação tem sido a falta de apoio para superá-los. No período da pesquisa, a professora trabalha na Escola Florêncio Ferreira em uma classe Multi composta por alunos do Ciap I: Ano II e III e Ciap II: Ano I e II.

Crisântemo é uma professora da Escola Municipal Argemiro José das Mercês, assume a sala de aula há seis anos e é o primeiro ano com as classes multisseriadas. Em 2002 iniciou sua trajetória na área social, com dedicação a jovens e adolescentes, no momento especificamente na educação busca desenvolver essas atividades com dedicação.

Hortência, professora de 46 anos, trabalha na educação há 22 anos, destes são 15 dedicados às classes multisseriadas, relata sobre a importância de se dedicar a estas turmas e buscar estratégias para superar os desafios. No momento Hortênci a trabalha na Escola M. Dr. Antônio Araújo C. de Albuquerque, com uma turma Multi, composta por alunos do Ciap II, Ano I e II.

3.3.5 Levantamento e análise de Dados

Temos visto que a pesquisa qualitativa tem em si um comprometimento grande com o sujeito da pesquisa, com o lugar pesquisado, não se prende a dados superficiais, e sim a uma busca mais profunda e apurada em trazer e entender elementos importantes a população pesquisada. Para Rosa e Mackedanz (2021),

²⁴ procedimentos de forma padronizada e uniformizada nas contratações, recontrações e prorrogações sob Regime Especial de Direito Administrativo (Reda), no âmbito da Administração Pública forma muito comum usada pela prefeitura para contratação de recursos humanos.

Ao realizarmos uma pesquisa de cunho qualitativo, nossa busca é pela compreensão de problemas enfrentados pelos sujeitos de pesquisa em seu cotidiano, mas que não podem ser simplesmente associados a uma visão positivista de ciência. Ou seja, são necessárias leituras específicas sobre o que é dito, como é dito e o tempo em que é dito (ROSA; MACKEDANZ, 2021, p. 5).

Assim, no trato com os dados foi necessário muito cuidado, neste caso aqui os professores foram muito generosos em dividir suas histórias e vivências, foi uma relação de respeito e confiança, essa tarefa do apurar, do ver e compreender essas histórias se faz fundamental. Disso resulta que foi preciso escolher bem um método para análise dos dados, e “através de sua liberdade teórica, a análise temática fornece uma ferramenta de pesquisa flexível e útil, que pode potencialmente fornecer um conjunto de rico e detalhado, ainda que complexo de dados” (CLARKE, 2006, p. 3 apud ROSA; MACKEDANZ, 2021, p. 10).

4 A CARA DAS CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE JESUS

4.1 DIÁRIO DE CAMPO: APRESENTANDO O PROJETO DE PESQUISA

Era preciso colocar o pé na estrada e caminhar. Com o Projeto de Pesquisa e com os seus objetivos em mente, em posse dos documentos como Termo de autorização de pesquisa e Termo de consentimento livre e esclarecido²⁵ (ver apêndice G), foi dado o primeiro passo, ir ao encontro dos professores das 15 escolas que possuem classe multisseriada. Assim, nos meses de setembro e outubro do ano de 2022, foram realizadas as visitas nessas escolas, um período muito rico, de diálogo, mas principalmente de escuta, a proposta para esse momento é de visita a cada escola, conhecer as turmas, classes multisseriadas, conhecer os professores, apresentar a pesquisa, bem como convidá-los para nos unirmos nesta caminhada.

Eram caminhos distantes, na sua maioria estrada de chão, um trajeto feliz e esperançoso, a própria paisagem, de plantas, pastos, plantações, pessoas trabalhando nos remete à vida simples do homem do campo, à boniteza de um campo com gente, com vida, e Caldart fala deste lugar, deste campo que é um espaço para a escola estar inserida:

[...] sim, a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são [...] (CALDART, 2009, p. 12).

A fala de Caldart remete a essas vivências de visitas às escolas, ao comprometimento do professor e suas posturas pedagógicas, muitas verdades em suas falas, vivendo com muita intensidade o desejo de fazer educação de qualidade, um comprometimento intenso com as classes multisseriadas, onde deixa clara sua indignação, não com o formato, mas principalmente pela falta de atuação do poder público para essas classes e a ausência de apoio pedagógico, pontos que serão claramente expostos nos dispositivos de coleta de dados.

²⁵ Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) têm por finalidade possibilitar, aos sujeitos da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, seus riscos e benefícios, para que a sua manifestação de vontade no sentido de participar (ou não), seja efetivamente livre e consciente. Disponível em: http://www.fiocruz.br/ioc/media/Termo_consentimento_livre_13.06.17.pdf.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi assim chegando à escola, apresentada aos professores, ao coordenador e diretor quando estes se encontravam na escola, tudo isso envolto em diálogos construídos em volta dos desafios pontuados pelos professores, a apresentação da pesquisa e do desejo que esta pudesse ajudar nas demandas diárias das classes multisseriadas. Mais uma vez retomo a Caldart, que coaduna com esse pensamento ao dizer que:

O 'do campo', neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à 'vida real', não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a 'vida real' lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social (CALDART, 2009, p. 12).

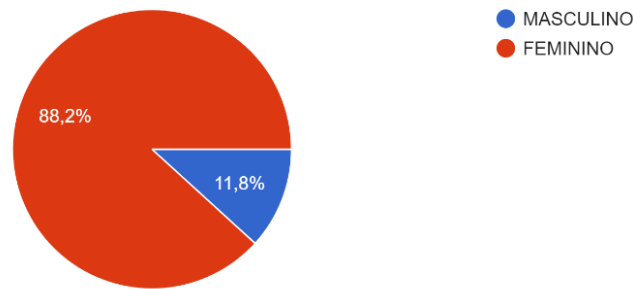
O pensamento de Caldart não segue só, muitos professores têm consciência dessa "vida real", dessas realidades, no entanto, estão sozinhos em suas angústias, em cada escola o acolhimento era bonito e as conversas se alongavam, falta alguém para ouvi-los, para caminhar com eles no sentido de encontrar caminhos, de encontrar respostas para tantas demandas que vão surgindo no chão da escola, e que têm dificultado que o professor realize essas articulações com o seu fazer Pedagógico.

4.2 PARA INÍCIO DE CONVERSA: DESVELANDO A CLASSE MULTISSERIADA A PARTIR DO QUESTIONÁRIO

Continuando com essa tessitura, vamos dialogar em torno de um dos instrumentos de coleta de dados, o questionário, previamente elaborado, chegou até os professores através de um link de acesso para responder o mesmo, com a finalidade de conhecer os professores, ver seu perfil e ter acesso à realidade das escolas e principalmente das classes multisseriadas, tudo isso olhando para o professor, sua formação continuada e se é específica para as classes multisseriadas.

O questionário foi aplicado ao quantitativo de 23 professores, sendo 17 os que deram a devolutiva, inicialmente partimos do ponto de vista de que seria necessário conhecer um pouco o perfil dos professores, os sujeitos da pesquisa.

Gráfico 1: Porcentagem de homens e mulheres que responderam a pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando o gráfico acima, fica evidente que os professores que atuam na classe multisseriada neste município, na sua maioria, são do sexo feminino, uma realidade muito forte na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, não só no município de Santo Antônio de Jesus, mas em todo o Brasil. Este gráfico remete a uma realidade vigente no Brasil. Ver tabela 13.

Tabela 13 - Professores que atuam na Educação Infantil e Ensino Fundamental segundo o sexo, no Brasil

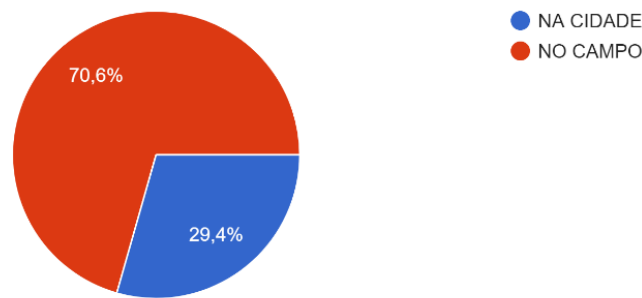
Sexo	Educação infantil	Séries iniciais do Ensino Fundamental	Séries Finais do Ensino Fundamental
Feminino	96,3 %	88,1%	66,5 %
Masculino	3,7 %	11,9%	33,5%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do censo 2021 - INEP.

Analisando os dados expostos, fica evidente que a porcentagem de professores do sexo masculino vai aumentando de acordo com o nível dos alunos, ou seja, a maioria dos professores atua em classes de alunos maiores.

Outro dado importante e que aqui nos chama a atenção é em relação à habitação dos professores, isso falando de uma realidade de Santo Antônio de Jesus.

Gráfico 2 – Porcentagem de professores que residem no campo e na cidade



Fonte: Elaborado pela autora

Aqui é preciso destacar o resultado de tais dados, ou seja, falar da vantagem incalculável para a Educação do Campo do professor que mora na própria comunidade na qual trabalha, que sai na frente por conhecer o aluno, sua história e vivências próprias do homem do campo. A análise dos dados expostos no gráfico nos permite observar que a maioria dos professores das classes multisseriadas do município de Santo Antônio de Jesus residem na própria localidade em que trabalham, isto na maioria dos casos permite uma construção positiva, a escola precisa ser para o aluno uma extensão de sua casa, algo que não lhes causa estranhamento e sim acolhimento, assim, o professor já inserido nesta dinâmica favorece essa relação, como sugere Molina:

[...] um dos aspectos relevante para o funcionamento de uma escola que possa ser considerada “do campo” é o reconhecimento e a valorização da identidade de seus sujeitos. Reconhecer e valorizar implica construir e desencadear processos educativos, dentro, e ao redor e no entorno da escola que não destruam a autoestima dos sujeitos pelos simples fato de serem do meio rural; de serem sem-terra; de serem filhos de assentados; filhos de agricultores familiares; extrativistas; ribeirinhos; quebradeiras de coco [...] (MOLINA, 2009, p. 32).

Ser escola do campo tem suas implicações, partindo deste pressuposto que ver no aluno um sujeito de sua própria história, a educação não pode ser jogada, ignorando essas histórias, separando-as de processos escolares, quando na verdade qualquer processo deve ser com eles, reconhecendo sua identidade campesina. Caldart afirma que “Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva” (CALDART, 2012, p. 262).

Outro aspecto que requer atenção é referente à escolaridade do professor, podemos priorizar aqui as séries iniciais do Ensino Fundamental, em nível de Brasil temos:

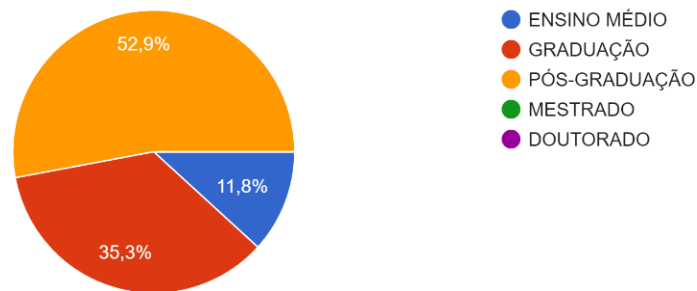
Tabela 14 - Escolaridade dos professores séries Iniciais do Ensino Fundamental

Total de professores	Escolaridade		
	Ensino Médio normal	Ensino Médio Magistério	Superior
741,161	4,4%	9,2%	83,4%

Fonte: Elaborada pela autora.

Observando, ainda que de forma superficial esta analogia entre dados e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), veremos que diz: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior” (BRASIL, 1996). E, em decorrência disto, meta ambiciosa estipula que, após a Década da Educação, iniciada nos últimos dias de 1997, “somente serão admitidos (na educação básica) professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). O gráfico 3 apresenta essa realidade em Santo Antônio de Jesus.

Gráfico 3 – Porcentagem do Nível de Formação dos Professores



Fonte: Elaborado pela autora.

Se é legal ter nível superior para assumir a Educação Básica, o Estado precisa ter compromisso com essa formação, quando na verdade essa na sua maioria se dá a partir da busca e do compromisso do próprio professor. No município de Santo Antônio de Jesus, 41,2% dos professores completaram seu ensino superior em instituição pública, enquanto 58,8% concluíram em instituição privada.

Parafraseando Arroyo (2007), sente-se a importância de uma formação específica para os professores das escolas do campo, e esta deve ser responsabilidade pública, ainda é possível ponderar que a partir dos movimentos e lutas, em especial, a partir das Conferências por uma Educação do Campo, que estas lutas e sonhos foram ganhando corpo e força, aqui podemos destacar convênios entre instituições e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que possibilitaram ganhos neste sentido, no entanto é preciso maior responsabilidade pública por parte de todos.

Os professores em sua maioria já têm uma vasta experiência com escolas do Campo, 24% dos professores têm entre 2 e 10 anos de experiência, enquanto a maioria, 76%, têm entre 20 e 40 anos de serviço. No mesmo sentido é a experiência com as classes multisseriadas: 47% têm até 10 anos de serviço, 53% têm mais de 20 anos de serviço com a multissérie.

O que se constata é que estes professores têm buscado no seu cotidiano criar estratégias para dar conta das demandas que surgem com as classes multisseriadas, não há uma formação específica dentro do município que dê conta dessas questões. Arroyo afirma: “Reivindicam que não se esqueça de que a educação do campo existe, e a formação de profissionais específica que garantam o direito à educação básica de

milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que vivem no campo tem que ser equacionada” (ARROYO, 2007, p. 167).

O quadro 3 discorre sobre pontos importantes reverberados no questionário.

Quadro 3 – Questionamentos levantados aos professores

Questionamento	Respostas
<p>Como se dá o trabalho da Direção Escolar e da Coordenação Pedagógica na escola multisseriada onde você trabalha? Você tem apoio da equipe de liderança?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sim 23,6% ✓ No sentido amplo não ✓ Infelizmente a diretora não se preocupa com a parte pedagógica, sua preocupação é que os professores estejam na sala cumprindo os dias letivos. ✓ A coordenação sim faz o que pode ✓ Às vezes ✓ Não (33%) ✓ Nenhum apoio do Diretor e a coordenação tenta ajudar ✓ Tenho apoio total não só dá equipe gestora, mas de toda Escola. ✓ Sim, a equipe de liderança nos ajuda no que é possível
<p>Na sua opinião, a sua formação inicial e continuada tem dado conta das demandas que surgem na sua classe multisseriada? Por quê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não (47,2%) ✓ Não. Porque não fomos preparados para atender essa demanda (35,4%) ✓ Apesar da experiência, costumo dizer que é um desafio diário (5,9%) ✓ Sim, mas há necessidade de capacitar mais o professor (11,8%)

<p>A secretaria de educação neste ano oferece ou ofereceu algum suporte ou formação continuada para os professores que atuam em classes multisseriadas? Qual ou quais?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não (82,3%) ✓ Temos dois anos sem nenhum curso (5,9%) ✓ Sim (5,9%) ✓ Tivemos curso por série (5,9%)
<p>Já participou de Formação continuada específica para a Educação do campo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não (70,5%) ✓ Sim. Escola da Terra (5,9%) ✓ Sim (5,9%) ✓ Pacto Pnaic (5,9%) ✓ Uma formação (5,9%) ✓ Sim. Práticas de Alfabetização (5,9%)
<p>Já participou de Formação continuada específica para classe multisseriada?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não (83,3%) ✓ Sim. No período que tivemos a professora Norma como secretária de educação tivemos vários cursos para facilitar o trabalho com classes multisseriadas (5,9%) ✓ Sim não lembro quais (5,9%) ✓ Escola Ativa (5,9%)
<p>Na sua opinião a Secretaria de Educação tem feito algo para melhor desenvolver o trabalho com as classes multisseriadas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Não (29%) ✓ Sim, com o projeto Despertar (17,7%) ✓ Sim, mas é preciso capacitar os profissionais (17,7%) ✓ Focado na Multissérie não tenho conhecimento (23,6%) ✓ Sim (11,8%)
<p>O que fazer para melhorar o trabalho com as classes multisseriadas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação específica (29,5%) ✓ Mudar a organização (11,8%) ✓ Acabar a multisseriada (5,9%)

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Forma de trabalhar, prática pedagógica (11,8%) ✓ Formação continuada (17,7%) ✓ Mais apoio para o professor (23,6%)
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do questionário aplicado.

4.3.2 Enveredando na roda: Formação inicial e continuada

Acolhidos, seguimos com a conversa, a primeira temática a ser abordada, a Formação docente, foi como “colocar o dedo na ferida”²⁶: falas com firmeza e cheias de uma verdade que surge de tantas vivências da realidade do professor e dos inúmeros desafios vividos por eles com e nas classes multisseriadas.

Conforme já assinalamos em outro texto, a formação docente tem sido uma lacuna na vida dos professores, o estado tem essa dívida, e em especial com professores de classes multisseriadas, que vêm superando os desafios diários, mesmo sem acesso a uma formação continuada específica que os apoie nesse sentido. É o que afirmam os professores, sujeitos desta pesquisa.

Uma formação sobre as práticas deveria e... no aspecto da gente ter a noção do que é trabalhar em classe multisseriada (PROFESSORA ANGÉLICA 2023),

Eu nunca tive um... eu nunca tive formação continuada assim específico pra multisseriada não. E a formação que a gente teve do campo, foi uma formação, vamos dizer assim, a nível da gente centralizar o verdadeiro sentido da escola [...] (PROFESSORA CAMÉLIA, 2022).

Eu acho que de início seria a formação inicial, seria... logo de início. Depois a gente faria... mas a formação continuada também seria o essencial, né? [...] (PROFESSORA HORTÊNCIA, 2022).

Então seria essa questão do... da... formação continuada, seria essa questão de parcerias, com parcerias [...] (PROFESSORA ROSA, 2022).

Diante do exposto na fala dos professores, estes têm consciência da importância da Formação e sentem no seu dia a dia a ausência dessa formação para o enfrentamento dos desafios. Lima reverbera que: “Ademais entender a formação do professor como um direito é atribuir-lhe uma dimensão social e, conseqüentemente colocá-la na categoria das políticas públicas destinadas à educação” (LIMA, 2012, p. 75).

²⁶ Ditado popular.

Pelo exposto acima, compreende-se a dimensão social e também profissional da formação, entendendo que esta precisa partir de uma política, neste caso aqui de acordo com os princípios sociais e políticos da Educação do campo, é preciso saber e conhecer o projeto o qual se defende, como bem defende Molina: “Um educador do povo do campo para muito além do papel de educador escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação de sua realidade pessoal e social” (MOLINA, 2024, p. 227).

Compreender a afirmação de Molina é muito importante, pois o professor precisa entender seu papel na sociedade e principalmente na vida do aluno, um papel que vai além da escola, adentra a comunidade, a vida do aluno, pensando por esses viés é fundamental que o professor conheça e/ou viva a realidade deste lugar, como já mencionado neste trabalho, 70,6% dos professores pesquisados moram na localidade em que trabalham, um ganho que muito corrobora a Educação do campo. Como afirma a professora Begônia (2022) “[...] às vezes a gente percebe que tem permissividade, ah! Eu falo mesmo, pego no pé das mães, foram minhas alunas também [...] passar dias e não traz a atividade pronta, sei quando é relaxamento [...] são meus vizinhos [...]”.

Essas ambivalências nos remetem a um ponto crucial, a formação docente, e que esta seja parceira do professor, no sentido de possibilitar uma Educação que humanize e garanta ao aluno o direito de aprender para ser o que ele quiser, ir para onde seus sonhos o levarem, para isto é preciso romper, transgredir o sistema vigente, interpelar as políticas e programas de formação aí vigentes. Para Arroyo, “[...] as políticas generalistas, é questionada o protótipo de profissional único para qualquer coletivo e são questionadas as normas e diretrizes generalistas que apenas aconselham adaptar-se à especificidade da escola rural” (ARROYO, 2007, p. 165).

Ainda dialogando com Arroyo (2007), percebe-se que é preciso “ocupar”²⁷ espaços para que essa formação aconteça, e ela deve estar em constante conversação com questões inerentes ao campo, as labutas, os movimentos, a questão da terra, a cultura, a questão fundiária e tantas outras questões que se constituem vultosas para a vida no campo.

²⁷ O termo “ocupar” é entendido aqui a partir da concepção retirada do Dicionário de Educação do Campo e que vai além da ação de ocupar, de tomar posse de uma propriedade ou de um lugar, pois “o uso do termo ocupação foi estratégia na formulação das bases de justificação e legitimação do MST e na demanda pela realização da Reforma Agrária no Brasil” (ROSA, 2012, p. 511).

Dentro dessa perspectiva é que a necessidade de uma formação docente não se configura só um desejo dos professores que vivem a realidade da classe multisseriada, mas um caminho apontado para corrigir uma negação historicamente construída. Segundo Arroyo:

Os movimentos sociais têm sido decisivos, nas últimas décadas na reivindicação de políticas públicas de educação e de formação. Sua contribuição mais decisiva vem sendo defender políticas, projetos de campo, permanência da agricultura camponesa frente a sua extinção pelo agronegócio, defesa da tradição camponesa, da cultura, dos valores, dos territórios, dos modos de produção de bens para a vida de seres humanos. Essa é a defesa mais radical do sentido social e cultural da educação do campo e da formação dos seus profissionais (ARROYO, 2007, p. 171).

Assim, podemos sim afirmar que aos olhos dos professores, sujeitos desta pesquisa, é gritante o carecer desta formação específica, e estes apontam possíveis caminhos que possam visibilizar esta tão desejada formação.

E assim e essa formação realmente fosse uma pessoa que ajudasse a gente (PROFESSORA HORTÊNCIA, 2022)

Outra coisa importante, sabe o que não acontece, nas... multisseriada? Plano de curso, que a gente construiu bem plano de curso multisseriada pra o município não existe, mas a gente construiu um (PROFESSORA CAMÉLIA, 2022).

O que foi muito proveitoso, e que a coisa andou e que era muito legal, a gente já fez... eu já... eu me senti assim, princesa aqueles eventos... eu me senti gente... naqueles eventos que tinha tudo isso... aqueles que a gente viu de perto... Roberto Carlos o contador de história, Gabriel Chalita, aqueles nomes bons, aquele lá de Portugal também, aquele povo bom de ler, a gente aprendeu muito, foi um tempo bom, a educação de SAJ, avançou [...] a gente sente falta (PROFESSORA BEGÔNIA 2022).

Eu falo que a formação continuada é bom nessa questão de trocas de figurinha, essa questão é bom demais, entre os professores dos ciclos, cada um passava a experiência que deu certo. ser o mínimo dois professores, pelo menos um colega de escola, porque assim a gente vai dividindo as coisas [...] (PROFESSORA ROSA, 2022).

As falas expostas acima coadunam com Antônio Nóvoa, quando afirma:

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional (NÓVOA, s/d, p. 14).

Ainda retomando Nóvoa (s/d, p. 18): “[...] Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola [...]”. No caso aqui que este projeto também seja da instituição mantenedora, buscando garantir que essa formação seja real e que possa partir do nosso lugar, a escola, como ainda afirma Nóvoa (s/d, p. 18): “Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber

a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas [...]”.

Dadas estas questões, outra ponto importante, também abordado em uma das falas dos professores, é a busca de parcerias: “Então seria essa questão do... da... formação continuada seria essa questão de parcerias, pra da conta e assim conseguir realizar encontros, reuniões, estudos e assim a formação acontecer” (PROFESSORA ROSA, 2022). No entanto, nem sempre os municípios buscam e/ou até mesmo aceitam essas parcerias, isso, pois o município pesquisado não aceitou participar do FORMACAMPO²⁸, demonstrando pouco interesse em buscar condições para oferecer uma formação que atenda as especificidades das escolas do campo, olhando em especial para professores que atuam com turmas multisseriadas.

4.3.3 Nuances das vivências do professor nas classes multisseriadas no chão da escola

Analisando as falas transcritas, notam-se tantas verdades, são vivências de comprometimento com as classes multisseriadas, falas de quem conhece e entende as demandas que surgem no chão da escola, mais que isso, falas de quem vive e cria condições para superar cada desafio que vai surgindo no dia a dia. Os professores sabem quais têm sido os maiores desafios em trabalhar com as classes multisseriadas, e sentem a ausência de ações que deem conta, que sejam um apoio que eles precisam no seu cotidiano.

²⁸ O Programa Formação de Educadores do Campo – Formacampo – é uma atividade extensionista que visa à formação continuada dos professores e professoras que atuam nas escolas do campo dos Territórios de Identidade da Bahia. Uma parceria entre a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), através do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GPEMDECC), do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED-UESB), da Universidade Estadual de Santa Cruz e da União dos Dirigentes Municipais de Educação seção Bahia (UNDIME/BA). Foi iniciado no ano de 2021 com os Territórios: Litoral Sul, Médio Rio de Contas, Médio Sudoeste da Bahia, Sertão Produtivo, Sudoeste Baiano, Vale do Jiquiriçá e Velho Chico. Tendo como principal objetivo a (re)elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs). No ano de 2022, foi dada continuidade, ampliando sua abrangência para os Territórios: Bacia do Paramirim, Chapada Diamantina, Baixo Sul, Costa do Descobrimento, Piemonte, Extremo Sul, Recôncavo, Bacia do Jacuípe, Portal do Sertão, Irecê. Sendo que os Territórios atendidos em 2021 teriam como foco a elaboração das Diretrizes Municipais da Educação do Campo, e os demais Territórios estariam sendo atendidos conforme acompanhamento da lives formativas. Vale ressaltar que todas as secretarias de educação foram contatadas através de e-mails via UNDIME/BAHIA e/ou via Coordenações Territoriais do Programa, com objetivo de buscar a adesão das referidas secretarias, tendo em vista que o município não arcaria com nenhum valor financeiro para aderir à formação, a única contrapartida exigida pelo Programa é a indicação de um profissional da rede para realizar a articulação local do Programa.

Diante do dito e o não dito, conforme afirma Orlandi (2003): “Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele” (ORLANDI, 2003, p. 30). Dito isso, por nossa compreensão da grandeza das falas aqui dialogadas, era muito dito, e muito expresso no sentimento, principalmente no sentir a ausência e a negação dos direitos para os alunos das escolas do campo. Os professores estão sozinhos nesta luta para dar visibilidade às classes multisseriadas. Como afirmam Santos e Moura:

Basta dizer que a única política pública implementada pelo Estado brasileiro para as classes multisseriadas, em nível nacional, é o Projeto Escola Ativa, desenvolvido a partir do ano de 1997, mas que se configura como uma ação isolada e se alicerça numa concepção política e pedagógica que não tem resistido às inúmeras críticas que lhe têm sido direcionadas (SANTOS; MOURA, 2010, p. 37).

Se pensarmos em nível municipal, como já exposto neste texto, não há nenhuma ação ou política específica que atenda essa realidade, porém há um esforço em culpabilizar a multissérie por todas as mazelas da educação das escolas do campo, como exposto por Moura e Santos: “Tratada nas últimas décadas como uma ‘anomalia’ do sistema, ‘uma praga que deveria ser exterminada’ para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, este modelo de organização escolar/curricular tem resistido” (MOURA; SANTOS, 2011, p. 5). Reiterando a afirmação exposta pelos autores acima, pode se assegurar que a maioria dos professores pesquisados traz de forma muito intensa esse abandono, a falta de apoio, uma escola, um professor, um aluno sem visibilidade.

Parafrazeando Hage (2002), que em suas pesquisas junto ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) traz fatores importantes para esse diálogo, quando se fala de insucesso na educação, especificamente nas escolas do campo, o autor pontua fatores, ausências que têm dificultado a qualidade desta educação, dentre estas podemos destacar algumas como: formação específica, espaço físico adequado, estrutura das escolas, acompanhamento pedagógico, recursos didáticos, água encanada, adequação curricular, dentre outras. No entanto por aqui, no lugar da pesquisa, não tem sido diferente. Falas dos Professores do município pesquisado.

a) Infraestrutura da escola

E ainda tem a questão de espaço... na nossa escola a gente tem um quadradinho de 3x2 né, de espaço, que é o espaço, e digo assim, como fazer uma gincana, onde? Aí diz assim vai fazer... agora o que é a gincana? Uma turma ficou aqui, outra turma ficou aqui umas meias horas... vamos gente disputar... e a gincana é aquilo ali [...] (PROFESSORA CAMÉLIA, 2022).

b) Livro didático descontextualizado para realidade de classe multisseriada

[...] como é que o meu livro tá lá no meio do ano fazendo é tipo: a barata diz que tem aí vai, o livro do menino diz que a barata diz que tem e o meu de 4 anos cá é pra agora fazer uma brincadeira do urso, e o menino do primeiro ano vai ficar sentado esperando fazer? Não vai não, o livro não ajuda a gente (PROFESSORA BEGÔNIA, 2022).

[...] trabalha com meninos de 4-5 anos, o livro de 4 anos não comunga em nada com o dos 5 anos. [...] Outra coisa que eu questiono, adotar o livro é ótimo, uma maravilha, mas parece que o menino já vem pronto (PROFESSORA ORQUÍDEA, 2022).

Eles falam que tem que trabalhar o livro, só que a gente não tem a quantidade, a gente tem 20 alunos, aí chegam 5 livros [...] (PROFESSORA CALÊNDULA, 2022).

c) Falta tempo e orientação para um planejamento condizente com nossa realidade/ ausência de uma Pedagogia para as classes multisseriadas

É um desafio constante, você fica trabalhando com dois planos de aula, com dois livros em sala de aula (PROFESSORA BEGÔNIA, 2022).

[...] a gente estava falando os níveis, não são essas maravilhas toda e a gente tem que se virar, mas é complicado, é complicado mesmo, e quando falou sobre esse momento aqui, que a pró Marilucia falou da pesquisa, é curioso, quis participar, fico buscando coisas que nos ajude, é assim a gente precisa de ajuda, porque não é o primeiro ano que trabalho com educação multisseriada, mas parece que cada dia que passa as coisas ficam pior, e a gente tenta buscar, tenta, tenta e às vezes a sensação é de que não tá dando conta, porque não há algo organizado só para as turmas multisseriadas, o plano de curso, a forma de planejar [...] (PROFESSORA CAMÉLIA, 2022).

Todo dia uma a uma, eu sento aqui e a gente vai... de que forma a gente pode tá fazendo, aí hoje o planejamento, meu planejamento é as terças, digamos que são 3 horas, agora você senta, quando você senta vem o administrativo com avisos [...] é o horário acabando e a gente querendo planejar segunda feira não vai ter aula por causa disso, disso, disso e tá tá tá, quando você olha... o tempo acabou e o planejamento, nada (PROFESSORA BEGÔNIA, 2022).

d) Falta apoio na escola

Quando você vê a direção da escola sem pensar muito em educação, sem compreender o que é uma sala multisseriada e aquela pessoa que está ali só pra jogar regras, não conhece o chão da escola, do que é estar trabalhando na

sala multisseriada e toda essa responsabilidade fica só para o professor (PROFESSORA CAMÉLIA, 2022).

Mas assim, eu não fui orientada, eu precisei buscar sozinha, fazer sozinha, porque na escola não tem coordenador, tem uma pessoa que está no papel, ela não está coordenadora, ela está ajudando a gente, então assim, pra mim foi muito difícil, né, tentar ajudar meus alunos (PROFESSORA GÉRBERA, 2022).

Eu mesma vejo toda relação, vejo a dificuldade, você passa o tempo todo com a diretora ali, ela nem sabe de nada, não se envolve com as coisas e aí só se faz presente pra tirar foto e mostrar pra postar (PROFESSORA BEGÔNIA, 2022).

[...] essa ajuda não é uma ajuda de vez em quando, é uma ação diária, de uso contínuo, é uma coisa que deveria ser sempre (PROFESSORA ORQUÍDEA, 2022).

e) Falta apoio da família

Uma dificuldade constante é os pais que ainda não sabem o seu papel de família [...] (PROFESSORA ORQUÍDEA, 2022).

Assim, a gente enquanto professor parece que vai dando uma angústia, porque a gente vê que os pais estão mais preocupados com o lápis que perdeu no colégio do que com o aprendizado do filho (PROFESSORA DÁLIA, 2022).

f) Falta apoio e solução dos problemas por parte da Secretaria de Educação

Eu fui na Secretaria de Educação pedir ajuda... tenho uma criança autista que não ouve... E o retorno? Até agora, nenhum (PROFESSORA ORQUÍDEA, 2022).

Sabem também que falta interesse do poder público no sentido de desenvolver ações e políticas no sentido de diminuir e ou solucionar esses desafios (PROFESSOR LÍRIO, 2022).

g) Ausência de uma formação inicial e continuada

Eu mesma não tinha noção do que era trabalhar em classe multisseriada e... quem chega agora e se depara com sala multisseriada fica louco realmente, né? A gente não tem formação para isso, na graduação não fala sobre a classe multisseriada (PROFESSORA CRISÂNTEMO, 2022).

Diante do exposto, percebe-se de que não há no município uma escuta aos professores, aos que estão fazendo a Educação acontecer, estão lá na escola criando estratégias para lidar com as situações do cotidiano, como diz o adágio popular, “pegando o limão e fazendo uma limonada”, mas não são ouvidos em suas demandas,

não seria mais fácil para a própria Secretaria de Educação criar um canal de escuta para ouvi-los? Buscar entender as dificuldades, e propor possíveis intervenções?

Ainda é possível ponderar neste trabalho, especificamente na Tabela 6, que os dados apresentados mostram o descaso com a Educação do Campo em um comparativo com as escolas urbanas, pois mesmo apresentando dificuldades têm sido a referência, como assinala Arroyo:

Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano [...] há uma idealização de cidade como espaço civilizatório por excelência [...] a essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso (ARROYO, 2007, p. 158).

É preciso compreender que a luta é por entender que a porção de pessoas que vivem no campo têm direitos, querem educação de qualidade, querem uma educação que os represente, querem suas escolas abertas, pois: “As escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo” (HAGE, 2005, p. 4). Assim, não podemos transferir responsabilidades, pois cabe ao poder público criar políticas que deem conta de sanar estas mazelas, pois quanto à multissérie, quanto aos professores que por lá estão, seguem comprometidos e fazendo a educação acontecer.

4.3.4 Histórias imbricadas: Movências

O que te move? O que te inspira? Iniciarei esse texto assim, em tempos de grades ídolos, de uma geração de seguidores de astros, de digital influencer, te convido a pensar no professor, aquele que media conhecimento, que caminha com aluno, que se deslumbra quando vê seu aluno a aprender as primeiras letras, a descobrir a leitura. Os sujeitos pesquisados trouxeram muito disto, seu compromisso, sua responsabilidade e comprometimento com as classes multisseriadas. O que tem movido esses professores?

Às vezes fico questionando [...] Será que esse dinheiro que eu estou ganhando pra cuidar dessa criança é justo? Por que quando você se senta lá no seu íntimo que você se questiona, que você olha: no que eu ajudei? [...] Porque essa escola tem regra e ela não sabe obedecer à regra, a escola tem atividade de que ela não participa [...] que eu tenho que ter jogo de cintura pra que você consiga lidar com a criança especial... não quero tirar ele da escola, meu objetivo não é esse, meu objetivo é fazer que ela participe da

aula como os outros, [...] mas a gente precisa de ajuda. Então isso está inserido dentro da classe multisseriada (PROFESSORA ORQUÍDEA, 2022).

O menino que chega na escola assim: pró, olha para aqui, minha mãe comprou, aí eu vi, era um livrinho, um lápis colorido, uma canetinha linda, quando a gente elogia, ele se sente valorizado, tudo que eu posso pra incentivar o menino, e isso é fundamental (PROFESSORA BEGÔNIA, 2022).

Na verdade, a fala das colegas meio que compartilha opiniões, né? Mas, voltando pra questão do que é ser professor da classe multisseriada, eu na realidade não tenho muita experiência porque é meu primeiro ano, né? Eu tenho 6 anos de educação, eu era social, 14 anos de social e lá também a gente tinha esse momento de reforço de conversar de ensinar, mas não na sala de aula. E eu confesso que tive muita dificuldade no início quando, quando eu cheguei na sala e identifiquei crianças que não sabiam o que era número e o que era letra, com crianças que já sabiam ler e já sabiam produzir, aí eu fiquei perdida e pensei assim: o que é que eu faço com essa turma, numa realidade tão, tão né... com afastamento total. E como a colega falou, eu precisei primeiro me encontrar, né? Porque não é levar o melhor, levar, fingir que eu ia ensinar e fazendo com que as crianças estivessem naquele ambiente e não produzissem nada, mas o que é que eu faço agora? E nem tempo para pensar na realidade eles nos dão, por quê? Porque, eu sou Reda, e por ser Reda tenho duas horas pra planejar, e não condiz com o que eu tenho que fazer e com minha demanda em sala de aula e... aí o que foi que eu fiz, separei a turma em momentos, né... pra, como a colega falou, quem sabia mais e quem sabia menos, não trabalhei o livro, porque o livro não me ajudava, os livros do primeiro ano com textos imensos, que a criança não se acha, não se encontra com o que você está lendo, você não consegue trabalhar e na realidade a fala da direção e da coordenação é que você tem que usar o livro, porque o menino tem que levar o livro pra casa, mas não me ajuda, e assim quando eu mandava pra casa, a família não sabia como ajudar, né? Então nessa divisão de quem sabe mais e quem sabe menos o que foi que eu fiz? Trabalhei a mesma questão, porque na realidade era alfabetizar e o que eu precisava desenvolver nas crianças era a consciência fonológica delas então eu fui lidando, trabalhei com todos, quem sabia mais e quem sabia menos, tentando avançar na que já sabia, porque eu não podia negligenciar e brigar com a, e, i, o, u, né? Eu tinha o momento deles, mas eu precisava também gerar os que eu não ia conseguir, e sinceramente a vontade que deu foi de fugir, inicialmente, porque é um desafio que eu não fui preparada na faculdade, porque a gente vê a questão da teoria, a questão da prática em sala de aula totalmente diferenciada, é difícil mesmo, principalmente porque o município não oferece formação, a mim que cheguei depois não houve formação. Mas assim, eu não fui orientada, eu precisei buscar sozinha, fazer sozinha, porque na escola não tem coordenador tem uma pessoa que está no papel, ali não é coordenadora, ela está ajudando a gente, então assim, pra mim foi muito difícil, né tentar ajudar meus alunos, porque é a minha missão, eu faço não só por causa do dinheiro, do valor, por isso que independente de ser, eu sou da classe multisseriada, professor, da escola em zona rural ou em zona urbana, eu acho que o que faz diferença é o compromisso que você tem em relação com o outro, né? A gente sabe que família é bom, como já foi dito é indispensável mesmo, com a questão da pandemia, dois anos de atraso, e que a gente precisa ajudar essas crianças a avançar, então pra gente é muito difícil, mas eu acredito que eu consegui ser com porque na segunda unidade houve um avanço muito bom nas crianças, e de quem não houve avanço, porque infelizmente houve muita falta, então eu acredito que o compromisso que eu tenho, o amor que eu tenho em ensinar facilitou um pouco na minha caminhada, mas que é difícil, é muito difícil, eu acho que merecíamos ter um olhar de cima, principalmente da gestão municipal, pra sentir um pouco da nossa dificuldade, pra poder pensar (PROFESSORA GÉRBERA, 2022).

Diante do exposto, é fácil dizer que estes são professores que inspiram, que acreditam na educação, como afirma Santos:

Os saberes docentes dos professores de classes multisseriadas construídos cotidianamente nas suas salas de aulas, as suas histórias de vida, etc. – merecem ser melhor investigadas para que se produza e sistematize um conhecimento acadêmico capaz de influenciar na formulação e desenvolvimento de políticas públicas (de formação de professores, de reformulação curricular, de produção de materiais didáticos etc.) que acolham, incentivem e aperfeiçoe o trabalho desenvolvido nas classes multisseriadas (SANTOS, 2010, p. 13).

Partindo deste pressuposto, é preciso visualizar esses conhecimentos como momentos formativos, como afirma Santos (2010), produção de conhecimento acadêmico, que poderão ser pauta de formações específicas para professor, bem como formas de indicar necessidade do surgimento de políticas públicas que atendam as demandas das escolas do campo.

4.3.5 Quem disse que aluno de classe multisseriada não aprende?

Quando se fala em construção, em alguns casos diríamos ser necessário desconstruir, é caminhando neste processo de desconstruir/construir que apresentamos vozes de professores que mostraram suas dores e suas dificuldades e trazem suas verdades, trazem brilho nos olhos, trazem o possível e seus feitos com as classes multisseriadas.

Então é isso que é ser professor de multisseriada, um desafio constante e a gente como professor também não desiste, quando tá aquela coisa... tarefa, você arregaça as mangas e vai pra o combate e consegue ser vitorioso tenho certeza, isso é vitória, é ser vitorioso. Isso é ser professor multisseriada (PROFESSORA AÇUCENA, 2022).

A classe multisseriada tem desafios enormes, eu tinha aluno, eu trabalhava com aluno de 1º ao 5º ano, só que quando os meninos saíram no 5º ano, eles me mandaram carta, você podia ver a ortografia, os textos, então aprenderam muito, eles valorizavam o nosso trabalho (PROFESSORA AZALEIA, 2022).

Você pega um aluno sem saber nada, agora eu fico feliz, fiquei feliz, na minha sala, né, você já vê os alunos tudo lendo, tudo já copiando, lendo, tirando do quadro, fazendo sua atividade bonitinho. Isso que é o privilégio de estar numa sala, isso que é muito gratificante, né, essa coisa que você mesmo acaba vendo que você pegou daquele jeito e hoje já tá desse jeito, com bom aprendizado (PROFESSORA CAMÉLIA, 2022).

Alguns momentos eu acho que me trazem benefícios porque eu trabalho com educação infantil e aí eu tenho um aluno que ele é pequeno, já tem outro que é desenvolvido, aí eu quero fazer como fulano, eu quero fazer a letra 'cursiva',

então essa interação com o ambiente faz com que o outro que esteja na educação infantil perceba que outros já estão fazendo, então assim, eu quero escrever como fulano tá escrevendo, eu quero fazer a letra cursiva, 'pró' como faz esse nome? Porque fulano já viu esse nome na aula, isso ajuda, pois estimula (PROFESSORA AMARILIS, 2022).

O que se constata é que os professores queriam dizer sua palavra, falar de suas vivências. Para Freire:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas se diz a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens (FREIRE, 2003, p. 78).

Outra questão importante, também exposta na fala dos professores, é a questão da heterogeneidade, males para uns, potencialidades para outros e aqui os professores destacam como potencialidade que se bem direcionado pelo professor, traz grande contributo para a classe multisseriada. “São questões gerais que mesmo na turma de uma série só vai acontecer, sempre vai ter essa questão de vários níveis, é heterogêneo, não temos turma homogênea, mesmo sendo só de uma série, é heterogêneo” (Amariles, 2022).

É como bem expressa a citação, importante destacar ainda que não existe turma homogênea, a heterogeneidade está presente também na seriação, as turmas apresentam alunos de diferentes níveis, mesmo estando na mesma série, assim essa questão nunca deveria ser para nós dificuldade, pois nos deparamos com essa diversidade nas turmas. Segundo Hage, “sujeitos envolvidos com as escolas rurais multisseriadas, que em grande medida consideram a heterogeneidade inerente ao ambiente escolar, como um fator que dificulta o trabalho pedagógico do Professor” (HAGE, 2014, p. 1180).

Ainda retomando Hage, “Contudo os fundamentos teóricos que orientam nossos estudos, apontam justamente o contrário, indicando ser a heterogeneidade um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar” (HAGE, 2014, p. 1180). Na verdade, ela se configura uma potencialidade, que pode ajudar o aluno a lidar com os desafios da sala multisseriada e esta tem sido estratégia dos professores pesquisados.

Assim, finalizo com a afirmação da professora Orquídea, que as coisas não fossem somente no papel, que as coisas realmente acontecessem na prática, porque

diante da educação inclusiva, de tudo que a gente tem para incluir na sala de aula, a gente não tem apoio.

5 NA ESCUTA, NASCE UMA PROPOSTA: PRODUTO EDUCACIONAL

Acompanhando algumas realidades, bem como literaturas voltadas para a Educação do Campo, é notório que seus precursores²⁹ já podem ver essa luta ir se materializando, a exemplo disto pode-se trazer aqui o Mestrado Profissional em Educação do Campo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (PPGEDUCAMPO/UFRB), fruto de lutas por Educação de qualidade.

O mestrado profissional em comento tem sido uma política forte, um espaço de muita contribuição nas lutas pela Educação do Campo, diríamos um espaço formador e emancipador para as lutas políticas e sociais, então, trazer a discussão da formação do professor de classes multisseriadas para esse espaço se faz importante, entendendo que houve uma construção histórica e negativa em torno da multissérie, mesmo sendo esta que vem dando conta da educação de uma porção bem grande dos nordestinos, excluem-se suas potencialidades e oculta-se a importância da formação inicial e continuada para os docentes. Como requisito fundamental do Mestrado Profissional, o produto tecnológico é crucial para a conclusão do mestrado, no entanto, mais que isso, este se configura como aporte importante para os profissionais de educação. Assim, o produto que será apresentado é também uma estratégia contra-hegemônica, no desejo de que este possa contribuir positivamente para o lugar pesquisado, como política importante nessa nossa luta por formação de qualidade para os docentes das classes multisseriadas, um não às formações negacionistas que ocultam as potencialidades das classes multisseriadas.

Pensar Educação do Campo como um Projeto Social é acreditar que esta educação atroz que está posta reproduz os princípios capitalistas, mas é uma realidade mutável, como bem nos diz Freire: “Um dos saberes fundamentais mais requeridos para o exercício de tal testemunho é o que se expressa a certeza de que mudar é difícil, mas é possível” (FREIRE, 2000, p. 55). Pois para o mesmo autor,

²⁹ Dentre os precursores deste movimento podemos trazer aqui: Arroyo (1999, 2000, 2004, 2006, 2007, 2011); Fernandes (2004, 2006); Caldart (1997, 2000, 2004, 2009); Molina (2004, 2009) e Souza (2006) e tantos outros deram a partida e até hoje estão na luta, hoje já vendo sementes germinarem e aos poucos o sonho vai se materializando.

“onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender” (FREIRE, 2000, p. 85).

O projeto inicial para esta construção partiu da observação do lugar de vivências profissionais, onde se mostrava uma ausência de uma formação contextualizada que responda as demandas do chão da escola do campo de classes multisseriadas, bem como uma negação também nos documentos municipais e em contrapartida se fazia nítido o predomínio de políticas e programas disfarçado de Educação do Campo pautando a formação docente. Assim, foi necessário indagar: se as escolas localizadas no campo no município de Santo Antônio de Jesus são compostas por classes multisseriadas, por que negar uma formação docente específica que corresponda a esta necessidade? Quais têm sido os descaminhos que têm dificultado o fazer pedagógico nas classes multisseriadas? Quais seriam os possíveis caminhos para esta formação?

E as respostas a tais questionamentos chegaram, mas não partindo do pesquisador, e sim de cada professor participante desta pesquisa, e estas se transformaram no produto da pesquisa, que nasceu a partir de cada fala, das conversas nos cantinhos da escola, nas repostas do questionário, no dito e o que ficou por dizer nas entrelinhas da roda de conversa. Essa proposta busca responder os anseios do professor e as demandas que vão surgindo no fazer profissional e as que vão surgindo no chão da escola. Isso porque: “Tais professores tornaram-se, em algum momento da pesquisa, “co-construtores” do conhecimento que está sendo produzida em relação ao objeto pesquisado” (ROCHA; ABREU, 2020, p. 70).

Assim, para garantir essa escuta sendo fiel à participação de todos, foi feita uma segunda análise, cuidadosa nas repostas do questionário e na transcrição da roda de conversa, e a partir daí elaborar o plano de ação.

Questionamento: Sua formação inicial atende e tem contribuído para sanar os desafios que surgem no cotidiano das classes multisseriadas? **94,1%** dos professores que responderam ao questionário responderam **não**.

Questionamento: A Secretaria Municipal de Educação nestes últimos dois anos tem oferecido formação específica para os professores que atuam com as classes multisseriadas? **88,2%** dos professores que responderam o questionário responderam que **não**.

Questionamento: Você já participou de uma formação específica para trabalhar com as classes multisseriadas? **82,3%** dos professores que responderam o questionário responderam que **não**.

Questionamento: O que fazer para melhor desenvolver o trabalho com as classes multisseriadas? Formação específica, 29,5 %; mudar a organização, 11,8%; acabar com o multisseriado, 5,9%; rever a Prática Pedagógica, 11,8%; formação continuada, 17,7%; mais apoio para o professor, 23,6%

Outra questão importante foi seguir os passos do plano de ação para a construção do produto.

Tabela 15: Plano de ação para a construção do produto.

Produto	Objetivo	Ações
Proposta de Formação docente	Propor uma formação contextualizada, pensada e planejada a partir das falas e demandas dos sujeitos da pesquisa	1-Fazer levantamento sobre quantidade de escolas e professores que atuam na classe multisseriada;
		2-Fazer um recorte priorizando só os professores que trabalham com a multissérie;
		3-Aplicação do questionário, com foco (tipo de formação que tem, se tem, o que falta);
		4-Roda de conversa: Que formação cabe na minha realidade de classe multisseriada no campo?
		5-Avaliar e organizar as propostas;
		6-Desenhar e organizar o plano de ação da formação;
		7- Apresentar o plano para ser validado.

Fonte: Elaboração própria da autora.

Foi assim que o “Produto educacional” surgiu, a partir de encontros, diálogos, escutas, leituras e por fim remoer tudo isso para entregar aos professores um resultado que respondessem as suas expectativas e demandas, pois, se não existe neutralidade na Educação, é necessário deixar claro nossa intencionalidade, qual o projeto de sociedade defendemos. Para Freire:

Desta maneira o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa. [...] Já agora ninguém educa ninguém como tampouco alguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2005, p. 79).

Assim, este plano de formação se faz importante, pois reflete o desejo de oferecer aos alunos da multissérie uma educação de qualidade, de possibilitar aos professores fazerem essa entrega, de uma educação que seja humanizadora, dialógica, que valorize as pessoas e a vida, colocando-se em contraposição aos projetos que se contrapõem a esse pensamento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O INÍCIO DO QUE ESTÁ POR VIR

As discussões abordadas aqui relatam os desafios e perspectivas da formação docente, aquela tão sonhada, uma pensada, planejada especificamente para os professores das Classes Multisseriadas do município de Santo Antônio de Jesus. Isso porque a pesquisa revelou que dentre os fatores que dificultam o bom andamento das classes multisseriadas, o formato e a heterogeneidade estão mais para “mocinhos” do que para “vilões”.

Pega o banquinho, vamos sentar e conversar, foi um tempo bom, tempo de apurar o olhar costumeiro, falar menos e ouvir mais, como resultado destes diálogos, desta escuta, fica o aprendizado, a oportunidade de aprender com professores que estão nos quatro cantinhos de cada escola, fazendo coisas grandes acontecerem, professores que não deixam de fazer por não terem apoio de gestão da escola e/ou da gestão municipal, pela falta de boas infraestruturas das escolas, de recursos didáticos e humanos escassos, de pouco tempo para planejar, por não terem uma formação específica pensada para professores das classes multisseriadas, muitos fatores foram sinalizados, todos como desafios (e grandes), mas nenhum os impedindo de fazer a diferença.

Sentados, já neste banquinho, nos escutem, a maioria dos professores sujeitos desta pesquisa entendem que não há classe homogênea, e que em grandes momentos em sua sala a heterogeneidade foi sua parceira, e que existem fatores bem maiores que têm implicado na má qualidade do que o formato de organização da turma. Eles, os professores, sentem falta de apoio, de cuidado com a pessoa/profissional, de um olhar cuidadoso para sua realidade de campo, de uma formação que atenda seus anseios e suas demandas.

Nosso produto, “Plano de Formação Continuada para Professores das Classes Multisseriadas”, surgiu de suas falas e inquietações, um plano simples com propostas simples, que não foi pensada para eles e sim construída com eles, um plano de uma formação omnilateral, que para Frigotto (2012, p. 265) é:

Um termo que vem do latim e cujo tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano.

Ainda não levante do banquinho, pois quando se fala de estratégias de formação docente, os professores aqui não querem que estas sejam de “cima para

baixo”, distantes, efetivamente, da cultura e identidades do campo, que, apesar da resistência, têm sido solapadas pelo modelo desenvolvimentista urbano. Desse modo, esta pesquisa contribui para alertar sobre a importância do acesso a uma educação que atenda as demandas de um grupo que, até pouco tempo, estava à margem do contexto educacional, em especial neste município, onde os valores urbanos são privilegiados. Neste sentido, pretende-se que este estudo possa ser um aporte a outros estudos, pois a formação para a educação do campo e as classes multisseriadas precisam caminhar, deixo aberto esse caminho para o desenvolvimento de outras pesquisas relacionadas à temática, pensadas a partir das vivências destas escolas do campo, e assim, vislumbremos o início do que está por vir.

Frente a tantas ideias deixadas por aqui, mais uma vez te convidamos a deixar os gabinetes da vida, pegue um banquinho, sente à beira de uma árvore, ou em frente a uma escola, ou dentro dela, e convide o professor para sentar, aproveitar, descansar e ter aquela conversa! Escutar faz toda a diferença!

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2).

AQUINO CONSULTORES ASSOCIADOS LTDA. **Plano Diretor Urbano**. Prefeitura Municipal de Santo Antônio de Jesus, 2002.

ARAÚJO, J. D. S. A. **A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo**. 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/25265965-A-pedagogia-das-classes-multisseriadas.html>. Acesso em: 15 jul. 2022.

ARROYO, M. G. **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. **Formação de educadores e educação campo**. Brasília, DF: Mimeo, 2005.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

ARROYO, M. G. Formação de educadores do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do campo, marcos normativos/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão**. Brasília: SECADI, 2012a.

BRASIL. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, 2012b. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 04 de junho de 2022

BRASIL. MEC/INEP/Deed. **Censo Escolar de 2012**. Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 02 jun. 2022c.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Programa de Apoio à Elaboração e Implementação dos PPAs Municipais - 2014-2017**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Censo Escolar 2017 (Educacenso)**. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. *In*: FOERSTE, E.; MARGITSCHUTZ-FOERSTE, G.; CALIARI, R. (Orgs.). **Educação do Campo**. Povos. Territórios. Movimentos sociais. Saberes da Terra. Sustentabilidade. Espírito Santo: UFES, 2009.

CALDART, R. S.; KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. (org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF, 2002.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARDOSO, N. S. *et al.* O “ovo da serpente” na formação docente: as diretrizes paulistas. **Rev. Práxis Educacional**. v. 17, n. 46, p. 9-34, Jul./Set. 2021.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

D'AGOSTINE, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke. Escola Ativa. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário de Educação do Campo**. 265 a 275 Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Rev. Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8916. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8916>>. Acesso em: 09 jun. 2022.

DIONNE, H. A **Pesquisa-ação para o Desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: Desenvolvimento, democracia**. São Carlos; EDUFSCar, 2004.

ELIZALDE, B. O. **Retos y alternativa de los docentes de escuelas multigrado de educación primaria indígena ante la RIEB**. Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, diciembre, 2012.

FRANCO, F. *et al.* O sujeito e a ordem do mercado: Gênese teórica do neoliberalismo. *In*: SAFATLE, V.; SILVA JÚNIOR, N.; DUNKER, C. (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte, Autêntica, 2020.

- FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Nacional, 2005.
- GATTI, B. A. A Formação de Professores no Brasil: O Desafio das Licenciaturas. **Ciclo de Debates da Docência nas Licenciaturas**. UFFS, 2013 (palestra).
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HAGE, S. M. (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Editora Gutemberg, 2005.
- HAGE, S. M. A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional. In: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2006a.
- HAGE, S. M. Movimentos sociais do campo e afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006b.
- HAGE, S. M. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: I ENCONTRO DE PROFISSIONAIS DE CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS DO CAMPO DA BAHIA. **Anais [...]**. Salvador, 2009.
- HAGE, S. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola. **Educ.Soc**, n. 35, p. 1165-1182, 2014.
- IBIAPIANA, I. M. L. M. (Org.). **Formação de professores**: texto & contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LAZARETTI, Lauana Rossetto; FRANÇA. Marco Tulio Aniceto. **Em terra de cego quem tem olho é rei**: Uma análise das escolas multisseriadas no Brasil. S/D BRASIL (Capes)
- MARTINS, F. J. **Gestão Democrática e Ocupação da Escola**: o MST e a Educação. Porto Alegre: EST, 2004.
- MOLINA, M. C. Cultivando princípios, conceitos e práticas. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.15, n. 88, p. 30-36, jul/ago. 2009a.
- MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela licenciatura em educação do campo, da Universidade Federal de Minas Gerais. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b. p. 185-197.

MOLINA, M. C. Desafios teóricos e práticos na execução de políticas públicas de Educação do Campo. *In*: MUNARIN, A.; BELTRAME, S. *et al.* **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2011. p. 103-123

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *In*: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ MOLINA, M. C., FREITAS, H. C. de A. (orgs). **Educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011. p. 1-177.

MOREIRA, R. J. Cultura, política e o mundo rural na contemporaneidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 20, abril, p. 113-143, 2003.

MOURA, A. F.; Lima, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan.- jun. 2014.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. *In*: I ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE VI BRASILEIRO DA REDE ESTRADO. Maceió-Alagoas, 02 a 05 de novembro de 2011. **Anais eletrônicos [...]**. 2011.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Revista Debates em Educação**, UFAL, Maceió-AL, vol. 4, n. 7, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403>. Acesso em: 07 jul. 2022.

NASCIMENTO, E. L.; RAMOS, J. S. S. Formação continuada de professores em nível de pós-graduação: a efetivação da meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). **DIÁLOGO**, Canoas, n. 46, p. 01-10, abr. 2021 | ISSN 2238-9024. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/5852/pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

NETO, Antônio Júlio de Menezes. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2 ed., Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011.

NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, A. O passado e o Presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

PARENTE, C. D. M. Escola Multisseriadas a experiência do caso internacional e reflexão para o caso brasileiro. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014

PRADO JÚNIOR, C. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PUNTEL, J. A.; PAIVA, C. A. A. N.; RAMOS, M. P. Situação e perspectivas dos jovens rurais no campo. In: I CÍRCULOS DE DEBATES ACADÊMICOS. IPEA, Brasília, 2011. **Anais** [...] Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area3/area3-artigo20.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular; 2012. p. 295-301.

RIBEIRO, M. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

ROCHA, G. O. R.; ABREU, E. A. A. O uso da Pesquisa Colaborativa na Investigação sobre o Ensino da Geografia. **Ciências Geográficas**, Bauru, vol. XXIV-(1), p. 69-81, janeiro/ dezembro 2020.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, C.; FIAMENGUE, E. C. **O Programa Escola Ativa e a Educação do/no Campo**. 2010. Disponível em: https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2010/00%20textos/sessao_7A/07A-09.pdf. Acesso em: 02 jun. 2022.

SANTOS, F. J. S. **Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**. 2015. 402 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil, 2015.

SANTOS, F. J. S. A política nacional de transporte escolar e a educação do campo no Brasil: algumas questões para o debate. In: XX EPENN – MANAUS. **Anais** [...]. 2011.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2). SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In:

Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-48. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2).

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40. Jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> . Acesso em: 27 jun. 2013.

SENA, I. P. F. S. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum. **Diálogos Críticos**, BNCC, 2021.

SILVA, M. do S. Diretrizes operacionais para a escola do campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. *In*: BAPTISTA, F. M; BAPTISTA, N. Q. (Org.). **Educação rural: sustentabilidade do campo**. Feira de Santana-BA: MOC; UEFS; Pernambuco: SERTA, 2003. p. 28-51.

SOUZA, E. C. A caminho da roça: Olhares, Implicações e partilhas. *In*: SOUZA, E. C. **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

TAFFAREL, Celi Nelz Taffarel. **Licenciatura em Educação do Campo: Avaliação do Projeto Piloto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na FAGED/UFBA**. s/d Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/avaliacao_projeto_piloto.doc. Acesso em: 12 de fevereiro 2023

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRINDADE, L. M.; WERLE, F. O. C. O ensino no meio rural: uma prática em extinção. *In*: SOUZA, E. C. **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 31-50.

UCHOA, M. C.; LIMA, A. M.; SENA, I. P. F. S. (Orgs.). **Diálogos críticos, reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. (vol. 2). [recurso eletrônico]. Disponível em: <https://www.editorafi.org/793dialogos>. Acesso em: 10 jul. 2022.

VEIGA, J. E. **Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Autores Associados, 2002.

VICENTINI, L. **História da profissão docente no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

II. INFORMAÇÕES SOBRE SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

7. Por favor, preencha o quadro abaixo, indicando a sua formação profissional, por nível de ensino.

Nível	Quanto a instituição onde você fez a última formação	Você é formado (a) em:
Ensino Médio ()		
Graduação ()	Privada ()	_____
Pós-Graduação ()		
Mestrado ()		_____
Doutorado ()	Pública ()	

III. INFORMAÇÕES SOBRE SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

8. Distância aproximada entre a sua residência e escola onde trabalha: _____ km

9. Como **você** faz o deslocamento de casa para a escola e vice-versa?

10. Tempo total de serviço **em sala de aula**: _____

11. Tempo de serviço em **escola do campo**: _____

12. Tempo de serviço em **classe multisseriada**: _____

13. Já exerceu ou exerce alguma **outra função** profissional na Educação, além da docência? Preencha o quadro a seguir.

Na cidade	<input type="checkbox"/> Direção de Escola, por _____ anos <input type="checkbox"/> Coordenação Pedagógica, por _____ anos <input type="checkbox"/> Outra _____, por _____ anos <input type="checkbox"/> Não (nunca exerceu)
No campo	<input type="checkbox"/> Direção de Escola, por _____ anos <input type="checkbox"/> Coordenação Pedagógica, por _____ anos

	<input type="checkbox"/> Outra _____, por ____ anos <input type="checkbox"/> Não (nunca exerceu)
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------

14. Regime de trabalho atual: Efetiva Contratada Efetiva e contratada Outro

15. Preencha as informações solicitadas na tabela a seguir, considerando o seu trabalho docente neste ano de 2022.

TURNO	Nome da Escola	Nível de ensino	Ciap/ Ano(s) que atende	Quantidade de alunos que você atende
Matutino				
Vespertino				

16. Você exerce outra(s) atividade(s) profissional(s) **além** da docência?

a. Não b. Sim. Qual(is)? _____

IV - INFORMAÇÕES SOBRE A ESCOLA EM QUE VOCÊ TRABALHA

17. Por favor, preencha o quadro abaixo, caracterizando a(s) escola(s) em que você trabalha, atualmente.

INDICADOR	QUANTIDADE	
	Escola 1	Escola 2 (caso trabalhe em mais de 1 escola)
Nome da escola		
Quantidade de alunos matriculados		
Quantidade de turmas		
Quantidade de professores		
Quantidade de funcionários de apoio		

Quais são os cargos dos funcionários de apoio?		
------------------------------------------------	--	--

V. INFORMAÇÕES SOBRE O TRABALHO COM A TURMA MULTISSERIADA QUE VOCÊ LECIONA

18. Descreva/caracterize **os alunos** da sua turma multisseriada.

19. Como é feito o **planejamento** pedagógico? Quem participa? O que é discutido? O tempo destinado a essa ação é suficiente? Por quê?

20. Na sua opinião, **existe(m) fator(es) que influencia(m) na boa ou má qualidade** do trabalho em turmas multisseriadas? Descreva sobre isso.

21. Em sua opinião, o que deveria ser feito para melhorar o trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas?

22. Em seu município há uma proposta Pedagógica específica para as classes multisseriadas?

23. Em sua opinião, a Administração Pública tem desenvolvido alguma ação no sentido de melhorar as condições de funcionamento das escolas do campo multisseriadas, principalmente com a formação docente?

24. Na sua opinião, a sua formação inicial e continuada tem dado conta das demandas que surgem na sua classe multisseriada?

() Sim () Não

Porque? _____

25. Você já fez ou está cursando curso de formação e/ou acompanhamento por parte do município para trabalhar em escolas do campo e ou em classes multisseriadas? () Sim () Não

26. Na sua opinião uma formação específica, pensada e planejada para professores que atuam em classes multisseriadas em escolas do campo, facilitaria o trabalho pedagógico no dia a dia?

() Sim () Não

Por
quê? _____

27. Como se dá o trabalho da Direção Escolar e da Coordenação Pedagógica na escola multisseriada onde você trabalha? Você tem apoio da equipe de liderança?

28. Agora preencha a tabela referente a formação continuada.

Curso de formação continuada	Instituição responsável	Política ou Programa responsável por esta formação	Ano de realização

29. A secretaria de educação neste ano oferece ou ofereceu algum suporte ou formação continuada para os professores que atuam em classes multisseriadas? Qual ou quais?

VI. INFORME SE VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA, EM...

30. Educação do Campo.

a. () Sim b. () Não

Em caso afirmativo, indique qual(is) e descreva como foi(ram) este(s) curso(s):

31. Classe Multisseriada

a. () Sim b. () Não

Em caso afirmativo, indique qual e descreva como foi este curso:

32. Outros.

a. () Sim b. () Não

Em caso afirmativo, indique qual(is) e descreva como foi(ram) este(s) curso(s):

33. Em sua opinião, o que falta na sua formação para facilitar o desenvolvimento de sua prática pedagógica nas classes multisseriadas? Quais cursos você pretende fazer? Qual (is) curso (s) você pensa que seria necessário para lhe dar suporte na atuação docente em classes multisseriadas?

Muito obrigado! Profa. Marilucia de Jesus Santana Santos e Profa. Terciana Vidal Moura.

APÊNDICE B – Perfil dos Professores



CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Queridos professores colaboradores da pesquisa: “classes multisseriadas no município de Santo Antônio de Jesus: Construindo Itinerários Formativos”, visando escrever sobre o perfil dos sujeitos desta pesquisa, solicito que preencha as questões abaixo:

Perguntas	Respostas
Nome completo	
Idade	
Turma que trabalha	
Escola	
Tempo de serviço	
Tempo de serviço com turmas multisseriadas	
Podemos gravar essa roda de conversa?	
Como você gostaria de ser tratada no texto da pesquisa, seu nome ou um nome fictício?	

<p>Resumo de sua trajetória profissional</p>	
----------------------------------------------	--

APÊNDICE C – Ofício Secretaria Municipal de Educação**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Santo Antônio de Jesus 03 de outubro de 2022

A Senhora: Maria Renilda Barreto

Cargo: Secretaria de Educação

Prezada Senhora:

Estou realizando no município uma pesquisa intitulada, “CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTONIO DE JESUS: CONSTRUINDO ITINERÁRIOS FORMATIVOS”, como Projeto de pesquisa para cursar o Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Nossa maior intencionalidade é compreender como vem se constituindo esse processo de formação de professores para atuarem nas classes multisseriadas das escolas do campo, a fim de juntos e a partir dos anseios dos professores, trazer preposições que corroborem com a educação do nosso município. Assim, venho por meio deste, solicitar a Vossa Senhoria, autorização para realizar uma ação da pesquisa “Roda de conversa” com os professores de quinze escolas localizadas no campo, deste município, os quais descritos em anexo e fazem parte deste processo de pesquisa. Estamos com uma data prevista para o dia 22/10, um sábado letivo, pois entendemos que esta ação faz parte do processo de Educação e visa colaborar com os professores que atuam em classes Multisseriadas. Certa de contar com sua autorização, já agradeço!

Atenciosamente,

Marilucia de Jesus Santana Santos.



**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Santo Antônio de Jesus 03 de outubro de 2022

A Senhora: Ieda Bandeira

Cargo: Diretora de Ensino

Prezada Senhora:

Estou realizando no município uma pesquisa intitulada, “CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTONIO DE JESUS: CONSTRUINDO ITINERÁRIOS FORMATIVOS”, como Projeto de pesquisa para cursar o Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Nossa maior intencionalidade é compreender como vem se constituindo esse processo de formação de professores para atuarem nas classes multisseriadas das escolas do campo, a fim de juntos e a partir dos anseios dos professores, trazer preposições que corroborem com a educação do nosso município. Assim, venho por meio deste, solicitar a Vossa Senhoria, autorização para realizar uma ação da pesquisa “Roda de conversa” com os professores de quinze escolas localizadas no campo, deste município, os quais descritos em anexo e fazem parte deste processo de pesquisa. Estamos com uma data prevista para o dia 22/10, um sábado letivo, pois entendemos que esta ação faz parte do processo de Educação e visa colaborar com os professores que atuam em classes Multisseriadas. Certa de contar com sua autorização, já agradeço!

Atenciosamente,

Marilucia de Jesus Santana Santos

“CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTONIO DE JESUS: CONSTRUINDO ITINERÁRIOS FORMATIVOS”

Escolas e professores que fazem parte desta pesquisa

ESCOLA	PROFESSOR
Escola Municipal Máximo Aquino	Adelice Peixoto Rosalia Curcino
Escola Municipal Anísio Ferreira Leão	Maria Barbara Nunes
Escola Municipal Padre Manuel da Nobrega	Nilza Gilvan
Escola Municipal Ernesto Geisel	Francineide Oliveira Santos
Escola Municipal Argemiro José das Mercês	Elineia Sacramento da Cruz
Escola Municipal Gregório Luiz dos Santos	Celidalva Conceição Santana Adrielle de Jesus Aquino
Escola Municipal Ivany Gomes Gusmão	Maria São Pedro Marizete
Escola Municipal João da Cruz	Veralucia de Aragão
Escola Municipal Florêncio Ferreira	Ana Claudia Costa Cruz Miriam Costa Cruz
Escola Municipal Florisvaldo	Clarisse de Freitas Gonçalves Joana de Jesus O. Santos
Escola Municipal Doutor Araújo Costa de Albuquerque	Marineide dos S. S. de Andrade Ana Cristina P. Silva
Escola Municipal Maria de Lourdes	Adelice Peixoto

	Noelia da Conceição Cajaiba
Escola Municipal Maria José Sá Teles	Jessica L. da Cruz Elizangela de Freitas Teixeira
Escola Municipal Manoel Francisco Antônio Oliveira	Adriano de Souza Rodrigues Andrade
Escola Municipal Macário Bispo	Maria Tereza S. dos Santos Maria Balbina Santana Santos
Escola Municipal	
Escola Municipal	

APÊNDICE D – Ofício Facemp**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Santo Antônio de Jesus 14 de outubro de 2022

Prezado (a) Senhor(a)

Sou Marilucia de Jesus Santana Santos, professora do município de Santo Antônio de Jesus, no momento estou cursando o Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Estamos desenvolvendo ações de uma Pesquisa em curso intitulada, “CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTONIO DE JESUS: CONSTRUINDO ITINERÁRIOS FORMATIVOS”, sendo sujeitos desta, professores de 15 escolas municipais localizadas no campo deste município e que trabalham com Classes Multisseriada.

Venho por meio desta solicitar desta instituição o empréstimo de uma sala para desenvolver uma Roda de Conversa com estes professores que será realizada no dia 22 de outubro de 2022, às 09:00h da manhã. Conto com a colaboração, aguardo um retorno.

Atenciosamente,

Marilucia de Jesus Santana Santos.

APÊNDICE E – Declaração Roda de Conversa**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO****DECLARAÇÃO**

Santo Antônio de Jesus 22 de outubro de 2022

Prezado (a) Senhor(a)

Declaro para os devidos fins que o/a professor(a)

_____,
membro do corpo docente desta escola, esteve nesta data, 22/10/22 participando de uma “Roda de conversa”, uma ação da pesquisa em curso intitulada, “CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTONIO DE JESUS: CONSTRUINDO ITINERÁRIOS FORMATIVOS”, a qual esse (a) professor (a), que trabalha em Classes Multisseriada faz parte, e foi disponibilizada pela Secretaria de Educação para essa atividade. (ofício em anexo)

Atenciosamente,

Marilucia de Jesus Santana Santos.

Profa.Dra: Terciana Vidal Moura (UFRB)

APÊNDICE F – Roda de Conversa**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**Marilucia de Jesus Santana Santos
Terciana Vidal Moura**

**“CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTONIO DE JESUS:
CONSTRUINDO ITINERÁRIOS FORMATIVOS”****APRESENTAÇÃO**

Esse roteiro visa orientar a “roda de conversa” que para Moura e Lima “É na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiencia [...], em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e

reflexivo. (MOURA E LIMA, 2014, p. 99). Assim a roda objetiva propiciar uma interação que permita ao pesquisador acompanhar os sentidos as impressões das histórias profissionais a forma que cada um vê a formação docente e a forma que deseja vê i vivenciar esta formação.

A RODA DE CONVERSA

É um momento de atenção, atenção principalmente ao outro a acolhida de suas falas, histórias e verdade. “As Rodas de Conversas consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam, escutam seus pares e si mesmos pelo exercício reflexivo” (MOURA; LIMA, 2014, p.28). Será com essa perspectiva que nesta pesquisa iremos lançar mão deste método, vendo aí toda possibilidade de seu contributo para nosso trabalho. Como traz Moura e Lima 2014 realmente é possível “conversar e pesquisar”.

Pensando nessas condições de contribuição e conhecimento Thiollent (2018, p. 24) afirma que “obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização etc.)”. Assim vamos a roda, vamos seguir essa inspiração que já foi tão ativa nas rodas de diálogos de Paulo Freire, vamos ouvir o outro, ouvir a nós mesmo.

NOSSOS PASSOS

- ❖ Acolhida
- ❖ Mensagem
- ❖ Orientações
- ❖ Desenvolvimento

1- ACOLHIDA

Prepara previamente o espaço, que este seja bem organizado e com um cenário que favoreça o bom andamento da roda, farei uma ornamentação que represente uma mística proporcionando um espaço acolhedor com objetos condizentes com a Educação do Campo e a Formação do Professor. O articulador acolhe introduzindo os participantes neste cenário.

2- MENSAGEM

Escolhi a sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e

conversarei com os homens
 Suarei meu corpo, que o sol queimará;
 minhas mãos ficarão calejadas;
 meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
 meus ouvidos ouvirão mais,
 meus olhos verão o que antes não viam,
 enquanto esperarei por ti.
 Não te esperarei na pura espera
 porque o meu tempo de espera é um
 tempo de quefazer.
 Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,;
 em voz baixa e precavidos:
 É perigoso agir
 É perigoso falar
 É perigoso andar
 É perigoso, esperar, na forma em que esperas,
 porquê esses recusam a alegria de tua chegada.
 Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
 com palavras fáceis, que já chegaste,
 porque esses, ao anunciar-te ingenuamente ,
 antes te denunciam.
 Estarei preparando a tua chegada
 como o jardineiro prepara o jardim
 para a rosa que se abrirá na primavera.

Paulo Freire

3- ORIENTAÇÕES

A forma de como irá acontecer essa roda as informações necessárias para que a atividade venha a ser desenvolvida com êxito e que a participação de todos seja garantida.

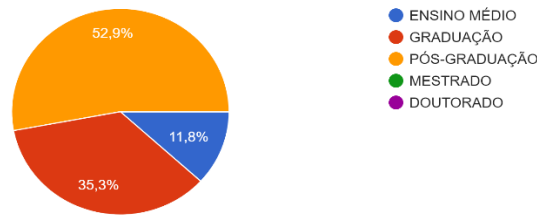
4- DESENVOLVIMENTO

Bloco 1

Formação inicial:

POR FAVOR, PREENCHA ABAIXO, INDICANDO SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL, POR NÍVEL DE ENSINO. NÍVEL DE FORMAÇÃO:

17 respostas



- ❖ A sua formação tem te ajudado nas demandas do seu dia-dia na sala de aula?
- ❖ O que falta?
- ❖ Onde as instituições formadoras têm falhado?
- ❖ Estudar em instituição privada ou pública faz a diferença? Em que sentido?

Experiência profissional, classe multisseriadas e trocas de experiência

- ❖ Os professores aqui têm experiência em sala de aula e com classes multisseriadas há um bom tempo entre 7 a 35 anos, isso tem ajudado no seu fazer pedagógico?
- ❖ Como podemos usar isso a favor da prática Pedagógica?
- ❖ O que achas de trocas te experiencias? De práticas exitosas?
- ❖ Será que a formação continuada não passaria por aí?

Formação continuada

- ❖ O que entendemos por formação continuada?
- ❖ Momentos de formação continuada que já vivenciou?
- ❖ Programas responsável por estas formações continuadas?
- ❖ Partindo do pressuposto de que o ato de educar é político e traz a sua intencionalidade, pensando assim, os programas que embasam a nossa formação fazem a diferença?
- ❖ Já parei para pensar na ideologia que há por traz desses programas, bem como das instituições que estudamos?
- ❖ Que temáticas preciso estudar? o que sinto que ainda me falta?
- ❖ Que tipo de formação acredito que atenda as demandas do chão da minha escola do campo da minha classe multisseriada?

Quando falamos, quanto mais claros formos a respeito do que desejamos obter como retorno, mais provável será que o consigamos. Uma vez que a mensagem que enviamos nem sempre é a mesma que é recebida, precisamos aprender como descobrir se nossa mensagem foi ouvida com precisão. (ROSEMBERG, 2006, p.121)



REFERÊNCIAS

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. Interfaces da Educação, Paranaíba, v. 5, n. 15, p.24-35, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448/414>.

ROSEMBERG, Marshall B. Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais/Marshall B. Rosenberg; [tradução Mário Vilela]. – São Paulo: Ágora, 2006.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 136 p.

APÊNDICE G – Termo de Autorização para Participação da Pesquisa

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA</p> <p>CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo</p> <p>Mestrado Profissional em Educação do Campo</p> <p>www.ufrb.edu.br/educampo</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------

TERMO AUTORIZAÇÃO PESQUISA

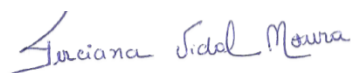
**Prezado Diretor/a da Escola
Municipal** _____

Venho por meu deste, solicitar a V. Sa. a autorização para a realização de uma pesquisa de campo nesta Escola Municipal. Trata-se de uma pesquisa para escrita de dissertação intitulada **“Classes multisseriadas no município de Santo Antônio de Jesus: Construindo itinerários formativos”**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Mestrado Profissional em Educação do Campo, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, *campus* Amargosa. Tendo como foco, analisar como está sendo pautada a formação dos/as professores/as das classes multisseriadas das escolas o campo, deste município, dialogando no sentido de pensar no coletivo uma formação que de conta das demandas do dia dias das escolas. A pesquisa tem como responsável a discente do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Mestrado Profissional em Educação do Campo, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Marilucia de Jesus Santana Santos, e tem como orientadora a Professora da UFRB Terciana Vidal Moura. Nossa atividade de pesquisa consistirá em realizar visitas à escola, aplicação de questionário, entrevista, rodas de conversa e análise documental. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o anonimato e o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Neste sentido, gostaríamos de sua colaboração, autorizando a realização de pesquisa.

Certa de contar com a colaboração de V. Sa., agradeço antecipadamente.

Amargosa, setembro de 2022.

Atenciosamente,



Terciana Vidal Moura

Professora Assistente da UFRB

Orientadora da pesquisa

SIAPE 1755097

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Colaborador,

Sou estudante do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Mestrado Profissional em Educação do Campo, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, *campus* Amargosa. Estou realizando uma pesquisa intitulada “Classes multisseriadas no município de Santo Antônio de Jesus: Construindo itinerários formativos”. Esta pesquisa tem o objetivo de analisar como está sendo pautada a formação dos/as professores/as das classes multisseriadas das escolas o campo, no município de Santo Antônio de Jesus-BA, apontando os desafios e proposições para formação docente e o avanço do projeto da Educação do Campo. Para isso os objetivos específicos se configuram caminhos para realizar a pesquisa. Investigar as políticas e programas que tem pautado a formação de professores de classes multisseriadas nas escolas localizadas no Campo do Município de Santo Antônio de Jesus; Verificar em que medida as formações de professores oferecidas por estas políticas e programas coadunam com a proposta da Educação do Campo; Elaborar um plano de ação para formação de professor com as impressões dos sujeitos da pesquisa e a partir das demandas que surgem do chão da escola, as quais desenvolvem suas atividades profissionais; Fomentar espaços dialógicos para a formação continuada de professores de classes multisseriadas na abordagem da Educação do Campo.

A pesquisa está sob orientação da professora Terciana Vidal Moura. Para desenvolver a pesquisa inicialmente realizada uma análise documental, buscando, perceber como a formação está desenhada dentro destes documentos, na sequência será aplicado um questionário, seguido de entrevista e roda de conversa. Buscando com muito esforço desvelar a forma que os professores veem sua formação, a forma que desejam que a formação docente seja concretizada no município.

Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o anonimato e o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Assim, gostaríamos de contar com sua colaboração, no sentido de responder ao questionário, participar da roda

de conversa e uma entrevista. A entrevista será individual, podendo ser gravada ou transcrita, a depender do posicionamento do participante, e abordará questões relacionadas a sua formação inicial e continuada ao longo da sua vida profissional, e até que ponto essa formação tem respondido as demandas diárias e aos desafios que existem em torno da questão pedagógica das classes multisseriadas.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, no entanto, contribuirá para uma formação que nascerá a partir das demandas de sua sala de aula e do seu trabalho com a classe muleisserie, contribuindo positivamente para a Educação do município.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es). Certa de contar com a colaboração de V. Sa., agradeço antecipadamente.

Atenciosamente

Marilúcia de Jesus Santana Santos

Marilúcia de Jesus Santana Santos

Santo Antônio de Jesus, setembro de 2022

Local e data

Terciana Vidal Moura

Terciana Vidal Moura
Professora Assistente da UFRB
SIAPÉ 1755097

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

 Nome e assinatura do participante

 Local e data

APÊNDICE H – Produto do Mestrado



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

MARILUCIA DE JESUS SANTANA SANTOS

PROJETO ESPERANÇAR: DO MANEJO A COLHEITA

Um novo olhar para as Classes Multisseriadas, uma possibilidade do não fechamento das portas dos sonhos de tantas Marias e tantos Joãos

**AMARGOSA
2023**

MARILUCIA DE JESUS SANTANA SANTOS

PROJETO ESPERANÇAR: DO MANEJO A COLHEITA

Um novo olhar para as Classes Multisseriadas; uma possibilidade do não fechamento das portas dos sonhos de tantas Marias e tantos Joãos

Produto apresentado com a dissertação, ao Programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Amargosa-BA. Como requisito para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo

Orientadora: Dra. Terciana Vidal Moura

AMARGOSA
2023

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	135
2. INTRODUÇÃO	135
3. TEORIA: CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO.....	136
4. CONTEXTUALIZAÇÃO	137
5. A INSPIRAÇÃO PARA ESTE TRABALHO.....	138
6. POR QUE UMA FORMAÇÃO ESPECIFICA? FALA DO AUTOR.....	139
6.1 CAMINHOS PARA ESTA FORMAÇÃO.....	8
6.2 A PROPOSTA- PROJETO ESPERANÇAR: DO MANEJO A COLHEITA.....	140
7. FICHA TÉCNICA.....	142
8. SOBRE O AUTOR E ESSE PROJETO.....	142
REFERÊNCIA.....	142

1. APRESENTAÇÃO

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante”

Paulo Freire

Este Plano de formação continuada é criado com a perspectiva: dar sentido ao que fazemos a cada dia no chão da nossa escola. Não há pretensão de trazer receita pronta, mas, com a intencionalidade de possibilitar diálogos no coletivo de cada Classe Multisseriada, diálogos estimulados a partir das vivências formativas de cada bloco que nasce a partir das falas dos professores atuantes nas classes multisseriadas das escolas do campo do município de Santo Antônio de Jesus - BA.

2. INTRODUÇÃO

“Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha à luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia.”
Paulo Freire

Penso, que esperar seja o movimento daqueles/as que têm fé para dias melhores, e tem a consciência que sozinhos não ganharão a luta. Os sujeitos desta pesquisa, professores das classes multisseriadas do município de Santo Antônio de Jesus, deixam de serem simples sujeitos pesquisados e dentro da perspectiva da pesquisa colaborativa passam a serem colaboradores, caminhando lado a lado com a pesquisadora, junto ao que estar sendo pesquisado, por compreender que dialogar é importante, mas é preciso trazer para prática as ações que nasce deste diálogo, como pontua a professora Orquídea: “Que as coisas não fossem somente no papel, que as coisas realmente acontecessem na prática[...]”.

Quando se fala em Formação docente, pensa-se em algo unilateral, uma formação construída historicamente e imposta nas escolas sempre de um viés sem escuta aos professores, em virtude disso, pode se dizer que dificulta a participação dos professores as poucas opções de formação, e quando há, é distante da realidade dos deles e das demandas que surgem dentro da escola.

Dadas estas considerações, o plano aqui apresentado parte da escuta aos professores, aqueles que conhecem suas reais carências dentro da escola, visando oferecer protagonismo ao professor e a possibilidade de participar de uma formação que atenda às suas demandas diárias sendo um aporte para elas.

3. Objetivos

Objetivo geral

Sistematizar as ideias desveladas com a pesquisa para elaborar um plano de ação da formação de professor com suas impressões e a partir das demandas que surgem do chão da escola, as quais desenvolvem suas atividades profissionais;

Objetivos específicos

I- Apresentar o plano aos sujeitos colaboradores desta pesquisa, (Os professores das Classes Multisseriadas das Escolas do Campo do município de Santo Antônio de Jesus) para ser validado.

II- Fomentar espaços dialógicos para a formação continuada de professores de classes multisseriadas na abordagem da Educação do Campo

4. TEORIA: CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO

“A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber.”

Paulo Freire

Na perspectiva do saber e aprender, os professores vão construindo sua prática, seu fazer pedagógico nestas perspectivas, e nesta dimensão vai também denunciando todo abandono por parte do poder público e as ausências que têm dificultado seu trabalho no chão da escola.

Do ponto de vista de Frigotto (2012), uma concepção de Formação que acolhe a diversidade preservando a todos o direito de aprender, parte dos princípios de uma educação omnilateral, com e para todas as dimensões, como afirma o mesmo autor: “A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direcionam-se no sentido antagônico ao ideário neoliberal” (FRIGOTTO, 2012, p. 270).

A ideia supracitada sugere uma formação contra hegemônica uma forma de transgredir com esse modelo seriado de visão urbanizada que invisibiliza nossos alunos do campo, uma formação com eles e não para eles. Outro ponto que merece destaque aqui é que 83,3 % dos professores colaboradores desta pesquisa, nunca tiveram uma formação específica para demanda a ele imposta, unido a isso sinalizam problemas sérios como: infraestrutura das

escolas; falta de apoio em algumas escolas e do poder municipal; tempo para planejamento; ausência de Pedagogia para Classes Multisseriadas, ou seja, todas essas questões foram pontuadas como entraves ao bom andamento das Classes Multisseriadas. Observe as falas a seguir:

Professora Crisântemo: “Eu mesma não tinha noção do que era trabalhar em classe multisseriada e... quem chega agora e se depara com sala multisseriada fica louco realmente né? A gente não tem formação para isso, na graduação não fala sobre a classe multisseriada”.

Professora Anjelica: “Uma formação sobre as práticas deveria e... no aspecto da gente ter a noção do que é trabalhar em Classe Multisseriada”.

Professora Camélia: “Eu nunca tive um... eu nunca tive formação continuada assim específico pra multisseriada não [...]”

Professora Hortência: “[...] mas a formação continuada também seria o essencial, né” [...]

Professora Rosa: “Então seria essa questão de... da... formação continuada, seria essa questão de parcerias, com parcerias” [...]

Assim, se faz urgente essa formação específica como assinala Arroyo (2007) que seja capaz de contrapor as políticas mercadológicas, excludentes e urbanocêntricas vigentes, ainda parafraseando com o autor, ele sinaliza pontos importantes para esta Formação: “Políticas que afirmem uma visão positiva do campo”; “Políticas de formação articuladas as políticas pública de garantias”; “Políticas de formação afirmativas de especificidade do campo”; “Políticas de formação a serviço de um projeto de campo”; “Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo”.

Frente a estas observações o plano em comento seguiu essas possibilidades, e ouvido os professores colaboradores, para que se garanta nesta formação atender as demandas das Classes Multisseriadas das escolas do campo.

5. CONTEXTUALIZAÇÃO

“Lavar as mãos do conflito entre os poderosos e os impotentes significa ficar do lado dos poderosos, não ser neutro. O educador tem o dever de não ser neutro.”
Paulo Freire

O Mestrado Profissional em Educação do Campo do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, (PPGEDUCAMPO/UFRB), fruto de lutas por Educação de qualidade, tem se revelado uma

política conta hegemônica, um espaço de muita contribuição nas lutas pela Educação do campo, diríamos um espaço formador e emancipador para as lutas políticas e sociais, assim a temática dessa pesquisa: “Classes Multisseriadas no município de Santo Antônio de Jesus: construindo itinerários formativos”, traz a discussão da Formação do professor de Classes Multisseriadas.

A discussão nesse espaço se fez importante, entendendo que houve uma construção histórica e negativa em torno da multissérie, mesmo sendo esta que vem dando conta da educação de uma porção bem grande dos nordestinos, exclui-se suas potencialidades e oculta a importância da formação inicial e continuada para os docentes.

Assim, como requisito fundamental do Mestrado profissional o produto tecnológico constitui-se necessário para a conclusão do mestrado, no entanto, mais que isso este se configura como aporte importante para os profissionais de educação. Nesse sentido, surge esse produto: **“Projeto esperar: Do manejo a colheita! Um novo olhar para as Classes Multisseriadas; uma possibilidade do não fechamento das portas dos sonhos de tantas Marias e tantos Joãos”**

Seguindo uma harmonia dentro do que foi estudado, se faz uma estratégia contra hegemônica, no desejo que este possa contribuir positivamente para o lugar pesquisado, como política importante nessa nossa luta por Formação de qualidade para os docentes das Classes Multisseriadas, um não as formações negacionistas que ocultam as potencialidades das Classes Multisseriadas.

6. A INSPIRAÇÃO PARA ESTE TRABALHO

“Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.”
Paulo Freire

Se mover enquanto gente é estar atenta a garantias de direitos, colocar-se na luta por estas questões, assim, o que primeiramente inspira esse trabalho é entregar para o lugar pesquisado esse retorno, mostrar que não pode ser a pesquisa pela pesquisa, mas, que tem um compromisso uma responsabilidade com as histórias aqui socializadas pelos professores de forma tão generosa.

Outra questão importante, são as leis que possibilitam nossa luta para reparar abandono e negação de Educação para os povos do campo, a exemplo podemos trazer duas. A lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei N. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que prever no artigo 23:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade,

na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Trazemos aqui também a Lei que dificulta fechamento de escolas rurais A Lei 12.960, de 27 de março, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para fazer constar exigência de manifestação de órgão normativo – como os conselhos municipais de Educação - do sistema de ensino para o fechamento desse tipo de escola. Pelo exposto nas duas leis há um aparato, o qual justifica o não fechamento de Escolas do Campo e a multissérie surge como a opção a este não fechamento, pois o aluno tem direito a estudar na sua comunidade. Assim, e por essas questões entendemos a importância desta formação.

7. POR QUE UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA? FALA DA AUTORA

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”
Paulo Freire

Por essa questão e tantas outras, por acreditar na boniteza da Educação do Campo, da importância da formação e na potencialidades da multissérie e por “ Entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo” (Arroyo, 2007, p.163).

7.1 CAMINHOS PARA ESTA FORMAÇÃO

“Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim, é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico instrumental.”
Paulo Freire

Temos visto com essa pesquisa o desejo do professor por uma formação específica, isto por sentir os danos desta ausência enquanto profissional, pois: “É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores” (SEF/MEC, 2002, p. 17).

Pensar em uma formação específica é pensar também, na prática, no fazer pedagógico do professor, no seu planejamento, isto, pode ser para nós um ponto de partida, pois trata-se de

algo que não está fora da realidade diária, planejar, faz parte da ação humana, assim, é fundamental sistematizar cada ação a partir de objetivos e metas bem definidas pois, é preciso o entendimento claro da nossa intencionalidade, neste caso aqui, para esta formação.

Frente a esta questão é preciso uma ação reflexiva, no sentido de acompanhar a sua própria prática pedagógica Assim para Imbernón: “A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho” (2001, p. 48-49).

Pelo exposto acima e seguindo estas orientações, esta formação traz alguns critérios para que esta realmente traga devolutiva positivas para a pratica docente, assim, a metodologia compreende: “dispositivos que visam favorecer a construção de aprendizagens mais significativas, com abertura da cultura curricular às culturas locais” (SILVA, 2017, p. 33). Na análise de Veiga (2008, p. 282), o método de ensino não é um caminho linear para alcançar os objetivos, é “o caminho que medeia o ato de ensinar e o ato de aprender”.

Pensando em todas as questões segue alguns critérios:

Anterior à formação

- Inscrição.
- Encaminhamento de texto de acordo com cada temática para momento de debate do professor, que deve ser anterior as palestras e oficinas de cada bloco.

Durante a formação

- Ter boa frequência nos encontros.
- Realizar as tarefas propostas na formação.
- Levar o aprendizado desta formação para sua prática.

Depois dos blocos

- Realizar a avaliação de todos os módulos.
- Preparar uma prática exitosa para expor ou participar com relato de experiência.

6.2 A PROPOSTA- PROJETO ESPERANÇAR: DO MANEJO A COLHEITA

Um novo olhar para as classes Multisseriadas: uma possibilidade do não fechamento das portas dos sonhos de tantas Marias e tantos Joãos.

Abertura da Formação: Manejar a terra

- Educação do Campo e Classes Multisseriadas: Um caminho para garantir o direito a Educação para os alunos do Campo.
- **Palestra I:** Educação do/no campo, compreendendo essa construção.
- **Palestra II:** Seriação ou Multisseriado? Qual a sua dúvida?

Bloco I: Debulhar a semente

- Um diálogo sobre identidade: aluno/lugar/professor.
- **Palestra:** Identidade intercruzadas: O eu/O profissional.
- **Oficina I:** A construção identitária do professor.
- **Oficina II:** O aluno sua cultura, seu lugar de fala.

Bloco II: Semear a terra

- Nesse Mosaico: Qual a minha função para garantir ao aluno da classe multisseriada o direito de aprender?
- **Oficina I:** Equipe de liderança: O coordenador e o diretor para a escola de hoje.
- **Oficina II: Equipe de apoio:** Como contribuir para o aprendizado dos alunos das classes multisseriada?

Bloco III: Adubar o plantio

- **Palestra:** Pensando uma Pedagogia para as classes multisseriadas.
- **Oficina I:** Planejamento: Um plano várias turmas.
- **Oficina II:** Criando estratégias para lidar com a heterogeneidade das classes multisseriadas.

Bloco IV: Colher os frutos da terra

- Socializando Práticas Exitosas.
- **Palestra:** Formação continuada começa dentro da escola.
- **Oficina I:** Relato de experiência: Com a minha turma deu certo.
- **Exposição:** Experiências que deu certo: materialização de trabalhos a partir da temática das classes multisseriadas.

7. FICHA TÉCNICA

8. SOBRE A AUTORA E O PROJETO

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade Pitágoras. Especialização em Língua e Literatura brasileira pela Faculdade Vale do Cricaré, Especialização em Educação do Campo pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO) Campus Serrinha, e aluna no Programa de Pós Graduação da UFRB, Mestrado em Educação do Campo, é Membro do Núcleo de Estudos em Questão Agrárias - NEQA (IF Baiano Campus Santa Inês/ PORTARIA 34/2020 - CSI-GAB/CSI-DG/RET/IFBAIANO, de 22 de abril de 2020); Membro do Fórum de Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-BA. Atua na Educação Básica desde do ano 1998, com experiência em, gestão escolar (processo eleitoral), coordenação Pedagógica, regência no Ensino Fundamental I e II. Atualmente, professora da Escola Municipal Antônio Mateus dos Santos, município de Santo Antonio de Jesus-BA. Membro do Conselho Escolar desde 2009.

REFERÊNCIA

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores do campo. In: **Caderno CEDES**, Campinas. V. 27, p. 157-176, Maio/Agosto, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 01 fev. 2019.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Programa de Apoio à Elaboração e Implementação dos PPAs Municipais - 2014-2017**. Brasília 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CEB 36/2001 - **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. Referenciais para formação de professores. Brasília: MEC/SEF, 1999

CALDART, R; S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, **Expressão Popular**, 2012.

HAGE, S. M. (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Editora Gutemberg, 2005.

HAGE, S. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola, **Educ.Soc**, v.nº35, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

ROCHA, G. O. R.; ABREU, E. A. O uso da pesquisa colaborativa na investigação sobre o ensino de Geografia. **Ciências Geográficas**, Bauru XXIV-Vol. XXIV-(1): janeiro/dezembro:2020

SILVA, E. F. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. In: VILLAS BOAS, B. (Org.). **Avaliação**: interações com o trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 2017.p. 25-38.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2008. p. 267-298.

APÊNDICE I – Fotos: Visita para Apresentação da Pesquisa





APÊNDICE J – Fotos: Caminhos que Levam as Escolas





APÊNDICE K – Fotos: Roda de Conversa





CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE SANTO ANTONIO DE JESUS: CONSTRUINDO ITINERÁRIOS FORMATIVOS”

Conto com a sua presença
para nossa roda de
conversa!!

Local- Facemp, Praça Renato
Machado, sala 4 pavilhão 1
Dia- 22/10/2022
Horario- 09:00



UF^{ES}B
Universidade Federal do
Espírito Santo

Marilucia de J Santana - Orientanda
Terciana V Moura - Orientadora

