



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

MÔNICA DE ALMEIDA SANTOS

**PROFESSORES INICIANTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CLASSES MULTISSERIADAS E EDUCAÇÃO INFANTIL NO
CONTEXTO DA CIDADE DE MILAGRES - BA**

**AMARGOSA-BA
2025**

MÔNICA DE ALMEIDA SANTOS

**PROFESSORES INICIANTEs NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CLASSES MULTISSERIALDAS E EDUCAÇÃO INFANTIL NO
CONTEXTO DA CIDADE DE MILAGRES - BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo, no Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Karina de Oliveira Santos Cordeiro.

AMARGOSA-BA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Santos, Mônica de Almeida

S237p Professores iniciantes na educação do campo: classes multisseriadas e educação infantil no contexto da cidade de Milagres - BA / Mônica de Almeida Santos. – Amargosa, BA, 2025.
189 f.: il. color.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Karina de Oliveira Santos Cordeiro.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) -
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de
Professores, Amargosa, 2025.

Bibliografia: p. 160-173
Inclui apêndice

1. Educação do campo. 2. Professores - Formação. 3. Educação infantil. I. Cordeiro, Karina de Oliveira Santos, (orient.). II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 370.91734

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DO CENTRO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA
BAHIA – CFP/UFRB 2025.

Bibliotecário: Diogo Lima (CRB-5/BA-2901)

MÔNICA DE ALMEIDA SANTOS

**PROFESSORES INICIANTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
CLASSES MULTISSERIALS E EDUCAÇÃO INFANTIL NO
CONTEXTO DA CIDADE DE MILAGRES - BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo, no Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Aprovada em 14/04/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **KARINA DE OLIVEIRA SANTOS CORDEIRO**
Data: 10/06/2025 13:11:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Karina de Oliveira Santos Cordeiro (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Documento assinado digitalmente
 **TERCIANA VIDAL MOURA DOS SANTOS**
Data: 12/06/2025 11:04:11-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Terciana Vidal Moura
Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho
Universidade Federal do Recôncavo da E

Documento assinado digitalmente
 **CARLOS ADRIANO DA SILVA OLIVEIRA**
Data: 12/06/2025 11:37:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Carlos Adriano da Silva Oliveira
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Dedico a Manoel Pedro de Almeida, o Tio Menino.
Aquele que me fez cultivar tantas memórias bonitas no Sítio Trapiá
e em tantos caminhos da vida.

Obrigada por ser meu tio, meu padrinho, meu pai.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é uma forma de reconhecer que nós não caminhamos sozinhos. Ao nosso lado, existem pessoas que tornam possíveis cada uma das nossas conquistas e realizações. O caminho trilhado ao longo deste curso de Mestrado não se daria sem a existência dessas pessoas que, além de contribuir para a sua realização, acabaram por se tornar também parte dele. E, nesse processo, essa dissertação é uma conquista construída por muitas mãos, sem as quais ela não seria possível. Ao escrever estas linhas de agradecimentos, minhas lembranças passeiam por uma retrospectiva que me fazem lembrar como o Mestrado em Educação do Campo foi sonhado por mim e, agora, ao concluir esse ciclo, o coração transborda gratidão e felicidade.

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me guiado nesse caminho, sempre me dando forças e coragem para prosseguir diante de todos os desafios encontrados. Agradeço por ter me sustentado em cada detalhe da escrita deste trabalho, todos os dias e todas as noites, me permitindo chegar até aqui. Agradeço também por ter me permitido vivenciar cada momento do curso e por todas as coisas bonitas que aprendi, senti e vivi aqui.

A Maria do Carmo de Almeida, minha mãe, amiga e companheira de todas as horas, que sempre me incentivou e me deu todo o apoio de que precisei. Obrigada por estar sempre ao meu lado, acreditando em mim e me incentivando nessa jornada que estou seguindo. Nada disso seria possível sem o seu amor e a sua força. Te agradeço por tudo o que eu sou e por cada um dos desafios vencidos. Te amo, minha Minininha.

A meu pai, Manfredo Patrício dos Santos, por estar sempre ao meu lado e me ensinar tantas lições para a vida. Sua presença é muito importante para a conclusão de mais essa etapa. Meu muito obrigada.

Aos meus irmãos, Samuel de Almeida Santos e Gabriel de Almeida Santos, por todos os momentos que compartilhamos juntos. Ter vocês ao meu lado traz alegria à minha vida e deixa mais felizes os meus caminhos. Agradeço por sua amizade e companheirismo, que enriquecem os meus dias.

À minha orientadora, Karina de Oliveira Santos Cordeiro, por ser um exemplo de pessoa e de profissional a quem tanto admiro. Desde os tempos da minha

graduação, onde tive a honra de tê-la como professora, você é uma inspiração para mim. E olha só que “coincidência”, naquela época você foi minha professora de estágio e já me apontava os primeiros passos para a iniciação à docência. E, agora, durante os caminhos do Mestrado, foi muito importante ter você ao meu lado, não apenas pelo seu conhecimento e pela sua dedicação, mas também pelo seu apoio, pela sua parceria e pelas palavras de incentivo. Obrigada por ter acreditado em mim e confiado no meu empenho para a construção desta pesquisa. Sem você isso não seria possível.

A Carlos Adriano da Silva Oliveira, por ter me acolhido como estagiária durante o Tirocínio Docente desse Mestrado e por ter aceitado ser membro da banca avaliadora de Qualificação e de Defesa desta dissertação. Nossos caminhos se cruzam ainda durante o meu Ensino Médio, onde tive a honra de tê-lo como professor e, desde então, o admiro pelo profissional e pelo ser humano que é. Hoje, enquanto professora, tenho você como uma das minhas grandes inspirações. Obrigada por tudo que aprendi e que sigo aprendendo ao longo desses anos. Por fim, obrigada pelas contribuições que trouxe para esta pesquisa, as suas considerações foram muito importantes.

A Terciana Vidal Moura, por ter aceitado ser membro da banca avaliadora de Qualificação e de Defesa desta dissertação. Antes mesmo de iniciar a construção desta pesquisa, você já era minha maior referência nos estudos sobre Classes Multisseriadas e, agora, tê-la como parte da construção deste trabalho me enche de orgulho. Obrigada por todas as contribuições que você trouxe para o andamento da pesquisa. Você me inspira a continuar lutando pela Educação do Campo todos os dias.

A Patrícia Carolina Santos Brito por todo o apoio, amizade e companheirismo, sempre me mostrando que posso contar com sua amizade em todos os momentos. Mais que uma amiga, você é a irmã que a vida me deu de presente. Obrigada pelas conversas, conselhos, desafios e tudo mais que passamos juntas. Obrigada pelo incentivo para ingressar no Mestrado e para a escrita deste trabalho. Nada teria sido igual sem a sua presença ao meu lado.

A Vanessa Silva Brito, Ana Valéria Reis Souza Fonseca, José Paulo Almeida Cerqueira, Jamili Souza Costa Damaceno e Zenilda Souza de Jesus, por serem a família que me acolheu quando cheguei em Milagres. Através de vocês aprendi a amar

essa cidade e pude direcionar o projeto desta pesquisa para as escolas do Campo de Milagres. Obrigada por estarem comigo todos os dias e por todos os momentos que já vivemos juntos. Ao longo desses 4 anos de existência do Colégio Estadual de Milagres, já foram muitas as lutas que enfrentamos e também as conquistas que alcançamos. Ao lado de vocês, todos os desafios são possíveis de serem vencidos. Mais do que uma equipe de trabalho, vocês são aqueles que tornam mais felizes os meus dias nessa desafiadora missão que é a educação.

Aos professores, estudantes e equipe de apoio do Colégio Estadual de Milagres, por me manterem firme na defesa de uma educação pública de qualidade. Com vocês aprendo todos os dias lições que levo para a vida e que me transformam numa pessoa melhor.

Aos meus professores do curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo e aos professores de toda minha trajetória escolar, pois cada um de vocês deixou marcas em meu caminho, tornando mais firme o chão do conhecimento. Jamais poderia deixar de agradecê-los, pois cada um dos ensinamentos aprendidos por meio de vocês, me possibilitou chegar até aqui e, portanto, é uma parte fundamental deste trabalho.

A meus colegas do curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, por terem deixado marcas durante todo o processo formativo em que caminhamos juntos. Levarei comigo as experiências que vivenciamos juntos. Obrigada por compartilharem conhecimento e por terem sido apoio em tantos momentos ao longo desses dois anos.

À Secretaria de Educação do Município de Milagres pela permissão de realização desta pesquisa nas escolas do Campo de Milagres.

À gestão e às professoras da Escola Municipal de Tartaruga, da Escola Municipal Maria Auxiliadora e da Creche Municipal Antônio Edson Sampaio pela participação na pesquisa. Agradeço pela acolhida que recebi todas as vezes que estive nesses espaços e por compartilharem comigo tantas narrativas que enriqueceram os caminhos da pesquisa. Vocês são parte fundamental desses escritos e as contribuições trazidas por cada um de vocês foram de uma importância imensurável para pensar a Educação do Campo e os caminhos das vivências docentes no Campo.

A Dona Terezinha, moradora antiga da cidade, por compartilhar narrativas acerca das origens de Milagres, nos permitindo compreender diversos aspectos culturais da região. Obrigada por participar da pesquisa e por trazer contribuições que foram cruciais para enriquecê-la.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, trouxeram contribuições para a realização desta pesquisa e para a conclusão desse curso. A presença de cada um de vocês foi muito importante. Meu muito obrigada.

“Cantar, e cantar, e cantar...
A beleza de ser um eterno aprendiz”
(Gonzaguinha, 1982).

RESUMO

A presente dissertação faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO), do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e apresenta considerações acerca da conjuntura de formação e trabalho docente de professores iniciantes no exercício das Classes Multisseriadas e da Educação Infantil no/do Campo da cidade de Milagres-BA. As discussões tecidas perpassam por uma breve contextualização histórica e social da Educação do Campo, envolvendo a dimensão das Classes Multisseriadas e da Educação Infantil existentes na região e ressaltando a sua importância social e educacional para a comunidade e para os(as) filhos(as) da classe trabalhadora que nela residem. Nessa mesma perspectiva, trazemos uma discussão sobre a profissionalização docente e os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, considerando seus processos de formação e as estratégias utilizadas no trabalho com a multissérie e com a Educação Infantil. Consideramos professores iniciantes aqueles que estão nos cinco primeiros anos de exercício docente, a partir do recorte estabelecido pelos estudos de Ferreira, em que nos apoiamos aqui. Para o desenvolvimento dessa pesquisa, o estudo norteia-se com base nos seguintes objetivos específicos: compreender o histórico da cidade de Milagres e as suas origens; contextualizar as escolas do Campo da cidade de Milagres-BA, evidenciando a importância social e educacional das classes multisseriadas e da Educação Infantil; identificar os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, considerando seus processos de formação, as estratégias desenvolvidas no trabalho com a multissérie e com a Educação Infantil; refletir sobre a importância das Classes Multisseriadas para as comunidades camponesas; discutir a importância das creches e do desenvolvimento da Educação Infantil no contexto da Educação do Campo; e propor alternativas no campo da formação e das práticas dos docentes, considerando os desafios apontados pelas professoras entrevistadas que estão inseridas no contexto da multisseriação e da Educação Infantil. Nessa investigação foram utilizados os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, devido à importância de que todo o contexto investigado fosse levado em consideração para a compreensão da temática. Sob esse viés, os instrumentos de pesquisa se apoiam na realização de uma pesquisa de campo, envolvendo observações das escolas e das creches da região, entrevistas com os professores iniciantes que atuam nesses espaços e análise de documentos referentes ao projeto educacional das escolas do Campo do município. Para isso, dialogamos com autores como Cordeiro (2008, 2009, 2020), Moura (2010, 2014), Santos (2010, 2014), Freire (1996, 1970, 1978), Molina (2015, 2011), Caldart (2002, 2003, 2012), Arroyo (2006, 2012), Hage (2005, 2008), Didonet (2001), Huberman (2000) e Ferreira (2014, 2017, 2020, 2023), dentre outros. Em suma, o estudo possibilitou um contato aprofundado com o tema, perpassando pelo significado do ser docente no contexto camponês. Os resultados da pesquisa nos permitem concluir que a iniciação à docência é um período marcado por desafios e pela autoconstrução de si próprio.

Palavras-Chave: Professores Iniciantes; Iniciação à Carreira Docente; Educação do Campo; Classes Multisseriadas; Educação Infantil.

ABSTRACT

This thesis is part of the Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO), of the Teacher Training Center, from the Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, and presents considerations regarding the context of teacher education and the work of novice teachers in multigrade classrooms and Early Childhood Education in rural schools in the city of Milagres-BA. The discussions developed include a brief historical and social contextualization of rural education, addressing the dimensions of multigrade classrooms and Early Childhood Education in the region, and highlighting their social and educational importance for the community and the children of the working class who reside there. In this perspective, we bring a discussion on teacher professionalization and the challenges faced by novice teachers, considering their training processes and the strategies employed in working with multigrade classes and Early Childhood Education. We consider novice teachers as those in their first five years of teaching career, based on the framework established by Ferreira, which supports this study. For the development of this research, the study is guided by the following specific objectives: to understand the history and origins of the city of Milagres; to contextualize the rural schools in Milagres-BA; to highlight the social and educational importance of multigrade classrooms and Early Childhood Education; to identify the challenges faced by novice teachers, considering their training processes and the strategies developed in their work with multigrade classes and Early Childhood Education; to reflect on the importance of multigrade classrooms for rural communities; to discuss the relevance of daycare centers and the development of Early Childhood Education within the context of rural education; and to propose alternatives for teacher education and teaching practices, taking into account the challenges reported by the interviewed teachers working in multigrade and Early Childhood Education settings. This investigation adopts the methodological framework of qualitative research, recognizing the importance of considering the entire context under study for a comprehensive understanding of the theme. With this approach, the research instruments included fieldwork involving observations of schools and daycare centers in the region, interviews with novice teachers working in these settings, and an analysis of documents related to the educational projects of rural schools in the municipality. To support this discussion, we engage with scholars such as Cordeiro (2008, 2009, 2020), Moura (2010, 2014), Santos (2010, 2014), Freire (1996, 1970, 1978), Molina (2015, 2011), Caldart (2002, 2003, 2012), Arroyo (2006, 2012), Hage (2005, 2008), Didonet (2001), Huberman (2000), and Ferreira (2014, 2017, 2020, 2023), among others. In summary, this study enabled a deep engagement with the topic, exploring the meaning of being a teacher in the rural context. The research findings indicate that the initiation into teaching is a period marked by challenges and the process of self-construction.

Keywords: Novice Teachers; Introduction to Teacher Career; Rural Education; Multigrade Classrooms; Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: Períodos da carreira na perspectiva de Huberman (2000)	31
FIGURA 02: Períodos da carreira feminina na perspectiva de Ferreira (2017).....	40
FIGURA 03: Períodos da carreira masculina na perspectiva de Ferreira (2017).....	41
FIGURA 04: Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá.....	109
FIGURA 05: Cruzeiro de Milagres	112
FIGURA 06: Fachada da Escola Municipal Maria Auxiliadora	115
FIGURA 07: Fachada da Creche Municipal Antônio Edson Sampaio	117
FIGURA 08: Fachada da Escola Municipal de Tartaruga	118

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CEM – Colégio Estadual de Milagres

CFP – Centro de Formação de Professores

CFRs – Centros Familiares Rurais

CMAES – Creche Municipal Antônio Edson Sampaio

CONTAG – Confederação dos Trabalhadores da Agricultura

CPC – Centros Populares de Cultura

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EFAs – Escolas Famílias Agrícolas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMT – Escola Municipal de Tartaruga

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

Enera – Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FEEC – Fórum Estadual de Educação do Campo

FETAG – Federação dos Trabalhadores da Agricultura

FETRAF – Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar

FLIMM – Feira Literária do Município de Milagres

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MLT – Movimento de Luta pela Terra

MMC – Movimento de Mulheres Camponesas

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

ONGs – Organizações Não-governamentais

PARFOR – Plano de Formação de Professores da Educação Básica

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE – Plano Estadual de Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PME – Plano Municipal de Educação

PMM – Prefeitura Municipal de Milagres

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPGEDUCAMPO – Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo

PPP – Projeto Político Pedagógico

Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

Pronacampo – Programa Nacional de Educação no Campo

Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PRP – Programa Residência Pedagógica

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. PELOS CAMINHOS DA HISTÓRIA: CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO, AS CLASSES MULTISSERIADAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
2.1 Compreendendo o Campo como espaço de lutas e disputas.....	25
2.2 A formação de professores para o Campo e os desafios da iniciação à docência – profissionalidade e exercício docente.....	34
2.3 As Classes Multisseriadas – dificuldades, potencialidades e a transgressão do modelo seriado urbanocêntrico.....	54
2.4 Educação Infantil no Campo – um diálogo necessário.....	74
3. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	89
3.1 Abordagem qualitativa	90
3.2 Instrumentos utilizados.....	92
3.2.1 Levantamento teórico.....	93
3.2.2 Pesquisa de campo.....	94
3.2.3 Análise documental.....	95
3.2.4 Observação.....	96
3.2.5 Entrevista.....	97
3.3 Análise de dados.....	99
4. PROFESSORES INICIANTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE MILAGRES-BA.....	102
4.1 A cidade de Milagres-BA: contextualizando o campo empírico.....	107
4.1.1 Lagoa Duas Irmãs: Escola Municipal Maria Auxiliadora.....	111
4.1.2 Tartaruga: Creche Municipal Antônio Edson Sampaio e Escola Municipal de Tartaruga.....	112
4.2 Os primeiros passos do caminhar docente: projeções, vivências, sabores e dissabores.....	115
4.3 Identidade docente e práticas pedagógicas.....	126
4.4 O início da carreira na multissérie: dificuldades e estratégias.....	131
4.5 O início da carreira na Educação Infantil do Campo: uma fase cheia de faces...140	
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICES.....	174

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO), do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, e traz reflexões acerca da conjuntura de formação e trabalho docente de professores iniciantes no exercício das Classes Multisseriadas e da Educação Infantil no/do Campo da cidade de Milagres-BA. A fim de garantir o aprofundamento dessas questões, apresentamos reflexões sobre as questões atuais referentes às classes multisseriadas, sobre a Educação Infantil do Campo e sobre a profissionalização docente de professores/as iniciantes. Além disso, trazemos também uma discussão acerca da importância das classes multisseriadas e da Educação Infantil do Campo para os/as filhos/as da classe trabalhadora que reside em áreas rurais.

Para a fundamentação teórica deste trabalho, consideramos professores iniciantes aqueles que estão nos primeiros cinco anos de exercício docente. Para este recorte, nos apoiamos nos estudos de Ferreira (2014, 2017, 2020, 2023), que possui uma ampla pesquisa acerca do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e o classifica em seis períodos: 1) iniciação; 2) estabilização; 3) variação; 4) examinação; 5) serenidade e 6) finalização. O primeiro período, o da iniciação, possui características próprias ao começo da vida docente e é o recorte ao qual nos apoiaremos para esta pesquisa, tendo como enfoque a iniciação à docência no contexto do Campo.

Na perspectiva de Ferreira (2023), o desenvolvimento profissional dos professores se constitui como algo complexo e abrangente, pois incorpora diversos elementos da história de vida pessoal, profissional, cultural e social dos sujeitos. E, com relação ao período da iniciação, que será o nosso foco no decorrer destes escritos, a autora destaca que é um momento importante para a carreira profissional, marcado por muitos desafios e dificuldades, mas também por muitas descobertas e aprendizagens. É nesse período que ocorre a entrada na carreira docente e, consequentemente, ocorrem os primeiros impactos com a realidade prática da profissão.

As discussões tecidas no decorrer destes escritos perpassam pelo contexto histórico, social e político da Educação do Campo, envolvendo a dimensão das Classes Multisseriadas e da Educação Infantil existentes na cidade de Milagres-BA e ressaltando a sua importância social e educacional para a comunidade. Nessa mesma perspectiva, trazemos uma discussão sobre a profissionalização docente e os desafios enfrentados pelos professores que estão iniciando a carreira docente no contexto do Campo, considerando seus processos de formação e exercício profissional e as estratégias utilizadas no trabalho com a multissérie e com a Educação Infantil.

A Educação do Campo possui um significado amplo, que entrelaça a vertente educacional, social e política, abarcando os processos educacionais que acontecem nos espaços caracterizados como zonas rurais (comunidades quilombolas, indígenas, fundo e fecho de pasto, espaços de floresta, agropecuária, agricultura, pesca, populações ribeirinhas, extrativistas, caiçaras e outros) e também nos espaços caracterizados como zonas urbanas, desde que possuam um projeto educacional com enfoque na Educação do Campo. Nas palavras de Caldart (2012, p. 259), “a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do Campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades”, tendo os sujeitos do Campo como os protagonistas desse processo.

O Campo é um espaço político e social que possui uma enorme riqueza cultural, com muitas potencialidades e uma identidade própria, de grande pluralidade de saberes, costumes e conhecimentos. Todo esse contexto de riqueza cultural se dá devido às experiências dos sujeitos camponeses. A diversidade de povos e de culturas inerente ao Campo o torna um espaço rico e plural, delineado a partir das muitas subjetividades que o compõe. Desse modo, “como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação” (Caldart, 2012, p. 259), o que torna tão importante a luta e a defesa pela Educação do Campo.

No entanto, a consolidação de uma educação pensada a partir de um olhar específico para a realidade camponesa só passou a se constituir através do enfrentamento popular e das lutas sociais em busca do reconhecimento e da

valorização desse contexto. Desse modo, conforme nos lembra Cordeiro e Jesus (2020, p. 02), “a educação no/do campo configura-se em um novo modo de se pensar a educação com os povos do campo, que preza em seus pressupostos teóricos por uma educação que seja, sobretudo, no campo e a partir dele”. Portanto, a história da Educação do Campo é marcada por enfrentamentos e dificuldades, onde os direitos da classe trabalhadora nunca foram dados, mas sim conquistados em meio a um contexto social elitista e excludente.

Ao analisar os processos educacionais historicamente, é possível perceber que a educação conferida aos povos camponeses sempre foi negligenciada e deixada em segundo plano, ficando evidente que o desenvolvimento de uma educação de qualidade para o Campo nunca foi uma preocupação legítima por parte dos governantes e da elite. Diante disso, é preciso que haja enfrentamentos e que sejam levantados questionamentos e problematizações acerca desse cenário, pois é somente através dessas reflexões que se torna possível reconhecer o histórico de negligências e inferiorizações sofrido pelos povos do Campo, e a necessidade de melhorias e igualdade de direitos.

Sob esse viés, as classes multisseriadas do Campo e a Educação Infantil do Campo também fazem parte de uma construção histórica, na qual estão envolvidos conflitos de interesses de ordem social, econômica, política, econômica, religiosa e cultural. Desse modo, o objetivo principal desta pesquisa busca discutir acerca do processo de iniciação à docência de professores iniciantes das Classes Multisseriadas e também da Educação Infantil no contexto do Campo da cidade de Milagres-BA. Para isso, iremos realizar considerações acerca do período de iniciação à docência, à luz dos estudos de Ferreira (2014, 2017, 2020, 2023). Além disso, também iremos contextualizar o histórico das escolas do Campo da cidade de Milagres-BA, evidenciando as classes multisseriadas e as instituições de Educação Infantil existentes na região, ressaltando a sua importância social e educacional para a comunidade.

Nesse sentido, a pesquisa se organiza a partir dos seguintes objetivos específicos: compreender o histórico da cidade de Milagres e as suas origens; contextualizar as escolas do Campo da cidade de Milagres-BA, evidenciando a importância social e educacional das classes multisseriadas e da Educação Infantil; identificar os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, considerando seus

processos de formação, as estratégias desenvolvidas no trabalho com a multisseriada e com a Educação Infantil; refletir sobre a importância das Classes Multisseriadas para as comunidades camponesas; discutir a importância das creches e do desenvolvimento da Educação Infantil no contexto da Educação do Campo; e propor alternativas no campo da formação e das práticas docentes, considerando os desafios apontados pelas professoras participantes da pesquisa, que estão inseridas no contexto da multisseriação e da Educação Infantil.

Com relação às escolas do Campo, cenário onde a pesquisa foi desenvolvida, vale destacar que as localidades camponesas da região se dividem em várias comunidades. Entretanto, a pesquisa foi realizada especificamente em duas delas: Lagoa Duas Irmãs (que possui uma instituição que atende tanto a Educação Infantil, quanto os Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e Tartaruga (que possui uma creche e possui uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental). A especificidade pela realização da pesquisa nas escolas dessas localidades é devido ao fato de atenderem aos critérios metodológicos do trabalho, uma vez que com relação à equipe de professores, em todas elas existem profissionais iniciantes que estão em exercício nos primeiros cinco anos de docência, atendendo assim ao período de iniciação classificado por Ferreira (2014, 2017, 2020, 2023). Desse modo, as experiências trazidas por esses docentes são bastante enriquecedoras para compreender o processo de iniciação à docência na conjuntura dessas Classes Multisseriadas e dessas turmas de Educação Infantil.

O educador do Campo possui um papel central para a Educação do Campo, tendo em vista o fato de que não é possível haver uma educação comprometida com as causas camponesas, se não houver um educador comprometido e empenhado nessas mesmas causas. De maneira geral, o educador tem um papel social que é determinante, pois a sua atuação profissional reverbera na formação dos educandos, influenciando na construção da identidade desses sujeitos e no seu desenvolvimento enquanto seres humanos. Nessa direção, a formação docente é um aspecto de fundamental importância para a constituição do profissional e, trazendo isso para o cenário da Educação do Campo, essa importância é ainda mais expressiva quando levamos em conta todo o histórico inerente a esse contexto. Portanto, buscamos propor alternativas no campo da formação docente e no campo das práticas pedagógicas desenvolvidas, considerando os desafios apontados pelos professores

iniciantes que estão inseridos no contexto da multisseriação e da Educação Infantil da realidade pesquisada.

O interesse pela referida temática emerge a partir de motivações pessoais, acadêmicas e sociais. Inicialmente, o tema começou a se delinear através de inquietações sobre o histórico de desafios existentes no âmbito educacional do Campo e, posteriormente, a escolha também foi resultado de reflexões acerca da cidade de Milagres, local onde atualmente atuo como Coordenadora Pedagógica. Desde o início, o vínculo que estabeleci com a cidade de Milagres foi muito maior do que apenas empregatício, foi estabelecida uma relação de afetividade com o lugar e com as pessoas e, assim, surgiu o desejo de pesquisar sobre Milagres e as escolas do Campo dessa região.

Antes de atuar como Coordenadora Pedagógica em Milagres-BA, lecionei durante alguns anos na cidade de Amargosa-BA, onde pude constatar, de fato, o desejo que tinha de ser educadora. Apaixonada pela educação, desde criança já falava para minha mãe: *Quando crescer, quero ser professora!* Vejo a docência como uma das mais lindas e sublimes profissões, visto que, além de educar, detém um papel social, político e cultural de muita força dentro da sociedade. Hoje, sou egressa do Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e, enquanto pedagoga, sou defensora da educação, sobretudo de uma educação pública de qualidade. Somente por meio da educação é possível construirmos uma sociedade melhor, mais inclusiva e mais justa para todas as pessoas.

Hoje, atuando como coordenadora pedagógica do Colégio Estadual de Milagres (CEM), reafirmo o amor pela educação todos os dias. O CEM me surpreende com novos aprendizados e me mostra o quanto vale a pena lutar pela educação, o que torna a minha profissão um projeto de vida. Vejo na face de cada um dos meus estudantes, a estudante que um dia fui e que ainda permanece aqui dentro, pois nunca deixamos de aprender. E, nos meus colegas de equipe, vejo aqueles que me dão a força da qual preciso para continuar acreditando e lutando pela educação, mesmo diante das adversidades da vida.

Mesmo localizado numa área urbana, temos uma parte expressiva do público do CEM que é do Campo. O Colégio Estadual de Milagres se caracteriza como uma instituição educacional inovadora, onde nós buscamos primar pelo trabalho constante

de temas que têm impacto direto na sociedade e na vida dos nossos estudantes. Temáticas como literatura, racismo, educação antirracista, valorização da vida, respeito pelas diversas formas de amor, feminismo, machismo, diversidade de gênero, comunidade LGBTQIAPN+, democracia, educação ambiental, esportes, música, dança, arte, teatro, jogos, desenho, pintura, artesanato, agricultura familiar, valorização de patrimônios históricos, robótica, trabalhos acadêmicos, feiras e mostras culturais, pesquisas científicas e de cunho histórico, são as que norteiam o nosso trabalho durante todo o ano letivo. Os resultados que temos tido disso, ano pós ano, é ver os nossos estudantes crescendo e nos trazendo muito orgulho do caminho que seguem.

Tudo isso ajuda a formar quem sou hoje, enquanto profissional e enquanto pessoa. Ao acreditar na construção de uma sociedade melhor por meio da educação, vamos costurando, ponto a ponto, um futuro mais justo e mais inclusivo. Além disso, minhas memórias de criança no Trapiá, comunidade rural da cidade de Amargosa-BA, onde passei grande parte da minha infância, me fazem manter vivo o desejo de ver o Campo crescendo, ao mesmo tempo em que tenha preservadas as suas belezas e os seus costumes culturais.

Além disso, o interesse pelo fato de que a pesquisa seja voltada especificamente para as escolas de classes multisseriadas e para a Educação Infantil do Campo vem do meu processo formativo enquanto pedagoga, que me aproximou de discussões que permitiram ter um olhar voltado a essa realidade, compreendendo a importância que essas instituições possuem para as comunidades às quais fazem parte. Do mesmo modo, o olhar pela iniciação à docência é também resultado desse processo, por compreender que o período inicial da profissionalização é, sem dúvidas, uma etapa sensível e desafiadora aos professores e que demanda de pesquisas propositivas.

O estudo se insere no âmbito das pesquisas qualitativas, consistindo num enfoque no qual é fundamental a percepção de que existem realidades múltiplas e de que haja a interpretação de determinada situação com base em todo o contexto em que ela esteja inserida. Para isso, está organizado a partir da realização de uma pesquisa de campo, envolvendo observações, entrevistas e análise de documentos. As observações permitiram conhecer o espaço físico das escolas e das comunidades das quais fazem parte. Já as entrevistas foram realizadas com os profissionais de

educação que estão em atuação na Educação Infantil e nas classes multisseriadas, buscando conhecer suas trajetórias de formação-profissão, os desafios da docência e aspectos das suas práticas pedagógicas. E com relação à análise documental, se deu a partir das leituras de documentos disponibilizados pelos arquivos da igreja sobre como se deu o processo de formação da cidade e documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação do Município sobre a atual organização pedagógica das escolas do Campo.

Vale ressaltar ainda que durante todo o percurso da pesquisa, nos apoiamos em revisões bibliográficas constantes sobre o tema, por meio de levantamento teórico das temáticas e dos elementos a serem discutidos, buscando imergir nas discussões de autores(as) que já discutem a temática, permitindo assim, um maior aprofundamento nas questões envolvidas. Essa fundamentação teórica foi crucial para o bom desenvolvimento da pesquisa. Para isso, dialogamos com autores(as) como Cordeiro (2008, 2009, 2020), Moura (2010, 2014), Santos (2010, 2014), Freire (1996, 1970, 1978), Molina (2015, 2011), Caldart (2002, 2003, 2012), Arroyo (2006, 2012), Hage (2005, 2008), Didonet (2001), Huberman (2000) e Ferreira (2014, 2017, 2020, 2023), Costa e Feitosa (2019), Paschoal e Machado (2009), Alencar (2010), dentre outros.

Diante disso, com o propósito de alcançar os objetivos supracitados, o estudo encontra-se estruturado em cinco seções, sendo que a primeira delas é a presente introdução. A segunda, intitulada “Pelos caminhos da história: Contextualizando a Educação do Campo, as Classes Multisseriadas e a Educação Infantil”, aborda discussões sobre o processo de formação e atuação docente, destacando os desafios da iniciação à docência e da profissionalização docente. A sessão traz ainda uma breve contextualização sobre como a Educação do Campo veio se constituindo no decorrer do tempo, refletindo sobre a importância da Educação Infantil no Campo e apresentando uma breve contextualização acerca das classes multisseriadas no contexto brasileiro, em contraponto à ideia da seriação. Para isso, são propostas reflexões acerca da necessidade de que haja uma transgressão do modelo seriado urbanocêntrico que insiste em se fazer presente na realidade de grande parte das escolas camponesas. A terceira, intitulada “Percursos Metodológicos”, traz os instrumentos e os aspectos metodológicos utilizados no desenvolver do trabalho, bem como a caracterização do campo empírico e dos participantes da pesquisa. A quarta,

“Professores Iniciantes na Educação do Campo: um olhar sobre a cidade de Milagres-BA”, apresenta os resultados obtidos através do estudo e as interpretações realizadas, dialogando com o referencial teórico utilizado. E ao final, a quinta, “Considerações Finais”, traz uma breve síntese do trabalho, bem como considerações acerca dos resultados alcançados por meio da pesquisa.

2. PELOS CAMINHOS DA HISTÓRIA: CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO, AS CLASSES MULTISSERIADAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta sessão, trazemos uma breve contextualização acerca de como a Educação do Campo veio se constituindo no decorrer do tempo, destacando o cenário de lutas e de desafios enfrentado historicamente pelos povos camponeses, bem como a importância dos movimentos sociais para o enfrentamento e a defesa do Campo. Paralelamente a isso, são mencionados os dispositivos da legislação, os programas e as políticas públicas implementadas que versam sobre a Educação do Campo, possibilitando visualizar os avanços alcançados ao longo dos anos. Compreender esses processos históricos e sociais pelos quais a Educação do Campo veio se constituindo é necessário para que possamos entender o Campo para além de um espaço geográfico, mas sim como um espaço cultural, plural e heterogêneo, que deve ser reconhecido e valorizado.

A partir disso, a sessão aborda discussões voltadas ao processo de formação e atuação dos professores iniciantes, destacando os desafios da iniciação à docência e da profissionalização docente. Seguidamente, é apresentado um recorte histórico acerca do surgimento das classes multisseriadas no Brasil, em contraponto à ideia da serialização, ao passo em que são propostas reflexões sobre a necessidade de que haja uma transgressão do modelo seriado urbanocêntrico que insiste em se fazer presente na realidade de grande parte das escolas camponesas. Por fim, é trazida uma discussão sobre a Educação Infantil no Campo, abordando a sua importância para as comunidades e os aspectos legais que tratam sobre as creches e as instituições de Educação Infantil no contexto camponês.

2.1 Compreendendo o Campo como espaço de lutas e disputas

A Educação do Campo vem se construindo historicamente em meio a um processo de desafios e de lutas pela conquista de direitos e é caracterizada pela premissa de que as pessoas que vivem no Campo têm o direito a uma educação de

qualidade, que leve em consideração as especificidades próprias da sua realidade. O conceito da Educação do Campo possui um significado amplo que “visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (Caldart, 2012, p. 259), englobando os processos educacionais dos espaços caracterizados como zonas rurais, florestas, populações ribeirinhas, extrativistas, caixaras, de agropecuária, agricultura, pesca, comunidades quilombolas ou indígenas e aqueles espaços urbanos que tenham um projeto educacional voltado ao Campo. E, para além disso, a Educação do Campo se refere a todo um contexto social, cultural, político e econômico que vem se construindo e se desenvolvendo ao longo da história.

Nessa perspectiva, conforme as palavras de Martins (2008, p. 5), o Campo é “mais que uma concentração espacial geográfica; é o cenário de uma série de lutas e movimentos sociais; é ponto de partida para uma série de reflexões sociais; é um espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares”. Isso mostra que o Campo possui uma enorme riqueza cultural, com grande pluralidade de saberes, costumes e conhecimentos. A diversidade de povos e de culturas inerente ao Campo o torna um espaço rico e plural. No entanto, a consolidação de uma educação pensada a partir de um olhar específico para a realidade camponesa só passou a se constituir através do enfrentamento popular e das lutas sociais em busca do reconhecimento e da valorização desse contexto. Além disso, de acordo com Caldart (2012):

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 259, grifos da autora).

No decorrer da história, os processos educacionais conferidos ao Campo quase sempre foram negligenciados e tratados com inferioridades pelo poder público. Nesse sentido, Arroyo (2006, p. 104) defende que “é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do Campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares”. Essa afirmação nos leva a refletir sobre a

necessidade de haver pesquisas, estudos e discussões que problematizem essa realidade, buscando superar essas desigualdades históricas às quais o Campo foi submetido e consolidar um projeto social no qual as suas especificidades sejam respeitadas e valorizadas.

Sendo assim, conforme afirma Pinheiro (2011, p. 01), “a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem”. De fato, historicamente, as políticas públicas e o poder público nunca deram a atenção devida aos povos do Campo e, em consonância a isso, Arroyo (2007, p. 158) nos lembra que “não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima”. Nessa perspectiva, os estudos de Santos (2018) vêm nos demonstrando que:

Ao analisar aspectos referentes à legislação, também fica evidente o descaso e a inferiorização do Estado para com as comunidades camponesas, fato esse, que se apoia em um ideal de que a urbanização torna-se sinônimo de modernização e que, consequentemente, as áreas rurais são marcadas pelo atraso (Santos, 2018, p. 18).

Isso deixa ainda mais evidente todo o processo histórico de negligência e de negação de direitos para as zonas rurais. Nos primeiros documentos oficiais da legislação brasileira, a educação direcionada ao Campo não era sequer mencionada e, somente depois da ação de movimentos sociais em prol da Educação do Campo, é que ela passou a ser minimamente pautada. Esse é um elemento grave do ponto de vista das negligências sofridas pelo Campo, devido a muitos anos de esquecimento e da falta de interesse da elite e dos governantes um projeto político educacional para o Campo. Desse modo, de acordo com Santos (2018):

A legislação referente a essa temática veio de desenvolvendo e se consolidando aos poucos, tendo como impulso a ação de diversos movimentos populares que serão tratados mais adiante. No entanto, convém lembrar ainda que até mesmo na atualidade, muitas das recentes leis criadas no que tange à educação voltada para a população camponesa, não atendem verdadeiramente às necessidades existentes, pois embora tal legislação exista, o que percebe-se é que, muitas vezes, não são aplicadas na prática como deveriam. Isso evidencia a

importância de observar quais os aspectos relacionados à Educação do Campo são assegurados por lei e se eles realmente são efetivados (Santos, 2018, p. 18).

O reconhecimento e a valorização do Campo é uma das principais características que norteiam a luta da Educação do Campo. É nessa mesma perspectiva que Caldart (2002) defende que os povos do Campo têm direito a uma educação que possa refletir a identidade camponesa e que seja, verdadeiramente, *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 a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais” (p. 18). Essa é o princípio da concepção da Educação do Campo e das lutas pela sua efetivação e consolidação.

Posto isso, é preciso que a realidade camponesa seja levada em consideração nos processos educacionais. Conforme Freire (1996, p. 19) aponta, “se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar”. O respeito ao contexto camponês e dos modos de vida do Campo é uma premissa básica para que a educação seja de qualidade e, para além do respeito, outro elemento importante é a sua valorização, pois faz-se necessário evidenciar a beleza cultural do Campo por meio dos processos educacionais e considerar os saberes que os estudantes já possuem, trazendo esses saberes para o cotidiano educacional. É nessa perspectiva que Campos (2016) nos afirma que:

A educação popular e a educação do campo trazem elementos políticos e pedagógicos que fundamentam a prática educativa libertadora e dialógica com a valorização de saberes e práticas, que se articulam e dialogam. A Educação Popular e suas expressões concretas no campo possui inspiração, sobretudo no pensamento de Freire, pelo seu legado de caráter ético, epistemológico, pedagógico e político (Campos, 2016, p. 2).

Essa educação dialógica e libertadora é o princípio que norteia a Educação do Campo. É preciso que o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes lhe permitam construir a concepção de sujeitos que são protagonistas de suas próprias histórias e que são ativos no cotidiano educacional. Para tanto, essa concepção perpassa principalmente pelo papel do educador, sendo necessário que o educador tenha a visão do estudante como parte integrante na construção do saber e que, no

cotidiano das suas práticas educacionais, possa levar em consideração os conhecimentos que já possuem. É nesse sentido de valorização dos saberes dos estudantes que Freire (1996) defende que:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 1996, p. 16).

Na defesa desses aspectos, entra em pauta a fundamental importância que os movimentos sociais possuem para esse processo. Dentre esses movimentos, podemos citar, por exemplo, os sindicatos, as Organizações Não-governamentais (ONGs), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), os Centros Populares de Cultura (CPC), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), além de outros. O enfrentamento e as lutas dessas organizações influenciaram na consolidação de programas e de políticas públicas com foco na defesa do povo camponês, desmembrando conseqüentemente em avanços efetivos para os processos educacionais do Campo.

É nesse contexto que Cordeiro e Jesus (2020, p. 02) nos afirma que “a Educação no/do Campo é pertencente às lutas coletivas travadas por movimentos sociais e faz parte de um movimento contra hegemônico, de resistências, embates, desafios, conquistas, que traz um novo olhar para a educação”. Uma educação de qualidade para o Campo, pensada a partir das especificidades do Campo só foi construída a partir da representatividade desses movimentos sociais, reunindo no seu processo de lutas a defesa da reforma agrária atrelando-a à defesa pela educação.

O Brasil é um país com diversos aspectos relacionados às questões agrárias, o que gera muitas disputas e conflitos de interesses. Esse é um elemento que sempre influenciou a própria constituição da sociedade brasileira de maneira geral, pois envolve as questões econômicas, as relações de poder e a própria configuração de campo e cidade. Por isso, não é possível dissociar a luta pela Educação do Campo

da luta pelas questões agrárias, pois uma coisa está sempre vinculada a outra. Com isso, Rodrigues *et al* (2020, p. 282) nos lembra que “a proposta de Educação do Campo se contrapõe ao modelo de desenvolvimento capitalista para o campo expresso no modelo do agronegócio”, uma vez que são perspectivas sociais diferentes. E continua afirmando que:

Nesse contexto, uma Educação do Campo perpassa também por uma política bem definida de agricultura que atenda às especificidades e que possibilite a permanência das pessoas no meio rural. Além de apoio aos que já vivem no campo, é urgente que aconteça a distribuição das terras e aqueles que dela saíram possam retornar tendo acesso a ela. Torna-se necessário recuperar os vínculos entre educação e terra, pois o campo é um espaço de grandes possibilidades (Rodrigues *et al*, 2020, p. 283).

O agronegócio, pautado pelo sistema de produção capitalista, não se importa com os danos à natureza e com os impactos ambientais, causando agressões à biodiversidade e impulsionando as desigualdades sociais. Nesse contexto, o movimento de maior notoriedade para a pauta da luta pela terra é o MST, que surge reunindo trabalhadores rurais na defesa da reforma agrária. O MST defende os modos de vida camponeses, a agricultura familiar e a relação do trabalho com a terra, concebendo a luta pela terra como uma luta pela produção de vida. A partir disso, passa a haver uma articulação entre a luta pelo direito à terra e a luta pela educação, pois ambas as coisas não se dão separadamente no Campo. Conforme nos declara Morissawa (2001):

Durante os primeiros anos de sua luta, os sem-terra reunidos sob a bandeira do MST, tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta. (...) A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem-terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no Movimento. Nas palavras de uma militante, foi como a descoberta de uma “mina de ouro”, que exigiria muito trabalho para cavar, uma pedagogia a ser criada, milhares de analfabetos a serem alfabetizados, um número de crianças sem fim pedindo para conhecer as letras, ler o mundo... (Morissawa, 2001, p. 239).

Com isso, fica evidente a importância e o significado que o MST e os demais movimentos sociais possuem para a Educação do Campo. É uma concepção de sociedade que considera a integralidade do sujeito camponês. Com esse enfrentamento, a pauta de lutas do MST e de diversos outros movimentos foi ganhando força e se consolidando, reunindo cada vez mais membros, como pesquisadores, trabalhadores, estudiosos e militantes, em prol na defesa do sujeito camponês e de uma vida de qualidade para o Campo. Dessa forma, Souza (2008) explicita seus pressupostos:

Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável. (Souza, 2008, p. 1089).

É importante destacar aqui a aprovação de um importante documento no que tange à Educação do Campo: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Promulgada em 2002, essas diretrizes possuem grande notoriedade e trazem uma maior visibilidade para os processos educacionais do Campo, enfatizando as discussões específicas do Campo e definindo normas pelas quais a educação deveria ser conduzida. Dentre os pontos tratados no documento estão aspectos como atividades curriculares e pedagógicas, formação de professores, relação entre escola e comunidade, organização de calendários escolares e a responsabilização dos sistemas de ensino pela oferta educacional. Sendo assim, o documento se caracteriza como:

um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (Brasil, 2002, p. 22).

No artigo 5º, o documento ressalta que “contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (Brasil, 2002, p. 23). Esse é um ponto importante por evidenciar a amplitude a qual a educação abrange e por destacar a diversidade inerente à

realidade camponesa, elementos esses que são necessários ao bom desenvolvimento da Educação do Campo. Além disso, no artigo 7º são trazidos ainda alguns elementos específicos referentes ao atendimento escolar no Campo e à estruturação do cotidiano escolar:

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. §1º - O ano letivo, observado o disposto nos 36 artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil. §2º - As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem. (Brasil, 2002, p. 23).

No decorrer dos anos outros documentos importantes foram publicados. E, para além disso, foram organizados eventos, encontros, seminários e programas que contribuíram para fortalecer as discussões sobre a Educação do Campo, e para colocá-la cada vez mais em evidência na agenda educacional. Dentre eles, destaca-se o Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro de 1923, o Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera) de 1997, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo de 1998, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo de 2004, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) de 2012, o Encontro Nacional Unificado dos Trabalhadores(as) e Povos do Campo, das Águas e das Florestas de 2012, o II Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera) de 2015, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Prонера), o Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo).

Com relação ao Encontro Nacional dos Povos do Campo, das Águas e das Florestas, a edição mais recente aconteceu em 2024 e se caracterizou como um momento para avaliar as políticas de Educação do Campo no Brasil, além de estabelecer estratégias para a continuidade das ações e discussões nos espaços políticos. O encontro foi organizado pelo FONEC, pelo PRONERA e pela e pela

Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Ambiental (DIPECEI) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI). Foi um momento importante para pautar os avanços e desafios da Educação do Campo, inclusive no que se refere à formação inicial e continuada dos professores para atuar no Campo. O evento também contou com o apoio da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que demonstra ativa participação da defesa das discussões dessa pauta.

Ao longo do tempo, a existência de cada um desses eventos mencionados, encontros e programas contou com a ativa participação de pesquisadores, estudiosos e militantes camponeses e se configurou como marcos importantes para colocar a discussão da Educação do Campo em pauta, reafirmando os pontos pelos quais era preciso lutar. Isso nos remete, mais uma vez, ao protagonismo desempenhado pelos movimentos sociais, sendo eles os propulsores de cada um desses momentos em que a Educação do Campo foi colocada em destaque, buscando assegurar a defesa dos direitos dos povos do Campo, das suas culturas, das suas raízes e das suas pluralidades e identidade.

Cada avanço e cada conquista alcançada é resultado das ações desses movimentos sociais, num contexto de lutas que ainda não acabou, é processual. Conforme as palavras de Santos (2018, p. 40), reiteramos então que historicamente, socialmente e culturalmente, “a Educação do Campo se caracteriza como o resultado de um longo caminho de desafios que foi e que continua a ser percorrido em busca dos direitos inerentes à população camponesa”. Essa é uma luta constante e é a busca por uma prática educativa de qualidade que sempre deve pautar a Educação do Campo, primando pelo respeito e pela valorização das suas especificidades e da sua pluralidade identitária e cultural. De acordo com os apontamentos de Campos (2016):

A educação popular nos contextos da Educação do Campo aponta para processos educativos emancipatórios na perspectiva política e pedagógica, ao tempo que, a educação do campo cria e recria a educação popular em múltiplas práticas, principalmente em defesa da democracia e da justiça social no campo como território de vida, lutas e conquistas (Campos, 2016, p. 02).

Sabemos que, infelizmente, as dificuldades e as desigualdades não estão apenas no passado, mas se fazem presentes com bastante intensidade ainda atualmente. Entretanto, com o tempo, os movimentos sociais camponeses articulados em prol da luta pelo reconhecimento dos seus direitos têm feito com que muitas conquistas sejam alcançadas. Muito já foi alcançado e muitos direitos garantidos, porém sabemos também que os desafios continuam a existir e ainda há muito a ser alcançado para a consolidação de uma Educação verdadeiramente no e do Campo, consonante com as pluralidades e multiplicidades do Campo. A seguir, iremos compreender melhor os processos referentes às classes multisseriadas e à Educação Infantil do Campo, elementos fundamentais para o desenvolvimento educacional camponês.

2.2 A formação de professores para o Campo e os desafios da iniciação à docência – profissionalidade e exercício docente

O educador do Campo possui um papel imprescindível, tendo em vista o fato de que não é possível existir uma educação comprometida com as causas camponesas, se não houver um educador empenhado nessas mesmas causas. De maneira geral, o professor tem um papel social que é determinante, pois a sua atuação profissional reverbera na formação dos educandos, influenciando consequentemente na construção da identidade desses sujeitos e no seu desenvolvimento enquanto seres humanos. E, trazendo isso para o cenário da Educação do Campo, esse papel é ainda mais expressivo quando levamos em conta todo o histórico inerente a esse contexto.

Nesse sentido, a constituição de um profissional que seja conhecedor e defensor das causas camponesas, perpassa por um elemento crucial: a formação docente. A formação de professores é um aspecto que possui extrema importância para o processo de tornar-se professor e, consequentemente, para as práticas educacionais que serão desenvolvidas por ele. Levando em consideração o contexto do Campo e a importância que o professor possui para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, faz-se necessário que a sua formação aconteça

de forma a evidenciar as especificidades e as pluralidades que fazem parte desse contexto.

Infelizmente, é notório que esse é um aspecto que durante muito tempo foi desconsiderado, não havendo uma preocupação para com a formação do educador do Campo, assim como não havendo também uma preocupação para com a Educação do Campo de maneira geral. É nesse sentido que os estudos de Santos (2018, p. 43) evidenciam que:

Vale destacar ainda que durante muito tempo (e, em alguns casos, também na atualidade), os professores que ministravam as aulas nas escolas do campo eram pessoas leigas e sem formação adequada, que eram direcionadas ao ensino nos espaços rurais justamente por esses motivos, já que não eram consideradas aptas para ensinar nas cidades (Santos, 2018, p. 43).

Isso é muito grave. Por isso, é tão necessário um processo formativo docente que o permita ser um educador reflexivo sobre as suas práticas cotidianas e que o permita conceber os estudantes como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem e na construção dos conhecimentos. Logo, “a realidade do Campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural” (Antunes-Rocha, Diniz e Oliveira, 2011, p. 23). Portanto, é necessário que a formação possibilite a consolidação de um profissional que seja realmente comprometido e defensor das causas camponesas, garantindo assim que os princípios da Educação do Campo sejam, de fato, efetivados.

Portanto, ao tratar sobre a formação dos professores, o maior desafio que temos é o de que no cotidiano dos processos educacionais, seja garantida “a contínua vinculação das práticas formativas com a realidade de origem desses docentes em formação e, principalmente, com a realidade na qual estarão inseridos seus educandos” (Molina e Sá, 2011, p. 14). Isso demonstra o quanto a formação inicial docente é importante e nos aponta para a continuidade desse processo formativo, de modo que fica evidente também que o processo de formação continuada é necessário, visando propiciar aos professores uma reflexão constante sobre as suas práticas pedagógicas.

De acordo com Alencar (2010, p. 209), “a formação do professor pode ser o caminho para a materialização da Educação do Campo em sua defesa por uma

educação e uma escola diferente da que existe na realidade da área rural”. Por isso, a formação dos professores é crucial para construir uma perspectiva educacional condizente com os anseios históricos e culturais demandados pelo Campo. O contexto camponês demanda de um professor militante, comprometido politicamente e empenhado com um projeto de sociedade que leve em consideração todo o contexto histórico, social, cultural, político e econômico da Educação do Campo. Nessa direção, Freire (1996) já defendia que:

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (Freire, 1996, p. 16).

Para compreendermos como se dá o processo de formação de professores para o campo no Brasil, é preciso compreender que as políticas públicas voltadas a esse processo formativo se constituíram num contexto que sempre foi ligado à própria consolidação da Educação do Campo. Nas colocações trazidas por Molina (2015, p. 148), “o sentido da expansão da oferta das Licenciaturas em Educação do Campo não pode ser compreendido em separado dos intensos conflitos em torno do modelo de desenvolvimento hegemônico no campo na atualidade”. Nisso, não podemos perder de vista novamente a decisiva importância que os movimentos sociais, pesquisadores e militantes desempenham para a consolidação de cursos de licenciatura específicos para a Educação do Campo.

De maneira oficial, para a atuação docente no Campo, existem diferentes caminhos para a formação do educador. Podemos citar os cursos de Pedagogia e Pedagogia da Terra (que permitem atuar na esfera da Educação Infantil, dos Anos Iniciais multisseriados ou não, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Coordenação Pedagógica, na gestão escolar, além de outros espaços que podem englobar tanto a esfera rural quanto a urbana), os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (que permitem atuar no campo com formação em áreas específicas) e os cursos de Licenciatura gerais (como Letras, Matemática, Geografia e outros, que permitem atuar na área de formação, tanto nos espaços rurais quanto urbanos).

Vale destacar então que, tanto os cursos de Pedagogia, quanto os cursos de Licenciatura gerais, possuem um processo formativo amplo, que não formam professores especificamente para o Campo, mas sim para a educação de maneira geral, podendo abranger espaços urbanos e rurais. Nesse cenário, retomamos aqui novamente as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que, ao tratar sobre a formação dos professores, assegura em seus artigos 12 e 13 que:

Art. 12 O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções N° 3/1997 e N° 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como o parecer do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Art. 13 Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

(Brasil, 2002).

Ainda observando os dispositivos legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que está atualmente em vigor, decreta por meio de nova redação, dada pela Lei N° 12.014 de 2009, em seu artigo 61, inciso I, que “consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio” (Brasil, 1996).

Desse modo, apesar da formação específica para o Campo ser defendida por meio das Diretrizes, o mesmo curso que forma profissionais para atuar na cidade, permite também a sua formação para atuar no Campo. Isso nos leva a perceber que, com exceção dos cursos específicos de Licenciatura em Educação do Campo, a formação é sempre pensada por uma lógica urbanocêntrica, voltada ao trabalho educacional das cidades, que pouco focaliza a Educação do Campo. A solução para isso não seria, de modo algum, impedir que um mesmo curso forme profissionais para atuar em ambos os espaços, mas sim, assegurar no que no percurso desse processo formativo sejam promovidas discussões e vivências práticas direcionadas ao contexto campestre.

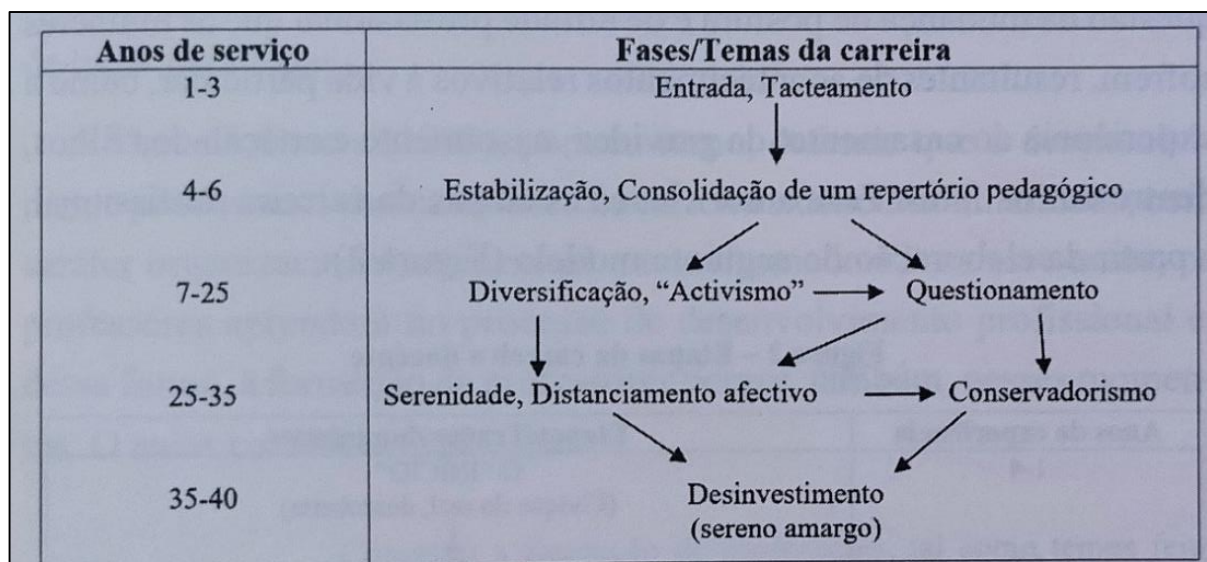
Vale lembrar ainda que, para além dos desafios do processo de formação, soma-se a isso o fato de muitos professores serem direcionados ao Campo como forma de arranjos políticos partidários, em que profissionais com pouca ou nenhuma ligação com a comunidade são levados a desenvolver seu trabalho pedagógico nesses locais. Com isso, somos levados a nos questionar como se dá o processo de iniciação à docência desses profissionais que se veem inseridos no cenário da Educação do Campo sem ter tido durante o seu processo formativo discussões específicas sobre essa realidade e sem ter nenhuma experiência acerca desse contexto.

Vivenciar esse processo de tornar-se docente num contexto diferente da sua realidade não é fácil, compreender isso tampouco é. Entretanto, faz-se necessário refletir e levantar discussões propositivas para enfrentar essa realidade. Nessa direção, Huberman (2000), ao apresentar estudos acerca do ciclo de vida profissional docente, e Ferreira (2020), ao tratar sobre o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) nos períodos da carreira, nos trazem apontamentos importantes para serem analisados.

De acordo com Huberman (2000), o conceito de ciclos de vida profissional é utilizado para compreender como os professores se apresentam em diferentes momentos profissionais. O autor destaca cinco fases no ciclo de vida profissional docente, a saber: 1) a entrada; 2) a estabilização; 3) a diversificação; 4) a serenidade e 5) o desinvestimento. Isso nos provoca a pensar sobre como a entrada profissional se apresenta como uma etapa de descoberta nos primeiros anos de atuação docente. Além disso, nessa concepção, essas fases não são fixas e, por conseguinte, trazem

elementos para pensar sobre como ocorrem as transformações em se tornar professor.

Figura 01: Períodos da carreira na perspectiva de Huberman (2000)



Fonte: Huberman (2000)

A fase correspondente à entrada é marcada pelo momento do que o autor denomina de sobrevivência e descoberta, e está associada aos três primeiros anos de docência. Os professores que se encontram nessa fase vivenciam diuturnamente o confronto com a complexa realidade profissional e, por diversas vezes, utilizam da estratégia de sobrevivência para permanecer na profissão, pois apesar do choque com a realidade, encontram-se ainda animados com a escolha profissional que fizeram.

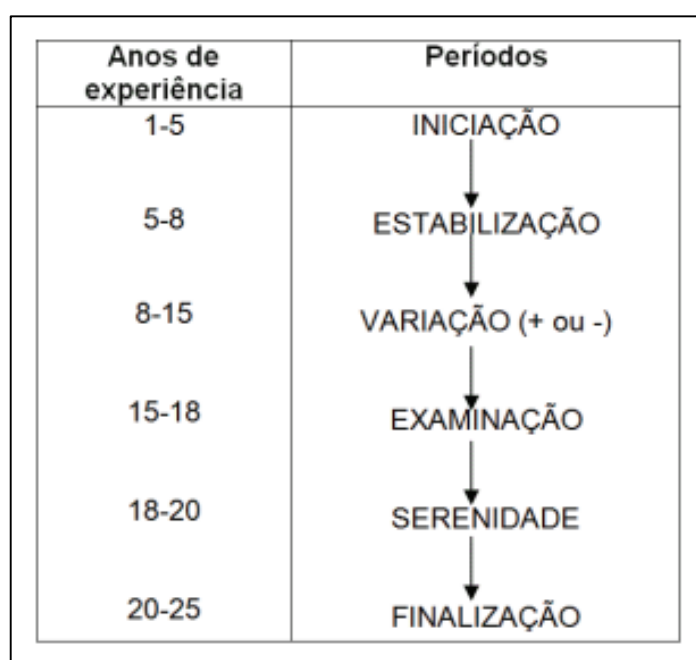
Nessa fase inicial da carreira, esses profissionais se deparam com questionamentos acerca do seu desempenho acadêmico, se conseguirão dar conta dos problemas como indisciplina, falta de infraestrutura, dentre outros. A respeito da descoberta, tem-se nessa fase o entusiasmo em iniciar uma carreira, assumindo as responsabilidades de fazer parte de uma estrutura profissional nas escolas, ao mesmo tempo que podem realizar estratégias para explorar a realização das atividades da docência (Huberman, 2000).

No entanto, ainda que essas colocações já sejam muito válidas para compreender o processo de iniciação à docência, é importante destacar que o conceito sobre ciclos de vida profissional de Huberman podem não se aplicar na

íntegra sobre a análise voltada à Educação do Campo que focalizamos aqui, uma vez que sua pesquisa se concentra na realidade europeia e para o ensino secundarista. Dessa forma, para enriquecer e ampliar as possibilidades de análises, trazemos também a perspectiva do modelo brasileiro, utilizada por Ferreira (2020), que é o conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

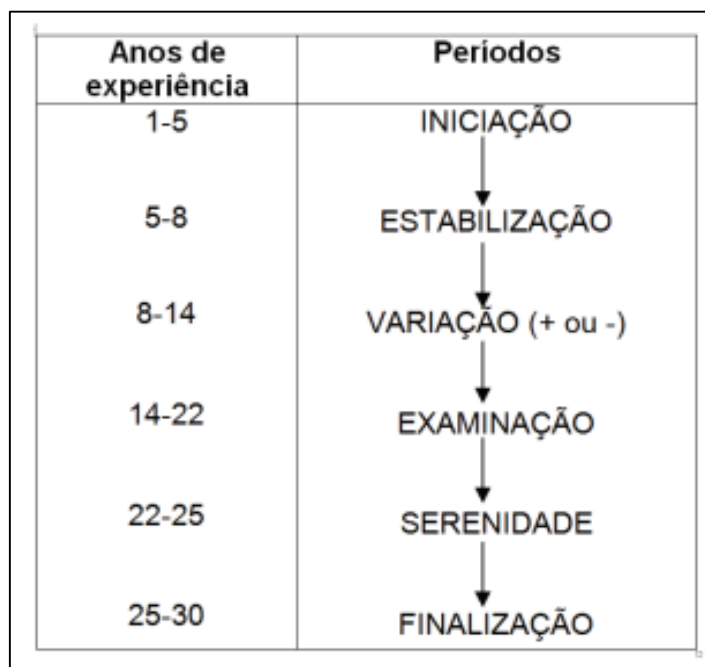
Na perspectiva de Ferreira (2020), o DPD se apresenta como algo abrangente, pois incorpora diversos elementos da vida pessoal, profissional, cultural e social dos sujeitos. A autora realiza uma investigação com professores que atuavam no interior da Bahia e que tiveram o início da carreira em zona rural. Diferente de Huberman (2000), Ferreira (2020) apresenta seis períodos da carreira, que tem diferença a partir da categoria gênero, uma vez que as profissionais da educação do sexo feminino têm uma carreira profissional de 25 anos, enquanto os profissionais da educação do sexo masculino têm uma carreira de 30 anos. Na organização sistemática da autora, os períodos da carreira docente dos profissionais da Educação Básica nas redes públicas brasileiras, a partir do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), podem ser analisados por: 1) iniciação; 2) estabilização; 3) variação; 4) examinação; 5) serenidade e 6) finalização. Na imagem abaixo, temos a sistematização dessa classificação no que se refere à carreira feminina e à masculina.

Figura 02: Períodos da carreira feminina na perspectiva de Ferreira (2017)



Fonte: Ferreira (2017)

Figura 03: Períodos da carreira masculina na perspectiva de Ferreira (2017)



Fonte: Ferreira (2017)

Nessa classificação, a primeira fase da atuação profissional, que corresponde à *iniciação*, concentra-se entre o primeiro e o quinto ano de experiência, tanto para os profissionais da educação do sexo feminino, quanto aos profissionais da educação do sexo masculino. Segundo Ferreira (2020), é nesse período em que pode ocorrer o abandono da carreira e em que há mais relatos do mal-estar docente. Não obstante, é o período com novas descobertas e com intensas aprendizagens, pois configura-se como o:

o período de transição de aluno para professor e de muitas aprendizagens na/dá prática; de entusiasmos, euforia e choque com a realidade. É na iniciação profissional que os professores percebem as contribuições dos cursos de formação inicial, dos diálogos, das leituras realizadas e também inicia o processo de percepção das lacunas do processo formativo (Ferreira, 2020, p. 64).

Desse modo, pode-se dizer que o início da carreira de profissionais da educação no sistema brasileiro pode apontar para uma ruptura entre o significado e o sentido de ser docente, a depender das condições objetivas, a exemplo de uma carreira atrativa, da valorização salarial, de infraestruturas físicas e pedagógicas para

o desenvolvimento e acompanhamento pedagógico, dentre outros. Isso se dá devido ao fato de que é nesse período referente à iniciação, que ocorre a entrada na carreira docente e, conseqüentemente, gera os primeiros impactos com a realidade prática da profissão.

De acordo com Ferreira (2017, p. 83), é nesse momento que as primeiras descobertas vão acontecendo e “o professor percebe as contribuições da formação inicial, dos programas, dos diálogos e também das lacunas que estes deixaram”. Aos poucos, se tornam expressivas as fragilidades na formação, que se mostra insuficiente para o cotidiano do trabalho educacional. Esses cinco anos trazidos por meio da sistematização da autora, é o tempo de construção dessas primeiras formulações individuais sobre a docência e para vivenciar as primeiras experiências que irão ajudar a construir a identidade profissional.

Ao mesmo tempo, é também o período em que há um entusiasmo inicial, onde a teoria tenta ser visualizada na prática, e onde o professor tenta vislumbrar as utopias que idealizou para a educação durante o seu processo formativo. Por esse mesmo motivo, a autora aponta que uma das características desse momento é que também “são perceptíveis grandes mudanças, tais como: comportamentais, afetivas, sociais, na personalidade e atitudinais, e a reflexão se torna constante e uma grande aliada da formação” (2017, p. 83).

Paralelamente a essas constantes reflexões, também aparecem dúvidas e incertezas. Desse modo, “o aparecimento de dilemas é contínuo e também de maior assimilação dos problemas, de lamentação, angústia, cansaço, reclamações, fragilidade emocional, desilusão, etc” (Ferreira, 2017). Soma-se a isso, o fato de se tornarem expressivas as dificuldades salariais, de condições de trabalho, de valorização e de plano de carreira. São várias as pressões externas que passam a se tornar palpáveis no cotidiano profissional, com cobranças e metas a atingir, tornando esse profissional “vulnerável ao mal-estar docente e ao abandono da profissão” (p. 83).

Correlacionando esses desafios especificamente com o contexto campesino, somos levados a nos questionar sobre a complexidade desse processo no período inicial da carreira do docente na Educação do Campo. Essa complexidade envolve os desafios de iniciar a carreira docente em um contexto que historicamente sofre um

processo de negligências, tanto no que se refere à realidade prática do Campo, quanto no que se refere à formação dos professores.

Como mencionado anteriormente, o processo formativo do professor possui diversas fragilidades no que tange a uma construção profissional que leve em consideração as especificidades do Campo, dito isso, fica evidente então que o período de iniciação da carreira profissional do professor recém-formado tende a ser ainda mais desafiador dentro desse cenário. Nessa perspectiva, ao tratar sobre uma formação específica voltada para os professores do Campo, Rodrigues (2011) nos chama atenção para o fato de que:

Os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação dos educadores, também acabam por seguir essa mesma lógica fragmentada, reforçando uma formação especializada, muitas vezes desvinculada da realidade das próprias escolas para as quais preparam os profissionais. Em relação à formação para as escolas do campo, essa questão assume desdobramentos ainda mais complexos quando é possível identificar que, com exceção dos cursos específicos, ocorre uma valorização das temáticas relacionadas ao urbano e industrial. (Rodrigues, 2011, p. 144).

Essa é uma realidade muito preocupante, haja vista que uma das premissas básicas para uma formação de qualidade para o professor do Campo é que seja dado um enfoque ao contexto campesino durante todo o seu processo formativo. Quando esse enfoque não acontece, a formação se torna afastada da sua essência e a consequência disso é a formação de um educador desvinculado dos propósitos defendidos pela Educação do Campo. Sendo assim, como postula Santos (2018, p. 53), “é necessário que haja um contexto educacional que busque evidenciar a complexidade e as especificidades do campo, levando em conta sua realidade e relacionando os conhecimentos a serem construídos com o valor que eles representam socialmente”. Esse é um elemento central para o perfil do professor do Campo. Por isso,

Desde o início do movimento da Educação do Campo se expressa a necessidade de forjar um perfil de educador que seja capaz de compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, e que seja capaz de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e superação dessas contradições (Molina e Sá, 2011, p.14).

Quando o processo formativo não fornece os subsídios necessários para essa formação de qualidade, o período de iniciação da carreira docente no Campo tende a ser ainda mais complexo e permeado por desafios. Como defende Nóvoa (2006, p. 11), “os primeiros anos de exercício nas escolas são essenciais para a configuração da identidade profissional docente” e, por conseguinte, quando essa experiência é precedida por uma formação mais completa e abrangente, essa fase se torna mais leve e positiva.

Além disso, um outro aspecto que faz toda a diferença para tornar a etapa da iniciação mais promissora é a existência de apoio e suporte pedagógico ao professor. Infelizmente, não é o que acontece em muitas realidades, em que a falta de suporte é bastante perceptível para os professores iniciantes, sobretudo os que atuam nas escolas do Campo. Nos remetemos novamente então às colocações de Ferreira (2017), quando evidencia que uma das principais características do período da iniciação é o choque com a realidade, uma vez que gera dilemas e dificuldades. Nas palavras da autora:

O isolamento, a falta de apoio, a falta de conforto, são característicos dessa fase inicial e têm relação com a construção da identidade docente. E a docência é enfrentada nos primeiros anos de carreira como uma descoberta e/ou choque de realidade, e essa iniciação tem se revelado como importante fase no processo de aprender a ser professor (Ferreira, 2017, p. 85).

Isso evidencia a necessidade de haver políticas públicas voltadas ao suporte pedagógico e administrativo dos professores, desde o início da sua carreira. A existência de um acompanhamento profissional faz toda a diferença para que o docente em período de iniciação possa crescer profissionalmente de forma satisfatória. Quando são dadas condições práticas e efetivas para o bom desenvolvimento educacional, incluindo suporte didático, recursos financeiros, materiais físicos variados, recursos estruturais e equipe de apoio para planejamento, as possibilidades para a construção de uma educação de qualidade se ampliam, assim como também se ampliam as potencialidades de crescimento profissional do professor.

Ainda no que tange à etapa da iniciação trazida por Ferreira (2017), a descoberta é também uma característica marcante, pois “ao mesmo tempo em que ‘se sobrevive’, descobre-se e se aprende. Há um entusiasmo inicial que move o

professor iniciante na profissão, há uma responsabilidade e entusiasmo por estar num corpo profissional” (p. 85). Essas descobertas são relacionadas a muitos aspectos: descobrir-se enquanto professor, descobrir as interfaces práticas que o percurso formativo precedente não contemplou, descobrir as realidades múltiplas da sala de aula, descobrir as estratégias que se aplicam a cada novo desafio que se apresenta, dentre muitas outras vertentes. Em consonância a isso, Tardif (2002) destaca a importância da experiência prática:

Muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis, notadamente no que se refere a elementos como o interesse pelas funções, a turma de alunos, a carga horária de trabalho, etc (Tardif, 2002, p. 86).

Se, portanto, o professor aprende na prática, é preciso então criar condições para uma reflexão consciente sobre essa experiência, pois, como nos alerta Freire (1996, p. 11) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. É preciso que desde os primeiros anos de contato com o exercício docente, o professor construa o hábito da reflexão e da autoavaliação, buscando analisar a sua prática docente e perceber os aspectos que por ela perpassam.

Todas as características da iniciação e os conflitos dela advindos só tendem a se tranquilizar com o decorrer dos anos e com a entrada na segunda fase estipulada pela autora, que é marcada pela estabilização. E, nesse ínterim, vale lembrar que um ponto importante a ser considerado é o fato de que essas etapas não acontecem de maneira única e igual para cada pessoa, pois esse processo é influenciado pelas subjetividades de cada profissional e pela forma com que cada um vivencia as suas próprias experiências. Segundo Ferreira (2017):

É necessário lembrar que a afirmação dessas vivências traçadas por etapas não é fixa e varia se considerarmos as histórias de vida dos sujeitos – a personalidade, o casamento, o mal-estar docente, acidentes, problemas familiares, dentre outros aspectos perceptíveis. Quanto a isso, outras questões também devem ser postas como: a de gênero (masculino/feminino), tipos de escola (pública/privada), situação funcional do professor (efetivo/contratado), as relações contextuais e as pressões externas. Tudo isso deve ser considerado, e essas e outras

vivências vêm ‘afrouxando essas etapas’, não as fixando (Ferreira, 2017, p. 84).

Se tornar docente é um processo marcado por transformações, é um movimento que se dá progressivamente e que sofre as influências de diversos aspectos da sociedade, ao passo em que também exerce influências sobre eles, pois, antes de tudo, o professor é um ser humano integral e, portanto, um sujeito social. Por isso, é tão importante ter o cuidado de não enrijecer essa classificação e de não tomá-la como fixa e igual para todos, haja vista que cada história de vida é única e cada história de constituição profissional também é.

Assim sendo, “cada ser carrega em si histórias e experiências que vão permitir vivenciar cada etapa de maneira diferenciada” (Ferreira, 2017, p. 84), de modo que nem todos terão esse choque com a realidade no período da iniciação e passarão por esse caminho de uma forma mais tranquila, sem tantas frustrações. Até mesmo a história de vida pessoal durante os anos enquanto estudante influencia na sua construção como professor. Além disso, os estágios e os programas de iniciação à docência que estão inseridos no decorrer do percurso formativo docente, quando são bem articulados, se tornam uma rica possibilidade de crescimento e de integração, pois proporciona bases concretas para quando o profissional iniciar, de fato, a sua carreira docente.

Como exemplos desses programas de iniciação, podemos citar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP). Ambos são financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e acontecem concomitantemente ao processo de formação inicial dos professores, com o objetivo de aproximá-los da prática docente ainda durante a graduação. Um dos diferenciais desses programas com relação aos estágios é o tempo de duração, tendo em vista que os estágios são mais pontuais, enquanto o PIBID e o PRP possuem uma continuidade, possibilitando que os professores em formação possam criar maiores vivências com os espaços de atuação.

O PIBID foi lançado pela primeira vez em 2007, por meio da portaria Nº 38, de 12 de dezembro de 2007, e desde então se tornou um importante instrumento para o processo formativo docente. O objetivo do programa, apresentado em seu artigo 1º é o de “fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de

educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (Brasil, 2007). Para participar do programa, os estudantes dos cursos de graduação passam por um processo seletivo e, aqueles que são selecionados, passam a receber uma bolsa mensal para realizar atividades de iniciação à docência nas escolas da educação básica.

Desde o seu lançamento, o PIBID já passou por alterações em seus editais e por cortes orçamentários que, por ora, enfraqueciam o programa. No entanto, vem resistindo e se consolidando como um programa de grande importância para a formação de professores. Além disso, o PIBID também se destaca por proporcionar a existência de uma parceria entre as universidades federais e as escolas públicas estaduais e municipais, promovendo um processo de troca mútua, em que tanto as universidades quanto as escolas são beneficiadas com as atividades que são realizadas.

Já o Programa Residência Pedagógica é mais recente, foi criado por meio da Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, e se configura como uma ferramenta de suporte e estímulo à formação dos professores. Em seu artigo 1º, a portaria apresenta que o programa tem o objetivo de “apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (Brasil, 2018). Além disso, complementa no artigo 2º que:

Art. 2º São objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e
- IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

(Brasil, 2019)

A participação dos estudantes dos cursos de licenciatura em programas como o PRP e o PIBID garante experiências educacionais ainda durante o processo formativo. É importante destacar que o Centro de Formação de Professores da UFRB, enquanto uma instituição engajada em proporcionar uma formação de qualidade, oferta aos estudantes a possibilidade de participar do PRP e do PIBID, o que tem gerado experiências exitosas para esses professores que estão em formação e também para as escolas da Educação Básica da comunidade, a partir da parceria que é estabelecida com elas.

Essas experiências são muito importantes para possibilitar um processo formativo mais completo, permitindo a cada professor associar teoria e prática e se familiarizar com o cenário escolar. E, para além disso, tudo mais que é vivenciado interfere na formação do educador, inclusive os elementos de ordem pessoal, pois cada história de vida é única e cada pessoa traz consigo marcas de vida que vão formando a sua identidade pessoal e profissional. Desse modo, o processo de formação tem características subjetivas, assim como o período inicial da carreira docente também é.

Sob esse viés, Ferreira (2023) aponta que “cada pessoa vivencia essas etapas de modo diferente: o desenvolvimento profissional pode mudar após uma gravidez e/ou nascimento de um filho” (p. 28) e ainda acrescenta que “o Modelo de Ciclo de Carreira do Professor é um modelo de trabalho que responde às condições ambientais, sendo influenciada por fatores pessoais e organizacionais, cuja visão é de um ciclo flexível e dinâmico” (p. 103). Desse modo, fica evidente que a profissão docente não é estática ou linear, nem mesmo no que se refere à classificação quanto a essas diferentes etapas, pois envolve movimento, vida e especificidades próprias inerentes a cada um. Envolve as dimensões culturais, históricas, políticas, econômicas, sociais e particulares de cada contexto individual e coletivo, reverberando consequentemente na constituição pessoal e profissional de cada docente. Nas palavras de Ferreira (2023):

Assim, a docência como profissão não é estática. Ela se consolida no movimento permanente de desenvolvimento e de vinculação com o contexto social, histórico, político, econômico, cultural, entre outros, em que está inserida a educação e suas práticas. A profissão docente tem características próprias, que lhes são inerentes, que demarca modos de vivenciá-las, por isso, se for/fosse vivenciada por todos da mesma maneira a historicidade se perderá/perderia. Não se trata de uma profissão

que pode ser conduzida em direção única e linear, mas a partir da história cultural, social, civilizatória e educativa. Ela é multifacetada. É neste sentido que deve se dar o desenvolvimento profissional docente, em que cada coisa se faça em seu tempo, mas sendo direcionada pela perspectiva da historicidade. (Ferreira, 2023, p. 29).

Se a docência por si só já se configura enquanto um movimento contínuo, o período da iniciação, bem como a divisão sistemática de cada uma das outras etapas não poderia ser diferente. É um processo dinâmico no qual diversos fatores se entrelaçam e se influenciam mutuamente, incluindo fatores individuais e fatores sociais: a história de vida, as experiências subjetivas, as condições de trabalho encontradas, o espaço físico escolar e as oportunidades e as dificuldades vivenciadas. Ademais, se todos vivenciassem essas etapas da mesma maneira, a riqueza da subjetividade se perderia. Não faria sentido.

Diante disso, se torna evidente a necessidade de estudos que focalizem a compreensão da iniciação à docência especificamente na conjuntura da Educação do Campo. O período da iniciação é uma etapa de fundamental importância para a constituição profissional do professor e é preciso que sejam dadas condições efetivas para a construção de experiências exitosas nesse momento. Além disso, faz-se necessário uma ação coletiva que assegure a implementação de políticas públicas para a formação de professores para os contextos atuais. E, trazendo isso para o contexto da Educação do Campo, é ainda mais necessária a vinculação do processo formativo com o seu espaço de atuação, dadas todas as peculiaridades demandadas pelo cenário campesino.

Paralelamente ao fato de muitos professores terem se formado sem ter vivenciado no seu percurso formativo elementos que propiciassem embasamentos de qualidade para o trabalho docente no Campo, temos também a ocorrência de outro elemento dificultador no processo de construção da identidade docente: a rotatividade de professores nas comunidades camponesas. Como já mencionado anteriormente, muitos professores são direcionados ao Campo devido a questões políticas partidárias e, ainda seguindo esse mesmo viés, esses profissionais se veem inseridos num sistema de rotatividade, ficando por um curto período de tempo naquela comunidade e rapidamente já se mudando. Essa é uma situação tão grave, que gera problemas para o andamento da escola como um todo. Nessa direção, Goveia (2017, p. 20) vem sublinhando que:

As mudanças constantes do corpo docente da escola ocasionam rupturas e fragmentações que comprometem a eficácia do trabalho educacional. Oportuno torna-se dizer que, ao não poder se contar com a mesma equipe de trabalho do ano posterior, as ações planejadas deixam de ocorrer. Da mesma forma, as dificuldades na execução de projetos idealizados e nas relações interpessoais podem afetar a aprendizagem dos alunos (Goveia, 2017, p. 20).

Paralelamente a isso, também ocorre uma dificuldade para o desenvolvimento de projetos escolares coletivos, além de gerar uma descontinuidade na sequência do planejamento pedagógico e uma desvalorização do Projeto Político Pedagógico (PPP). E, para o processo de iniciação à docência daquele profissional, essa realidade faz com que não sejam criados vínculos entre o professor e a comunidade, sendo que uma das coisas mais importantes para os preceitos da Educação do Campo é justamente o pertencimento do educador para com aquele espaço, de modo a fortalecer a sua identidade enquanto professor do Campo.

Segundo Goveia (2017, p. 85), “a promoção de concursos públicos para provimento dos cargos de professores pode ser uma medida que venha a contribuir para que a problemática da rotatividade seja minimizada” já que, havendo uma equipe composta por profissionais concursados, essa movimentação tende a se tornar mais estável. Porém, “normalmente é observada a não realização periódica desses processos seletivos, pois além do alto custo, o não pagamento dos direitos aos quais passam a fazer jus o professor nomeado pode ser interessante ao estado e gerar economia” (Goveia, 2017, p. 85).

Observando mais detidamente o processo de iniciação à docência nos dois principais cenários discutidos aqui, a Educação Infantil e as Classes multisseriadas do Ensino Fundamental, os desafios são muitos e há vários aspectos que demandam de discussões aprofundadas. Tanto a Educação Infantil, quanto as Classes Multisseriadas são contextos completamente heterogêneos, com públicos diversos e com histórias de vida complexas que, conseqüentemente, trazem a demanda de um trabalho pedagógico igualmente complexo.

Ao defender a Educação Infantil como um movimento histórico que ocupa um espaço importante na agenda educacional brasileira, Freitas *et al* (2016, p. 02) sublinha que “para que a Educação Infantil se concretize como primeira etapa da educação básica, não bastam leis que garantam isso no papel nem tampouco teorias

elaboradas sobre o desenvolvimento infantil”. É preciso mais, é preciso efetividade na qualidade da sua oferta. E a efetividade dessa qualidade se reflete também no processo de formação dos profissionais que atuam com essas crianças. Nessa perspectiva:

Quem trabalha diretamente com crianças precisa estar bem formada e continuamente buscando se formar para exercer sua função da melhor forma possível e com a qualidade que toda criança merece, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo assim a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos (Freitas *et al*, 2016, p. 02).

Com base nisso, o exercício docente só é desenvolvido com qualidade quando são proporcionadas ao professor as devidas condições para que isso ocorra. Essas condições perpassam pelo seu processo formativo, que deve lhe dar subsídios para a sua construção profissional. Sendo assim, a formação de professores é entendida como “um conjunto de ações e atitudes que possibilitam o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e faz parte de um sistema escolar que concebe a escola, o currículo e o ensino determinado por e para uma sociedade” (Freitas *et al*, 2016, p. 07).

Do mesmo modo, para o exercício docente nas Classes Multisseriadas é igualmente necessária uma formação que possibilite a compreensão e a vivência do contexto campesino e, para além disso, é necessário também construir a concepção de trabalho multisseriado e multiidade. Essa concepção perpassa pela vertente da heterogeneidade inerente ao sistema de multisseriação e traz ricas possibilidades para o trabalho pedagógico, incluindo a interdisciplinaridade e a diversidade de saberes. Entretanto, Zuin e Dias (2017, p. 195) nos lembram que “a formação docente para atuar no campo, assim como na multissérie, não é contemplada com tópicos recorrentes nas pesquisas, não sendo recorrente também nos currículos de formação, seja na fase inicial ou na formação continuada”.

A partir de todos os desafios discutidos até o momento, somos levados a tecer uma reflexão que vai para além da problemática acerca de como se dá o processo de iniciação à docência. Somos levados a nos questionar também sobre como se dá o processo de construção da profissionalidade docente. A profissionalidade docente é um termo importante para nos ajudar a compreender o contexto que estamos analisando aqui e, por isso mesmo, cabe também trazer à pauta o conceito de

profissionalismo docente, uma vez que ambos se completam e estão diretamente entrelaçados.

Para Libâneo (1998, p. 90), o profissionalismo tem um significado amplo e está associado a um compromisso com o projeto político democrático, perpassando pela “participação na construção coletiva do projeto pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação de aulas etc”. Nesse viés, o profissionalismo é um conceito voltado ao ato de conduzir o processo de ensino e aprendizagem, buscando desenvolver bem o trabalho pedagógico e atuar com compromisso no desenvolvimento das funções que competem ao educador. Esse conceito é uma compreensão importante para o exercício docente, embora saibamos que esse profissionalismo é, muitas vezes, prejudicado pelas más condições de trabalho, pela sobrecarga e pela desvalorização salarial a que é submetido dentro do sistema educacional.

Já para discorrer sobre o conceito de profissionalidade, nos apoiamos nas colocações de Gorzoni e Davis (2017, p. 08), que apontam que “a profissionalidade docente refere-se a uma construção profissional que se dá de forma progressiva e contínua; ao desenvolvimento de competências e da identidade profissional que se inicia na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira”. É, portanto, o processo de tornar-se professor, que começa desde o momento inicial da sua carreira e se estende durante todo o seu percurso. Nesse caminho, cada experiência, cada aprendizado e cada conhecimento contribui para o crescimento constante e para a constituição profissional. Em consonância a isso, Paula Júnior (2012, p. 04) complementa que:

Profissionalidade é o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. A própria formação continuada ou a busca por ela. A ânsia que o professor tem por conhecer, por crescer, aumentar seu conhecimento, aperfeiçoar-se e ser reconhecido por isso entre os pares e na sociedade. É um movimento de dentro para fora, é uma busca, uma procura porque depende do movimento do professor em busca de algo (Paula Júnior, 2012, p. 04).

Entretanto, para que o professor possa buscar esses avanços e esse desenvolvimento de forma concreta, é preciso que sejam dadas condições a ele.

Desse modo, “para mudarmos as bases da profissionalidade tornam-se necessárias a “viabilização” e a “implementação de programas” que não somente venham a suprir as falhas de conhecimentos de um professor, mas que esta prática seja compreendida como um modelo de desenvolvimento pessoal, profissional e humano (Sacristán, 1993, *apud* Paula Júnior, 2012, p. 04). Aqui está o cerne da questão sobre a formação e iniciação à docência que discutimos aqui. Por isso, nos remetemos novamente à importância de que haja investimento e valorização docente para a formação de profissionais que possam desenvolver uma educação que seja verdadeiramente do Campo.

Hoje muitos avanços já foram alcançados nessa área e, por meio de mecanismos da legislação, temos essa formação inicial e continuada garantidas. Através de documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE), os Planos Estaduais de Educação (PEE), os Planos Municipais de Educação (PME) e outros, a formação já aparece descrita como uma ação de responsabilidade das esferas administrativas, reconhecendo a necessidade de investimentos públicos para a formação inicial e continuada. Entretanto, sabemos que a luta pela garantia da efetivação desses investimentos ainda é necessária para que tenhamos consolidada, de fato, a construção de um processo formativo de qualidade para os profissionais da educação.

Nesse diálogo, atualmente temos consolidadas diversas associações, grupos de estudos e pesquisadores, voltados a discussão de temas como a formação de professores, o exercício docente, a busca por melhores condições de trabalho e outros elementos. Dentre eles, evidenciamos a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED) e o Plano de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que são referências nos estudos e nas proposições educacionais da atualidade brasileira.

Por fim, reafirmamos que a educação é imprescindível para a emancipação humana e, no contexto de uma educação verdadeiramente no e do Campo, isso é ainda mais expressivo. Porém, para que isso ocorra, “é necessário que haja um profissional que não seja um mero transmissor de conteúdos, mas um instigador de seus alunos na busca pelo conhecimento, e que conheça sua realidade” (Dias e

Nogueira, 2013, p. 05). É nesse mesmo sentido que Molina e Sá (2011) destacam que:

Desde o início do movimento da Educação do Campo se expressa a necessidade de forjar um perfil de educador que seja capaz de compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, e que seja capaz de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e superação dessas contradições (Molina e Sá 2011, p.14).

Sendo assim, pautada em situações concretas, o exercício docente perpassa pela sua formação inicial e continuada, por meio das quais será construída a sua profissionalidade e o seu profissionalismo. Por esse mesmo motivo, dentro da trajetória da carreira docente, a etapa da iniciação à docência é um período muito importante para a constituição do professor, devendo haver condições materiais e efetivas que tornem esse momento mais leve e mais propício ao crescimento profissional.

E, quando esse processo é de qualidade, as suas práticas pedagógicas poderão ser desenvolvidas levando em consideração a realidade dos seus estudantes, uma vez que, de acordo com Freire (1996, p. 14), “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Isso demonstra a importância de todo o processo de constituição profissional do professor para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente no e do Campo, vinculando os saberes camponeses à prática educacional.

2.3 As classes multisseriadas – dificuldades, potencialidades e a transgressão do modelo seriado urbanocêntrico

Para compreendermos a conjuntura das classes multisseriadas, os seus significados e os desafios existentes, é preciso compreendermos que a multisseriação está interligada com a própria história da educação brasileira. A Educação do Campo segue sendo uma construção diária dos movimentos sociais e de todos aqueles que defendem uma educação de qualidade para os povos do Campo. Portanto, a história

da Educação do Campo e das classes multisseriadas é marcada por lutas e dificuldades, onde os direitos da classe trabalhadora nunca foram dados, mas sim conquistados em meio a um contexto social elitista e excludente.

Ao observar os aspectos históricos, podemos perceber que até mesmo as “políticas públicas educacionais específicas para as classes multisseriadas praticamente inexistem e as que existem apontam claramente para a concepção, ainda que subjetiva, do campo como local de atraso, espaço inadequado ao desenvolvimento do país” (Orrico e Freitas, 2014, p. 10). Isso evidencia a concepção de uma visão negativa e inferiorizada conferida às classes multisseriadas, como algo sempre aquém do padrão educacional seriado do contexto urbano. Por isso, é preciso compreender esses desdobramentos a nível histórico, com um olhar que nos permita abarcar os processos sociais, culturais, políticos e econômicos da sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, conforme as palavras de Santos e Moura (2010, p. 1997): “o silenciamento se expressa na resistência que teve o Estado brasileiro em reconhecer esta realidade e destinar-lhes os investimentos necessários. Basta dizer que a única política pública implementada pelo Estado brasileiro para a classe multisseriadas, em nível nacional, é o Projeto Escola Ativa”. O Projeto Escola Ativa foi criado no ano de 1997 pelo Ministério da Educação, com o objetivo de traçar estratégias voltadas às escolas das localidades rurais do Brasil, sendo em sua maioria, escolas multisseriadas. Conforme apresentado em sua descrição oficial, “o programa Escola Ativa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do Campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores” (Brasil, 1997). E possui como objetivos principais:

- Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão;
- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;
- Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo;
- Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica.

(Brasil, 1997).

A partir da implementação do Programa Escola Ativa, passa a haver um crescimento no atendimento às escolas multisseriadas, que fica evidente nos indicadores trazidos nos estudos de Mello (2019, 0. 02): “há um crescimento significativo no atendimento às realidades, triplicando os números de municípios atendidos em 2007, que passaram de 1.029 para 3.109 em 2010. Já o número de escolas atingidas ampliou para seis vezes mais, de 6.215 unidades para 39.320. De modo análogo o número de alunos atendidos em 2007, 195.403 sobe para 1.308.080 em 2010”.

A existência do Programa foi importante para as classes multisseriadas e para a Educação do Campo de maneira geral. Por isso, Mello (2019, p. 03) ainda nos afirma que “em um universo historicamente desassistido, que é o da educação do campo, e sofrendo com talvez as mais graves mazelas no cenário educacional, a iniciativa vem ganhando uma adesão acrítica e sendo implementado em uma escala bastante significativa”.

No entanto, apesar das contribuições trazidas pelo programa, é preciso evidenciar também as inconsistências que possui do ponto de vista da Educação do Campo. Essas inconsistências envolvem a concepção do programa, que se dá afastado da realidade camponesa, como se a proposta educacional e a própria formação dos professores viessem de fora, ao invés de ser produzida com o Campo e a partir dele. Esses elementos levaram o programa a ser alvo de debates e críticas de movimentos sociais e de estudiosos. Nesse viés, Marsiglia e Martins (2010, p. 02) afirmam que

A concepção fundamentadora do Programa Escola Ativa é escolanovista, revigorada na atualidade pelas pedagogias do “aprender a aprender”. Para essas pedagogias, ligadas aos referenciais do neoliberalismo e pós-modernismo, tem lugar de destaque, por exemplo, o conhecimento tácito, significados compartilhados em detrimento do conhecimento da realidade objetiva e, em consequência desse “compartilhamento”, a negação da importância da transmissão da cultura (Marsiglia e Martins, 2010, p. 02).

O Programa Escola Ativa chega ao fim em 2011. Dois anos depois, em 2013, é estabelecido o Programa Escola da Terra, passando a ser de responsabilidade da secretaria municipal, distrital ou estadual a adesão a essa proposta para com as

escolas do Campo. O Programa Escola da Terra é instituído por meio da Portaria Nº 579, DE 2 DE JULHO DE 2013, como uma das ações do Pronacampo e da SECADI, e tem se caracterizado como uma ação importante no apoio à formação de professores que atuam no Campo e em classes multisseriadas. Os objetivos delineados pelo Programa perpassam pela formação continuada dos professores e pelo apoio com materiais didáticos e pedagógicos, conforme podemos ver explícito no artigo 4º:

Art. 4º - A Escola da Terra compreende os seguintes componentes:

I - formação continuada e acompanhada dos professores que atuam em escolas do campo, nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, bem como daqueles professores responsáveis pela assessoria pedagógica a essas escolas, doravante chamados tutores;

II - materiais didáticos e pedagógicos;

III - monitoramento e avaliação; e

IV - gestão, controle e mobilização social.

(Brasil, 2013).

Com relação à formação continuada dos professores, a proposta prevê a realização de um curso de aperfeiçoamento dividido em dois momentos: o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade, visando um melhor acompanhamento dos profissionais no espaço educacional. Já com relação ao suporte com materiais, a proposta é oferecer às escolas kits com jogos, mapas, recursos para alfabetização/letramento e matemática, propiciando maiores possibilidades para o trabalho pedagógico.

Além disso, o Programa prevê ainda a realização de visitas de acompanhamento pedagógico às escolas, por meio dos tutores, visando “acompanhar o desenvolvimento do trabalho dos professores junto às turmas, a evolução da aprendizagem dos estudantes, o uso dos materiais, bem como para contribuir para o aperfeiçoamento das estratégias de ensino com base nos conhecimentos adquiridos no tempo-universidade” (Brasil, 2013).

É interessante destacar que a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia está inserida nas ações do Programa Escola da Terra, reafirmando o seu compromisso com as estratégias voltadas à formação de educadores para a Educação do Campo. Atualmente, a UFRB segue efetivando ações dentro do âmbito

do Programa Escola da Terra, com a realização de cursos de aperfeiçoamento em Educação do Campo que abarcam professores de escolas de assentamentos e comunidades quilombolas.

Além disso, não podemos deixar de mencionar aqui uma discussão sobre as classes multisseriadas no que tange à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A LDB foi promulgada em três momentos diferentes (nos anos de 1961, 1971 e 1996) e é um documento que traz um marco histórico importante para a educação e que traz grandes impactos sobre vários aspectos da educação brasileira já desde a sua primeira promulgação.

A primeira LDB foi promulgada no ano de 1961 e nela nada se falava sobre a multisseriação, apenas citava as organizações escolares por séries, especificando as divisões por etapa de ensino. Desse modo, em seu Art. 26 ficou estabelecido que “o ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais” e no Art. 44 que “o ciclo ginasial terá a duração de quatro séries anuais e o colegial, de três no mínimo” (Brasil, 1961).

A segunda LDB foi promulgada em 1971 e é onde trata pela primeira vez sobre a formação institucionalizada de classes multisseriadas, quando no Art. 08, parágrafo 3, afirma-se que “em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnem alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe” (Brasil, 1971). Esse é um marco importante para a existência da multisseriação, no entanto, apesar da afirmação da sua existência, não são feitas considerações sobre nenhum tipo de especificidades para o trabalho pedagógico nesse cenário, o que mostra mais uma vez a falta de um olhar atento e a negligência conferida a essa realidade.

No entanto, há um elemento tratado que faz referência às localidades camponesas, que é com relação à possibilidade de reorganização do calendário letivo, adaptando-o a partir do período de plantio e colheita. Desse modo, no Art. 11, parágrafo 12, fica determinado que “na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino”. Essa possibilidade de ajuste da escolaridade a partir do período de plantações e colheitas é um avanço muito importante, pois leva em consideração um aspecto que é

determinante para o trabalhador e a trabalhadora do campo e, portanto, é uma conquista educacional de grande valor.

Na terceira LDB, promulgada em 1996, a multisseriação já aparece de forma mais consolidada e é mencionada pelo documento por mais de uma vez. Em seu Art. 23, temos que “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” (Brasil, 1996). No Art. 24, alínea c, inciso IV, temos que “IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (Brasil, 1996). É importante destacar também que a LDB de 1996 se destaca das demais por pontuar inferências ao trabalho educacional no Campo. Em seu Art. 28 temos que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

~~I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;~~

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.
(Brasil, 1996).

É importante haver um mecanismo da legislação brasileira assegurando esse olhar específico às demandas da Educação do Campo e dos povos do Campo e, por isso, a LDB de 1996 se caracteriza como um aparato marcante historicamente. No entanto, ainda assim, há muito a ser conquistado, tanto a nível de legislação e políticas públicas, quanto a nível de valorização e reconhecimento social da Educação do Campo e das classes multisseriadas. Para tanto, entra em cena um elemento já mencionado aqui e que possui fundamental importância para a Educação do Campo: os movimentos sociais.

Não é possível falar em Educação do Campo sem trazer à tona a decisiva importância que os movimentos sociais desempenharam historicamente e que continuam desempenhando nos tempos atuais. Sabemos que, historicamente, a educação conferida aos povos do Campo sempre foi tratada com descasos, negligências e inferioridades pelo poder público, pelos governantes e pelas políticas públicas, sendo vista como inferior, como desnecessária e como a última das preocupações educacionais.

Portanto, no que tange à multisseriação, além de todas as lutas históricas já mencionadas anteriormente, vale destacar que ainda hoje os movimentos sociais continuam tendo um papel importante também na defesa das classes multisseriadas, primando pela sua existência e defendendo que haja condições satisfatórias e de qualidade para o dia a dia dessas turmas. Foi somente através das lutas desses movimentos sociais que foram alcançados muitos dos direitos que temos hoje e continua sendo por meio dessas lutas que muitos outros direitos ainda serão alcançados.

Após esse breve apanhado histórico, é possível compreender os caminhos pelos quais a Educação do Campo foi se constituindo e, mais especificamente, como foi se dando a organização escolar entre seriação e multisseriação. Tudo isso faz parte de uma construção histórica, na qual estão envolvidos conflitos de interesses de ordem social, econômica, política, econômica, religiosa e cultural. Educação e sociedade estão diretamente interligadas e, portanto, a conjuntura social de cada momento histórico influencia os processos educacionais, assim como também é influenciada por eles.

Atualmente, a Educação Básica no Brasil encontra-se dividida nas seguintes etapas: Educação Infantil, que vai de 0 a 5 anos de idade; Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que vai do 1º ao 5º ano, Anos Finais do Ensino Fundamental, que vai do 6º ao 9º ano; e Ensino Médio, que vai da 1ª à 3ª série. Nas comunidades camponesas, quando as escolas não possuem quantidade suficiente de estudantes para a formação de turmas regulares, se organizam a partir do sistema de turmas multisseriadas.

Portanto, as turmas multisseriadas permanecem vivas e em quantidades bastante expressivas no cenário brasileiro atual. De acordo com os dados mais

recentes¹, temos atualmente no Brasil 45199 escolas funcionando com classes multisseriadas, o que representa 62,8% das escolas do Campo. Sendo assim, podemos constatar que a maioria das instituições educacionais camponesas estão organizadas a partir da multisseriação.

Essas classes se caracterizam por um funcionamento em que numa mesma turma estão presentes alunos de diferentes anos e idades. Segundo Moura (2014, p. 04), tais classes “caracterizam-se como um “tipo” de organização escolar que reúne alunos de várias “séries”/“anos” e idade num mesmo espaço, e tem sido historicamente sustentada por políticas compensatórias”. Portanto, ao tratar sobre a realidade camponesa, a grande maioria das escolas são organizadas a partir das classes multisseriadas. Mais do que isso, as classes multisseriadas fazem parte da própria construção da Educação do Campo.

Num primeiro momento, já é possível notar a grande importância que a existência das classes multisseriadas possui, uma vez que, sem elas, em muitas localidades não seriam formadas turmas regulares e os estudantes teriam que se deslocar para outros lugares. Dessa maneira, a multisseriação se configura como “uma alternativa para não afastar as crianças de sua realidade, propiciando uma formação escolar adequada às condições das crianças do campo” (Rodrigues *et al*, 2020, p. 281). Além disso, é um sistema de ensino que promove a formação de turmas com um contexto rico, diverso e heterogêneo, possibilitando que estudantes em diferentes níveis de aprendizagem possam interagir. É nesse caminho que Hage (2005) defende que:

A multissérie oportuniza o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias séries na mesma sala de aula, o que em determinados aspectos é considerado salutar (Hage, 2005, p. 46).

No entanto, apesar da importância que possui, é possível perceber a existência de fortes negligências para com a multissérie, o que contribui para a consolidação de uma visão negativa acerca desse sistema educacional. Frequentemente, a multissérie é vista como algo negativo e atrasado, devido às dificuldades enfrentadas e por existir “a prevalência de representações negativas entre os docentes, a ausência de

¹ Dados apresentados durante o lançamento do Projeto RedMulti, em 2025.

formação continuada voltada para a multissérie, as dificuldades de lidar com a heterogeneidade que configura a multissérie” (Santos, 2015, p. 54).

Cada vez mais, passou a se delinear a concepção de seriação como o padrão de qualidade organizacional, se tornando a multisseriação uma segunda opção, um sistema inferior, aquela direcionada aos espaços onde não se é possível seguir a lógica seriada. Ao tratar sobre essa visão negativa, Santos e Moura (2010, p. 39), formulam que “estas representações negativas nem sempre existiram. Elas são resultado de um determinado momento histórico e resultado de condicionantes diversos”. E ainda acrescentam que:

Nossa hipótese principal é que o processo de modernização educacional, fundada na lógica da expansão de um modelo seriado, homogeneizador, e sustentado numa lógica positivista de conceber o currículo, que tem institucionalizado uma racionalização do trabalho pedagógico, tem sido um dos principais elementos que contribuem para a emergência destas representações negativas e sua persistência entre nós (Santos e Moura, 2010, p. 39).

Além disso, Moura (2014, p. 4) ainda acrescenta que “a estrutura da maioria das escolas nas quais elas funcionam é caracterizada pela precariedade de condições infraestruturais e de recursos pedagógicos, além do isolamento, da sobrecarga e precarização do trabalho dos professores” (Moura 2014, p. 4). O abandono do governo, a falta de investimentos e a desvalorização das classes multisseriadas, fizeram com que se consolidasse a visão de classes multisseriadas do Campo como sinônimo de atraso e má qualidade de ensino. Nas palavras de Silva, Camargo e Paim (2008), são vistas “pragas que precisam ser exterminadas”. É nesse sentido que Santos (2018) aponta que:

Soma-se a isso ainda, o fato de muitas localidades rurais não terem acesso à energia elétrica, à internet, a materiais didáticos adequados e a outros importantes recursos, além de possuírem também infraestruturas impróprias. Diante disso, é necessário que haja investimentos que possam suprir essas dificuldades e solucionar tais precariedades, possibilitando assim a construção de um ambiente realmente propício a um desenvolvimento educacional de cada vez mais qualidade, inclusive nos âmbitos metodológicos, organizacionais e estruturais (Santos, 2018, p. 33)

São muitas as dificuldades enfrentadas cotidianamente nas escolas do Campo. E, para além disso, entra em pauta outro aspecto que traz impactos graves para o desenvolvimento de uma educação de qualidade nas classes multisseriadas: a prevalência do modelo de educação seriado urbanocêntrico como um padrão de qualidade. Frequentemente, há uma tentativa de transportar a organização seriada da cidade para o campo, ignorando o fato de que a multisseriação exige uma forma diferenciada para o trabalho pedagógico e para a organização curricular, o que se configura como um problema dentro dos preceitos defendidos pela Educação do Campo.

O contexto multisseriado demanda especificidades próprias para a condução do trabalho pedagógico, no entanto, é possível perceber que o modelo de educação seriado urbanocêntrico permanece nas turmas do Campo, de uma maneira ainda mais precarizada nas turmas multisseriadas. A perspectiva da seriação traz a ideia de uma homogeneização dos corpos que historicamente tem sido empregada na educação escolar, a partir do desenvolvimento gradual dos estudantes organizados por série e idade. É como aponta Tiggemann (2010):

As classes seriadas/graduadas têm como pressuposto básico o desenvolvimento progressivo dos educandos. Ou seja, para cada série, uma mesma idade e um mesmo nível de desenvolvimento; para cada etapa, um mesmo programa de estudos a ser cumprido. Partindo-se da lógica da homogeneidade, os alunos que não acompanharem satisfatoriamente os conteúdos ministrados, devem repetir a série (Tiggemann, 2010, p. 32).

A partir daí, a organização das escolas do campo através da multisseriação passa a ser vista como inferior, e o ensino passa a ser visto sempre aquém de tudo aquilo que está no imaginário da idealização da educação seriada. Por isso, “o modelo de organização escolar multisseriado carrega sobre si representações negativas suscitadas por fatores históricos, sociais e, principalmente, políticos” (Pereira e Macêdo, 2018, p. 166). Essa visão negativa é resultado de todo um sistema que coloca o modelo de educação seriado do contexto urbano como a única maneira correta de se fazer educação. No entanto, como defende Abreu (2021), é preciso lembrar que:

A educação do campo possui especificidades próprias em virtude do seu contexto de realização, abarcando em sua

organização os conhecimentos universais e as experiências de vida, produção, contradição e existência dos diferentes povos que habitam nesse espaço geográfico. A consideração a esse preceito é fundamental para que haja efetivamente uma educação do campo para os povos do campo e não uma transposição de uma educação urbana para o campo (Abreu, 2021, p. 622).

A transgressão desse modelo seriado urbanocêntrico não é fácil, pois ele só é possível a partir do momento em que o campo não é mais medido a partir da cidade, mas sim a partir da sua própria identidade. Essa transgressão só é possível à medida em que as classes multisseriadas assumam a sua própria identidade de escola e de padrão de qualidade educacional defendidos pela Educação do Campo. É nesse caminho da defesa da identidade da multisseriação, que Santos *et al* (2010), afirmam que:

O não reconhecimento das características da multisseriação (diversidade) nega as reais condições de trabalho e pode gerar uma série de problemas na prática docente. No entanto, as classes multisseriadas apresentam não só diferenças, mas também semelhanças. Há diferenças quando se consideram as séries, as idades, o sexo, os sonhos, as expectativas, as condições financeiras, socioculturais etc. As semelhanças ocorrem pelo desejo dos alunos de terem acesso a uma educação com boa qualidade de ensino; acesso aos meios de comunicação e conhecimentos; pelos direitos e deveres civis (Santos *et al*, 2010, p. 05).

Esse não reconhecimento das especificidades da multisseriação faz parte de todo um sistema de negação, por meio do qual a multissérie é vista como um problema e não como o contexto de possibilidades e potencialidades que realmente é. A partir do momento em que o ideal de escolarização é definido pelo contexto seriado, tudo que foge a essa regra se torna menor e inferior. Em consonância com o que nos afirma Corrêa (2005, p. 164), esse paradigma seriado urbanocêntrico acaba por influenciar “na organização do espaço, do tempo e do conhecimento da escola multisseriada do campo, precarizando o seu processo pedagógico e aumentando o fracasso escolar e a exclusão das populações do campo”. E, pensando nessa perspectiva, as pesquisas apresentadas por Santos e Moura (2010) sobre o planejamento pedagógico nas classes multisseriadas demonstram que:

O que temos observado em nossa experiência é que nos encontros de planejamento pedagógico, onde geralmente os professores são reunidos por série para realizar os planos de aulas, os professores das classes multisseriadas, participam do planejamento com grupos de professores de uma determinada série e, findo o planejamento, saem copiando o planejamento de outras séries. Assim, ao final do período de planejamento, o docente encontra-se diante de um amontoado de planos, copiados de outrem, iguais para toda a rede, demonstrando claramente uma política de regulação e racionalização do trabalho pedagógico (Santos e Moura, 2010, p. 44).

Dessa forma, é possível perceber que até mesmo o planejamento docente é feito seguindo a lógica seriada, quando na verdade o planejamento deveria ser construído a partir de um olhar diferenciado. Essa é uma tentativa de fugir das dificuldades da multissérie e é uma tentativa de promover uma “seriação das classes multisseriadas”, onde tenta-se resolver os problemas “seriando a multisseriadas, seja na distribuição do tempo, na organização do espaço, na fusão das quatro séries em duas (reduzindo os conteúdos das séries mais adiantadas aos das mais atrasadas), no uso de mais de um quadro de giz e assim por diante” (Atta, 2003, p. 17 *apud* Santos e Moura, 2010, p. 43).

Essa dificuldade de transposição do padrão seriado acontece devido a todo um processo de formação profissional que não possibilita ter uma visão mais ampla e integrada, ficando a visão limitada apenas ao modelo de organização seriada e sequencial. Daí a importância de que na formação docente, seja ela inicial ou continuada, sejam tratados aspectos do exercício profissional nas classes multisseriadas. Para tanto, faz-se necessário um processo formativo que valorize a multisseriação e as variadas vertentes de trabalho inerentes a ela, proporcionando também vislumbrar as possibilidades de um trabalho educacional que envolva a interdisciplinaridade, dado que o contexto multisseriado se apresenta como um rico contexto para práticas pedagógicas interdisciplinares.

Além disso, Santos e Moura (2010) nos chamam atenção para outro ponto de fundamental importância, quando afirmam que “a história de vida dos professores, interfere, decisivamente, nas representações que estes constroem sobre as classes multisseriadas”. Dessa forma, “professores que estudaram em classes multisseriadas, e, ainda, aqueles que possuem maior tempo de serviço em turmas multisseriadas, parece ter uma relação mais tranquila com turmas desta natureza, implementando práticas mais flexíveis e desenvolvendo currículos mais abertos aos tempos e ritmos

diversos que marcam estes espaços” (Santos e Moura, 2010, p. 44). Essa é uma constatação importante, pois as experiências vividas pelos professores contribuem para a sua própria construção enquanto profissionais.

A multisseriação oferece possibilidades para um trabalho pedagógico rico e integrado, devido à pluralidade dos sujeitos, dos sonhos, dos saberes, e dos conhecimentos. Nesse ínterim, a interdisciplinaridade se apresenta como uma ferramenta indispensável para o processo educacional. Se nas classes seriadas, as possibilidades de trabalho interdisciplinar já não enormes, nas classes multisseriadas são maiores ainda. Então, faz-se necessário um trabalho docente que valorize isso. Mas para que isso aconteça, é preciso investimentos em formação docente, em materiais didáticos diversos, em estruturas escolares de qualidade e em equipe pedagógica e administrativa que reconheçam essas vertentes e explorem essas potencialidades.

Essa identidade própria do sistema multisseriado precisa ser reconhecida e valorizada, transgredindo e superando a visão do modelo de seriação urbana como a única possibilidade de fazer educação. Mas para além dessa transgressão seriada urbana, há também outros elementos a serem discutidos, incluindo as condições materiais, pedagógicas, estruturais e a falta de investimento das políticas públicas. Lopes (2005, p. 221) aponta ainda a “escassez de materiais didáticos, falta livros didáticos contextualizados e em perspectiva interdisciplinar, os docentes não possuem um programa de formação continuada permanente e com reflexo em suas práticas educativas”.

Isso repercute diretamente nas práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, pois é preciso haver condições dignas e favoráveis para que haja um bom trabalho educacional. Pensando nessa direção, “sabemos, ainda, que por muito tempo as atribuições do professor das escolas multisseriadas foram as mais variadas” (Rodrigues *et al*, 2020, p. 281), tendo que assumir outras funções devido à falta de profissionais suficientes na cozinha, na merenda, na portaria, na limpeza, na secretaria, na coordenação pedagógica, e em outros setores, gerando assim uma grande sobrecarga e impossibilitando a realização de um trabalho educacional de qualidade.

Esses nunca foram casos isolados, são frequentes em muitas localidades. Essa sobrecarga, além de dificultar a condução do trabalho docente, implica também na

desvalorização do profissional, que se vê desestimulado e sem as condições mínimas para o dia a dia escolar. É nessa perspectiva que Abreu (2021) destaca que “a organização e execução do trabalho docente muitas vezes resume-se a estratégias de sobrevivência, estratégias essas, que constituem a elaboração de objetivos mínimos de aprendizagem de forma homogeneizadora e a busca pelo seu alcance”. E ainda acrescenta que:

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas. Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com as quais trabalham, envolvendo, em determinadas situações, estudantes da pré-escola e do ensino fundamental concomitantemente (Abreu, 2021, p. 618).

Mais grave ainda é quando “a limitação de recursos didáticos é corroborada pela expressividade de funções e trabalhos que os educadores realizam na escola e na comunidade” (Barros, 2005, p. 145). Há casos em que o professor acaba realizando a função de secretaria, direção ou limpeza. Essas dificuldades de organização e execução do trabalho pedagógico são desestimulantes. E, mais uma vez, ao compararmos com a sistematização de materiais e de recursos humanos direcionados às escolas da cidade, é visível a negligência do poder público com as escolas do Campo, pois conforme ressalta Santos e Moura (2010), em muitos casos “estas classes funcionam em prédios escolares com uma arquitetura inadequada (apertada, mal iluminada, mal arejada, com mobiliário considerado ultrapassado para as escolas urbanas)”, sendo “relegado ao descaso: quase sempre faltam livros, materiais didáticos, merenda escolar; o transporte oferecido é inconstante” (Santos e Moura, 2010, p. 36). Além disso:

muitas dessas escolas sobrevivem dos restos materiais da zona urbana e que em termos pedagógicos há uma alta rotatividade de docentes, geralmente são os professores contratados que são encaminhados para o campo, muitos ainda em processo de formação, o que contribui para a descontinuidade dos projetos

implementados e falta de qualificação dos profissionais que atuam no campo, principalmente nestas classes (Abreu, 2021, p. 617).

É preciso que haja investimentos em recursos didáticos, materiais pedagógicos, condições físicas, humanas e estruturais adequadas e um ambiente propício ao processo de ensino e aprendizagem. E, para além disso, é preciso que haja investimentos na formação dos professores, tanto na formação inicial, quanto na continuada. Se até mesmo nas classes urbanas seriadas, a diversidade e a heterogeneidade já existem (embora muitas vezes também não sejam consideradas), nas classes multisseriadas isso é ainda mais intenso e mais complexo. Essa diversidade e essa heterogeneidade precisam ser reconhecidas e valorizadas como uma riqueza de possibilidades para um trabalho pedagógico integrado e interdisciplinar.

E esse reconhecimento perpassa por uma formação docente que permita expandir os olhares para a amplitude da Educação do Campo e do contexto multisseriado. Por isso, Rodrigues *et al* (2020, p. 289) defende que precisamos produzir outros discursos acerca da escola multisseriada, “como uma escola que considera a realidade de vida dos sujeitos que dela fazem parte, que considera os saberes tradicionais da realidade na qual está inserida”. Além disso, é preciso nos atentarmos para o fato de que:

Pensar e planejar a educação do campo é uma proposta educacional e política que deve não somente ser anunciada pelas autoridades competentes como forma de se redimir diante dos preconceitos e invisibilidades a que se delegou às populações do Campo historicamente, tentando se concertar os erros do passado, mas que deve ser implementada como forma de possibilitar meios educacionais de desenvolvimento humano e construir um futuro digno a essa população, já que isso não é doação, mas um direito adquirido, por mais que tenha sido ocultado (Abreu, 2021, p. 621).

As classes multisseriadas vêm resistindo a todos esses aspectos e ainda vêm lutando contra outro elemento que tem ganhado força: a nucleação das escolas. Não é possível discutir sobre a Educação do Campo sem trazer à tona os riscos da nucleação e o que ela representa para as comunidades camponesas. A nucleação propõe o fechamento das escolas menores de cada comunidade e a instituição de

uma escola núcleo na região para todos os estudantes. Portanto, nucleação significa escolas fechadas, sonhos encerrados, comunidades enfraquecidas e histórias perdidas.

O fechamento das escolas estimula a saída dos estudantes e, conseqüentemente, das suas famílias daquela localidade. Nas situações em que, porventura, as pessoas venham a sair do Campo para estabelecer moradia em outras regiões, é preciso que isso seja feito por escolha e não por falta dela. Conforme aponta Abreu (2021), a existência da nucleação escolar “contribui para um afastamento das crianças de suas raízes culturais e da diversidade cultural das famílias e da comunidade que fazem parte, afinal, cada comunidade no Campo possui características únicas, experiências, costumes e culturas específicos”. E ainda acrescenta que:

A nucleação escolar consiste na remoção de crianças que residem no campo, geralmente em pequenas comunidades, onde nesses lugares realizam sua existência em termos de convivência com pares e adultos, aprendizagens escolares, contato com a natureza, brincadeiras, dentre outros e, por conta da pouca demanda de estudantes nessas escolas do campo, propõe-se a construção de escolas-núcleo em comunidades com maior quantidade populacional agregando os estudantes das pequenas comunidades, sendo viabilizado o deslocamento diário das crianças de suas comunidades para as escolas-núcleo em outras comunidades ou na zona urbana por meio do uso de forma intensiva do transporte escolar. (Abreu, 2021. p. 619).

A permanência das escolas em suas comunidades significa a permanência dos estudantes e das suas famílias, é a preservação das vivências e das redes sociais e produtivas da localidade. A existência da escola na comunidade é um importante instrumento para as relações sociais, haja vista que, segundo Hage (2008, p. 08), “mobiliza os sujeitos para dialogarem com as questões da realidade em que vivem e sua presença na comunidade é um forte elemento de manutenção de certos valores que mantêm os sujeitos vinculados aos seus modos de vida e convivência”. Isso fortalece os laços identitários das pessoas entre si e das pessoas com a sua comunidade. Hage ainda complementa que:

As experiências de nucleação existentes no país têm ocorrido predominantemente sem um diálogo com as comunidades rurais, gerando conflitos nas e entre as comunidades; indicando que nem sempre se encontra subjacente à ação governamental

a preocupação com os impactos dessa medida sobre a vida das comunidades e sobre a construção de identidades das escolas e dos sujeitos do campo, contrariando as recomendações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica da Escola do campo, Parágrafo único, Art. 2º, que vincula a identidade das escolas do campo à diversidade das populações das áreas rurais; e do Estatuto da Criança e do Adolescente, que no Art. 53, Inciso V, que estabelece o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência (Hage, 2008, p. 08).

Com isso, apesar da nucleação ir contra a todos esses preceitos legais apresentados por Hage, o discurso utilizado em prol da nucleação é estratégico e defende que é por meio dela que será possível melhorar a qualidade da educação. Essa é uma estratégia de convencimento que mascara a realidade e que pouco tem a ver com a busca pela qualidade educacional, não se preocupando com os impactos que o fechamento de uma escola pode trazer para a comunidade e para as pessoas que ali vivem, afastando os estudantes e podendo causar até mesmo a expulsão do camponês da sua terra.

Conforme nos afirma Rodrigues *et al* (2020, p. 286), “as crianças que estão na escola não têm culpa de o sistema capitalista ter expulsado as pessoas/os camponeses do campo. Nesse sentido, fechar uma escola do campo é fechar um espaço de convivência e de aprendizagens específicas”. O fechamento de uma escola do campo é tão grave que, às vezes, significa até mesmo o fim daquela comunidade, pois em muitos casos, a existência da comunidade gira em torno da escola, já que é onde as pessoas se encontram, dialogam, discutem, se reúnem, enfim, é algo que gera vida. Sendo assim:

O ideal é que as crianças e adolescentes estudem nas suas próprias comunidades, comungando dos valores próprios de seu povo, com a devida organização estrutural das escolas assim como também com a oferta de condições de trabalho dignas aos docentes e aprendizagem aos discentes, nisso incluem a formação desses profissionais para trabalharem nesse contexto diferenciado, para que possam efetivamente articular a realidade do campo aos conhecimentos produzidos pela humanidade (Abreu, 2021, p. 623).

Nesse caminho, vale lembrar a importância que os movimentos sociais, militantes e pesquisadores da Educação do Campo possuem, travando uma luta que vai na contramão do fechamento dessas escolas. Assim, “quando milhares delas têm sido fechadas nas últimas duas décadas, contraditoriamente pelo Estado, o

Movimento Nacional da Educação do Campo reivindica sua permanência” (Locks, Almeida e Pacheco, 2013, p. 14) na busca por garantir que em cada comunidade haja a continuidade dos seus respectivos projetos educacionais, estando mantendo-se com os anseios campesinos.

Para isso, vale destacar um documento importante na defesa da manutenção das escolas em suas comunidades e no impedimento da nucleação. A Resolução N° 2º de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo e normatiza no Art. 3º que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (Brasil, 2008).

Além disso, especificamente sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também fica decretado no Art. 4º que quando “não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida” (Brasil, 2008). Já ao se referir aos Anos Finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, o Art. 5º normatiza que “a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura” (Brasil, 2008).

A existência dessa Resolução não põe fim ao fechamento das escolas e à nucleação, mas sabemos que o fato de haver um mecanismo oficial da legislação no que tange a essa temática é uma conquista de muito valor. Desse modo, é preciso que nos mantenhamos atentos e vigilantes na defesa da existência das classes multisseriadas no Campo e, para além da existência, que possamos defender que sejam asseguradas as condições adequadas para a efetivação de uma educação de qualidade.

Diante de todas as dificuldades já mencionadas, é evidente que são inúmeros os desafios a serem enfrentados pelo contexto multisseriado. Porém, é evidente também a importância da multisseriação para a vida dos alunos e para toda a comunidade. As classes multisseriadas se configuram enquanto um sistema educacional riquíssimo, com muitas potencialidades e com muito valor para a

comunidade a qual faz parte, devendo ser valorizadas nos seus mais diversos âmbitos. Como nos lembra Santos (2015, p. 22), essas dificuldades devem ser enfrentadas “na direção de se construir políticas públicas, de formação, de organização curricular e do trabalho pedagógico, no sentido de potencializar o trabalho ali desenvolvido acolhendo a diferença como um valor positivo”. Posto isso, Silva, Camargo e Paim (2008) apontam que:

Apesar das condições precárias, do escasso material, da formação que poderíamos considerar insuficientes de seus professores, em muitas delas acontece um trabalho de qualidade, com aprendizagem significativa por parte dos alunos. Um conjunto de fatores, tais como o compromisso com a comunidade, uma cultura compartilhada e a consciência política de alguns professores (aliada à busca de formação), parece desempenhar um papel importante nestas escolas, como pudemos constatar em nossa pesquisa de campo. (Silva, Camargo e Paim, 2008, p. 07)

Além disso, fica evidente também a importância que a formação dos professores, seja ela inicial ou continuada, possui para a construção de profissionais que sejam realmente comprometidos com o Campo e que compreendam a identidade das turmas multisseriadas. É crucial que no processo de formação de professores haja direcionamentos voltados para essa realidade, fazendo com que a diversidade presente na multisseriação possa ser utilizada a favor do processo de ensino e aprendizado, inclusive podendo se constituir como um trabalho interdisciplinar, que é tão importante para o desenvolvimento da educação.

Com efeito, a Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008, no segundo parágrafo do artigo 10, estabelece que as escolas multisseriadas “necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente” (Brasil, 2008, p. 4). Compreende-se nesse trecho, a explicitação por meio de um dispositivo legal, da necessidade de uma série de elementos que devem ser efetivados, para que as instituições pautadas na multisseriação possam atingir, de fato, um padrão de qualidade.

Nesse sentido, faz-se necessário que a formação de professores seja marcada por aspectos que enfatizem as especificidades do Campo, pois são espaços marcados por características e culturas próprias que devem ser levadas em consideração a todo momento. Apesar da importância que os programas de formação

possuem e dos avanços que vêm sendo alcançados no decorrer dos anos, que buscam trazer olhares mais direcionados às classes multisseriadas, ainda assim, é preciso destacar que os desafios ainda continuam sendo muitos e é necessário continuar a busca por avanços.

Com base nisso, as classes multisseriadas representam um contexto muito interessante e que demandam de pesquisas propositivas, tanto pelos desafios existentes no seu cotidiano, quanto pela amplitude de possibilidades para o desenvolvimento do trabalho docente. Sabemos que as dificuldades enfrentadas diariamente pelas classes multisseriadas são bastante expressivas, principalmente diante do histórico de negligências conferidas à Educação do Campo ao longo do tempo. Porém, sabemos a importância que a multissérie possui para as comunidades camponesas, por possibilitar aos estudantes o acesso à escolarização na sua comunidade, de modo que as aulas possam acontecer de forma a valorizar esse contexto.

Diante disso, um elemento importante a ser mencionado é o lançamento do Projeto RedMulti – Escolas Multisseriadas nos Territórios do Campo, das Águas e das Florestas: entre precarizações, resistências e protagonismos na garantia no direito à educação. O Projeto RedMulti, lançado em 2025, é uma construção que está dentro do âmbito do Ministério da Educação e da SECADI e está sendo desenvolvido por pesquisadores, estudiosos, militantes, movimentos sociais e educadores da Educação do Campo.

A RedMulti se destaca por ser um projeto de pesquisa e de intervenção construído coletivamente pelos sujeitos do Campo, a partir dos seus anseios e na perspectiva de avanços sociais. O principal objetivo do projeto é estudar a realidade das escolas multisseriadas no Brasil, do ponto de vista das condições materiais, pedagógicas, estruturais e humanas, para, a partir disso, construir indicadores acerca da qualidade educacional dessas escolas. Essa é uma ação importantíssima, pois significa um fortalecimento para a Educação do Campo e, sobretudo, para as classes multisseriadas do Campo brasileiro.

Vale ressaltar que a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia é uma das universidades que estão inseridas na coordenação do projeto, o que reafirma novamente o compromisso da UFRB com as pautas da Educação do Campo. Também estão inseridas no projeto outras universidades, como UFPA, UFCG, UFG,

UFSC e UFMG, sendo que a UFMG sediou o evento de lançamento do projeto, ocorrido em 12 de março de 2025, na ocasião da realização do Seminário de Formação Continuada de Professores das Licenciaturas em Educação do Campo do Brasil. É importante que possamos continuar resistindo e lutando pela valorização da identidade das escolas multisseriadas do Campo, pois somente a partir disso é possível garantir uma educação de qualidade e que contemple os princípios da Educação do Campo.

2.4 Educação Infantil no Campo – um diálogo necessário

A Educação Infantil possui significados que perpassam pela compreensão de criança e de infâncias, num contexto que é marcado por nuances históricas, sociais e culturais. De acordo com Andrade (2010, p. 79), “o reconhecimento dos direitos da infância e da condição da criança como sujeito de direitos é fato recente na história brasileira e em outros países do mundo”, assim como o reconhecimento da importância de uma educação que possibilite o pleno desenvolvimento das suas potencialidades.

Todas as crianças devem ter o direito a um processo educacional de qualidade em todas as instâncias vivenciadas por elas, englobando as instituições escolares, as famílias e os demais espaços de relações interpessoais, de modo que possam propiciar e estimular o seu desenvolvimento em todos os sentidos. Essa é uma concepção que só foi construída ao longo do tempo, haja vista que as representações sobre criança e sobre infância se modificaram historicamente e politicamente na sociedade, de acordo com os elementos culturais de cada sociedade. É como nos afirma Andrade (2010):

É importante que façamos a análise crítica das representações sobre a categoria infância, considerando que estas se modificam conforme cada contexto histórico. A Sociologia da Infância, ao constituir a infância como objeto sociológico, afirma a condição da criança como sujeito social cujo desenvolvimento está articulado às suas condições sociais de existência e às

representações e imagens historicamente construídas (Andrade, 2010, p. 20).

Com efeito, a representação de infância como uma categoria social foi historicamente construída, com a influência de diversos fatores sociais. Portanto, para compreendermos a conjuntura da Educação Infantil e a da Educação Infantil no Campo, os seus significados e os desafios existentes, é preciso compreendermos que isso faz parte de todo um processo histórico da concepção de criança como sujeito de direitos, haja vista que uma educação pensada e direcionada ao público infantil está diretamente interligada com a própria história da construção identitária da infância. A história da Educação Infantil é marcada por um caminho de busca por reconhecimento e pelo respeito a essa fase da vida, tendo no bojo desse processo a defesa do educar atrelado ao cuidar.

Nesse sentido, inicialmente, a concepção de educação escolar para as crianças no Brasil começa a se delinear devido às mudanças estruturais na sociedade, em que passa a haver a necessidade de um local para deixar as crianças enquanto as mães saíam para trabalhar, numa perspectiva assistencialista e adultocêntrica. Não era preocupação a educação das crianças, mas a preocupação em haver um lugar para que ficassem aos cuidados de alguém quando as mães não pudessem fazer isso. Além disso, é possível observar a relação entre o contexto estrutural da sociedade com o surgimento de grande quantidade de creches, impulsionado pelo cenário de início da República e do processo de migração das pessoas para as grandes cidades. É nessa perspectiva que Paschoal e Machado (2009) nos apontam que:

Ainda no final do século XIX, período da abolição da escravidão no país, quando se acentuou a migração para as grandes cidades e o início da República, houve iniciativas isoladas de proteção à infância, no sentido de combater os altos índices de mortalidade infantil. Mesmo com o trabalho desenvolvido nas casas de Misericórdia, por meio da roda dos expostos, um número significativo de creches foi criado não pelo poder público, mas exclusivamente por organizações filantrópicas. Se, por um lado, os programas de baixo custo, voltados para o atendimento às crianças pobres, surgiam no sentido de atender às mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, a criação dos jardins de infância foi defendida, por alguns setores da sociedade, por acreditarem que os mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo foi criticado por identificá-los com instituições europeias (Paschoal e Machado, 2009, p. 83).

Além disso, outro aspecto importante a ser ressaltado é a diferença que sempre existiu entre a elite e as camadas mais pobres da sociedade. As famílias mais abastadas tinham condições financeiras e estruturais de cuidar dos seus filhos ou de pagar alguém em específico para assumir essa função, já as famílias mais pobres ficavam a mercê das dificuldades cotidianas, sem recursos financeiros e sem condições estruturais de organização familiar interna para os cuidados com seus filhos. Desse modo:

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (Didonet, 2001, p. 13).

Em 1988 temos a promulgação da atual Constituição Federal brasileira, que se apresentou mais aberta às mobilizações existentes e que aumentou as responsabilidades do Estado tanto com relação ao âmbito educacional, quanto com relação a outras áreas da sociedade. No artigo 6 temos exposto que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (Brasil, 1988, Art. 6). Nessa mesma linha, no artigo 205, também podemos ver que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, Art. 205). Isso mostra que uma maior atenção foi dada pelo documento para com a educação, reconhecendo a sua importância na formação das pessoas enquanto cidadãos.

Do mesmo modo, no que diz respeito à infância, é a primeira vez que temos numa Constituição Federal, a menção oficial das crianças como parte de um sistema educacional direcionado especificamente a essa etapa da vida. Tais informações são expressas no inciso IV do artigo 208, que assegura que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creche e pré-escola

às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988, Art. 208), sendo válido destacar que, a partir da emenda constitucional nº53 de 2006, o termo *atendimento* passa a ser substituído pela expressão *Educação Infantil*.

O documento também detalha no parágrafo 02 do artigo 211 que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, sendo que “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”. Novamente, o termo *pré-escolar* passa a ser substituído pela expressão *Educação Infantil* a partir da Emenda Constitucional nº 14 de 1996. Vale destacar também que, para além da menção a uma educação para as crianças, o documento trata a infância de maneira mais integral, reconhecendo o seu direito a proteção e a uma vida de qualidade, e apontando o papel do Estado, das famílias e da sociedade para assegurar isso. É o que podemos ver expresso no artigo 227, onde está posto que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, Art. 227).

De maneira geral, a Constituição de 1988 é um marco importante para o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil e também para o desenvolvimento de toda a educação em sentido amplo. É nesse sentido que Pires (2012) aponta que essa Constituição reflete a força das reivindicações populares e das manifestações existentes na sociedade, se tornando um “marco para a educação brasileira, ao incorporar entre os direitos sociais e políticos o acesso de todos(as) os(as) brasileiros(as) à educação escolar como uma premissa básica da democracia” (Pires, 2012, p. 90).

A partir daí, dois anos mais tarde, temos a promulgação da Lei N° 8069, de 13 de julho de 1990: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). O ECA é um documento de extrema importância para a garantia dos direitos das crianças nos mais diversos sentidos, incluindo aspectos da educação, da saúde, da proteção, da segurança e da integridade física, com vistas a proporcionar o seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, social e cultural, promovendo o respeito e a

valorização da infância. Essas informações são evidenciadas no artigo 04, que assegura que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Diante de todos esses elementos históricos, fica evidente que o conceito de infância foi uma identidade construída no decorrer de longos anos e a partir de influências sociais e culturais de cada período histórico. Cordeiro e Jesus (2020, p. 05) nos afirmam que “as crianças são sujeitos históricos que mudam o roteiro da história, marcando gerações através do seu modo de viver e descobrir o mundo” e ainda complementam que “são autoras e não meras reprodutoras, ao contrário, elas são abertas ao novo, que se arriscam sem medo de errar, são construtoras de conhecimentos ao questionar e assim descobrem o seu lugar no mundo” (Cordeiro e Jesus, 2020, p. 05).

Essa visão integral da criança e da infância é o que permeia as discussões atuais sobre a Educação Infantil e é uma perspectiva que deve ser defendida e assegurada. De acordo com Andrade (2010), “atualmente, as crianças recebem o estatuto de sujeitos plenos de direitos, ganhando a infância uma visibilidade internacional”. E, para além disso, a autora aponta a abrangência histórica que reverberou nessa concepção, ao afirmar que:

Historicamente, as concepções de infância, direitos das crianças e educação infantil foram modificando-se em decorrência das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas na sociedade, ocasionando a implantação de determinadas políticas públicas para a infância vinculadas às diferentes esferas de atuação governamental, como a assistência social, a saúde e a educação (Andrade, 2010, p. 22).

Atualmente e, desde a última promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica brasileira, que se encontra dividida da seguinte forma: a Educação Infantil vai de 0 aos 5 anos de idade, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental vão do 1º ao 5º ano, os Anos Finais do Ensino Fundamental vão do 6º ao 9º ano; e o Ensino Médio vai da 1ª à 3ª série. O fato de tornar a Educação Infantil parte integrante da Educação Básica significa reconhecer a sua importância para a formação das crianças e para a construção de uma sociedade melhor, valorizando essa etapa da vida e reconhecendo a criança como sujeito de direitos.

Desde então, a oferta da Educação Infantil ocorre em instituições escolares de creche e pré-escolas. A LDB, em seu Art. 29, aponta que a Educação Infantil deve ter como finalidade “o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Essa é uma afirmação importante, pois evidencia a integralidade da criança, considerando-a para além dos aspectos físicos, mas também psicológicos, intelectuais e sociais. Seguidamente, no Art. 31, são apresentadas normas para o trabalho com as crianças nas creches e pré-escolas:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

- I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
 - II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
 - III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
 - IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
 - V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.
- (Brasil, 1996).

Vale destacar também que, em 2009, é publicado outro documento de grande relevância para a defesa da Educação Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Este se configura como um importante marco para a Educação Infantil por indicar a perspectiva da criança como sujeito histórico social,

que deve ter os seus direitos assegurados para a vivência coletiva com outras crianças e com todos a seu redor. Ter essa visão explicitada por meio de um dispositivo legal específico para a Educação Infantil é muito importante, uma vez que coloca em destaque a necessidade de garantir à criança o direito educacional e o direito à vivência social.

No que se refere ao conceito de criança, a perspectiva adotada pelas DCNEI considera a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009, p. 12). Além disso, o documento reconhece que nesse processo educativo as crianças são capazes de construir suas identidades, tanto pessoal quanto coletiva, a partir das brincadeiras e das experimentações cotidianas. Desse modo, os currículos dos espaços de creche e pré-escolas necessitam articular um:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 12).

A fim de colaborar com essa discussão de um currículo que incorpore elementos para a promoção do desenvolvimento integral das crianças a partir dos princípios éticos, políticos e estéticos, as DCNEI orientam que a construção dos projetos políticos pedagógicos (PPPs) tenha uma ampla participação de todos os atores sociais que compõem esse espaço, lembrando inclusive de ouvir às crianças, já que serão elas que vivenciarão os resultados dessas escolhas no cotidiano (Brasil, 2009). Por isso, é importante evidenciar que as atividades pedagógicas no interior desses espaços devem ter a criança como sujeito central e devem estar atreladas à garantia de uma educação de qualidade para essas crianças a partir das ações de educação e cuidado.

A partir daí, entra em pauta a Educação Infantil do Campo e as infâncias camponesas. Falar de infâncias camponesas é falar de uma diversidade de infâncias e de povos. É trazer à tona as particularidades e as peculiaridades das crianças a partir de suas vivências nas comunidades das quais fazem parte. É respeitar e

valorizar os seus saberes, os seus conhecimentos, as suas culturas e as suas raízes. Portanto, a Educação Infantil do Campo precisa ter como premissa a construção de um processo educacional com o “corpo e a alma do campo, que permita que as crianças conheçam as formas como suas comunidades nomeiam o mundo, festejam, cantam, dançam, contam histórias, produzem e preparam seus alimentos” (Silva e Pasuch, 2010, p. 03).

Nesse contexto, todas as vivências culturais, políticas, afetivas, sensoriais, ambientais e emocionais experienciadas pelas crianças, fazem parte da sua constituição enquanto sujeitos sociais e esses elementos não podem ser excluídos da organização curricular educacional. É uma multiplicidade que reverbera nas mais variadas dimensões da vida e que precisa ser levada em consideração a todo momento, principalmente no processo educacional escolar. Nas palavras de Silva e Pasuch (2010):

Sim, falamos no plural, em crianças do campo, porque são diversas as crianças brasileiras e porque também é diverso o nosso campo. Na relação com espaços e tempos que caracterizam o campo brasileiro, as crianças vivenciam suas infâncias imersas em seus grupos culturais e constroem, com adultos e outras crianças, sua autoestima e suas identidades pessoais e coletivas. Sabemos que as crianças brincam, imaginam e fantasiam, sentem o mundo por meio do corpo, dos cheiros, texturas e sons, constroem sentidos sobre seus lugares e sobre si mesmas (Silva e Pasuch, 2010, p. 01).

Nessa relação com os espaços e com os tempos, o Campo é detentor de uma enorme produção de conhecimento e, portanto, as infâncias do Campo possuem grande riqueza cultural, de saberes, de crenças e de vivências. As crianças camponesas são ribeirinhas, quilombolas, assentadas da reforma agrária, caiçaras, filhas dos povos da floresta, de extrativistas e de agricultores familiares, que vivem em contato com a natureza e com os costumes e tradições do seu povo. São múltiplos os Campos e são múltiplas as infâncias, construídas a partir de diferentes raízes e com potencialidades diversas.

Posto isso, emerge a necessidade de garantir uma Educação Infantil do Campo que valorize as experiências das crianças e que as incorpore no cotidiano educacional, propiciando que possam viver plenamente as suas infâncias. Nessa construção, é preciso proporcionar à criança as condições para se perceber e se identificar como parte integrante daquele espaço e, para tanto, o diálogo com as

comunidades, a adequação aos tempos do Campo e aos modos de produção de vida são elementos essenciais que devem nortear os processos educacionais. De acordo com as DCNEI, as propostas pedagógicas para as infâncias do Campo devem ser organizadas e pensadas para as crianças, filhos/as de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras e povos da floresta. Desse modo, as propostas pedagógicas precisam:

Reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; Ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; Flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; Valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; Prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (Brasil, 2009, p. 24).

A Educação Infantil atrelada à Educação do Campo faz parte de uma política importante para as comunidades camponesas e é necessário que as pautas de luta defendidas pela Educação Infantil para o Campo possam dialogar com as pautas da Educação do Campo. Como sabemos, o Campo sempre foi tratado com negligências e inferiorizações pelo governo, sendo tido como a parte atrasada da sociedade. E, nesse sentido, durante muito tempo não se pensou sobre as infâncias do Campo e muito menos sobre uma política educacional voltada para o Campo. Discussões como essas são recentes e a existência de políticas públicas efetivas para a consolidação de uma Educação Infantil pensada para o Campo é embrionária, sendo necessárias discussões com foco na garantia da sua oferta e da sua manutenção. Nas palavras de Costa e Feitosa (2019):

Historicamente, as crianças do campo não receberam nenhuma atenção específica, mesmo sendo a maior parte da população residente em áreas rurais, era como se não existisse a criança da cidade e a criança do campo com suas peculiaridades, havia uma criança que era compreendida de forma global, não considerando as especificidades de cada infância (Costa e Feitosa, 2019, p. 05).

De acordo com Cordeiro e Jesus (2020, p. 02) “É sabido que o ingresso das crianças do campo na escola constitui-se uma conquista histórica significativa para as pessoas residentes em áreas rurais, pois durante séculos foi negada às pessoas do campo a oportunidade de ingresso na escola”. Assim como a infância é o a primeira etapa de vivências enquanto pessoas, a Educação Infantil é a base da educação e precisa ser plenamente desenvolvida, de maneira efetiva, para todas as crianças, inclusive para as crianças camponesas. No entanto, a luta pela sua efetivação ainda se faz necessária, pois:

De um lado, os movimentos sociais com concepções fortalecidas em relação à infância lutam pelo direito de crianças de zero a cinco anos de idade. Direito este imbuído de aspectos sociais e culturais, visando ao desenvolvimento infantil na sua totalidade. De outro, nos deparamos com políticas públicas fragmentadas que não valorizam as especificidades das diferentes realidades sociais e culturais nas quais nossas crianças estão inseridas (Costa e Feitosa, 2019, p. 10).

Atualmente, existem creches em algumas comunidades camponesas, promovendo o desenvolvimento da Educação Infantil para as crianças que lá residem, porém, essa não é a realidade de grande parte das localidades, que seguem sem nenhuma instituição voltada à Educação Infantil. Conforme nos apontam Silva e Pasuch (2010, p. 01), “no nosso país, o acesso às vagas é marcado por desigualdades regionais, étnico-raciais, de classe e também pelo local de residência (se em território urbano ou rural)”. De maneira geral, as creches no Campo são escassas, o que faz com que muitas crianças do Campo fiquem afastadas do convívio escolar pela falta de creches e/ou pré-escolas nas suas comunidades, ou tenham que se deslocar até outras comunidades mais distantes ou até mesmo à cidade para terem acesso a uma instituição educacional.

Isso evidencia que existe uma desigualdade no acesso à educação pelas crianças camponesas. De acordo com Costa e Feitosa (2019, p. 09) “ao analisarmos a realidade de nossas escolas, percebemos que as crianças de Educação Infantil sofrem por não vivenciarem uma Educação do Campo para crianças do campo”, o que demonstra a falta de um olhar diferenciado para as especificidades próprias da infância camponesa. Sendo assim, “mesmo com avanços nos aspectos legais, as crianças em fase de Educação Infantil residentes em áreas rurais vivem um processo

de omissão e acesso desigual às políticas públicas” (Costa e Feitosa, 2019). Essa é uma discussão que nos mostra que:

Analizando ao longo dessa discussão todo o processo histórico e legal da Educação Infantil, percebemos que mesmo com as leis que asseguram os direitos das crianças à educação, a oferta de creches e pré-escolas ainda é uma oferta excludente, e esse fato é percebido com maior veemência no campo, pois a mesma continua sendo oferecida de forma tímida, e precária (Costa e Feitosa, 2019, p. 09).

As crianças do Campo têm direito a creches e pré-escolas com oferta de Educação Infantil perto das suas casas, nas suas comunidades. O Estatuto da Criança e do Adolescente especifica isso no inciso V do artigo 53, onde temos expresso que a criança e o adolescente têm direito ao “acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica” (Brasil, 1990, artigo 53). Entretanto, apensar dessa garantia estar assegurada por meio de mecanismos da legislação, a criação de oferta de vagas para a Educação Infantil nas comunidades camponesas ainda é um desafio pelo qual precisamos lutar, tendo em vista que a existência dessas instituições de Educação Infantil no Campo faz parte de uma das premissas básicas para a efetivação de uma educação de qualidade para o Campo e para as crianças do Campo.

Mas para além da oferta de vagas, o direito à Educação Infantil para as crianças do Campo só está completamente efetivado quando é ofertada uma educação de qualidade. Através do contato com os adultos e com outras crianças por meio do convívio com a família, com a escola, com a comunidade, com a natureza e com tudo que a cerca, a criança vai construindo a sua personalidade, os seus conhecimentos e a sua identidade. Para isso, é essencial que os processos educacionais levem em consideração as especificidades do Campo e as peculiaridades das crianças, possibilitando plenamente o seu desenvolvimento. Segundo o que Freire (1970, p. 31) defende “não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora” e, em consonância a isso, uma pedagogia humanizadora perpassa pelo respeito e valorização da infância como uma fase da vida que deve e merece ser vivida plenamente.

Nesse processo, o espaço educacional escolar se configura como um ambiente privilegiado para uma formação humana, e deve propiciar diariamente às crianças

mais do que o acesso aos conhecimentos escolares, mas também o convívio com diferentes culturas, respeitando-as e valorizando-as. É como nos afirma Silva e Pasuch (2010, p. 04), o fato de considerarmos que a criança “constrói sua autoimagem na relação com a imagem de seu grupo sociocultural e seu lugar de vida aumenta nosso compromisso com a criança em oferecer uma educação infantil profundamente comprometida com a valorização e incorporação dos saberes de sua comunidade”. Nessa perspectiva:

Iniciativas recentes vêm colocando na agenda pública o direito à Educação Infantil, problematizando as formas de efetivar os direitos das crianças do campo terem acesso à um processo educativo escolar que dialogue com os tempos da infância, sem prescindir de pensar este processo tomando como base as formas de produção da vida no campo (Costa e Feitosa, 2019, p. 02).

No entanto, pesquisas apontam que em muitas das localidades do Campo em que há a presença de creches, é possível ver a precariedade das estruturas e a falta de investimentos e de recursos humanos e materiais, não atendendo assim às demandas presentes nas comunidades. Nas palavras de Cordeiro e Sodré (2008, p. 124), “é preciso estar atento para a garantia da qualidade da Educação Infantil, assegurando as condições necessárias para que as crianças construam, com autonomia, o conhecimento”, e a garantia efetiva desse processo educacional perpassa pela concepção da integralidade da criança, da infância e do campo, materializada em estruturas escolares adequadas e em materiais didáticos de qualidade. Nesse sentido:

A compreensão desse caráter paradoxal é de fundamental importância para pensarmos no trabalho a ser realizado nas instituições de educação infantil, no ensejo de que esses espaços possam ser espaços de concretude da cidadania da infância, pois, apesar do vasto campo de conhecimentos produzidos sobre a infância, encontramos muitas dificuldades no trabalho com as crianças e na efetivação de seus direitos sociais (Andrade, 2010, p. 22).

Do mesmo modo, para além da importância da garantia de recursos materiais e da qualidade estrutural das creches e pré-escolas, a boa qualidade da educação também perpassa pelos aspectos administrativos, organizacionais e pedagógicos do espaço. Sendo assim, faz-se necessário que haja investimentos na formação da

equipe administrativa e de apoio dessas instituições, garantindo aos gestores, coordenadores, secretários, cozinheiros, merendeiros, porteiros, auxiliares e demais colaboradores de apoio formação adequada e boas condições de trabalho no cotidiano escolar.

Com relação aos aspectos pedagógicos, um fator determinante para a boa condução dos processos educacionais perpassa pela formação dos professores que atuam nesses espaços. É preciso que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, possa evidenciar a integralidade da criança e das variadas vertentes envolvidas no contexto camponês. É como vem defendendo Freitas *et al* (2016, p. 08), “no que se refere à formação inicial, esta deve ser o começo da socialização profissional e da assunção de princípios e regras teórico-metodológica e que fuja da imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista”. Nessa direção, fugir da visão assistencial da educação significa justamente alcançar a compreensão do papel de professor como profissional, vinculando à visão da criança como sujeito social.

Nessa perspectiva, o papel que o professor desempenha no dia a dia da creche e/ou da pré-escola é determinante para o desenvolvimento da criança, pois traz impactos diretos no seu processo formativo. E, assim, as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor no cotidiano daquele espaço precisam ser resultado de um processo formativo docente que possibilite ao profissional compreender a grandeza e as nuances do trabalho com a Educação Infantil no Campo. Essa compreensão, portanto, perpassa pela concepção da integralidade das crianças como pessoas ativas no processo do seu desenvolvimento, devendo serem vistas como sujeitos centrais do planejamento educacional.

A formação do professor de Educação Infantil no Campo deve contemplar a integralidade da criança nas suas mais variadas vertentes. Segundo Dias e Nogueira (2013, p. 01) “a qualificação específica para atuar neste nível de ensino requer conhecimentos de bases científicas sobre o desenvolvimento da criança, seu processo de aprendizagem e uma prática pedagógica reflexiva”. Essa compreensão da integralidade da criança deve balizar a formação e a atuação profissional docente, de modo que “o contexto de formação dos profissionais da educação infantil exige uma profunda reflexão, visto que esta área de atuação profissional historicamente

sempre foi relegada por muito tempo no cenário educacional brasileiro” (Freitas *et al*, 2016, p. 09).

A partir disso, vale destacar aqui um elemento que nos chama a atenção na estrutura organizacional das instituições de Educação Infantil para o Campo. Como já vimos anteriormente, grande parte das escolas do Campo são estruturadas a partir do sistema de classes multisseriadas, em decorrência da quantidade insuficiente de estudantes para a formação de turmas regulares. Entretanto, não são permitidas a junção multisseriada de crianças da Educação Infantil com estudantes de séries maiores. Assim sendo, a Resolução N° 2, de 28 de Abril de 2008 em seu Art. 3, parágrafo 2, aponta que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (Brasil, 2008, p. 02).

Por um lado, a defesa da não junção das turmas de Educação Infantil com as turmas de estudantes dos anos mais avançados é um aspecto importante na medida em que busca conservar a especificidade da criança, que tem características únicas inerentes a essa fase da vida. Por outro lado, faz com que em muitas das localidades onde não há oferta da Educação Infantil e há apenas a oferta do Ensino Fundamental, muitas crianças fiquem de fora do processo educacional escolarizado, o que mostra mais uma vez os desafios aos quais o Campo é submetido. Para solucionar isso, é importante que haja a oferta efetiva da Educação Infantil por meio de creches e de pré-escolas no Campo, visando assegurar que todas as crianças tenham o direito à escola garantido. Nessa perspectiva:

É preciso lembrar que políticas públicas direcionadas à educação da população infantil compreendem desde a oferta de matrículas em número compatível com a população infantil, espaços com estruturas físicas adequadas para receber as crianças, realização de atividades que garantam a autonomia das mesmas, até e, principalmente, a formação de professores, pois esses profissionais estarão desenvolvendo diretamente um trabalho junto às crianças. Ter algumas escolas e creches sem um quadro de professores consolidado indica um processo de mudança ainda mais lento, mesmo para as crianças que conseguiram vagas nos estabelecimentos municipais, pois as dificuldades vivenciadas pelos professores contratados podem estar comprometendo a qualidade tão almejada (Cordeiro e Sodré, 2008, p. 125).

Desse modo, é preciso que a Educação Infantil no Campo possa ser implementada de maneira ampla e efetiva, e é preciso também que possa haver maiores investimentos para as creches e demais instituições de Educação Infantil já existentes no Campo. Se, quando tratamos de Educação do Campo, é importante levar em consideração as especificidades e pluralidades dos povos camponeses, quando tratamos da Educação Infantil no Campo, isso é ainda mais necessário. Para isso, a coletividade e o diálogo pautados no posicionamento político e ideológico da classe trabalhadora do Campo e dos movimentos sociais são os alicerces dessa construção educacional.

É importante lutar pela integralização da Educação Infantil no Campo dentro do sistema educacional brasileiro, com amplos investimentos para proporcionar o efetivo desenvolvimento de uma educação que leve em conta das especificidades do Campo e as peculiaridades da infância, atrelando sempre o educar ao cuidar. Para isso, faz-se necessária a construção de um espaço educativo que valorize a diversidade e os diferentes saberes da comunidade. É preciso que as crianças se reconheçam como protagonistas das suas histórias e que reconheçam nas creches e nas pré-escolas um lugar acolhedor e de produção de vida, com a alegria e a leveza que é inerente à infância.

3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nesta sessão, trazemos a contextualização sobre os caminhos metodológicos utilizados durante o andamento do estudo, bem como análise dos critérios para a escolha dos instrumentos utilizados. Historicamente, a realização de pesquisas científicas nas mais diferentes áreas do conhecimento sempre foi muito importante para a humanidade, possibilitando descobertas, aprendizados e avanços em diversos sentidos. Portanto, a metodologia empregada no processo de uma pesquisa é um elemento extremamente importante para o seu desenvolvimento, exercendo um papel fundamental para qualquer investigação científica, pois é o que vai apoiar, guiar e sustentar a sua organização. E, ao tratarmos acerca da esfera educacional, a realização de pesquisas científicas é importante não apenas para o contexto acadêmico, mas também social e político, pois reverbera na compreensão de todo um contexto social do qual a educação faz parte.

Somente a partir de uma metodologia bem definida é possível percorrer os caminhos dos objetivos previamente traçados e alcançar resultados satisfatórios. Nesse sentido, Almeida (2016) destaca que “podemos considerar a metodologia científica como uma ferramenta maior que agrega vários meios que auxiliam na realização da pesquisa científica” e ainda complementa que a metodologia é importante na medida em que “ajuda nas questões éticas e legais, que ajuda a delimitar os temas e não deixa fugir do proposto, ou melhor, ajuda a deixar obvio as decisões, os meios e a questão a ser trabalhada para que não haja uma extensão desapropriada do assunto proposto” (p. 59).

Portanto, cada um dos instrumentos utilizados aqui foram escolhidos a partir de uma análise rigorosa e criteriosa, primando pelo alcance dos objetivos almejados com resultados de qualidade. Sob esse viés, para o desenvolvimento desta investigação, a metodologia utilizada contou com estudo bibliográfico e pesquisa de campo, visando um aprofundamento cada vez maior na temática trabalhada. Vale destacar que nesta investigação foram utilizados os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, devido à importância de que todo o contexto investigado fosse levado em consideração para a compreensão da temática.

Inicialmente, esta sessão aborda os motivos pelos quais a pesquisa se insere no âmbito das pesquisas qualitativas e a importância dessa abordagem para a construção do conhecimento. Seguidamente, são apresentados os instrumentos de pesquisa, que se apoiam na realização de uma pesquisa de campo, envolvendo observações das escolas e das creches da cidade de Milagres-BA, entrevistas com os professores iniciantes que atuam nesses espaços e análise de documentos referentes ao projeto educacional das escolas do Campo do município. Paralelamente a isso, a análise documental também focaliza os registros das origens da região, buscando compreender a história, a partir da sua formação camponesa e agrária. Por fim, trazemos também a caracterização do campo empírico e dos participantes da pesquisa.

3.1 Abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa pressupõe um enfoque ao contexto pesquisado, de uma maneira integrada e pormenorizada, levando em consideração as mais variadas nuances que o influenciam. Conforme as palavras de Godoy (1995, p. 21), “hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. Destarte, a realização de uma pesquisa sob o viés da abordagem qualitativa permite a construção de uma visão mais completa sobre os elementos pesquisados e sobre os sujeitos envolvidos, a partir de um olhar atento para todo o cenário envolvido em uma determinada situação a ser investigada.

O desenvolvimento de uma pesquisa sob as premissas da abordagem qualitativa traz muitas vantagens para os resultados, uma vez que possibilita a construção de dados mais enriquecidos, concretos e integrados. Segundo Rodrigues, Oliveira e Santos (2021, p. 157) “as pesquisas qualitativas aspiram a captação do fenômeno a partir do entorno social, perante as perspectivas e envolvimento das pessoas nesse meio, pois a construção da pesquisa é produzida por meio das

percepções dos sujeitos que dela participam”. Nessa mesma perspectiva, Brandão (2001) destaca que:

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.), em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa (Brandão, 2001, p. 13).

A busca pelo conhecimento é um aspecto essencial da sociedade e os aprendizados construídos influenciam nas estruturas sociais ao mesmo passo em que também são influenciados por elas. Sendo assim, isso “leva o conhecimento a uma constante renovação e, em função disso, a busca por informações e novos saberes faz-se primordial” (Rodrigues, Oliveira e Santos, 2021, p. 155). Nesse sentido, uma das características mais marcantes da abordagem qualitativa é o olhar voltado às experiências empíricas, por isso a escuta das pessoas envolvidas no contexto é tão necessária, visto que a partir das experiências trazidas pelos sujeitos da pesquisa é possível haver uma maior imersão na temática discutida.

É nessa direção que Chizzoti (2003, p. 221) defende que a investigação qualitativa “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. E, para além disso, somos levados a refletir de maneira interdisciplinar, interligando as diversas áreas do conhecimento e levando em consideração todos os fatos de maneira interligada, e não dissociada. Pensando nessa interdisciplinaridade que está presente no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, Chizzoti (2003) ainda complementa que:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Mediante a exposto, a escolha da abordagem qualitativa para este estudo se justifica na busca pela construção de resultados mais completos e integrados, levando em consideração as experiências dos participantes da pesquisa e todo o contexto inerente ao cenário pesquisado. Conforme as palavras de Santos (2018, p. 67) “mais do que uma abordagem, a investigação qualitativa é também um posicionamento metodológico, a partir do qual se organiza e direciona-se toda a configuração inerente a pesquisa a ser realizada”. Dessa forma, a utilização dessa abordagem foi fundamental para obter os resultados alcançados, pois permitiu imergir na temática trabalhada, aprofundando nas suas nuances.

3.2 Instrumentos utilizados

Visando alcançar fundamentações mais consistentes para a construção destes escritos, foram utilizados alguns instrumentos específicos para coletar os dados. Essas ferramentas foram selecionadas a partir de critérios específicos, que focalizaram almejar os objetivos traçados para o desenvolvimento do trabalho, de modo que cada uma delas foram decisivas para reunir os detalhes que compõem a pesquisa. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico constante, visando possuir um aporte teórico consistente para as discussões propostas, também foi realizada uma pesquisa de campo, envolvendo observações das escolas e das creches da cidade de Milagres-BA, e por fim foram realizadas entrevistas com professores iniciantes que atuam nesses espaços e análise documental sobre o projeto educacional das escolas do Campo do município.

A seguir são apresentados cada um desses instrumentos de pesquisa, bem como os critérios utilizados para o seu desenvolvimento e de que maneira trouxeram contribuições para o andamento do trabalho.

3.2.1 Levantamento teórico

Durante todo o desenvolvimento da pesquisa foi realizado um levantamento teórico constante, visando alcançar um aprofundamento consistente acerca da temática trabalhada. Esse levantamento teórico se deu a partir da revisão bibliográfica de autores e autoras que já discutem o tema, buscando estabelecer um diálogo com as ideias já propostas. De acordo com Almeida (2013, p. 10) esse é o “primeiro e decisivo passo para a realização de debates mais profundos entre universidade, escola, comunidade e poderes públicos”, uma vez que é o que dá subsídios para uma discussão mais completa e mais abrangente, com força para impactar na sociedade e nos poderes públicos.

Trazendo isso para o contexto da Educação do Campo, manter esse contato com os conhecimentos previamente construídos foi de extrema importância para a compreensão dos elementos estudados e também para o momento da análise dos dados colhidos durante a pesquisa de campo, uma vez que possibilitou um olhar diferenciado sobre todos os aspectos culturais, sociais e políticos que influenciam o cenário pesquisado e as pessoas envolvidas na pesquisa. Compreender a forma com que esses elementos impactam na Educação do Campo da cidade de Milagres foi decisivo para o alcance dos objetivos propostos e para os resultados que foram encontrados.

No que se refere ao processo histórico de consolidação da Educação do Campo ao longo dos anos e da importância de uma educação pensada a partir dos povos do Campo, nos apoiamos nos estudos de autores como Arroyo (2006, 2012), Molina (2011, 2015), Caldart (2002, 2003, 2012) e Freire (1970, 1996), dentre outros. Para tratar sobre classes multisseriadas e sobre a transgressão do modelo seriado urbanocêntrico, dialogamos com autores como Moura (2010, 2014), Santos (2010, 2014), Hage (2005, 2008), Rodrigues, Rocha e Cristofoleti (2020), Orrico e Macedo (2014), dentre outros. Para tratar sobre a Educação Infantil no Campo e a sua importância para as comunidades camponesas, estabelecemos diálogo com autores como Cordeiro (2008, 2009, 2020), Costa e Feitosa (2019), Didonet (2001), Andrade (2010), Paschoal e Machado (2009), dentre outros. E, no que tange ao processo de formação e exercício docente de professores iniciantes, bem como ao processo de

profissionalização docente, nos apoiamos nas ideias de Huberman (2000), Ferreira (2014, 2017, 2020, 2023), Alencar (2010), Molina e Sá (2011), dentre outros.

3.2.2 Pesquisa de campo

A pesquisa de campo se configura como parte crucial desta pesquisa, por possibilitar o encontro com o campo empírico e com os sujeitos que dele fazem parte. No momento de realização da ida a campo é possível vislumbrar os elementos que foram previamente estudados por meio do levantamento teórico, correlacionando-os com o cotidiano prático. Por esse motivo, a ida a pesquisa de campo permite uma aproximação maior com o conhecimento que está sendo construído e, portanto, se constitui como o principal vínculo de ligação entre teoria e prática. Nas palavras de Gonsalves (2001):

É o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (Gonsalves, 2001 p. 67).

Esse encontro com as pessoas e com o espaço empírico possibilita que novas aprendizagens sejam construídas e permite visualizar situações e fenômenos que não seriam possíveis sem essa proximidade. Além disso, permite estabelecer um elo com os sujeitos que ali residem, e essa criação de vínculos é muito benéfica, pois sensibiliza o pesquisador para questões que antes não eram percebidas. Desse modo, os dados e as informações levantadas através da pesquisa de campo enriquecem os resultados da pesquisa, revelando novos detalhes e tornando-a mais completa e integrada.

Convém destacar então que, para este estudo, a pesquisa de campo se deu através da ida até o cenário da pesquisa: duas comunidades rurais de Milagres – Lagoa Duas Irmãs e Tartaruga. Inicialmente, buscamos compreender sobre o processo histórico das origens de Milagres por meio da análise de documentos que estão nos arquivos da igreja e da prefeitura da cidade. Em seguida, analisamos os

documentos oficiais do projeto pedagógico das escolas do Campo do município disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação. A partir disso, foram realizadas observações das escolas do Campo do município, com enfoque nas classes multisseriadas e nas creches. Além disso, também foram realizadas entrevistas com os(as) professores(as) iniciantes que estão em exercício nessas turmas, visando compreender como se dá o trabalho docente e os desafios por eles enfrentados no processo de profissionalização docente. Vale frisar que todos esses instrumentos foram utilizados mediante a autorização dos participantes, a partir da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

3.2.3 Análise documental

Os documentos são uma importante fonte de dados para os estudos qualitativos, trazendo muitas contribuições para a compreensão dos fatos. Portanto, a análise documental se constitui como uma importante ferramenta de pesquisa de dados, por possibilitar o contato com registros concretos acerca da realidade pesquisada. Nessa perspectiva, a análise documental abarca uma grande diversidade de tipologias de materiais, dessa forma, conforme nos destaca Godoy (1995, p. 21), “o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental” e abrange diferentes formas de registro. Além disso:

Os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto (Godoy, 1995, p. 22).

Para este estudo, a análise documental se concentra na compreensão do projeto pedagógico das escolas do Campo da região. Para tanto, nos apoiamos nos materiais oficiais disponibilizados pela Secretaria de Educação do Município de Milagres, que norteiam o planejamento e a prática pedagógica dos professores

atuantes na região. É importante frisar que, para essa análise, foi necessária uma atenção especial a cada detalhe dos documentos observados, pois somente a partir de um olhar atento é possível compreender as entrelinhas dos fatos estudados. É como aponta Cechinel *et al* (2006):

A análise documental inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador. (Cechinel *et al*, 2016, p. 4).

Essa afirmação demonstra que o trabalho investigativo da análise documental se trata de um trabalho que permite perceber diversos detalhes envolvidos na temática pesquisada. E, nesse sentido, um elemento importante que não podemos perder de vista é o fato de que a elaboração desses documentos é dotada de inferências do lugar, da época e das pessoas que os produziram, de modo que a conjuntura de cada período histórico influencia na sua construção. Portanto, o acesso aos documentos utilizados para essa pesquisa enriqueceu sobremaneira os resultados obtidos, permitindo um encontro com informações privilegiadas acerca da história da cidade de Milagres e do projeto pedagógico das escolas do Campo do município, possibilitando alcançar os objetivos almejados.

3.2.4 Observação

Do mesmo modo, a realização de observações do campo empírico é um elemento de grande importância para se obter resultados de qualidade acerca dos elementos pesquisados. Segundo Markoni e Lakatos (2007, p. 192), a observação é “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Portanto, a observação abre espaço para um contato mais direto com o fenômeno investigado, permitindo visualizar na prática os elementos estudados e se configurando como uma importante ferramenta para as pesquisas acadêmicas e

científicas. Posto isso, Bufrem, Freitas e Breda (2011) chamam atenção para o fato de que:

Considerando-se que a observação é a utilização dos sentidos a fim de se obter determinada informação sobre algum aspecto da realidade, nela se presumem o rigor do método e a importância de regras e critérios que o estabeleçam. Por meio dessa técnica, buscam-se evidências concretas capazes de reproduzir os fenômenos em estudo em seus fundamentos, obtendo-se o máximo de informação e aprendizado sobre o objeto em análise, o que, com a convergência de outras técnicas e ferramentas, possibilita uma apreensão mais dinâmica e fiel da realidade observada (Bufrem, Freitas e Breda, 2011, p. 2307).

Pensando nisso, para esta pesquisa, a observação aconteceu tendo como foco as escolas do Campo da cidade de Milagres-BA. A observação das escolas aconteceu durante duas manhãs seguidas para cada uma das escolas e buscou perceber aspectos pedagógicos (a organização educacional e o projeto político pedagógico que norteia o cotidiano escolar), físicos (a condição da estrutura física da instituição e dos materiais básicos, como carteiras, cadeiras, lousa, recursos didático-pedagógicos, dentre outros) e de recursos humanos (quantidade de profissionais de apoio, organização administrativa, equipe gestora, coordenação, secretaria, de outros). O contato com esses espaços permitiu uma visão mais completa do cenário e deu subsídios inclusive para a realização das entrevistas com os professores que neles atuam.

3.2.5 Entrevista

A utilização da técnica de entrevistas é bastante comum durante a realização de pesquisas acadêmicas e científicas, uma vez que possibilita o acesso a informações por meio da oralidade das pessoas que estão inseridas no contexto pesquisado. De acordo com Marconi e Lakatos (2007, p.197) a entrevista é “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Esse contato com a pessoa entrevistada é marcado pelo diálogo e, durante a conversa, muitos elementos podem surgir, trazendo riqueza de detalhes acerca da temática

pesquisada. Nessa prerrogativa, no que se refere à importância da entrevista, Brito Júnior e Feres Júnior (2011) defendem que:

A versatilidade e o valor da aplicação desta técnica tornam-se evidentes por ser aplicada em muitas disciplinas sociais científicas e também na pesquisa social comercial. Psicólogos, sociólogos, pedagogos, assistentes sociais e praticamente todos os outros profissionais que tratam de problemas humanos utilizam desta técnica não só para coletar dados, mas também para diagnósticos e orientação. Pela flexibilidade que a entrevista possui, muitos autores defendem que parte importante do desenvolvimento das ciências sociais, nas últimas décadas, se deve à sua aplicação (BRITO JÚNIOR e FERES JÚNIOR, 2011, p. 241).

Sabemos que a conversa é algo fluido e que pode ser direcionada naturalmente para diversas direções, a depender da subjetividade de cada pessoa envolvida. Com base nisso, é preciso que a entrevista seja guiada por critérios previamente definidos e bem organizados, para que não se torne uma mera conversação e para que não corra o risco de se desviar dos objetivos a que se pretenda chegar. Sob esse viés, adotamos aqui a técnica da entrevista semiestruturada, que se caracteriza por possuir um roteiro prévio, sendo que esse “roteiro de entrevista é um guia para o entrevistador, ao qual o entrevistado não tem acesso, que orienta a relação interativa entre pesquisador e entrevistado” (Leitão, 2012, p. 09).

A entrevista semiestruturada é um instrumento valioso para a coleta de dados, na medida em que possibilita haver um equilíbrio entre as questões propostas previamente, ao passo em que também segue o ritmo espontâneo da conversa. Nesse sentido, faz-se necessário que o pesquisador esteja atento para valorizar as informações extras e subjetivas que a pessoa entrevistada esteja mencionando, mas sem perder de vista a missão de contemplar o roteiro de questões pelo qual está se guiando. Desse modo, o momento da entrevista se torna versátil e passa a ter uma grande potencialidade de interação entre o entrevistador e o entrevistado, garantindo que os elementos centrais e demais aspectos relevantes não fiquem de fora do diálogo. Segundo Manzini (2004):

A partir de um roteiro com perguntas bem elaboradas, a possibilidade de acertar nas intervenções pode aumentar. Um roteiro bem elaborado não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da

entrevista semi-estruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado (MANZINI, 2004, p.06).

Diante disso, para esta pesquisa, utilizamos a técnica da entrevista semiestruturada para dialogar com os professores iniciantes que estão em exercício nas escolas de turmas multisseriadas e na Educação Infantil da região. O critério utilizado para a escolha dos professores entrevistados se baseou no fato de estarem atuando em turmas multisseriadas ou na Educação Infantil e estarem nos primeiros anos de exercício docente, caracterizando-se como professores iniciantes. Esse contato permitiu identificar diversos elementos acerca do processo de exercício profissionalização docente, bem como os desafios enfrentados no cotidiano educacional.

Vale lembrar que o tempo de recorte que definimos aqui para a classificação dos professores como iniciantes é o período de 5 anos, tomando como base a divisão sistemática de Ferreira (2017, 2023), que considera como *iniciação* a etapa que vai de 0 a 5 anos de experiência docente. Por fim, convém frisar que, como nos lembra Santos (2018, p. 74), “durante a entrevista há uma constante influência entre quem pergunta e quem responde, visto que pode haver diferentes interpretações acerca de uma mesma informação, pois diversos fatores influenciam no diálogo, inclusive a entonação utilizada”. Portanto, as informações e as subjetividades dos professores entrevistados trouxeram importantes detalhes e enriqueceram sobremaneira os resultados da pesquisa.

3.3 Análise de dados

Para alcançar os objetivos traçados no decorrer de uma pesquisa científica, é preciso estabelecer critérios específicos e rigorosos, primando pela boa condução de cada um dos métodos empregados. Frente a isso, os instrumentos utilizados no decorrer desta pesquisa foram de fundamental importância para a obtenção de resultados de qualidade, mas isso perpassa também pela organização e

sistematização da análise dos dados levantados. Pensando nisso, o método de análise de dados se apoiou em três estratégias principais: diário de bordo, registros fotográficos e gravações de áudios. Cada uma dessas estratégias será melhor descrita a seguir.

O diário de bordo acompanhou todo o percurso de realização da pesquisa. Nele foram feitos os registros dos dados adquiridos através do instrumento da análise documental e das observações. Nas palavras de Ferreira e Lacerda (2017, p. 02) “o diário de bordo é um caderno onde o autor faz as suas anotações e relatos do que está vivenciando no ambiente em que esteja inserido, tendo como principal função garantir o diálogo intrapessoal”. Dessa maneira, a cada nova informação construída, elas eram registradas no diário de bordo, visando melhor sistematizar os elementos. Esses registros foram importantes para que pequenos detalhes pudessem ser guardados e, posteriormente, associados com informações maiores, permitindo assim um olhar mais integrado sobre o estudo. Posteriormente, as anotações do diário de bordo subsidiaram a construção desta dissertação.

Com relação aos registros fotográficos, eles estiveram presentes principalmente durante as observações às instituições educacionais contempladas pela pesquisa. Segundo Guran (2012, p. 16) “a imagem é uma extensão da visão. Através dela representamos e interpretamos o mundo visível e nos situamos nele (por isso temos um ponto-de-vista”. Através das fotografias é possível traduzir momentos, sensações e percepções sobre uma determinada realidade. Posteriormente, as imagens também foram utilizadas para subsidiar a escrita desta dissertação e algumas delas compõe a sessão quatro, que trata sobre os resultados encontrados pela pesquisa.

Já a gravação de áudios foi utilizada durante a realização das entrevistas. Optamos pela gravação das entrevistas pelo fato de captar com maior fidelidade o que foi dito, incluindo a entonação utilizada, o que faz toda a diferença para a sua compreensão. Desse modo, as entrevistas foram gravadas mediante a autorização dos participantes e, posteriormente foram transcritas e analisadas. Vale destacar que o roteiro de perguntas direcionado aos professores foi estruturado a partir de quatro eixos, sendo eles: 1º Eixo – Dados de identificação e de formação docente; 2º Eixo – Atuação docente e práticas pedagógicas; 3º Eixo – Formação Continuada; 4º Eixo – Outras informações. Cada um desses eixos traz questões centrais para nortear as

discussões e o roteiro completo das perguntas está disponível nos apêndices desta dissertação.

Enfatizamos ainda que, durante a análise dos dados, para a identificação dos participantes da pesquisa, não serão utilizados seus verdadeiros nomes. Ao invés disso, serão adotados nomes fictícios, visando preservar suas identidades. Portanto, optou-se por utilizar nomeações baseadas em nomes de flores, com exceção da professora Reijane Santos da Silva, que optou por ter seu nome verdadeiro divulgado. Por fim, reafirmamos a seriedade na construção de discussões profundas sobre a temática aqui em estudo e sobre os mais diversos elementos associados a ela, por considerar a complexidade envolvida na subjetividade das relações humanas e a importância de análises críticas mais profundas e de um olhar mais fundamentado em vista dos objetivos almejados para a pesquisa.

4. PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE MILAGRES-BA

Nesta sessão, pontuaremos os resultados alcançados por meio do processo da pesquisa, através de discussões e reflexões sobre os professores iniciantes que estão em atuação docente na Educação do Campo no contexto de Milagres-BA. Paralelamente a isso, costuraremos as reflexões relacionadas à Educação Infantil no Campo e às instituições escolares com oferta de classes multisseriadas, trazendo tessituras voltadas ao processo de iniciação à carreira docente dos professores que atuam nesses espaços.

Para tanto, serão apresentadas as informações referentes às instituições pesquisadas de cada uma das localidades participantes da pesquisa, a saber: Lagoa Duas Irmãs (que possui uma instituição que atende tanto a Educação Infantil, quanto os Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e Tartaruga (que possui uma creche e possui uma escola de Anos Iniciais). Com relação à equipe de professores, ambas as localidades possuem profissionais iniciantes que estão em exercício nos primeiros anos de docência.

Na localidade da Lagoa Duas Irmãs, a instituição educacional participante da pesquisa é a Escola Municipal Maria Auxiliadora, que atende aos estudantes de todas as comunidades próximas, quais sejam: Morrinhos, Ponta da Lage, Lagoa Funda, Mamonas, Queixo Quebrado e Dez Reis. Atualmente, a instituição está ofertando turmas que vão desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dentre essas turmas, identificamos três delas que estão sob regência de professoras iniciantes, que serão mais detalhadas a partir de agora. Um fato importante a ser destacado é que todas são professoras do sexo feminino. Além disso, lembramos também que adotaremos nomes fictícios para nos referir a cada uma delas, visando manter o anonimato e o cumprimento do sigilo de participação.

A primeira turma identificada é uma turma de Educação Infantil com um total de 18 crianças, sendo quatro de 2 anos de idade, seis de 3 anos de idade e oito de 4 anos de idade. Por se tratar de uma turma de Educação Infantil com crianças de diferentes idades, iremos nos referir a ela como uma turma de Educação Infantil Multiidade. A professora que atua nessa turma é formada em Pedagogia e possui 2

anos de exercício docente, sendo que durante esses dois anos de experiência sua atuação sempre se deu na Escola Municipal Maria Auxiliadora. A chamaremos de Professora Margarida. A entrevista realizada com a Professora Margarida teve duração aproximada de 50 minutos e aconteceu em uma sala reservada da escola.

A segunda é uma turma que reúne tanto as crianças da Educação Infantil, quanto os estudantes do Ensino Fundamental. A turma possui um total de 13 alunos, sendo oito crianças de 5 anos de idade e cinco alunos do 1º ano no Ensino Fundamental. A professora que atua nessa turma é licenciada em Educação do Campo pela UFRB e também possui 2 anos de exercício docente, sendo que no decorrer desses 2 anos sempre exerceu suas atividades como docente nessa mesma unidade de ensino. Essa será a única exceção em que não adotaremos um nome fictício, a seu próprio pedido, a chamaremos pelo seu nome real, professora Reijane Santos da Silva. A entrevista realizada com a Professora Reijane teve duração aproximada de 2 horas e aconteceu em uma sala reservada da escola.

Vale evidenciar aqui que, conforme já mencionado, a Resolução N° 2, de 28 de Abril de 2008 orienta que não devem ser reunidas em uma mesma turma crianças da Educação Infantil com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, podemos ver os benefícios dessa junção na turma mencionada, o que mostra que foi uma decisão assertiva manter essa turma em funcionamento. Não havendo a possibilidade de formar duas turmas distintas, essa é a única forma de as crianças não se deslocarem para outras comunidades. Além disso, fica nítida a potencialidade de as crianças pequenas estarem aprendendo e ensinando juntamente com as crianças maiores.

E a terceira é uma turma multisseriada com estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, sendo quatro estudantes do 2º ano e nove estudantes do 3º ano, perfazendo um total de 13 estudantes na turma. A professora que atua como regente dessa turma possui licenciatura em Pedagogia e atua há 3 anos na instituição. A chamaremos de Professora Angélica. A entrevista realizada com a Professora Angélica teve duração aproximada de 1 hora e aconteceu em uma sala reservada da escola.

Na localidade de Tartaruga, temos duas instituições educacionais: a Creche Municipal Antônio Edson Sampaio e a Escola Municipal de Tartaruga. Destacamos

que todas as professoras participantes dessa comunidade também são do sexo feminino.

Com relação à Creche Municipal Antônio Edson Sampaio, a instituição oferta turmas de Educação Infantil que vão desde o berçário até os 5 anos de idade. Dentre essas turmas, identificamos duas que estão sob regência de professoras iniciantes: a primeira é uma turma de crianças de 5 anos de idade, que possui um total de 16 crianças. A professora dessa turma está em processo de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia e já atua como regente há 1 ano. A chamaremos de Professora Rosa. A entrevista realizada com a Professora Rosa teve duração aproximada de 40 minutos e aconteceu em uma sala reservada da creche.

A segunda é uma turma de berçário, com um total de 8 crianças. A professora dessa turma também está em processo de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia e atua como docente há 5 anos. A chamaremos de Professora Violeta. A entrevista realizada com a Professora Violeta teve duração aproximada de 1 hora e 30 minutos e aconteceu em uma sala reservada da creche.

Com relação à Escola Municipal de Tartaruga, a instituição oferta turmas do Ensino Fundamental, englobando os Anos Iniciais e os Anos Finais. Dentre essas turmas, identificamos uma professora que atuou até o ano anterior como docente de uma classe multisseriada. A professora é licenciada em Matemática pela UFRB e está exercendo atividade docente há 2 anos nesta unidade escolar. A chamaremos de Professora Jasmin. A entrevista realizada com a Professora Jasmin teve duração aproximada de 50 minutos e aconteceu em sua residência.

Portanto, foram entrevistadas 6 professoras no total, sendo 3 da Escola Municipal Maria Auxiliadora, localizada na Lagoa Das Irmãs, 2 da Creche Municipal Antônio Edson Sampaio, localizada em Tartaruga, e 1 da Escola Municipal de Tartaruga, também localizada em Tartaruga. Um ponto importante a se considerar é que, do total de professoras participantes das entrevistas, duas delas possuem formação em Pedagogia, duas ainda estão em processo de finalização também em Pedagogia, uma possui licenciatura em Educação do Campo e uma possui formação em Matemática. Poderemos observar nas análises que se seguem, como o processo formativo de cada curso influencia na constituição do profissional frente às adversidades que lhe são colocadas, ora aproximando-o, ora afastando-o da realidade

prática da sua atuação. A seguir, temos um quadro de caracterização sistematizando essas informações:

QUADRO 1: SISTEMATIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Professora	Licenciatura	Tempo de Docência	Localidade	Instituição	Turma	Quantidade
Margarida	Pedagogia	2 anos	Lagoa Duas Irmãs	Escola Municipal Maria Auxiliadora	Educação Infantil Multidade, com crianças de 2, 3 e 4 anos de idade.	18 crianças
Reijane	Educação do Campo	2 anos	Lagoa Duas Irmãs	Escola Municipal Maria Auxiliadora	Educação Infantil com crianças de 5 anos de idade e Ensino Fundamental com estudantes do 1º ano.	13 crianças
Angélica	Pedagogia	3 anos	Lagoa Duas Irmãs	Escola Municipal Maria Auxiliadora	Turma Multisseriada com estudantes do 2º e 3º anos.	13 estudantes
Rosa	Pedagogia (em andamento)	1 ano	Tartaruga	Creche Municipal Antônio Edson Sampaio	Educação Infantil com crianças de 5 anos de idade.	16 crianças
Violeta	Pedagogia (em andamento)	5 anos	Tartaruga	Creche Municipal Antônio Edson Sampaio	Educação Infantil - Berçário	8 crianças
Jasmin	Matemática	2 anos	Tartaruga	Escola Municipal de Tartaruga	Turma Multisseriada com estudantes do 7º e 8º anos	21 estudantes

Lembramos que as entrevistas realizadas com cada uma delas foram estruturadas a partir de quatro eixos, buscando abarcar os principais pontos para o diálogo para possibilitar uma discussão profunda acerca da temática. As entrevistas possibilitaram explorar o tema e expandir os olhares para a compreensão da iniciação à docência no contexto campestre. Os eixos delimitados foram: 1º Eixo – Dados de identificação e de formação docente; 2º Eixo – Atuação docente e práticas pedagógicas; 3º Eixo – Formação Continuada; e 4º Eixo – Outras informações complementares.

Além das professoras, foi realizada também uma breve entrevista com Dona Terezinha, moradora antiga da cidade, que viu de perto as origens de Milagres e acompanhou seu crescimento, nos permitindo compreender alguns aspectos culturais da região e, conseqüentemente, contextualizar melhor o campo empírico da pesquisa. Em face disso, frisamos que os diálogos estabelecidos a partir de cada uma das entrevistas foram de grande importância e traremos as análises e discussões mais detalhadamente no decorrer deste capítulo, à luz dos teóricos e estudiosos que temos como referência.

Para tanto, este capítulo está dividido em cinco momentos. O primeiro, intitulado “Contextualização do campo empírico: a cidade de Milagres-BA”, traz uma breve contextualização da cidade de Milagres, para que possamos compreender um pouco da sua conjuntura cultural e social, além de trazer também uma breve contextualização sobre a comunidade da Lagoa Duas Irmãs e de Tartaruga, para que possamos compreender o cenário onde as escolas participantes da pesquisa estão inseridas. Milagres nasce em um contexto rural e mantém muitas dessas características até os tempos atuais, portanto, os aspectos campestres são marcantes na região e nos apontam caminhos para conhecer a sua conjuntura cultural.

O segundo, intitulado “Os primeiros passos do caminhar docente”, apresenta as colocações trazidas pelas professoras entrevistadas paralelamente aos desafios da iniciação à docência e das primeiras experiências vivenciadas ao trilhar os caminhos da docência. As reflexões subjetivas como o que levou cada professora a se tornar professora são levadas em consideração, da mesma forma como o que ainda leva cada professora a se tornar professora todos os dias. Além disso, os desafios específicos de atuar no contexto da Educação do Campo, da Educação

Infantil e das Classes Multisseriadas, são os pontos centrais discutidos. Ao mesmo tempo, também são apresentadas discussões acerca da profissionalização docente, à luz dos estudos que tratam sobre os ciclos de carreira docente e sobre o desenvolvimento profissional.

O terceiro, intitulado “Identidade docente e práticas pedagógicas”, traz discussões sobre a construção do cotidiano docente e a autoconstrução de cada professora, refletindo sobre como são colocadas em prática as suas concepções pedagógicas e quais são os principais desafios enfrentados nesse processo. Ao mesmo tempo, também é apresentado um contraponto sobre a importância da formação inicial e continuada e sobre como é realizado o planejamento pedagógico nas unidades escolares. Tendo isso em vista, são discutidas a importância das experiências vivenciadas dia após dia e da autorreflexão sobre elas. E, por fim, são trazidas reflexões acerca da Educação do Campo no município, destacando a importância que as escolas do campo possuem para as comunidades camponesas da região.

O quarto, intitulado “O início da carreira na multissérie: dificuldades e estratégias”, discute os desafios enfrentados pelas professoras iniciantes no contexto das classes multisseriadas. A organização do trabalho pedagógico na rotina diária e o planejamento das aulas aparecem como desafios recorrentes entre as professoras que atuam nesse contexto, como fruto de um processo histórico tende a homogeneizar as coisas e a dificultar o respeito e a valorização da diversidade. Além disso, discute também sobre a importância de conseguirmos transpor o modelo seriado urbanocêntrico, que insiste em pautar a concepção educacional das escolas, o que evidencia a necessidade da afirmação das classes multisseriadas enquanto um sistema educacional de identidade própria, heterogêneo, rico e de vastas potencialidades educativas.

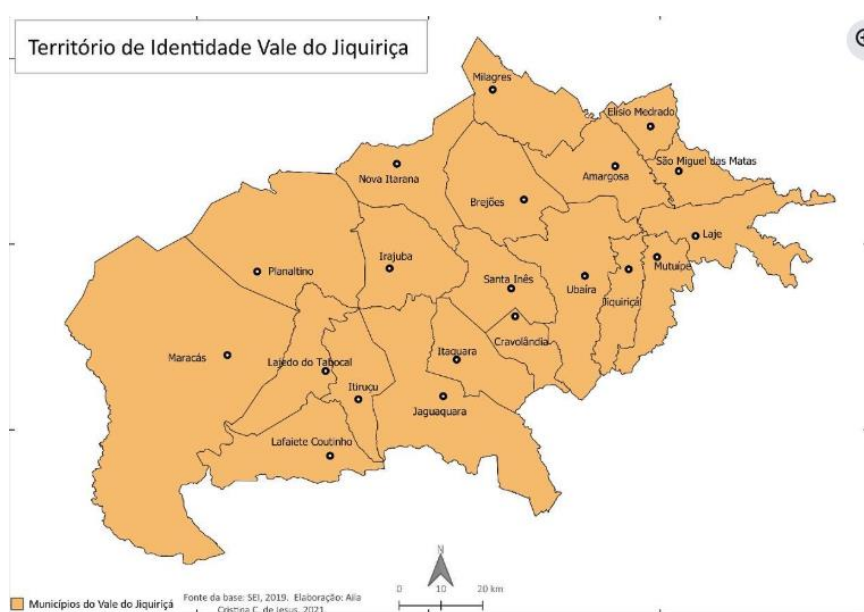
E, por fim, o quinto, intitulado “O início da carreira na Educação Infantil do Campo: uma fase cheia de faces”, aborda acerca do processo de iniciação à docência dentro do contexto da Educação Infantil do Campo. Para tanto, são apresentados os principais desafios enfrentados pelas professoras no cotidiano da profissão, envolvendo as variadas interfaces imbricadas nesse contexto. Paralelamente a isso, é trazida a importância do desenvolvimento de um processo educacional que leve em consideração as especificidades inerentes às infâncias, atrelando o educar ao cuidar,

buscando assegurar o pleno desenvolvimento das crianças. Também é abordada a necessidade da parceria entre famílias, comunidades e instituições educacionais para que o pleno crescimento das crianças possa acontecer com qualidade, de forma integral e exitosa.

4.1 Contextualização do campo empírico: a cidade de Milagres-BA

A cidade de Milagres-BA é acolhedora e possui uma identidade fortemente marcada pelo turismo e pela religiosidade. A cidade é rodeada por um horizonte repleto de montanhas rochosas, com formação de grutas e de bonitas paisagens que atraem o olhar de todos que passam pela região. De acordo com os dados do Censo Demográfico, emitido pelo IBGE em 2022, a população residente girava em torno de 11071 pessoas (IBGE, 2022). Está localizada no interior da Bahia, há aproximadamente 241km de Salvador, às margens da BR-116 e da BA-046, o que facilita o acesso à região. Faz parte do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, como podemos observar no mapa a seguir.

FIGURA 04: Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá



Fonte: ufrb.edu.br, 2024.

Devido às belezas naturais que possui, já se tornou cenário de diversos filmes, como *Os fuzis*, de 1964, *Deus e o diabo na terra do sol*, de 1964, *Entre o amor e o cangaço*, de 1965, *Central do Brasil*, de 1998, *Sertânia*, de 2020, dentre outros. O fato da cidade já ter sido cenário de tantos filmes insere Milagres no contexto nacional, especialmente pela notoriedade do filme *Central do Brasil*, que recebeu duas indicações ao Oscar (por Melhor Filme Estrangeiro e Melhor Atriz). A gravação desses filmes na cidade é algo que rende muito orgulho aos moradores da região até dos dias de hoje.

De acordo com a revista *Milagres: Cidade dos Mil Encantos*, publicada pela prefeitura de Milagres, no ano de 2023, a cidade possui uma origem agrária e também religiosa. Inicialmente, a região era conhecida como Serra do Gavião e era área de mata fechada, pertencente ao município de Santa Terezinha-BA, onde havia a passagem constante de cavalos, viandantes, comerciantes, vaqueiros, tropeiros, mascates e boiadeiros, que passavam por ali com destino a cidades próximas (Prefeitura de Milagres, 2023).

É aí que, reza a lenda, ao passar pela região, algumas pessoas começaram a avistar a aparição de uma moça vestida de branco andando ao longe, na montanha onde hoje é conhecida como Morro da Bandeirinha, ou Morro da Lapa, que abriga uma gruta que possui uma minação de água límpida e transparente. A visão recorrente da imagem dessa moça começou a se espalhar pelas cidades próximas, despertando muita curiosidade, pois todos queriam saber de quem se tratava, porém, ninguém jamais conseguia alcançá-la. Logo, a imagem começou a ser associada com a visão de Nossa Senhora.

A partir disso, em meados de novembro do ano de 1840, passava pela região um frade franciscano chamado Frei Luiz Maria Bento, ou Frei Luiz de Giove, que já sabia dos recentes comentários da visão da moça de branco. Conta a história então, que possivelmente nas suas andanças pelo morro, o Frei teria encontrado uma imagem de Nossa Senhora, que logo foi nomeada como Nossa Senha de Brotas, e a entregou para a Igreja. Foi aí que decidiu construir um Cruzeiro no lugar mais baixo da região e anunciou a realização de Santas Missões (prefeitura de Milagres, 2023). Esse Cruzeiro é considerado o local exato onde teria sido celebrada a primeira missa e é tido até os dias atuais um dos primeiros marcos da região. Atualmente, está

protegido por grades e é visitado atualmente por muitos romeiros que passam pela cidade (Ver figura 04).

Figura 05: Cruzeiro de Milagres



Fonte: Google Maps, 2024

Não demorou e logo começou a construção da Igreja de Nossa Senhora de Brotas, que inicialmente era uma capela feita de taipa e coberta de palhas. A conclusão dessa primeira obra data de 08 de novembro de 1862 (prefeitura de Milagres, 2023). A partir disso, diversas casinhas começaram a ser construídas aos arredores da igreja, atraindo cada vez mais pessoas. Dona Terezinha então nos conta que seu avô foi um dos primeiros moradores a se firmar naquele espaço. Ela conta também que as famílias eram bastante humildes e viviam principalmente do comércio e do plantio de produtos da agricultura, como milho, feijão, abóbora, banana, aipim, batata-doce, verduras, frutas e outros.

Passou a crescer então os boatos sobre a região, de milagres que eram realizados e graças que eram alcançadas. Dona Terezinha nos conta de amigos e

vizinhos dos seus avós que tiveram curas e graças atendidas. Esses boatos fizeram a devoção ir aumentando e também a peregrinação ao arraial que se formava. Nesse cenário, e com a crescente vinda de romarias para a região, há uma história que é transmitida na tradição oral de um vaqueiro que, ao cavalgar nos relevos das montanhas, teria escorregado e caído do penhasco. Na queda, teria gritado “Valei-me Nossa Senhora de Brotas”, e teria sido salvo, permanecendo vivo, tanto ele, quanto seu animal. Esse fato teria acontecido no último domingo do mês de abril (prefeitura de Milagres, 2023). Desde então, a festa do Senhor do Bonfim, realizada no mês de abril, celebra o milagre.

De acordo com os documentos oficiais da igreja e da prefeitura do município, esse arraial, que até então era pertencente ao município de Santa Terezinha, passou a pertencer ao município de Amargosa em 1940, sendo elevado à categoria de vila em 1954. Mas foi somente em 22 de dezembro de 1961 que foi emancipada como cidade de Milagres, com a publicação da Lei N°1589 de 22 de dezembro de 1961 (Bahia, 1961).

Com os anos, se tornou tradição a realização da Festa do Vaqueiro, que acontece todos os anos, no último final de semana do mês de abril. Além das missas, também é realizada uma grande festa, com artistas locais e também artistas renomados nacionalmente. Atualmente, a festa é um dos marcos de maior deslocação turística para a cidade de Milagres, atraindo visitantes de vários lugares da Bahia e do Brasil, proporcionando grande movimentação, tanto nos aspectos culturais e religiosos, quanto nos aspectos financeiros e de comércio.

Hoje, a cidade dispõe de vários atrativos culturais, como atividades com rapel, ciclismo, motociclismo, esportes e artesanatos. Além da já mencionada Festa do Vaqueiro, todos os anos é realizada a Festa da Padroeira Nossa Senhora de Brotas, que ocorre no dia 2 de fevereiro, a Festa de São Cristóvão, em 25 de julho, e a Romaria das Mães, que acontece no domingo das mães, e que é considerado o momento de maior intensidade de visitas turísticas na cidade.

Podemos dizer então que a cidade possui uma origem religiosa e agrária. Religiosa por todo o seu contexto inicial ser marcado pela visão da aparição da moça de branco, que viria a atrair várias pessoas para a região e culminar na construção da Igreja Nossa Senhora de Brotas; e agrária por ter um crescimento inicial ligado à produção rural e à agricultura, com o cultivo de plantações e outras atividades do

campo. É importante destacar que, ainda hoje, mesmo com a diversificação econômica que a cidade agregou ao longo dos anos, o plantio ainda é bastante presente.

Com relação à educação, Milagres possui um total de 08 instituições escolares municipais na cidade, além de mais cinco que estão localizadas no Campo: uma que está localizada na comunidade da Lagoa Duas Irmãs; duas que estão localizadas na comunidade de Tartaruga; e duas que estão localizadas na comunidade da Gameleira. Todas elas se destacam com uma estrutura física adequada e que atende a contento os estudantes.

Vale destacar que a cidade de Milagres ficou um longo período sem nenhuma escola de âmbito estadual, pois o Colégio Estadual Professora Dirlene Mendonça foi desativado em 2011. Conforme os relatos dos moradores da cidade e também de professores que atuavam na instituição, o fechamento da escola se deu por questões políticas.

Após 10 anos, em 2021, o Colégio Estadual de Milagres ganha vida novamente. Com isso, a educação na região vem ganhando ainda mais impulso, com a realização de variados projetos educacionais e com inovações e novidades no acesso a diferentes atividades esportivas, científicas, literárias e artísticas. Hoje, o Colégio Estadual e a Secretaria de Educação do Município possuem um diálogo aberto e parcerias que fazem com que os processos educacionais venham crescendo cada vez mais para a população milagrense.

4.1.1 Lagoa Duas Irmãs: Escola Municipal Maria Auxiliadora

A comunidade da Lagoa Duas Irmãs fica localizada há cerca de 14 Km da cidade e possui aproximadamente 800 moradores. A comunidade possui esse nome devido a duas lagoas próximas e que possuem formatos muito parecido, por isso, nomeadas de irmãs. A renda na região gira principalmente em torno do plantio e da agricultura familiar, com plantações de milho, feijão, fava, abóbora, aipim, batata-doce, banana e alguns tipos de hortaliças.

A Escola Municipal Maria Auxiliadora (Ver Figura 06) possui uma gestão muito aberta ao diálogo, se mostrando muito parceira e solícita em todos os momentos de realização da pesquisa. Vale ressaltar que a escola possui um valor imensurável para a região, pois trata-se da única instituição educacional da comunidade e, portanto, atende aos estudantes que são moradores tanto da Lagoa Duas Irmãs, quanto de outras comunidades próximas, como: Morrinhos, Ponta da Lage, Lagoa Funda, Mamonas, Queixo Quebrado e Dez Reis.

Fundada em 1982, a escola já passou por algumas reformas desde então e, atualmente, possui uma estrutura organizada, tanto nos aspectos físicos, quanto nos aspectos referentes à equipe docente, administrativa e de apoio, que consegue atender com qualidade aos estudantes. As observações realizadas permitiram constatar que os materiais didáticos e o mobiliário são novos e estão em perfeito estado para utilização.

A escola funciona atualmente nos turnos matutino e vespertino, em que consegue concentrar todas as etapas e modalidades que oferta. Seu espaço físico dispõe de três salas de aula bem arejadas, uma direção, uma coordenação/sala dos professores, uma cozinha, uma dispensa, dois banheiros e uma área externa ampla. Com relação à estrutura pedagógica, a instituição oferta desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que estão organizadas em Classes Multisseriadas. No que se refere à equipe de professores, há alguns que já possuem anos de vasta experiência na educação; e há três que estão no recorte dos cinco primeiros anos de carreira docente e, portanto, são o público das análises e discussões tecidas a seguir.

FIGURA 06: Fachada da Escola Municipal Maria Auxiliadora



Fonte: Arquivos da autora, 2024.

4.1.2 Tartaruga: Creche Municipal Antônio Edson Sampaio e Escola Municipal de Tartaruga

A comunidade de Tartaruga fica localizada há cerca de 20km de Milagres e possui aproximadamente dois mil moradores. Fica localizada às margens da BA-046 e, portanto, é passagem de todos aqueles que passam por essa rodovia com destino à sede. Segundo a tradição oral, passada de geração em geração, o nome do lugar se deu devido a muitas tartarugas que eram encontradas desde os primórdios da região. A economia da comunidade é voltada principalmente para a agricultura familiar e o comércio. Na comunidade, temos duas instituições educacionais: A Creche Municipal Antônio Edson Sampaio e a Escola Municipal de Tartaruga.

A Creche Municipal Antônio Edson Sampaio (Ver Figura 07) possui uma gestão receptiva, que se mostrou muito aberta ao diálogo em todos os momentos de desenvolvimento da pesquisa. Inaugurada no ano de 2019, a creche impressiona pela sua bela estrutura física, capaz de proporcionar conforto e boa receptividade às crianças. Possui um total de dez salas de aula bem arejadas, um berçário, uma direção, uma secretaria, uma sala dos professores, uma cozinha, um refeitório, uma área externa, e uma sala multifuncional, que é utilizada como sala de vídeo e para atividades integradas com as crianças. Um destaque interessante é que os banheiros são integrados às salas de aula, facilitando o deslocamento das crianças e trazendo maior conforto. Além disso, algumas salas possuem solário, um espaço acoplado à

sala de aula, pensado estrategicamente para que as crianças possam ter o contato com a luz do sol.

A creche funciona em tempo integral, de modo que as crianças entram às 07 horas da manhã e saem às 16:00 horas da tarde, sendo que algumas ficam até às 17:00 horas, devido a questões logísticas de transporte. Vale destacar que toda a equipe gestora, administrativa, pedagógica, docente e de apoio demonstrou ser bem coesa e organizada, buscando atender com qualidade todas as crianças. Com relação à equipe de professores, há aqueles que já possuem longos anos de experiência na docência; e há duas que estão dentro dos cinco primeiros anos de profissão, sendo, portanto, as participantes das nossas entrevistas e das análises e discussões percorridas à frente.

FIGURA 07: Fachada da Creche Municipal Antônio Edson Sampaio



Fonte: Arquivos da autora, 2024.

A Escola Municipal de Tartaruga (Ver Figura 08) fica localizada bem próxima da creche, e também possui uma gestão bastante receptiva, muito solícita e engajada durante a realização da pesquisa. Inaugurada no ano de 2010, a escola já passou por algumas reformas e atualmente possui uma infraestrutura física que conta com cinco salas de aula, uma direção, uma sala dos professores, uma biblioteca, uma secretaria,

uma cozinha, um refeitório, uma sala de informática, três banheiros, um auditório e uma área externa.

Atualmente, a escola oferta o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais e funciona nos turnos matutino e vespertino, sendo que em alguns anos já chegou a funcionar no noturno também. Durante todos os momentos de observação e de contato para a realização da pesquisa, toda a equipe escolar se mostrou muito organizada. Com relação à equipe de professores, foi possível notar que muitos deles já têm anos de caminhada na profissão e já agregam vastas experiências. Apenas uma delas está inserida dentro dos cinco primeiros anos de exercício docente e já exerceu atividades em uma turma multisseriada, sendo esta, portanto, a professora participante da entrevista.

FIGURA 08: Fachada da Escola Municipal de Tartaruga



Fonte: Arquivos da autora, 2024.

4.2 Os primeiros passos do caminhar docente: projeções, vivências, sabores e dissabores

Quando pensamos nos primeiros passos do caminhar docente, é um misto de elementos que estão imbricados e que envolvem a realidade do exercício da profissão, paralelamente à subjetividade humana de cada professor. A iniciação à docência é envolta em projeções e expectativas, que tendem a ser entrecruzadas pelas experiências que passam a ser vividas. Essas experiências, ora são positivas, gerando satisfações e realizações, ora são desfavoráveis, gerando decepções e incertezas. Nos remetendo às colocações de Hubberman (2000) e Ferreira (2014, 2017, 2020, 2023), são vários os aspectos a serem levados em consideração e evidenciados nesse momento.

Retomando os seus estudos, Hubberman (2000) destaca cinco fases no ciclo de vida profissional docente: a entrada; a estabilização; a diversificação; a serenidade; e o desinvestimento. Já Ferreira (2017), considera seis fases: a iniciação; a estabilização; a variação; a examinação; a serenidade; e a finalização. Ambos tratam acerca do período de iniciação com uma análise específica que já discutimos anteriormente, e isso nos faz perceber o quão importante é esse momento da vida do profissional que está iniciando sua carreira. Nessa direção, os relatos das professoras entrevistadas permitiram visualizar as colocações dos autores, no que tange aos sabores e dissabores da iniciação à docência, compreendendo as diversas nuances referentes a isso.

Com relação aos primeiros passos da caminhada docente, só é possível falar sobre a iniciação à docência, quando estabelecemos um paralelo e uma retrospectiva com o processo formativo do curso de licenciatura do profissional. Nesse ponto, ao questionar das professoras entrevistadas se elas consideram que o seu processo de formação inicial contempla o cotidiano educacional que é vivenciado hoje, a resposta de todas foi quase unânime em afirmar que não.

Conforme as palavras trazidas por Margarida (entrevista, 2024), “no curso é totalmente diferente, no curso é uma coisa, quando a gente vai pra prática é tudo diferente, o que a gente tem no dia a dia é tudo bem diferente”. Corroborando com isso, a professora Violeta (entrevista, 2024) soma-se a essa ideia afirmando que “não

se têm algo voltado especificamente para quem trabalha na Educação do Campo. É mais no geral, sabe? Então a gente acaba tendo que buscar uma especialidade voltada para isso, sabe? Nunca apareceu uma discussão sobre Educação do Campo lá”.

Diante disso, podemos ver a existência de um distanciamento entre aquilo que esteve presente no processo formativo das professoras e a realidade prática que é vivenciada por elas hoje. Com isso, segundo Ferreira (2020), esse momento de ingresso na profissão e de não reconhecimento das projeções que foram feitas é um choque com a realidade. Para a autora, é nesse período que os professores experimentam os primeiros impactos com a realidade e também é onde ocorrem as decepções, trazendo dilemas que podem ocasionar no desinteresse pela carreira. Nessa direção:

As primeiras descobertas vão acontecendo e o professor percebe as contribuições da formação inicial, dos programas, dos diálogos e também das lacunas que estes deixaram. Nessa primeira etapa, a reflexão se torna constante e uma grande aliada da formação. São perceptíveis grandes mudanças, tais como: comportamentais, afetivas, sociais, na personalidade e atitudinais. O aparecimento de dilemas é contínuo e também de maior assimilação dos problemas, de lamentação, angústia, cansaço, reclamações, fragilidade emocional, decepção etc. O professor vai se modificando à medida que sofre também as pressões externas e se mostra muito vulnerável ao mal-estar docente e ao abandono da profissão (Ferreira, 2017, p. 83).

A percepção dessas lacunas que a formação inicial deixou ficou evidente na fala das professoras, que demonstram as surpresas de se verem inseridas num contexto que não foi vislumbrado durante a formação. Sobretudo no contexto campesino, isso demonstra a importância de haver discussões voltadas para essa realidade durante o processo formativo docente. O afastamento para com essas discussões gera impactos para a atuação do professor e, consequentemente, para o desenvolvimento educacional.

Com relação a esse quesito, a única professora que respondeu positivamente ao considerar que o seu processo de formação inicial contempla o cotidiano educacional que é vivenciado hoje, foi a professora Reijane (entrevista, 2024), que afirma que “sim, hoje me vejo atuando como professora, e aqui é uma escola multisseriada, inserida na zona rural, e estar aqui pra mim é muito desafiador e

gratificante pra além do cotidiano dinâmico de ensino, isso tudo era muito discutido no curso”. A afirmação da professora Reijane, sendo a única a conseguir estabelecer um paralelo do curso com a vivência que tem hoje, quando associada ao fato de ser a única professora egressa de um curso de licenciatura em Educação do Campo, nos evidencia a importância que possui um processo formativo específico para o contexto do campo.

Da mesma maneira, as pressões externas mencionadas pela autora também ficam evidentes nos depoimentos das professoras entrevistadas e englobam aspectos palpáveis da docência, como a construção do planejamento das aulas, a concepção da autonomia e da autoridade, e a forma de agir em sala de aula. Ao ser questionada sobre quais foram suas maiores dificuldades no início da docência, a professora Violeta nos responde que:

Ah! Minha maior dificuldade foi a questão da autoridade, sabe? Eu tenho que fazer isso, mas e agora? Aí a gente chega com receio, com medo. Aí eu falava assim: olha, hoje a gente vai pintar! Mas, se eu não conversasse com o aluno, não funciona. E aí no passar dos dias, a gente vai percebendo que quanto mais a gente conversa, quanto mais a gente interage, mais estimula o aluno, mais ele participa, mais chama a atenção. O meu maior desafio foi esse, entender a minha autonomia, entender o que eu podia fazer ou o que eu não podia fazer (Violeta, entrevista, 2024).

Temos aqui alguns pontos importantes. Podemos observar que a professora Violeta utiliza os termos *autoridade* e *autonomia* como se fossem sinônimos. Não são, mas, por vezes, estão associados. Freire (1996, p. 47) aponta que “uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se”. Ainda nessa perspectiva, Freire (1996) também discute acerca da relação que há entre a autoridade e a liberdade, nos lembrando da importância de haver um equilíbrio entre elas.

Diante disso, a construção da autoridade está atrelada à consolidação da autonomia docente. Segundo Ferreira (2017, p. 86), “os professores estão constantemente progredindo, evoluindo e construindo a identidade docente, que está em permanente mudança”. Essa identidade docente é construída a partir das

experiências que são vivenciadas e é somente no cotidiano educacional que o professor terá os alicerces para essa construção. Portanto, podemos afirmar que a consolidação da autonomia e da autoridade docente nasce das experiências que formam a identidade docente, identidade essa, que, por sua vez, perpassa pelo desenvolvimento da autoafirmação e autoconfiança profissional.

Neste ponto, não podemos deixar de nos remeter às palavras de Freire, quando trata acerca da concepção da autonomia. Segundo Freire (1996, p. 55), “autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. E ainda complementa que “a gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (Freire, 1996, p. 55). Isso implica dizer que a autonomia se constitui enquanto um processo amplo e complexo, que envolve um misto de experiências, amadurecimentos, estímulos, decisões e responsabilidades.

Para além disso, no que tange ao processo educacional e à relação professor-estudante, Freire ainda nos chama atenção para outro fato de extrema importância: ter a consciência de que, enquanto professores, nós estamos lidando diretamente e diariamente com a construção da autonomia dos próprios estudantes também. De acordo com Freire (1996, p. 49), “como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos”. Nessa mesma perspectiva:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (...)Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim

uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos (Freire, 1996, p. 32).

Essa reflexão crítica apontada por Freire é necessária à prática docente, pois a partir dessa autoavaliação é possível crescer profissionalmente e construir aprendizados com as experiências vividas. Do mesmo modo, a consciência da importância de respeitar o processo de construção da identidade do estudante, ao mesmo passo em que também contribui com isso, são saberes necessários ao professor. Dito isso, o relato trazido pela professora Violeta, quando nos apresenta a sua dificuldade com relação à sua autonomia e à sua autoridade, e percebe a importância da interação com a turma para quebrar essa barreira, nos demonstra uma via de mão dupla, em que o professor se constrói no mesmo processo em que percebe a construção dos seus estudantes.

Ainda no que tange às dificuldades iniciais da profissão, ao ser questionada sobre quais foram suas maiores dificuldades, a professora Rosa, que está atualmente em processo de conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia, cita o planejamento. Nas suas palavras: “a maior dificuldade que eu tive foi no planejamento, porque eu nunca tinha planejado aulas antes. Então organizar previamente o que eu pretendia fazer e depois executar aquilo, isso era uma dificuldade grande pra mim. Mas aqui a gente trabalha muito com parceria, então qualquer dúvida, tem a coordenadora, tem a diretora, que vai orientando, e aí aquilo foi se tornando mais fácil (Rosa, entrevista, 2024).

Essa dificuldade de planejar, exemplificada no depoimento da professora Rosa, aparece também na fala das outras professoras e podemos associar como mais uma das etapas necessárias de adaptação para com a função docente. Entretanto, embora seja um dos pontos desafiadores para o profissional iniciante, esse se torna também um dos momentos de fortalecimento enquanto equipe. Neste ponto, ao serem questionadas sobre a relação com a equipe pedagógica e administrativa das suas respectivas unidades escolares, a resposta de todas elas foram bastante positivas, demonstrando possuir boa relação e receber apoio constante para as demandas diárias.

De maneira geral, o planejamento de todas as instituições escolares pesquisadas demonstra seguir uma organização bem estruturada. Segundo os relatos trazidos pelas professoras, no início do ano letivo é realizada pela Secretaria de

Educação a Jornada Pedagógica do Município, que se configura como um momento de reuniões com o coletivo de educadores. Na ocasião, são pensadas as ações pedagógicas que serão realizadas ao longo do ano e são construídos os planos de curso para cada ano. Além disso, o documento com o conteúdo programático fica disponível nas unidades escolares, compilando os objetos de conhecimento para cada componente curricular e ano. A partir disso, o planejamento mais específico passa a ser realizado semanalmente pelas professoras e coordenadoras, que vão adaptando, alinhando e ajustando às necessidades de cada turma. Com relação ao uso do livro didático, foi possível perceber que algumas professoras fazem uso, enquanto outras preferem utilizar de outros recursos, o que demonstra flexibilidade com a metodologia de aulas.

Podemos observar nas colocações da professora Rosa, que foi a partir da parceria com a coordenadora e com a diretora, que a tarefa de planejar foi se tornando menos árdua. Temos aí então a parceria como um dos elementos positivos para o fortalecimento do trabalho docente. Esse é um dos pontos já discutidos por Ferreira (2014, p. 147), quando aponta que “nos momentos de planejamento também estão os movimentos e, nestes, há possibilidades de socializar – aprender a ensinar, aprender sobre ser professor, sobre as crenças e valores da profissão, sobre a cultura profissional”. Além disso, a autora ainda complementa que:

Assim, é importante ressaltar que enxergar o local de trabalho como espaço de formação contribui para a transformação do desenvolvimento da prática pedagógica. O apoio entre os pares – professor iniciante, experiente, gestores, alunos, funcionários e outros – possibilita a construção de sentimentos como: confiança, segurança, comunhão. Esse é um importante elemento da dimensão da constituição profissional, já que a formação continuada se faz também a partir da colaboração, das aprendizagens trocadas entre os sujeitos aprendizes em horários de encontros fora da sala de aula, em momentos de atividades complementares, planejamento, horário de trabalho pedagógico coletivo etc. (Ferreira, 2014, p. 147).

A existência de apoio profissional, tanto para a construção do planejamento, quanto para as situações do dia a dia, é de extrema importância para a consolidação docente, que tende a ser mais leve e saudável, pois torna válido o sentimento de união e fortalece a equipe para lidar com a prática pedagógica cotidiana. Essa parceria entre pares foi um ponto positivo identificado com todas as professoras entrevistadas, que

demonstram possuir uma boa relação com seus colegas. Isso é muito importante, uma vez que, o processo de se tornar professor também acontece a partir dessas socializações que são estabelecidas uns com os outros e das experiências compartilhadas.

A partir das reflexões trazidas pelas professoras sobre as dificuldades iniciais da docência e dos primeiros impactos com o exercício da profissão, fica evidente que o arcabouço teórico trazido pelo curso de formação inicial tem sido insuficiente frente a uma complexidade educacional que envolve lidar com a dinâmica do dia a dia escolar, com a baixa valorização profissional, com as diferentes metodologias para as especificidades de cada turma, com os materiais didáticos, além de outros desafios que se somam no cotidiano. Sobre este quesito, a formação continuada aparece na fala das professoras como um elemento que desperta interesse, demonstrando que seria um ponto positivo e que as ajudaria muito. Questionamos então quais seriam as principais áreas de interesse que elas gostariam de ter em um curso de formação continuada. As respostas seguem:

Olha, seria muito bom se tivesse na área específica do Campo, ou na alfabetização também ia me ajudar muito (Angélica, entrevista, 2024).

Eu iria gostar se tivesse na área de Matemática e também sobre Educação Infantil (Margarida, entrevista, 2024).

Queria que fosse na área de Políticas Públicas, porque trabalha todos os ganchos de educação (Reijane, entrevista, 2024).

Ah, eu ia querer sobre leitura e escrita. E também sobre coordenação motora e ideias de atividades (Rosa, entrevista, 2024).

Coisas voltadas ao Campo, ou também sobre contação de história (Violeta, entrevista, 2024).

Se tivesse queria que fosse pra lidar com alunos com deficiências (Jasmin, entrevista, 2024).

As temáticas citadas variam bastante e mostram que estão diretamente ligadas ao cotidiano que cada professora vivencia, pois buscam por um aporte que venha a enriquecer a sua bagagem formativo e, conseqüentemente, aprimorar o seu exercício docente diário. Podemos constatar então que é a partir da junção desses elementos teóricos atrelados à prática e à experiência diária, que vai sendo construída a sua

própria identidade docente. Aí então, entra outro elemento central da nossa discussão: ser professora *do Campo*.

Sabemos que a docência no Campo envolve especificidades próprias e, pensando nesse viés, lhes questionamos então se se sentem preparadas para atuar como professoras do Campo. As respostas demonstram um misto de incertezas e de coragem: incerteza em se sentir preparada; e coragem para buscar diariamente essa autopreparação. Esse misto foi recorrente na fala de todas elas, como podemos ver exemplificado na fala da professora Angélica (entrevista, 2024): “Aos poucos. Cada vez mais eu vou me aprimorando, né? Quando a gente gosta é tudo melhor. A gente vai aprendendo a cada dia uma coisa nova, uma novidade. E aí a gente acaba ensinando e aprendendo junto com eles”.

Essa coragem e disposição em se lançar nos desafios e buscar aprender com eles é uma característica importante ao profissional, pois faz parte do processo de crescimento individual de cada professor. É nesse sentido que Ferreira (2017, p. 82) nos lembra que “esse profissional *deve aprender a ensinar*, independentemente de como foi sua formação inicial” (grifos da pesquisadora). De fato, essa é uma reflexão importante e que nos coloca a pensar sobre a necessidade de que cada professor possa se apropriar da sua responsabilidade docente e assumir o seu papel no processo educacional. Essa apropriação também faz parte do seu desenvolvimento próprio e vai reverberar na constituição da sua identidade profissional. Dessa forma, buscar se aprimorar e buscar pelo autoaprendizado deve se tornar um exercício constante no dia a dia educacional, primando pela autorreflexão a partir das práticas educacionais diárias.

Essa autorreflexão é ainda mais necessária quando levamos em consideração o contexto da Educação do Campo. De acordo com Alencar (2010, p. 221), “ser professor do campo exige rever posições sobre a educação, a escola, o aluno(a), o currículo e a sua própria formação”. Portanto, é preciso estar atento e vigilante em pensar sobre suas práticas pedagógicas cotidianamente, buscando construir, desconstruir e reconstruir uma concepção educacional que garanta o trabalho com as especificidades do Campo. Para isso, é necessária uma análise constante que considere os estudantes e os aspectos curriculares, refletindo e agindo a partir dessas reflexões.

A Educação do Campo requer um educador comprometido com as causas camponesas e esse compromisso também faz parte de uma construção diária, que deve ser movida pela essência militante de cada professor. É como defende Caldart, “ter a sensibilidade necessária para compreender este movimento, e o preparo pedagógico suficiente para retrabalhar, ressignificar isto no dia a dia da escola, é uma tarefa grandiosa e necessária para educadores e educadoras comprometidos política e pedagogicamente com este projeto, de ser humano, de campo, de país, de mundo” (2003, p. 73). Um ambiente educacional de qualidade se forma a partir dessas nuances, que criam as condições para a produção de conhecimentos e para a formação social dos estudantes.

Pensando nisso, a concepção que o professor possui acerca da Educação do Campo é um elemento importante, pois vai refletir diretamente nas suas ações educacionais e na sua postura enquanto educador. Ao ser questionada sobre qual é o significado que a Educação do Campo possui para si, a professora Angélica (entrevista, 2024) relata que:

É a gente viver a realidade dos meninos, sabe? Viver em tudo o que a gente vai fazer. Vai fazer um projeto? A gente tem que trazer a vivência deles. Tem sempre a Feira Literária aqui e a gente trabalha abordando tudo do Campo. Tem a Festa do Vaqueiro, aí a gente aborda algo que tenha a ver com eles. Tudo que tem na região aqui a gente aborda assim. Dar valor as coisas do Campo, mostrar para eles, sabe? Ah, na roça não tem isso, não tem aquilo? Será? Bora ver a plantinha, bora ver a planta medicinal. Aí, às vezes eles trazem maracujá para mim. Pró, a senhora gosta de maracujá-do-mato? Pró, a senhora gosta de milho? Aí eu digo: gosto! E aí eu já aproveito e falo: Olha, o maracujá-do-mato serve para isso e isso, faz bem para saúde também e dá para fazer várias receitas. Aí eu vou e explico uma receita. Tô amando trabalhar aqui e os meninos gostam da escola, sabe? É uma raridade um faltar, quando falta é porque está doente. É prazeroso demais. (Angélica, entrevista, 2024).

As colocações trazidas nesse depoimento mostram um dia a dia de acolhimento das vivências dos estudantes. Está para além de apenas trabalhar um conteúdo. É conseguir transpor a programação que porventura esteja engessada e chegar até a subjetividade do estudante. Isso envolve afetividade e profissionalismo: afetividade por conseguir estabelecer um elo afetivo com o estudante, fazendo com que ele se sinta parte do contexto educacional; profissionalismo por conseguir atrelar

a vivência do estudante com o processo de ensino e aprendizado necessário à prática educativa.

Retomamos aqui então as colocações de Libâneo sobre o profissionalismo. Conforme já discutimos anteriormente, com base nos estudos do autor, o profissionalismo tem um amplo significado e perpassa por toda a condução do processo de ensino e aprendizagem, envolvendo uma atuação com compromisso no desenvolvimento do trabalho docente. Nessa direção, Libâneo (2001, p. 25) defende ainda que “precisamos imensamente de professores bem-preparados, eticamente comprometidos, que tenham um envolvimento no projeto da escola e na execução e avaliação desse projeto”.

Conforme também já discutimos, sabemos que esse processo está imbricado por inúmeros fatores que interferem no cotidiano educacional, incluindo a própria desvalorização da profissão, as más condições de trabalho e os demais desafios inerentes ao sistema educacional. No entanto, esse compromisso com o projeto educacional da escola e sobretudo com o projeto educacional da Educação do Campo é um fator decisivo para a constituição profissional docente. É o que mantém acesa a certeza de que vale a pena lutar pela educação. Sendo assim, Libâneo (2005, p. 21) nos chama atenção para a importância de não deixemos perder de vista o significado do nosso trabalho enquanto professores, visto que isso se traduz no nosso papel social e na nossa identidade como profissionais e como pessoas. Nas palavras do autor:

Isso depende, em boa parte, de uma recuperação da significação social da atividade do professor, ou seja, da identidade profissional do professor. O nosso dia de trabalho como professores será um sofrimento, um tormento, uma frustração se nós perdermos, para a sociedade e para nós mesmos, o significado do nosso trabalho, nosso papel social, nossa identidade. Se o professor perder o significado do seu trabalho, ele perde a identidade da sua profissão e, perdendo isso, ele perde um pedaço importante da sua existência, que é o trabalho cotidiano e, mais que isso, a sua dignidade de pessoa (Libâneo, 2001, p. 25).

Contudo, é importante frisar que esse não é um processo fácil. São inúmeros os aspectos que influenciam no fazer docente e que impõem dificuldades ao professor, principalmente quando nos referimos ao contexto do Campo e às negligências históricas conferidas a esses espaços. Portanto, da mesma forma, a luta

pelos avanços sempre foi um elemento necessário para cada conquista já realizada. Posto isso, ter consciência desses avanços e ter consciência do projeto educacional da Educação do Campo se configura também como um fortalecimento individual e coletivo do professor.

Com base nisso, é interessante analisarmos aqui um depoimento da professora Reijane, que nos relata sobre a sua mudança de perspectiva acerca do significado da Educação do Campo, antes e depois da sua formação. Lembramos que, de todas as professoras entrevistadas, a professora Reijane é a única que possui formação específica em licenciatura em Educação do Campo, o que lhe possibilitou uma proximidade maior com as discussões relacionadas a esse contexto e lhe permitiu expandir a sua concepção sobre educação, sobre Campo e sobre a docência no Campo. Nas suas palavras:

Logo de início, eu não tinha aquela visão do que seria a Educação do Campo. Mas depois do curso, de cada semestre, eu finalmente fui entendendo. Pra mim, antes, Educação do Campo era trabalhar na roça, na inchada, nas hortaliças... Mas hoje Educação do Campo pra mim é mais do que isso. É isso também, mas é um conhecimento maior, é um gancho de formação para o mundo. A Educação do Campo hoje eu vejo como um dos pontos mais desafiadores e que precisa ser valorizado. Eu estudei na UFRB, que é uma universidade pública e a Educação do Campo veio como uma das coisas muito importantes para minha vida. E hoje eu vejo que o Campo precisa ser mais valorizado e mais trabalhado nas escolas. Eu via essa desvalorização muito, já desde quando eu ia fazer os estágios durante o curso e conhecia muitas escolas. Tem que valorizar o Campo no Campo e tem que valorizar o Campo na cidade também, porque muita gente na cidade não conhece nem o que é uma associação. (Reijane, entrevista, 2024).

Essa fala é fantástica. De fato, é necessário que haja de mais valorização para o Campo. Precisamos valorizar o Campo no Campo e precisamos valorizar o Campo na cidade. Nisso, o professor possui um papel de extrema importância, uma vez que as suas práticas pedagógicas e os seus discursos configuram a sua postura perante a educação e, conseqüentemente, perante o projeto educacional da Educação do Campo. O professor tem o poder de alcançar os estudantes e também tem o poder de alcançar toda uma sociedade. Eis aí o papel social que o profissional docente possui.

4.3 Identidade docente e práticas pedagógicas

Como podemos ver, a construção da identidade docente é um processo no qual diversos fatores se influenciam mutuamente. Ao iniciar a carreira, aos poucos, se tornam visíveis e palpáveis as fragilidades na formação, ao mesmo passo em que as dificuldades cotidianas vão aparecendo, envolvendo os desafios no planejamento, na relação com os estudantes, na relação consigo mesmo e na construção da sua identidade. Os cinco anos iniciais da docência aos quais tomamos como base aqui, é o tempo de construção dessas primeiras concepções sobre a carreira docente e são as vivências e experiências individuais e coletivas que irão ajudar a construir a identidade profissional.

Pensando nesse viés, a experiência vivenciada por cada professor no início da sua carreira é única e traz consigo marcas de toda uma vida refletidas na projeção que ele faz e nas expectativas que são criadas. De maneira geral, para a maioria das professoras entrevistadas, havia um ânimo inicial, por estar finalmente ingressando na profissão a qual havia se formado. Esse entusiasmo inicial já é apontado por Ferreira (2017, p. 83), quando nos afirma que dentro desses cinco primeiros anos há o “período de entusiasmo inicial e euforia em que ele vai aprendendo com a prática; período de transição de aluno para professor. Cinco anos é o tempo necessário para vivenciar essas experiências, que são propícias para a construção da identidade profissional”.

No entanto, esse entusiasmo e essa vontade pela profissão não é regra para todos. Há um relato de uma professora em específico que nos chama atenção nesse quesito. Em conversa com a professora Jasmin (entrevista, 2024), ela nos afirma que possuía verdadeira aversão por ser professora e que jamais imaginava que se tornaria professora um dia. Essa aversão tem origem na relação com sua mãe desde a sua infância e foi gerada por aspectos da sua própria história de vida, que lhe deixaram marcas pessoais. Essas marcas repercutiram na formação da sua leitura de mundo e refletiram na projeção que ela foi construindo sobre si mesma. Seguem as suas palavras:

Eu nunca quis ser professora, nunca. Porque minha mãe era professora e eu sempre sofri muito com isso. A gente nunca ficava com a minha mãe. E eu dizia que eu não queria ser professora, porque eu não tinha a minha mãe comigo. E eu não queria ser assim. (Jasmim, entrevista, 2024).

Segundo a professora Jasmin, até que ela conseguisse construir um gosto pela profissão foi um processo. Relatos como esse nos mostram a complexidade existente que está para além do ser professor, pois são aspectos inerentes ao ser humano. A nossa história de vida enquanto seres humanos é marcada por subjetividades próprias e por vivências particulares que vão nos moldando. Não podemos perder de vista que essas nossas subjetividades fazem parte de nós e não é possível nos desprender da nossa própria história. Nesse sentido, para que a professora Jasmin pudesse tomar gosto pela docência foi preciso que novas experiências fossem construídas, dessa vez, experiências positivas, que a tornaram capaz de desenvolver um novo olhar pela profissão.

Além disso, Ferreira (2014) ainda destaca outro elemento constituinte do professor, que influencia a sua construção docente nos primeiros anos de profissão: a passagem de estudante para professor. De acordo com a autora: “a transição, ritual de iniciação, ou seja, período de passagem de aluno a professor é difícil, é um período de adaptação a uma nova posição e contexto profissional” (Ferreira, 2014, p. 53). Nesse período as lembranças das vivências escolares enquanto estudante também são latentes, pois agora é chegado o momento de estar inserido novamente naquele espaço, porém, com uma postura diferente, estando a ocupar uma nova posição no cenário da sala de aula.

Desse modo, podemos dizer que cada professor/pessoa segue seus passos por um caminho que lhe é único e constrói a sua própria identidade a partir disso. Segundo Ferreira (2014, p. 38), “entender os caminhos da aprendizagem da docência, trilhados por professores da zona rural em início de carreira é entender como esses profissionais se tornam professores, como constroem a sua identidade docente”. Além disso, a autora também nos lembra que isso é processual, uma vez que “os professores estão constantemente progredindo, evoluindo e construindo a identidade docente que está em constante mudança” (Ferreira, 2014, p. 55). Nessa mesma perspectiva:

É somente no cotidiano escolar que o professor terá condições de construir uma identidade docente, mesmo em meio ao choque com a realidade, o contato com esse cotidiano é favorecedor desse processo. O mergulho nessa realidade é também revelador de contradições e conciliações; das motivações e dificuldades. Nesse percurso, o sujeito se vê profissional e busca as peças que compõem o quebra-cabeça da profissão (Ferreira, 2014, p. 56).

Dito isso, podemos ver então que as vivências da professora Jasmin, enquanto docente, lhe permitiram uma conciliação com a docência, ressignificando o *ser professora* dentro da sua experiência individual. Da mesma forma, esses primeiros impactos com a realidade prática da profissão, que acontecem dentro dos cinco primeiros anos de docência também se comportam de maneiras diferentes dentro das particularidades de cada pessoa. Sendo assim, quando esse primeiro contato é positivo, tende a repercutir positivamente na constituição do profissional. E, quando é negativo, tende a repercutir de forma desfavorável. Dentro disso, diversos aspectos influenciam, inclusive a valorização salarial, a infraestrutura física, administrativa e pedagógica da escola, as relações interpessoais, os materiais didáticos disponíveis, dentre outros

A partir de então, somos levados a refletir sobre como a constituição do perfil do profissional docente vai repercutir nas suas práticas pedagógicas e vice-versa, tendo em vista que essa é uma via de mão dupla, na qual as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor também vão repercutir no desenvolvimento do seu perfil profissional. E, levando em consideração o cenário da Educação do Campo, é fundamental que os professores possam direcionar as atividades e os conhecimentos trabalhados de acordo com a realidade e o cotidiano das turmas, não perdendo de vista o seu contexto.

Ao ser questionada sobre a maneira com a qual busca evidenciar as especificidades do Campo nas suas aulas, a professora Reijane mais uma vez demonstrou familiaridade com a temática, o que é um reflexo do seu curso de formação – uma licenciatura específica em Educação do Campo. Já as outras professoras demonstraram que foi somente a partir do convívio com as turmas e com a experiência do dia a dia que isso se tornou possível, visto que o seu curso de formação não tinha esse foco.

De maneira geral, foi bem recorrente na fala das professoras entrevistadas uma facilidade maior de abordar aspectos específicos do Campo durante a realização da

Feira Literária do Município de Milagres (FLIMM), por ser um evento de grande proporção e que permite abordar vários aspectos da região. Para a professora Angélica (entrevista, 2024), “quando tem projetos grandes eu acho que a gente consegue mais. Por exemplo, quando tem a Feira Literária, a gente aborda algo do campo, a gente pede ajuda aos pais e vai crescendo aquilo”. Do mesmo modo, para a professora Violeta (entrevista, 2024), “eu acho que sim, a gente vai tentando. A Feira Literária também abraça muito a coisa do campo, das plantações, das coisas típicas daqui”.

A FLIMM acontece anualmente e conta com a participação de todas as escolas do município, tanto as da cidade, quanto as do Campo, promovendo mostras culturais, apresentações dos estudantes (música, dança, teatro, pintura), stands e exposições das produções de cada unidade escolar. O evento acontece na principal praça da cidade e atrai visitas de muitas pessoas de toda a cidade. O fato de as professoras serem levadas a pensar na FLIMM quando são questionadas sobre o trabalho com as especificidades do Campo, mostra que é um momento importante de imersão na cultura das suas localidades. Porém, podemos observar em outros momentos das suas falas que esse trabalho com as particularidades do Campo não se restringe a esse momento, pois é realizado por elas de inúmeras outras formas, ainda que não percebam isso a priori.

Ao serem questionadas sobre como se dá a relação com as famílias, as respostas das professoras entrevistadas variam bastante, o que mostra que o perfil das famílias varia de uma turma para outra e de uma instituição para outra. De maneira geral, a maioria afirma que a presença dos pais e das mães na instituição não é frequente, se dando apenas quando são convocadas reuniões em momentos específicos do ano. Há algumas famílias vão com mais assiduidade para levar e buscar os filhos na escola, enquanto outras não vão, visto que moram mais distantes e há transportes específicos da prefeitura para guiá-los de casa para a escola e vice-versa.

Contudo, apesar do contato presencial não ser muito frequente com os pais e as mães dos seus estudantes, a professora Angélica relata que possui uma boa relação com as famílias. Ela relata ainda que logo no início da sua carreira como professora na unidade escolar evitava disponibilizar seu contato pessoal para as famílias, mas que com o tempo passou a se sentir confortável com relação a isso e

que hoje esse é um processo tranquilo, conforme podemos observar no depoimento a seguir:

Os pais são ótimos. No começo eu ficava receosa de dar meu número, mas hoje eles têm e são tranquilos. A gente vai conhecendo-os. E a gente precisa desse apoio, né? Escola e pais é fundamental, né? Porque você precisa de ajuda, aquele suporte dos pais para a gente com o aluno. A gente precisa de dar aviso também. Às vezes quando chove aqui e o ônibus não dá para passar, aí a gente precisa avisar. Eles só não vêm aqui com frequência. A turma é maravilhosa. A gente dá aquele puxão de orelha para não ficar de conversinha, mas são maravilhosos (Angélica, entrevista, 2024).

A existência de uma boa relação entre escola, famílias e comunidade é de grande importância para o êxito educacional. Por isso, Ferraz (2022, p. 07) nos lembra que é importante “buscar caminhos e ferramentas que promovam o fortalecimento dos elos. Os ganhos com tal atuação são grandes, uma vez que torna o trabalho mais leve e prazeroso para todas e todos; além de potencializar as aprendizagens”. De maneira geral, a família é a primeira instituição a qual a criança convive e tem contato desde o nascimento, por isso, o fato de conseguir ser estabelecida uma parceria benéfica entre as escolas e a família é um passo importante para um processo educacional de qualidade.

Sabemos que o ambiente escolar é propício à socialização e à produção de conhecimento. E, nesse sentido, também sabemos que o contexto de cada turma é diferenciado, pois a nossa sociedade é marcada por diversidades e, consequentemente, os espaços educacionais também. Frente a isso, os conteúdos a serem trabalhados não devem ser necessariamente iguais para todas as realidades, pois cada uma delas possui demandas distintas. Desse modo, a partir da convivência com as turmas e ao contato que é estabelecido dia pós dia com elas, os professores devem direcionar suas práticas pedagógicas de acordo com o contexto existente. O planejamento semanal relatado pelas professoras entrevistadas demonstra possuir um caráter flexível e de intencionalidade reflexiva, permitindo revisitar o que vem sendo trabalhado a cada semana e repensar as próximas ações pedagógicas a serem desenvolvidas.

Nesse contexto, é evidente a importância que as práticas pedagógicas dos professores possuem para o bom desenvolvimento dos processos educacionais, visto que elas são determinantes para a efetivação de uma educação de qualidade.

Portanto, é crucial que o professor, enquanto um profissional politicamente comprometido com o seu papel de educador perante a sociedade, possa estar constantemente refletindo sobre suas práticas e buscando a construção de uma educação emancipatória, pois esse é um dos princípios fundamentais da Educação do Campo.

4.4 O início da carreira na multissérie: dificuldades e estratégias

Mediante o que já discutimos anteriormente, sabemos que as turmas multisseriadas se configuram enquanto um contexto extremamente rico, diverso e heterogêneo, o que, consequentemente, também traz ricas possibilidades metodológicas para o trabalho pedagógico. No entanto, também traz muitos desafios, tendo em vista a dificuldade existente dentro do sistema educacional de vislumbrar a multissérie como uma identidade própria, o que faz com que a sua potencialidade seja muitas vezes silenciada. Nesse sentido, Hage (2008, p. 03) nos aponta para o fato de que “a organização do trabalho pedagógico, envolvendo o planejamento curricular e suas implicações quanto ao aproveitamento dos estudantes nas escolas do campo, também constituem desafios importantes que envolvem a docência nas escolas multisseriadas”. E ainda acrescenta que:

Os estudos que realizamos revelam as dificuldades que os professores enfrentam na organização do trabalho pedagógico e na elaboração do planejamento nas escolas rurais, quando elas são multisseriadas, situação predominante de oferta dos anos iniciais desse nível de ensino no campo. Isso acontece, justamente porque nessas escolas eles trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito variado. A alternativa mais utilizada pelos professores para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares dessa atitude, uma vez que esses manuais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região (Hage, 2008, p. 03).

Nessa perspectiva, podemos observar que um dos maiores desafios que temos hoje é o de conseguir transpor o modelo seriado urbanocêntrico, que insiste em pautar

a concepção educacional no imaginário social e que traz prejuízos para a qualidade educacional no âmbito da Educação do Campo. O modelo seriado urbanocêntrico insiste em colocar a sistematização seriada como o ideal a ser seguido e como a única maneira correta e eficaz de aprender, colocando a multissérie em uma posição de inferioridade e de menor importância.

Essa concepção equivocada acaba influenciando o processo formativo dos professores e, conseqüentemente, o seu planejamento e as suas práticas pedagógicas. A partir dos estudos de Moura e Santos (2012, p. 75), “o que temos constatado é que o planejamento pedagógico para as classes multisseriadas, orientado pela racionalidade da regulação, tem exigido dos professores que lá atuam a seguirem a lógica da seriação”. Essa é uma realidade muito frequente no contexto da multissérie do Campo brasileiro e é muito grave que um olhar seriado siga pautando os processos de ensino e aprendizagem que acontecem em um contexto multisseriado.

As raízes dessa concepção seriada, já discutidas previamente aqui, vêm de inúmeros fatores: a noção equivocada da superioridade urbana sobre a rural, as negligências históricas para com o Campo, as fragilidades no processo de formação docentes, a própria história do desenvolvimento da educação brasileira, dentre outros. Dito isso, a partir das entrevistas realizadas com as professoras participantes desta pesquisa, foi possível perceber que, com relação ao planejamento e ao desenvolvimento das práticas pedagógicas no contexto da multisseriação, há um grande desafio. Dentro desse cenário, ao ser questionada sobre o seu planejamento e quais as estratégias para o dia a dia no início da sua carreira, a professora Margarida (entrevista, 2024) relata que:

É complicadíssimo você dar conta dessas turmas tudo. Aí eu fico ali com a turma de 2, 3 e 4 anos. Aí o que é para um aluno de 2 anos não é pra o de 3. A gente tenta, né? Na hora que faz uma leitura, o de 2 abre a boca junto com o de 3, aí acaba *bugando* a mente das crianças. O de 2 tem que aprender as vogais, o de 4 já tem que avançar mais um pouquinho, porque ano que vem o de 5 já vai ter que saber fazer o nome completo. É complicado. Mas a gente tenta dar conta. Eu estudei assim também, quando eu era criança, eu era aluna de uma escola com as idades todas juntas também (Margarida, entrevista, 2024).

Essa dificuldade de gerenciar a diversidade também é oriunda de um processo histórico que tende a nos fazer homogeneizar as coisas e as pessoas. Posto isso,

corroboramos com os estudos de Moura e Santos (2012, p. 79), quando defendem que “para formar o professor que possa desenvolver um trabalho pedagógico voltado para a realidade das classes multisseriadas com mais autonomia e pertinência, antes de qualquer outra iniciativa, é preciso pensar num outro processo de formação de docente”. De fato, faz-se necessário que haja um processo de formação – inicial e continuada – que valorize as classes multisseriadas, percebendo-as como uma identidade própria, de riquezas e de potencialidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. E, para além disso, que seja mais aberto às diversidades e heterogeneidades que o contexto educacional apresenta, sobretudo no âmbito das classes multisseriadas.

Ainda observando o contexto de fala da professora Margarida, outro elemento que também não podemos perder de vista é o fato de se tratar de uma turma de Educação Infantil Multiidade. A turma ministrada pela professora, reúne crianças de 2, 3 e 4 anos de idade e, portanto, abarcam um período da vida que requer especificidades e cuidados próprios, que permitam às crianças crescer e aprender com qualidade. Contudo, a professora Margarida nos relata também que apesar das dificuldades, o dia a dia com a turma vai lhe possibilitando desenvolver estratégias que contribuem para construir um cotidiano educacional melhor, tendo em vista que cada experiência é uma oportunidade para buscar novos caminhos e aperfeiçoá-los. Nesse quesito, a professora nos relata sobre como têm feito o seu planejamento para melhor atender às demandas da turma, conforme podemos conferir no depoimento a seguir:

Hoje eu faço um planejamento só, porém vou usando metodologias diferentes. Por exemplo, hoje eu vou trabalhar com nome, né? Aí, para as crianças de 2 anos, eu vou trabalhar a letra inicial do nome delas. Já para as de 3, eu trabalho o crachá com o nome delas, e as de 4 já conseguem fazer o primeiro nome. Aí eu já vou e trabalho a escrita para as de 4 (Margarida, entrevista, 2024).

Essa organização a partir de um único planejamento que viabiliza metodologias diferentes, consegue alcançar com mais particularidade os diferentes níveis de aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, promove um processo educacional mais próximo das demandas subjetivas de cada um. Nota-se que essa organização é resultado de um processo de experiências desenvolvido a partir das práticas diárias, que vão possibilitando ao professor construir bagagens e reflexões, que o auxiliam a

melhorar as suas próprias práticas, aprendendo com elas. Nessa direção, Moura e Santos (2012, p. 69) já nos apontam que:

Os professores, que atuam em classes multisseriadas, conseguem empreender estratégias didáticas oriundas das experiências, das histórias de vida e dos saberes tácitos construídos no contexto da multissérie, revestidas de uma perspectiva contra-hegemônica na medida em que desafiam e potencializam um fazer pedagógico que “burla” as orientações das políticas oficiais e do planejamento pedagógico hegemônico (Moura e Santos, 2012, p. 69)

De maneira geral, o sentimento de que faltou haver maiores discussões relacionadas ao contexto das classes multisseriadas esteve presente na fala de grande parte das professoras entrevistadas. Ao serem questionadas sobre o que elas consideram que poderia ter havido em seus cursos de formação inicial que pudesse lhes dar maiores subsídios para iniciar as suas carreiras docentes enquanto professoras de uma classe multisseriada hoje, as respostas trazidas apontam para uma lacuna na própria existência dessa temática, sendo uma discussão que se fazia praticamente inexistente. Essa ausência, podemos observar nos relatos transcritos a seguir:

A gente não teve uma coisa específica falando do Campo ou do multisseriado no curso inteiro. Se tivesse tido... Porque a prática foi aos poucos, né? Então você vai aprendendo com o dia a dia, mas lá não falava não (Angélica, entrevista, 2024).

Só teve uma disciplina lá que falava sobre o Campo. Aí, teve uma vez que a gente foi visitar uma escola do Campo lá, tinha tanta coisa, e tudo eles relacionavam com Paulo Freire, foi muito bom. Mas foi só isso mesmo, eu acho que foi muito pouco (Margarida, entrevista, 2024).

Violeta: Eu acho que seria bom ter umas disciplinas voltadas para isso, sabe? Eu acho que ia me ajudar mais hoje (Violeta, entrevista, 2024).

As falas acima demonstram a falta sentida pelas professoras, logo nos primeiros anos de docência, da presença de discussões sobre as classes multisseriadas em seus processos formativos. A mensagem que fica visível é a de que tudo é discutido tendo como base o sistema seriado, como se esse fosse o único e provável cenário para o trabalho daqueles profissionais que estão se formando. Segundo Silva (2013, p. 06), há “centros Universitários que possuem cursos de

licenciaturas e que desconhecem a realidade da multissérie, não as investigam suas realidades, tão pouco os processos de aprendizagens decorrentes dessa modalidade e o ambiente que o cerca”.

Além disso, a professora Margarida nos relata outra dificuldade que sentiu desde os primeiros momentos enquanto professora: lidar com o processo de trocas de aprendizados entre os colegas na sua turma. Pelo fato de estar inserida em uma turma de Educação Infantil Multiidade, a diferença de idade e de tempos de cada criança, bem como a relação estabelecida entre elas, lhe trouxe desafios para gerenciar o dia a dia da turma e as atividades a serem desenvolvidas. Nas suas palavras:

É a dificuldade de o aluno aprender com o outro ali. Porque a turma de dois anos é socialização e é interação. Aí tu está lá dando aula no quadro da família silábica, por exemplo. Aí a turma de quatro anos está te olhando e a de dois anos tá brincando. É complicadíssimo você dar conta de o aluno prestar atenção. E é uma turma que gosta de brincar, gosta de conversar (Margarida, entrevista, 2024).

Transpor essa dificuldade inicial de lidar com a diversidade, até conseguir enxergá-la como um fator positivo e finalmente poder utilizá-la a favor do processo de ensino e aprendizagem, não é fácil, nem tampouco rápido. É um caminho contínuo, que vai se solidificando no processo. Tendo isso em vista, Ferreira (2014, p. 180) nos afirma que “essas primeiras experiências do ciclo de carreira profissional envolvem a construção de sentimentos, como segurança e confiança que são edificados no espaço escolar e na sala de aula. A relação com os alunos é parte indissociável desse processo. A competência para lidar com o outro é uma das mais importantes características docentes para atuação na zona rural”.

Ainda com relação ao planejamento e às estratégias de desenvolvimento das práticas pedagógicas, a professora Angélica também traz o seu depoimento sobre como organiza o trabalho com os conteúdos em sua turma. A sua classe, também multisseriada, é composta por estudantes do 2º e 3º anos. Durante a entrevista, ela nos relatou sobre o cotidiano com a turma, de modo que também realiza um único planejamento para a turma, porém utiliza de metodologias diferenciadas para cada ano. Segue o seu relato:

Eu tento ter muita disciplina para me organizar, sabe? Quando a gente vai fazer o planejamento, é um plano só, mas aí tem os conteúdos. Por exemplo: Sexta-feira é produção de texto. Então para o segundo ano vai ser frases, aí para o terceiro eu já cobro uma produção de texto, entendeu? E aí com as habilidades e competências diferentes também. Aí o conteúdo central é o mesmo, mas o nível de cobrança é diferente (Angélica, entrevista, 2024).

Utilizando da mesma estratégia, a professora Reijane também realiza um planejamento central, ao passo em que se apoia em estratégias diferentes para trabalhar os conteúdos, adotando também níveis diferentes de cobranças para cada grupo de estudantes. Nas suas palavras:

O planejamento a gente faz para as duas séries, dando gancho assim para os mesmos conteúdos. Como as duas series estão juntas ali, então não dá para trabalhar assuntos diferentes. O primeiro ano já consegue escrever palavras curtas, já consegue ler frases, e o pré de 5 a gente tá preparando eles para escrever a palavra. Aí eu elaboro uma atividade diferente para o pré de 5 e outra para o primeiro ano. Aí eu busco metodologias diferentes para poder trabalhar com as duas turmas. Aí eu primeiro faço a explicação geral, aí depois eu faço cada atividade, aí eu vou passando de cadeira em cadeira, porque, às vezes eles podem estar tirando do quadro e copiando a palavra errada, aí eu tento ter essa atenção. Na hora da correção ficar atenta também (Reijane, entrevista, 2024).

É importante destacar que nas palavras da professora é utilizada a palavra *série* para se referir aos estudantes da sua turma, quando o termo correto é *ano*. A mudança na nomenclatura ocorreu através da Lei Nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, por meio da qual a matrícula dos estudantes no Ensino Fundamental passou a ser feita com 06 anos de idade e essa etapa do ensino deixou de ter apenas oito anos de duração, passando a ter nove, estando dividido em Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ano 9º ano). No entanto, ainda hoje, mesmo depois de terem se passados quase 20 anos da mudança, a nomenclatura anterior ainda é utilizada por muitas pessoas.

Ainda com relação às colocações da professora Reijane, a construção das estratégias mencionadas advém de um processo de reflexões sobre as vivências e de novas formulações para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, buscando a diversificação metodológica. Corroborando com as palavras de Tardif (2002, p. 68), “a experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em

relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim sua integração com o ambiente de trabalho, ou seja, a escola, a sala de aula. Ela também vem confirmar sua capacidade de ensinar”. Além disso, Ferreira (2014, p. 44) nos chama atenção para o fato de que esse não é um processo linear, pois “a carreira funciona como um dispositivo de socialização de um contexto institucional composto por normas e prescrições e a evolução da carreira pode apresentar retrocessos e descontinuidades”.

Para além das dificuldades e dos desafios existentes no contexto das classes multisseriadas, não podemos perder de vista a grandiosidade que possuem. Mediante todas as discussões tecidas aqui, a multissérie traz uma série de impactos para as suas respectivas comunidades, abarcando aspectos políticos, sociais e educacionais. O contexto da multissérie é extremamente rico, heterogêneo e diverso. Essas são características que propiciam o conhecimento e que tornam ainda mais potente o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, apenas o fato da sua existência já as torna importantes. É inegável que sem elas, muitas localidades não teriam a formação de turma alguma, por não dispor de um contingente suficiente de estudantes para a formação de turmas regulares.

Moura e Santos (2012, p. 72) nos lembram ainda que “são estas escolas as responsáveis pela iniciação escolar de grandes contingentes de brasileiros. Não fossem elas, os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seriam ainda mais alarmantes”. Esse é um elemento de grande importância e, com base em tudo isso, “as escolas de classes multisseriadas, assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram” (Moura e Santos, 2012, p. 72).

Ao ser questionada sobre qual a importância de haver classes multisseriadas em sua comunidade, a professora Reijane (entrevista, 2024) nos responde que: “é importante porque a escola não tem a quantidade de alunos para cada turma. Se tivesse a quantidade de salas vazias, a gente podia até pensar em não existir classes multisseriadas, mas a escola não tem essa estrutura maior, então tem que ter. Se tivesse outra opção, poderia ter essa visão de não existir as multisseriadas”. Isso nos leva a refletir sobre como, no imaginário social, as classes multisseriadas ainda continuam sendo vistas como uma segunda opção, de modo que sempre que houver

a possibilidade de organizar as turmas no modelo seriado, o ideal é que assim seja feito.

Os estudos de Hage (2008, p. 05) já nos mostram que “em geral, os sujeitos do campo em seus depoimentos expressam muita insatisfação com relação às escolas multisseriadas e consideram a existência dessas escolas um grande “problema”, responsável pelos prejuízos ao processo de escolarização do campo”. Dito isso, é preciso trabalharmos a mudança de perspectiva no olhar social e educacional, viabilizando a identidade das classes multisseriadas como um modelo de organização próprio, eficaz e válido. Mas é preciso também que haja investimento em políticas públicas de investimento nas escolas do campo, incluindo infraestrutura, materiais didáticos, aspectos pedagógicos, financeiros, recursos humanos e valorização profissional que possam viabilizar as condições necessárias para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

No âmbito das possibilidades metodológicas e pedagógicas que se destacam dentro do contexto das classes multisseriadas, um aspecto importante é a interdisciplinaridade. Com base no que já temos discutido, o cenário heterogêneo e diversificado da multissérie a torna um campo fértil para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico interdisciplinar e integrado. Ao tratar sobre a amplitude e o significado da interdisciplinaridade, os estudos de Fazenda (2008, p. 17) nos indicam que:

Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores (Fazenda, 2008, p. 17).

Todavia, sabemos que o trabalho com a interdisciplinaridade perpassa pelos diversos fatores envolvidos no ambiente educacional e, portanto, não se trata de algo simples, mas sim de algo complexo que se configura como um desafio cotidiano. Além disso, a própria concepção conceitual da interdisciplinaridade ainda é indefinida e sem profundidade para muitos educadores, que tendem a vê-la apenas como uma junção de disciplinas e conteúdos, quando, na verdade, possui uma amplitude que está para além disso.

É nessa mesma perspectiva que Rodrigues (2011, p. 131) ressalva que “a interdisciplinaridade deve ser compreendida como processo, e não como um conjunto de procedimentos a ser seguido”. Desse modo, trata-se de uma concepção metodológica e conceitual por meio da qual são estabelecidas conexões entre os diversos conhecimentos, no caminho de construção do processo de ensino e aprendizagem. Associando essas características que são inerentes da interdisciplinaridade ao contexto das classes multisseriadas, Santos (2017, p. 60) afirma que:

Ao observar a formação dos professores, é muito imprescindível que haja direcionamentos voltados também para essa realidade, fazendo com que a variedade de conteúdos decorrentes da multisseriação possa ser utilizada a favor do processo de ensino e aprendizado, inclusive podendo se constituir como um trabalho interdisciplinar, que é tão importante para o desenvolvimento da educação (Santos, 2017, p. 60).

Essa necessidade de evidenciar a interdisciplinaridade no processo formativo dos professores ficou evidente na entrevista realizada com as professoras, ao mesmo passo em que também ficou evidente a dificuldade de visualizar a presença da interdisciplinaridade nesses primeiros anos de docência. Ao questioná-las sobre qual o significado que a interdisciplinaridade possui para elas, as respostas foram bem inconclusivas e rasas, o que permite perceber que há uma dificuldade de compreensão acerca dessa temática.

No entanto, vale ressaltar que, ainda que as respostas das professoras sobre o significado da interdisciplinaridade tenham sido vagas e superficiais, no decorrer do diálogo e nos demais relatos que foram trazidos sobre o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, foi possível perceber que elas possuem diversas práticas interdisciplinares. Isso permite concluir que, apesar da falta de compreensão conceitual, a prática existe, e são muitas as ações positivas realizadas pelos professores que estão em início de carreira, que só serão percebidas por si próprios a partir do acúmulo da experiência dos anos e com a autorreflexão sobre as suas práticas.

Nessa perspectiva, segundo Santos (2011, p. 222), “o rompimento das fronteiras entre as diferentes disciplinas por meio do diálogo entre os saberes é uma postura inovadora e necessária ao desenvolvimento das atividades educativas do professor”. E, nesse mesmo sentido, para Fazenda (2011, p. 10), a

interdisciplinaridade “pressupõe uma atitude diferente diante do problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano”. Os relatos trazidos pelas professoras entrevistadas, quando tratam acerca do seu esforço em pensar estratégias diferentes para trabalhar os conhecimentos com estudantes de anos diferentes dentro de uma mesma turma, mostram a capacidade de se reinventar e o profissionalismo para com o exercício da docência. Tendo em foco então nesse exercício docente do professor iniciante, Ferreira (2014, p. 78) aponta que:

Se o futuro professor for bem preparado, vai saber lidar com a variedade de questões encontradas no ambiente de trabalho e as adversidades existentes na educação. É importante ressaltar a necessidade da formação permanente, que deve ser acima de tudo reflexiva. O sujeito precisa ser preparado para buscar a sua própria formação em um processo, também de autoformação (Ferreira, 2014, p. 78).

Essa é uma reflexão importante, pois coloca o professor também como autor da sua própria formação, de modo que se faz necessário um perfil de educador comprometido com o Campo e com sua atuação pedagógica e que busque desenvolver um cotidiano educacional de qualidade. Nesse sentido, é crucial que o professor, enquanto um profissional politicamente comprometido com o seu papel de educador perante a sociedade, possa estar constantemente refletindo sobre suas práticas e buscando a construção de uma educação emancipatória, pois esse é um dos princípios fundamentais da Educação do Campo.

4.5 O início da carreira na Educação Infantil do Campo: uma fase cheia de faces

Conforme já discutimos anteriormente, a Educação Infantil pressupõe um trabalho educacional que leve em consideração o período de vida das crianças e que possa lhes dar as condições necessárias para um desenvolvimento pleno e de qualidade, sobretudo no contexto campestre, onde as especificidades próprias à Educação do Campo também devem ser levadas em conta. A Educação Infantil envolve uma série de elementos inerentes às crianças e às infâncias e é preciso que o seu aprendizado e as suas experiências sejam valorizados, buscando estimular o

seu crescimento, a sua imaginação, a sua criatividade, e os aspectos sensoriais, motores e corporeidades. Desse modo, o educar e o cuidar devem estar sempre interligados, considerando a criança em sua integralidade. Portanto, a Educação Infantil é uma fase cheia de faces.

Nesse sentido, o início da carreira docente nesse contexto é complexo e abre espaço para ricas possibilidades de atuação docente. Ao conversar com as professoras entrevistadas que atuam nessa etapa de ensino, um ponto positivo foi perceber que a maioria delas se sente bastante confortável e familiarizada com a temática da Educação Infantil, tendo em vista que quase todas são egressas de cursos de licenciatura em Pedagogia e/ou estão em fase de conclusão desse curso e demonstram ter tido contato com profundas discussões acerca do tema. Com base nisso, questionamos às professoras o que elas entendem por Educação Infantil e qual o significado que a atuação enquanto docentes em uma turma de Educação Infantil possui para si próprias. As respostas foram marcadas por bastante pertencimento para com a docência e para com o convívio diário com as crianças. A seguir estão alguns dos relatos:

Educação Infantil para mim é a base, né? A base de todo o processo começa na Educação Infantil. Não só de educação, mas de vida. A gente sabe que hoje, a gente, como professor, acaba tendo mais responsabilidade do que muitos pais, não só no processo de ensinar, mas também no de educar. Mesmo sabendo que não é responsabilidade nossa, mas existe esse processo. E Educação Infantil para mim é fantástico, é onde tem as descobertas. O mundo infantil tem muita coisa, por mais que a gente saiba que o *viveram felizes para sempre* dos contos de fadas não é real, mas é o mundo da criança e a gente consegue viver isso junto com eles. Porque, como adulto, a gente deixa isso e, como professor de criança, você volta a viver aquilo, então é muito bom. E a questão de ser no campo é ainda melhor. Aqui na creche muitos pais trabalham e a gente passa o dia com o aluno, e a gente consegue desenvolver o afeto, o carinho, com atividades que a gente tenta fazer eles não se sentirem fora da realidade, né? Tipo a horta o plantio... Aí, quando chega em casa, que eles veem o pai plantando, aí já vê aquilo. Aí a gente trabalha também com o plantio do feijão, com a história de João e o Pé de Feijão... (Violeta, entrevista, 2024).

Para mim, Educação Infantil é, assim, uma melhoria na vida das pessoas. É, assim, um aprendizado muito importante. É uma riqueza porque o que aprende não esquece. E ver também que tudo vem do campo (Rosa, entrevista, 2024).

Ah, é a base de tudo. Se você não souber trabalhar com a criança, é o prejuízo do futuro é aquilo (Margarida, entrevista, 2024).

A compreensão da importância dessa etapa educacional para a formação e o desenvolvimento da criança é crucial para que o profissional possa desenvolver um trabalho docente de qualidade. Quando as professoras entrevistadas trazem que a Educação Infantil é a base de tudo e que é um período fantástico de descobertas, temos aqui uma fala muito forte, por reconhecer e valorizar o processo educacional na infância como necessário e potente. Além disso, quando a professora Violeta traz em sua fala a capacidade de imersão no mundo da criança, que permite reviver coisas que a rotina da vida tira do adulto, ela nos mostra também a importância de criar um elo com a sensibilidade da criança e se aproximar das suas vivências e sentimentos.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, temos que “as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio” (1998, p. 21). Temos aqui a explicitação, por meio de um dispositivo legal, de valorizar e levar em consideração a subjetividade das crianças no seu processo de aprendizado e na sua maneira de ler o mundo a sua volta. Além disso, o documento ainda acrescenta a defesa de que:

Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (Brasil, 1998, p. 21).

Isso evidencia a influência que as relações que são estabelecidas pelas e com as crianças possui na construção do seu aprendizado e no seu desenvolvimento de maneira geral. As relações que são estabelecidas com as pessoas e com o ambiente em que vivem, além das diversas linguagens com as quais a criança entra em contato

são os estímulos que vão constituindo o seu processo de ensino e aprendizagem. Posto isso, podemos perceber como é importante que o professor da Educação Infantil tenha essa percepção, pois, a partir do momento em que o profissional tem consciência disso, as suas práticas pedagógicas passam a ser direcionadas com essa intencionalidade.

Tendo isso em vista, ao tratar sobre o processo de formação de professores, Cordeiro e Sodré (2009, p. 236), defendem que a formação dos profissionais de Educação Infantil “não deve ser uma preocupação tão somente de cumprimento legal, no que diz respeito à exigência do nível de escolaridade. É importante que a mesma não aconteça de maneira apressada, como se a compreensão das concepções epistemológicas da constituição das crianças pudesse ser assimilada da mesma forma”. Somente com um processo formativo profundo e de qualidade é possível uma compreensão completa e integrada da etapa de vida da criança e das nuances do seu desenvolvimento.

Outro ponto relevante que podemos observar no relato da professora Violeta, é a percepção que ela possui sobre a sua responsabilidade enquanto docente. Quando ela afirma que o professor está envolvido na responsabilidade de ensinar e de educar e de fazer com que a criança não se sinta fora da realidade, somos levados a refletir como essas duas coisas estão interligadas. Essa percepção é importante e se configura como um mecanismo de sustento para a postura profissional e para a construção do seu profissionalismo.

Enquanto seres humanos, toda vez que paramos para refletir sobre aquilo que falamos ou fazemos, estamos nos dando a oportunidade de crescer como pessoas. E, nesse mesmo viés, enquanto educadores, precisamos fazer essa mesma reflexão cotidianamente, para nos darmos a oportunidade de crescer, não apenas como pessoas, mas também como profissionais. Frente a isso, é importante que o professor possa realizar um exercício constante de perceber sua responsabilidade e construir as suas práticas pedagógicas com base na reflexão sobre elas. Mas não apenas isso, é preciso que essa reflexão também envolva as suas próprias condições de trabalho, para torná-lo capaz de identificar os aspectos que demandam de mudanças e conseguir lutar por elas.

Diferentemente das outras professoras entrevistadas, nem a professora Reijane – egressa do curso de Licenciatura em Educação do Campo – e nem a

professora Jasmin – egressa do curso de Licenciatura em Matemática –, tiveram discussões voltadas para a Educação Infantil ao longo de todo o curso. A professora Reijane revela ainda que, na época em que estava na graduação, acreditava não ser necessário, visto que não cogitava atuar na área, mas hoje, ao se ver inserida nesse contexto, sente a necessidade de ter tido um contado com a temática. Ao ser questionada, então, sobre qual o significado da Educação Infantil para ela, nos responde que:

Educação Infantil para mim é muito desafiador, porque eu não tive essa experiência no estágio e, além disso, a gente não aprofundou isso nos estudos, nos textos, nas leituras que a gente tinha no curso. E é muito desafiador porque a gente está alfabetizando, não está pronto, a gente está alfabetizando, a criança não está alfabetizada. A gente que está passando nossos conhecimentos para alfabetizar ela. E aí? Como usar nossa metodologia para trabalhar com a criança? E ainda mais trabalhando com multisseriada junto, né? Eu fui alfabetizada numa escola multisseriada quando eu era criança e a ficha só caiu para mim anos depois quando eu vim trabalhar aqui. Porque eu não tinha essa visão. Me faltou um aprofundamento sobre Educação Infantil. Para quem está lá hoje no curso, precisa ser trabalhado as perspectivas da Educação Infantil, que a gente pensava que não precisava ter no curso, mas hoje eu vejo que é importante ter. Porque a gente entrega o currículo, né, e aí a gente pode ser direcionado para qualquer área, inclusive a infantil (Reijane, entrevista, 2024).

Esse depoimento nos remete mais uma vez aos estudos de Ferreira, quando nos aponta que “a docência também carrega no seu âmago a relação da formação e do desenvolvimento profissional” (2014, p. 41). E, nessa mesma perspectiva, a ausência de discussões sobre a Educação Infantil sentida pela professora Reijane faz parte do conjunto de incertezas e de choque de realidade com as quais o professor iniciante se depara nos primeiros anos de docência. Essa realidade evidencia novamente os desafios da iniciação à carreira que temos discutido aqui, pois ter a sua primeira experiência docente como professora de Educação Infantil não era algo que estava nos planos da professora durante a sua formação e, no entanto, foi esse o cenário ao qual ela se inseriu.

Com relação ao planejamento das aulas, as professoras entrevistadas também relataram inseguranças nos momentos iniciais. Entretanto, como já mencionamos anteriormente, a partir das experiências adquiridas dia pós dia e do trabalho em equipe, foram conseguindo se organizar quanto a isso. Assim como vimos no

subtópico anterior, o planejamento das turmas de Educação Infantil de ambas as instituições pesquisadas também acontece semanalmente, a partir do conteúdo programático disponibilizado pela Secretária de Educação, que vai sendo alinhado às necessidades de cada turma.

De maneira geral, as professoras demonstraram que a construção do planejamento no formato semanal segue uma organização bem estruturada e também flexível. Também demonstraram existir uma boa relação entre a equipe docente e a coordenação e a direção, tendo em vista que todas as professoras que participaram da entrevista relataram que possuem um bom suporte e apoio para todas as demandas que surgem, tanto da coordenação, quanto da direção, o que lhes dar uma maior tranquilidade para o dia a dia.

Sobre a importância dessa parceria e do apoio ao professor, Ferreira (2024, p. 47) nos lembra que “o apoio aos professores iniciantes, deve ocorrer numa perspectiva contínua, para que estes possam se desenvolver profissionalmente”. Por isso, é necessário que a construção de uma boa relação entre a equipe de trabalho seja permanente, começando desde os primeiros momentos da carreira do professor e prologando durante toda a sua caminhada. Sabemos que as relações interpessoais não são fáceis e sabemos que a convivência com pessoas diferentes, por si só, já se configura num desafio diário. Porém, a partir do momento em que é possível estabelecer uma relação saudável e de cooperação mútua, tudo tende a fluir com mais leveza e qualidade.

Pensando nessa vivência com os demais profissionais da equipe, Ferreira nos traz a perspectiva da socialização profissional, que é “o apoio encontrado pelos professores iniciantes que aprendem com outros iniciantes, professores experientes, gestores, coordenadores e alunos. Essa socialização faz parte do processo de formação do professor que aprende com o cotidiano da profissão e com as pessoas nele inseridas” (2014, p. 84). São essas interações que, quando são positivas, promovem a parceria e vão proporcionar o crescimento profissional de maneira benéfica.

Um outro aspecto positivo que vale ressaltar no que tange às instituições que ofertam Educação Infantil no Campo de Milagres-BA, é que possuem uma estrutura física muito boa, sobretudo a creche de Tartaruga, que se destaca pela sua infraestrutura moderna, ampla, bem arejada e bem equipada. Ainda com relação ao

planejamento, a professora Violeta, que atua numa turma de berçário, narra um pouco sobre como pensa o plano e as estratégias de desenvolvimento das atividades, sempre pautando pelos estímulos no desenvolvimento das crianças. Nas suas palavras:

A gente faz planejamento normal. Aí na hora de montar as atividades é de acordo com cada aluno. Tem os pequeninhos e já tem os maiorzinhos. Aí a gente trabalha com estímulos, sabe? É estimular a coordenação motora, a oralidade, imaginação, criatividade, atividades mais lúdicas, o carimbo das mãos, dos dedinhos, objetos sensoriais, contação de história. Então, na hora da escolha das atividades é pensar neles, como vai estimular eles. A gente trabalha muito com sequência didática com a coordenadora (Violeta, entrevista, 2024).

Um trabalho pedagógico que leve em consideração essas especificidades da criança, incluindo estímulos sensoriais, de imaginação, de criatividade e corporeidades, dentre outros, é de extrema importância para um desenvolvimento de qualidade. Ademais, um trabalho pedagógico que também leve em conta a historicidade dessas crianças, considerando as suas origens e as relações sociais que são estabelecidas com as pessoas e os meios sociais que convivem. Pensando nisso, Cordeiro e Sodré (2009, p. 04) alertam que “a formação desses profissionais deve estar alicerçada em um conjunto de ações voltadas para a compreensão de que as crianças aprendem com a sua própria história e com a história de outras pessoas de sua relação pessoal”.

Outro elemento que merece destaque é a forma com que as professoras entrevistadas concebem a existência de turmas de Educação Infantil para suas respectivas comunidades. Ao serem questionadas sobre qual a importância e quais são os impactos que elas percebem que a existência dessas turmas traz para a região, as respostas mostram um alcance amplo e que envolvem aspectos que extrapolam a educação e que envolvem elementos culturais, políticos, econômicos e sociais, conforme podemos conferir a seguir:

Ah, ter Educação Infantil aqui é muito bom, com certeza. Porque, assim, ajuda no desenvolvimento da criança. Tem uma aluna aqui também que é minha filha, aí ela fica em casa falando: a-e-i-o-u. Não reconhece ainda, mas já sabe falar. Se não tivesse na escola, não ia tá sabendo assim. Além disso, por exemplo, lá em

casa é só eu, ela e meu marido, então aqui tem mais criança pra ela brincar e tudo, socializar (Margarida, entrevista, 2024).

É muito importante, porque se tirasse ia impactar na vida dos pais e no geral da comunidade, tipo, motorista, pessoas (Reijane, entrevista, 2024).

Eu acho que a importância é q muitos pais trabalham e aí nem sempre você acha alguém de confiança para deixar seu filho. E aqui você tem uma equipe de confiança para deixar seu filho, que cuida bem e que recebemos muitos elogios. Aí eles abraçam. Não vou pagar ninguém para deixar meu filho, vou deixar na creche. E, antes, muitas mães não podiam trabalhar. O pai saía para trabalhar e a mãe ficava cuidando do filho. Eu acho muito importante. E também pelo aprendizado. É a realidade onde a gente vive. A gente tem alunos de pais que não foram alfabetizados. A gente tem algumas famílias bem carentes também, então, aqui a criança vem, tem amor, tem cuidado, tem ensino, tem alimentação. Ela passa o dia todo na creche, bem alimentada, bem cuidada. Aí, quando chega em casa à noite, se tiver o que comer, ótimo, se não tiver, já teve sustentada durante o dia. Então, se antes aquela criança passava fome, já diminuiu. É qualidade de vida. E não é só um caso não, são vários casos (Violeta, entrevista, 2024).

É porque, assim, as crianças daqui é tudo filho de pais lavrador, agricultor, e a gente sempre procura fazer horta, incentiva plantar a sementinha, molhar, adubar. Aí, quando está nascendo, a gente chama e mostra. Aí é importante eles saberem de onde vem a maçã que come, a fruta. Aí, tem um aluno meu que não gostava de comer legume, e hoje ele já come e entende a importância porque vê, né? (Rosa, entrevista, 2024).

Podemos ver na fala da professora Margarida a importância que ela atribui à socialização da filha, visto que, em casa, o círculo de pessoas com quem ela estabelece contato fica restrito apenas aos pais e, na escola, ela mantém contato com outras pessoas, incluindo outras crianças, que são importantes para o seu processo de interação. De acordo com Cordeiro e Sodré (2009, p. 234), “ao realizar atividades contextualizadas com a realidade desse convívio, as crianças socializam-se e desenvolvem o seu conhecimento por meio dessas interações sociais”. Portanto, o fato de a professora entrevistada ter essa concepção da importância que possui a socialização é crucial para que ela consiga desenvolver suas práticas pedagógicas com essa intencionalidade.

Outro ponto relevante enfatizado na fala da professora Violeta, é a importância que possui para as crianças o fato de estarem numa instituição de Educação Infantil de tempo integral e pública. Para além dos aspectos relacionados à educação, a

professora nos lembra a importância que isso possui para a vida das crianças nos aspectos com a alimentação. Levando em consideração que muitas das famílias vêm de um contexto humilde, a alimentação e os cuidados com a saúde acabam sendo um desafio para muitas delas. Portanto, o fato dessas famílias terem seus filhos com alimentação e cuidados básicos de higiene assegurados é, como diz a professora: qualidade de vida.

Do mesmo modo, ao tratar sobre a importância que a existência das turmas de Educação Infantil possui para a comunidade, a professora Reijane nos lembra o impacto que traz para toda a comunidade. Essa é uma reflexão que nos remete ao quão grave é o fechamento das escolas, como acontece em tantas regiões. Quando uma escola é fechada, traz consequências negativas para todas as pessoas que ali vivem, que deixam de poder “se beneficiar do espaço escolar enquanto centro de produção e circulação de conhecimentos” (Hage, 2008, p. 08). Como já vimos anteriormente, algumas comunidades deixam até mesmo de existir após o fechamento das escolas, uma vez que se caracteriza como o ponto onde circulam as diversas interações das pessoas que ali vivem.

No que tange à concepção das professoras entrevistadas sobre o significado da Educação Infantil, é importante ver que possuem uma visão ampla e que abarca diversos âmbitos da vida da criança. É nessa perspectiva que Cordeiro e Sodré (2009, p. 04) apontam que “faz-se necessário que a atuação dos profissionais esteja pautada na implementação e operacionalização de princípios fundamentais que propiciem às crianças espaço de efetiva participação no fazer pedagógico, uma vez que esses princípios são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças”. Essa visão da integralidade e da efetiva participação da criança no cotidiano das atividades é importante para que a condução das atividades aconteça de modo a viabilizar essa participação.

Ao ser questionada sobre quais são as maiores dificuldades para o trabalho no dia a dia, a professora Margarida cita que gostaria de ter acesso a mais recursos lúdicos, afirmando que “eu sinto falta, assim, de mais recursos lúdicos. Isso faz falta, às vezes a gente pensa que é bobagem, que ludicidade não ajuda, mas ajuda sim. A demonstração ajuda, a criança vê, a criança pede, se interessa. Porque chegar lá na frente e ensinar a ler e escrever não é difícil, mas precisa do fazer também”. Este ponto da importância da ludicidade é defendido por muitos estudiosos da temática,

nos mostrando que, de fato, a ludicidade é uma grande aliada para o desenvolvimento infantil.

Para Souza (2013, p. 08) “na atividade lúdica considera-se a ação e não apenas o resultado dela, é o vivido, o experimentado”. Esse processo de descobertas e de vivenciar jogos e brincadeiras de maneira prática se caracteriza inclusive como uma estratégia para o desenvolvimento de diversas linguagens e também dos estímulos para a imaginação e a criatividade das crianças. Pensando nisso, Souza (2013, p. 10) acrescenta que:

A atividade lúdica pode ser um meio fundamentalmente apropriado para contribuir com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança na educação infantil, por demandar e desenvolver processos, não apenas cognitivos, mas também psíquicos, principalmente a memória e a aptidão de exprimir elementos com linguagens distintas, de representar o mundo por imagens, como também de ter alegria e de dividir situações repletas de afetividade e emoção (Souza, 2013, p. 10).

Contudo, vale ressaltar que, mesmo a professora manifestando o interesse em uma quantidade maior de recursos lúdicos, ela afirma que com aqueles recursos que dos quais a instituição já dispõe é possível desenvolver um trabalho que contemple a ludicidade e que as crianças gostam muito das aulas. Nesse quesito, de maneira geral, todas as professoras entrevistadas deixaram evidente em suas falas que as crianças são assíduas, demonstram gostar muito de estar em sala e que conseguem estabelecer uma relação de carinho e apego com elas e com as outras crianças também.

O fato de haver uma boa relação das crianças com a instituição, mostra que há um bom acolhimento para com elas e que foi estabelecida uma conexão de afetividade com as pessoas que ali estão, o que as fazem se sentir confortáveis e felizes por estarem ali. Ao tratar sobre a relação das crianças com o espaço escolar, a professora Rosa (entrevista, 2024) se lembrou de um diálogo com uma de suas crianças que aconteceu próximo ao final do ano letivo de 2023. O que ela nos conta, podemos conferir a seguir:

Você vê que o abraço deles é aquele abraço, assim, de carinho. Foi o ano passado que os meninos falaram assim... tava perto das férias, aí eles falaram assim: - Oh, pró, vai encerrar as aulas? Mas, e a gente? – É que eles já são sabidos, né? Aí sabiam que ia fechar a creche, que eles iam ficar sem vir. Aí eles

interpretaram dessa forma: O que vai ser da gente? (Rosa, entrevista, 2024).

A professora Rosa nos lembra ainda que se trata de um público que é, em grande parte, muito humilde. Então a convivência com a creche é muito ampla, envolve aspectos pedagógicos, de afetividade, de alimentação e de cuidados com higiene. Todos esses elementos fazem com que as crianças se sintam parte da instituição e gostem de estar ali. Além disso, quando a professora declara que o abraço das crianças é um abraço de carinho, significa dizer que é um abraço de afeto, um abraço de verdade.

Fazer com que as crianças se sintam amadas, cuidadas, protegidas e em segurança é um dever das unidades escolares, das famílias e de toda uma sociedade no geral. Todas as crianças devem ter direito a um contexto educacional e a um contexto de vida que lhes possibilitem as condições necessárias para crescer e se desenvolver plenamente e com qualidade, pois esses são critérios básicos para a integridade humana. Nessa perspectiva, é como Silva e Farias (2014, p. 31) defendem:

É muito importante e relevante que a e a luta por uma educação de qualidade para a criança pequena não seja apenas um reconhecimento na legislação e nos documentos legais, mas uma prioridade de toda sociedade, tendo em vista que essa modalidade de ensino é responsabilidade não apenas dos poderes públicos, mas da sociedade como um todo, devendo, portanto ser assumida por todos os cidadãos. (Silva e Farias, 2014, p. 31).

Tendo isso em vista, a defesa de uma Educação Infantil de qualidade para o Campo deve ser constante, contemplando o educar e o cuidar. Conforme Ressalta Jesus (2015, p. 18), “cuidar e educar implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser humano não ocorre em momentos e de maneira compartimentada. Portanto, na Educação Infantil, o ato de cuidar e educar são indissociáveis”. O fato de ter em mente que não há como separar esses dois elementos, torna o processo educacional mais completo e integrado, pois o ato de cuidar deve estar inserido em todas as ações educativas do cotidiano das instituições escolares.

Nesse interim, os professores iniciantes que começam as suas carreiras docentes no contexto da Educação Infantil no Campo se veem inseridos em um

cenário no qual precisam dar conta de todos esses aspectos, contemplando em suas práticas pedagógicas o ato de educar e de cuidar, abarcando ainda a valorização das especificidades do Campo. Esse é um desafio que ficou evidente na fala das professoras entrevistadas, mas que todas demonstraram vivenciá-lo com muita dedicação.

Esse processo de enfrentar os desafios que são identificados no processo de iniciação da carreira docente e de aprender com eles é o que faz a experiência ser exitosa. Como nos lembra Ferreira (2017, p. 85), “essa iniciação tem se revelado como importante fase no processo de aprender a ser professor” e, desse modo, a cada experiência vivida, a cada desafio percebido, a cada nova estratégia encontrada e a cada nova reflexão sobre as suas práticas e as suas posturas dia pós dia, o *tornar-se professora* vai acontecendo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, tratamos acerca do período inicial da carreira docente no contexto da Educação do Campo, especificamente nas comunidades de Lagoa Duas Irmãs e Tartaruga, localizadas na zona rural da cidade de Milagres-BA. Para tanto, abordamos sobre a constituição histórica da Educação do Campo e sobre aspectos referentes aos desafios da iniciação à docência e ao desenvolvimento da carreira a partir da perspectiva de Ferreira (2014, 2017, 2020, 2023). Tais discussões contribuíram para uma contextualização social da formação de professores e da importância que o processo formativo possui para a constituição profissional e para o exercício docente.

Foi possível perceber que o período inicial da carreira docente é marcado por inúmeros desafios e também pela constituição da identidade docente, de modo que o contexto vivenciado e as relações que são estabelecidas são determinantes para o crescimento profissional. São muitas as interfaces relacionadas a esse processo, desde os impactos da formação inicial, as relações coletivas com os colegas no espaço educacional, as expectativas que são criadas, os desafios ao experimentar uma sala de aula pela primeira vez e a compreensão de si próprios como docentes, até a necessidade de haver formação continuada que possa ser suporte na desafiadora missão que é a educação.

Nesse mesmo sentido, as estratégias utilizadas no cotidiano do trabalho docente entram como um aspecto interessante a ser evidenciado. Os estudos demonstram que somente a partir do contato com a prática, articulando-a com as teorias, é possível compreender a dinâmica educacional e a complexidade dos sujeitos que a compõe. Somente com as vivências do dia a dia é possível constituir um olhar reflexivo sobre a própria prática docente e formular soluções para as demandas que passam a surgindo. Cada uma das vivências vai se transformando em experiências e aprendizagens que ajudam a conduzir o profissional e a formar a sua identidade docente.

O período inicial da docência é envolto em expectativas e projeções que são criadas a partir da história de vida e formação de cada profissional. E, ao se deparar com o contexto educacional, essas expectativas são colocadas diante de situações que vão confirmá-las ou frustrá-las. É nesse viés que Ferreira (2020) destaca que o

período de iniciação à docência é marcado por realizações, mas também por dúvidas, decepções e incertezas. Os relatos das professoras entrevistadas nos permitem compreender as colocações trazidas pela autora, sendo possível perceber os aspectos positivos vivenciados por elas, e aqueles que geram descontentamento.

As discussões tecidas perpassam pelo exercício docente das professoras, envolvendo especificamente a dimensão das Classes Multisseriadas e da Educação Infantil existentes nas comunidades camponesas de Milagres. Nesse sentido, ressaltamos a importância social e educacional dessas instituições educacionais para a comunidade e para os(as) filhos(as) da classe trabalhadora que nela residem, pois são instituições que possuem um papel central para a socialização e para o crescimento das comunidades.

Com relação aos primeiros passos da caminhada docente no contexto campestre da Educação Infantil e das Classes Multisseriadas, é necessário estabelecer um paralelo com o processo formativo do curso de licenciatura do profissional, ao mesmo tempo em que não podemos perder de vista a subjetividade humana de cada professora. Nesse ponto, ao questionar das professoras entrevistadas se o seu processo de formação inicial contempla o cotidiano educacional que elas vivenciam hoje, a resposta foi quase unânime em afirmar que não. Isso demonstra a necessidade de haver uma maior visibilidade para a Educação do Campo no processo formativo docente.

Um dos elementos centrais para isso, é a realização de estágios no contexto do Campo. Podemos observar que os cursos de licenciatura específicos para o Campo já possuem a dinâmica de promover estágios nesse contexto, mas fica evidente na fala das professoras entrevistadas que os cursos que não são específicos para o Campo não costumam fazer esse direcionamento. A mensagem que fica visível é a de que tudo é discutido nos cursos tendo como base o sistema seriado e urbanocêntrico, como se esse fosse o único e provável cenário para o trabalho daqueles profissionais que estão se formando. É preciso, portanto, repensar os currículos de formação das licenciaturas de maneira geral, buscando expandir os olhares e promover momentos de vivências também no cenário da Educação do Campo.

A percepção dessa falta de um contato com o Campo durante o seu processo formativo ficou evidente na fala das professoras, que demonstram as surpresas de se

verem inseridas num contexto que não foi vivenciado antes. Esse momento de choque com a realidade e de não reconhecimento das expectativas que foram criadas é apontado por Ferreira (2017, 2020) como um período de impactos com a realidade que pode gerar desinteresse pela carreira, desilusões e até mesmo o abandono da profissão.

Nesse mesmo sentido, Ferreira (2020) destaca também a existência de pressões externas que colaboram para intensificar esse momento inicial, como a baixa valorização salarial, que não é uma realidade isolada. Os principais fatores externos que causaram dificuldades e que foram mencionados pelas professoras entrevistadas foi a construção do planejamento das aulas, a concepção da autonomia e da autoridade docente, e a forma de agir em sala de aula. Por outro lado, foi possível notar na fala de todas elas a existência de uma relação de parceria com o coletivo de suas respectivas escolas, incluindo a coordenação, direção, profissionais de apoio e demais colegas professores. O fato de haver uma boa relação com suas equipes aparece no relato das professoras como um elemento positivo de apoio e suporte para o desenvolvimento do trabalho.

De maneira geral, o planejamento de todas as instituições escolares pesquisadas demonstra seguir uma organização bem estruturada, o que é muito positivo para o andamento educacional do município. A existência desse apoio profissional e dessa parceria entre a equipe é muito importante para a consolidação docente. Conforme defende Ferreira (2023), nos momentos de planejamento coletivo e nas parcerias diárias são estabelecidas possibilidades de socializar, o que consequentemente fortalece a equipe.

E, assim, em meio aos desafios e às conquistas diárias cada uma das professoras vai construindo a sua própria identidade docente. É interessante ver que há muita coragem e uma entrega pessoal de cada uma delas na busca por seu próprio autoaperfeiçoamento. São professoras que se lançam diariamente nos desafios, que aprendem com eles, que demonstram refletir sobre suas próprias práticas e que demonstram o desejo por formação continuada em áreas que possam fortalecer o seu trabalho. Essa busca pelo crescimento é um fator importante para o desenvolvimento profissional de cada professora.

Nesse viés, para o desenvolvimento dessa pesquisa, o principal objetivo delineado foi discutir acerca do processo de iniciação à docência de professores

iniciantes das Classes Multisseriadas e também da Educação Infantil no contexto do Campo da cidade de Milagres-BA. Para isso, realizamos considerações acerca do período de iniciação à docência, à luz dos estudos de Ferreira (2014, 2017, 2020, 2023). Além disso, também contextualizamos o histórico das escolas do Campo da cidade de Milagres-BA, evidenciando as classes multisseriadas e as instituições de Educação Infantil existentes na região, ressaltando a sua importância social e educacional para a comunidade.

Para isso, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos: compreender o histórico da cidade de Milagres e as suas origens; contextualizar as escolas do Campo da cidade de Milagres-BA, evidenciando a importância social e educacional das classes multisseriadas e da Educação Infantil; identificar os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, considerando seus processos de formação, as estratégias desenvolvidas no trabalho com a multissérie e com a Educação Infantil; refletir sobre a importância das Classes Multisseriadas para as comunidades camponesas; discutir a importância das creches e do desenvolvimento da Educação Infantil no contexto da Educação do Campo; e propor alternativas no campo da formação e das práticas dos docentes, considerando os desafios apontados pelas professoras iniciantes entrevistadas que estão inseridas no contexto da multisseriação e da Educação Infantil.

Durante a investigação foram utilizados os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, tendo em vista a importância de que todo o contexto dos elementos pesquisados fosse levado em consideração para a compreensão da temática. Portanto, para a análise de dados foram realizadas revisões bibliográficas, análise documental e pesquisa de campo.

Através da revisão bibliográfica foi possível ter um maior aprofundamento ao tema, através do contato com os estudos de autores que possibilitaram a compreensão dos elementos discutidos. Para tratar sobre o processo de formação e exercício docente de professores iniciantes, bem como ao processo de profissionalização docente, nos apoiamos principalmente nas ideias de Huberman (2000), Ferreira (2014, 2017, 2020, 2023), Alencar (2010) e Molina e Sá (2011). Para tratar sobre o processo histórico e social da Educação do Campo e sobre a importância de uma educação pensada a partir dos povos do Campo, nos apoiamos nos estudos de autores como Arroyo (2006, 2012), Molina (2011, 2015), Caldart

(2002, 2003, 2012) e Freire (1970, 1996), dentre outros. Para tratar sobre classes multisseriadas e sobre a transgressão do modelo seriado urbanocêntrico, dialogamos com autores como Moura (2010, 2014), Santos (2010, 2014), Hage (2005, 2008), Rodrigues, Rocha e Cristofoleti (2020), Orrico e Macedo (2014), dentre outros. E para tratar sobre a Educação Infantil no Campo e a sua importância para as comunidades camponesas, estabelecemos diálogo com autores como Cordeiro (2008, 2009, 2020), Costa e Feitosa (2019), Didonet (2001), Andrade (2010), Paschoal e Machado (2009), dentre outros.

Do mesmo modo, a análise documental foi um elemento importante para o trabalho, pois nos permitiu ter contato com informações precisas. Os registros encontrados nos arquivos da igreja e da prefeitura nos permitiram conhecer melhor o processo de formação da região. Além disso, a leitura da revista Milagres: Cidade dos Mil Encantos nos trouxe aspectos culturais da cidade. O documento orientador com os conteúdos programáticos que são organizados pela Secretaria de Educação do Município de Milagres e que ficam disponíveis em cada Unidade Escolar também possibilitou compreender como se dá o processo de organização curricular, em que a equipe pedagógica de cada escola se reúne para realizar seus planejamentos à luz desse documento.

Além disso, a pesquisa de campo envolvendo a observação nas escolas e a entrevista com as professoras foi essencial para os resultados da pesquisa, por possibilitar uma maior aproximação com os elementos do estudo. Os instrumentos utilizados atenderam de forma satisfatória o desenvolvimento da pesquisa.

Durante as observações realizadas nas escolas participantes – Lagoa Duas Irmãs e Tartaruga –, foi possível perceber aspectos pedagógicos, físicos e de recursos humanos. No que se refere aos pedagógicos, foi possível conhecer um pouco sobre a organização educacional e o projeto político pedagógico que norteia o cotidiano escolar. Com relação aos físicos, foi possível ver a condição da estrutura física da instituição e dos materiais básicos, como carteiras, cadeiras, lousa, recursos didático-pedagógicos, dentre outros. E, no que tange aos recursos humanos, foi possível perceber a quantidade de profissionais de apoio, organização administrativa, equipe gestora, coordenação, secretaria, dentre outros. O contato com esses espaços permitiu uma visão mais completa do cenário e deu subsídios inclusive para a realização das entrevistas com os professores que neles atuam.

A realização das entrevistas foi um ponto central para a pesquisa, pois foi a partir delas que as narrativas ganharam vida. Inicialmente, a entrevista realizada com Dona Terezinha nos permitiu compreender diversos aspectos culturais da região e, conseqüentemente, contextualizar melhor o campo empírico da pesquisa. Da mesma forma, as entrevistas realizadas com as professoras foram essenciais para a compreensão do período de iniciação à docência, que é o bojo principal da pesquisa. Foram entrevistadas seis professoras, sendo 3 da Escola Municipal Maria Auxiliadora, localizada na Lagoa Duas Irmãs, 2 da Creche Municipal Antônio Edson Sampaio, localizada em Tartaruga, e 1 da Escola Municipal de Tartaruga. Todos os momentos de entrevista foram muito enriquecedores para o trabalho e para estabelecer paralelos entre as experiências vividas por elas e a sistematização dos estudos de Ferreira (2014, 2017, 2020, 2023).

Os resultados da pesquisa nos permitem concluir que são muitos os aspectos envolvidos no período de iniciação da docência, pois envolvem a dimensão das histórias subjetivas de vida das professoras, o seu processo formativo docente e as relações com o cotidiano empírico da profissão ao qual se veem inseridas. Desse modo, para atender aos objetivos propostos, as análises realizadas trataram de cinco questões específicas: a contextualização do campo empírico: a cidade de Milagres-BA; os primeiros passos do caminhar docente; identidade docente e práticas pedagógicas; o início da carreira na multissérie: dificuldades e estratégias; e o início da carreira na Educação Infantil do Campo: uma fase cheia de faces. Esses cinco eixos sintetizam todas as discussões que foram desenvolvidas no decorrer desses escritos e englobam todas as reflexões tecidas.

O primeiro eixo traz uma breve contextualização da cidade de Milagres, para que possamos compreender um pouco da sua conjuntura cultural e social, além de trazer também uma breve contextualização sobre a comunidade da Lagoa Duas Irmãs e de Tartaruga, para que possamos compreender o cenário onde as escolas participantes da pesquisa estão inseridas. O segundo eixo apresenta as colocações trazidas pelas professoras entrevistadas paralelamente aos desafios da iniciação à docência e das primeiras experiências vivenciadas ao trilhar os caminhos da docência. O terceiro eixo traz discussões sobre a construção do cotidiano docente e a autoconstrução de cada professora, refletindo sobre como são colocadas em prática as suas concepções pedagógicas e quais são os principais desafios enfrentados

nesse processo. O quarto eixo discute os desafios enfrentados pelas professoras iniciantes no contexto das classes multisseriadas e sobre a necessidade da transposição do modelo seriado urbanocêntrico. E, por fim, o quinto eixo aborda acerca do processo de iniciação à docência dentro do contexto da Educação Infantil do Campo, defendendo a importância de um processo educacional que leve em consideração as especificidades inerentes às infâncias.

De maneira geral, a partir dos dados da pesquisa, podemos perceber que a iniciação à docência é um período imerso em incertezas e influenciado por diversos fatores que interferem no cotidiano educacional, incluindo a própria desvalorização da profissão, as más condições de trabalho e os demais desafios inerentes ao sistema educacional. Ao mesmo tempo é o período em que cada profissional se vê diante da necessidade de se apropriar da sua responsabilidade docente e assumir o seu papel no processo educacional.

Com base nos relatos das professoras entrevistadas, fica evidente a necessidade de haver maiores investimentos na formação continuada, focalizando as temáticas que são latentes no seu cotidiano de atuação, principalmente nos que se refere à Educação do Campo, às políticas públicas, à organização pedagógica da multissérie, às vivências com a Educação Infantil, à avaliação e diferentes metodologias de aula. A existência de um projeto de formação continuada específico para professores iniciantes, se configura como uma ferramenta importante de acompanhamento aos professores iniciantes do Campo.

Nesse mesmo sentido, a concepção que o professor possui acerca da Educação do Campo é um elemento importante, pois vai refletir diretamente nas suas ações educacionais e na sua postura enquanto educador. Esse não é um processo fácil, pois são inúmeros os aspectos que influenciam no fazer docente e que impõem dificuldades ao professor, principalmente quando nos referimos ao contexto do Campo e às negligências históricas conferidas a esses espaços. Portanto, ter consciência do projeto educacional da Educação do Campo se configura também como um fortalecimento individual e coletivo do professor.

A luta contra o machismo, o patriarcado, o racismo e a discriminação é uma batalha que precisamos travar diariamente, em todos os sentidos do nosso cotidiano. Por isso, faz-se necessário o desenvolvimento de uma educação consciente e humanizadora, que promova o enfrentamento a todas as formas de preconceito,

formando cidadãos críticos e empenhados na construção de uma sociedade melhor. E, enquanto professores da Educação do Campo, temos um papel determinante nisso, haja vista que é o nosso dever desenvolver práticas pedagógicas que permitam conhecer a nossa própria história e lutar contra todo o sistema discriminatório e preconceituoso com o qual convivemos.

É importante frisar que realização dessa pesquisa possibilitou uma vivência que vai para além da profissional e acadêmica. A cada entrevista realizada, foram histórias de vida que foram contadas. A cada escola visitada, foram lembranças revividas. Que essa pesquisa possa abrir caminhos para futuros trabalhos, visando sempre a qualidade educacional para o Campo e para a formação de professores frente a esse contexto. Que possamos continuar firmes na luta, defendendo a educação como possibilidade para a transformação social.

Por fim, retomamos a epígrafe utilizada ao início deste trabalho, em que a letra da canção de Gonzaguinha (1982) nos lembra da beleza que há no fato de sermos eternos aprendizes. Somos pessoas em constante inacabamento, como professores e como seres humanos. Que possamos então nos apropriar do nosso inacabamento e estar sempre abertos à mudança. Que possamos nos alegrar com os nossos aprendizados e com a nossa capacidade de aprender com as nossas vivências. Que possamos nos permitir caminhar, repensar e refazer. E, enquanto educadores da Educação do Campo, que possamos seguir firmes na defesa de uma educação de qualidade que possibilite a emancipação dos sujeitos em busca de uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ABREU, Airan Celina Sepúlveda dos Santos Rocha de. **Educação do Campo em Classes Multisseriadas: Uma Prática Docente Multifacetada**. Escola em Tempos de Conexões, Conedu, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook2/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID6579_25092021090323.pdf. Acesso em 12 de janeiro de 2024.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do Campo e a Formação de Professores: Construção de Uma Política Educacional para o Campo Brasileiro**. Ci. & Tróp., Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868/589>. Acesso em 08 de dezembro de 2023.

_____. **Educação do Campo e a Formação de Professores: Construção de uma política educacional para o campo brasileiro**. Ci. & Tróp., Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/cic/article/download/868/589>. Acesso em 12 de janeiro de 2024.

ALMEIDA, Nara Gabriela Nascimento de. **A importância da metodologia científica através do projeto de pesquisa para a construção da monografia**. Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação. v.2, n. 1, p. 57-66, jan./jun., 2016. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/53439>. Acesso em 28 de abril de 2024.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil: Discurso Legislação e Práticas Institucionais**. Sindicato Nacional dos Editores de Livros. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>. Acesso em 14 de janeiro de 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Política de Formação de Professores do Campo**. Cad. Cedes. Campinas, Vol. 27, n. 72, p. 157 - 176. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 de janeiro de 2024.

BACH, Eliane Loreni. PERANZONI, Vaneza Cauduro. **A História da Educação Infantil no Brasil: Fatos e uma Realidade**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Ano 19 - Nº 192 - Maio de 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd192/a-historia-da-educacao-infantil-no-brasil.htm>. Acesso em 26 de janeiro de 2024.

BAHIA. **Lei nº 1.589, de 22 de dezembro de 1961**. Cria o município de Milagres, desmembrando do município de Amargosa. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-1589-1961-bahia-atualiza-os-limites-dos-municipios-que-integram-o-territorio-de-identidade-vale-do-jiquirica-na-forma-da-lei-n-12057-de-11-de-janeiro-de-2011>. Acesso em 26 de dezembro de 2024.

BARROS, Oscar Ferreira. A Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Multisseriadas: Indicativos de saberes pedagógicos de resistência educacional no campo. In: HAGE, Salomao Mufarrej. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: Retratos de Realidade das Escolas Multisseriadas no Pará**. Belém: Grafica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Monica/Downloads/1%20-%20Livro%20-%20Hage%20-%20Classes%20Multisseriadas.pdf>. Acesso em 21 de dezembro de 2023.

BRANDÃO, Zaia. **A dialética macro/micro na sociologia da educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/bLYVCGRqgZKkmpCrTbvCXw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 de abril de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 2, de 28 de Abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em 09 de janeiro de 2024.

_____. Ministério de Educação. **LDB - Lei nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 14 de janeiro de 2024.

_____. Ministério de Educação. **LDB - Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 14 de janeiro de 2024.

_____. Ministério de Educação. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 14 de janeiro de 2024.

_____, Ministério da Educação. **Projeto Escola Ativa: Projeto Base**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília- DF. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa>. Acesso em 09 de janeiro de 2024.

_____, Ministério da Educação. **Projeto Escola da Terra**: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília- DF. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>. Acesso em 09 de janeiro de 2024.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002**. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em 14 de janeiro de 2024.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Brasília, 2010, p. 7-33. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em 08 de fevereiro de 2024.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em janeiro de 2025.

_____. Presidência da República. **Lei Nº 8069 de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 11 de fevereiro de 2024.

_____. Presidência da República. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Palácio do Governo Provisório, Senado Federal, 1827. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em 26 de janeiro de 2024.

_____. Presidência da República. **Lei Nº 11.274 de 06 de Fevereiro de 2006**. Dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. 2006. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em 08 de março de 2025.

_____. Presidência da República. **Decreto Nº 981, de 8 de Novembro de 1890**. Palácio do Governo Provisório, Senado Federal, 1890. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm. Acesso em 15 de janeiro de 2024.

_____. Presidência da República. **Decreto Nº 7.247, de 19 de Abril de 1879**. Palácio do Governo Provisório, Senado Federal, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em 15 de janeiro de 2024.

_____. Presidência da República. **Decreto Nº 19.850, de 11 de Abril de 1931**. Palácio do Governo Provisório, Senado Federal, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 09 de janeiro de 2024.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=130>. Acesso em 08 de março de 2025.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa Nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em 08 de março de 2025.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Portaria Normativa Nº 579, de 02 de julho de 2013**. Institui o Programa Escola da Terra. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_insti_tui_a_escola_da_terra.pdf. Acesso em 09 de março de 2025.

_____. Presidência da República. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em 10 de fevereiro de 2024.

_____. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 10 de fevereiro de 2024.

_____. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em 10 de fevereiro de 2024.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em 10 de fevereiro de 2024.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado Federal. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 de fevereiro de 2024.

_____. Centro de Treinamento Educacional da CNTI. **Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. 27 a 31 de Julho de 1998. Luziânia-GO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>. Acesso em 21 de dezembro de 2023.

BRITTO JÚNIOR, Álvaro Francisco de; FERES JÚNIOR, Nazir. **A Utilização da Técnica da Entrevista em Trabalhos Científicos**. Evidência: Olhares e Pesquisa em Saberes Educacionais. Araxá, v. 7, n. 7. 2011. Disponível em: <http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/200>. Acesso em 28 de abril de 2024.

CALDART, Roseli Salete. **O Papel do Educador dos Povos do Campo**. Dez pontos de Reflexão para a construção da identidade dos sujeitos coletivos e seu desenvolvimento humano. Sem Terra, 2002.

_____. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**. V.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em 28 de dezembro de 2024.

_____. Por uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade em Construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. V. 4, Brasília, DF, 2002, p. 25-36. Acesso em 20 de novembro de 2023.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALETEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Glaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

BUFREM, Lailah Santiago; FREITAS, Juliana Lazzarotto; BREDAS, Sônia Maria. **Observação como técnica de pesquisa**: Análise da produção científica em ciência da informação. XII ENANCIB – Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. Brasília, Distrito Federal, outubro de 2011. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/183427>. Acesso em 28 de abril de 2024.

CAMPOS, Raimundo Sidnei dos Santos. **Educação Popular e Educação do Campo na Articulação de Concepções e Práticas Educativas Emancipatórias**. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA2_ID10183_17082016213621.pdf. Acesso em 20 de novembro de 2023.

CAMURRA, Luciana; TERUYA, Tereza Kazuko. **Escola Pública**: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Direito à Educação. 1º Simpósio Nacional de Educação. XX Semana de Pedagogia. Unioeste, Cascavel-PR. 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/4/Artigo%2015.pdf>. Acesso em 09 de janeiro de 2024.

CECHINEL, Andre; FONTANA, Silvia Aparecida Ferreira; GIUSTINA, Kelli Pazeto Della; PEREIRA, Antonio Serafim; PRADO, Silvia Salvador do. Estudo/Análise Documental: Uma Revisão Teórica e Metodológica. UNESC, Criciúma, v. 5, no1, janeiro/Junho 2016. Criar Educação – PPGE – UNESC. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/download/2446/2324>. Acesso em 28 de abril de 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**: Evolução e Desafios. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho Braga. Portugal. Vol. 16, Nº 02, pp 221-236. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em 12 de dezembro de 2023.

CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos. JESUS, Denise Santos de. O Acesso à Educação Infantil do Campo em Mutuípe -BA: Direitos, Conquistas e Desafios.

Revista Cocar. V.14N.28 Jan./Abr./ 2020 p. 90-108. Universidade do Estado do Pará. Belém, Pará. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3108/1372>. Acesso em 09 de fevereiro de 2024.

_____. SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. **A Implantação da Educação Infantil no Município de Teixeira de Freitas – Bahia.** Práxis Educacional, Vitória da Conquista. v. 4, n. 5, p. 109-127, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/579/473>. Acesso em 09 de fevereiro de 2024.

_____. A Autonomia das Crianças a partir dos Objetivos Educacionais Definidos pelas Professoras. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade.** Salvador, v. 18, n. 31, p. 231-243, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v18n31/v18n31a22.pdf>. Acesso em janeiro de 2025.

CORRÊA, Gilvane Gonçalves. **Ensino Seriado:** Fundamentos Históricos e Filosóficos. História e Perspectivas, Uberlândia (42): 315-363, jan./jun.2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Monica/Downloads/admin,+HP-2009-179.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2024.

COSTA, Edineide Vitor. FEITOSA, Débora Alves. **A Educação Infantil no Campo e a Valorização da Criança Enquanto Sujeito de Direito.** ENECULT – Encontro de Estudos Interdisciplinares em Cultura. Salvador – BA, 2019. Disponível em: <http://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/112004.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2024.

DIAS, Juliane Santos. NOGUEIRA, Ana Cláudia Fernandes. **A Formação do Professor de Educação Infantil do Campo no Município de Humaitá/AM.** Seminários do GEPEC, 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/3-educacao-do-campo-formacao-e-trabalho-docente/c25-a-formacao-do-professor-de-educacao-infantil.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2024.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: A Creche, um Bom Começo.** Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3033/2768>. Acesso em 08 de fevereiro de 2024.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **O que é Interdisciplinaridade?** Editora Afiliada. São Paulo – Cortez, 2008.

_____. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro:** Efetividade ou Ideologia. Edições Loyola, 6º ed. São Paulo, 2011.

FERRAZ, Marli Ferreira da Silva. **A Importância da Relação Família e Escola:** Reflexões sobre as Percepções de Pais e Professores. Universidade da Integração

Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB. São Francisco do Conde – BA. Disponível em: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2541/1/2022_arti_marliferraz.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2025.

FERREIRA, Lúcia Gracia. **Desenvolvimento Profissional Docente: Percursos Teóricos, Perspectivas e (Des)Continuidades**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020009, 2020. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9326. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9326>. Acesso em: 03 de outubro de 2023.

_____. **Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente: diálogos sobre professores iniciantes**. Acta Scientiarum Education, vol. 39, núm. 1, 2017, pp. 79-89 Universidade Estadual de Maringá Maringá, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303349752009.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2024.

_____. **Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente Brasileira: Interseções e Diálogos com Professores da Educação Básica**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2023.

_____. **Professores da Zona Rural em Início de Carreira: Narrativas de si e desenvolvimento profissional**. São Carlos: UFSCar. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2349/6212.pdf?sequence=1>. Acesso em 31 de dezembro de 2024.

FERREIRA, Stela Lina Magalhães Bergiante. LACERDA, Fátima Kzam Damaceno de. **A importância do diário de bordo na formação docente: Uma experiência no projeto PIBID de Nova Friburgo**, RJ. VIII Encontro Regional de Ensino de Biologia RJ/ES – 11 a 13 de setembro de 2017. Rio de Janeiro, RJ. UNIRIO – UFRJ – IBC. Disponível em: <https://polofriburgo.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/02/artigo-viii-erebio-dic3a1rio-de-bordo.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2024.

FREITAS, Maria Natalina Mendes. DAMASCENO, Kelly Katia. ALVES, Laura Maria Silva Araújo. **Formação de Professores da Educação Infantil no Campo no Estado do Pará. Revista COCAR**. Belém, Edição Especial N. 2, p.278a297. 2016. Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1012/656>. Acesso em 12 de fevereiro de 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GODOY, Arilda Schimidt. **Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28 de abril de 2024.

GOMES, Adriano Ramos. **Ensino Público no Brasil: Primórdios (1786 – 1827).** Instrumento Crítico, v. 5, n. 5, 2019, p. 15-32. Disponível em: [file:///C:/Users/Monica/Downloads/acosta,+2+Ensino+p%C3%BAblico+no+Brasil_pri+m%C3%B3rdios+\(1759-1827\).pdf](file:///C:/Users/Monica/Downloads/acosta,+2+Ensino+p%C3%BAblico+no+Brasil_pri+m%C3%B3rdios+(1759-1827).pdf). Acesso em 21 de novembro de 2023.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/94129626/Iniciacao-a-pesquisa-cientifica-Elisa-Pereira-Gonsalves>. Acesso em 28 de Abril de 2024.

GONZALEZ, Lelia. **Por um Feminismo Afro-latino-americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos.** 1.ed. Rio de Janeiro. Editora Schwarcz. 2020.

GORZONI, Sílvia de Paula. DAVIS, Cláudia. **O Conceito de Profissionalidade Docente nos Estudos Mais Recentes.** Scielo Brasil. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1396-1413 out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 de fevereiro de 2024.

GOVEIA, Rita Izabel do Carmo. **O Desafio da Retenção de Professores em Escolas do Campo: O Caso da Escola Estadual José Franco em Caldas – MG.** Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/bitstream/ufjf/6731/1/ritaizabeldocarmogoveia.pdf>. Acesso em 14 de fevereiro de 2024.

GUIMARAES, Célia Maria. A História da Atenção à Criança e da Infância no Brasil e o Surgimento da Creche e da Pré-Escola. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 81-142, set./dez. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Monica/Downloads/darli,+6+-+A+hist%C3%B3ria+da+aten%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+crian%C3%A7a+e+da+inf%C3%A2ncia+no+Brasil.pdf>. Acesso em 12 de fevereiro de 2024.

GURAN, Milton. **Documentação Fotográfica e Pesquisa Científica: Notas e Reflexões.** Marc Ferrez, 2012. Disponível em: http://www.labhoi.uff.br/sites/default/files/doc_foto_pq.versao_final_27_dez.pdf. Acesso em 28 de abril de 2024.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Classes Multisseriadas: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomao Mufarrej. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: Retratos de Realidade das Escolas Multisseriadas no Pará.** Belém: Grafica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Monica/Downloads/1%20-%20Livro%20-%20Hage%20-%20Classes%20Multisseriadas.pdf>. Acesso em 08 de janeiro de 2024.

_____. **A Multissérie em Pauta: Para Transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo.** Universidade Federal da Bahia. FAGED, 2008. Disponível em:

https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acesso em 08 de janeiro de 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando Pensamento Crítico: Sabedoria Prática**. 1.ed. São Paulo. Editora Elefante. 2013.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf. Acesso em 03 de outubro de 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Milagres - BA: Dados de Municípios do Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/milagres.html>. Acesso em 26 dezembro de 2024.

JESUS, Andréia Ponciana de. **Cuidar e Educar na Educação Infantil: Um Olhar de Assistentes e Professores de Crianças Pequenas**. Faculdade Doctum de Pedagogia da Serra. Serra, 2015. Disponível em: <https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/1403/1/CUIDAR%20E%20EDUCAR%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20UM%20OLHAR%20DE%20ASSISTENTES%20E%20PROFESSORES%20DE%20CRIAN%C3%87AS%20PEQUENAS.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2025.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899- 1922)**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 78, p. 17-26, ago., 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1027/1035>. Acesso em 14 de fevereiro de 2024.

LEITÃO, Carla. **A entrevista como instrumento de pesquisa científica: planejamento, execução e análise**. Brazilian Computer Society, Porto Alegre, Brazil, Brazil, 9-12, 2012. Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/wp-content/uploads/2021/10/livro3-cap7-Entrevista.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas Exigências Educativas e Profissão Docente. 6ª. ed.- São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pedagogia e Pedagogos: Inquietações e Buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf. Acesso em 03 de janeiro de 2025.

LOCKS, Geraldo Augusto. ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. PACHECO, Simone Rafaeli. **Educação do Campo e a Escola Multisseriada na História da Educação Brasileira**. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. Gepec, 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d08-educacao-do-campo-e-a-escola-multisseriada-na.pdf>. Acesso em 16 de janeiro de 2024.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. A (In)viabilidade da metodologia da escola ativa como prática curricular para ensinar e aprender no campo. In: HAGE, Salomao Mufarrej. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: Retratos de Realidade das Escolas Multisseriadas no Pará**. Belém: Grafica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Monica/Downloads/1%20-%20Livro%20-%20Hage%20-%20Classes%20Multisseriadas.pdf>. Acesso em 08 de janeiro de 2024.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista Semi-estruturada: Análise de Objetivos e Roteiros**. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos. A Pesquisa Qualitativa em Debate. Anais. Baurú: USC. 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 28 de abril de 2024.

MARCILIO, Maria Luiza. A Roda dos Expostos e a Criança Abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, Fernando José. **Educação do Campo: Processo de Ocupação Social e Escolar**. In: II Congresso Internacional de Pedagogia Social, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n2/06.pdf>. Acesso em 03 de março de 2023.

MELLO, Marco. **O Programa Escola Ativa no Contexto da Educação do Campo: Impasses e Contradições**. Universidade Federal de Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Marco-Mello.pdf>. Acesso em 16 de janeiro de 2024.

MOLINA, Monica Castagna. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: Desafios e Potencialidades**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Laís Mourão. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA, UFS)**. Coleção Caminhos da Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

MORISSAWA, Mitsui. **A História da Luta pela Terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001. Disponível em: <http://www.docvirt.com/docreader.net/docreader.aspx?bib=BibliotLT&PagFis=4971>. Acesso em 03 de março de 2023.

MOURA, Terciana Vidal. **Formação de Professores que Atuam em Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo: Que Princípios? Que Diretrizes? Que Epistemologia?** In: XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Natal-Rio Grande do Norte, 2014. Disponível em: <https://forumeja.org.br/wp-content/uploads/tainacan-items/1688/326490/BR-CMV-EPT-DNNE-099.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2024.

_____. SANTOS, Fábio Josué dos. A Pedagogia das Classes Multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente.

Debates em Educação. Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403>. Acesso em 07 de janeiro de 2025.

NÓVOA. Antônio. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores** (p. 9-12). Rio de Janeiro, RJ: DP&A. 2006. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf. Acesso em maio 27 de maio de 2024.

ORRICO, Nancy Rodrigues; FREITAS, Gilsélia Macedo Cardoso. **As Professoras de Classes Multisseriadas, suas Trajetórias de Vida e Práticas de Leitura: Formando Leitores para Além da Decodificação de Palavras.** Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Natal, 2014.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. **Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente.** Faculdade Luciano Feijão, Scientia. Ano 01, Edição 01, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/outros_artigos/Revista_area_AFIM_01.pdf. Acesso em 15 de fevereiro de 2024.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional.** Revista HISTEDBR On-line, Unicamp, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>. Acesso em 11 de fevereiro de 2024.

PEREIRA, Edirleine dos Santos Pereira. MACÊDO, Magda Martins. Escolas Multisseriadas do Campo: Tempos Espaços e Vivências. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 7, n. 1, p. 152- 169 – jan./abr. 2018 - ISSN 2238-8346. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/47051/25499/195110>. Acesso em 16 de janeiro de 2024.

PESSOA, Gláucia Tomaz de Aquino. **Instituto de Menores Artesãos da Casa de Correção.** Arquivo Nacional MAPA. Memória da Administração Pública Brasileira, 2016. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/364-instituto-de-menores-artesaos-da-casa-de-correcao-da-corte>. Acesso em 11 de fevereiro de 2024.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **A Concepção de Educação do Campo no Cenário das Políticas Públicas da Sociedade Brasileira.** 2011. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/289.pdf. Acesso em 08 de janeiro de 2024.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano.** São Paulo:

Cortez, 2012. Coleção Educação em Direitos Humanos, v.4.

PREFEITURA DE MILAGRES. **Milagres: Cidade dos Mil Encantos**. SECUTE. Cultura, turismo, esporte. Revista, 2023.

RIZZO, Gilda. **Creche**: Organização, Currículo, Montagem e Funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre a Organização Curricular por Área de Conhecimento. In: In: MOLNA, Mônica Castagna; Sá, Laís Mourão. (Orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto (UFMG; UnB; UFBA; UFS). Coleção Caminhos da Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RODRIGUES, Suelen Cardoso Miranda. ROCHA, Sandra Mara Santana. CRISTOFOLETI, Rita de Cássia. **Práticas Pedagógicas em Classes Multisseriadas da Educação do Campo**. Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, Dossiê n.4, Vol. 3, dez. 2020. Disponível em: <https://apmorila,+s19+Pr%C3%A1ticas+pedag%C3%B3gicas+em+classe+multisseriada+na+educa%C3%A7%C3%A3o+do.pdf>. Acesso em 03 de março de 2023.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima de Faria. OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Josely Alves dos. **As Pesquisas Qualitativas e Quantitativas na Educação**. Revista Prisma, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/download/49/41>. Acesso em 28 de abril de 2024.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e Escolanovismo na Formação do Educador**: Uma Análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Tese. Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9059/1/Cl%C3%A1udio%20Eduardo%20F.%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em janeiro de 2025.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **A Produção Acadêmica Sobre O Tema “Classes multisseriadas” No Brasil**: um olhar sobre as teses e dissertações. EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, GT 26 – Educação do Campo, 2014, Natal/RN, Brasil. Anais. Natal-RN: UFRN, 2014.

_____. MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: Antunes-Rocha, Maria Isabel; Hage, Salomão Antônio Mufarrej (Org.). **Escola de Direito**: Reinventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 35-47.

SANTOS, Manoel da Conceição. Reforma Agrária. Utopia Revisitada. In: STARLING, Heloisa Maria Murgel, RODRIGUES, Henrique Estrada, TELLES, Marcela (org). **Utopias Agrárias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

SANTOS, Milton. **O Retorno do Território**. In: OSAL: Observatório Social da América Latina. Nº 16. Buenos Aires: CLACSO. 2005.

SANTOS, M.M.C.; FILHO, M.B.S.; SANTOS, V.M.C.; SOUZA, M.F.M.; RODRIGUES, F.C. **Educação Ambiental e o Homem do Campo**: vivências a partir de classes multisseriadas. Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos. Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças. Espaço de Diálogos e Práticas. Realizado de 25 a 31 de julho de 2010. Porto Alegre - RS, 2010.

SANTOS, Mônica de Almeida. **A Licenciatura em Educação do Campo**: Dimensões Teóricas e Práticas. Editora UFRB, Cruz das Almas – BA, 2018. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/editora/component/chronoforms5/?chronoform=ver-livro&id=65>.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7311446/mod_resource/content/1/Sav.pdf. Acesso em 08 de janeiro de 2024.

SILVA, Ana Paula Soares da. PASUCH, Jaqueline. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil no Campo**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7162-2-10-artigo-mec-orientacoes-curriculares-ei-campo-ana-paula/file>. Acesso em 11 de fevereiro de 2024.

SILVA, Edna Maria Amâncio. FARIAS, Márcia Lopes Silva de. **O Papel do Educador da Educação Infantil de Crianças de 0 a 3 anos de Idade na Perspectiva do Cuidar e do Educar**. UFP – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4311/1/EMAS28042015.pdf>. Acesso em janeiro de 2025.

SILVA, Ilse; CAMARGO, Arleide; PAIM, Marilane. Fênix que Renasce ou “Praga a ser Exterminada”: Escola Multisseriada. In: II ENPEC-Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, Brasília, 06 a 08 de agosto de 2008. **Anais eletrônicos** (CPC-02: Formação de Trabalho Docente nas Escolas do Campo). Brasília: UnB, 2008.

SILVA, Maria Conceição Andrade da. **Em Defesa de um Currículo Escolar e uma Prática de Formação de Professores para a Educação do Campo**. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. GEPEC, 2013, São Carlos – SP. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d05-em-defesa-de-um-curriculo-escolar-e-uma.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2024.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo**: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-

1111, set./dez. 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>. Acesso em 03 de março de 2023.

SOUZA, Renata Cordeiro de. **A Importância das Atividades Lúdicas para o Desenvolvimento Infantil: Uma Reflexão sobre o Papel do Jogo no Processo de Aprendizagem**. Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, 2013. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34979/1/Monografia%20de%20RENATA%20CORDEIRO%20DE%20SOUZA.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2724102/mod_resource/content/1/Saberes%20docentes%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20profissional.pdf. Acesso em 27 de maio de 2024.

TIGGERMANN, Iara. Do Regime Seriado para a Organização em Ciclos: Mais do Mesmo. **Educação Unisinos**. 14(1):27-34, janeiro/abril, 2010. Disponível em:
<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/149/31>. Acesso em 12 de dezembro de 2023.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. DIAS, Juliane Santos. **A Formação de Professores que Atuam na Classe Multisseriada na Área Rural do Sul do Amazonas**. Educação & Formação, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 181-203, jan./abr. 2017 Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/317274196_Formacao_dos_professores_que_atuam_na_classe_multisseriada_na_area_rural_no_sul_do_Amazonas. Acesso em 15 de fevereiro de 2024.

APÊNDICES

Apêndice 1: CARTA DE INFORME À INSTITUIÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

CARTA DE INFORME À INSTITUIÇÃO

Por meio desta, apresentamos o(a) acadêmico(a) Mônica de Almeida Santos, do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, devidamente matriculado(a) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que está realizando a pesquisa intitulada: **"PROFESSORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CLASSES MULTISSERIIDAS E EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA CIDADE DE MILAGRES - BA"**.

O principal objetivo do estudo é "Compreender a conjuntura de formação e trabalho docente de professores iniciantes no exercício das Classes Multisseriadas e da Educação Infantil, no contexto do Campo da cidade de Milagres-BA". Para tanto, são delineados os seguintes objetivos específicos: compreender o histórico da cidade de Milagres e as suas origens; contextualizar as escolas do Campo da cidade de Milagres-BA, evidenciando a conjuntura das classes multisseriadas e da Educação Infantil e sua importância social e educacional; identificar os desafios enfrentados pelos professores iniciantes, considerando seus processos de formação, as estratégias desenvolvidas no trabalho com a multissérie e com a Educação Infantil; refletir sobre a importância das Classes Multisseriadas para as comunidades camponesas; discutir a importância das creches e do desenvolvimento da Educação Infantil no contexto da Educação do Campo; propor alternativas no campo da formação e das práticas dos docentes, considerando os desafios apontados pelos professores iniciantes inseridos no contexto da multisseriação e da Educação Infantil.

Assim sendo, solicitamos autorização para que se realize a pesquisa através da coleta de dados. Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador (a) em possibilitar aos participantes um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões em forma de

pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste(a) futuro(a) profissional e da iniciação à pesquisa científica. Em caso de dúvida você pode procurar a pesquisadora Mônica de Almeida Santos.

Contato: (75) 981629425

E-mail: monicaalmeida13@gmail.com.

Amargosa, de de 2024.

Mônica de Almeida Santos
(Pesquisadora/ Responsável)

Profa. Karina de Oliveira Santos Cordeiro
Siape 1642510 /Orientadora

Apêndice 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou convidando o(a) senhor(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa titulada “**Professores iniciantes na Educação do Campo: Classes Multisseriadas e Educação Infantil no Contexto da Cidade de Milagres-BA**”, vinculada à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Caso o(a) senhor(a) tenha interesse em participar e concordar com os esclarecimentos abaixo, assine, por favor, ao final do documento.

Sua participação na pesquisa não é obrigatória, lhe permitindo desistir de participar e retirar seu consentimento a qualquer momento. Caso recuse, isso não lhe trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Você estará recebendo uma cópia deste termo, que consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas da pesquisa e de sua participação.

NOME DA PESQUISA: Professores Iniciantes na Educação do Campo: Classes Multisseriadas e Educação Infantil no Contexto da Cidade de Milagres-BA.

OBJETIVO: Compreender a conjuntura de formação e trabalho docente de professores iniciantes no exercício das Classes Multisseriadas e da Educação Infantil, no contexto do Campo da cidade de Milagres-BA.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Caso for aceito o convite para participar da pesquisa, realizaremos uma entrevista por meio da qual trataremos acerca de aspectos da sua formação e exercício docente.

RISCOS E DESCONFORTOS: Com a realização da pesquisa, afirmamos que o(a) senhor(a) poderá ter eventualmente alguns riscos e desconforto nas apresentações das informações de dados pessoais, contudo, a partir do nosso comprometimento ético na e com a pesquisa, tentaremos evitar ao máximo que isso ocorra, a exemplo poderá ser agendado o melhor horário e/ou local reservado para a realização da entrevista.

BENEFÍCIOS: O participante ao realizar a entrevista contribuirá para aperfeiçoar a área de estudos da formação de professores e contribuirá para trazer visibilidade para a Educação do Campo da cidade de Milagres-BA.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: É importante ressaltar que não haverá nenhum gasto por parte dos participantes da pesquisa. Salientamos também que os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de remuneração ou gratificação pela participação na pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Em relação as informações que serão obtidas, asseguramos a confidencialidade para garantir a privacidade dos sujeitos da pesquisa, informando que apenas serão divulgados os dados que estejam relacionados com objetivos da pesquisa, que serão devidamente revisados pelos entrevistados e com a autorização para publicação.

Os dados gerados da pesquisa serão arquivados em sigilo por cinco anos após a realização do estudo (letra "c" do subtópico "X.1 - Da análise Ética dos CEP das competências:" Resolução 466/12).

O tempo estimado da pesquisa etnográfica será de aproximadamente 6 meses.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Mônica de Almeida Santos.

ENDEREÇO: Rua Vereador Carlos Lima, Nº 168, Bairro Santa Rita, Amargosa-BA.

TELEFONE: (75) 981629425/ E-mail: monicaalmeida13@gmail.com

PROFESSORA ORIENTADORA: Profa. Karina de Oliveira Santos Cordeiro
(Pesquisadora/Orientadora)

Para dúvidas sobre as questões éticas na pesquisa, procurar o Comitê de Ética da UFRB

ENDEREÇO: Rua Rui Barbosa, 710 – Prédio da Reitoria

Cruz das Almas – Bahia

CEP:4.380-000

Telefone 75 3621 6850

E-mail: eticaempesquisa@ufrb.edu.br

Horário de atendimento do CEP (9h às 12h e das 13h às 16h) e o contato, (75) 3621- 6850.

O CEP está disponível para esclarecer apenas as questões éticas da pesquisa.

Amargosa, de de 2024.

Monica de Almeida Santos
(Pesquisadora Responsável)

Apêndice 3: CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, portador do RG Nº _____, CPF: _____ aceito participar da pesquisa intitulada **"Professores Iniciantes na Educação do Campo: Classes Multisseriadas e Educação Infantil no Contexto da Cidade de Milagres-BA"**, desenvolvida pela acadêmica/pesquisadora Mônica de Almeida Santos, e permito que obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos. Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e sob a guarda dos mesmos. Assim sendo, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informada pela pesquisadora Mônica de Almeida Santos sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Amargosa, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do pesquisador

Nome completo do colaborador

Apêndice 4: Termo de Consentimento (Observação)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

TERMO DE CONSENTIMENTO (Observação)

A presente pesquisa, intitulada “Professores Iniciantes na Educação do Campo: Classes Multisseriadas e Educação Infantil no Contexto da Cidade de Milagres - BA”, tem o intuito de abordar sobre aspectos referentes ao processo de formação de professores para atuarem no campo, compreender o processo de inserção na docência e os desafios enfrentados pelos professores iniciantes no exercício educacional e contextualizar o histórico das escolas do campo da cidade de Milagres-BA, evidenciando a conjuntura das classes multisseriadas e da Educação Infantil. Para tanto, solicitamos autorização para observação dessa Unidade Escolar, visando inicialmente conhecer o espaço físico e acessar o Projeto Político Pedagógico e demais documentos que possibilitem traçar informações sobre as origens da instituição. Posteriormente, almejamos a realização de entrevistas com os professores que estão nos primeiros anos do exercício docente, para buscar compreender elementos referentes ao seu processo de formação e aos desafios encontrados no cotidiano educacional. Desse modo, firma-se o termo de consentimento livre e esclarecido de concordância quanto a realização da pesquisa, estando cientes ainda que todo o conteúdo envolvido será utilizado de maneira ética. Uma cópia deste documento ficará com a instituição e a outra com a pesquisadora. Quaisquer dúvidas que existirem a qualquer momento poderão ser sanadas, tanto pessoalmente, quanto através do seguinte email: monicaalmeida13@gmail.com.

Milagres–BA, ____/____/____.

Assinatura: _____

Apêndice 5: Declaração de Participação



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que fui informado(a) sobre a realização desta pesquisa, sobre seus objetivos e sua relevância. Estou ciente que os conteúdos cedidos serão de uso exclusivo desta pesquisa, que serei livre para interromper a participação a qualquer momento e que receberei esclarecimentos sobre possíveis dúvidas a qualquer momento. Desse modo, concordo livremente em participar fornecendo as informações necessárias. Portanto, lavro minha assinatura em duas cópias deste documento, ficando uma delas comigo e outra com a pesquisadora.

Milagres–BA, ____/____/____.

Assinatura: _____

Apêndice 6: ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADO AOS PROFESSORES INICIANTE QUE ESTÃO ATUANDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

1º Eixo – Dados de identificação e de formação docente

1. Nome: _____ Sexo: _____
2. Endereço: _____ rural () urbano ()
3. Contato: celular: _____ e-mail: _____
4. Formação: _____
5. Escola em que trabalha: _____
6. Tempo de atuação na instituição _____
7. Quanto tempo de formação? _____ Quanto tempo de atuação no magistério? _____, na Educação Infantil? _____, na Educação do Campo _____ e na Educação Infantil do Campo? _____
8. Situação funcional: () Efetiva nesta escola/local () Efetiva em outra escola no campo () Efetiva em outra escola em área urbana () Contratada
9. Você considera que o seu processo de formação inicial contempla o cotidiano educacional que você vivencia hoje? De que forma?

2º Eixo – Atuação docente e práticas pedagógicas

1. O que você entende por Educação do Campo?
2. O que você entende por Educação Infantil?
3. Fale um pouco sobre como foi sua escolha, motivação ou o ingresso na Educação Infantil do Campo.
4. Você se sente preparada para atuar como professora de Educação Infantil do Campo?
5. Quais os principais desafios vivenciados por você quando iniciou o exercício docente na Educação Infantil do Campo?
6. O que você acha que poderia ter havido no seu curso de formação inicial que pudesse lhe dar maiores subsídios enquanto professora de uma creche no Campo?
7. Quantos alunos há em sua turma? Qual a faixa etária?
8. Fale um pouco como é trabalhar em uma escola no campo (as condições, desafios, sua relação com a comunidade, com os alunos, quem colabora com seu trabalho, se tem ou não apoio, etc).
9. Fale um pouco sobre quais são as maiores dificuldades de trabalhar na Educação Infantil?
10. Na sua opinião, a sua formação atende a contento a sua atuação docente de hoje? Por quê?
11. Na sua opinião, qual a importância de haver uma creche nessa comunidade?
12. Nas suas práticas pedagógicas você consegue evidenciar as especificidades do campo (histórias, culturas, desafios, desigualdades, representatividade dos movimentos sociais, etc.)? Se sim, de que forma? Se não, o que você pensa que falta haver para que isso aconteça?

13. Qual a relação das famílias das crianças com a creche? Há uma presença constante dos pais ou não?

3º Eixo – Formação Continuada

1. Você conhece ou sabe da existência de documentos próprios do seu município, específicos para orientação ao trabalho educativo na Educação do Campo? E na Educação Infantil? (Em caso positivo ou se esse documento estiver em elaboração, informe o tipo de documento/orientação.) _____

2. Você conhece a Proposta Curricular do município? Você participou da elaboração dessa proposta? Caso tenha participado, quais ações formativas você participou para a elaboração desse documento?

3. Como é realizado o planejamento individual e coletivo?

4. Você já participou de alguma formação continuada específica para o Campo e para a Educação infantil? Que instituição ofertou o curso?

5. Você participou da construção dos planos de curso da EI do campo? Como eles estão organizados?

6. Na sua opinião, como devem ser pensadas as políticas de formação para os professores que atuam na escola do campo? Como deve ser essa formação?

4º Eixo – Outras informações

1. Gostaria de falar de alguma questão que considera importante que não abordamos aqui? O que você acrescentaria ao falar da Educação Infantil no Campo?

AGRADECEMOS A SUA PARTICIPAÇÃO

Apêndice 7: ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADO AOS PROFESSORES INICIANTES QUE ESTÃO ATUANDO NAS CLASSES MULTISSERIIDAS

1º Eixo – Dados de identificação e de formação docente

1. Nome: _____ Sexo: _____
2. Endereço: _____ rural () urbano ()
3. Contato: celular: _____ e-mail: _____
4. Formação: _____
- 3 Escola em que trabalha: _____
- 4 Tempo de atuação na instituição _____
- 5 Quanto tempo de formação? _____ Quanto tempo de atuação no magistério? _____, e nas classes multisseriadas? _____
- 6 Situação funcional: () Efetiva nesta escola/local () Efetiva em outra escola no campo () Efetiva em outra escola em área urbana () Contratada
9. Você considera que o seu processo de formação inicial contempla o cotidiano educacional que você vivencia hoje? De que forma?

2º Eixo – Atuação docente e práticas pedagógicas

1. O que você entende por Educação do Campo?
2. Fale um pouco sobre como foi sua escolha, motivação ou o ingresso na Educação do Campo.
3. Você se sente preparada para atuar como professora do campo?
4. Você se sente preparada para atuar como professora de uma classe multisseriada?
5. Quais os principais desafios vivenciados por você quando iniciou o exercício docente em uma classe multisseriada?
6. O que você acha que poderia ter havido no seu curso de formação inicial que pudesse lhe dar maiores subsídios enquanto professora de uma classe multisseriada?
7. Quantos alunos há em sua turma? Qual a faixa etária? E quais as séries?
8. Fale um pouco como é trabalhar em uma escola no campo (as condições, desafios, sua relação com a comunidade, com os alunos, quem colabora com seu trabalho, se tem ou não apoio, etc).
9. Fale um pouco sobre quais são as maiores dificuldades de trabalhar em uma classe multisseriada.
10. Na sua opinião, a sua formação atende a contento a sua atuação docente de hoje? Por quê?
11. Na sua opinião, qual a importância de haver classes multisseriadas nessa comunidade?
12. Nas suas práticas pedagógicas você consegue evidenciar as especificidades do campo (histórias, culturas, desafios, desigualdades, representatividade dos movimentos sociais, etc.)? Se sim, de que forma? Se não, o que você pensa que falta haver para que isso aconteça?
13. Qual a relação das famílias das crianças com a escola? Há uma presença constante dos pais ou não?

14. O que você entende por interdisciplinaridade?

15. A organização da classe em multissérie contribui para que haja a interdisciplinaridade ou não? De que forma?

3º Eixo – Formação Continuada

1. Você conhece ou sabe da existência de documentos próprios do seu município, específicos para orientação ao trabalho educativo na Educação do Campo? (Em caso positivo ou se esse documento estiver em elaboração, informe o tipo de documento/orientação.) _____

2. Você conhece a Proposta Curricular do município? Você participou da elaboração dessa proposta? Caso tenha participado, quais ações formativas você participou para a elaboração desse documento?

3. Como é realizado o planejamento individual e coletivo?

4. Você já participou de alguma formação continuada específica para o Campo? Que instituição ofertou o curso?

5. Você participou da construção dos planos de curso da Educação do Campo do município? Como eles estão organizados?

6. Na sua opinião, como devem ser pensadas as políticas de formação para os professores que atuam na escola do campo? Como deve ser essa formação?

4º Eixo – Outras informações

1. Gostaria de falar de alguma questão que considera importante que não abordamos aqui? O que você acrescentaria ao falar das classes multisseriadas do Campo?

AGRADECEMOS A SUA PARTICIPAÇÃO