



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**NARRATIVAS DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE MARAÚ –
BAHIA: UM ESTUDO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS
CLASSES MULTISSERIADAS DE ESCOLAS RURAIS**

THAÍSE DA PAIXÃO SANTOS

Sob a Orientação do Professor
Ramofly Bicalho dos Santos

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237n Santos , Thaise da Paixão , 1985-
Narrativas de professores no município de Marau -
Bahia: um estudo das condições de trabalho nas classes
multisseriadas de escolas rurais / Thaise da Paixão
Santos . - Seropédica; Nova Iguaçu, 2024.
151 f.: il.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2024.

1. Condições de Trabalho Docente. 2. Classes
Multisseriadas. 3. Táticas Professorais. 4. Educação
do Campo. 5. Educação Básica. I. Santos, Ramofly
Bicalho dos , 1970-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 "This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**



TERMO Nº 303 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.021919/2024-45

Seropédica-RJ, 03 de maio de 2024.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

THAÍSE DA PAIXÃO SANTOS

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutora**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

TESE APROVADA EM 27/02/2024

Membros da banca:

RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

MAXIMO AUGUSTO CAMPOS MASSON. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

LÍVIA JÉSSICA MESSIAS DE ALMEIDA. Dra. UFS (Examinadora Externa à Instituição).

ARLETE RAMOS DOS SANTOS. Dra. UESB (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 03/05/2024 17:40)
BRUNO CARDOSO DE MENEZES BAHIA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PPGEA (11.39.49)
Matrícula: 1528697

(Assinado digitalmente em 03/05/2024 16:25)
RAMOFLY BICALHO DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)
Matrícula: 1426576

(Assinado digitalmente em 04/05/2024 11:52)
LÍVIA JESSICA MESSIAS DE ALMEIDA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 032.779.105-55

(Assinado digitalmente em 05/05/2024 12:05)
ARLETE RAMOS DOS SANTOS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 663.604.476-49

(Assinado digitalmente em 06/05/2024 07:29)
MAXIMO AUGUSTO CAMPOS MASSON
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 424.720.087-91

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **303**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **03/05/2024** e o
código de verificação: **e10cedee5a**

A Deus, meus pais, familiares, amigos e irmãos em Cristo que sempre
estiveram comigo nas trincheiras da vida.
Aos professores da Educação Básica, em especial os das classes multisseriadas
no Litoral Sul da Bahia que lutam por uma sociedade mais justa,
democrática, bonita, igualitária e humana.

AGRADECIMENTOS

Eu aprendi qual é o valor que eu sonho alcançar
Eu entendi que o caminho pedras terá
Eu vi em campo aberto se erguer construção
E foi com muitas pedras, e foi com muitas mãos
Eu vi o meu limite vir diante de mim
Eu enfrentei batalhas que eu não venci
Mas o troféu não é de quem não fracassou
Eu tive muitas quedas, mas não fiquei no chão
***E ao olhar pra trás, tudo que passou
Venho agradecer quem comigo estava***
Ergo minhas mãos pra reconhecer
E hoje eu sou quem eu sou
Pois Sua mão me acompanhava
Mas eu sei, não é o fim, ***é só o começo da jornada***
Vejo vitórias e hoje eu olho pra trás
E a minha frente eu sei
Existem muito mais
Eu sei que minha jornada aqui só começou
Ao longo dessa estrada sozinho não estou
(Pedro Valença)

A Deus, pelo amor incondicional que dura para sempre e não se concentra em quem eu sou ou no que faço. É assim tão maravilhoso!!!! “Agradeço pela vida, pelo sol que a cada novo dia brilha” (Baruk).

Aos meus pais Janete e Crispim, obrigada pelo amor, cuidado, incentivo, apoio e orações durante a minha vida, vocês sempre acreditaram e me ensinaram preceitos que me auxiliam na caminhada. Amo muito vocês!!!

A Igreja Batista Alvorada pelo apoio dispensado. Em especial aos líderes espirituais Pastor Hermes Junior e sua esposa Tina, Pastor Marcelo e sua esposa Cici, Pastor Aécio (*In memoriam*) e sua esposa Marcela, a Educadora Cristã Cida, pelo incentivo, cuidado e orações. A EPA, Coro Alvorada e Classe dos jovens solteiros que tem contribuído para minha formação e me proporcionado servir ao Senhor com alegria.

A meu orientador Prof. Dr. Ramofly Bicalho dos Santos pela acolhida e cuidado ao longo desses anos de estudos.

A banca examinadora composta pelos/as professores/as: Prof. Dr. Bruno Cardoso de Menezes Bahia; Prof. Dr. Máximo Augusto Campos Masson; Profa.

Dra. Livia Jéssica Messias de Almeida e Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos meu respeitoso agradecimento pelas contribuições relevantes para esta pesquisa.

Aos meus familiares, por poder contar com a torcida, o apoio e o incentivo a não desistir deste sonho. Em especial destaco os primos, tias e tios que foram presença constante enquanto estava no Rio de Janeiro. Obrigada pela atenção e afeto que recebi.

À minha amiga Maria Rita, pela presença constante nesse processo, obrigada por todo incentivo, orientação e escuta sensível.

À mamãe carioca (Dona Rosa), Deus sempre me presenteia no caminho com pessoas que nos provam o seu amor. Desde o primeiro dia me auxiliou, cuidou e se preocupou para que ficasse o mais confortável possível.

Às minhas amigas Maria São Pedro, Amália e Cléo, obrigada pela acolhida, carinho e atenção.

Aos amigos(as) pela presença constante, obrigada pelos compartilhamentos e afetos.

Aos colegas do Doutorado pelos diálogos durante o processo de doutoramento.

Aos colegas de orientação, Renato e Robledo, por compartilharem desse processo com leveza e generosidade.

Aos colegas professores/as, coordenadores/as e equipe gestora das escolas investigadas, por contribuírem para que essa tese fosse possível.

Aos professores do doutorado, pelo diálogo e contribuição para o meu crescimento acadêmico.

Aos meus colegas professores e professoras das escolas públicas do ensino fundamental onde tenho exercido a docência.

O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que jamais deve abandonar, saber que motiva e sustenta sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia do dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do status quo, porque o dominante o decreta. O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (Freire, 2014, p.110).

RESUMO

SANTOS, Thaíse da Paixão. **Narrativas de professores no município de Marará – Bahia: um estudo das condições de trabalho nas classes multisseriadas de escolas rurais**. 2024. 151p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

O presente estudo tem como objetivo conhecer as condições de trabalho docente de professores das classes multisseriadas em escolas em territórios rurais em Marará – Bahia, com vistas a compreender os motivos que os conduziram a docência e suas táticas professorais. Para tanto elaborei a seguinte problemática: Quais as condições de trabalho docente de professores das classes multisseriadas em escolas em territórios rurais no município de Marará - Bahia? Como os efeitos dessas condições influenciam no trabalho e nas táticas professorais? Nessa perspectiva, propomos especificamente: discutir as condições de trabalho docente e a formação de classes multisseriadas no município de Marará; analisar as táticas professorais e os aspectos da organização do trabalho pedagógico; identificar os modos de fazer, as formas de resistência, as dificuldades e enfrentamentos empreendidos pelos professores das classes multisseriadas em escolas rurais e investigar a formação inicial e permanente de professores e suas implicações na docência. A pesquisa foi realizada no Território de Identidade Litoral Sul - Bahia, composto por 26 municípios, dentre estes foi escolhido o município de Marará como campo da pesquisa devido a algumas singularidades, tais como: o número de escolas e de classes multisseriadas seguida da maior população rural e extensão territorial rural. Metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa, os instrumentos para coleta das informações foram questionários e entrevista narrativa com os professores participantes da pesquisa. Para fins de análise, buscamos aproximações com a análise compreensiva- interpretativa, organizadas em três tempos: a) Tempo I: Pré-análise /leitura cruzada; b) Tempo II: Leitura temática- unidades de análise descritiva; c) Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*. Consideramos que as classes multisseriadas são historicamente apontadas no Brasil como predominante nas escolas rurais, sendo as regiões Norte e Nordeste com maior incidência, onde o estado da Bahia se configura com o maior número de classes multisseriadas e Marará como o município com maior número de classes multisseriadas em escolas rurais no Território Litoral sul da Bahia. Sendo que as condições de trabalho docente estão submetidas a precariedade que afetam o trabalho docente e os professores constroem cotidianamente modos de fazer, formas de resistências, práticas e lutam contra as ausências empreendendo tática individuais e coletivas. Considero, portanto, que não se pode pensar políticas educacionais à revelia das demandas e singularidades locais e sem a escuta desses sujeitos.

Palavras-chave: Condições de Trabalho Docente; Classes Multisseriadas. Táticas Professorais. Educação do Campo. Educação Básica.

ABSTRACT

SANTOS, Thaíse da Paixão. **Teachers' narratives in the municipality of Maraú - Bahia: a study of working conditions in multi-grade classes in rural schools.** 2024. 151p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

The present study aims to understand the teaching working conditions of teachers in multigrade classes in rural schools in Maraú – Bahia, with a view to understanding the reasons that led them to teaching and their teaching tactics. To do so, we start from the following problem: What are the teaching working conditions of teachers in multigrade classes in rural schools in the municipality of Mara - Bahia? How do the effects of these conditions influence work and teaching tactics? From this perspective, we specifically propose: discussing teaching working conditions and the formation of multigrade classes in the municipality of Maraú; analyze teaching tactics and aspects of the organization of pedagogical work; identify the ways of doing things, forms of resistance, difficulties and confrontations undertaken by teachers in multigrade classes in rural schools and investigate the initial and permanent training of teachers and their implications for teaching. The research was carried out in the South Coast Identity Territory - Bahia, made up of 26 municipalities, among these we chose the municipality of Maraú as the research field due to some singularities, such as: the number of schools and multigrade classes followed by the largest rural population and rural territorial extension. Methodologically, we adopted a qualitative approach, the instruments for collecting information were questionnaires and narrative interviews with teachers participating in the research. For analysis purposes, we seek approaches to comprehensive-interpretive analysis, organized into three periods: a) Time I: Pre-analysis/cross-reading; b) Time II: Thematic reading - units of descriptive analysis; c) Time III: Interpretative-comprehensive reading of the corpus. We consider that multigrade classes are historically seen in Brazil as predominant in rural schools, with the North and Northeast regions having the highest incidence, where the state of Bahia has the largest number of multigrade classes and Maraú as the municipality with the largest number of multigrade classes in rural schools in the Southern Coastal Territory of Bahia. Since teaching working conditions are subject to precariousness that affects teaching work and teachers daily construct ways of doing things, forms of resistance, practices and fight against absences by undertaking individual and collective tactics. We therefore consider that we cannot think about educational policies without regard to local demands and singularities and without listening to these subjects.

Keywords: Teaching Working Conditions; Multiseries Classes. Teacher Tactics. Rural Education. Basic Education

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
EaD	Educação a Distância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEA	Programa Escola Ativa
PMEM	Plano Municipal de Educação de Marau
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas distribuídas por programas e instituições de 2016 a 2020.....	7
Quadro 2: Dissertação I- Formação de professores	9
Quadro 3 - Dissertação II- Políticas Educacionais.....	10
Quadro 4 - Dissertação III Práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas no campo	11
Quadro 5- Trabalho docente.....	12
Quadro 6 - Número das Escolas e matriculados por sexo e cor/raça, do município de Maraú em 2022	22
Quadro 7- Perfil dos professores entrevistados.....	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de professores quanto ao tipo de vínculo de trabalho	22
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases da entrevista narrativa.....	24
Figura 2 - Três tempos de análise.....	26
Figura 3: Análise da Educação do Campo	38
Figura 4. Fechamento das escolas do campo no brasileiro, 2014	43
Figura 5: Demonstrativo de precarização do trabalho docente em classes multisseriadas	53
Figura 6: Características específicas dos materiais didáticos para classes multisseriadas em territórios rurais	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 AD-MIRAR POSSIBILITA CONHECER: NAS TRILHAS METODOLÓGICAS	6
1.1 Problematização justificativa e estado da arte: a constituição da pesquisa	6
1.2 Aspectos metodológicos	17
1.3 Classes Multisseriadas em Maraú-Bahia: um panorama do <i>locus</i> da pesquisa	19
1.4 Perspectivas de análise das informações	23
1.5 Professores de classes multisseriadas: colaboradores da pesquisa	27
1.5.1 Professor Campinhos	28
1.5.2 Professora Barra Grande	28
1.5.3 Professora Cassange	29
1.5.4 Professora Algodões	29
1.5.5 Professora Saquaira	30
1.5.6 Professor Três Coqueiros	31
2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E CLASSES MULTISSERIADAS NO TERRITÓRIO RURAL DE MARAÚ	32
2.1 Da educação rural à Educação do Campo: perspectivas de políticas públicas de valorização do campo	32
2.2 Reflexões de classes multisseriadas do/no campo	39
2.3 Educação <i>dos</i> e não <i>para</i> os sujeitos do campo: as condições de trabalho docente e a formação de classes multisseriadas no território rural	44
2.4 Interfaces entre educação do campo, precarização do trabalho docente e a realidade das classes multisseriadas na Bahia	48
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: O CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS EM ESCOLAS NO TERRITÓRIO RURAL DE MARAÚ	56
3.1 Diálogos entre formação de professores e multisseriação: trajetória, limites e possibilidades	56
3.2 Escolas multisseriadas e perspectivas para o inédito viável: avanços e desafios	61
3.3 Táticas de professores para resistir nas classes multisseriadas em escolas em territórios rurais	69

4	NARRATIVAS DE TÁTICAS PROFESSORAIS EM CLASSES MULTISSERIADAS	74
4.1	A formação dos professores das classes multisseriadas: inicial e permanente.....	75
4.2	A organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas.....	85
4.3	Condições de trabalho docente: entre as situações – limites e os inéditos - viáveis .	94
4.4	Táticas professorais: um ato político na arte de fazer docente	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
6	REFERÊNCIAS	111
7	anexos.....	123
	ANEXO A- Parecer Consubstanciado do CEP	124
8	apêndice	129
	Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	130
	Apêndice B- Questionário perfil dos professores	131

INTRODUÇÃO

Eu vi muitos homens brigando, ouvi **seus gritos**
Estive no fundo de cada vontade encoberta
E a coisa mais certa de todas as coisas
Não vale um caminho sob o sol
E o sol sobre a estrada, é o sol sobre a estrada, é o sol
Por isso uma força me leva a cantar
Por isso essa força estranha
Por isso é que eu canto, não posso parar
Por isso essa voz tamanha
Caetano Veloso

Este fragmento extraído da composição “Força estranha” de Caetano Veloso foi escolhido, pois, ajuda a compreender o lugar histórico, político e social, que o objeto desta pesquisa é pensado. As concepções das classes multisseriadas no Brasil têm sido tratadas como uma ““anomalia” do sistema, uma “praga” que deveria ser exterminada”” para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano” e “[...] têm desafiado as tentativas governamentais que tentaram extingui-las” (Santos, Moura, 2015, p. 35). Essas tentativas de extinção provocam estranhamentos, desassossegos, lutas, mobilizações e protestos dos movimentos sociais, que fazem parte do contexto das classes multisseriadas em territórios rurais/do campo, reivindicando por seu direito fundamental à educação; ao não silenciamento, abandono e preconceito; a precarização do trabalho docente; o fechamento de escolas multisseriadas pelo processo de nucleação escolar e a desvalorização do modo de organização de ensino por alguns, até mesmo colegas da docência.

Assim, como o sol que aclara o caminho, a pesquisa também poderá contribuir para problematizar alguns aspectos das classes multisseriadas, ensinando sobre perspectivas possivelmente ainda desconhecidas. Essas inquietações decorreram de ter presenciado práticas em contexto similar, posto que, iniciei a minha atuação como professora numa classe multisseriada. Nesse sentido, pesquisar significa não silenciar e continuar produzindo conhecimentos na tentativa de colaborar com a construção de uma educação libertadora. Portanto, este estudo caminhou no sentido da defesa dessa organização de ensino, como forma de resistência dos povos do campo, contrária a representação de lugar atrasado e de sua eliminação, que tem descartado o seu papel social e político na garantia e acesso a escolarização de um número expressivo da população.

A presente pesquisa emerge do desejo e da necessidade de compreender as condições do trabalho docente de professores das classes multisseriadas no município de Maraú no Estado da Bahia. Enquanto professora da Educação Básica na rede municipal minha implicação neste objeto de pesquisa provém da experiência na coordenação pedagógica de classes multisseriadas de Educação Infantil em escolas em territórios rurais¹ em Ubaitaba – Bahia, um município vizinho à Maraú, onde residem alguns profissionais que atuam neste município, além de ter algumas similaridades, por ser empobrecido e de pequeno porte, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), até 50.000 habitantes localizado no mesmo Território de Identidade do Litoral Sul da Bahia. Tratou-se de uma

¹ De acordo com Oliveira (2014, p.75) é possível inferir que quando falamos em escolas em território rural “tomamos por opção a localização geográfica/social/político no espaço brasileiro. Contudo, nosso entendimento é que essa escola faz parte de um conjunto de políticas educacionais que estabelecem que as escolas localizadas nos territórios rurais, estão inseridas na dimensão da Educação do/no Campo”.

experiência que considero de retorno ao começo do meu ingresso na docência, pois já havia trabalhado como professora em classe multisseriada no município de Ilhéus quando iniciei na profissão docente.

Assim, ingressei em 2010 no ensino público, ministrando aulas em uma classe multisseriada no assentamento Frei Vantuy², fundado em 27/10/1999 e localizado no Km 10 da Rodovia Ilhéus – Itabuna. Tinha acabado de concluir a graduação do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e ser aprovada no processo seletivo da Prefeitura de Ilhéus, quando fui encaminhada para essa escola, uma realidade que se apresentou desafiadora, pois, na minha formação inicial existia um silenciamento curricular das discussões da Educação do Campo. Nesse sentido, como nos escritos de Freire (2014, p. 25), que “vá ficando cada vez mais claro que embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

No primeiro momento foi difícil, afinal estava iniciando a docência e me deparei com alguns desafios, tais como: a sala multisseriada com uma turma que atendia da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental I; a ausência de estrutura física, visto que, as aulas durante um período tiveram que acontecer debaixo de barcas³, um espaço improvisado, inadequado para essa finalidade; a rejeição por não pertencer a comunidade; a ausências de materiais didáticos alinhados com a realidade de salas multisseriadas; a distância da escola sede o que dificultava o apoio e assessoria da equipe gestora.

Está inserida nesse contexto ampliou saberes, possibilidades, compreensões, questionamentos e dúvidas de modo a concordar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2014, p.24). No ano seguinte, em 2011, ao ser convocada no concurso da Prefeitura Municipal de Ubaitaba, não foi possível permanecer atuando em Ilhéus, por causa da distância de aproximadamente 80 Km, já que resido em Itabuna- Bahia. Então, atuei nos anos Iniciais do Ensino Fundamental I durante 3 anos e meio. Permaneci nesta função até 2014.2 quando tive licença para a minha formação continuada, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) distando 374km da cidade de atuação. Neste período foi necessário solicitar afastamento da sala de aula, tive os primeiros estranhamentos ao ter que enfrentar o município para ter direito a licenciar-me, afinal busquei cursar mestrado numa universidade pública, com recursos próprios e ainda assim o município resistia, indicando desinteresse na formação dos professores.

Além disso, ao finalizar o curso e me apresentar para reassumir a sala de aula, a gestão municipal decide enviar-me para a coordenação de classes multisseriadas de Educação Infantil em escolas rurais, desconsiderando alguns aspectos, como: a distância entre a minha casa e as escolas; a ausência de transporte disponível para o trajeto, que poderiam comprometer tanto a carga horária do trabalho, como as minhas condições físicas, sem levar em conta inclusive se a formação que acabara de fazer atendia as especificidades das escolas rurais. Esta decisão me colocou num lugar e função distintos dos ocupados anteriormente, da qual emergiu a necessidade de pesquisar as condições de trabalho docente de professores das classes multisseriadas de escolas rurais significa também como sugere a pesquisa narrativa articular a relação entre “o interesse pessoal e o senso de relevância e amplas preocupações sociais, no trabalho e na vida das pessoas” (Clandinin, Connelly, 2015, p.166).

² De acordo com a pesquisa realizada por Multari (2014), o assentamento recebeu esse nome pois, um frei da região, da pastoral da terra de Arataca, chamado Frei Vantuy, fez algumas intervenções e intermediou através do diálogo algumas brigas que ocorreram ao longo do processo de assentamento.

³ Estrutura de madeira ou alvenaria onde as amêndoas de cacau são dispostas e a secagem acontece por incidência solar direta. Durante o período noturno, ou de baixa incidência solar, utiliza-se o calor proveniente da queima de combustíveis para a secagem. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Barcaca-utilizada-para-a-secagem-de-amendoas-de-cacau_fig1_337806176. Acesso em: 15 jan.2022.

Diante desse contexto, busquei formação continuada para me respaldar teoricamente e atender as demandas da nova função. Assim, participei de uma seleção e fui aprovada para cursar especialização em Educação do Campo na UESC. Essa minha experiência em escolas de territórios rurais em municípios de pequeno porte, começou a apontar a necessidade de empreender nas “práticas cotidianas” diversas “táticas”⁴ que nessas condições se tornam potentes instrumentos de resistência, porque, buscam alternativas e constroem possibilidades com outras compreensões do contexto, sobretudo, porque estas escolas estão localizadas em municípios que dentre outras adotam a estratégia de não incentivar a formação dos professores e talvez também por isso permanecem ausentes das pesquisas.

Nesse sentido, durante essa experiência de trabalho e convivência com outros professores das classes multisseriadas alguns aspectos das suas narrativas me instigaram a buscar investigar as múltiplas demandas da profissão docente no meio rural, uma vez que, este se encontra submetido mais fortemente a precárias condições de trabalho. Portanto, o trabalho docente neste contexto envolve lutas, resistências e enfrentamentos de situações que muitas vezes exigem do professor constantes reinvenções para atender e articular grupos de alunos diversos com especificidades locais e regionais além de ser também responsável por sua própria formação e a aprendizagem de seus alunos. Desse modo, recaem sobre os professores exigências para além da função docente, decorre daí a necessidade, como nos escritos de Arroyo (2000, p.27), de:

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, [...]. Porque somos professores (as). Somos não apenas exercemos a função docente. Carregamos angústias e sonhamos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professor (as) faz parte de nossa vida pessoal.

Se as angústias e os sonhos são parte tanto do ser professor, como da vida pessoal, então, conviver com outros, dos quais sou parte, significa em concordância com Freire (2018, p.56), “ad-mirar”, “olhar de dentro” e “daí de dentro” ver “o que está sendo olhado”. Não se trata de defender uma forma ingênua e “desarmada” de compreender e interpretar o fenômeno investigado, mas de considerar que as experiências de vida, formação e trabalho docente desta pesquisadora foram fundamentais para o exercício de superar a “curiosidade ingênua” e meramente opinativa, para ver a partir de dentro, sem contudo, abandonar o rigor metodológico ao propor como objeto de estudo: Narrativas das condições de trabalho docente de professores das classes multisseriadas em escolas em territórios rurais no Município de Maraú – Bahia, com vistas a compreender os motivos que os conduziram a docência e suas táticas professorais. Nesse sentido, “[...]. Rigor e flexibilidade andam juntos na pesquisa qualitativa, porque o excesso de rigidez deve ser corrigido ou equilibrado com a flexibilidade,

⁴ Utilizo este termo como apresentado em Certeau (2004, p.100) que compreende as práticas cotidianas, envolvendo estratégias e táticas. Nesse sentido, a estratégia compreende a manipulação de relações de força que se torna possível quando um sujeito de querer e poder, quer seja uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica, podendo ser isolado. Entretanto, se reconhece nessas “estratégias” um tipo específico de saber, que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar. Enquanto, tática não tem por lugar senão o outro, aproveita as “ocasiões” e depende delas, não possui base para estocar benefícios e prever saídas, por isso não conserva aquilo que ganha. Este não lugar, sem dúvida, lhe permite mobilidade, mas numa sujeição aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Deve utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco [...] é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, e no espaço por ele controlado, assim o sujeito fraco joga com as forças do outro, mas não o manipula (Ibidem, p.102)

assim como o excesso de flexibilidade tem que ser corrigido com o tensionamento justo” (Galeffi, 2009, p. 38).

Desse modo, levantei as seguintes questões de pesquisa: Quais as condições de trabalho docente de professores das classes multisseriadas em escolas em territórios rurais no município de Maraú? Como os efeitos dessas condições influenciam no trabalho e nas táticas professorais?

Buscando responder ao problema, elenquei como objetivo geral: Conhecer as condições de trabalho docente de professores das classes multisseriadas em escolas de territórios rurais em Maraú – Bahia, com vistas a compreender os motivos que os conduziram a docência e suas táticas professorais. Para alcançar tal objetivo, tracei os seguintes objetivos específicos: discutir as condições de trabalho docente e a formação de classes multisseriadas no município de Maraú; analisar as táticas professorais e os aspectos da organização do trabalho pedagógico; identificar os modos de fazer, as formas de resistência, as dificuldades e enfrentamentos empreendidos pelos professores das classes multisseriadas em escolas rurais e investigar a formação inicial e permanente de professores e suas implicações na docência.

Para tanto, esta tese foi dividida em quatro capítulos, organizados de maneira interligada, na tentativa de contribuir com o debate sobre as condições de trabalho docente em classes multisseriadas no território rural de Maraú e ampliar as discussões sobre o tema em questão. Na primeira parte, são apresentadas as questões motivadoras da pesquisadora para a realização da pesquisa, o contexto de onde emergem as expectativas, as justificativas, os objetivos e a problemática da investigação, além de situar o leitor acerca da estrutura geral deste texto.

No primeiro capítulo, intitulado, **Ad-mirar possibilita conhecer: nas trilhas metodológicas** apresento o caminho teórico – metodológico que empreendi nesta pesquisa, a saber: inicialmente o estado da arte que nos auxiliou na delimitação da proposta desta pesquisa, os objetivos e a hipótese; na segunda seção abordamos os aspectos metodológicos; na terceira a perspectiva de análise das informações e por último o panorama do campo e o perfil dos participantes de pesquisa.

[No segundo capítulo, intitulado **Condições de trabalho docente e Classes Multisseriadas no território rural de Maraú** discuto perspectivas de políticas públicas de valorização do campo. Para tanto abordo a origem da Educação do Campo, sua definição e contraponto com a educação rural, já que, são dimensões fundamentais para refletir sobre a luta dos trabalhadores rurais e a sua relevância para materialização do processo de construção da Educação do Campo como política pública. Em seguida, apresento o contexto político que envolvem as classes multisseriadas do/no campo. No terceiro discorro sobre condições de trabalho docente e a formação de classes multisseriadas no município de Maraú.

No terceiro capítulo, intitulado **Formação de professores e condição do trabalho docente: o contexto das Classes Multisseriadas em escolas no território rural em Maraú**”, busquei refletir sobre a formação de professores e as condições de trabalho docente em território rural em Maraú. Dividido em quatro seções: na primeira, abordo a formação de professores e a multisseriação, considerando seus limites e possibilidades. Na segunda discuto acerca das classes multisseriadas e suas perspectivas na busca pelo inédito-viável. No terceiro exponho a formação inicial e permanente no litoral sul da Bahia. Em seguida, na quarta seção, discuto táticas dos professores como forma de resistência nas classes multisseriadas em escolas em territórios rurais.

O quarto capítulo intitulado **Narrativas de táticas professorais em classes multisseriadas** tem como objetivo discutir os resultados alcançados através da problematização acerca das táticas professorais. Busca apresentar e analisar as narrativas das professoras, no que se refere às condições de trabalho docente, às táticas utilizadas no trabalho em classes multisseriadas.

Finalizo com algumas considerações sintetizando os resultados atingidos, construindo reflexões e possibilidades interpretativas sem a pretensão de conclusões irrefutáveis e definitivas.

1 AD-MIRAR POSSIBILITA CONHECER: NAS TRILHAS METODOLÓGICAS

"Ad-mirar" e "admiração" não têm aqui a sua mesma significação usual. Ad-mirar é objetivar um "não-eu". É uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais, os distingue do outro animal. Está diretamente ligada a sua prática consciente e ao caráter de sua linguagem. Ad-mirar implica pôr-se em face do 'não-eu' curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido. Mas se o ato de conhecer é um processo - não há conhecimento acabado - ao buscar conhecer admiramos não apenas o objeto, mas também a nossa admiração anterior do mesmo objeto (Freire, 1977, p. 74).

Ao iniciar a apresentação deste capítulo no qual discuto as escolhas metodológicas, encontramos um alinhamento com o fragmento da obra freiriana quando se refere ao processo epistemológico de ad-mirar como um conhecimento partindo da prática. Nesse sentido, o autor sugere que a admiração não é apenas uma emoção ou sentimento passivo, mas uma atitude ativa e essencial para o ato de conhecer. Ao ad-mirar, colocamo-nos diante do objeto de estudo de maneira curiosa e interessada, buscando compreendê-lo em sua complexidade e singularidade. Portanto, está intrinsecamente ligada à prática consciente e à capacidade humana de refletir sobre o mundo ao redor. Ele nos impulsiona a investigar, questionar, duvidar e buscar respostas, alimentando assim o processo de conhecimento.

Assim, os dispositivos de pesquisa desempenham um papel fundamental na condução dos estudos e na coleta de informações durante o trabalho de campo. Esses dispositivos incluem uma variedade de abordagens, técnicas e métodos que os pesquisadores utilizam para investigar um determinado fenômeno, contexto ou questão de pesquisa. Dessa forma, este capítulo tem como objetivo apresentar o caminho teórico-metodológico desta pesquisa, inicialmente o estado da arte que nos auxiliou na delimitação desta pesquisa, os objetivos e a hipótese, na segunda seção abordarmos os aspectos metodológicos, na terceira a perspectiva de análise das informações e por último o panorama do campo e o perfil dos participantes de pesquisa.

1.1 Problematização justificativa e estado da arte: a constituição da pesquisa

De acordo com Souza (2012, p.53), existem poucas produções nacionais sobre as “classes multisseriadas, educação rural, escolas rurais, educação do campo, ruralidades e/ou multisseriação (...)” o que contribui “para que os cursos de formação de professores” silenciem essas discussões em seus currículos, “gerando dificuldades para aqueles docentes que trabalham com esse tipo de organização curricular ou que se dedicam à educação dos sujeitos que habitam os territórios rurais”. Considerando a distância temporal que separa esses estudos de Souza da desta pesquisa que ora desenvolvo, torna-se fundamental o exercício de “conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (Ferreira, 2002, p.259), no contexto das classes multisseriadas em escolas do campo no Estado da Bahia para identificar avanços, limites e repercussões dessas produções recentes.

Para tanto, foi feito um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2016 a 2020). Este banco foi escolhido, em virtude dessas publicações resultarem de pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação brasileira e encaminhadas ao portal desde 1987. Assim, busquei conforme Ferreira (2002), mapear e discutir àquelas desenvolvidas em Programas de Pós-graduação em **Educação, Educação do Campo e Formação de Professores da Educação Básica de Instituições de Ensino Superior** localizadas na Região Nordeste.

Para direcionar a busca optei pelo descritor “multisseriadas” entre aspas, porque, possibilita abarcar as produções que abordam o tema e utilizam este termo acompanhado de vários outros: como: **escola, classes, turmas e salas em escolas rurais** Nesse sentido, foram mapeadas as pesquisas que mencionaram esse descritor no título e ou no resumo e ou nas palavras-chave com o objetivo de analisar teses e dissertações que pesquisaram no âmbito das classes multisseriadas. De acordo com Ferreira (2002, p. 258), este tipo de pesquisa

se constitui em dois momentos: Um, **primeiro**, que é aquele em que ele (o pesquisador) interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção [...]. Um **segundo** momento é aquele em que o pesquisador se pergunta sobre a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Aqui, ele deve buscar responder, além das perguntas **“quando”, “onde” e “quem” produz pesquisas** num determinado período e lugar, àquelas questões que se referem a “o quê” e “o como” dos trabalhos (Ferreira, 2002, p. 265).

Para tanto considereí mapear período, local, área de conhecimento e perfil de formação e profissão dos/as pesquisadores/as. Inicialmente, busco responder: Quais as implicações dos/as pesquisadores/as com as classes multisseriadas? Quais os objetivos e conclusões destes estudos?

Teses e dissertações

A partir do descritor “multisseriadas” identificamos de 2016 a 2020 um total de 104 pesquisas, sendo 16 teses; 58 dissertações de mestrado acadêmico e 30 de mestrado profissional., dentre as quais, selecionamos: 29 dissertações e três teses nos programas de Educação; Educação do Campo e Formação de Professores da Educação Básica em 13 universidades federais, 19 estaduais todas localizadas na Região Nordeste, sendo 21 na Bahia, como demonstrado no quadro 1:

Quadro 1: Pesquisas distribuídas por programas e instituições de 2016 a 2020

Programa	Instituição	Ano
Educação	Universidade Estadual de Feira de Santana	2020
	Universidade Federal de Campina Grande	2020
	Universidade Federal de Campina Grande	2020
	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	2020
	Universidade Estadual do Ceará	2020
	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	2019
	Universidade Federal da Paraíba	2019
	Universidade Federal de Pernambuco	2019
	Universidade do Estado da Bahia	2019
	Universidade do Estado da Bahia	2019
	Universidade do Estado da Bahia	2019
	Universidade do Estado da Bahia	2018
	Universidade Estadual de Feira de Santana	2018
	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	2018
	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	2017

	Universidade Federal de Pernambuco Universidade do Estado da Bahia Universidade do Estado da Bahia	2017 2017 2016
Formação de Professores da Educação Básica	Universidade Estadual de Santa Cruz Universidade Estadual de Santa Cruz Universidade Estadual de Santa Cruz Universidade Estadual de Santa Cruz Universidade Federal da Bahia Universidade de Pernambuco Universidade Federal da Bahia Universidade Federal da Bahia Universidade do Estado da Bahia Universidade Estadual da Paraíba Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2019 2017 2017 2017 2017 2019 2018 2018 2016 2018 2020
Formação de Professores em Educação do Campo	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	2016 2018 2019 2016

Fonte: Organizado pela pesquisadora com as informações do Banco de Teses e Dissertações da Capes (2016-2020)

Constatei que 15 pesquisas foram desenvolvidas em programas de Formação de Professores da Educação Básica e quatro em Formação específica em Educação do Campo. Dentre estas, escolhi para este texto quatro que apresentam categorias fundamentais para o objeto desta pesquisa, a saber: “formação de professores”, “políticas educacionais”, “práticas pedagógicas”, “trabalho docente” em classes multisseriadas para fazer leitura e análise dos resumos, destacando: **linha de pesquisa; objeto de estudo; objetivo geral; participantes da pesquisa; produto apresentado e conclusões.**

Quadro 2: Dissertação I- Formação de professores

SANTOS, Magnólia Pereira dos. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação Continuada de Professores para as Classes Multisseriadas em Escolas do Campo.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo), Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação do Campo-Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, Bahia. 2016. p.8.

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

Objeto de estudo: “A Formação de Professores de Classes Multisseriadas fundamentada pela Pedagogia Histórico-Crítica”.

Objetivo geral: “Analisar as necessidades, os desafios e as possibilidades de formação de professores de Classes Multisseriadas em Escolas no Campo com base na Pedagogia Histórico-Crítica tomando como referência uma experiência formativa desenvolvida no município de Feira de Santana/Bahia”.

Esses processos de formação se iniciaram em 2002 com o Programa Escola Ativa. continuou após a sua reformulação até 2012, quando termina. Atendeu cerca de 16 professores de Classes Multisseriadas e 14 escolas. Em 2013 o município aderiu ao Programa Escola da Terra, sendo que de 2014-2015 participaram dessa formação 25 professores de Classes Multisseriadas e de comunidades quilombolas deste município.

Questão de pesquisa: “Qual a necessidade, desafios e possibilidades desta teoria pedagógica para o desenvolvimento de proposições de cursos de formação de professores em classes multisseriadas no campo, no atual momento histórico da educação brasileira?”

Participantes da pesquisa: 14 professores e professoras de classes multisseriadas do campo que participaram dessa formação.

Produto apresentado

Para assegurar a constância desse diálogo os professores sugerem elaborar uma Proposta Curricular para as Escolas do Campo com Classes Multisseriadas fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, inclusive os primeiros passos da escrita dos textos pelos professores já foram dados.”

Os resultados indicaram que:

“As possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto teoria pedagógica crítica contribuir com o trabalho educativo em escolas do campo com classes multisseriadas, mas aponta como necessário o diálogo entre essa teoria pedagógica e a Educação do Campo, na formação de professores, no sentido de assegurar à classe trabalhadora do campo um ensino de qualidade socialmente referenciado”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Perfil de formação e profissão da pesquisadora

Apresentar o perfil dos pesquisadores significa considerar que dentre as dimensões fundamentais da pesquisa está como propõe Chauí (2021), as exigências próprias e internas ao pesquisador e ao seu campo de atividades, da necessidade intelectual e científica de pensar sobre um problema. Nesse sentido, importa conhecer do ponto de vista formativo e profissional quem produziu essas pesquisas, porque, a formação inicial e continuada é um dos principais elementos de análise deste estudo. Para tal, foi feita uma busca no currículo *lattes*, no qual encontramos os registros da formação e atividades profissionais.

A autora da dissertação I atua como Formadora do Programa Escola da Terra pela Universidade Federal da Bahia desde 2014, atuou como Supervisora do PIBID/Diversidade - Educação do Campo (UFRB) no período de 2014 a 2017, atuou como Coordenadora de Educação do Campo - Coordenadora de Sistemas na Secretaria Municipal de Educação de

Feira de Santana no período de 1996 a 2016; atuou como Professora na Rede Pública Municipal de Ensino, durante 30 anos, no Ensino Fundamental em classes multisseriadas, em classes seriadas do 1º ao 9º ano em Escolas do Campo. Atuou no Ensino Médio em Escola do Campo na rede estadual de ensino durante 28 anos, atualmente está aposentada; Consultora Pedagógica nas áreas de Educação do Campo, Classes Multisseriadas, Pedagogia Histórico-Crítica, Ensino e Aprendizagem. Do ponto de vista da formação possui graduação em Psicologia (Unifan) e em Pedagogia (UEFS), pós-graduação em: Educação do Campo (UCAM); Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo (UFBA); Mestrado em Educação do Campo (UFRB).

Este perfil revela que o campo de atuação profissional e a formação inicial e continuada da pesquisadora estão interrelacionados com o objeto de estudo, tanto que, a pesquisa emerge da necessidade apontada pelos professores de Classes Multisseriadas em um “Espaço de Diálogo” realizado pela pesquisadora na Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) de Feira de Santana em 2013, com a presença de 43 professoras de um total de 63 que atuavam nas Classes Multisseriadas em Escolas do Campo da Rede Pública Municipal do mencionado município. Essa necessidade de Formação Continuada específica para esses professores deveria atender para a relação teoria e prática ao tempo que oportunizasse aos filhos da classe trabalhadora do campo, que estudam nessas escolas, as condições necessárias para acessarem o conhecimento produzido historicamente de forma crítica. (Santos, 2016).

Quadro 3 - Dissertação II- Políticas Educacionais

SILVA, LUCIENE ROCHA. **A Política Municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista = Bahia, no período de 2010 a 2017**. 2017. 227 f. Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia. 2017, p.8

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais

Objeto de estudo

A Política Municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista – Bahia

Objetivo principal

“Analisar se a política municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista – BA. estava em conformidade com as Diretrizes Operacionais para Educação Básica que orientam as escolas do campo no país, no período de 2010 a 2017 (DOEB, 2002)”.

Sujeitos da pesquisa

Secretário Municipal de Educação, Coordenadora Pedagógica do Núcleo Pedagógico, Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental Inicial e Classes Multisseriadas Rurais, Diretoras das Escolas Nucleadas e do Círculo Integrados Escolares Rurais.

Conclusões

Constatam algumas contradições que levam ao distanciamento em relação às Diretrizes Operacionais Nacionais (2002), particularmente, com pouca atenção à Educação Infantil no campo; formação continuada dos educadores ainda equivocada, currículo distanciado da realidade camponesa e o fechamento de um número significativo de escolas no campo.

Produto apresentado

Elaborou uma Resolução para a Educação do Campo no município “que dispõe sobre as diretrizes que devem orientar o trabalho pedagógico e administrativo das escolas no campo do município, conforme legislação Nacional, e Municipal, elaborada pelos integrantes do Fórum Municipal de Educação do Campo”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Perfil de formação e profissão da pesquisadora

Licenciada em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) desde 1993. Mestrado profissional em Educação no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores para Educação Básica da UESC. Professora da Educação Básica atuando nas redes estadual da Bahia e no município de Vitória da Conquista, ministrou a disciplina Educação do Campo e Movimentos Sociais na Pós-graduação em Educação do Campo na UESC. Atua como gestora do Colégio Estadual do Campo Lucia Rocha Macedo em áreas de Assentamento da Regional Sudoeste da Bahia e coordenadora do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) na mesma Regional. Fundadora e Coordenador do Fórum Municipal de Educação do Campo em Vitória da Conquista – Bahia.

Dentre os motivos elencados pela autora para a escolha do objeto desta pesquisa se encontra os “descompromissos do Estado com a educação do homem e da mulher do campo” (Silva, 2017, p.18). Estes descompromissos se manifestam em formas de ausências: de políticas públicas de formação continuada e específica para Educação do Campo; de condições objetivas, nas quais o trabalho é realizado (Assunção, 2010), de distribuição de direitos iguais no que tange aos contratos e jornadas de trabalho. Assim, a pesquisa de Silva (2017), constata limites na atenção a Educação Infantil, equívocos na formação, currículo distante da realidade camponesa e fechamento de escolas do campo.

Quadro 4 - Dissertação III Práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas no campo

BISPO, Roque Lessa. **Limites e possibilidades das Práticas Pedagógicas nas Escolas Multisseriadas no Campo: Um estudo em Dom Macedo Costa-Bahia.** 2018. Mestrado Profissional em Educação do Campo, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, Bahia, 2018.

Linha de pesquisa

Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo

Objeto de estudo

Práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas no campo no município de Dom Macedo Costa-Bahia.

Objetivo geral

“Compreender as práticas pedagógicas construídas nas escolas multisseriadas no campo”

Sujeitos da pesquisa

Três educadoras que lecionam em escolas constituídas de turmas multisseriadas no campo, que atendem alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Os resultados

“Evidenciaram o fazer pedagógico e as condições da Educação do Campo nas escolas constituídas por turmas multisseriadas no município de Dom Macedo Costa, possibilitando o conhecimento e reconhecimento das experiências realizadas, apesar da precariedade das condições materiais e da formação inicial e continuada das educadoras, sinalizando a importância de se construir elementos teóricos e práticos para reinventar as escolas no campo e a organização da prática pedagógica em turmas multisseriadas. Identificou-se que as escolas no campo em Dom Macedo Costa apresentam como limites a infraestrutura das escolas, condições de trabalho precárias, desvalorização da profissão docente, falta de recursos e formação inadequada para as educadoras. Como possibilidades têm apresentado a valorização da heterogeneidade das turmas, aprendizagem contextualizada com a comunidade, educação implicada na subversão pedagógica e a construção do Projeto Político-Pedagógico”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Perfil de formação e profissão do pesquisador

Graduado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Mestrado em Educação do Campo (UFRB); especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial (UFRB); profissionalmente, atua professor concursado da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, atuou nas turmas multisseriadas, na coordenação do Programa Escola Ativa (PEA) no município de Dom Macedo Costa-Bahia, implementado no Brasil em 1997, com os objetivos de ampliar o acesso à Educação Básica no meio rural e melhorar a qualidade do ensino nas escolas multisseriadas. Como gestor na Secretaria Municipal de Educação se aproximou da realidade das escolas no campo, identificando a carência de formação como um desafio para a prática pedagógica, nem sempre superada pela formação inicial, uma vez que as educadoras se encontram dentro de um processo educativo marcado pela improvisação. (Bispo,2017)

Durante o curso de graduação em Geografia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *campus* de Santo Antônio de Jesus, Bispo (2017), afirma que passou a compreender a partir de Miguel Arroyo (2007), a Educação do campo como política educacional brasileira que não abandona a necessidade de um projeto específico. Desse modo, a formação inicial contribuiu significativamente para o desenvolvimento de outras reflexões. Entretanto, “ainda que louvável, essa iniciativa é insuficiente para oferecer uma formação adequada, daí se constatar que uma parte dos professores que são formados” nas licenciaturas “manifestam dificuldades em compreender e atuar com a multissérie” (Souza; Santos,2015, p.330). Neste caso não estudava a diversidade dos sujeitos nas ações pedagógicas nem a relação entre campo e cidade e a organização da prática pedagógica nessa realidade. De modo que ao ingressar na Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro na mesma universidade, a sua percepção sobre a realidade dos sujeitos do campo e a perspectiva das propostas de educação foi ampliada e direcionada para as escolas localizadas neste contexto. (Bispo,2017).

Quadro 5- Trabalho docente

TEIXEIRA, Rosiane do Carmo. O Trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-Bahia. 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa-Bahia: Linha de pesquisa Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo
Objeto de estudo O trabalho docente nas escolas de turmas multisseriadas localizadas no campo. Objetivo geral Investigar o trabalho docente nas escolas de turmas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-Bahia. Questão de pesquisa Como se dá o trabalho docente das professoras que exercem o seu ofício no contexto das escolas de turma multisseriadas no município de Mutuípe-Bahia? Sujeitos da pesquisa Participaram da investigação inicialmente, responderam ao questionário um total de 31 professoras da rede municipal de ensino de Mutuípe que lecionam em turmas multisseriadas, dentre estas, de forma complementar, foi realizada a entrevista de caráter narrativo com 5 docentes Os resultados “A análise dos dados de campo apontam que as professoras e professores das escolas de turmas multisseriadas enfrentam obstáculos diversos no exercício do seu trabalho, tais como: dificuldades de deslocamento casa-escola, fragilidades na formação docente, ausência de uma política de gestão do trabalho pedagógico ancorada nos princípios da

Educação do Campo, precariedade dos prédios escolares, superlotação das salas de aulas, fragilidades no apoio e acompanhamento pedagógico oferecido pela gestão municipal”.

Produto apresentado

Apontou elementos para um Plano de Gestão das Escolas do Campo de Mutuípe que amenize as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos no exercício do seu ofício em turmas multisseriadas, estruturado em três eixos: uma política de formação de professores de turmas multisseriadas pautada nos princípios da Educação do Campo; construção, reforma e ampliação dos prédios escolares; e política pública de deslocamento dos sujeitos que atuam nesses contextos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Perfil de formação e profissão da pesquisadora

Graduada em Pedagogia (UFRB), especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro (UFRB), Mestre em Educação do Campo (UFRB). Atua como professora de escola municipal em Mutuípe-Bahia e de creche municipal em Jiquiriçá- Bahia. Participou do Grupo de Pesquisa e Extensão Observatório da Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá -sediado no Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB, sobretudo, no projeto de pesquisa “Mapeamento da realidade da Educação do Campo nos Territórios de Identidade do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-Bahia”, possibilitou constatar que o fenômeno das escolas multisseriadas é uma realidade muito presente no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá onde reside e atua profissionalmente. (Teixeira,2018).

Em se tratando de Mutuípe, *locus* da pesquisa com um total de 30 escolas rurais em 2017, sendo que todas possuem turmas multisseriadas. Nesse contexto, a pesquisa destaca que professores/as estão submetidos/as a condições precárias de trabalho, desde a estrutura física da escola à indisponibilidade de materiais didáticos (Teixeira,2018).

Das quatro pesquisas em destaque, três foram desenvolvidas no único Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Campo⁵. no Estado da Bahia⁶, que tem com o objetivo

capacitar professores(as) das redes públicas de ensino, gestores(as) públicos

⁵ Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Campo (PPG Educampo) foi criado durante o ano de 2012 como fruto de diversas ações de Educação do Campo realizadas no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Campus Amargosa. Desde 2007 – um ano após a criação do CFP/UFRB – atentos às demandas por formação específica para a temática Educação do Campo que atinge o entorno do CFP e abrange todo o território nacional, docentes desta Universidade tem realizado um conjunto de ações que hoje se articulam em torno de um Projeto de Educação do Campo expresso na oferta de quatro cursos de graduação (Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias, sediado no CFP/Campus Amargosa; Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Exatas e da Natureza, sediado no CETENS/Campus Feira de Santana; Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo e das Águas, financiado pelo PARFOR e sediado no CETENS/Campus Feira de Santana; Bacharelado em Tecnólogo em Agroecologia, sediado no CFP, com aulas ofertadas também na Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE), município de Monte Santo-Bahia); um (1) curso de pós-graduação lato sensu (a Especialização em ‘Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro’), sediado no CFP; e um curso de pós-graduação stricto sensu, que oferece o curso de ‘Mestrado Profissional em Educação do Campo’, também sediado no CFP. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/ppgeducampo/> Acesso em: 21 jun.2022

⁶ O maior Estado da Região Nordeste com 567.295 km, população de 14.960. 634 habitantes, composto por 417 municípios (IBGE,2020)

e articuladores(as) dos movimentos sociais do campo para implementar o projeto de Educação do Campo delineado a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, 03/04/2002) e da Política Nacional de Educação na Reforma Agrária (Decreto nº 7.352, 04/11/2010 (UFRB,2012, n/p).

Os professores de classes multisseriadas na Bahia ainda se mantêm na persistente e contínua impossibilidade de acesso aos programas de formação, por múltiplos fatores, como: longas distâncias que exigem recursos econômicos para deslocamentos até o *campus* das universidades, tornando inviável o ingresso, posto que, não conseguem licença remunerada do trabalho para se dedicar a formação, ou seja, um processo permanente de ausência de incentivo. Assim, paradoxalmente, as Metas 14;15 e 16 do Plano Estadual de Educação (2016 – 2026) que tratam da formação docente objetivam respectivamente:

Meta14: Fortalecer o aumento gradual do número de matrículas na Pós-Graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 1.900 (um mil e novecentos) mestres e 500 (quinhentos) doutores, de maneira contínua e gradativa.

Meta 15: Articular a continuidade do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, visando atingir a expectativa de que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar, em nível de Pós-Graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE-BA, e garantir a **todos** os profissionais da Educação Básica **formação continuada em sua área de atuação**, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Grifo nosso).

O cumprimento destas metas ainda se encontra no âmbito do vir a ser e inscrito na necessidade de investimentos, tanto que os estudos de Hypólito (2015), sobre “Trabalho Docente e o Novo Plano Nacional de Educação [...] apontam que “as políticas de formação e de condições de trabalho que devem ser alvo de fortes investimentos para que o trabalho docente possa ascender a uma condição mais digna”. (p.517). Cabe ressaltar, que as análises de Hypólito antecedem essas metas do Plano Estadual de Educação indicando que este é um grave problema dessas políticas e se aprofunda quando se trata dos professores de Classes Multisseriadas na Região Nordeste, tanto que, em quase todos os estudos, a “fala dos professores” foram uníssonas ao abordarem a necessidade de uma formação específica para atuarem em classes multisseriadas, bem como, as precárias condições de trabalho.

Sendo assim, compreendo que esta pesquisa se justifica em virtude da urgência de estudos, sobretudo, porque, identificou que não há estudos sobre as *condições de trabalho docente de professores de classes multisseriadas em escolas rurais no Litoral Sul da Bahia*. A pesquisa mostrou uma diversidade de produções envolvendo condições de trabalho docente e Classes Multisseriadas, no entanto, diante dos dados oficiais sobre o quantitativo de classes multisseriadas no meio rural na Bahia, esse número de pesquisas ainda é insuficiente.

Assim, o fenômeno da *multisseriação* no Brasil ainda exige pesquisas, especialmente, em municípios com uma população inferior a 25 mil habitantes, considerados pelo IBGE de pequeno porte, como é o caso de Maraú, *locus* desta pesquisa. Assim sendo, discutir as Classes Multisseriadas significa também, denunciar a ausência de políticas públicas educacionais viáveis e efetivas para as escolas do campo que alcançam, timidamente, esses municípios. Além disso, torna-se fundamental investigar as condições de trabalho docente, posto que estão relacionadas com “as estruturas visíveis e invisíveis” (Clandinin, Connelly, 2015, p.129), que limitam, precarizam e se agravam nas classes multisseriadas em escolas rurais, sendo os professores submetidos à condições de trabalho que conforme os escritos de Assunção; Oliveira e Assunção (2003: 2010; 2011), envolvem as relações entre o empregador e ou empresa e o empregado,- questões salariais, contratos de trabalho, carga horária e formação continuada- e “as condições de trabalho propriamente ditas – que designam as pressões e os constrangimentos presentes no ambiente físico e organizacional em que as tarefas são desenvolvidas” (Assunção, 2011, p.453). Assim, de acordo com Tardif e Lessard (2014, p.112):

a análise do trabalho docente não pode limitar-se a descrever condições oficiais, mas deve também empenhar-se em **demonstrar como os professores lidam com elas**, se as assumem e as transformar em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos (grifo nosso).

Portanto, analisar os efeitos e influências das condições de trabalho nas táticas professorais, possibilita transpor a mera descrição dessas condições e identificar como os “professores lidam com elas”. Um exercício constante de atender as necessidades a partir de modos de fazer desenvolvidos no cotidiano da própria atuação docente, inclusive, estes são desafios enfrentados no âmbito da resistência coletiva, sem a qual, a docência nas classes multisseriadas não seria possível, até porque seria esperar sem intervir, paralisados pela impotência de agir. Portanto,

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperança é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperança é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (Freire, 1992, p.248).

Isto posto, cabe salientar, que na educação do campo, a multisseriação é uma realidade comum em várias cidades do Brasil, desse modo, os estudos de Gatti (2011), indicam que investigar o professor é partir do pressuposto que esse profissional está sempre se movimentando e construindo valores que o diferenciam de outros, dessa forma, a identidade docente promove essa distinção. As representações que os professores de classes multisseriadas têm de si mesmos definem como será constituído o seu agir pedagógico frente aos desafios impostos cotidianamente.

De acordo com Souza e Santos (2015), a partir dos estudos de Amiguiño (2008), há quem defenda o fim das classes multisseriadas, no entanto, cabe indagar: qual seria a opção para o fim das escolas em territórios rurais que aglomeram no mesmo espaço diferenças étnico-raciais, de classe, etárias e de saberes? Tal questionamento ainda parece sem respostas, que apresentem soluções para garantir a efetivação do direito à educação instituído na Constituição Federal de 1988 como “direito de todos e dever do Estado [...]” (Brasil, 1988,

art.205), pois, “ainda vem sendo negado à população trabalhadora do campo” (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 9), inclusive a pesquisa de Silva (2017, p.159), realizada no município de Vitória da Conquista- Bahia abrangendo de 2010 a 2017, mencionado no levantamento feito para o estado da arte, considera crítica “o grande número de fechamento das escolas nucleadas que funcionam com classes Multisseriadas. Ao todo foram 53 escolas que foram fechadas nas comunidades rurais”. Esses dados seguem confirmando “um tratamento desigual e discriminatório da população do campo e a ausência de políticas públicas que alterem essa situação” (Arroyo, Caldart; Molina, 2011, p.10).

Assim, com a intenção de delimitar este estudo e principalmente de buscar ampliar a produção de pesquisas sobre a condição do trabalho docente em classes multisseriadas de escolas em territórios rurais, tendo como objeto de estudo as narrativas de professores, emergiu a questão norteadora da pesquisa: Quais as condições de trabalho docente de professores das classes multisseriadas em escolas rurais no município de Maraú – Bahia? Como essas condições influenciam no trabalho e nas táticas professorais?

Tendo em vista a questão norteadora desta pesquisa, delimitamos o seguinte objetivo geral: Conhecer as condições de trabalho docente de professores das classes multisseriadas em escolas de territórios rurais em Maraú – Bahia, com vistas a compreender os motivos que os conduziram a docência e suas táticas professorais. Como desdobramento do objetivo geral, constituímos os seguintes objetivos específicos: discutir as condições de trabalho docente e a formação de classes multisseriadas no município de Maraú; analisar as táticas professorais e os aspectos da organização do trabalho pedagógico; identificar os modos de fazer, as formas de resistência, as dificuldades e enfrentamentos empreendidos pelos professores das classes multisseriadas em escolas rurais e investigar a formação inicial e permanente de professores e suas implicações na docência.

Hipótese

Os professores das classes multisseriadas vivenciam situações de precariedade nas condições de trabalho. Nesse contexto, produzem formas de resistência buscando garantir o direito a educação em territórios rurais, onde acontecem “situações – limites”, diante das diversas tentativas de silenciamentos, abandonos, ausência de incentivo a formação inicial e permanente, além de longas jornadas de trabalho. Trata-se de uma resistência permeada pela consciência do inacabamento, da necessidade de compreender como *ser mais*, evitando acomodações em pacotes educacionais e formativos que não reconhecem os sujeitos, suas necessidades, singularidades e demandas apresentadas no cotidiano escolar da comunidade na qual está inserida.

Nesse sentido, considero a seguinte hipótese: Nas Classes Multisseriadas de escolas do campo no município de Maraú-Bahia as precárias condições são estratégias da política neoliberal adotadas pelo Estado para manter a classe trabalhadora submetida a uma educação precarizada. Por outro lado, os professores desenvolvem táticas como “atos – limites”, posto que, contribuem para enfrentar as “situações – limites” impostas por essas estratégias, ou seja, as táticas professorais são recursos utilizados pelos docentes para buscar construir uma educação libertadora e emancipatória, por isso, que as táticas e estratégias ocorrem ao mesmo conjunto espaço - tempo: o cotidiano. Desse nodo, o trabalho docente neste contexto envolve lutas, resistências e enfrentamentos de situações que muitas vezes exigem do professor reinvenções cotidianas para atender e articular grupos de alunos diversos, com singularidades e demandas locais distintas daquelas previstas nas normas universalistas da organização escolar. Diante dessas condições essas táticas se tornam potentes instrumentos de resistência, porque propõem alternativas e constroem possibilidades e compreensões outras de complexas situações vivenciadas por esses sujeitos nas Classes multisseriadas, até porque estas escolas

estão localizadas em municípios que dentre outras adotam a estratégia de não incentivar a formação dos professores.

Portanto, para refutar ou confirmar esta hipótese, se faz necessário, corroborar com outros estudos da área, bem como pesquisar condições de trabalho e as táticas empreendidas por professores de Classes Multisseriadas, buscando subsídios para discutir as singularidades da realidade local, além de apontar para outras históricas e socialmente produzidas.

1.2 Aspectos metodológicos

Neste e no próximo tópico apresento e justifico os fundamentos metodológicos que elegi para realizar o percurso da presente investigação. Abordo inicialmente, a descrição e justificativa do método da pesquisa biográfica situando ainda o contexto e os sujeitos da pesquisa, seguido das técnicas para obtenção das informações, finalizando com a discussão da análise compreensiva- interpretativa das narrativas. Esta pesquisa, apresenta reflexões acerca das condições de trabalho docente no município de Maraú- Bahia, destacando as singularidades da realidade local, sem afastar as dimensões históricas e socialmente produzidas nas Classes Multisseriadas. Além disso, este estudo busca apresentar singularidades de espaço, tempo e sujeitos da rede municipal de educação de Maraú, que tem sido pouco investigada, tendo em vista a ampliação a produção de conhecimentos visando proporcionar ampliação nos conhecimentos sobre as Classes Multisseriadas compreendendo que estão inseridas em contextos distintos daqueles usualmente priorizados na formação inicial e continuada.

As narrativas são fundamentais para compreender como os indivíduos interpretam suas vidas e atribuem significado às suas experiências. Para tanto, o delineamento desta pesquisa biográfica escolhido com vistas a evidenciar os modos de fazer, suas formas de resistência e superação, enfrentamento de conflitos, processos de aprendizagens, táticas empreendidas e as complexas situações vivenciadas por esses sujeitos nas classes multisseriadas. Compreendo ser fundamental para a categoria dos professores estar sempre nesse processo de busca, não se pode só olhar, mas constantemente estar nesse admirar que possibilita ver para além das aparências que as estruturas neoliberais têm imposto “Ninguém supera a fraqueza sem reconhecê-la” (Freire, 2000, p.47). Dessa necessidade de superação emergiu esse desejo de pesquisar como uma prática que deve ser predominante, mas não possível sempre devido as condições de trabalho docente “Faz parte da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa [...]” (Freire, 1996, p.32- nota de rodapé)⁷.

Nesse sentido, justifica-se a escolha da pesquisa biográfica na dimensão das narrativas de vida/formação/profissão como uma forma de desvelar e revelar o que ocorre no cotidiano das classes multisseriadas pela experiência dos professores, sujeitos implicados nesses espaços:

Tomada entre a singularidade, de certa forma, definicional, de seu objeto e a necessidade de uma formalização científica, a pesquisa biográfica deve se ater a uma posição – epistemológica e metodológica – que lhe permita não apenas conciliar essas duas exigências, mas responder empiricamente a pergunta que ela apresenta teoricamente, a saber, a fabricação “do mundo interior do mundo exterior”, a metabolização e a apropriação pelo indivíduo – e por um indivíduo necessariamente singular – dos ambientes de todo tipo que são os seus (Delory- Momberger, 2016, p. 141).

⁷ Esta citação se encontra numa nota de rodapé da obra

Dito isso, a natureza da problemática a ser investigada determinou a escolha metodológica, tornando-se um instrumento na compreensão do trabalho docente, suas táticas e desenvolvimento profissional em classes multisseriadas do campo. Optei pela pesquisa de abordagem qualitativa, pois, tem “o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo” (Ludke; André, 2018, p.12). Enquanto professora o meu ambiente de convivência é a escola, a sala de aula, a relação com os colegas professores, os alunos, os pais, comunidade, dentre outros. Nessa perspectiva, considerando os objetivos propostos serei mediadora para construir novas aprendizagens a partir desta pesquisa. Através dos escritos de Minayo (2012, p. 622), quando discute a abordagem qualitativa a partir de autores referenciais e da própria experiência, em forma de decálogo, tendo como pressuposto que uma análise para ser fidedigna precisa ter os termos estruturantes da investigação das pesquisas qualitativas “Sua matéria prima é composta por um conjunto de substantivos cujos sentidos se complementam: experiência, vivência, senso comum e ação. E o movimento que informa qualquer abordagem ou análise se baseia em três verbos: compreender, interpretar e dialetizar”.

Mesmo a pesquisa sendo de cunho qualitativo utilizei alguns dados quantitativos que auxiliam na compreensão e análise das informações obtidas, tais como: número de classes multisseriadas no município estudado, número de professores que exercem a docência em Classes Multisseriadas, número de professores efetivos e contratados, número total de alunos que estudam em Classes Multisseriadas, dentre outros. Nesse sentido, esses dados contribuirão na contextualização e análise detalhada do objeto e como propõe Minayo, Sanches (1993, p.247), “o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente”.

Para tanto, a opção das narrativas biográficas torna-se viável por ser um método de investigação privilegiado para a pesquisa qualitativa em educação, posto que, se percebe o quanto as narrativas constitui-se como procedimento essencial para formação humana, possuindo como pressuposto “reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela” (Passeggi, Nascimento, Oliveira, 2016, p.114). A autora afirma ainda,

Por essas razões, a escuta sensível do outro fundamenta-se no reconhecimento de sua historicidade e de seu pertencimento social, com base na hipótese de que o ato de narrar as histórias por ele experienciadas está na origem do conhecimento de si. Finalmente, nessa modalidade de pesquisa qualitativa os processos reflexivos e de ressignificação das experiências são importantes, tanto para a pessoa que narra, quanto para quem as escuta, incluindo o pesquisador, que se forma com a pesquisa e com quem dela participa (Passeggi, 2016, p.114)

A opção metodológica por narrativas se dá por fazer parte da história e assim revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivenciam o mundo “[...] portanto, a narrativa não é apenas um produto de um ‘ato de contar’ eles têm também um poder de efetuação sobre o que narra” (Delory - Momberger, 2012, p.82). Assim, fazer pesquisa narrativa também é uma forma de viver em seu sentido mais geral e ilimitado, posto que, “as estruturas visíveis e invisíveis” realmente limitam “nossas vidas, quando notadas, podem ser imaginadas de outra forma podem ser mais abertas e podem te possibilitar alternativas” (Clandinin, Connelly, 2015, p.129).

1.3 Classes Multisseriadas em Maraú-Bahia: um panorama do *locus* da pesquisa

Escolhi o município de Maraú como campo da pesquisa devido a algumas singularidades, tais como: o número de escolas e de classes multisseriadas seguida da maior população rural e extensão territorial rural. Outra dimensão considerada está relacionada ao trabalho docente da pesquisadora que atua como professora da rede municipal de Ubaitaba e tem experienciado os desafios do exercício da docência no âmbito do ensino fundamental em escolas públicas urbanas e em classes multisseriadas em territórios rurais. Portanto, pesquisá-las significa conhecer esses desafios a partir de narrativas de professores dessas classes próximas do ponto de vista geográfico, mas com outros problemas e outros modos de resistências.

Nesta pesquisa adotei algumas expressões que acompanham o termo rural e se justificam, por segundo o IBGE (2022), o termo rural ser o mais utilizado para designar áreas fora do ambiente urbano, como zonas agrícolas e pequenas comunidades afastadas dos grandes centros. Um território rural pode ser definido como uma área geográfica caracterizada por baixa densidade populacional, predominância de atividades ligadas ao setor primário (como agricultura, pecuária e silvicultura) e ausência de grandes centros urbanos.

Diante disso, cabe esclarecer alguns conceitos utilizados, tais como: escola rural, escola em território rural, educação do campo e escola do campo. É importante, em estudos sobre Classes Multisseriadas, utilizar os conceitos respeitando seus sentidos e significados. Cada um deles reflete aspectos específicos das dinâmicas educacionais em áreas rurais. A compreensão adequada dessas distinções permite analisar de forma mais precisa o contexto socioeconômico, cultural e pedagógico em que as Classes Multisseriadas em Maraú- Bahia estão inseridas. Essa distinção é crucial para evitar generalizações e garantir que as políticas públicas e os estudos contemplem adequadamente a diversidade das realidades do campo.

As escolas em território rural e a escola rural destacam o critério geográfico, permitindo identificar os desafios logísticos e estruturais associados à localização. Já os conceitos de educação do campo e escola do campo trazem uma perspectiva pedagógica e política, focada na valorização das especificidades culturais e sociais das comunidades rurais, fundamentais para promover uma educação contextualizada e inclusiva. Ambos os termos serão utilizados neste estudo, devido ao significado atribuído pelo IBGE e as informações coletadas, mas, discutindo e em conformidade com os movimentos sociais que defendem uma educação que valorize o protagonismo do termo campo.

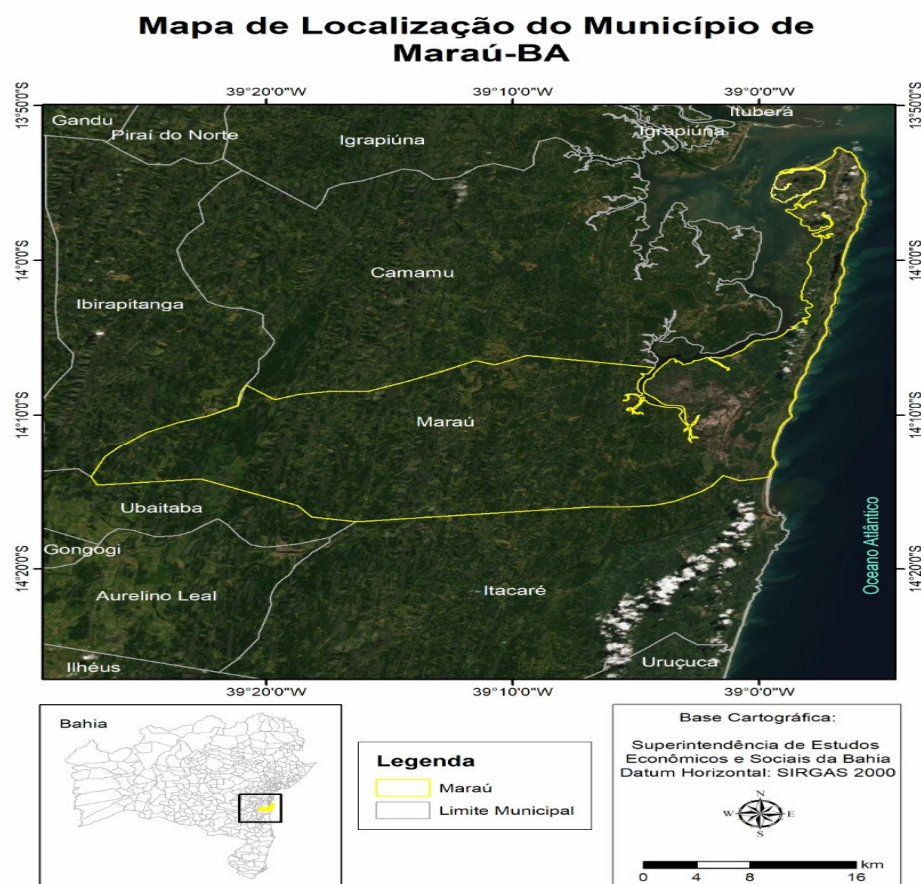
Maraú se localiza no Território de Identidade Litoral Sul da Bahia, o maior do estado com uma população de 752.846 distribuídas em 14.664,70 km² e 26 municípios (Tabela 1) se destaca pelo extenso litoral, praias de água morna, piscinas naturais cercadas por arrecifes, ilhas, cachoeiras e vasta extensão de Mata Atlântica, por isso um dos mais cobiçados destinos turísticos para quem deseja conhecer a Costa do Dendê e a Baía de Camamu, a terceira maior do Brasil.

Tabela 1 - Municípios do território de identidade Litoral Sul – Bahia

Município	Urbana	Rural	Total	Urbana (%)	Rural (%)
Almadina	5.080	1.277	6.357	80%	20%
Arataca	5.588	4.804	10.392	54%	46%
Aurelino Leal	11.426	2.169	13.595	84%	16%
Barro Preto	5.295	1.158	6.453	82%	18%
Buerarema	15.277	3.328	18.605	82%	18%
Camacan	24.685	6.787	31.472	78%	22%
Canavieiras	25.903	6.433	32.336	80%	20%
Coaraci	19.130	1.834	20.964	91%	9%
Floresta Azul	7.343	3.317	10.660	69%	31%
Ibicaraí	17.885	6.387	24.272	74%	26%
Ilhéus	155.281	28.955	184.236	84%	16%
Itabuna	199.643	5.024	204.667	98%	2%
Itacaré	13.642	10.676	24.318	56%	44%
Itaju do Colônia	5.860	1.449	7.309	80%	20%
Itajuípe	16.839	4.242	21.081	80%	20%
Itapé	7.180	3.815	10.995	65%	35%
Itapitanga	7.591	2.616	10.207	74%	26%
Jussari	4.876	1.598	6.474	75%	25%
Maraú	3.561	15.540	19.101	19%	81%
Mascote	11.679	2.061	14.640	80%	20%
Pau Brasil	7.382	3.470	10.852	68%	32%
Santa Luzia	8.072	5.272	13.344	60%	40%
São José da Vitória	5.162	0.553	5.715	90%	10%
Ubaitaba	17.598	3.093	20.691	85%	15%
Uma	15.030	9.080	24.110	62%	38%
Uruçuca	15.779	4.058	19.837	80%	20%
Total	617.008	135.838	752.846		

Fonte: IBGE (2022)

Como demonstrado na tabela trata-se de um município com uma população rural de 81% que exercem outras atividades que também devem ser valorizadas, inclusive Santo e Macedo (2014), chama atenção para o risco do desenvolvimento da atividade turística desvinculado da valorização dos modos de vida das comunidades receptoras, tais como: agricultores familiares, famílias assentadas, pescadores e marisqueiras, comunidades quilombolas e as etnias indígenas Tupinambá de Olivença e Pataxó Hã-Hã-Hãe importantes para a agricultura tradicional (Bahia,2015). Segundo os dados do IBGE (2010), atualmente a cidade possui aproximadamente 19.101 habitantes, desses 15.540 (81%) na área rural e 3.561 (19%) na área urbana. O que traduz uma singularidade em relação aos outros municípios que pertencem a este mesmo território. O mapa de localização a seguir apresenta a posição de Maraú em relação ao Estado da Bahia:



Fonte: Thiara Messias (2021)

Em 2022, o município possui um total de 52 escolas, 49 em território rural e três urbanas, sendo 31 de pequeno porte, com até 50 matrículas; 14 de médio porte e oferta de 51 a 200 matrículas; 4 de grande porte e oferta 201 a 500 matrículas. Tendo matriculados nos anos iniciais 2.105 (dois mil, cento e cinco alunos), sendo 1.101 (mil cento e um) do sexo masculino e com relação a cor/raça, são: 483 (não declarado); 89 (branca); 112 (preta); 413 (parda); 4 (amarela/indígena); do sexo feminino são 1004 (mil cento e quatro) e com relação a cor 1.004 feminino, com relação a cor: 458 (não declararam); 106 (pretas); 373 (parda); 76 (branca) e 4 (amarela/indígena). Distribuídos em 10 núcleos, com 79 turmas, dentre essas, 17 turmas com alunos da Educação Infantil ao 5º ano na mesma turma, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6 - Número das Escolas e matriculados por sexo e cor/raça, do município de Maraú em 2022

Categoria	Total	Masculino	Feminino	Não Declarado	Branca	Preta	Parda	Amarela/Indígena	Escolas por porte
Número total de escolas	52								
Escolas Urbanas	3								
Escolas Rurais/Multisseriadas	49								
Pequeno porte (até 50 matrículas)									31
Médio porte (51 a 200 matrículas)	14								14
Grande porte (201 a 500 matrículas)	4								4
Número total de matriculados	2.105	1.101	1.004						
Distribuição por sexo		1.101	1.004						
Distribuição por cor/raça (Masculino)				483	89	112	413	4	
Distribuição por cor/raça (Feminino)				458	76	106	373	4	
Número de núcleos	10								
Número de turmas/multisseriadas	79								
Turmas com Educação Infantil ao 5º ano	17								

Fonte: Dados obtidos através da Secretária de Educação do município de Maraú - Bahia/ 2022

Nota: O Inep inclui educação infantil e ensino fundamental multietapa nas turmas multietapa dos anos iniciais

De acordo com dados do Censo Escolar do Inep de 2023, o município de Maraú-Bahia, possui 233 professores atuando na rede pública de ensino. Em se tratando do perfil dos professores que atuam nas classes multisseriadas deste município, identifiquei um total de 75% dos sujeitos do sexo feminino e 25% do sexo masculino. Quanto ao tipo de vínculo, 59% dos docentes são servidores contratados e 41% são servidores efetivos (concursados). Importar destacar o percentual de docentes com vinculação de contratos é um dado relevante para a nossa análise pois, um dos aspectos que tem se configurado como um dos fatores problemáticos para a oferta educacional no campo é a rotatividade dos professores que atuam nessa modalidade de ensino (Brasil, 2007).



Gráfico 1: Percentual de professores quanto ao tipo de vínculo de trabalho

Fonte: Secretaria de Educação do Município de Maraú / Bahia, 2022

Essa predominância de professores contratados no município indica instabilidade nas condições de trabalho, considerando que os contratos geralmente garantem menos direitos e segurança em comparação aos vínculos efetivos. Além disso, em locais com infraestrutura precária, a predominância de vínculos temporários pode prejudicar a continuidade pedagógica e a qualidade do ensino, pois há maior rotatividade de profissionais e a falta de incentivo à

formação continuada. Para modificar essa situação, seria fundamental investimentos em concursos públicos, infraestrutura escolar e políticas de valorização profissional.

A contratação temporária ao invés de ampliar vínculos efetivos, pode ser interpretada como uma das estratégias neoliberal. Sob essa perspectiva, essa lógica busca reduzir o papel do Estado, privilegiando a flexibilização das relações de trabalho e promovendo cortes nos gastos públicos, incluindo a educação. Esse modelo tende a favorecer contratos temporários e terceirizações, reduzindo custos a curto prazo, mas compromete a estabilidade e a valorização dos trabalhadores. Na educação, essa prática pode enfraquecer a construção de políticas públicas duradouras, afetar a continuidade pedagógica e desvalorizar a profissão docente. Além disso, ao priorizar contratos temporários, os professores ficam mais vulneráveis à precarização, com menos direitos trabalhistas e menores salários, suscetíveis a demissões, posto que não têm garantia de estabilidade, impactando diretamente a qualidade da educação ofertada. É importante destacar, que um sistema educacional robusto depende da valorização dos professores e de um corpo docente estável, com condições adequadas para exercer suas funções. Assim, promover vínculos efetivos e investimentos consistentes na educação deve ser prioridade para garantir igualdade de condições e desenvolvimento social.

1.4 Perspectivas de análise das informações

Diante dos vários instrumentos de recolha das informações no campo de investigação da pesquisa biográfica, dentre os quais, cito: memoriais, cartas, diários, fotografias, escritas escolares, entrevistas etc. Nesta pesquisa empreguei a entrevista narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2010), como método de investigação e recolha das informações. Essa escolha possibilitou mostrar como esses professores participantes da pesquisa descrevem a si mesmo e aos outros através de narrativas das suas experiências construídas durante sua trajetória de vida, formação e profissão.

Compreendo que essas narrativas de vida/formação/profissão e atuação como professores de Maraú em Classes Multisseriadas no território rural, são fontes relevantes de informações para a construção da história da educação na Bahia. Servindo de referência como Josso (2004, p.43), “[...] as recordações – referências constitutivas das narrativas de formação contam não o que a vida lhe ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”.

Para tanto, foi elaborado um questionário⁸ para realizar o levantamento dos dados (escolas, turnos, alunos e professores, modalidades) e mapeamento das escolas multisseriadas rurais desse território; traçar o perfil dos professores que atuam nessas escolas, ao tomar como referência categorias (idade, sexo, formação, condições salariais e vínculo de trabalho, jornada de trabalho, recursos materiais, tempo de deslocamento, condições físicas) que implicam nas práticas docente. Após esse levantamento foram escolhidos em cada núcleo aqueles professores, que atenderam a estes critérios:

- a) atuam nas classes multisseriadas com alunos da Educação Infantil ao 5º ano;
- b) possuem mais tempo, intermediário e início da docência em classes multisseriadas, porque esses sujeitos já devem ter empreendido novas “maneiras de fazer” à docência nas classes multisseriadas;
- c) ter disponibilidade para participar da pesquisa, pois, não se pode desconsiderar as narrativas de como veem, sentem e percebem as condições de trabalho no seu percurso profissional e quais são as táticas professorais docentes empreendidas neste contexto. Nesse

⁸ O questionário foi encaminhado aos coordenadores dos núcleos para que pudessem direcionar para os professores através do Aplicativo de *WhatsApp* e conforme sua aceitação respondessem através do seguinte link: https://docs.google.com/forms/d/1749tJgy_7QGvls_ZVjtMK7GxAGBTj1G4DvcH6zweRJo/edit.

sentido, “O ato de rememorar e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial permitem acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural” (Weller, Zardo, 2013, p.133).

As entrevistas narrativas com os professores participantes da pesquisa, contribuíram para esclarecer a problemática, uma vez que é muito utilizada em pesquisas qualitativas e reconhecida especialmente em educação “[...] sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (Jovchelovitch; Bauer, 2010, p.93). É fundante diante de outros métodos e técnicas de pesquisa, compreender algumas características próprias, que se opõe as outras:

Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem (Jovchelovitch; Bauer, 2010, p.95).

Nesse sentido, se constitui um espaço importante de escuta dos professores possibilitando através de uma entrevista não estruturada, com a interferência mínima do entrevistador. Abarcando suas histórias de vida e formação, permitindo evidenciar e aprofundar análises de como o individual e o social estão interligados, nos auxiliando na compreensão de como as pessoas “lidam com a estrutura mais ampla que se apresenta em seu cotidiano” (Santos, 2015, p.71). Cabe salientar, que a preparação não foi a primeira fase, pois, a pesquisadora estava se preparando para ir a campo, um exercício para ir ao encontro dos sujeitos. A entrevista narrativa de acordo com Jovchelovitch; Bauer (2010, p.96), se processa através de quatro fases:

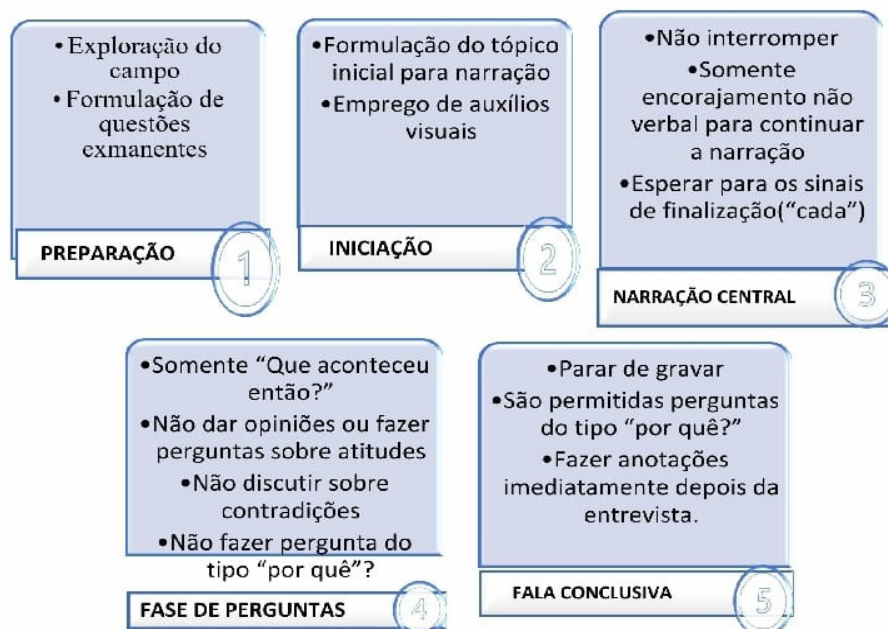


Figura 1 - Fases da entrevista narrativa

Fonte: Adaptado pela pesquisadora de Jovchelovitch; Bauer (2010, p.97).

Diante dessas fases apresentadas, inicialmente tive a necessidade de explorar o campo empírico, que foi possível através das informações levantadas junto à Secretaria Municipal de

Educação. Depois da aplicação do questionário para recolher as informações dos participantes da pesquisa dentre os quais foram escolhidos os entrevistados. Em seguida, elaborei questões com a função de disparar as narrativas dos entrevistados em relação ao objeto de estudo. Conforme os critérios de inclusão e exclusão, já elencados neste tópico foram escolhidos 6 professores, dentre esses dois homens e quatro mulheres, de escolas em territórios rurais dos diferentes núcleos. As entrevistas foram realizadas presencialmente e via plataforma do *Google Meet*⁹, entre os meses de novembro e dezembro de 2024, visto que, alguns professores não tinham disponibilidade devido o horário de trabalho e outros a escola é de difícil acesso. Depois na narração central, uma vez iniciada a entrevista demandou desta pesquisadora /entrevistadora um domínio da técnica e de suas particularidades, evitando interromper ou dar opiniões aos entrevistados, agindo de maneira natural e encorajando as narrativas, anotei as expressões e percepções durante as etapas.

Narrativas de vida/formação/profissão são relatos que expressam as experiências pessoais, trajetórias formativas e contextos profissionais de sujeitos. Essas narrativas, utilizadas frequentemente em pesquisas qualitativas, servem para explorar como as pessoas constroem significados sobre suas vidas e carreiras. Desse modo, os entrevistados escolhidos nos critérios que foram elencados, narraram acontecimentos de vida e o contexto do qual fazem parte, assim foi possível contribuir para atingir os objetivos desta pesquisa. Portanto, um instrumento que permitiu investigar e refletir sobre a prática pedagógica dos professores das classes multisseriadas por “uma forma de problematizar a experiência” (Clandinin, Connelly, 2015, p.144), do trabalho docente.

Após a coleta dessas informações, transcrição das entrevistas narrativas, foi necessário proceder à seleção das informações, para análise e interpretação, que desenvolvi nesta parte da pesquisa, e posteriormente com as informações obtidas com as técnicas citadas. Para tanto, necessitei organizar e descrever as informações, de modo a fornecer respostas ao problema investigado. Para analisar as narrativas dos professores das classes multisseriadas de Maraú, busquei respaldo na análise compreensiva e interpretativa (Souza, 2014), buscando compreender uma realidade individual e coletiva. De acordo com Souza (2014, p.43), esse tipo de análise das narrativas:

[...] busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

Nesse sentido, ao realizar essa análise descrevi as lembranças dos professores sobre o que aconteceu em sua vida e formação e a cadeia de acontecimentos que constroem na vida individual e coletiva desses sujeitos implicados nas classes multisseriadas, colocando essas experiências numa sequência e encontrando possíveis explicações para os objetivos desta pesquisa. Isso se deu em três tempos:

⁹ O *Google Meet* é uma ferramenta de videoconferência e reuniões que permite a realização de chamada online e a participação em treinamentos virtuais. Assim, permitiu que fizesse a entrevista remotamente, através da criação de um link da reunião *online* instantânea.

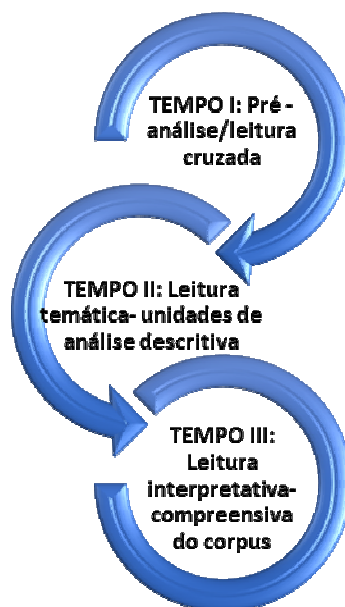


Figura 2 - Três tempos de análise

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos escritos de Souza (2014)

Nesse sentido, os três tempos de análise são compreendidos como dimensão metodológica que “graduam entre si relações de dialogicidade e reciprocidade, tendo em vista que mantem entre si aproximações, vizinhanças, mas também singularidade em seus tempos, momentos de análise” (Souza, 2014, p.43). Diante disso, no Tempo I denominado como tempo da análise cruzada ou pré - análise foi o momento que fiz a organização e leitura das narrativas e tracei o perfil dos professores que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão e participaram da pesquisa para em seguida, realizar a leitura cruzada observando alguns aspectos “marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação” (Ibidem).

Destaco nesse momento formativo ou de investigação- formação a necessidade da escuta sensível e atenta, bem como para a leitura sucessiva das fontes o que implicou no cruzamento individual e coletivo das histórias dos professores participantes da pesquisa e do mapeamento inicial de significações e unidades temáticas de análise, “por considerar os eventos narrados ou descritos sobre o objeto específico de pesquisa ou de formação, sempre centrado nos percursos, trajetórias e experiências de vida dos sujeitos e das singularidades de cada história de vida” (Ibidem).

No Tempo II designado como leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva, de acordo com Souza (2014, p.44), é o momento em que se constrói o perfil biográfico dos colaboradores da pesquisa. Nesse sentido,

[...] cabe destacar que o mesmo vincula-se às leituras cruzadas (Tempo I), tendo em vista a construção do perfil biográfico do grupo pesquisado e a possibilidade de apreensão de regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história individualmente e do conjunto das narrativas do grupo, mediante a organização temática e agrupamento de unidades de análise que possibilitam a com- apreensão- interpretação do texto narrativo, através

do seu universo de significados e significantes. Cabe destacar que o objeto central da análise temática, como tempo II, consiste na construção, após a leitura cruzada, das unidades de análise temática, tendo em vista a análise compreensiva-interpretativa.

Desse modo, esse tempo exigiu um olhar atento enquanto pesquisadora das narrativas dos professores entrevistados, pois, foi possível realizar a análise temática visibilizando a “complexidade, singularidade e a subjetividade das narrativas” observando sempre “uma vez que as regularidades, as irregularidades e as particularidades apresentam-se na oralidade e na escrita, através dos sentidos e significados expressos e/ou não, no universo particular das experiências de cada sujeito” (Souza, 2014, p.44). Assim, ocorreu o levantamento das possibilidades de análise, “após a identificação, mapeamento e apreensão de unidades de análise temática ou de unidades descritivas, as quais podem ser utilizadas na totalidade do texto narrativo biográfico ou da demarcação de excertos das narrativas (auto)biográficas” (Ibidem). Segundo Souza:

A construção de critérios de análise nasce articulada aos processos de leitura cruzada, leitura analítica e leitura compreensiva-interpretativa, implicando-se no modo como cada sujeito elege para narrar ou escrever sobre si, suas referências socioculturais, as regularidades e irregularidades históricas dos percursos e trajetórias de vida-formação, bem como pelo aprofundamento narrativo, frente a interioridade, exterioridade e a subjetividade de cada narrativa. Ainda assim, as leituras temática, interpretativa e compreensiva permitiram como uma dimensão meta-reflexiva e de um exercício metodológico, agrupar as unidades temáticas de análise através das recorrências e das irregularidades presentes nas narrativas, emergindo de um diálogo intertextual e de uma análise horizontal das experiências individuais e coletivas contidas nas narrativas (2014, p. 45).

O Tempo III denominado por análise interpretativa-compreensiva um dos momentos indispensáveis, posto que, ocorre a síntese do trabalho “vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do *corpus* das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas” (Souza, 2014, p. 46). A sistematização dos três tempos tornou possível alargar o conhecimento sobre o dito e até mesmo sobre o que foi apreendido por meio das emoções demonstradas em cada entrevista e categorizar as unidades temáticas permitindo diálogos com o *corpus* teórico do objeto da pesquisa e as narrativas.

1.5 Professores de classes multisseriadas: colaboradores da pesquisa

Apresento, a seguir, o perfil dos professores que colaboraram com esta pesquisa, uma breve síntese do perfil biográfico, por considerar que esses elementos nos ajudam a observar a “marcas singulares” presentes em cada história, destacando aspectos únicos de vida/formação/profissão. Para apresentar melhor os colaboradores, sistematizo o perfil biográfico de cada um. Na busca de compreender as práticas pedagógicas e as experiências de vida que moldaram esses profissionais, foram entrevistados dois professores e quatro professoras do município campo de pesquisa, cujas trajetórias refletem uma riqueza de experiências e perspectivas das classes multisseriadas em territórios rurais. Suas histórias são tecidas com fios de dedicação, resistência e táticas, evidenciando a diversidade de caminhos

que os levaram à profissão docente. Cabe ressaltar, que os perfis dos sujeitos são traçados a partir das suas narrativas e das percepções da pesquisadora.

1.5.1 Professor Campinhos

Campinhos foi o professor com maior tempo de docência entrevistado nesta pesquisa, 28 anos, todos em classes multisseriadas, ao terminar o primeiro grau que hoje corresponde ao Ensino Fundamental II, buscou logo definir a profissão que iria seguir. Então, ingressou no curso de magistério, pois, se interessou em ser professor e o curso era ofertado na cidade onde mora, antes mesmo de concluir o curso ele começou a dar aulas inicialmente sem remuneração e em seguida, um estágio remunerado, fez o concurso e foi aprovado o que possibilitou a docência até o momento. Há alguns anos graduou-se em Pedagogia em uma Faculdade privada na modalidade do Ensino a Distância. Fez alguns outros cursos em outras áreas “... Agora, assim, fiz outros cursos, fora do magistério, mas não tive vocação nenhuma, pra seguir a carreira..., mas, “eu já tinha ingressado, e aí preferi ficar por aqui mesmo... E gosta do que faço, ser, professor...”.

Ele narra que sempre atuou em classes multisseriadas no meio rural porque “Olha bem... assim, por falta... porque no município, principalmente na zona rural... porque sempre trabalhei, prestei serviço na zona rural, né”. Ele é um homem com 55 anos de idade, com estatura de aproximadamente 1,70 m, se autodeclara pardo, cabelos bem curtos, demonstra ter uma postura séria em sala de aula, mas com muita afetividade. Sua entrevista teve uma duração de aproximadamente 30 minutos de gravação, foi realizada no momento do intervalo da aula, na escola em que atua, no dia acompanhei a rotina deles desde o momento que pegaram o transporte em uma cidade ao lado da que residem até o retorno para casa. Foi um momento importante para que eu pudesse vivenciar a rotina dele e dos seus colegas, trajeto de 30 minutos para ir e o mesmo tempo de retorno.

1.5.2 Professora Barra Grande

Barra Grande é uma mulher de 42 anos, se autodeclara parda, tem uma estatura de aproximadamente 1,60 m. Nasceu em uma cidade que faz limite com Maraú, na zona urbana, distando aproximadamente 18 Km da escola onde atua. Possui graduação em Pedagogia, ingressou à docência no município em 2008, através de aprovação em concurso público. Com 16 anos de docência em territórios rurais, 14 em classes multisseriadas. Ela iniciou nessa escola em uma turma de Educação Infantil, foi transferida duas vezes para outras escolas mais distantes de sua residência, ela narra “Eu saía... tinha que sair de casa, meu horário para sair era 6:00h e chegava em casa 13:00h. Que o transporte onde moro tinha que pegar o micro para ir a Ubaitaba, e de Ubaitaba tinha o carro 7:10 para ir a Piabanha. Aí, para voltar o mesmo trajeto”. Depois ela conseguiu retornar para essa mesma escola e continuou, ela afirma “Então o tempo gasto, era bem maior. Hoje, saio de casa para aqui, gasto menos de 20 minutos... já estou aqui. Então, é bem mais acessível é bem melhor do que antes, venho de carro, meu esposo me traz porque hoje em dia ônibus para o lado de lá é difícil, só tem um ônibus “(Professora Barra Grande, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Barra Grande além de trabalhar na educação, também atua em outra área, a saúde, mas a sua paixão é a docência. Assim ela narra:

O meu primeiro contato com o trabalho foi... trabalho na saúde também, foi na saúde. Uhum. E eu estava fazendo um curso técnico de enfermagem até a Fazag abrir uma turma lá, 2 turmas lá, aí eu tinha terminado o magistério já há um tempo, falei a oportunidade é agora, por questão de trabalho e logística, então a

gente sempre quer um lugar mais próximo para a gente poder estudar. Aí, desisti do curso técnico de enfermagem, faltando só o estágio aí tranquei e... me dediquei a Pedagogia. Porque, acredito assim, que desde quando eu estudava, a forma que fui alfabetizada já me direcionava para a pedagogia, aí fiz a faculdade de Pedagogia. Eu gostei, logo surgiu a oportunidade, surgiu o concurso público em Maraú, fiz, passei e hoje eu digo com propriedade que sou pedagoga, sou professora, porque eu amo. Eu amo o que faço. E, é por amor mesmo, né? Questão é como muitos têm aí, não é salário, não. Eu gosto de trabalhar, é tanto que hoje falo, se fosse para abrir mão de um emprego, abriria da saúde, porque gosto de lecionar” (Professora Barra Grande, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Durante esses anos de experiência em classes multisseriadas, ela expõe: *“Que é desafiador, é desafiador, muito desafiador e muito difícil”* (Professora Barra Grande, entrevista cedida à pesquisadora, 2023). Antes e depois da entrevista narrativa fui a sala cumprimentei os alunos, tive a oportunidade de observar um pouco da rotina, conversamos sobre os desafios enfrentados em sala. Sua abordagem criativa e interventiva tem sido fundamental para os alunos enfrentarem os desafios da leitura e escrita. Ela também foi entrevistada na escola, com duração aproximada de 40 minutos, estive na escola duas vezes para encontrar um momento mais oportuno, mas destaco que ela foi muito solícita desde o primeiro momento.

1.5.3 Professora Cassange

Realizar essa entrevista narrativa foi desafiador, pois, marcamos várias vezes, até o momento que conseguimos uma compatibilidade de horários, utilizamos a ferramenta do *Google Meet*, com duração de 40 minutos, por causa da distância e o deslocamento até o local não ser acessível. A professora Cassange, reside no território rural de Maraú- Bahia, quando terminou o Ensino Fundamental II, como não era mais ofertado o Magistério, optou por cursar o Normal que terminou em 2007, ingressou no ano seguinte na docência. Em 2012, terminou a graduação em Pedagogia e logo, cursou Pós- graduação em Alfabetização e Letramento. Ela iniciou a docência dando aula na Educação de Jovens e Adultos- EJA, dois anos depois começou em classes multisseriadas até os tempos atuais.

Mesmo morando no meio rural ela precisa se deslocar por aproximadamente 20 minutos de moto, na estrada de chão até chegar na escola, porque não é disponibilizado transporte nessa localidade, alguns alunos chegam a ter que gastar 30 minutos se deslocando a pé. A escola é um espaço alugado pela prefeitura com condições precárias, ela afirma *“o multisseriado na zona rural tem o que todo mundo enfrenta”*. Mesmo diante dos vários desafios que encara, ela gosta do seu trabalho, mas, afirma que se pudesse escolher gostaria de *“A minha experiência mesmo assim sabe que eu gosto de trabalhar com a Educação Infantil. O meu sonho é ter uma sala, uma turma somente da Educação Infantil”*. Apesar de atuar em classes multisseriadas há anos *“Que eu quero é trabalhar, mas se tivesse opção de escolher, escolheria trabalhar somente na Educação Infantil.*

1.5.4 Professora Algodões

A professora Algodões tem 29 anos, é licenciada em Pedagogia e possui 11 anos de atuação docente, todos em classe multisseriada. Contratada aos 18 anos pelo município, tinha acabado de concluir o Ensino Médio e buscava um trabalho, não imaginava que seria na educação como professora, *“..., mas nunca imaginava em ser professora, porque ainda não*

tinha começado a faculdade de Pedagogia". Ela narra que foi muito desafiador aquele momento, pois apesar de residir no campo e ter vivenciado enquanto aluna dessa organização de ensino, quando passou a ser professora *"No momento, quando comecei, sofri muito. Porque eram alunos, muito difíceis de se lidar e era várias idades"*. Mesmo assim, ela buscou a formação inicial e tem se dedicado à sua prática pedagógica. Ela disse uma frase que me chamou atenção *"Tem uns bons momentos, prazerosos, que a gente ver que o nosso trabalho não é em vão, que o nosso trabalho surte efeito"*.

Ela narra sobre o deslocamento para escola *"A distância é longe, ia sozinha, voltava sozinha, quando chovia ia a pé e quando estava tudo sequinho na estrada vou de moto, mas sempre fui só e voltei sozinha"*. Narra que um dos grandes desafios sempre foi a situação da escola com infraestrutura precária, *"É uma escola que é alugada, né? pela prefeitura de um rapaz da comunidade... E sempre foi multisseriado"* ao concluir a entrevista lhe perguntei se poderia descrever um pouco mais como é a escola. Assim ela narra:

Bem péssima A história é bem triste, infelizmente, no início, quando cheguei, era uma pequena casa, uma sala pequena, de tábuas, onde só tinha uns bancos de madeira, né... E um quadro daquele verde que era de giz. Depois, o dono construiu, é outra casa, porém de madeira. Só que aí ele pintou, melhorou... Melhorou a situação, mas faz um calor imenso. E a gente tenta deixar um ambiente escolar prazeroso, né... Copo, cartazes, tem ventilador para poder ver se o ar fica melhor. Mesmo assim, nessa época de calor é um calor imenso. Até o banheiro, não está em boas condições... E a prefeitura até queria comprar lá o espaço, comprar o terreno para construir. Mas houve a questão de documentações, que o dono não apresentou e acabou que a prefeitura não comprou e eles estão aí... nesse impasse, sem resolver ainda ... Nós temos na região outros lugares que também são alugados, mas a gente vê que o dono dá manutenção adequada está sempre cuidando, mas aqui eu trabalho, posso dizer que vive abandonada (Professora Barra Grande, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

A entrevista narrativa com Algodões teve duração de gravação de 1h06. Antes desse momento, conversamos pelo aplicativo do *WhatsApp*¹⁰ várias vezes, e na oportunidade inicial expliquei que ela atendia aos critérios da pesquisa e a convidei para participar, com o seu aceite, expliquei os objetivos da pesquisa, encaminhei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dialogamos até conseguirmos ajustar o dia e a hora da entrevista ela optou por nos encontrarmos pela plataforma do *Google Meet*.

1.5.5 Professora Saquaira

Saquaira é professora há 10 anos, todos em classes multisseriadas no território rural. Ela sempre morou no meio rural, quando concluiu o Ensino Médio tinha o desejo de cursar Enfermagem, mas próximo de sua residência só foi possível cursar Pedagogia, em uma Faculdade de Ensino à Distância, e mesmo assim ainda ficava distante *"Muito longe até o polo, comecei na cidade vizinha, eles abriram um polo, mas com o tempo, depois teve que fechar, aí a gente teve que ir para outro, ficou mais distante ainda. E tudo isso por minha conta, que gastava dinheiro para pagar mensalidade, transporte e hospedagem"*. Ela narra que passou a gostar do curso, mas ainda pretende realizar seu antigo sonho, cursar

¹⁰ O *WhatsApp* é um aplicativo de mensagens instantâneas que permite enviar e receber mensagens, fotos, vídeos, documentos, localização e fazer chamadas de voz e vídeo.

Enfermagem, mesmo gostando de sua atual profissão. Ela destacou em relação ao trabalho em classes multisseriadas *“No momento me identifico, porque assim, nunca passei pela experiência de trabalhar com classe regular, então, é a realidade que conheço, sim”*.

Para chegar na escola ela narra que: *“Moro distante, não sei exatamente a quilometragem, mas... Para chegar aqui, pego três transportes. Pense... 6:00h saio de casa pego um transporte, chego na pista 6:40h, pego outro transporte e por último outro para chegar até aqui”*. Enfrenta longa distância até chegar no trabalho o que lhe demanda um cansaço físico para se deslocar e desgaste financeiro. Inicialmente nossa entrevista durou aproximadamente 25 minutos, em alguns momentos ela pediu para que parasse a gravação, percebi o receio dela em relatar algumas coisas que ocorrem. Assim, conversamos bastante antes e depois da entrevista, e percebi o quanto um professor contratado é “amedrontado” pelos governantes, até pelo risco de não continuar naquele trabalho, mesmo que seja em condições precárias.

1.5.6 Professor Três Coqueiros

O professor Três Coqueiros tem 32 anos, é licenciado em Pedagogia, Pós- graduado em Gestão e possui três anos de experiência docente, os dois primeiros em um programa de Alfabetização de Jovens e Adultos e 1 ano em classes multisseriadas. Ele narrou que sempre morou no meio rural, estudou nessa organização de ensino e sempre teve inspirações na família por isso, apesar de ter outras pretensões profissionais, aproveitou essa oportunidade, *“E eu não deixo de não ter referências nessa atividade, porque já tem algumas referências na família, minha mãe era professora também, aí acaba que uma coisa leva a outra. Tenho esse espelho em casa, digamos assim... Aí acabei ingressando na área...”*.

Ele foi o primeiro a ser entrevistado pela plataforma *Google Meet*, o local onde ele trabalha também é de difícil acesso, foi muito solícito e apesar de ser contratado também se mostrou bem à vontade para ceder a entrevista. Teve uma duração de 60 minutos o que me possibilitou perceber que apesar de ter iniciado a docência recentemente nesta organização de ensino ele demonstrou bastante implicação com a sua prática pedagógica. Contou, ainda que mora em uma fazenda e trabalha em outra e para chegar até lá tem utilizado moto, como meio de transporte, possibilitando realizar esse deslocamento com chuva ou sol, quando chove ele percorre alguns quilômetros a mais para chegar. Sua dedicação e empatia têm sido fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor na escola, tem uma boa relação com a comunidade que está inserido, por isso, eles têm colaborado, apoiado seu trabalho e empreendido táticas coletivas junto com o professor

2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E CLASSES MULTISSERIADAS NO TERRITÓRIO RURAL DE MARAÚ

[...] a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contra-sonhos (Freire, 2000, p.54).

Ao vislumbrar este fragmento extraído da obra *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, de Freire (2000), quando se reporta a transformação que tanto almejamos e lutamos. A Educação do Campo surge do ato político de luta do seu reconhecimento como política pública, se contrapondo a educação rural. Desse modo, existem os “contra-sonhos” que perpassam pelos muitos desafios enfrentados pela educação no território rural. Freire nos ajuda a iniciar essa breve discussão sobre a abordagem política das condições de trabalho docente e a formação de classes multisseriadas no território rural baiano, compreendendo que a educação nunca poderá ser neutra politicamente e existem desafios a serem superados na luta por uma Educação do Campo libertadora, de afirmação de sua identidade e fortalecimento de ambientes coletivos.

As condições de trabalho docente e a formação de classes multisseriadas no território rural baiano são temas de extrema relevância no contexto educacional brasileiro. A realidade dessas escolas rurais muitas vezes apresenta particularidades que demandam políticas específicas, visando garantir o direito à educação para todos os alunos. Nesse sentido, é fundamental compreender como as condições de trabalho dos professores impactam no processo de ensino e aprendizagem nessas escolas e como as classes multisseriadas influenciam na formação desses sujeitos.

Pensar em uma educação para a classe trabalhadora é buscar romper com paradigmas dominantes que assumem uma postura contrária a luta e conquistas dos movimentos sociais, desconsiderando os saberes dos sujeitos do campo. Assim, ao iniciar a discussão deste tópico sobre as perspectivas de políticas públicas de valorização do campo não se pode deixar de abordar a origem da Educação do Campo, sua definição e realizar um contraponto com a educação rural, posto que, esses pontos nos levam a refletir sobre como a luta dos trabalhadores rurais tem sido fundamental para materialização do processo de construção da Educação do Campo como política pública. Em seguida, o contexto político que envolvem as classes multisseriadas do/no campo. No terceiro abordo o contexto que envolve o trabalho docente nas classes multisseriadas em escolas na área rural de Maraú e por último, interfaces entre educação do campo, precarização do trabalho docente e a realidade das classes multisseriadas.

2.1 Da educação rural à Educação do Campo: perspectivas de políticas públicas de valorização do campo

A concepção teórica apresentada ao longo desta pesquisa possibilita discutir conceitos inerentes e fundantes na compreensão deste estudo. Para tanto, quando se propõe pesquisar as classes multisseriadas em territórios rurais, alguns fundamentos políticos e históricos sobre Educação do Campo, Educação Rural, ruralidades e as condições de trabalho docente se tornam necessários. Para o entendimento desses conceitos é mister primeiramente reconhecer que existem dois projetos distintos de educação para o mesmo espaço: A Educação Rural dá qual discordo “entendida como aquela elaborada para atender às necessidades do capital, [...] a Educação do Campo representa os movimentos organizados do campo, a partir de uma proposta de educação construída por eles próprios” (Barros, Lihtnov, 2016, p. 21).

Importa destacar, que o Brasil negou desde a sua colonização o direito à educação as classes mais pobres, logo para discutir Educação do Campo é necessário revisitar o processo educacional brasileiro caracterizado desde a sua implementação pelo modelo excludente de desenvolvimento do campo. Portanto, foram as lutas dos movimentos sociais por uma educação específica que considere a cultura e os conhecimentos do homem que deu origem a Educação do Campo, em especial as travadas pelo MST¹¹.

Desse modo, a Educação do Campo teve sua origem em contraposição à educação rural, advinda da luta da organização dos movimentos sociais “na medida que reafirma a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, de acordo com a bandeira de luta dos povos do campo” (Pires, 2012, p.14). Assim, essa luta não está desassociada da luta coletiva dos trabalhadores pelo direito a educação.

Compreender a Educação do Campo é reconhecer a luta dos trabalhadores para que seus direitos sejam assegurados, incluindo a construção de um modelo de educação que considere sua realidade, interesses, valorize os diferentes grupos e a sua produção de existência. Indo além do que os discursos governamentais estabelecidos que (des)considera a diversidade desses sujeitos e o seu contexto. Cabe então, definir essa modalidade de educação “[...] é uma forma de respeito à diversidade cultural ao reconhecer os direitos das pessoas que vivem no campo, no sentido de terem uma educação diferenciada da perspectiva da educação rural, como também daquela que é oferecida aos habitantes das áreas urbanas e que valorize as suas especificidades” (Pires, 2012, p.14).

No Brasil, historicamente, a Educação do Campo tem sido submetida ao descaso, com poucos investimentos e falta de infraestrutura adequada. A educação rural, voltada para atender o campo, muitas vezes limitava-se a ensinamentos básicos, não estimulando a formação crítica e reflexiva dos estudantes. Como afirma Arroyo; Caldart; Molina (2011, p.11), “Por muito tempo a visão que prevalece na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico”. No entanto, nos últimos anos tem ocorrido uma mudança de perspectiva, com a valorização da Educação do Campo como uma política pública. Esse movimento busca reconhecer a importância da educação no desenvolvimento do campo e reconhecer as suas especificidades, suas culturas, modos de vida e práticas agrícolas.

Eles mostram que a Educação do Campo nasce sobretudo de um olhar sobre o papel do campo em um projeto de desenvolvimento e sobre os diferentes sujeitos do campo. Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos (Ibidem, pp.11-12).

Um dos contrapontos da Educação do Campo para a Educação Rural envolve uma abordagem mais integral, que considera não apenas o ensino dos conteúdos curriculares, mas também o fortalecimento da identidade e da autonomia das comunidades rurais. Isso implica na inclusão de conhecimentos práticos relacionados à produção agrícola, preservação

¹¹ Organizado em 1984, tornou-se o movimento social de luta pela reforma agrária no Brasil, segundo os escritos de Garcia (2007) citado por (Viero, Müller, 2018, p. 51) este movimento, “vem lutando pela realização de reformas estruturais no campo, se tornando um dos movimentos sociais rurais mais importantes na luta pela reforma agrária. Dentre as estratégias de luta do movimento, destacam-se a mobilização de agricultores e a constituição de acampamentos, a ocupação de áreas públicas e privadas, o assentamento e a viabilização produtiva dos assentados; todos estes processos requerendo forte vínculo com a educação”.

ambiental, manejo de recursos naturais e valorização dos saberes e culturas tradicionais. Além disso, as políticas de valorização buscam a formação de professores para lidar com as particularidades do ensino no campo, como a organização de espaços de aprendizagem diferenciados, adequações dos conteúdos curriculares às realidades locais e estímulos ao protagonismo dos sujeitos

A Educação do Campo também busca a redução das desigualdades entre o campo e a cidade, proporcionando oportunidades de acesso ao conhecimento e à informação para os estudantes rurais. Isso envolve, por exemplo, a disponibilização de recursos tecnológicos e a ampliação do acesso à internet nas áreas rurais. Portanto, as perspectivas de políticas públicas de valorização do campo buscam romper com a visão estigmatizada da educação rural, priorizando o fortalecimento das identidades, o respeito às particularidades locais e a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de contribuir para o desenvolvimento sustentável do campo e da sociedade como um todo.

Apostando na compreensão gramsciniana que entende a escola como um espaço em disputa, como importante locus de produção de contra-hegemonia aos valores da sociedade capitalista, o Movimento da Educação do Campo trabalha com a perspectiva de formar educadores camponeses que possam atuar nessas escolas, como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (Gramsci, 1991) contribuindo, por sua vez, com a formação crítica dos educandos que passem por essas unidades escolares, dando-lhes condições de compreender os modelos de desenvolvimento do campo, em disputa, como parte integrante da totalidade maior da disputa de projetos societários distintos, entre a classe trabalhadora e a capitalista (Molina; Rocha, 2014, p. 228).

De acordo com Santos (2013, p.2), “Historicamente, a escola do meio rural, atrelada ao tradicionalismo, não reconheceu o potencial de educadores e educandos, suas histórias de vida, valores e sonhos. Perdemos diversas oportunidades na construção dessa identidade do campo”. Entretanto, a Educação do Campo tem como objetivo formar sujeitos que não são estáticos, ao contrário, estejam sempre em movimento, porque é coletivo, além de não estar somente a serviço do capital. Em vista disso, a garantia do direito a educação dos povos do campo é uma conquista dos movimentos sociais que tanto lutam, como confirma Caldart (2011, pp. 149-150):

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam seu direito a educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Ao longo do século XX, a produção teórica acerca da Educação Rural que se orientava ideologicamente por um Ruralismo Pedagógico¹², indica discussões focadas nos professores:

¹² O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam ideias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos

formação, salário, carreira e o currículo que deve ser desenvolvido nas escolas rurais. Vale mencionar, que a gestão escolar, a produção de materiais didáticos próprios para o contexto heterogêneo das classes multisseriadas e o trato específico para a organização escolar no meio rural de forma muito rara esteve presente nas pesquisas sobre o tema.

Analizando a Educação do Campo, observo a luta por um projeto educacional que recupere a história e memória da luta pela terra, existem vários documentos normativos e orientações curriculares para essas áreas. Porém, como foi abordado, o desafio é fazer com que as políticas públicas sejam efetivadas, de maneira substancial, no sentido de garantir a educação como uma possibilidade, um instrumento potencializador para transformação social. Segundo Pires (2012, p.81),

Por um lado, temos os movimentos sociais, os grupos organizados da sociedade civil, empenhados na luta por uma Educação do Campo na perspectiva de política pública, como direito dos povos do campo; por outro, o Estado brasileiro, aportando uma legislação que, no período anterior a 1998, considerava a educação para as populações do campo apenas numa ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social, ou seja, era a educação denominada “rural”.

Nesse sentido, entender que “A Educação do Campo vem sendo construída numa tensão entre os interesses do Estado brasileiro, dos empresários e da sociedade civil organizada” (Pires, 2012, p.81). Como é possível evidenciar no contexto brasileiro, esses aspectos são importantes, no sentido de compreender as lutas dos movimentos sociais por educação, às conquistas ao longo do tempo e em determinados períodos históricos foram determinantes para que a Educação do Campo pudesse ser reconhecida no cenário atual.

Diante disso, o processo histórico auxilia na compreensão da precarização nos espaços rurais, posto que, a educação rural até o período que antecedeu o século XX ocorria de forma restrita a atender a mão de obra para a agricultura, ao desenvolvimento urbano-industrial e conter o fluxo migratório interno das populações rurais para cidade. Essa população sofre com esses resquícios, pois essas iniciativas visavam minorar os problemas sociais nessas áreas. De acordo com Pires (2012, p. 82) isso ocorreu “[...] quando um grande número de pessoas deixou o campo, movidas por fatores de expulsão, tendo em vista as precárias condições existentes em áreas rurais e por fatores de atração existentes nas áreas urbanas, especificamente considerando o processo de industrialização que se iniciava”.

Ao realizar essa breve discussão sobre a Educação do Campo não poderia deixar de citar alguns marcos legais, tais como: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n.10.172/2001). A Constituição Federal de 1988, indicou a ampliação das obrigações do Estado com relação ao direito à educação. Incorporando nas políticas educacionais como sendo para todos, sendo reflexo de um momento histórico em que os movimentos sociais ganhavam força.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi uma grande conquista para o MST, “ao reconhecer legalmente a diversidade do campo para fins educacionais” (Rossato; Praxedes, 2015, p.39). Dentre os artigos cabe destacar:

interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional (Prado, 1995, p. 6).

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

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

I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural;

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

III adequação a natureza do trabalho na zona rural.

Observando o Art.23, é possível observar a legalização da pedagogia da alternância e o regime multisseriado, já o Art. 28 marca a história oficial da Educação do Campo no Brasil, pois cria a necessidade de se desenvolver uma educação própria às populações do campo, uma superação de um ensino unicamente rural defendido pela elite. Considerando a diversidade cultural existente no campo, a sua relevância e o respeito que se deve ter com as diferenças sem as transformar em desigualdade, sendo necessária adaptações em cada escola para que se adapte ao modo de vida da comunidade onde a escola está inserida.

Alguns autores chamam atenção sobre o uso da expressão “adaptação”, pois apontam para a secundarização da educação no campo em relação ao urbano. Pressupondo que existe uma que deve ser priorizada e outra que deve ser “adaptada” para dar conta das especificidades dos sujeitos coletivos concretos como os povos do campo. Como defende Arroyo (2007, pp.158-159):

A palavra “adaptação”, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores(as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer os outros, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano.

No mesmo ano da aprovação da LDBEN de 1996, aprova-se a lei do FUNDEF, Lei 9.424/96, menciona a escola rural como um dos componentes ou variáveis a serem considerados para efeito de cálculo e ponderações quanto à diferenciação de custo por aluno:

2º A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento, adotando-se a metodologia de cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:

I - 1ª a 4ª séries;

II - 5ª a 8ª séries;

III - estabelecimentos de ensino especial;

IV - escolas rurais.

De acordo com Pires (2012, p. 91) esta medida constitui-se “uma estratégia de apoio à educação rural”. Mas, apesar de ter beneficiado a educação nas escolas localizadas em zonas rurais, não foi o suficiente para reverter o quadro de precarização em que se encontravam. Nada obstante, o PNE (Lei n. 10.172/2001) apesar de ter estabelecido nas suas diretrizes para o Ensino Fundamental “o tratamento diferenciado para a escola rural”, recomendou o modelo urbanocêntrico, organizando em séries e a extinção progressiva das escolas unidocentes.

Desse modo, a educação rural que perdurou por longo período educacional do campo brasileiro, ofertada pelo Estado guardava pouca ou nenhuma relação com os processos de luta, estava sempre comprometida com a manutenção da hegemonia, da denominação de uma classe sobre a outra. Depois da aprovação desses marcos legais as entidades sociais do campo seguiram mobilizadas, conforme Vieiro; Medeiros (2015, p.117):

Em meados da década de 1990 foram organizados espaços públicos para se debater a educação do campo, tendo como principais o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera), em 1997, e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, com o apoio de entidades como Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Estes debates tiveram como organizadores os integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que trouxeram para a pauta o desafio de pensar uma educação “de dentro para fora”, a partir das necessidades do campo.

Estas conferências foram relevantes para a Educação do Campo e suas ideias levaram o poder público a pensar uma legislação específica para os sujeitos do campo. Como afirma Pires (2012, p.94) “Nessa I Conferência foi reafirmado que o campo é um espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos.” acrescenta ainda que foram discutidos “os problemas, analisadas as propostas e socializadas as experiências de resistência no campo e de afirmação de outro projeto de educação que preconizava a constituição de uma nova realidade, que exigia outra leitura do campo e, respectivamente da educação voltada para essa realidade”. Inaugurando assim uma nova referência para o debate e a mobilização popular “a Educação do Campo e não mais a educação rural ou a educação para o meio rural” (Caldart, 2004, p.1).

Culminando em outra conquista importante: a aprovação em 2002 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, constituem um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas em territórios rurais à Educação do Campo. Este instrumento legal torna-se uma referência para proposição e o desenvolvimento de novas práticas que respeitem as várias diferenças culturais e locais do campo.

De acordo com Santos et.al (2013, pp. 67-68) é possível analisar a Educação do Campo em três momentos:

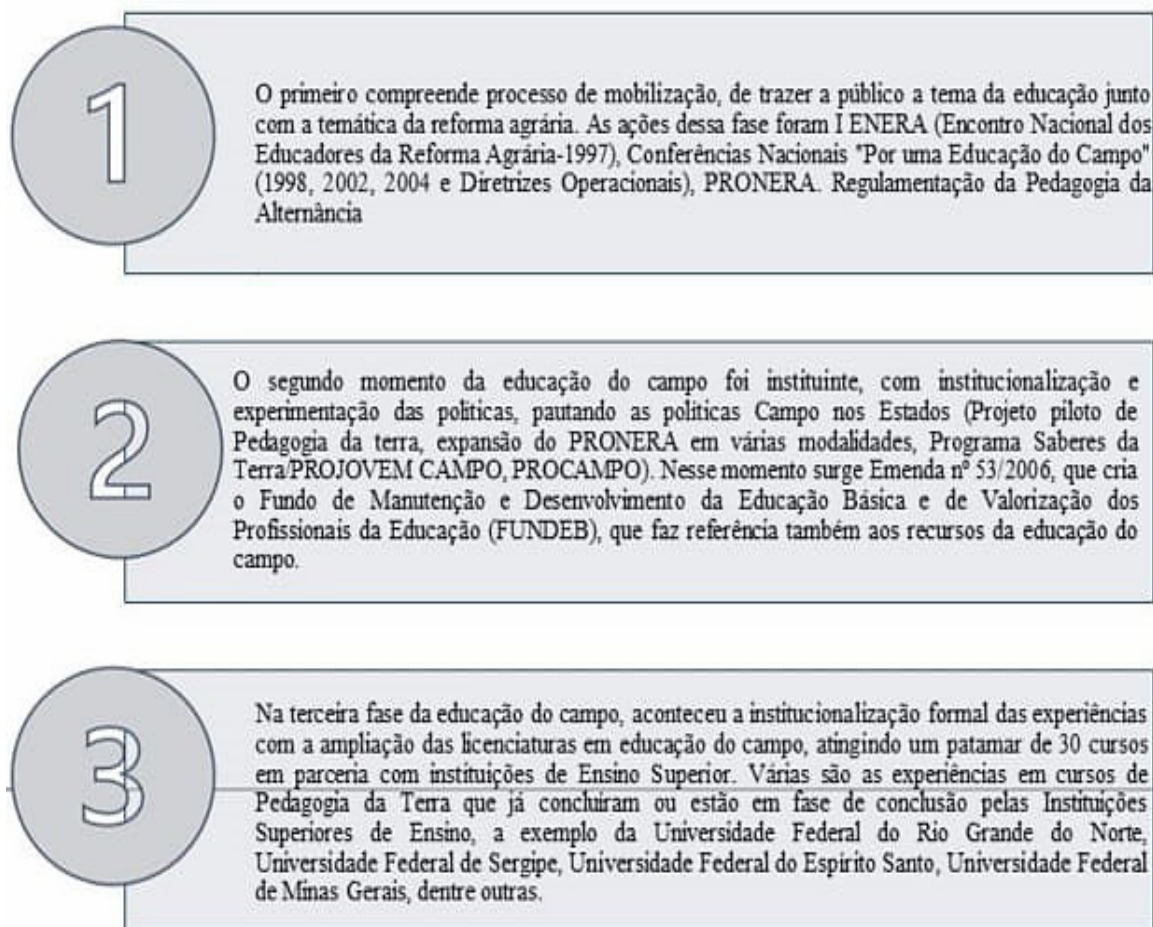


Figura 3: Análise da Educação do Campo

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos escritos de Santos et.al (2013, pp.67-68).

Cabe ainda nesta discussão referendar as políticas de educação implementadas no campo recentemente¹³, quais sejam: Programa Escola Ativa (PEA), Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), Programa Saberes da Terra, Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA) e Escola Família Agrícola. Apesar da existência de vários marcos legais que amparam a Educação do Campo e desses programas serem avanços significativos, não se deve desconsiderar que para essas políticas serem efetivadas precisam estar constantemente sendo avaliadas e da cooperação de uma coletividade para continuar tensionando a luta por direitos.

Das ações de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, apenas duas foram específicas para as escolas multisseriadas: o Programa Escola Ativa (PEA, 1997 – 2012) e o Programa Escola da Terra (2013). O primeiro foi implementado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), teve continuidade no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), e foi extinto em 2012, no segundo ano do governo de Dilma Rousseff. Segundo Santos; Moura (2015, p.37), “se configura como uma ação isolada e alicerçada numa concepção política e pedagógica que não tem resistido às inúmeras críticas que lhe têm sido direcionadas”. Inspirado na experiência da *Escuela Nueva* desenvolvido nos anos de 1970 na Colômbia e replicado em vários países da América Latina na década de 1980, tido como um

¹³ Sabe-se que existem essas políticas e programas, mas não é objetivo analisá-los neste presente estudo e sim, possibilitar um breve olhar sobre o processo que compõem a história da Educação do Campo no que tange a legislação brasileira, recomendamos que acessem outras pesquisas que tratam do assunto.

pacote educacional “Porque desde a sua origem ele mantém características de uma proposta construída com pouco diálogo com os seus sujeitos e contextos para o qual é dirigida” (Gonçalves; Costa; Ribeiro, 2015, p. 50).

O programa subsequente, denominado Escola da Terra, foi estabelecido por meio da Portaria Ministerial n. 579, datada de 2 de julho de 2013, e integra as ações do PRONACAMPO. Conforme indicado em seu manual de gestão (Brasil, 2013), uma de suas finalidades é oferecer suporte às escolas localizadas em áreas rurais que possuem turmas multisseriadas, bem como às escolas pertencentes a comunidades quilombolas. A execução efetiva desse programa teve início em 2014, com a realização de programas de formação continuada destinados aos professores, conduzidos por algumas das Universidades Federais.

2.2 Reflexões de classes multisseriadas do/no campo

Seguindo a perspectiva discutida no tópico anterior, as classes multisseriadas estão inseridas na Educação do Campo e na luta pela efetivação do direito dos povos do campo à educação. De acordo com Santos (2017, p.220) “mesmo com tantos avanços nas legislações educacionais voltadas para educação do campo, a realidade das escolas para a população rural continua ainda muito precária”. Isso reafirma os resquícios do tratamento negligente que historicamente tem sido dispensado a educação em territórios rurais, ou seja, “O abandono, o silenciamento, a ausência de políticas que dessem conta da escolarização desses sujeitos” durante os vários períodos educacionais, a saber: “a Colônia, o Império e a República, influenciada pelo pensamento escravista e latifundiário que sempre predominou e sustentou a máxima de que para lidar com a enxada e a terra não era preciso estudo, “isso era coisa de gente da cidade” (Souza, Santos, 2014, p. 317).

Nesse contexto de conflitos e interesses estão as classes multisseriadas um dos modelos de organização escolar mais antigos do mundo, caracterizado por reunir em uma única sala alunos de distintas idades e níveis de conhecimento, e sob a responsabilidade de um único professor (Souza, Santos, 2014). Elas resistem e protagonizam a reivindicação da afirmação por seus direitos e assim, com o passar do tempo transformam em um “dever lutar por direitos”. Para tanto, neste tópico intenciono pensar sobre as classes multisseriadas do/ no campo posto que, se trata de discutir a multisseriação também na perspectiva de garantir o direito à educação dos povos do campo *no* lugar onde vive, e pensada a partir *do* seu lugar e com a sua participação, atrelada a sua cultura e necessidades humanas e sociais, inspirando - se nos escritos de Caldart (2011) quando defende políticas públicas que garantam o direito à educação.

É indispensável retomar o que é uma política educacional¹⁴, especificando a diferença entre a política de educação rural e educação do campo, a partir da contextualização das lutas dos trabalhadores e movimentos sociais do campo discutidos no tópico anterior, por uma educação que considere as classes multisseriadas *no* e *do* campo. Visto que, as escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos acesso ao processo de escolarização em sua própria comunidade, o que pode “contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa” (Hage, 2006, p.5).

Nesse sentido, os escritos de Santos e Souza (2015, p. 37810) apontam caminhos para elucidar o que está por trás das relações sociais e políticas antagônicas de classe, capazes de

¹⁴ A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro (Saviani, 2008, p.7).

produzir reações e/ ou outras opções de libertação para os sujeitos das classes multisseriadas que também fazem parte da Educação do Campo:

[...] se constitui como um território de disputa entre capital e trabalho, e a escolarização é apenas uma das suas múltiplas dimensões, pois esta modalidade de ensino envolve conflitos e contradições e o desafio dos educadores, para além de olhar para a escola, é saber articulá-la com a vida dos sujeitos. Mas isso ao que parece ainda depende de muito enfrentamento junto à escola enquanto aparelho ideológico da classe dominante, haja vista que grande parte das universidades não possui nos seus planos acadêmicos curriculares das licenciaturas a disciplina Educação do Campo.

A compreensão da escola como um território em disputa, um espaço em que empreendem reflexões sobre o seu agir e criam táticas para o seu trabalho frente a esse contexto de opressão, violação de direitos e precariedade. Em concordância com os escritos de Molina (2009, p.193), “onde também é possível a construção de espaços contra hegemônicos que possam contribuir com a tarefa de construção da emancipação das classes trabalhadoras do campo”. Esses sujeitos podem dar respostas frente as formas de opressão, não ficam passivos e conformados como supõe a visão estreita dos opressores.

Freire (2018, p.13), em contrapartida nos faz pensar sobre essa questão quando afirma “Não podemos esperar que uma escola seja “comunitária” numa sociedade de classes. Não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade”. Diante disso, cabe questionar:

Escolas multisseriadas em territórios rurais poderiam construir espaços contra -hegemônicos apesar desse contexto? Recorro ainda a Freire quando adverte que a escola: “não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classes não penetram. Numa sociedade de classes toda educação é classista. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra esta ordem subvertê-la”. Assim, é salutar afirmar que as escolas multisseriadas podem/devem ser esse espaço de possibilidades para que seus sujeitos compreendam a realidade na qual está inserida. E, para tanto, a sua situação necessita ser traduzida por meio de uma política pública que assegure a educação dos povos do campo, que na maioria dos casos estão excluídos dos sistemas públicos, no sentido de garantia das condições materiais e políticas necessárias para sua existência com equidade.

Ao pensar nas políticas educacionais no Brasil, observo que “até o momento, não atingiu a supremacia e soberania no campo educacional para superar o modo de o capital organizar a produção e a reprodução da vida. Somos um país de educação dependente dos países imperialistas. Nossos planos educacionais continuam vindo de fora” (Tafarel, Molina, 2012, p.571). Isso possibilita pensar o quanto uma educação libertária direcionada pode evidenciar contradições fundadas no capitalismo, e comprometer-se com a luta pela insubmissão aos interesses do capital. Nesse sentido, compreendo as classes multisseriadas enquanto ação política capaz de conscientizar, politizar e favorecer a inserção das massas excluídas, o que não se limita a conquistas de direitos civis, políticos e sociais.

Apesar de evidente é verificável que em cada período histórico o direcionamento dos assuntos de interesse público:

é definido pela correlação de forças existentes. Desta correlação resultam projetos, programas, decretos e leis que configuram a política de Estado e/ ou de governos. Ou seja, a política que perpassa governos e se institui como a lei maior, ou a política de governo que são leis

menores, que não podem contrariar a lei maior, mas somente executá-la, complementá-la (Tafarel, Molina, 2012, p.571).

Se fizer um contraponto dessas “forças existentes” se tem de um lado os interesses do agronegócio gestado pelo capital nacional e internacional e do outro, quem defende a Educação do Campo que diz respeito a classe trabalhadora organizada no campo, na elaboração das políticas educacionais para Educação do Campo a qual as classes multisseriadas estão inseridas. Nesse ínterim, algumas importantes políticas foram conquistadas, entre elas: PRONERA, Residência Agrária, Licenciatura em Educação do Campo etc., resultados desse processo de disputa e negociações com o Estado. As autoras afirmam ainda:

O grande diferencial destas políticas reside não apenas na participação dos movimentos na sua concepção e na sua proposta de execução, mas, prioritariamente, nos objetivos formativos que as conduzem. Ao contrário da concepção hegemônica nas práticas educativas atuais - orientadas para a inserção no mercado pura e simplesmente, sem questionamentos da lógica que as conduz, maximizando infinitamente o individualismo, a competição e o consumismo de pessoas e de coisas -, a concepção de formação contida nas políticas de Educação do Campo conquistadas necessariamente parte da reflexão sobre o perfil de ser humano que se almeja formar com tais políticas: para qual campo e para qual sociedade. Os valores embutidos nestas políticas contrapõem-se aos valores capitalistas, baseando-se no ideal das coletividades, na solidariedade, na superação da propriedade privada, na construção de uma sociedade em que todos trabalhem, recusando a forma na qual uns vivem do trabalho de outros (Tafarel, Molina, 2012, p.574).

Isto posto, não basta apenas a possibilidade de pensar a política, precisa como afirma Cardart (2012, p.261), que a Educação do Campo seja efetivada no campo, e ela “não é para e nem com os camponeses, ela é dos camponeses”. Esse ideário de se construir políticas com essa intencionalidade contribuem para superar a lógica de subordinação, mediante a luta de classes, dos confrontos e conflitos, e fortalece a presença dos camponeses na sua elaboração. Isso só foi possível a partir de um determinado contexto histórico, as políticas e programas referendados no parágrafo anterior tão somente foram vigentes após muita luta dos movimentos sociais e da classe trabalhadora.

Abordar as classes multisseriadas do/no campo envolve uma série de discussões e debates relacionados a seu extermínio e ausências devido ao estigma de atraso e fracasso escolar, constatada pela política de nucleação e o paradigma da seriação, até a ineficiência das políticas que contemplem as suas necessidades, e o desafio para que os marcos legais sejam cumpridos, pois foram “conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo, evidenciando o quadro dramático em que se encontram essas escolas, exigindo uma intervenção urgente e substancial nas condições objetivas e subjetivas de existência dessas escolas” (Hage, 2014, p. 1174). Para tanto, não se pode deixar de pontuar que a não efetivação dessas políticas e à priorização do urbano em detrimento das áreas rurais,

[...] no conjunto, fortalecem uma visão negativa, pejorativa e depreciativa com relação à escola rural, que leva grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação

no campo e na cidade, a se referirem às escolas multisseriadas como um “mal necessário”, por enxergarem nelas a “única opção de oferta dos anos iniciais do Ensino fundamental nas pequenas comunidades rurais”; e como responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo; reforçando com isso, o entendimento “naturalizado” de que a solução para os problemas vivenciados pelas escolas rurais multisseriadas, ocorrerá com sua transformação em escolas seriadas, seguindo o modelo do meio urbano (Ibidem, p. 1175).

Desconsiderar que o contexto político de educação “para o emprego pregada pelos profetas neoliberais, quando aplicada ao conjunto das maiorias excluídas, não é outra coisa senão a educação para o desemprego e marginalidade” (Gentili, 2013, p.234) seria ingênuo. O referido autor reforça a necessidade de “projetar e tratar de pôr em prática propostas políticas coerentes que defendam e ampliem o direito a uma educação pública de qualidade” (Ibidem). Nesse ínterim, estão inseridas as escolas multisseriadas que reivindicam por investimento em infraestrutura, acesso a materiais didáticos, formação de professores e valorização das escolas e profissionais que atuam nas áreas rurais.

Nesse sentido, as entidades e movimentos sociais têm atuado na luta pela valorização e melhoria da Educação do Campo e superação do projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital. Corroborando com os escritos de Gentili (2013, p.234) “devemos criar condições culturais sobre as quais tais propostas adquiram materialidade e sentido para os excluídos que, em nossas sociedades, são quase todos”, e diz mais, “Ambos os elementos são fatores indissolúveis em nossa luta pela reconstrução de uma sociedade fundada nos direitos democráticos, na igualdade e na justiça”. Desse modo, essas organizações pressionam o governo para que sejam implementadas e efetivadas políticas públicas específicas que levem em consideração as particularidades das escolas multisseriadas e promovam a redução das desigualdades educacionais entre as áreas urbanas e rurais.

O ideário capitalista que está inserido nas políticas educacionais como uma forma de legitimar a exclusão da população e o esvaziamento do campo brasileiro, propõe também a lógica da nucleação. Essa é uma estratégia de silenciamento e extinção das classes multisseriadas em territórios rurais, um processo que vem ao longo dos últimos 10 anos se ampliando nos municípios baianos. Essa premissa tem ocasionado o fechamento das escolas no campo com a justificativa do custo/ benefício. Estudos como de Santos e Souza (2014, p.1), identificam 14.193 turmas de classes multisseriadas distribuídas nos 417 municípios baianos. Um número significativo evidenciando que a existência de Escolas do Campo com classes multisseriadas não é coisa do passado, mas uma realidade do presente. Já os dados de 2019 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) citados por Macedo (2022, p.253), interessa pontuar que o estado da Bahia é o que reúne o maior número de escolas com esse tipo de organização nos anos iniciais do Ensino Fundamental: 3.066. Menciona ainda sobre o número de estabelecimentos de ensino na educação básica, ele constatou que entre 1997 e 2019 foram fechadas quase 82 mil escolas do campo brasileiro.

De acordo com Hage (2014, p.1173), os movimentos sociais têm “denunciado o fechamento das escolas existentes no campo e pautado o Estado e a sociedade brasileira quanto à necessidade de ampliação da oferta de escolarização pública e de qualidade social em todos os níveis no campo”. O MST tem mobilizado as comunidades rurais, os sindicatos, os movimentos sociais, através de campanhas lançadas em nível nacional, frente aos dados do Inep que indicam os números alargados de fechamento de escolas do campo em todo território brasileiro. A exemplo disso, cabe mencionar: a campanha “Fechar Escola é Crime com o objetivo de denunciar a situação de fechamento das escolas no campo” (Ibidem.) e da

“Campanha Nacional contra os Fechamentos das Escolas do Campo do MST, lançada em 2011, e a campanha Raízes se formam no campo, da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), lançada em 2021” (Oliveira et al., 2023, p.231). Veja a figura abaixo utilizada pelo MST na luta por mudança:

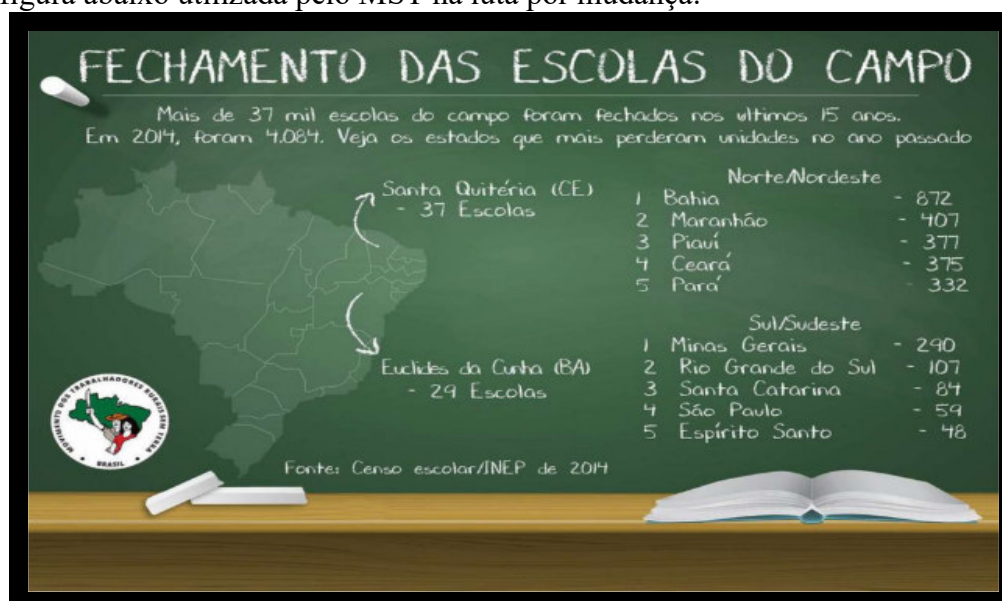


Figura 4. Fechamento das escolas do campo no brasileiro, 2014
Fonte: MST (2015)

Observa-se que apesar de avanços conquistados na legislação e marcos legais apresentados no tópico anterior, alguns “entraves” que reforçam a precarização, ainda persistem para que não se efetivem esses direitos para o povo do campo. A lei n. 12.960 de 2014 alterou Art.28 da LDBEN nº 9394/96 com o acréscimo do

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

A partir das mobilizações e reivindicações dos movimentos sociais esse marco legal foi conquistado reafirmando que para o fechamento das escolas do campo ocorrer é preciso ter o consentimento da comunidade e um diagnóstico precedido pelo respectivo sistema de ensino e o consentimento de órgãos normativos, a exemplo do Conselho Municipal de Educação e mesmo assim os dados indicam um distanciamento entre o efetivado e o proclamado. Outro indício da violação desses direitos dos povos do campo nos últimos anos foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que aconteceu no ano de 2019, os cortes de verbas no PRONERA e em vários outros projetos e programas.

Nesse sentido, o percurso histórico reafirma que a Educação do Campo *existe e resiste* frente a todas essas ausências e/ou ineficiência de políticas públicas provocadas pela ideologia do capitalismo agrário e a ideia de que o campo é um lugar de atraso, com pessoas que precisam de estudos para melhorar as condições de vida fora do campo e com um currículo centrado na concepção urbanocêntrica. Posto estas considerações pode-se inferir que no campo existe dois projetos distintos em disputa, assim, as táticas empreendidas pelos sujeitos

que militam em defesa dessa modalidade de ensino resistem no sentido freiriano as políticas neoliberais. Desse modo, os escritos de Freire (2000, p.123) propõe “Reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário precisamente por causa deste reconhecimento lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com a qual “nada há de fazer, a realidade é assim mesmo”.

2.3 Educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo: as condições de trabalho docente e a formação de classes multisseriadas no território rural

Para tratar sobre a temática deste tópico abordo a contribuição de alguns autores, inicialmente discutindo sobre o conceito de trabalho docente, condições de trabalho docente e a formação das classes multisseriadas no território baiano que possui similaridades com outras regiões do país, bem como peculiaridades. De acordo com Oliveira (2010, n/p) os professores são os primeiros a serem lembrados quando se discute sobre trabalho docente “pois são os mais numerosos no processo educacional e os que encarnam de maneira mais expressiva o ato educativo”, acrescenta ainda, “São considerados os principais responsáveis pelo processo educativo nas políticas educacionais tendo de responsabilizarem-se pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional”.

Para Godinho (2019, p.18) trata-se de “uma atividade laboral que requer habilidades, competências e qualificações ligadas às interações humanas, à capacidade de contextualização do saber dialógico, aos territórios, à recusa de dicotomização entre o fazer e o pensar, em suma uma ação focada na ressignificação constante da prática e da teoria”. Cabe destacar, que “o trabalho docente pode ser visto como repleto de sentido porque seu objeto é, antes de tudo, relação humana. E como toda atividade de trabalho deveria promover satisfação a quem o realiza, quando isso não ocorre, temos docentes insatisfeitos com o seu trabalho” (Oliveira, Assunção, 2010, n/p.).

Nesse sentido, essa é uma atividade fundamental para a formação dos sujeitos e o desenvolvimento da sociedade como um todo. É por meio da educação que se edifica o diálogo, a conscientização, por meio da luta por transformação, e assim, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por isso, o trabalho docente está impregnado de sentido e intencionalidade e torna-se um ato político. Freire (2016, p. 73) pondera:

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, “ação cultural” para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles[...]. A ação libertadora [...], reconhecendo a dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da ação e da reflexão, transformá-la em independência. Esta, porém, não é doação [...]. Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é a libertação de homens e não de "coisas". Por isto, se não é autolibertação ninguém se liberta sozinho - também não é libertação de uns feitas por outros.

Partindo dessa discussão importa outro conceito tão pertinente quanto, a saber: condições de trabalho docente. Conforme Oliveira, Assunção (2010, n/p): “A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção”, afirmam ainda que as “As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade)”.

Essas condições incidem na condução do trabalho docente que exige do professor habilidades diferenciadas, como: flexibilidade, capacidade de adequação e trabalho em equipe. No entanto, com o suporte de políticas públicas, condições materiais e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes, é possível proporcionar uma educação que atenda às necessidades desses sujeitos.

Diante disso, a construção histórica e social das condições de trabalho docente e a formação de classes multisseriadas no território rural nordestino é um fenômeno marcado por diversas características específicas. A Região Nordeste do Brasil sempre foi marcada por uma grande desigualdade social e econômica, o que impacta diretamente a educação no campo nesse território. No contexto histórico, é importante destacar que o Nordeste foi uma região fortemente explorada e dominada pelo latifúndio e pelo coronelismo. A concentração de terras nas mãos de poucos proprietários e a falta de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento do território rural contribuíram para uma educação precária na região.

No que diz respeito às condições de trabalho docente, os professores que atuam no território rural no estado da Bahia, também enfrentam desafios semelhantes àqueles descritos nas pesquisas de Hage em 2011, ou seja, trata-se de uma lógica mantida ao longo dos anos, que perpetua as desigualdades educacionais, mantendo a precariedade das escolas, do trabalho do professor que sofre com um acúmulo de atividades. Portanto, a falta de estrutura das escolas, de materiais didáticos adequados, a dificuldade de acesso à internet e tecnologias educacionais são alguns exemplos desses desafios. Além disso, os professores muitas vezes que atuam em escolas multisseriadas, ficam isolados e

Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se vê obrigado nessas escolas ou turmas a assumir muitas funções além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, realização da matrícula e demais ações de secretaria e de gestão, limpeza da escola e outras atividades na comunidade, atuando em alguns casos como parteiro, psicólogo, delegado, agricultor, líder comunitário, etc. (Hage, 2011, p.100).

A formação de classes multisseriadas é uma realidade bastante comum no território rural nordestino devido ao baixo número de alunos nas escolas rurais. Por serem áreas com pouca infraestrutura e dificuldade de acesso, apesar de muitas vezes o Estado e os municípios alegarem ser inviável financeiramente manter um número suficiente de alunos para formar turmas apenas com estudantes de uma mesma série. Isso acaba gerando uma demanda por professores que tenham habilidades e conhecimentos para lidar com essa realidade e lutem pela garantia do acesso e permanência dos povos no campo.

Observa-se que o cenário das classes multisseriadas na Bahia possui similaridades com os estudos de Hage (2011, p.100) no norte do país, quando trata dos critérios de escolha dos profissionais para atuarem nessa modalidade e a rotatividade existente:

Além disso, muitos professores são temporários e, por esse motivo, sofrem pressões de políticos e empresários locais, que possuem forte influência sobre as secretarias de educação, submetendo-se a uma grande rotatividade, ao mudar constantemente de escola e/ou de comunidade em função de sua instabilidade no emprego.

Portanto, considero que trabalho docente, classes multisseriadas nas escolas de territórios rurais, estão diretamente relacionadas as desigualdades sociais alicerçadas e mantidas para atender o sistema capitalista, tornando a falta de investimentos na Educação do

Campo um dos aspectos que atrasam e impedem a garantia de uma educação com equidade, envolvendo a valorização do trabalho docente, que deve observar distintas dimensões, como: estabilidade no emprego, plano de carreira, formação adequada e a contratação de outros profissionais fundamentais para o funcionamento da escola, evitando a sobrecarga do professor.

Cabe destacar um dos graves problemas das classes multisseriadas é a ausência de formação docente específica para que os professores possam exercer sua função nesse contexto. Os cursos oferecidos nas universidades desconsideram as especificidades das turmas multisseriadas, não obstante, é fundamental mencionar que os cursos de formação inicial ou continuada ainda são direcionados para o princípio da racionalidade técnica, visto que, eles se encontram distantes da prática profissional e, em muitos casos, os professores saem das universidades e são “jogados” em um contexto multisseriado sem sequer terem tido oportunidade de conhecer tal realidade anteriormente (Sousa, 2015).

Objetivando superar tal perspectiva Nóvoa (2009), indica a importância de efetivar processos formativos “dentro da profissão docente”, nesse viés de entendimento, esse autor compreende a necessidade dos professores mais experientes se tornarem personagens protagonistas na formação dos novos docentes. Diante desse pensamento, pode-se inferir que estudos fundamentados em perspectivas biográficas têm sido considerados como alternativas visando proporcionar reflexões sobre a criação e renovação de novas metodologias sobre formação docente.

Os estudos de Oliveira e Vieira (2012) revelam que as condições de trabalho docente se relacionam com o modo como está organizado o processo de trabalho, nesse sentido, para essas autoras alguns aspectos são fundamentais para a compressão dessa dinâmica: jornada de trabalho, recursos materiais disponíveis, horários de trabalho, condições e remuneração. Analisar o trabalho docente pressupõe investigar as relações entre condições subjetivas e objetivas, que não deve se limitar a descrição das precárias condições materiais, mas também, observar de forma criteriosa como os docentes lidam com elas, pensando nas ressonâncias de tais condições na vida dos professores e como eles transformam esses recursos em função de suas necessidades laborais (Tardif & Lessard, 2011).

As percepções, representações, valorações, expectativas da condição docente devem ser incluídas no objeto, visto que, tais aspectos se constituem de condições subjetivas de trabalho. Nesse sentido, esse autor destaca que o tempo de preparo para as atividades de ensino, a pressão emocional o prestígio social dado a profissão deve ser expresso nas pesquisas sobre condições de trabalho docente (Hypólito, 2012).

Pensar as condições precárias do trabalho docente é fundamental para alcançar a tão sonhada educação que tenha o olhar sobre o campo, pode-se verificar o consenso sobre o ensino de qualidade se tornar mais resultado de ação voluntária do professor do que consequências das condições laborais onde ele está inserido. É válido destacar, que as condições de trabalho são marcadas por sua historicidade, nesse sentido, investigar as condições de trabalho docente deve ocorrer no tempo e no espaço, mas também no âmbito histórico-social em que se encontram (Oliveira & Vieira, 2012).

Importante registrar, que o trabalho docente exige conhecimentos políticos, históricos, culturais, econômicos e sociais para que aconteça em sua totalidade e não de modo fragmentado, visto que, essas questões perpassam o processo educativo. Nessa perspectiva, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, no artigo 10º estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo quando estabelece em seu 2º parágrafo determinam que as escolas multisseriadas: “para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada,

instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente”.

Desse modo, é necessário partir dos sujeitos observando-os como ponto de partida e não de chegada, ou seja, se refere também as condições em que os professores das classes multisseriadas realizam o trabalho docente. Existe uma sobrecarga de atribuições aos professores, ausência de formação, materiais didáticos inapropriados, precarizando cada vez mais o seu trabalho. Compreendo a partir de Oliveira, Assunção (2010, n.p.) que a relevância da discussão do tema está em questionar: Quais os efeitos das condições sob as quais se realiza o trabalho docente sobre os professores e os resultados esperados no âmbito pedagógico e formativo. Portanto:

[...] a análise sobre as condições de trabalho deve se situar no tempo e no espaço, ou seja, no contexto histórico-social e econômico que as engendram. Assim, discutir as condições de trabalho em geral e as condições de trabalho docente na atualidade implica em considerar que as mesmas são resultados de uma dada organização social definida em suas bases econômicas pelo modo de produção capitalista. Considera-se, dessa maneira, que as condições de trabalho são derivadas da forma determinada pela organização do trabalho no capitalismo (Oliveira, Assunção (2010, n.p.)

Assim, reconhecer que os professores empreendem táticas, na tentativa de contornar os empecilhos das condições precárias de trabalho, não significa que eles em detrimento dessa precariedade busquem superar por conta própria e sem recursos os diversos desafios impostos ao cotidiano e provenientes da ausência de políticas públicas que efetivamente atendam às necessidades das classes multisseriadas e se contraponham aos interesses do capital. Nessa perspectiva, Meszáros (2008, p.62) defende que:

O capital não sobreviveria um só dia sem a ação do Estado[...] em razão de seu papel constitutivo e permanente sustentador- deve ser entendido como parte integrante da própria base material do capital. Ele contribui de modo significativo não apenas para a formação na consolidação de todas as grandes estruturas da sociedade, mas também para seu funcionamento ininterrupto. No entanto, este inter-relacionamento íntimo também se mantém quase visto de outro lado, pois o Estado moderno é totalmente inconcebível sem o capital como função sociometabólica, isto dá às estruturas materiais reprodutivas do sistema do capital a condição necessária, não apenas para a constituição original, mas sobrevivência continuada.

De acordo com os escritos de Tafarel, Molina (2012, p. 569), “As políticas de Estado e de governos determinam, em primeiras ou em segunda instâncias, as condições de vida na sociedade” enfatizam também sobre a autonomia ainda não alcançada nesse campo, pois, “O Brasil até o momento, não atingiu a supremacia e soberania no campo educacional para superar o modo de o capital organizar a produção e a reprodução da vida. Somos um país de educação dependente dos países imperialistas. Nossos planos educacionais continuam vindo de fora”.

Nesse sentido, as classes multisseriadas¹⁵ são historicamente apontadas no Brasil como predominante nas escolas em territórios rurais, é importante observar que não é somente em nosso país que se encontra a grande presença de turmas multisseriadas, mas no contexto mundial¹⁶. Mas, no Brasil as regiões Norte e Nordeste possuem maior incidência, onde o Estado da Bahia se configura com o maior número de classes multisseriadas, assim, torna-se propício realizar estudos nessa área, posto que, as escolas multisseriadas continuam existindo, apesar de terem sido estigmatizadas com a marca de que são ultrapassadas pedagogicamente (Santos, 2015). Pensando nas condições de trabalho docente dos professores das classes multisseriadas, nesta investigação busquei privilegiar os seguintes indicadores: a realização de atividades relacionadas ao magistério desempenhadas no ambiente escolar e para além da sua carga horária; a forma de ingresso na carreira do magistério em classes multisseriadas no município de Marau; e a formação inicial e permanente dos professores que lá atuam e suas táticas professorais.

2.4 Interfaces entre educação do campo, precarização do trabalho docente e a realidade das classes multisseriadas na Bahia

Ao iniciar este tópico referendo a epígrafe do livro *Pedagogia do Oprimido* de Freire (2016), “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”. A escolha desta citação para iniciar este diálogo, se faz pois o autor deixa nítido o seu posicionamento político em favor dos “oprimidos”, aqui representados pelos sujeitos que fazem parte das classes multisseriadas em território rural. Ao pensar nas interfaces entre Educação do Campo, precarização do trabalho docente e classes multisseriadas na Bahia, não se pode deixar de discutir alguns elementos que perpassam pela proposta pedagógica politicamente definida em favor dos povos do campo. Nos tópicos anteriores foi possível vislumbrar que as classes multisseriadas sempre foram alvo de representações negativas, inclusive de alguns professores que atuam nessa modalidade de ensino são induzidos a reproduzi-las. De acordo com Santos e Moura (2015, p.40):

Nossa hipótese principal é que o processo de modernização educacional, fundado 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 dessas representações negativas e sua persistência entre nós.

Os estudos desses autores apontam os principais desafios para realização do trabalho pedagógico entre 1960 e 1990, que se inter cruzam com o que os professores das classes

¹⁵ Estou optando por me referir com esse termo, pois a maior parte da literatura se refere desse modo, de acordo com Santos (2015, p. 95-96) “Assim, a *classe*, termo que pode ser empregado como sinônimo de *turma*, define-se como agrupamento de alunos, geralmente de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem, reunidos em um mesmo espaço físico (a sala de aula) por todo ano letivo e sob a responsabilidade de um professor” acrescenta ainda “[...] considerando a força das expressões regionais em um país de dimensões continentais, elas podem apresentar pequenas nuances que não devem ser desprezadas. No Nordeste a expressão mais utilizada é *classe multisseriada*” (Santos, 2015, p.96).

¹⁶ Segundo Santos (2015, p. 106) “As escolas de turmas multisseriadas prevalecem, na África, na Ásia, Oceania e América Latina, mas tem presença significativa também na América do Norte e Europa, sobretudo, mas não exclusivamente, em áreas rurais. Estima-se que cerca de 30% das escolas do mundo sejam multisseriadas, percentual que se eleva para 50% no continente africano”.

multisseriadas perpassam atualmente, entre elas: a sobrecarga de trabalho, a indisciplina e a falta de respeito dos alunos, sobretudo, nos anos finais de seu trabalho em que ocorre o choque de gerações, e a falta de valorização profissional. Esses profissionais não apontam a pluralidade de tempos e ritmos como um problema, posto que, em sua maioria são oriundos de um percurso estudantil na multisserie.

Considerando os estudos e escritos de diversos autores (Hage, 2010; 2011;2014), (Santos; Moura, p.2015), quando tratam do histórico das escolas multisseriadas pode-se caracterizá-las como de pequeno porte, com condições de funcionamento extremamente precárias quando comparadas com as condições de oferta de ensino nas escolas que funcionam no espaço urbano. E isso continua perdurando com o passar do tempo:

Uma das características mais marcantes das escolas com turmas multisseriadas localizadas no meio rural é a precariedade de infraestrutura, pois, em muitas situações, elas não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc.; em prédios muito pequenos, construídos de forma inadequada, que se encontram em péssimo estado de conservação, causando risco aos estudantes e professores, fortalecendo o estigma da escolarização empobrecida e abandonada (Hage, 2010, p.1).

Desse modo, a partir das considerações dos autores ao defender que este tipo de organização escolar de ensino tem despertado pouco interesse do Estado que não tem elaborado políticas públicas específicas que contemplem as singularidades desses sujeitos. Para Duarte (2008, p. 37) esse é um dever do Estado:

No Estado Social de Direito não basta tratar a todos como se tivessem a mesma facilidade de acesso às prestações que concretizam direitos sociais. Se um grupo social tem mais dificuldade de acesso a direitos educacionais, o Estado tem a obrigação de assegurar políticas diferenciadas para assegurar o direito a essas pessoas, como é o que ocorre com a educação do campo.

Nesse contexto, a Educação do Campo tem sofrido com essas ausências de políticas o que acentuam essas desigualdades, posto que, não basta apenas o Estado garantir direitos universais formais, mas “O Estado deve ter uma postura ativa, intervencionista, para poder pensar em políticas específicas para os grupos em situação desfavorável” (Ibidem). Não se pode negar o papel do Estado nesse processo discriminatório e reprodutor das mazelas sociais, pois embora eles não considerem a educação multisseriada como padrão ou expressão da qualidade educacional para os sujeitos dos territórios rurais, a ausência dela acentua ainda mais as desigualdades, bem como, também nega a possibilidade de transformação social e adesão de práticas pedagógicas mais progressistas. De acordo com Arroyo (2014, pp. 166-167) para pensar essas questões de desigualdade:

A crítica dos movimentos sociais a essas políticas se torna mais radical. Nas suas análises dos processos históricos de sua produção como desiguais destacam o papel do Estado, de suas instituições e políticas. As persistentes desigualdades de classe, raça, etnia, gênero, campo, [...] são fruto de políticas. São uma produção política. São uma questão de Estado que teve e tem políticas de

segregação/dominação/ subordinação/ opressão. A produção de sua inferiorização foi acompanhada e produzida por meio de estratégias, de políticas de Estado.

Destarte, esse formato de educação atende aos interesses do capital, de modo que a classe dominante é formada para dirigir e assumir os melhores postos e os filhos da classe trabalhadora são formados para atender as demandas do trabalho braçal, visto que, sua formação volta-se exclusivamente para atender as demandas do mercado. Desse modo, aos que interessa acabar com as classes multisseriadas, empreendendo forças para que cada vez mais esse espaço seja precarizado e depois aproveitam-se para se eximir-se de tal feito. Assim, considero urgente romper com essa lógica de que a escola boa e que dispõe de mais recursos é a urbana e seriada, sendo destinada ao campo qualquer tipo de ensino, pois, consta amplamente defendido no código legislativo brasileiro que a educação é um direito subjetivo e essencial a todos os homens.

Se o modelo seriado/urbano é a organização ideal, porque os indicadores educacionais relacionados às escolas urbanas apresentam consideráveis taxas de evasão, distorção idade-série, dificuldades de aprendizagem? Diante disso, torna-se pertinente recorrer aos estudos de Hage (2011, pp. 4-5) quando ele destaca a necessidade de *transgredir o modelo seriado* afirmando que as classes multisseriadas “[...] constituem sua identidade referenciada na “precarização do modelo urbano seriado de ensino e para que ofereçam uma educação de qualidade se faz necessário a transgressão desse modelo”, fundada na rigidez com que trata o tempo escolar, impondo a fragmentação em séries anuais e um processo contínuo de provas e testes aos estudantes, como requisito para a progressão no sistema educacional. Assim, referenciando nos argumentos de Arroyo (2004, p. 84) na tentativa de responder o questionamento inicial:

A escola seriada é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira. Ou nós acabamos com essa concepção seletiva e peneiradora, ou não constituiremos uma escola de direitos. Não constituiremos uma educação básica como direito enquanto nós, professores, não superarmos a cultura da reprovação, da retenção e da seletividade, enquanto não superarmos a escola seriada que está estruturada numa cultura seletiva. Como é difícil superar essa cultura seletiva que está nas avaliações, nas provas para aprovar-reprovar, repetir ano, reter fora da idade!

Diante disso, transgredir o modelo seriado na educação em classes multisseriadas significa romper com a rigidez do currículo, da organização por séries e a separação entre faixas etárias. Implicando em adotar práticas pedagógicas que promovam a integração de alunos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento, levando em consideração as individualidades de cada aluno. Nesse modelo, os conteúdos devem ser/são abordados de maneira mais flexível, permitindo que os alunos avancem em seu próprio ritmo e que suas necessidades e interesses sejam considerados. Assim, as classes multisseriadas valorizam a interação entre alunos de diferentes idades, promove a colaboração e a aprendizagem mútua, estimula a autonomia e a responsabilidade dos alunos e respeita as diferenças individuais. Portanto, contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e para o desenvolvimento integral dos alunos.

Para tanto, Hage (2011, pp. 107-108) aponta que um dos passos importantes na transgressão do paradigma seriado urbano de ensino “se efetiva com o fortalecimento da participação coletiva de todos os segmentos escolares na construção do projeto

pedagógico e do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas realizadas na escola”, outro passo seria “se materializa quando no cotidiano da sala de aula se procura valorizar a inter-multiculturalidade configuradora das identidades/subjetividades e dos modos de vida próprios das populações do campo”.

Em seu texto “Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino” discorre sobre o significado de “Transcender” de Ferreira (1986) que diante dos outros conceitos apresentados é o que mais se aproxima do que ele propõe quando indica a *transgressão do modelo seriado urbano de ensino*, “ultrapassar; ser superior a; ir além do ordinário, exceder a todos, chegar a alto grau de superioridade. Ir além (dos limites do conhecimento)”. Apesar de Freire não ter utilizado diretamente o termo “transgredir”, pode-se entender que sua abordagem pedagógica busca transgredir as estruturas de poder e dominação presentes na educação tradicional. Freire acreditava que a educação é um processo político, que pode ser uma ferramenta de libertação e transformação social. Seu trabalho foi fundamental para a compreensão e transformações da educação, principalmente no contexto da opressão e desigualdade social.

Ao propor a *Pedagogia do Oprimido* Freire (2016) buscava subverter o modelo tradicional de educação (educação bancária), que reforça a classe dominante e aliena os educandos “Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto é para que, melhor adaptando-se a esta situação, melhor os dominem” (Ibidem. p. 84). Ele defendia um ensino que valorizasse o diálogo, a participação ativa dos educandos e a criação de uma consciência crítica. Essa abordagem não apenas ensina conteúdos, mas também estimula a reflexão, a análise de problemas sociais e a busca por soluções coletivas “[...] pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si” (Ibidem. pp. 84-85).

Portanto, ao considerar a transgressão “como um caminho para o enfrentamento da problemática que envolve as escolas e turmas multisseriadas” (Hage, 2011, p.106) importa apontar similaridades com a proposta freiriana, posto que, seu trabalho visa romper com paradigmas e normas estabelecidas, buscando uma educação mais democrática, participativa e que promova a autonomia dos educandos, assim como “devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multi(seriadas)” (Ibidem, p.107).

Observa-se, a precarização cada vez maior nas classes multisseriadas reforçando o que se denomina multi(série) uma organização do trabalho pedagógico fragmentada, desenvolvendo atividades de planejamento, planos de curso e avaliações isolados para cada série/ ano, em um formato espelhado no modelo seriado urbanocêntrico, como explicita Hage (2014, p.1175):

Para ser mais explícito, estamos afirmando que as escolas rurais multisseriadas já se constituem enquanto efetivação da seriação no território do campo. Elas representam a maneira possível, viável e exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto próprio como o meio rural, marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, conforme indica a visão urbanocêntrica de mundo, que predomina e é hegemônica na sociedade brasileira e mundial.

De acordo com o autor nos estudos que têm empreendido constatou-se “é justamente a presença do *modelo seriado urbano de ensino* nas escolas ou turmas multisseriadas que

impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias” [...] aborda ainda “estabelecendo a escola como o local por excelência onde a aprendizagem se efetiva e o conhecimento científico como o que efetivamente tem validade, como legítimo, em detrimento dos saberes dos sujeitos do campo, que são desvalorizados, negados e invisibilizados pela escola” (Ibidem, pp.1175-1176 grifo do autor). A visão urbanocêntrica centrada na transferência da escola urbana para rural, desconsidera a realidade dos alunos do campo, contribui para homogeneizar as culturas, produzindo de forma ampliada a discriminação, exclusão e a desigualdade. Segundo Moraes et al. (2010, p.402) esse paradigma:

[...] se assenta no paradigma urbanocêntrico, de forte inspiração eurocêntrica, que estabelece os padrões e as referências de racionalidade e de sociabilidade ocidentais como universais para o mundo, sendo esse paradigma fundamentalmente particular e consequentemente elitista, discriminatório e excludente, posto que apresenta e impõe um único padrão de pensar, agir, sentir, sonhar e ser como válido para todos, independente da diversidade de classe, raça, etnia, gênero, idade existentes na sociedade, especificamente os princípios e valores de uma racionalidade e sociedade capitalista mercadológica, deslegitimando outros modos de representar o mundo e produzir a vida.

Cabe dizer que esse modelo não possui afinidades com a concepção de Educação do Campo, uma vez que ela está:

[...] pautada na condição humana e pelo seu compromisso com a justiça social, restabelece o direito e a condição dos sujeitos de reorganizarem o conhecimento sobre outras bases técnicas e científicas. Essa educação banha-se no próprio campo que foi perversamente desqualificada, para pensar de forma crítica e propositiva a vida. Por isso, a Educação do Campo é uma prática fundamental de reinvenção social, pois ela questiona os dispositivos utilizados para manter a desigualdade e a exclusão e, ainda, reinventa novas formas de intervenção (Molina e Jesus, 2004, p.73).

Vale salientar, que ao lado de mudanças na organização do trabalho pedagógico e curriculares nas classes multisseriadas, uma das principais causas dessa precarização é a falta de investimento na formação dos professores que atuam nessas classes. Na maioria das vezes, esses profissionais não recebem o suporte necessário para lidar com a diversidade de níveis de aprendizado presentes na sala de aula, e para fugir das dificuldades instituídas pelos diversos fatores da precarização do multisseriamento eles com o apoio e recomendação dos sistemas de ensino, tentam promover “seriação da classe multisseriada” (Atta, 2003, p.17). A precarização do trabalho docente em classes multisseriadas acontece devido às dificuldades encontradas pelos professores nessas escolas. Alguns desafios são sintetizados nesta figura:



Figura 5: Demonstrativo de precarização do trabalho docente em classes multisseriadas
Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Ao propor neste tópico discutir as interfaces entre Educação do Campo e a precarização do trabalho docente em classes multisseriadas observo que elas são complexas e imbricadas. A Educação do Campo refere-se a uma proposta de ensino voltado para os territórios rurais, considerando as características e necessidades das comunidades que estão inseridos, buscando valorizar os saberes e culturas locais, oferecendo uma formação que esteja em concordância com a sua realidade. Nesse sentido, visa romper com o modelo seriado urbano seriado que reforça as desigualdades socioeconômicas e ampliar o acesso ao direito à educação para os sujeitos que vivem nesses territórios e lutam para preservarem a sua cultura e seu modo de vida.

As classes multisseriadas estão interligadas a esse contexto, atendem aos alunos de diferentes séries e idades em uma mesma sala de aula, na maioria das vezes, com um único professor. As pesquisas que estudei durante esse processo de construção do conhecimento, apontam alguns desafios para que a educação se concretize de modo a contribuir com a escolarização de milhares de alunos do campo no território baiano e que dependem dessa forma organizativa de ensino para terem o seu direito a educação garantido. Todas essas dificuldades acabam contribuindo para a precarização do trabalho docente, uma vez que os professores enfrentam situações desafiadoras diariamente, com a ausência de condições de trabalho.

O Plano Municipal de Educação de Maraú Lei n. 100, de 10 de Junho de 2015, também aborda a complexidade das escolas multisseriadas em territórios rurais e suas implicações para a educação no município, destacando os desafios estruturais, pedagógicos e sociais enfrentados pelas escolas. A análise revela um panorama de dificuldades e aponta a necessidade de providências a serem concretizadas para a transformação educacional no município.

A realidade do município é bem complexa pela geografia e suas implicações de difícil acesso na zona rural. Além disso, ainda há escolas multisseriadas do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Infantil, impossibilitando o aprendizado significativo. Algumas barreiras têm que ser vencidas como: falta de área para ampliação dos espaços; falta de profissionais qualificados para trabalhar com a realidade das classes multisseriadas e o grande número de evasão no Ensino Fundamental Anos Finais. Deve-se assegurar, também, a melhoria da infraestrutura das unidades

escolares, contemplando desde a construção física, com adaptações adequadas para pessoas com deficiências, espaços e materiais especializados para as atividades artísticas, culturais, esportivas, recreativas e aquisição de equipamentos e mobiliários pedagógicos (PME/ Maraú, 2015, p. 49).

Esse marco legal expressa a precariedade que existe no município, entretanto, quase uma década depois o cenário permanece, evidenciando que as providências necessárias não foram efetivadas. Responsabilizando ainda, as classes multisseriadas pelos índices consideráveis de reprovação nos 2º, 3º e 4º anos, entre 2007 e 2013:

Esta reprovação deve-se ao grande número de alunos matriculados nas classes multisseriadas das escolas de Educação do Campo, conforme Censo Escolar 2014, como também a má qualidade no processo de ensino e aprendizagem devido à falta de formação profissional adequada para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PME/ Maraú, 2015, p. 63-64).

Além disso, a melhoria das condições de acesso, infraestrutura e formação docente são imprescindíveis para transformar o cenário educacional e garantir o direito à educação, é de responsabilidade dos governantes inclusive a nível municipal garantir que essas mínimas condições de trabalho e de direitos sejam asseguradas. Vale destacar, que o município continua atendendo ao projeto das precárias condições de trabalho consoantes com uma política planejada e intencional de ausências/insuficiências para a Educação do Campo. Desconsiderando, a experiência internacional e as reflexões da autora Parente (2014) quando aborda, como as políticas públicas adequadas, podem contribuir para que as escolas multisseriadas sejam valorizadas e se tornem espaços de aprendizado significativo e inclusão social.

Diante desse cenário é fundamental que sejam implementadas políticas públicas que valorizem o trabalho docente em classes multisseriadas, incluindo investimentos na formação inicial e permanente dos professores, disponibilização de recursos pedagógicos adequados, melhoria da infraestrutura das escolas e estabelecimento de condições de trabalho dignas. Somente assim será possível começar a redimensionar as práticas para garantir uma educação de qualidade para os alunos da Bahia que frequentam classes multisseriadas, contribuindo para reduzir as desigualdades educacionais existentes no Estado. Concordando com os escritos de Hage (2014, pp.1180-1181):

Com todas essas reflexões busca-se fortalecer a compreensão de que as mudanças a serem implementadas na atuação das escolas rurais multisseriadas envolvem, entre muitas outras questões, a implementação de uma proposta de formação permanente dos professores que atuam nessas escolas. Formação essa que busque orientar suas atividades referenciadas pelas seguintes premissas: inter-relação entre os fatores macro e microsociais que envolvem as escolas do campo; afirmação dos parâmetros estabelecidos pela legislação educacional para assegurar o direito à educação dos sujeitos do campo; apropriação da produção teórica existente sobre educação rural e educação do campo; perspectiva interdisciplinar e dialógica entre os sujeitos e seus saberes culturais e científicos; e, reflexão crítica acerca das concepções de aprendizagem e das reflexões que

têm sido produzidas sobre a seriação e seus impactos na organização do ensino e no trabalho docente.

Investir no desenvolvimento profissional dos professores torna-se insurgente diante da realidade vivenciada nas classes multisseriadas em territórios rurais, exigindo mudanças paradigmáticas para que possam romper com a consciência ingênua e ressignificar a sua própria prática e lutar para que as políticas possam ser realmente efetivadas. De acordo com Freire (2016, p. 74) sobre essa ação libertadora “Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho -, também não é libertação de uns feita por outros”. Nesse sentido, ao implementar uma proposta de educação com formação carregada de intencionalidade para garantir uma educação libertária para os povos do campo, implica uma construção coletiva e ao mesmo tempo individual e contínua, pois compreende-se que não conseguiremos transferir para o outro lucidez da realidade, mas através da reflexão- ação- reflexão junto com / aos sujeitos poderemos lutar por sua libertação, mas sendo um resultado da sua conscientização.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: O CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIIDAS EM ESCOLAS NO TERRITÓRIO RURAL DE MARAÚ

Não existe formação momentânea, formação do começo, formação do fim de carreira. Nada disso. Formação é uma experiência permanente, que não para nunca (Freire, 2001, p.245).

Ao iniciar a apresentação deste capítulo, no qual discuto a formação de professores e as condições de trabalho docente em classes multisseriadas em territórios rurais, encontro um alinhamento com o fragmento da obra freiriana, quando se refere a uma educação que busca cada vez mais se apropriar dos saberes necessários para uma prática libertária, posto que, é insurgente uma formação de professores inicial e continuada para os que atuam ou irão atuar em classes multisseriadas. A precarização da formação de professores e o silenciamento nos currículos formativos da Educação do Campo, a ausência de uma proposta que atenda às especificidades do contexto das classes multisseriadas são alguns dos entraves encontrados no trabalho docente nesse contexto.

Nesse sentido, repensar os currículos dos cursos que formam professores e convocá-los a assumir o posicionamento de intelectuais transformadores frente “um protótipo único, genérico de docente educador para a educação básica” (Arroyo, 2012, p. 359), como forma de resistência frente ao parâmetro estabelecido hegemônico da seriação e urbanocêntrico. Para tanto, esses professores precisam ser reconhecidos como intelectuais transformadores (Giroux, 1997), com uma história intelectual, cultural e produzem no seu cotidiano táticas que possuem um sentido político – pedagógico. Nas palavras de Freire (2001), trata-se de um equívoco pensar a formação desses professores numa perspectiva de mero espectadores, negando as suas autorias nesse processo, sem reconhecer saberes dos sujeitos coletivos de portadores de experiências, conhecimento, cultura e valores.

Desse modo, este capítulo tem como objetivo refletir sobre a formação de professores e a suas condições de trabalho docente em território rural na Bahia. Dividindo-se em quatro seções: na primeira seção abordo a formação de professores e a multisseriação, trazendo para o debate como ocorre, seus limites e possibilidades. Na segunda discuto acerca das classes multisseriadas e a suas perspectivas na busca pelo inédito-viável. No terceiro abordo a formação inicial e permanente no litoral sul da Bahia. Em seguida, na quarta seção, discuto táticas dos professores como forma de resistência nas classes multisseriadas em escolas em territórios rurais.

3.1 Diálogos entre formação de professores e multisseriação: trajetória, limites e possibilidades

Ser professor de classes multisseriadas exige (re)pensar os conceitos que durante séculos nos foram impostos, de meros transmissores de conhecimento que aplica de forma mecânica e urbanocêntrica procedimentos e planejamentos nas escolas em territórios rurais. É fundamental considerar a afirmativa de Imbérnon (2011, pp.7-8): “É claro que a instituição educativa evoluiu no decorrer do século XX, mas o fez sem romper as linhas diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem: centralista, transmissora, selecionadora, individualista...”. Assim, é necessário avançar em diálogo com esses profissionais e a comunidade ao qual estão inseridos considerando o seu envolvimento com um planejamento que avalie, reformule e adeque suas táticas, bem como suas propostas educacionais para que possa efetivamente contribuir para uma formação como prática da liberdade.

Freire (2014) adverte sobre a necessidade de aprender com alegria, esperança, acreditar que é possível haver mudanças. Nesse viés “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco [...]” (Freire, 2014, p. 68). Esta é uma sociedade capitalista, com marcas de políticas neoliberais e muitos espaços formativos de modo a reproduzir esse sistema, reforçando a visão tecnicista de educação. Desse modo, na contramão dessa visão a Educação do Campo se insere como uma educação contra- hegemônica, problematizadora, libertadora, concebendo o educador como agente sociocultural e político.

Para tanto, não se pode pensar essas mudanças sem reportar à formação docente, condições dignas de trabalho, mudanças nas políticas salariais e pedagógicas. É necessário de acordo com Freire (2014, p.65) “A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética”. Nesse âmbito, lutar por melhores condições de trabalho se configura um dos grandes desafios contemporâneos na defesa de uma educação pública com os princípios e valores libertários. Para tanto, importa ter cuidado com os especialismos estreitos para não provocar a culpabilização dos sujeitos pelas ausências de direitos que se materializam através da não efetivação das políticas fruto de lutas históricas.

Além disso, querem através do desrespeito imobilizar os profissionais das mais diversas formas:

Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar (Freire, 2014, p.65).

Diante disso, compreendo que profissionais idôneos exercem um papel político relevante diante das injustiças sociais, na mobilização e conscientização dos sujeitos, na compreensão das estruturas neoliberais que escravizam, condicionam e inviabilizam a igualdade e reparação de direitos. Assim, ainda em concordância com os escritos de Freire (2014, p. 66) “não é parar de lutar, mas reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar”. Portanto, uma das formas de reinventar a luta nas classes multisseriadas é pensar na sua formação permanente como uma tarefa altamente política.

Assim, dialogar sobre a condições de trabalho docente em classes multisseriadas é pensar também a ausência de formação para atender as suas especificidades, posto que, apesar do avanço nas últimas décadas nas políticas para Educação do Campo, ainda existem lacunas na formação destinada aos profissionais que atuam no contexto da multisseriação. De acordo com a LDBEN, o artigo 67 apresenta de forma clara os direitos dos professores sobre condições de trabalho adequadas:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;

- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho (Brasil, 2010, p. 48).

O inciso VI do art. 67 proclama exclusivamente sobre a obrigatoriedade de adequadas condições de trabalho, no entanto, tal aspecto é negado e considerado “utópico” em se tratando da Educação do Campo. Outra questão a ser apontada no art. 67 é o inciso II, que se refere ao aperfeiçoamento continuado e com licenciamento periódico remunerado, pois, para muitos professores que atuam nas escolas em territórios rurais, torna-se praticamente impossível a conciliação de jornadas exaustivas de trabalho e aperfeiçoamento profissional, visto que, muitas vezes, o professor tem seu pedido de autorização para o licenciamento periódico com remuneração negado.

No que se refere à viabilidade do modelo educacional das classes multisseriadas pode-se dizer que as aulas em turmas heterogêneas possuem mais resultados positivos que negativos, tais resultados são observados levando em consideração as questões afetivas, atitudinais e cognitivas. Esse modelo possibilita maior interação entre estudantes de diversas idades e, portanto, amplia o desenvolvimento das habilidades sociais (Ferreira, 2010). Apesar disso, existe uma resistência em relação à multisseriação evidenciando-se também no aspecto da formação inicial e continuada quando ignorou ao longo desse processo histórico da educação brasileira essa modalidade, reforçando a seriação. Assim, quando os professores chegam à sala de aula multisseriada ou já estão atuando, a formação não lhe oferece o devido subsídio, deparando-se assim com uma realidade que muitos aprendem somente com o tempo e a experiência da atuação. Cabe ressaltar, no entanto, com dificuldades e desafios já que a lógica da formação é a da seriação.

Nessa perspectiva, percebe-se a importância de uma formação “adequada” para atender as especificidades dessa organização de ensino devido à necessidade de adequação metodológica, superação da ideia de transmissão do conhecimento, valorização da cultura, luta contra a desvalorização do campo, entre outros aspectos. De acordo com Imbernón (2011, p.110) as dificuldades encontradas pela formação dos professores podem tornar-se “álibis para a resistência por parte de algum setor do professorado. Ou também que esses obstáculos sejam motivo de uma cultura profissional que culpe os professores sem oferecer resistência e sem lutar por uma melhor formação e um maior desenvolvimento profissional”.

Ao professor que trabalha com esse público heterogêneo é dado o desafio de lidar com imprevistos que podem resultar em desistência da profissão, nessa perspectiva, ocorre o fenômeno denominado prescrito e o praticado no âmbito do trabalho docente. A prescrição do trabalho não consegue contemplar a totalidade quando se trata de classes multisseriadas, pois, existe uma distância abismal entre o prescrito e a realidade encontrada pelos professores (Tardif & Lessard, 2014).

Compreender a necessidade de outro processo de formação docente para desenvolver um trabalho pedagógico voltado para a realidade das classes multisseriadas é uma iniciativa urgente. Posto que, as políticas nacionais de formação ainda seguem a lógica internacional procurando atender aos padrões de competências voltados para o mundo produtivo. Nesse sentido, questiono: a formação de professores que atuam nas classes multisseriadas segue a perspectiva neoliberal tecnicista? As Secretarias de Educação que possuem escolas multisseriadas têm tido sensibilidade de escutar esses professores?

Pensando nessa problematização se insere uma discussão necessária de como os saberes, dificuldades, experiências, as histórias de vida desses professores podem servir de ponto de partida e contribuir para repensar a formação inicial e continuada. De acordo com

Moura, Santos (2012, p.283, grifo dos autores) a pesquisa tem indicado, a partir das falas e práticas dos professores, que “apesar dos entraves e dificuldades, existe uma *pedagogia das classes multisseriadas* construídas cotidianamente por aqueles que lá atuam”. Assim, não se pode desconsiderar as singularidades do fazer pedagógico e as possíveis táticas que esses profissionais empreendem para enfrentar os desafios e as lacunas dessa ausência de formação “adequada”.

Essa pesquisa aponta para a necessidade de uma aproximação entre a formação dos professores que atuam em classes multisseriadas e a realidade do espaço que está inserido, com maior pertinência dialogando com seus saberes oriundos da experiência. Os autores afirmam ainda:

Essa pedagogia das classes multisseriadas oriundas das experiências, das histórias de vida e saberes tácitos cotidianos dos professores revestem-se numa perspectiva contra- hegemônica, na medida em que desafiam e potencializam um fazer pedagógico que “burla” as orientações das políticas oficiais e dos planejamentos pedagógicos hegemônicos realizados pelos técnicos das Secretarias de Educação. Elas precisam ser fortalecidas e não desconsideradas no processo de formação destes professores, para que robusteçam sua capacidade criativa e sua autonomia pedagógica (Moura, Santos, 2012, p. 284).

Portanto, os professores desenvolvem no seu trabalho cotidiano a “pedagogia das classes multisseriadas”, vale ressaltar, que não se pode deixar de considerar que existem professores posicionando-se em uma ótica contra- hegemônica, desenvolvendo uma prática reflexiva e questionadora e mesmo com entraves buscando a transformação social e com postura crítica da sua própria prática. Assim, a partir dessa perspectiva compreendo que a formação dos professores se torna indispensável para sua atuação, pois, a prática docente requer metodologia, seleção, organização de conteúdos, das atividades, materiais e recursos didáticos condizentes com a finalidade de um processo educativo voltados para as classes multisseriadas em territórios rurais.

Para tentar justificar essa afirmativa recorro a Freire (2016, p.57) quando afirma que uma pedagogia humanista e libertadora possui dois momentos distintos, primeiro “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação” e o segundo “transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação”. Nesse sentido, situar esses princípios freirianos no cenário da “pedagogia das classes multisseriadas” na contemporaneidade se insere como uma possibilidade frente aos limites de uma sociedade marcada por fortes traços de exclusão. Partindo desses pressupostos o desafio é pensar alternativas para caminhar em direção a uma prática libertadora.

Torna-se imprescindível para os professores das classes multisseriadas terem esperança e bem claro as condições de trabalho que lhes são oferecidas, para que não caiam no fatalismo facilmente tentador que insiste em nos rodear da acomodação. De acordo Freire (2000, p.41). “A acomodação é a expressão da desistência da luta da mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir”. Essa é a realidade que nos cerca no trabalho, na sociedade e nas práticas políticas, culturais e formativas que tenta nos imobilizar, principalmente, no atual contexto da educação.

No contraponto as práticas neoliberais se inserem essa perspectiva que estabeleço afinidades, enquanto a educação bancária é um mecanismo de dominação, nega a dialogicidade como eixo norteador da educação, a problematizadora está a serviço da libertação e se faz dialógica. Desse modo, mesmo no papel de professor ou formador tem que

romper os discursos verticais, para através do diálogo e partindo dos saberes implícitos cotidianos e experienciais, possam superar essa visão mercadológica de educação e compreender que “Enquanto a concepção “bancária” dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança” (Freire, 2016, p.102).

Compreendo que “É mais fácil a quem deixou de resistir ou a quem sequer foi possível em algum tempo resistir aconchegar-se na mornidão da impossibilidade do que assumir a briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética” (Freire, 2000, p.41). Mas o professor de classes multisseriadas possui um papel importante no processo de conscientização dos sujeitos e precisa ter clareza, como nos escritos de Freire (2014, p.80) “[...] faz parte do poder ideológico dos dominantes a inculcação dos dominados da responsabilidade por sua situação” e por isso, muitas situações elas se sentem culpadas “[...] em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes, por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa”.

Assim, a formação deverá ultrapassar a aquisição de conhecimentos pedagógicos, didáticos e científicos se tornando uma “possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e incerteza” (Imbernón, 2011, p.15). No contexto das classes multisseriadas isso é urgente, pois, estão inseridos em um cenário que além de estarem na sua maioria em precárias condições de trabalho, os professores que atuam são vítimas de um sistema educacional perverso que desvaloriza o seu trabalho, encaminhando-os para os territórios rurais como forma de penalizá-los e não como uma escolha, desvalorizando a sua qualificação profissional, rebaixando a sua autoestima, confiança no futuro e uma formação desconsiderando o contexto de atuação e os sujeitos que o constituem.

Dessa forma implica em políticas públicas de formação, mas também repensar os modos de ver e pensar essa formação, visto que, ela poderá servir como um estímulo crítico ao constatar as:

enormes contradições da profissão e ao tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras que se arrastam há tanto tempo: a alienação profissional – por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional-, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc. E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor [...]. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social (Imbernón, 2011, pp.15-16).

Diante disso, incorporar nos cursos a formação acumulada ao longo da sua prática, compreendendo que a escola apesar de sofrer influência da lógica neoliberal, é capaz de resistir à lógica dominante. Nesse espaço o professor desenvolve, junto aos alunos, um papel contra- hegemônico, em favor da democracia e da emancipação dos educandos. Mesmo estando em lugares isolados os professores das classes multisseriadas caminham por vezes, na contramão das classes dominantes, pois, os sujeitos que constituem essas classes no Brasil, abrigam os filhos da classe trabalhadora. É válido destacar que o trabalho docente em escolas em territórios rurais ao partirem das experiências “das professoras, do modo como constroem dispositivos e táticas pedagógicas para desenvolverem solitariamente o trabalho nas escolas, tem contribuído para o processo de escolarização de diferentes crianças e jovens de espaços rurais no contexto brasileiro” (Souza, Carvalho, 2018, p.203).

Desse modo, cabe ressaltar a ausência de uma formação inicial e de políticas de formação específica para trabalhar em classes multisseriadas, assim, no cotidiano da sala de

aula na experiência e trabalho docente que esses profissionais constroem disposições pedagógicas. De acordo com Arroyo (2012, p.364):

A construção da concepção de formação de professores do campo é acompanhada por uma produção consistente de pesquisas, projetos, análises e avaliações, a ponto de termos um acúmulo teórico produzido pelos coletivos docentes desses cursos e pelos militantes em formação.

Um ponto importante dessa discussão do autor deve ser deixar evidente que esse posicionamento é dos que lutam por uma Educação do Campo, mas na verdade essa deveria ser de toda a sociedade, porque, faz parte da história e do cotidiano de todos os brasileiros. Embora, nem sempre de maneira explícita, a formação de professores e a escola reproduzem os preconceitos relacionadas ao campo, visto como espaço de atraso e reforçando a dificuldade de acesso as políticas públicas e a uma educação pública e do/no campo. Em função das reflexões e inquietações acumuladas ao longo das reflexões acima é possível inferir sobre as dificuldades encontradas pelas classes multisseriadas.

3.2 Escolas multisseriadas e perspectivas para o inédito viável: avanços e desafios

Neste tópico abordo as classes multisseriadas e a suas perspectivas na busca pelo inédito-viável¹⁷, de acordo com Freire (2016; 2021). Esse é um dos conceitos que mais dialogam com o contexto que se insere essa organização de ensino e a formação dos profissionais nela atuantes, pois, existe a necessidade de esperar, ele busca através desse conceito a certeza da realização do sonho inédito e viável. Alimentados pela esperança nas ações dos seres humanos comprometidos com a transformação de mundo e da realidade. De acordo com Freire (2016, p.103):

Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” -, como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres que o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o sujeito, o seu objetivo.

A problematização dos dados da realidade que impedem o ser humano avançar para o *ser mais*, se tornam os “atos – limites” para superação das “situações – limites”. Contrapor a concepção de uma educação bancária que reproduz e condiciona os sujeitos, também é buscar a superação das situações-limite. Sendo possível, quando ocorre um trabalho coletivo em que os pares se engajam na luta por um mesmo propósito, a fim de alcançar um sonho (antes meramente utópico) e que passa a ser viável.

As classes multisseriadas possuem várias situações – limites e a formação é também uma das alternativas para a possível constituição dos inéditos viáveis, é preciso pontuar que a

¹⁷ De acordo com Freire (2017, p.224) “Uma palavra epistemologicamente empregada por Freire para expressar, com enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica, os projetos e os atos das possibilidades humanas.

formação defendida por Freire (2016) é pautada na práxis e não um receituário com passos que devem ser cumpridos para atingir metas dos índices educacionais, mas mobiliza os profissionais para uma formação político, crítico e social:

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente (Freire, 2016, pp.172-173).

Desse modo, não se pode desconsiderar que práxis é uma atividade que está intimamente ligada aos conceitos de “dialogicidade, ação- reflexão, autonomia, educação libertadora, docência” (Rossato, 2017, p.325), entre outros. Assim, “entendendo todo ato do educador como educativo” uma formação pautada na práxis deve conhecer e agir sobre a realidade questionando-a, resistindo, modificando e produzindo outros conhecimentos que nesse contexto chamei de inéditos – viáveis.

Segundo Nascimento (2015, p.172), as políticas e práticas de formação de professores estão colocadas no local contraditório em relação ao seu papel político – pedagógico “entre o explorar, atendendo prioritariamente os interesses neoliberais postos de forma pragmática nas diretrizes da reforma do ensino; ou educar, considerando também os aspectos históricos, políticos, culturais, o seu sentido crítico de cidadania”. A política que tem prevalecido é a da extinção das classes multisseriadas, mediante a política nacional de nucleação escolar, acrescido do “pouco investimento em políticas de formação para os professores de escolas rurais ainda é um descompasso, especialmente por considerar as especificidades do trabalho docente em classes multisseriadas” (Souza, Carvalho, 2018, p. 202).

Em concordância com esses escritos,

A educação do professor raramente tem ocupado espaço público ou político de importância dentro da cultura contemporânea, onde o sentido do social pudesse ser resgatado e reiterado a fim de dar a professores e alunos a oportunidade de contribuir com suas histórias culturais e pessoais e a sua vontade coletiva, para o desenvolvimento de uma contra-esfera pública democrática (Giroux; McLaren, 1995, p.128).

Diante disso, observo o quão insurgente essa pauta é para que possa avançar em questões primordiais na busca por transformação. Quando esse direito é negado ocorre, por conseguinte a negação de outros direitos. Em concordância com a afirmativa de Souza, Carvalho (2018, p.202) “A complexidade do trabalho pedagógico a ausência de formação inicial e formações continuadas tópicas e incidentais, pouco contribui para transformações do trabalho docente nas escolas rurais, dadas as complexidades do trabalho docente nas escolas rurais”. Trata-se de lutar para que os inéditos – viáveis aproximem-se dos docentes dessa organização de ensino menos privilegiada da sociedade, não do ponto de vista teórico, hegemônico, mas problematizar e ao mesmo tempo relacionar os estudos teóricos com a prática de quem vivência uma proposta ímpar que somente quem conhece são aqueles indivíduos que viabilizam essas práticas educativas através das táticas empreendidas no seu cotidiano. Principalmente, tomar consciência da sua voz, isto é, precisam saber analisar, discutir, indignar-se, reconhecer as suas experiências profissionais construídas ao longo da vida-profissão, bem como as novas e diversas oportunidades formativas.

Contudo, deve compreender que “dentro de um mundo globalizado as políticas nacionais de formação docente têm seguido uma tendência internacional, na qual a formação docente tem procurado atender a certos padrões de competência, necessários à ordem e ao mundo produtivo” (Moura, Santos, 2012, p. 285). Daí surge o seguinte questionamento: Como as escolas multisseriadas poderão resistir a essa lógica tecnicista e neoliberal? Na tentativa de responder a esse questionamento recorro a Freire (2014, p.76) quando ele discorre sobre a “Resistência ao descaso ofensivo de que os miseráveis são objeto”, nesse sentido, resistir “[...] são manhãs necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos”. Assim, cabe compreender que as escolas multisseriadas se configuram um espaço de resistência para os profissionais que ali atuam bem como, para os trabalhadores e os povos do campo.

Os docentes das escolas multisseriadas vivenciam uma situação de precariedade nas condições de trabalho, mas são ativos e produzem formas de resistência e de superação dessas condições. Esse é um espaço onde o direito a educação é garantido, para tanto, são empreendidas táticas. Resistir nesse espaço onde ocorrem situações – limites, diante das diversas tentativas de silenciamento, abandono, ausência de formação e a política de nucleação que pode inviabilizar a expansão da escolarização. Exigindo uma resistência permeada pela consciência do inacabamento, da necessidade de compreender como *ser mais*, não ser conduzidos pelo comodismo e alienados por pacotes educacionais e formativos que não reconhecem os sujeitos, suas necessidades formativas e as demandas apresentadas no cotidiano escolar da comunidade a qual está inserida.

De acordo, com Freire (2014, p.77), um dos educadores que continua sendo emblemático nos nossos tempos “A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”. Como bem afirma o autor “mudar é difícil, mas é possível” não se trata “obviamente de impor à população espoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo”. Mas “desafiar os grupos populares para que se percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam a situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou a vontade de Deus, algo que não pode ser mudado” (Ibidem).

Essa afirmativa dialoga com o conceito de inédito viável apresentado por ele, definido em seus escritos como sendo a superação das situações – limites. Esse inédito é a realização de um sonho antes tido como impossível, um obstáculo insuperável, mas que ao adotarmos uma postura crítica de ação transformadora, podem se tornar possibilidades, levando os sujeitos a partir de ações coletivas compreenderem sua situação de oprimidos e agir em favor da própria libertação. Nita Freire (2021), explica o termo inédito-viável utilizado por Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (2016), ao apresentar nas notas finais da obra *Pedagogia da Esperança* (2021):

O “inédito viável” é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um “percebido- destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (Freire, 2021, p.279).

Assim, considero alguns dos inéditos-viáveis relevantes nas classes multisseriadas, a saber: o reconhecimento dos povos do campo; a valorização da diversidade nas escolas multisseriadas; a precarização do trabalho docente; as condições de trabalho e formativas para os professores; a possibilidade de diferentes formas de organização da escola; a adequação dos conteúdos às singularidades locais frente às políticas curriculares nacionais neoliberais; tempos pedagógicos diferenciados; uso de práticas pedagógicas contextualizadas e a gestão

democrática. Visto que, apesar de alguns marcos legais já garantir avanços, ainda se faz necessário continuar lutando por sua efetivação, ou seja, a materialização desses direitos.

Diante disso, é pertinente dialogar com outro conceito abordado por Freire: “as ações necessárias para romper as “situações –limite”, Freire as chama de “atos- limites”. Esses se dirigem, então, à superação e à negação do dado, da aceitação dócil e passiva do que está aí, implicando dessa forma uma postura decidida frente ao mundo” (Freire, 2021, p. 278). Os “atos-limites” devem nos mover em direção a uma perspectiva crítica, humanizadora de nós mesmos e do mundo, compreendendo que somos seres em constante busca, inconclusos. Nesse sentido, somos convocados a pensar que não estamos somente fazendo parte do mundo, mas intervimos nele, tomamos decisões, avaliamos, constatamos, sonhamos e precisamos estar conscientes de que temos possibilidade de agir no mundo e esperar.

Nesta pesquisa construo a hipótese que tais intervenções nas classes multisseriadas de escolas do campo no município de Maraú-Bahia estão presentes quando os professores desenvolvem táticas como “atos – limites”, posto que, contribuem para enfrentar as “situações – limites” impostas pela dinâmica de um trabalho docente em condições precárias. Contudo, não significa dizer que estão desatentos às diversas formas de opressão impostas pelas estratégias da política neoliberal, mas são formas de resistências pelas quais os oprimidos lutam conscientes da libertação da classe trabalhadora.

Nas palavras de Freire (2016, p.114), “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero”. Para tanto, o autor adverte para os educadores não caírem no desespero ou desesperança. Vale reiterar,

É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencional sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar (Freire, 2018, p. 19).

Para participar do processo de emancipação das pessoas é preciso um ato comprometido, o educador ter sua própria consciência desenvolvida e requer práxis. Nesse sentido, contribuir para que a educação cumpra o seu papel de tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. A visão de Freire é bem clara nesse sentido, “não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo, se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de falas com ela coerentes” (Freire, 2000, p. 33). Nesse sentido, destaca que o professor precisa refletir sobre si mesmo e sua atuação profissional, posto que, só é capaz de comprometer-se ética e politicamente com a transformação social, quem traduz o que ensina nas suas próprias práticas. Ressalta ainda, a importância da compreensão do ser humano como presença no mundo:

[...] que homens e mulheres somos muito mais do que seres adaptáveis às condições objetivas em que nos achamos. Na medida mesma em que nos tornamos capazes de *reconhecer* a capacidade de nos adaptar à concretude para melhor operar, nos foi possível assumir-nos (sic) como seres transformadores. E é na condição de seres transformadores que percebemos que a nossa possibilidade de nos adaptar não esgota em nós o nosso estar no mundo. É porque podemos *transformar* o

mundo, que estamos *com ele e com outros* (Freire, 2000, p.33- Grifos do autor).

Portanto, as estratégias de dominação incidem na capacidade dos sujeitos pensarem a realidade e problematizarem. Os professores não podem se adaptar ou acomodar diante das condições sociais precárias que são submetidos, sob pena das classes dominantes atrofiarem seu potencial de resistência e luta pela libertação dos oprimidos. Um dos mecanismos que podem ocorrer nas classes multisseriadas, por vezes, encontram-se nas salas que ficam localizadas em lugares distantes umas das outras ou de difícil acesso e quase sempre isoladas de formação, informação, de bens culturais, dentre outros. Assim, quanto mais isoladas umas das outras, mais difícil manter o diálogo e canais de debate e reflexão sobre suas relações com o mundo e com os outros. Segundo Freire (2016, p. 175):

E é, precisamente, quando – às grandes majorias – se proíbe o direito de participarem como sujeitos da história, que elas se encontram dominadas e alienadas. O intento de ultrapassagem do estado de objetos para o de sujeitos – objetivo da verdadeira revolução – não pode prescindir nem da ação das massas, incidente na realidade a ser transformada, nem de sua reflexão.

As elites dominantes sempre se organizaram para reproduzir os processos de dominação e alienação. De acordo com o autor os métodos, formações e concepções pedagógicas numa perspectiva bancária estão a serviço da manutenção das desigualdades vividas no Brasil, ressaltando sobre o desinteresse em refletir com as massas “Pensar com elas seria a superação de sua contradição. Pensar com elas significaria já, não dominar”. Acrescenta ainda, “Por isto é que a única forma de pensar certo do ponto de vista da dominação é não deixar que as massas pensem, o que vale dizer: é não o pensar com elas. Em todas as épocas os dominadores foram sempre assim - jamais permitiram às massas que pensassem certo” (Freire, 2016, p.177). Os processos de dominação de classe, de opressão daqueles com menos recursos, não temem os professores que se rendem a opressão e ignoram seus direitos. Mas, dos que pensam, lutam, descobrem as causas das precárias condições trabalho e não se culpabilizam pela ausência de direitos.

Se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou “a frente” dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. Ser um profissional da educação significará participar da emancipação de pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca (Imbérnon, 2017, p.28).

Essa é uma das relevâncias se não a principal da profissão docente, ao longo de suas obras Freire também convoca o professor a ser mediador no processo de libertação dos educandos. Para tanto, na Pedagogia do Oprimido indica possíveis caminhos para ocorrer essa emancipação dos sujeitos. As contribuições de Imbérnon (2017), dialogam com a perspectiva humanista e libertadora de Freire (2016), quando apresenta dois momentos distintos: primeiro os professores precisam ser libertados de si mesmo na perspectiva de olhar a sociedade na qual ele é sujeito, compreendendo o seu envolvimento como uma sociedade opressora, cujos direitos

e espaços entre aqueles que dominam e os que são dominados são bem distintos. E segundo, partindo dessa problematização, comprometendo-se com a práxis e a transformação, eles deixem sua condição de oprimidos e passem a serem pessoas em constante processo de libertação. É válido lembrar, que não é uma fórmula ou um receituário, mas um grande desafio que é posto, compreendendo que somos seres inconclusos e inacabados.

Eis, então, a importância da utopia, uma extensão da compreensão de que o ser humano é inacabado em busca do seu aprimoramento, que só ocorre quando há esperança “Com base no inacabamento, nasce o problema da esperança e da desesperança. Pode-se fazer dele o objeto da nossa reflexão. Eu espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança” (Freire, 2018, p. 37). A esperança se insere como um motor para ação, busca e diálogo “Uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação dos camponeses deverá procurar trabalho noutro lugar” (Ibidem).

Os fundamentos de Freire contribuem e enriquecem o debate, posto que, perpassam por questões fundantes para sair das situações – limites e avançar na construção de processos formativos libertários frente a tudo que limita, atrofia e oprime. O potencial do ser humano não deve ser limitado pelas ausências de oportunidades, condições de trabalho, pelo conformismo e precarização do trabalho docente. A tomada de consciência dos condicionamentos e as situações – limites devem nos impulsionar na busca por melhores condições de trabalho docente e reconhecimento das classes multisseriadas como um espaço de resistência dos povos do campo.

Ao discutir sobre as classes multisseriadas e as suas perspectivas na busca pelo inédito- viável, no tópico anterior me recorro de uma música intitulada “O sol” da banda de *pop rock* brasileira Jota Quest, que diz “E se quiser saber pra onde eu vou, pra onde tenha sol, é pra lá que eu vou”, esse é o que me descreve quando escrevo essa reflexão. É significativo saber que mesmo em tempos tão difíceis, é insurgente esperar. O legado deixado por Paulo Freire reaviva não somente a possibilidade, mas, principalmente, a esperança para acreditar na educação como prática da liberdade e no conhecimento de mundo tendo em vista a sua transformação.

Como a educação e a formação docente poderá considerar as dimensões que têm impacto direto no trabalho docente e no processo de ensino-aprendizagem? Na tentativa de responder a esta pergunta recorro a Arroyo (2012, p.360), quando afirma que existe a necessidade dos currículos de formação docente incorporar, sistematizar e aprofundar, para conseguir atender as necessidades das especificidades da docência, dialogando com os escritos de Imbernón (2011, p.43):

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão.

Lancei mão desta citação por entender que ela aborda de modo descritivo e detalhado como um processo de formação inicial de professores fragilizada, com lacunas e ausência de diálogo com os diversos campos de possíveis atuações, produzem algumas preocupações que trazem desassossego, inquietações e devem ser debatidos. De acordo com Nascimento (2015, p.172):

as políticas e práticas de formação de professores, assim como as de educação discente, estão colocadas num lugar ambíguo, contraditório com relação ao seu papel político- pedagógico: entre o explorar, atendendo prioritariamente os interesses neoliberais postos de forma pragmática nas diretrizes da reforma do ensino; ou educar, considerando também os aspectos, históricos, políticos, culturais, o seu sentido crítico de cidadania.

Nesse sentido, quando observo a formação de professores da Educação Básica compreendo que existe uma ausência de diálogo entre as diversas modalidades e segmentos no currículo, fazendo o professor ao chegar ao seu contexto de atuação ter que buscar autonomamente como estabelecer e tentar suprir as lacunas de sua formação, sendo inviabilizado pelas condições precárias de trabalho docente e a distância de onde mora ou atua para os centros de formação. Isto se agrava quando penso nas políticas curriculares e formativas de professores das licenciaturas para atuar na Educação Básica e/ou poderão na Educação do Campo e ainda com um recorte para multisseriação.

De acordo com Monteiro e Nunes (2015, p. 266), “Essa marginalização histórica deve-se ao modo como essas pessoas do campo ou da cidade são vistas pelo poder público: como gente que não precisa de um elevado nível de escolaridade, para enfrentar as atividades laborais do campo”. Desse modo, compreendo que existem múltiplos interesses envolvidos na precarização do trabalho docente, não se pode responsabilizar esses sujeitos pelas fragilidades apresentadas na efetivação de políticas que garantam o direito à educação, principalmente, no cenário atual. Alertando para necessidade de refletir sobre os modelos formativos desenvolvidos nesse processo de formação dos sujeitos envolvidos.

Observo que apesar dos avanços apresentados pela luta dos movimentos sociais, das entidades e outros segmentos do campo, além de alguns programas e projetos que foram desenvolvidos pelo Governo Federal em 2003 com o governo Lula, tais como: Pedagogia da Terra, Escola Ativa, Saberes da Terra, entre outros, foram algumas alternativas empreendidas para atender as reivindicações dos movimentos sociais do campo, refletindo no aumento de estudos sobre temática.

Para tanto, apesar do abandono, ausência de políticas que para dar conta da negligência da forma como foi tratada historicamente no Brasil a classe trabalhadora, que residem em territórios rurais, como afirma Arroyo, Caldart, Molina (2011, p.8), “[...] silenciamento, esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas é um dado histórico que se torna preocupante [...]”. Observo neste escrito que as pesquisas sobre a temática são escassas, se comparar a importância numérica e social que representam no cenário educacional, “Um dado que exige explicação: “somente 2% das pesquisas dizem respeito às questões do campo não chegando a 1% as que tratam especificamente da Educação escolar no meio rural” (Arroyo, Caldart, Molina, 2011, p.8).

Essa baixa produção de pesquisas se estende sobre o tema das classes multisseriadas, que apesar de ter ampliado nos últimos anos suas publicações ainda não possibilitou impactos nos cursos de formação de professores a ponto de repensarem os seus currículos. Assim, “Se a liberdade não se ensina pela sua ausência, a especificidade do trabalho escolar não se aprende sem a elaboração do que acontece na escola. A pesquisa se torna, assim, um eixo essencial na formação de professores” (Linhares, 1992, p.10). Essa ausência poderá também justificar a dificuldade de formações que colaborem com os professores que atuam nesta modalidade que possui suas especificidades na organização curricular.

Desse modo, estando certa de que tais pontos levantados ao longo deste escrito já vêm sendo discutido pelos pesquisadores, organizações, militantes da área engajados na luta por melhorias na Educação do Campo, a revisão dos currículos das universidades, programas e

projetos de formação inicial e continuada de professores se tornam insurgente para efetivação dos marcos legais, contemplar as especificidades da modalidade e as necessidades dos movimentos sociais do campo. A intenção ao retomá-los é salientar as lacunas que parecem existir entre o teorizado e o modo como os professores das escolas públicas multisseriadas estão trabalhando em suas salas de aula. Este debate sobre as demandas de formação de professores não decorre somente por indagar como propiciar ao professor uma pedagogia que possa desenvolver sua prática pedagógica. Mas, como os professores terão possibilidade de lidar com a diversidade dos sujeitos que reúnem em uma única turma de alunos de diferentes níveis de conhecimento, com uma formação que privilegia a seriação?

Essa é uma questão que precisa ser (re)pensada constantemente nos cursos de formação de professores, pois, existe uma realidade no contexto das classes multisseriadas “haja vista que grande parte das universidades não possui nos seus planos acadêmicos curriculares das licenciaturas a disciplina Educação do Campo” (Santos, Souza, 2015, p. 37810). Está inserido nesse espaço permite compreender que ele se configura um território em disputa entre o capital e o trabalho, “pois esta modalidade de ensino envolve conflitos e contradições e o desafio dos educadores, para além de olhar para a escola, é saber articulá-la com a vida dos sujeitos” (Ibidem). Nesse sentido, esses aspectos devem ser observados na formação inicial e continuada de professores como recomenda Moura, Souza (2012, p.287):

[...] para formar o professor capaz de conviver com a complexidade e as singularidades da multissérie é preciso pensar outro paradigma de formação de professores, através de um currículo que incorpore a dimensão “história de vida de professores” como um elemento indispensável para se pensar a própria formação docente.

As discussões dos diversos estudos realizados por pesquisadores, tais como: Moura, Santos (2012); Souza, Santos (2014); Santos, Silva, Souza (2012), confirmam a ausência “flagrante” da questão da multissérie nas temáticas das ementas dos cursos. De acordo com essas pesquisas foi observado ao consultar os currículos e ementas das universidades públicas no Estado da Bahia que os cursos de formação de professores, apesar de tomadas algumas iniciativas a partir de 2005, inserindo a disciplina Educação do Campo, geralmente, com uma carga horária de 60 horas ou como optativa com a carga horária de apenas 51 horas, desse modo, comprometendo uma possível discussão das questões das classes multisseriadas.

Ao considerar as determinações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002, p.284) se percebe que essas mudanças citadas, ainda que primárias decorrem das determinações legais citadas a seguir:

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o art. 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

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.

Na universidade pública mais próxima que se encontra localizada no litoral sul baiano está inserido nessa realidade, oferece no curso de Pedagogia, desde a reforma curricular de 2012, a disciplina obrigatória Educação do Campo, com carga horária de 60 horas, a qual trata dos aspectos históricos, teóricos e políticos do campo e obviamente o espaço para as discussões referente às classes multisseriadas raramente é abordada e quando, de modo superficial. Assim, “Ainda que louvável, essa iniciativa é insuficiente para oferecer uma formação adequada, daí se constatar que uma parte dos professores que são formados nos cursos de pedagogia manifestam dificuldades em compreender e atuar com a multissérie” (Souza, Santos, 2000, p.330).

Destarte, apesar da existência das classes multisseriadas no cenário brasileiro e baiano, ocorre um silenciamento e invisibilidade tanto por parte das ações governamentais, quanto no âmbito das universidades, as quais ainda se recusam a torná-las “como objeto de estudo” (Souza, Santos, 2000, p.331). A construção dos currículos dos cursos que formam professores precisa incluir a discussão de como esses currículos podem melhor contribuir para o rompimento da visão hegemônica que prima somente pela organização de ensino dominante. Corroborando com Moreira (1992, p.41), quando aborda sobre a necessidade de compreender a pluralidade de sujeitos e os currículos têm dado evidência algumas coisas em detrimento de outras:

A consciência da pluralidade cultural e o confronto constante do pensamento com os variados universos que se renovam ao longo da história podem ajudar o futuro professor a superar preconceitos, a acreditar na capacidade de aprender do aluno e a considerar com mais seriedade as condições de vida, crenças, esperanças, anseios, experiências e lutas das camadas subalternas.

Nesse sentido, considerando o currículo com território em disputa (Arroyo, 2011), entretanto, um espaço de luta que precisa voltar-se também para uma “pedagogia das classes multisseriadas”, voltados para os interesses e necessidades dos sujeitos assistidos por essa organização de ensino. Mesmo essas mudanças curriculares não evitando as situações de opressão, mas permitir que esses professores a partir desse processo formativo possa não deixá-los alheios, como nos escritos de Freire (2014, p.62), “[...]das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos”. A emergência de uma concepção de formação de professores que exija uma tomada de posição diante dos problemas fundamentais e urgentes na sociedade.

3.3 Táticas de professores para resistir nas classes multisseriadas em escolas em territórios rurais

Ao introduzir este tópico é necessário retomar a situar em que condições estão inseridas as classes multisseriadas no Brasil em territórios rurais. Trata-se de abordar algumas das muitas dificuldades enfrentadas pelos professores: a estrutura física das escolas, a escassez de recursos, a formação de professores, a sobreposição de funções e o deslocamento dos alunos e professores. Esses são alguns dos desafios enfrentados diariamente com outros

desdobramentos para organização do trabalho pedagógico, marcas de um projeto da ideologia dominante com alguns mecanismos que tenta desqualificar e culpabilizar a classe trabalhadora pela precarização “Em uma sociedade excludente, tornou-se um privilégio, ainda que perverso, ter garantido um emprego, sinônimo de exploração” (Linhares, 1992, p.18).

Nesse cenário, (re)pensar o lugar e a formação de professores das classes multisseriadas é de suma importância no contexto educacional, posto que, a formação inicial é pensada na lógica seriada e urbanocêntrica. Para tanto, não se pode desconsiderar o papel dos professores que produzem uma “pedagogia nas classes multisseriadas”, para além da formação docente eles produzem em seu cotidiano formas de resistir ao silenciamento e aos reduzidos investimentos relacionados às escolas rurais e multisseriadas, mesmo com alguns recursos disponibilizados pelo Governo Federal, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), dentre outros. Segundo a reflexão de Souza, Carvalho (2018, p.203):

Importa destacar que o trabalho docente em escolas rurais, ao partir das experiências das professoras, do modo como constroem dispositivos e táticas pedagógicas para desenvolverem solitariamente o trabalho nas escolas, tem contribuído para o processo de escolarização de diferentes crianças e jovens de espaços rurais no contexto brasileiro.

Destarte, é relevante compreender o modo como constroem esses dispositivos e táticas nessas classes. Confirmando que mesmo de forma isolada esses profissionais contribuem para o processo de escolarização do povo em espaços rurais. De acordo com Moreira (1992, p.48), “Considerar os professores como intelectuais, porém, implica incitá-lo a analisar a função social que desempenham, bem como a examinar que tradições e condições têm impedido uma prática transformadora mais efetiva”, ou seja, como tem sido esta busca por inéditos viáveis no seu cotidiano.”

Nesse sentido, encaminho para alguns questionamentos: Como categorizar o trabalho docente, enquanto atividade profissional e um trabalho intelectual nesses espaços? Quais as táticas observadas que podem recolocar as escolas com classes multisseriadas em lugar de representação positiva? Na tentativa de responder essas indagações ao longo deste tópico, apresento algumas reflexões imprescindíveis sobre as classes multisseriadas, táticas e estratégias. Uma alternativa de organização escolar que ensina a transgredir o modelo seriado; e reconhecer que existe uma “pedagogia das classes multisseriadas”.

Para tanto, a educação e “pedagogia das classes multisseriadas” devem partir das particularidades e singularidades produzidas pelos sujeitos. Assim, é uma educação que deve reconhecer seus sujeitos sociais, valorizar seus saberes, suas crenças e sua cultura. Organizar esse 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 torna-se um grande desafio. Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, não é possível sair desse lugar e construir essa proposta de escola.

Nesta pesquisa está sendo possível vislumbrar que existe uma representação negativa e depreciativa das escolas do campo e em especial as multisseriadas, por isso, estudos que consideram o cotidiano discutido por Certeau (2014), colaborando para compreensão das práticas que acontecem na escola, o estudo das “artes de fazer” dos professores e alunos – as ações do tipo tático –, e a análise delas, busca a compreensão possível por outro caminho. Para tanto, nesse contexto de discussão se propõe “aproximar do cotidiano como a

possibilidade que os sujeitos sociais criam para exceder as repetições de cada dia, reinventando-se a partir das suas mais diferentes vivências e experiências” (Souza et al., 2017, p.41).

Conforme Hage (2011), a precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas, a escassez de recursos pedagógicos, isolamento, sobrecarga do trabalho dos professores. Mesmo diante disso, pode acontecer reinvenções constantes dos docentes no cotidiano, podendo nos conduzir a uma teoria das práticas do que acontece nessas classes, portanto “Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” (Tardif, 2002, p.113).

Dentro dos pressupostos teóricos de Moura, Santos (2012, p.14), pode-se vislumbrar:

O que a pesquisa tem nos indicado, a partir das falas e práticas dos professores, é que apesar dos entraves e dificuldades, existe uma pedagogia das classes multisseriadas construída cotidianamente por aqueles que lá atuam. E essa pedagogia parece-nos que dá conta de responder as singularidades da organização do trabalho pedagógico das classes multisseriadas.

No decorrer destas discussões, constata-se que não é possível como afirma Moura, Santos (2012, p.10) “criar uma pedagogia para classes multisseriadas sem compreender e nos debruçar sobre a “pedagogia” já existente, aquela praticada dia a dia, cotidianamente pelos professores que lá atuam”. De acordo com os autores esses docentes precisam ser ouvidos, pois, se formam na coletividade.

Essas questões – os saberes docentes dos professores de classes multisseriadas construídos cotidianamente nas suas salas de aula, as suas histórias de vida, etc. – merecem ser mais investigadas para que se produza e sistematize um conhecimento acadêmico capaz de influenciar na formulação e no desenvolvimento de políticas públicas (de formação de professores, de reformulação curricular, de produção de materiais didáticos, etc.) que acolham, incentivem e aperfeiçoem o trabalho desenvolvido nas classes multisseriadas (Santos, Moura, 2015, p.45).

Complementando essa reflexão os escritos de Souza et al. (2017, p.42) afirma “A escola é um desses lugares em que a criação do cotidiano é ilimitado” e complementa ainda “O cotidiano escolar não se define apenas pelas normas e regras estabelecidas, mas pelo que os sujeitos praticantes fazem delas neste espaço- tempo”. Diante disso, o diálogo com Certeau (2014), volta o seu olhar para a recriação do ser humano no cotidiano. Nesse sentido, as invenções cotidianas que ocorrem na escola representam as diferentes formas dos professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas. As táticas e estratégias ocorrem no mesmo conjunto espaço - tempo: o cotidiano. A seguir, serão apresentados os conceitos de estratégias e táticas apresentados pelo autor, que ajudam a compreender um pouco mais a respeito da obra:

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A

nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico.

Partindo desses pressupostos teóricos e diante da diversidade das relações sociais dos sujeitos das classes multisseriadas e das práticas cotidianas que apresentam é possível inferir que nessas práticas “os sujeitos exercitam estratégias, táticas e astúcias, diferentes dos modelos indicados como padrão” (Souza et al., 2017, p.43). Eles possuem uma arte própria para o fazer pedagógico cotidiano, exercendo formas de lidar e superar as dificuldades encontradas, reflexões sobre o seu agir, buscando alternativas práticas ao preestabelecido. Nesse sentido, ampliando essa discussão recorro aos escritos de Certeau (2014, p. 94), quando ele conceitua táticas:

(...) chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza uma lei de uma força estranha. Não tem meio para si manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia Von Bülow, e no espaço por ele controlado.

Como foi possível refletir ao longo deste capítulo, a formação de professores oferecida possui fragilidades em seus currículos no que se refere à Educação do Campo/ multisseriação, sofrendo influência do modelo seriado considerado padrão. Esses são alguns dos entraves para a construção de uma prática pedagógica que possibilite de modo significativo à aprendizagem dos alunos das classes multisseriadas. Mas, apesar dessas dificuldades para efetivar um trabalho pedagógico que contemple as necessidades da multissérie, ainda existem outros modos de fazer que considero táticas empreendidas pelos professores através de uma “pedagogia das classes multisseriadas” que poderá possibilitar um trabalho exitoso e progressivo, com um modo próprio de reorganizar no cotidiano suas práticas neste contexto e em cada comunidade.

Para tanto, as narrativas dos professores que atuam nas classes multisseriadas em territórios rurais devem ser consideradas nos estudos para repensar e organizar as práticas pedagógicas e curriculares. As invenções cotidianas das mais diferentes formas dos professores de como se ajustam ou não as políticas e reorganizam no cotidiano suas práticas, se configuram modos de resistência, diante da invisibilidade e inferiorização dos sujeitos da roça, do campo, do rural. Assim, os professores das classes multisseriadas “precisam assumir um compromisso político, filosófico e ético para transformar essa realidade” (Souza et al., 2017, p.48).

Muitos dos professores que atuam nesses espaços não são oriundos dos territórios rurais, e diante desse desafio e na tentativa de organizar um trabalho pedagógico que assuma as especificidades e diversidades dos sujeitos que estudam e residem em territórios rurais. A presença dos professores torna-se uma presença em si política, ele cria e recria, reconhecendo às condições do seu contexto, respondendo aos desafios que lhe são impostos, ensinando e aprendendo, empregando táticas de ensino no seu cotidiano. Em concordância com Souza et al. (2017, p.46), “Quem é professora ou professor da escola localizada em território rural sabe ou precisa saber que vida cotidiana na/da comunidade deve se comunicar com as práticas escolares” essa é uma das formas de resistir nesses espaços, compreendendo que não existe fórmulas prontas para a transformação necessária, mas é possível tomar consciência dessa realidade. Portanto,

De fato, com em qualquer outra profissão alguns professores fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, ao passo que outros se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como curso de aperfeiçoamento, de formação específica, atividades paraescolares ou sindicais, das associações profissionais, dos clubes esportivos para jovens, etc. Para além, todavia, dessas variações individuais que traduzem diferentes relações com o trabalho, procuremos fixarmos nas linhas gerais da carga do trabalho docente (Tardif, Lessard, 2014, p.113).

Para tanto, deve-se pensar e se pautar em estudos de como acontece o cotidiano nessas escolas, questionando se as práticas pedagógicas dialogam com a realidade desses alunos. Como afirma Imbernón (2011, p.42), em seus escritos “Mas o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas”. Daí que os questionamentos iniciais deste tópico para serem respondidos devem partir dessas reflexões de como as táticas desenvolvidas pelos professores são formas de resistir diante de um contexto tão difícil com várias ausências nas escolas multisseriadas, sem, contudo, responsabilizar aqueles que “fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais”, até porque, as relações com o trabalho docente são distintas e os sujeitos não atuam de forma homogênea. Portanto, neste texto, argumento: do mesmo modo que considero as precárias condições como estratégias do Estado, por outro lado, as táticas professorais são recursos utilizados pelos docentes para confrontar essas estratégias impostas e buscar construir uma educação libertadora e emancipatória, por isso, que as táticas e estratégias ocorrem no mesmo conjunto espaço - tempo: o cotidiano. Importa salientar, que as raízes desses problemas se encontram na sociedade mais ampla, e a relação entre formação docente e sucesso da escola não pode ser assistida de forma ingênua, mecânica e universalista.

4 NARRATIVAS DE TÁTICAS PROFESSORAIS EM CLASSES MULTISSERIADAS

Vem sendo uma das conotações fortes do discurso neoliberal e de sua prática educativa no Brasil e fora dele, a recusa sistemática do sonho e da utopia, o que sacrifica necessariamente a esperança. A propalada morte do sonho e da utopia, que ameaça a vida da esperança, termina por despolitizar a prática educativa, ferindo a própria natureza humana (Freire, 2000, p.123).

Ao vislumbrar este fragmento extraído da obra *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* de Freire (2000) pode-se estabelecer relações com as classes multisseriadas em territórios rurais ao tecer uma crítica as práticas neoliberais, que tem como características a recusa do sonho e da utopia, o sacrifício da esperança, a despolitização da prática educativa. Assim, a abordagem neoliberal aprofunda os desafios enfrentados pelas escolas multisseriadas, que já operam em contextos complexos e quase sempre desiguais no meio rural. Portanto, resistir e buscar alternativas que priorizem a educação libertária requer um processo de luta permanente, até porque a lógica neoliberal perpetua e amplia as desigualdades educacionais, que recaem mais fortemente sobre aqueles oprimidos que atuam nas “escolas multisseriadas, em que pesem todas as mazelas explicitadas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos no campo” (Hage, 2005, p. 4).

Apesar dessa responsabilidade mencionada por Hage (2005) destaco alguns dados relevantes para este estudo. De acordo com o Inep, no estado da Bahia de 2012 a 2022, foram fechadas 4.392 (quatro mil, trezentos e noventa e dois) estabelecimentos de educação básica em território rural. Sendo 3.467 (três mil quatrocentos e sessenta e sete) escolas com classes multisseriadas, dentre as quais se incluem 38 turmas em Maraú. Santos (2016, p. 28) salienta que a destruição de escolas do campo acontece invariavelmente devido a um conjunto de fatores que contribuem para o desmantelamento das escolas públicas, estabelecidos por diversas vias, como: a redução de diretores, coordenadores, professores e outros, evidenciando “o descaso dos governantes frente às escolas públicas, tendo por objetivo a diminuição de gastos públicos e ampliação do isolamento e a sobrecarga de responsabilidades atribuída ao professor” que ensina nas escolas rurais, e se encontra “submetido à necessidade de desenvolver diversas tarefas que não são de sua responsabilidade”. Considero que essa destruição movida pelo descaso do estado brasileiro com as escolas em território rural indica uma estratégia no sentido ceretuniano envolvendo manipulação de relações de força, até porque como denuncia Freire (2014), faz parte do poder dominante convencer os oprimidos da sua responsabilidade pela própria situação, inclusive, “[...] em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes, por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa” (Freire, 2014, p.80). Entretanto, as pesquisas desenvolvidas por Silva (2021, p.112), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB sobre o “fechamento de escolas do campo em municípios da Bahia” advertem que essa destruição “tem provocado”

grandes prejuízos às crianças e aos adolescentes, na medida em que são transferidos para as escolas da cidade. Com isso, ao se distanciar de seu universo cultural, o estudante tem o seu processo de aprendizado prejudicado, pois requer muita energia, disposição e motivação para enfrentar a viagem até a escola, o qual ratifica a dinâmica da desigualdade social na educação. Portanto, compete ao

poder público viabilizar o direito à educação para garantir a educação básica e de qualidade, no local que os sujeitos residem.

Nessa perspectiva, Santos e Moura (2015) recomenda que investigar esses docentes pode produzir conhecimentos capazes de repercutir tanto na formulação como no desenvolvimento de políticas públicas que busquem atender as demandas de formação, materiais didáticos e curriculares. Logo, investigar táticas professorais requer considerar as condições presentes no campo de ação, nesta pesquisa: as classes multisseriadas em território rural. De tal modo, que diante dessas condições, as táticas são instrumentos de resistência, porque buscam alternativas, constroem práticas cotidianas e possibilidades para as complexas situações vivenciadas no trabalho docente nessas classes.

Nessa perspectiva, de acordo com Freire (2016, p.87): “os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram *fora de*. Sempre estiveram *dentro de*. Dentro da estrutura que os transforma em “Seres para o outro”. Nesse sentido, considero que os professores das classes multisseriadas de escolas em território rural em Marau empreendem táticas frente as situações-limites e lutam em busca de inéditos viáveis, visto que, “Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura opressora, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”. Desse modo, neste capítulo, busco apresentar e analisar as narrativas das professoras, no que se refere às condições de trabalho decente, às táticas utilizadas no trabalho em classes multisseriadas.

Os principais resultados desta pesquisa apontaram para a organização de quatro seções, dispostas do seguinte modo: primeira aborda as narrativas dos professores sobre a formação inicial e permanente; a segunda versa sobre a organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas; em seguida, as condições de trabalho docente entre as situações – limites e os inéditos viáveis e por fim as táticas professorais como um ato político na arte do fazer docente.

4.1 A formação dos professores das classes multisseriadas: inicial e permanente

O estudo que envolve narrativas permite compreender fenômenos, experiências e o contexto dos sujeitos. Ela carrega em si uma compreensão mais profunda e contextualizada, explorando a perspectiva subjetiva dos participantes. Assim, a discussão deste tópico caminha no sentido de evidenciar através das narrativas alguns aspectos relevantes para a formação dos professores de classes multisseriadas. Nesse sentido, as experiências formativas devem ser acolhidas e discutidas, trata-se de buscar através dessas narrativas apontar perspectivas formativas, considerando o vivido, pois, como afirma Josso (2004, p. 41), “a perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre passado e o futuro em favor do questionamento presente”. Ao tratar da formação professores que atuam em classes multisseriadas parto da premissa de conhecer: quem são esses sujeitos? Quais os motivos que os conduziram as classes multisseriadas em territórios rurais? Quais os seus espaços formativos? Como aconteceu seu processo formativo? Como a formação contribui como a sua prática pedagógica?

Os professores entrevistados têm um perfil diverso, enquanto um está no seu primeiro ano de docência, outros já tem entre uma e duas décadas de atuação em classes multisseriadas. Conforme, ressaltado anteriormente, os nomes utilizados para a identificação são fictícios, conforme demonstrado no quadro:

Quadro 7- Perfil dos professores entrevistados

Nome	Idade	Escolaridade	Vínculo Empregatício	Tempo de atuação em Escola do Campo	Tempo de atuação em Escola do Campo Multisseriada
Campinhos	55 anos	Graduação em Pedagogia	Efetivo	28 anos	28 anos
Saquiáira	32 anos	Graduação em Pedagogia	Contratada	10 anos	10 anos
Barra Grande	42 anos	Graduação em Pedagogia	Efetiva	16 anos	14 anos
Cassange	45 anos	Graduação em Pedagogia/ pós-graduação	Contratada	16 anos	14 anos
Algodões	29 anos	Graduação em Pedagogia/ pós-graduação	Contratada	11 anos	11 anos
Três Coqueiros	32 anos	Graduação em Pedagogia- / pós-graduação	Contratado	3 anos	1 ano

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora por meio de questionário (2023)

Todos os professores possuem graduação em Pedagogia e três possuem pós-graduação na área educacional. Apenas dois possuem vínculo efetivo com o serviço público municipal. A idade dos professores varia entre 29 a 55 anos, e o tempo de atuação como docente de 1 a 28 anos. A partir da leitura do quadro, os professores têm uma longa trajetória na docência e iniciaram suas carreiras em escolas em territórios rurais. Os professores entrevistados que trabalham em Marau possuem um perfil com particularidades e similaridades com outros municípios da Bahia, como por exemplo localizados distante da capital e considerados de pequeno porte.

Entender como esses professores foram conduzidos as classes multisseriadas em territórios rurais, trata-se de investigar como se sentem face ao cenário de trabalho que atuam, como pensam suas histórias profissionais, seus níveis de realização e como compreendem a docência na posição de sujeitos históricos. Cabe, assim, considerar as distâncias e aproximações de suas narrativas sobre o ingresso nas escolas com esse modo de organização do ensino:

... olha bem... assim... eu... conclui o primeiro grau... aí quando completei o primeiro grau, fiquei naquela, pensando qual rumo ia seguir, né... Aí, de repente, me veio a ideia de ser professor... E, naquela época existia o magistério, e ingressei no magistério, tive a possibilidade mesmo da minha cidade onde... né... e aí, ingressei no magistério... E aí, concluí, fiz o magistério, e a partir daí, antes

de concluir, de fechar o magistério, já comecei a lecionar e comecei a trabalhar no município, depois peguei... no terceiro ano do magistério, um estágio remunerado, no meu estágio, e fechei já... assim, ensinando e cursando o magistério. Aí, quando me formei no magistério, já estava na sala de aula, trabalhando... E aí pronto, daí pra cá... Continuei sendo professor, e tô nessa área de atividade até hoje... (Professor Campinhos, entrevista concedida a pesquisadora, 2023).

Essa narrativa revela que logo no início de sua atuação este professor era o que se considera “professor leigo”, nome dado a quem apesar de possuir muitos anos na docência, enquadra-se na categoria daqueles que ainda não possuem nenhuma formação em nível superior¹⁸. De acordo com § 4º do inciso 4º do artigo 87: “Até o fim da Década da educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996, n.p.). Constatado, por meio da entrevista, que alguns anos depois ele conseguiu cursar a graduação em Pedagogia (Quadro 7). Quando questionei se sempre ensinou em classes multisseriadas por escolha, ele disse que:

Olha, bem... assim, por falta... porque no município, principalmente na zona rural... porque sempre trabalhei, prestei serviço na zona rural, né... E na zona rural dificilmente tem assim, uma sala seriada, só trabalhamos multisseriado... E aí, por esse motivo, todo o meu tempo de trabalho, venho prestando esse serviço nas salas multisseriadas. Já há 28 anos... Todo esse período aí... todo esse período... (Professor Campinhos, entrevista concedida a pesquisadora, 2023).

Interpreto que essa não foi uma escolha por afinidade/aptidão com a modo de organização de ensino ou formação adequada, mas pela demanda do município por professores que atuassem nessas classes, ele ingressou anos depois através de concurso público como efetivo e continuou atuando na multisseriação, posto que, o município de Maraú possui o maior número de escolas do campo e o maior território rural do Litoral Sul da Bahia, como discutido no capítulo anterior. São diversos os motivos entre eles, o número de pessoas que residem no campo, as condições precárias de infraestrutura das estradas que favorecem a organização do ensino nesse formato. Além disso, para atender os marcos legais conquistados na luta, principalmente, dos movimentos sociais pelo direito à educação. A professora Barra Grande efetiva no município também descreve sua trajetória:

Então, é... eu ingressei, no município de Maraú, em 2008, através do concurso público. É... E a minha primeira escola foi aqui mesmo. Já ingressei numa turma de educação infantil. Aí, depois de alguns anos, fui transferida de escola, porque fechou. Aí a gente foi transferida para Piabanha. Lá ainda continuei com a educação infantil e logo após, com a redução de aluno, aí tem remanejamento, de professores para outros lugares. Aí fui para a Escola Catarina Paraguaçu, lá já começou multisseriado. E para mim, era algo totalmente novo, porque nunca tinha trabalhado com multisseriado. Sim, além de estar trabalhando com uma turma multisseriada, tinha um fator de distorção, idade- série, né, que é o que mais acabava pesando na hora de trabalhar os conteúdos, porque os alunos estão

¹⁸ A LDBEN (1996) no Art. 62 no seu Parágrafo Único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais ao que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

numa idade e a série que não corresponde com a idade deles. Então é um desafio ainda maior. Aí depois, retornei para cá novamente. (Professora Barra Grande, entrevista concedida a pesquisadora, 2023).

A professora ao narrar os acontecimentos e os desafios enfrentados com a transferência de escola que possui a organização de ensino multisseriado, devido ao fechamento das escolas, alegado pela redução do número de alunos. Resultado das estratégias políticas neoliberais de redução dos investimentos públicos na educação e em escolas do campo, tornando alvo principal as classes multisseriadas, que sofrem com a falta de recursos, infraestrutura inadequada e carência de materiais didáticos. De acordo, com Hage (2010, n.p.):

[...] associado à dispersão de localização das mesmas e o atendimento reduzido do número de estudantes por escola têm levado os gestores públicos a adotar, como estratégia mais frequente, a política de nucleação vinculada ao transporte escolar, resultando no fechamento das escolas nas pequenas comunidades rurais e transferência dos estudantes para escolas localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo), ou para a sede dos municípios (sentido campo- cidade).

Essa prática tem sido recorrente nas escolas do campo e para superá-las se faz necessário e urgente fortalecer nas comunidades as organizações e articulações que resistem e defendem a Educação do Campo. Importante notar, que o fechamento de escolas em áreas rurais pode ter implicações significativas para as comunidades locais, afetando não apenas o acesso à educação, mas também o tecido social e econômico dessas regiões. Essas questões precisam ser consideradas cuidadosamente nas tomadas de decisões educacionais para garantir a equidade e a inclusão, em conformidade com a Lei nº 12.960, já discutido anteriormente, sobre os critérios para o fechamento das escolas do campo. Ingressar nessa organização de ensino exige do professor especificidades que nem sempre são atendidas por sua formação inicial e permanente. Por isso, considero o docente como uma categoria profissional em constante e permanente luta.

Os professores apresentam diversas motivações para o ingresso na carreira docente, foi possível observar que alguns deles, afirmaram que no início, não queriam ser professores:

O curso que tinha mais próximo ... Aí comecei e tô aqui... O primeiro ano trabalhei com adulto na EJA, fiquei dois anos e depois comecei no multisseriado e não sair mais do multisseriado. (Professora Cassange, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Eu comecei na realidade esse ano, no multisseriado. Fui contratado esse ano... me formei já tem uns anos, só que não pretendia atuar na área. Eu tinha outros projetos, mas surgiu essa oportunidade e abracei, esse foi o meu primeiro ano em multisseriado. Já tinha feito estágio, já participei de alguns programas do governo, como TOPA, 3 anos seguidos. Eu também tenho algumas referências na minha família, minha mãe é professora também, aí acaba que uma coisa leva a outra, não é? Aí ingressei na área... (Professor Três Coqueiros, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Para ser sincera com você... Eu não tinha vontade nenhuma de ser professora. Mas, por falta de opção no início, foi falta de opção de fazer um curso. E o que tinha próximo era pedagogia, então, foi o que fiz. E aí comecei. E passei a gostar e hoje estou há 10 anos em sala de aula. E amo minha profissão. Se não fosse

esse, eu sonhava em fazer enfermagem. Ainda tenho um sonho e vou realizar (Professora Saquáira, entrevista concedida à pesquisadora, 2023).

As narrativas dos professores que residem no campo sobre a sua entrada na profissão deixam evidente que a falta de oportunidade de cursar outra graduação possibilitou a sua inserção na docência, posto que, as limitações socioeconômicas, a distância entre a sua residência e a cidade mais próxima que oferta cursos de graduação foram fatores preponderantes na hora da escolha, só lhe foi possibilitado cursar Pedagogia. Nota-se com o passar dos anos que a professora Saquáira começou a gostar da profissão, mesmo com o desejo de cursar Enfermagem. Assim, faz considerar que se por um lado, a falta de capital econômico limitou o acesso a oportunidades educacionais e outros aspectos da vida da professora, contribuindo para que ocorresse desigualdades e desafios, além da limitação financeira pertencente aos territórios rurais. Por outro, a contingência os tornou professores com aptidão, fazendo-os sentir esse pertencimento ao cotidiano escolar e a construção de memórias, o que poderá contribuir para que os sujeitos oprimidos “libertem-se” e tenham práticas libertárias (Freire, 2016).

Os sujeitos possuem tempo de docência distintos como foi demonstrado no quadro, e apesar de não narrarem sobre todas as fases do ciclo de vida profissional (Huberman, 2007), apresentaram algumas experiências nesse começo e expressaram os motivos que os conduziram à profissão docente, possibilitando como nos escritos de Huberman(2007, p. 39), inferir com mais propriedade apenas sobre a primeira fase descrita por ele como a entrada da carreira/ tateamento que são os três primeiros anos de ensino, definido como um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”.

Pode-se compreender sobre esse estágio quando a professora Algodões narra que teve a inserção na docência com apenas 18 anos, ao acabar de terminar o Ensino Médio “*E aí eu comecei, né? Comecei ir para a sala de aula. Para mim foi assim, um impacto muito grande, porque eu tinha acabado de sair da adolescência*”, acrescentou ainda “*Não tinha intimidade nenhuma com a sala de aula, não tinha experiência nenhuma na sala de aula, então, para mim foi algo, muito impactante. E, enfim, eu fui... No momento, quando comecei, sofri muito*”. O aspecto da “sobrevivência” traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante. Um confronto entre os desafios da realidade do cotidiano do “ser” professor vivenciados na sala de aula com o idealizado, “[...] fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.” (Huberman, 2007, p.39).

Desse modo, ao investigar sobre as motivações que levaram os sujeitos à profissão, foi possível extrair uma interessante introdução a essa apreensão mais subjetiva da pesquisa. Observa-se que a maioria dos entrevistados, apesar das condições sociais e oportunidades possíveis no local onde reside, afirmaram ter escolhido a profissão e existe uma realização profissional. Todos ao falarem sobre a sua escolha e os diversos sentidos apontaram outras interfaces que motivaram essa escolha. Corroborando com os escritos de Lemos (2009, p.27):

Multiplicidade de motivos para o ingresso da profissão, pois a produção de significados para os sujeitos e a produção de identidades estão estreitamente vinculadas. É claro que os significados atribuídos inicialmente à docência não permanecem intocados, pelo contrário, são constantemente reatualizados, seja no âmbito dos cursos de formação inicial, de formação continuada ou no exercício profissional.

Nesse sentido, pretendo ao longo deste texto buscar discutir os questionamentos iniciais do tópico, considerando que as narrativas se apresentam como um modo de formação centrada no indivíduo e nas significativas construções de sentido que eles elaboram em suas atividades. Dessa maneira, as narrativas individuais surgem como elemento fundamental para promover a reflexão formativa, desencadeando, conseqüentemente, como os escritos de Nóvoa (2004, p.16):

[...] o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (*auto-formação*); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (*hetero-formação*); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica(*eco-formação*).

Desse modo, em concordância com esses escritos pode-se dizer que a formação do professor vai além do aprendido nos cursos de formação e as classes multisseriadas tornam - se um lugar propício para que esses processos formativos aconteçam. Entretanto, não pode servir como argumento neoliberal para negar o direito a formação desses professores, sob a alegação deles também se formarem no exercício da docência na multisseriação, até porque, a reflexão sobre a prática não se dá apartada da formação técnica. De acordo com Imbernón (2011, p.51), “a capacidade profissional não se esgotará na formação técnica, mas alcançará o terreno prático e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente. A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente[...]”. Indica ainda, “Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”, assim parte da compreensão de que os professores são construtores de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva.

Diante disso, não se pode deixar de pontuar o legado desses autores ao abordarem em suas obras sobre a formação de professores. Para Imbernón (2011, p.55), “Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”. Logo, sua perspectiva envolve a reflexão como um componente fundamental tanto na formação inicial quanto na formação permanente. Destacando a importância dos professores serem profissionais reflexivos, capazes de analisar criticamente suas práticas, questionar suas crenças e buscar aperfeiçoar-se constantemente. Daí a importância da formação permanente para os profissionais da educação que atuam nessas classes a partir da realidade do município de Maraú e do trabalho que já vem sendo desenvolvido pelos professores destas classes multisseriadas.

A formação inicial e permanente para esses professores deve envolver considerações específicas devido às características únicas dessas salas de aula, onde alunos de diferentes séries e faixas etárias dividem o mesmo espaço e professor. Como afirma Imbernón (2011, p. 60), “A formação inicial deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado”. É importante registrar, que os professores realizaram a sua formação inicial e continuada na modalidade de Ensino à Distância (EaD), em instituições privadas. Quando narram sobre formação inicial os professores que trabalham em territórios rurais dizem:

Olha, capacitação assim só fiz uma faculdade, uma graduação, né, que sou graduado pela FTC... E aí pronto... Agora assim, fiz outros cursos, fora do

magistério, mas não tive vocação nenhuma, pra seguir a carreira..., eu já tinha ingressado na docência, e aí preferi ficar por aqui mesmo... (Professor Campinhos, entrevista concedida a pesquisadora, 2023).

Eu comecei a trabalhar com 18 anos de idade, ia completar 18 anos. Eu tinha acabado de sair do ensino médio. Conclui o ensino médio e aí fui à procura, né... de emprego, mas nunca imaginava em ser professora, porque ainda não tinha começado a faculdade de Pedagogia ainda. E aí, como era ano político naquele ano de 2013 e já ia completar 18 anos. Aí pensei, em aproveitar o momento para ir logo correr atrás de um emprego, mas nunca imaginava. Em ser professora! Mas, surge uma oportunidade, eu fui à casa de uma certa diretora na época. Com outra professora, com outra colega. E lá ela falou que tinha uma vaga que ia ver se conseguia a vaga para mim, a vaga de professora. No momento, assim eu disse, será que eu sou capaz? Será que consigo? Porque é muito complicado. Mas, tentei, né? E fui lá e arrisquei. E aí eles conseguiram vaga para mim. Eu imediatamente fui, fiz a matrícula na época, em 2013. E aí comecei eu e outras colegas. Aqui do município também eram 7 a 8 colegas iam. Gente, ia enfrentava toda semana, tinha uma vez no polo. E para poder fazer faculdade? E aí comecei, né? Comecei ir para a sala de aula. Para mim foi assim, um impacto muito grande, porque eu tinha acabado de sair da adolescência. Não tinha intimidade nenhuma com a sala de aula, não tinha experiência nenhuma (Professora Algodões, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

O professor Campinhos mesmo com o curso de magistério e tendo ingressado no serviço público como efetivo, buscou a graduação. Já a professora Algodões ingressou na docência através da contratação, o que a motivou a ingressar na formação inicial. Pode-se inferir que a prática da contratação, principalmente, do tipo clientelista apresenta várias consequências danosas para a educação e trabalhadores, entre os quais, cabe destacar: resultar na seleção de profissionais menos qualificados, prejudicando a qualidade do ensino; podem não possuir as habilidades necessárias para proporcionar um ensino eficaz; favorecimento de indivíduos conhecidos, criando um ambiente injusto e desestimulador para outros profissionais; afetar negativamente o ambiente de trabalho e o comprometimento dos profissionais; contribuir para a perpetuação de desigualdades sociais, já que pessoas com conexões privilegiadas têm mais chances de serem contratadas, enquanto outros com a formação podem ser negligenciados. É de interesse da classe dominante manter esses sujeitos dominados para que possa mantê-los sobre o seu domínio e dando continuidade ao projeto precário e opressor de sociedade. Freire (2016, p.117) afirma “Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores”.

O professor Campinhos evidencia “15 anos... Há 15 anos que a gente não faz concurso público aqui no município de Maraú, mas sempre teve concurso, sempre teve concurso...”. Freire (2016, p.84) “Na verdade o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-se a esta situação, melhor os domine”. Assim, a ausência de concursos públicos e a contratação temporária prolongada podem criar um ambiente de trabalho precário nas classes multisseriadas, afetando não apenas a estabilidade profissional, mas também a qualidade do ensino e as relações com a comunidade escolar. Estabelecer políticas educacionais que promovam a estabilidade e o desenvolvimento profissional pode ser essencial para mitigar a tomada de decisão frente aos atos- limites.

A compreensão de formação docente nos escritos de Freire (2014, p.50) apoia-se no “inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Diante disso, destaca-se que a formação não se limita à fase inicial; ela deve continuar ao longo da carreira, de maneira consistente e integrada. Essa continuidade na formação deve estar em sintonia com as necessidades percebidas pelo próprio professor e com as demandas do sistema educacional, as quais podem surgir devido a mudanças sociais e/ou evoluções no próprio sistema de ensino. Nesse sentido, alguns entrevistados expressaram que ainda pretendem ou necessitam de formações outras, demonstrando consciência do seu inacabamento, incompletude e que devem estar constantemente em busca do seu próprio crescimento, como na narrativa a seguir:

Quando comecei entrei no terceiro ano e não tinha mais magistério, optei para fazer normal, em 2007 e terminei em 2008 entrei na área da educação e até hoje estou na área de educação, depois fiz pedagogia e terminei em 2012, depois fiz uma pós em letramento e depois mais nada, tô parada. Mas, pretendo fazer mais alguns cursos nessa área da educação. (Professora Cassange, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

A compreensão de que a formação deve ser permanente é importante e deve permear a prática de professores. Na sua obra *Pedagogia da Autonomia* Freire (2016), lista saberes necessários para prática educativa, oferecendo uma visão aprofundada sobre a formação de professores, destacando a necessidade de uma abordagem crítica, ética e dialógica, que valorize a autonomia dos educandos e promova uma educação libertadora. Desse modo, ainda que, a presença marcante no cenário educacional brasileiro as escolas multisseriadas também são relegadas a segundo plano nos cursos de formação de professores, nas pesquisas acadêmicas e nas políticas públicas, em um processo ininterrupto de invisibilização social. A formação permanente deve também ser pensada para esses professores contribuindo para uma reflexão na perspectiva política, problematizadora, libertária, de busca de ser- mais, do seu cotidiano.

As práticas dos professores que atuam nessas classes no cotidiano apesar dos entraves e dificuldades é uma “pedagogia das classes multisseriadas” (Santos e Moura, 2021), originada das experiências, vivências e conhecimentos práticos. Elas não devem ser negligenciadas, mas sim fortalecidas durante o processo de formação desses professores, a fim de enriquecer as suas capacidades criativas e promover autonomias pedagógicas. Essa formação, deveria assumir uma perspectiva contrária ao hegemônico, desafiando e amplificando uma prática que vai de encontro ao modelo urbano seriado e aos planejamentos pedagógicos predominantes elaborados pelos especialistas das Secretarias de Educação que não acompanham o cotidiano dessas classes.

As narrativas colhidas dão conta de evidenciar as necessidades de formação permanente dos professores, que também são referentes as classes multisseriadas, quando eles abordaram em suas acepções:

Antes, Marauí dava bastante suporte nas formações, mas de um tempo para cá não houve mais formação. E aí a gente tem que se inventar, tem que inventar. Ir atrás de cursos, estudar e compartilhar com os colegas que já tem alguma experiência a mais para estar trocando a questão do conhecimento com relação ao multisseriado, porque é bem complexo, mas tem um tempinho que não há essa formação continuada como havia antes. É, eu acho que a graduação, ela não prepara a gente para essa realidade, né... Dá uma teoria ali, mais mera teoria. A realidade só vai ser vivida em sala de aula. Por mais que tivesse estudos... é de

Freire relatando toda a situação toda, mas não é a mesma coisa. Teoria e prática é totalmente diferente você ter a teoria de um assunto e a prática é diferente, sim, porque quem, por mais que você tenha uma base do que é o multisseriado, mas você só vai saber realmente o que é multisseriado quando você vivenciar. (Professora Barra Grande, entrevista concedida a pesquisadora, 2023).

Não, só assim, essas formações que o município faz, né... assim... aqui no próprio município mesmo, né... às vezes eles fazem assim, uma formação... essas formações continuadas, que a gente vai lá e participa e pronto... só isso aí mesmo... Não, não, não... Assim, um dia, no máximo dois dias, na jornada pedagógica... (Professor Campinhos, entrevista concedida a pesquisadora, 2023).

Eu sou pedagogo e agora acabei de me formar também em Gestão, estou aguardando o certificado, mas já concluí o curso. A pouco tempo fizemos um curso, inclusive o curso é on-line, estamos esperando o outro sair para a gente fazer também ... Na verdade eu gostei, mas eu percebo que é distante da nossa realidade... Eles falam de outra realidade e não das classes multisseriadas... A pessoa que vem dar o curso não vivenciou isso aí, acaba que a gente vê a pregação de uma coisa e a gente vivencia outra na escola (Professor Três Coqueiros, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Os professores apontam alguns caminhos para pensarmos a formação permanente dos professores que trabalham nessa modalidade de ensino numa perspectiva crítica, voltada para valorização dos saberes e os desafios enfrentados no cotidiano, posto que, não lhe foi proporcionado uma formação inicial específica em Educação do Campo para buscar problematizar essas demandas vivenciadas em sala de aula. Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos durante o processo da formação permanente poderão contribuir para uma prática mais autônoma, favorecendo formar cidadãos críticos, criativos, participativos, dentre outros. Arroyo (2011, p.35), sugere a necessidade de avançar em duas direções que se complementam: “de um lado abrir novos tempos-espacos e práticas coletivas de autonomia e criatividade profissional; de outro, aprofundar no entendimento das estruturas, das concepções, dos mecanismos que limitam essa autonomia e criatividade; entendê-los para se contrapor e poder avançar”.

Cabe reiterar, que não se trata de defender a formação como responsabilidade apenas individual, mas, sobretudo, que convém às instituições formadoras repensarem essa formação, que segundo as narrativas dos professores tem acontecido fragmentada, em momentos isolados, desarticulada da prática, das reais necessidades e dos problemas vivenciados por eles no seu cotidiano. Eles evidenciam que a Secretaria de Educação não tem dispensado a devida responsabilidade em proporcionar ações formativas e quando fomenta esporadicamente não contempla as reais necessidades do contexto escolar. Contrapondo a essa realidade as aspirações de Freire no período que esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), no distante e neste caso ainda atual 2000, deu ênfase à formação permanente dos professores, sua proposta político-pedagógica: “[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir” (Freire, 2001, p. 80).

Ao narrar sobre a formação inicial a professora Barra Grande expõe “É, eu acho que a graduação, ela não prepara a gente para essa realidade, né... Dá uma teoria ali, mais mera teoria. A realidade só vai ser vivida em sala de aula. Por mais que tivesse estudos... é de Freire relatando toda a situação, mas não é a mesma coisa” e o professor Três Coqueiros,

“[...] mas percebo que é distante da nossa realidade... Eles falam de outra realidade e não das classes multisseriadas... A pessoa que vem dar o curso não vivenciou isso aí, acaba que a gente vê a pregação de uma coisa e a gente vivencia outra na escola”. Em concordância Imbernón (2011, p.43), quando discute as lacunas da formação inicial de professores costumam receber “não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática da sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança”. E esse é um momento muito importante já que é, o início da profissionalização “um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão” (Imbernón 2011, p.43).

Nesse sentido, cabe indagar: como a formação inicial e permanente poderia dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações mais complexas que enfrentam? Existem alguns fatores que devem ser ponderados na tentativa de responder os questionamentos, entre elas os currículos formativos devem partir da situação concreta das demandas das classes multisseriadas, no caso dos professores de Maraú a universidade mais próxima a ofertar o curso de licenciatura em Educação do Campo está localizada em Amargosa-Bahia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), distando 231 Km. Essa mesma universidade oferece também o Mestrado Profissional em Educação do Campo (PPGEducampo) com 3 linhas de pesquisa, entre elas: Linha 1- Formação de professores e organização do trabalho pedagógico nas Escolas do Campo. Linha 2- Agroecologia, trabalho, movimentos sociais do campo e educação e linha 3- Cultura, raça, gênero e Educação do Campo.

Também é necessário que as pesquisas, estudos e a própria prática dos professores, sejam percebidos como indicativos para partindo desse saber intelectual e da realidade social, compreender que o conhecimento das características socioeconômicas e culturais do local onde se ensina e os saberes teóricos devem manter relações estreitas. De acordo com Imbernón (2011, p. 61):

A formação permanente, que tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

Logo, a formação permanente deve se configurar um momento privilegiado dos professores desenvolverem a sua práxis, ou seja, produzindo transformação a sua própria prática, sendo capaz de adequar suas atuações às necessidades de seus alunos e o seu contexto de maneira crítica. As classes multisseriadas apresentam demandas que podem variar a cada ano, e a formação poderá propiciar algumas competências e saberes que poderão auxiliar nesse processo de criação e inovação. É importante ressaltar, que não será possível cumprir o seu papel com atividades formativas esporádicas com caráter de treinamento, aperfeiçoamento em formato de cursos, reciclagem, oficinas e seminários de formato aligeirado e no formato tradicional.

Na ausência ou fragilidade dessas formações oferecidas durante o itinerário dos professores, eles têm criado táticas para solucionar as dificuldades como narra a professora Barra Grande *“E aí a gente tem que se inventar, tem que inventar. Ir atrás de cursos, estudar e compartilhar com os colegas que já tem alguma experiência a mais para estar trocando a questão do conhecimento com relação ao multisseriado”*. Os encontros entre os pares se

tornam também um espaço formativo, com o compartilhamento dos conhecimentos adquiridos, o que não anula o seu desejo de Ser- mais e como os escritos de Freire (1993, pp.22-23) “Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí”. A professora tem essa compreensão de que sempre é possível aprender outros saberes necessários à docência e durante a formação inicial, não foi possível construir todos os saberes, uma vez que somos seres inacabados e em constante processo de aprendizagem. Corroborando com Nóvoa (2004), quando aborda as três dimensões ressaltando a natureza holística e multifacetada do processo formativo de um educador. A formação não é um evento isolado, mas um contínuo processo de crescimento que envolve a interação dinâmica entre a reflexão individual, a colaboração de outros profissionais e a compreensão crítica do ambiente educacional. Essa abordagem ampla destaca a necessidade de um desenvolvimento profissional que seja sensível, adequado e reconheça a complexidade da prática educativa.

4.2 A organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas

A escola do campo se configura um espaço contra- hegemônico “[...] ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital” (Molina; Sá, 2012, p.324). Nesse sentido, pensar em práticas que contemplem as especificidades de uma Educação Campo é compreender as relações que fazem com que os povos do campo *existam e resistam* incansavelmente através da luta pelo acesso ao conhecimento, a garantia do direito a educação e no “enfrentamento da hegemonia epistemológica do conhecimento inoculado pela ciência capitalista” (Ibidem, p.326), ainda que em muitos espaços se cultivem práticas urbanocêntricas.

Nesse contexto, as classes multisseriadas precisam estar atentas para que o seu trabalho pedagógico não construa incoerências. Este é um espaço propício para “ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente” (Caldart, 2011, p.157). Um dos grandes desafios apresentados é a percepção dos sujeitos sobre qual educação está sendo ofertada. A Educação do Campo precisa ser uma educação específica, em que o conhecimento científico não se aparte da realidade dos alunos que residem no campo, corroborando com os escritos de Molina; Sá (2012, p. 330) “refere-se à construção de estratégias pedagógicas que sejam capazes de superar os limites da sala de aula, construindo espaços de aprendizagem que extrapolem este limite, e que permitam a apreensão das contradições do lado de fora da sala”.

Desse modo, o trabalho pedagógico deve materializar o cotidiano vivenciado por esses alunos, “a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos” (Ibidem, p.130). Assim, para que isso ocorra é necessário como afirma os escritos de Hage (2014, p.1175) romper com o paradigma seriado urbano de ensino, visto que, os estudos realizados nas escolas e em classes multisseriadas apontam:

[...] que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários à sua implementação.

As narrativas dos professores colaboradores desta pesquisa evidenciaram alguns pontos da organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, com base em suas práticas, entre eles: planejamento, seleção dos conteúdos, procedimentos didáticos, recursos. Como apresentado a seguir nas narrativas:

Outro desafio também é na hora de planejar, né. Porque tem que fazer um plano pensando em todo mundo. E fazer com que todos sejam alcançados. Temos planejamentos quinzenais, antes de começar a fazer o planejamento nos reunimos com os outros colegas e o coordenador, conversamos sobre os conteúdos que são mais pertinentes e que abrange a todos (Professora Saquaira, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Eh... certamente... juntamente com o coordenador, quando formamos o planejamento, ali a gente adquirir livros, pesquisas também, a gente pesquisa também... e nos livros, mesmo, didáticos... a gente escolhe aquele livro né... de melhor né... de melhor, assim... porque assim, pra gente adquirir os conteúdos, a gente né, pesquisa, vê se aqueles conteúdos tá sendo coerente, tá sendo correto, certo... E a gente faz e tira dali... tira dali dos livros didáticos e às vezes pesquisa também na internet e vê né... e aí a gente faz o planejamento... e aí a gente faz aí a distribuição com relação às séries... (Professor Campinhos, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Plano de aula ... Gosto muito de trabalhar com meu plano de aula... Gosto todo dia de ter o meu plano de aula, sem planejar aula não consigo dar minha aula com competência. Como é que eu faço? Faço dois planos de aula, um para Educação Infantil e faço um para as outras séries. Cada um com sua atividade, com seu objetivo a ser alcançado, dividindo assim fica mais fácil para trabalhar (Professor Três Coqueiros, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Observa-se que os professores e o coordenador se organizam para elaborar e acompanhar o planejamento das atividades. Esse é um momento de interação e socialização de suas práticas que se mostra de grande relevância para que possam discutir como está ocorrendo e se estão alcançando o envolvimento dos alunos. A professora Saquaira narra o desafio de organizar um planejamento “*Porque tem que fazer um plano pensando em todo mundo. E fazer com que todos sejam alcançados*”. Pensar um planejamento para as classes multisseriadas requer conhecimento dos sujeitos, como: é o seu ambiente social e familiar, eles aprendem e socializam, aproximar-se ao máximo da realidade desses alunos. Freire (1986, p.19), socializou:

Quando comecei a lecionar para estudantes trabalhadores, eu queria transferir meu próprio conhecimento para eles. Percebe qual o problema? Ingenuamente, impunha sobre eles minha própria experiência. Não sabia o que era reinventar o conhecimento de maneira crítica com eles, a partir de sua posição na sociedade.

O ato de planejar e ensinar nas classes multisseriadas requer reinventar o conhecimento de maneira crítica. Assim, Freire (1986) ao expor a sua própria prática faz uma reflexão e o professor quando entende sua condição de inacabamento, reinventa-se à medida que reinventa a sociedade. Desta forma, acredito que muito ainda se tem por fazer no trabalho pedagógico nas escolas com classes multisseriadas. Os escritos de Hage (2011, p.101) confirma essa dificuldade que os professores perpassam:

O trabalho com muitas séries ao mesmo tempo e com faixa etária, interesse e nível de aprendizagem muito variados dos estudantes impõe dificuldades aos professores para realizar o planejamento curricular nas escolas ou turmas multisseriadas. Nessa situação, acabam sendo pressionados a utilizar os livros didáticos que circulam nessas escolas, muitas vezes antigos e ultrapassados, como a única fonte para a seleção e a organização dos conhecimentos utilizados na formação dos estudantes, sem atentar para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses manuais pedagógicos obrigam a definição de um currículo deslocado da realidade, da vida e da cultura das populações do campo.

Percebe-se que essa inquietude também foi apresentada e vivenciada por Freire (1959, p.8), ele afirma que “Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e os valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudanças[...]”. Entretanto, alguns passos nos marcos normativos já estão sendo dado no sentido de nortear as propostas curriculares para que os espaços nos quais professores e alunos aprendem garantam que essa aprendizagem tenha um sentido maior para eles, apesar das dificuldades encontradas para efetivar-se na organização do planejamento e práticas pedagógicas.

Quando o professor *Campinhos* se refere como é organizado o planejamento percebe-se que eles pesquisam e organizam os conteúdos a partir dos livros didáticos e na *internet*, tornando necessário pesquisas para questionar: Os livros didáticos contemplam as singularidades das classes multisseriadas? O professor Três Coqueiros destacou a importância do planejamento diário no sentido de garantir a execução das atividades planejadas, evidencia ainda, que os conteúdos têm como base a serialização, esses conteúdos nas aulas são ministrados para todos, havendo uma diferença apenas nas atividades conforme o nível de aprendizagem de cada um ou segmento.

Eu separo os da Educação Infantil que são os menores e deixo em uma mesa e junto a mesa para os demais... ponho todos juntos... os que vão fazer as mesmas atividades lá. Aí dá certo! É um tema para todo mundo, cada um com uma proposta diferente. A Educação Infantil com a proposta dela, o 1º Ano com a dele, porque na realidade meu 5º ano como teve a pandemia, a gente sabe que eles foram prejudicados, a gente entende isso, ele é 5º ano, mas é do nível do 1º ano. (Professor Três Coqueiros, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Assim, no meu caso... A gente faz, tenta, tenta várias formas para poder dar certo alguma, né? E a gente faz um plano que abranja todos que é difícil, mas a gente faz na hora, aí a gente faz um, a gente, eu. Faz uma explicação geral com a turma toda e na hora da atividade, aí vai dando por nível, por série por ano, entendeu? Porque não dá para aplicar um assunto e atividade tudo igual, como a gente já fala na multisseriada. Então, na hora da atividade é que a gente diferencia (Professora Saquaira, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

O processo de alfabetização é um processo difícil para esses alunos. Como eu te falei, porque é uma turma que está ali com vários tipos de série, da Educação Infantil até o 4º, 5º Ano, então são conteúdos diferente e de que forma trabalhar esses conteúdos? Aí a gente vai estar separando os níveis para fazer uma sondagem, para tentar descobrir os níveis em que eles estão para a partir dali fazer pegar uma proposta de uma atividade para estar elaborando com eles. Fala de multisseriado, você trabalhar com atividades iguais, porque ali você

está lidando com alunos que leem, alunos que não conhecem o alfabeto, então, as atividades, a proposta é o mesmo conteúdo agora com atividades adaptadas. A necessidade do aluno sim. Já com essa questão, então é uma problemática que é. Eu tenho uma irmã que ela fala que parabeniza quem consegue trabalhar com multisseriado, porque não é para qualquer um, porque enquanto a gente não destrinchar essa questão de que dentro do multisseriado tem outro multisseriado, a gente não vai conseguir avançar, porque não adianta eu pegar o conteúdo e trabalhar de formas iguais para todos aqueles alunos. Que não agem da mesma forma não evoluem da mesma forma, porque a gente sabe. Cada um tem um processo, né? O meu processo de aprendizagem não é igual ao do colega, então, tenho que fazer atividade adaptada que ele (Professora Barra Grande, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Aí a gente planeja por série. Faço planejamento por série. Com conteúdo só, mas quando suas atividades diferenciadas, escolhe um tema e depois faz as atividades diferenciadas. A partir daquele tema e adequada à sua, à realidade de cada (Professora Cassange, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

As narrativas confirmam que a organização do trabalho pedagógico é inspirada no modelo urbano seriado, esse é um modelo tido como ideal frente a multisseriação. Como afirma Souza et.al (2009, p.48), “O modo de vida urbano inviabilizou, subalternizou e inferiorizou os sujeitos da roça, do rural, do campo, e a escola incorporou esse modus operandi para construir e praticar seus currículos”. De acordo com Hage (2011), essa representação de desenvolvimento urbano e atraso do meio rural induz aos professores, familiares e os outros sujeitos do campo e do urbano acreditarem que o modelo seriado urbano de ensino é a referência de uma educação de qualidade tanto para o campo, como para o urbano. O autor aborda:

Esse discurso se assenta no paradigma urbanocêntrico, de forte inspiração eurocêntrica, que estabelece os padrões de racionalidade e de sociabilidade ocidentais como universais para o mundo, impondo um único modo de pensar, agir, sentir, sonhar e ser como válido para todos, independentemente da diversidade de classe, raça, etnia, gênero e idade existente na sociedade. Esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando-os a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e as do campo, e a compreender que as do campo devem seguir os mesmos parâmetros e referências daquelas da cidade, se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar escolas de qualidade (Ibidem, p.105).

Diante disso, romper com essa lógica não é algo fácil, mas necessário corroborando com a afirmativa “mudar o mundo é tão difícil quanto possível” (Freire, 2000, p.39). Segundo esse autor “É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites” (Ibidem, p.39). Os estudos empreendidos por Hage (2014, p.1176), que tem se debruçado em pesquisar as questões das classes multisseriadas em territórios rurais, constataram que essas mudanças desejadas nas escolas multisseriadas rurais “devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino, que em

sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multi(seriadas)”.

Diante dessas reflexões é essencial fomentar a compreensão da Educação do/no Campo a fim de buscando difundir e fortalecer as experiências vivenciadas por profissionais que atuam nessa modalidade educacional. É crucial adotar uma perspectiva diferenciada, evitando simplesmente replicar aspectos e características das escolas urbanas. A escola tem um papel fundamental neste processo de intercâmbio de conhecimentos entre o contexto social e os indivíduos. Portanto, um elemento crucial para um projeto educacional singular e adequado à educação no campo é incorporar a experiência dos alunos, a realidade e o cotidiano do meio rural, implicando trazer para a sala de aula não apenas conhecimentos acadêmicos, mas também a cultura, valores e vivências características do contexto camponês. Dessa maneira, os educadores, ao abordarem os conteúdos durante o processo de ensino e aprendizagem, focalizariam aspectos específicos para contextualizar os alunos no tempo e espaço do ambiente em que vivem.

Quando a professora Barra Grande narra “*porque enquanto a gente não destrinchar essa questão de que dentro do multisseriado tem outro multisseriado, a gente não vai conseguir avançar, porque não adianta eu pegar o conteúdo e trabalhar de formas iguais para todos aqueles alunos*” acrescenta, “*Que não agem da mesma forma não evoluem da mesma forma, porque a gente sabe. Cada um tem um processo, né? O meu processo de aprendizagem não é igual ao do colega, então eu tenho que fazer atividade adaptada que ele*” observa-se a preocupação que não é só dela, para que todos os alunos aprendam os conteúdos e habilidades projetados para aquele ano, por uma proposta curricular embasada na perspectiva neoliberal, que não respeita os ritmos e tempo de aprendizagem dos alunos. Além disso, a formação inicial e continuada é organizada e configurada para atender o formato seriado, resultando no pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagens entre outras, são problemáticas enfrentadas pelos professores nas turmas multisseriadas. Entretanto, cabe indagar: Como superar esses desafios apresentados nas classes multisseriadas em territórios rurais para transgredir o paradigma seriados urbano? Não existe receita pronta, um dos passos importantes apontados por Hage (2014, p. 1176):

[...] se efetiva com a participação coletiva de todos os segmentos escolares na construção do projeto pedagógico, do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas a serem efetivados na escola. Quando isso acontece, a escola, ou seja, os diversos segmentos que a constituem, toma para si a responsabilidade de conduzir o planejamento, a gestão e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essa situação ajuda a corroer alguns dos pilares sobre os quais se assenta o paradigma hegemônico, sua racionalidade e princípios de sociabilidade, ao fortalecer o protagonismo, o empoderamento e a emancipação das escolas e dos sujeitos diante das condições subalternas, clientelistas e patrimonialistas que ainda se manifestam, com muita intensidade, nas relações sociais que se materializam no território do campo.

Nesse sentido, é fundamental que a formação permanente para esses professores promova reflexões sobre suas práticas, o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, bem como a estruturação do trabalho pedagógico. Além disso, é necessário um currículo que esteja enraizado no contexto, respeitando a coletividade, a identidade cultural e a organização social nas comunidades. Hage (2014, p.1176) afirma que essa mudança de paradigma “não se efetivará via decreto, por imposição do poder público, de modo

compulsório para todas as escolas ao mesmo tempo, ou mesmo por decisão dos pesquisadores, educadores ou de algum outro segmento escolar isoladamente”. Sendo pertinente um acompanhamento pedagógico mais próximo desses professores por parte das Secretaria de Educação que deveria assistir suas necessidades, buscar materializar a Educação do Campo como uma política pública no município, estabelecer diálogo com a comunidade.

Uma transformação desse tipo, para se concretizar e produzir resultados significativos, precisa ocorrer de maneira gradual, por meio de amplo diálogo e reflexão. É essencial envolver todos os setores da escola, conduzindo estudos e pesquisas sobre as condições de vida existentes e as oportunidades de intervenção que se adequem às características específicas das escolas e de suas comunidades. Envolvendo a valorização das experiências acumuladas e das práticas inovadoras dos participantes nas escolas rurais multisseriadas, destacando a capacidade criativa desses indivíduos para implementar mudanças, mesmo diante de desafios materiais, objetivos e subjetivos adversos, bem como profundas limitações e carências (Hage, 2014).

Então, desafios são muitos, não é? Mas um dos maiores, realmente esse ano que estamos enfrentando é a falta de material didático. Quando se trabalha com a turma regular, a gente precisa dos materiais adequados, imagina em turma multisseriado, né? E a gente não tem material, e jogos para trabalhar com eles (Professora Saquaira, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

A questão de trabalhar com multisseriado é a carência de material didático. Uhum... Você tem que se rebolar. Para poder você dar um suporte melhor para os alunos, porque eu falo por hoje, esse ano para mim está sendo um ano desafiador, um ano desafiador mesmo, porque a carência de material didático é muito grande, é piloto, você tem que comprar até papel ofício. Veja, a gente já tem que comprar para entendeu? E isso é angustiante, porque isso não é o essencial para que o aluno evolua. A gente sabe que precisa de outros materiais didáticos e para você tirar tudo do seu bolso, não tem como. É difícil. Esse ano está mais difícil ainda. Olha só e os livros didático. Não sei o que que acontece. Geralmente a gente reúne, né? Ai os municípios reúnem com os professores para escolha do livro didático. Sempre quando vem não vem a quantidade real. Vamos supor, eu estou com a sala com 20 alunos, só vem 11 livros. Como trabalhar? Não tem como trabalhar. E geralmente o senso do ano anterior, sempre da turma, foi maior, a quantidade de aluno foi maior, e porque a falta do material está entendendo. Ai às vezes tem que vir xerocar para uma quantidade. É muito complicado, é muito complicado. É com relação ao livro didático. Nem sempre a gente está com um livro didático, um livro muito bom, né? De acordo com a realidade do aluno, mas, os anos anteriores, o livro didático era não condizia com a realidade dos alunos e mais, principalmente os livros. De... É Geografia, história. O livro de Geografia e história era mais voltado só para campo, campo, campo, campo, campo. Uma visão só de campo, como se eles não, fossem abordar a questão urbana que é aluno da zona rural, acho que o livro só trazia a questão do campo. Não ampliava o espaço de conhecimento do aluno. Mas hoje o livro didático melhorou bastante. Mas, a questão é que não tem livro didático para todos os alunos (Professora Barra Grande, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

As narrativas das professoras mostram as contradições e limitações no sistema de distribuição e escolha dos livros didáticos em contextos escolares, especialmente em classes multisseriadas em territórios rurais. Apesar das críticas ao material anterior e atual, a

professora reconhece que os livros didáticos recentes apresentam melhorias em termos de conteúdo e abordagem, mas acredita que ainda inadequados para atender a diversidade dos sujeitos e organização do trabalho pedagógico da multissérie. Os livros, especialmente nas disciplinas de Geografia e História segundo a professora, reforçavam uma visão limitada e exclusiva do campo, ignorando aspectos da realidade urbana. Essa abordagem pedagógica restrita desconsiderava a pluralidade de experiências e contextos que poderão ser vividos pelos alunos do campo em contato com a realidade urbana. Tal limitação poderá impedir a ampliação do horizonte de conhecimentos dos alunos e restringir a formação crítica e contextualizada, importante para compreender a complexidade dos territórios e as dinâmicas sociais. Se por um lado, há avanços na produção de materiais mais contextualizados para o campo; por outro, a falta de recursos suficientes e a inadequação logística ainda representam barreiras significativas. Essa situação ressalta a necessidade de políticas públicas mais eficientes e inclusivas, que considerem não apenas a qualidade do material didático, mas também a sua distribuição equitativa, para garantir uma educação de qualidade para todos.

A professora destaca a discrepância entre o número de alunos e a quantidade de livros enviados. Apesar do levantamento censitário dos anos anteriores indicar um número maior de estudantes, a quantidade de livros recebidos é insuficiente, o que obriga a escola a recorrer a alternativas como *xerox*. Evidenciando falhas no planejamento e na logística da distribuição de materiais didáticos, gerando precariedade no processo de ensino-aprendizagem e impondo custos adicionais às escolas e professores. A insuficiência de livros compromete o direito à educação equitativa, já que nem todos os alunos têm acesso às mesmas ferramentas de aprendizagem.

O material didático para classes multisseriadas em territórios rurais deve ser organizado para atender às necessidades de grupos de alunos com diferentes idades e níveis de aprendizado, que estudam juntos numa mesma sala de aula. Para que esse material seja eficiente, ele precisa atender a diversas características específicas, tais como:

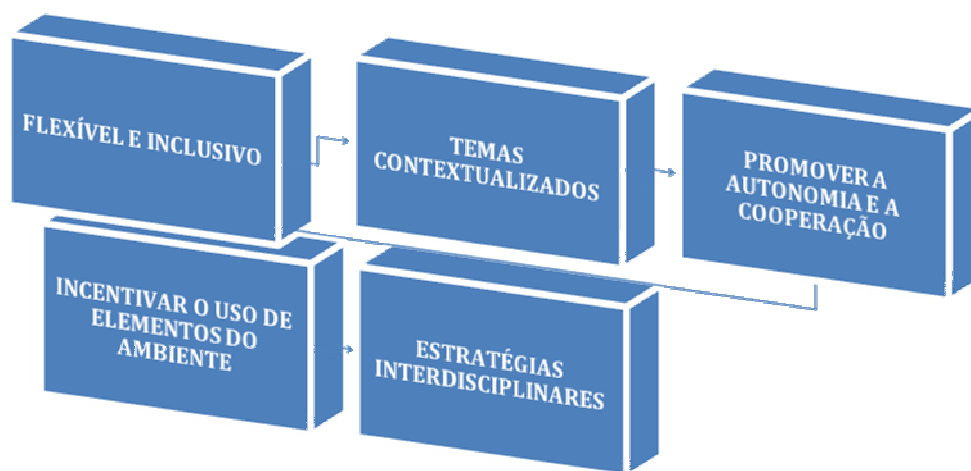


Figura 6: Características específicas dos materiais didáticos para classes multisseriadas em territórios rurais

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Primeiramente, é essencial que o material seja flexível e inclusivo, com conteúdos que contemplem os alunos de várias faixas etárias. Deve oferecer atividades que possam ser realizadas tanto individualmente quanto em grupo, permitindo diferentes níveis de complexidade para atender às necessidades de cada aluno. Além disso, o material deve focar em temas contextualizados, trazendo exemplos e exercícios que reflitam a realidade do

campo, sem perder de vista os outros conhecimentos que possibilitará ele acessar ou transitar em outros espaços/ contextos. Assuntos como agricultura, preservação do meio ambiente e tradições culturais locais ajudam a conectar os conteúdos à vivência dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa.

Outro aspecto importante é promover a autonomia e a cooperação, que pode ser alcançado com atividades que incentivem o trabalho em equipe e o desenvolvimento de habilidades básicas, como leitura, escrita e cálculo, de modo que os alunos possam se desenvolver mesmo sem depender exclusivamente da mediação do professor. A utilização de recursos locais também é uma recomendação essencial. O material deve incentivar o uso de elementos do ambiente, como: plantas, solos e dados da comunidade, para tornar as aulas mais práticas e diretamente ligadas ao cotidiano dos estudantes. Por fim, o material deve adotar estratégias interdisciplinares, combinando disciplinas, como: geografia, história, matemática, ciências e português em projetos temáticos. Essa abordagem facilita a aprendizagem integrada e promove um entendimento mais amplo e prático do conhecimento. Importa advertir, que não se trata de um receituário, cada contexto necessita de um olhar atento às suas necessidades e especificidades.

Diante das precárias condições de trabalho docente que se encontram as classes multisseriadas em territórios rurais encontra-se um alinhamento epistemológico com a obra "Sociologia das Ausências" de Boaventura de Sousa Santos, sobre as disparidades e ausências de reconhecimento social, político e econômico que afetam grupos marginalizados e realidades sociais negligenciadas pelos sistemas dominantes. A relação com a precarização das classes multisseriadas é estabelecida considerando as formas como essas realidades educacionais muitas vezes são deixadas de lado nas políticas públicas, refletindo ausências e negligências no âmbito educacional. Assim como os escritos de Imbernón (2011, p.21), nos ajudam na compreensão “o professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão são o núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas; mas talvez o problema não esteja apenas nos sujeitos docentes, e sim nos processos políticos, sociais e educativos”.

Diante disso, refletir sobre as precárias condições nesse cenário não devem se traduzir em responsabilizar os sujeitos e o seu modo de vida no campo, mas pode-se apontar: a negligência institucional também observada na falta de políticas educacionais específicas e recursos destinados às classes multisseriadas; a ausência de reconhecimento das particularidades e desafios que enfrentam, tanto por parte das instituições educacionais quanto da sociedade em geral; a diversidade presente nas classes multisseriadas muitas vezes não é devidamente considerada, resultando em práticas pedagógicas e políticas educacionais inadequadas para atender às necessidades específicas dessa organização de ensino; a falta de diálogo efetivo e participação dos profissionais da educação, alunos e comunidades nas decisões educacionais, tudo isso pode contribuir para a precarização dessas classes.

Nesse sentido, a realidade dessas classes se intercruciza com a importância de reconhecimento, valorização, diálogo e políticas inclusivas para enfrentar os desafios específicos que elas enfrentam. Os professores empreendem táticas frente a essas ausências no cotidiano escolar, o que muitas vezes tem possibilitado o direito a educação seja assegurado, mas não é o suficiente para transgredir o paradigma hegemônico da serialização, nem as várias formas de precarização que inviabilizam o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, tem uma intencionalidade de mantê-los alienados e convencidos da existência de um único modelo que deve ser seguido, mesmo que seja da fragmentação do conhecimento e da desvalorização da sua cultura e ausência de direitos.

Nas narrativas das professoras entrevistadas aparecem essas diversas ausências e evidências da precarização do trabalho docente, entre elas a falta de material didático e o professor para que o trabalho não deixe de acontecer compra do seu próprio bolso. A professora Algodões narra: *“Não é fácil lidar, né? Às vezes a gente consegue, tenta dar o*

melhor, sim, mas às vezes com alguns alunos, a gente não consegue chegar, né? Bons resultados de aprendizagem porque a gente não tem um apoio necessário, da Secretaria Educação”. Mas, como poderia obter bons resultados com as condições materiais, objetivas e subjetivas tão desfavoráveis e de carência profunda? O fracasso escolar e a defasagem entre idade-série são notavelmente altos nessas escolas, devido às condições desafiadoras em que ocorrem o ensino e a aprendizagem. Os alunos e professores enfrentam uma série de adversidades, como as extensas distâncias percorridas diariamente para chegar à escola, a sobrecarga de responsabilidades assumidas pelos professores, prejudicando a prestação de um suporte educacional adequado, especialmente para os alunos que ainda não possuem proficiência na leitura e escrita, requerendo intervenções pedagógicas específicas para o domínio dessas habilidades (Hage, n.p). Ao elaborar o planejamento do seu trabalho pedagógico, o professor em uma escola em território rural precisa ter uma compreensão nítida do projeto histórico que apoia. Essa clareza fornece fundamentos para a definição dos objetivos, métodos e critérios que orientarão o processo de avaliação, refletindo novas táticas e interações na organização de sua prática pedagógica. Buscando uma abordagem para promover uma perspectiva emancipatória de formação humana.

Observa-se que os professores apesar de indicarem em suas narrativas um trabalho inspirado na seriação, possuem o entendimento da diversidade presente nas classes multisseriadas. Assim, tornam-se não apenas uma forma de garantir o direito à educação desses sujeitos, mas uma alternativa contra- hegemônica às políticas neoliberais de regulação do trabalho docente, na tentativa de subverter a lógica centralizadora das políticas educacionais. Evidenciando que promovem práticas pedagógicas mais flexíveis para atender as especificidades e a valorização sociocultural dos alunos.

De acordo com Moura e Santos (2012, p. 69):

mesmo neste contexto desfavorável onde pesam as políticas de controle, racionalização e regulação do trabalho docente, 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 definidos pelos programas oficiais e pelos técnicos das Secretarias de Educação (MOURA & SANTOS, 2011), colocando assim o professor como autor e sujeito de sua prática.

Desse modo, há indícios nas narrativas dos professores de que mesmo diante do contexto desafiador e marcado por políticas de controle e regulação eles desenvolvem táticas professorais e contra-hegemônicas. Apesar das precárias condições impostas por políticas oficiais e planejamentos centralizados, os professores se apoiam em suas experiências, histórias de vida e saberes tácitos (conhecimentos práticos e informais adquiridos ao longo do tempo) para criar táticas que desafiam as normas estabelecidas.

Os escritos de Parente (2014, p.57), ajudam na compreensão de como ocorre a opção desse modo de organização, resulta “de uma necessidade e não de uma opção pedagógica. Porém, a multisseriação proveniente de uma necessidade deve avançar em busca de alternativa pedagógica”. O modelo multisseriado, mesmo sendo inicialmente uma imposição das circunstâncias, não deve se limitar à sua origem como necessidade prática. É preciso avançar para torná-lo uma alternativa pedagógica de qualidade, promovendo uma educação

inclusiva, criativa e eficaz para atender a diversidade dos alunos, exigindo não apenas mudanças metodológicas, mas também apoio institucional e políticas públicas específicas que valorizem a educação em territórios rurais e multisseriados.

4.3 Condições de trabalho docente: entre as situações – limites e os inéditos - viáveis

O processo histórico da educação para os povos do campo, aponta para dois projetos de sociedade distintos. Um, alicerçado na propriedade privada e na exploração das forças produtivas, e outro, pautado na justiça social e vida digna. Cada um desses defende um projeto educacional diferente. Nesse contexto, discutir sobre as condições de trabalho docente em classes multisseriadas em territórios rurais, implica reconhecer uma série de desafios, incluindo a precarização das instituições de ensino, a escassez de recursos financeiros e didáticos, a privação de acesso ao conhecimento específico. Essa situação é agravada pela presença de relações de dominação estabelecidas no campo, que se manifestam na disputa entre os interesses do agronegócio e os da agricultura camponesa. Considerar esse contexto é importante, pois implica reconhecer o caráter de uma formação político, crítico e social. Através do enfrentamento das "situações-limite", os participantes são instigados a agir de maneira transformadora. Freire (2021), propunha uma educação que não apenas considera à reflexão crítica, mas também inspira a ação consciente na busca por mudanças sociais e pessoais.

Importa destacar, que durante o período desta pesquisa ocorreu uma greve no município de Marau, alguns professores da rede aderiram e outros não, com várias pautas de reivindicações, entre elas as condições de trabalho docente e o cumprimento do piso salarial. A ausência de concursos públicos e por consequência a prática de contratação temporária ao longo dos anos também contribuiu para desarticular o movimento de luta dos trabalhadores da educação. O professor Campinhos argumenta como essa situação do número de professores contratados, se constitui em uma das formas como a precarização do trabalho docente se apresenta, além de ser um dos pontos que contribuem para desarticular o movimento de luta:

Certamente, assim, quem trabalha na forma de contrato, hoje, não adere a essa greve da APLB... Eles não aderem porque já viu como é que é, né... contrato, não tem vínculo nenhum, se dizer que não vai trabalhar, pronto... se dizer que não vai trabalhar, também vai ficar sem receber, entendeu? E mesmo assim, a pessoa é efetivo e ainda sofremos assim, esse ano... eh... foi cobrado lá da categoria... descontado... quando foi efetuado o pagamento, sofremos aí essa... que descontou na folha da gente... do efetivo... aí... assim, veio descontando, sabe? (Professor Campinhos, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

As classes dominantes sempre se organizaram para reproduzir os processos de dominação e alienação, aqueles que detêm o poder econômico, político e social têm interesse em manter sua posição privilegiada e, portanto, se organizam para perpetuar sistemas que os beneficiem. Vale ressaltar, a importância de compreender as causas subjacentes a esse fenômeno. Não se trata de transferir para os sujeitos a responsabilidade pela condição que estão submetidos, mas compreender as estruturas que pretendem mantê-los oprimidos, Freire (2016, pp. 188-189), aponta alguns mitos dos que pretendem a manutenção do poder:

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem então deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta "ordem" respeita os direitos da pessoa humana e

que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: "doce de banana e goiaba" é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica. O mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o dos que nelas conseguem permanecer chocantemente irrisório. O mito da igualdade de classe, quando o "sabe com quem está falando?" é ainda uma pergunta dos nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem que encarna a "civilização ocidental e cristã", que elas defendem da "barbárie materialista". O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda que, no plano das nações, mereceu segura advertência de João XXIII. O mito de que as elites dominadoras, "no reconhecimento de seus deveres", são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e o da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade "ontológica" destes e o da superioridade daqueles.

Nesse sentido, a desmobilização do movimento de greve dos trabalhadores, a precarização do trabalho docente, ausência de concurso público, são algumas das muitas estratégias do Estado para manter o poder dominante. Freire (2016, p.190), destaca outra dimensão para manter a opressão que provocar divisão, ou seja, "Na medida em que as minorias, submetendo as maiorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder", por isso, se valem dessas estratégias, pois, em se tratando da mencionada greve, uns paralisariam as atividades e outros pela sua condição não poderiam aderir à greve a custo de perder um emprego mesmo que seja precário, é uma das poucas possibilidades de renda do município. Desse modo, eles temem e "Não se podem dar ao luxo de consentir na unificação das massas populares, que significaria, indiscutivelmente, uma séria ameaça à sua hegemonia" (Ibidem). De tal modo, que o poder público municipal realizou cortes de salários, como afirma o professor Campinhos na tentativa de intimidá-los "*E mesmo assim, a pessoa é efetivo e ainda sofremos assim, esse ano... eh... foi cobrado lá da categoria... descontado... quando foi efetuado o pagamento, sofremos aí essa... que descontou na folha da gente... do efetivo*".

Assim, a conscientização dos sujeitos torna-se fundante para promover a mobilização e a ação coletiva, pois, permite que os trabalhadores compreendam suas condições de vida e trabalho de forma mais ampla, reconheçam suas potencialidades de transformação e se organizem para lutar por seus direitos diante dos "contra-sonhos". Freire apresenta uma hipótese conclusiva "Se a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão" (Freire, 2016, p.32). Ao analisar nesta mesma obra pode-se compreender a relação entre educação e transformação social, destaca a importância da conscientização e da práxis (ação-reflexão) na luta por uma sociedade mais justa e democrática. Discutindo o papel da educação na formação de sujeitos críticos e engajados na transformação de suas realidades, incluindo a mobilização

dos trabalhadores em movimentos de valorização do trabalho docente. De acordo com Freire (2021, p.212):

As chamadas minorias, por exemplo, precisam reconhecer que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumirem-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si, e não só as diferenças, e, assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir uma democracia substantiva, radical.

Essa citação enfatiza a importância de reconhecer as chamadas minorias como parte integrante da sociedade, destacando que, na essência, elas compõem a maioria da população. Freire argumenta que esses grupos podem alcançar uma posição de maior influência e poder ao trabalhar em conjunto, valorizando não apenas suas diferenças, mas também suas semelhanças. Assim, ao criar unidade na diversidade essas minorias podem fortalecer-se coletivamente e contribuir para a construção de uma democracia mais inclusiva e participativa. Essa abordagem sugere que a verdadeira democracia só pode ser alcançada quando todas as vozes são ouvidas e representadas, e quando há espaço para a expressão e valorização das diversas identidades e perspectivas dentro da sociedade.

Ao reconhecer a diversidade como uma construção sócio-histórica, torna-se evidente que as desigualdades e exclusões presentes no sistema educacional não são resultados de diferenças inerentes entre os indivíduos, mas de estruturas e práticas discriminatórias que marginalizam determinados grupos sociais. Nesse sentido, é urgente romper com as formas de exclusão que perpetuam a desigualdade na educação e sala de aula, necessitando de políticas e práticas pedagógicas que valorizem e respeitem a diversidade, promovendo a inclusão de todos os alunos, independentemente de sua origem étnica, cultural, socioeconômica, de gênero, ou qualquer outra característica. Ao reconhecer as diferenças, e ao criar um ambiente escolar que acolhe e respeita a diversidade, é possível contribuir para uma educação mais equitativa, justa e inclusiva, que atenda às necessidades e potencialidades de todos os estudantes. Assim sendo, não apenas beneficia os alunos individualmente, mas também enriquece a experiência educacional de toda a comunidade escolar e contribui para a construção de uma sociedade mais democrática e plural.

Uma das narrativas mais recorrente dos sujeitos desta pesquisa foi a falta de recursos e a inclusão dos alunos com algum tipo de deficiência. Sabe-se que as classes multisseriadas perpassam por muitas ausências como discutido anteriormente, entre elas:

Nos primeiros anos que eu comecei ensinar, tive aluno especial com síndrome de Down e nunca tive uma auxiliar comigo. Eu pedia, lutava para poder conseguir, mas nunca consegui auxiliar. Hoje, continuo com aluno especial na minha sala, mas nunca consegui uma auxiliar. Há anos, sempre tive bastante. Eu nunca tive pouco aluno. Na região aqui onde moro, a escola que mais tem aluno é a minha, sendo que é 20 horas. Nós, professores do multisseriado, é a gente faz, mas a gente sente, né? A falta do apoio do pessoal da Secretaria. É essa questão, auxiliar, essa questão de dividir turma o ano passado eu cheguei ter 30 alunos matriculados. E aí tive que dar conta desses alunos sozinha, então, é muito difícil (Professora Algodões, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Nesse excerto da narrativa a professora indica a ausência de uma auxiliar que pudesse fazer o apoio de um aluno com deficiência, sinalizando a violação de um dos direitos que está preconizado na legislação pelo sistema de educação do município. A professora Algodões

esboça que esse é uma das demandas nesse processo de “luta” por direitos. No Brasil, a lei que preconiza a necessidade de uma auxiliar para acompanhar os alunos com deficiência é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Entre outros artigos pode-se citar, o Art. 27, que estabelece o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo o acesso ao ensino regular com suporte adequado às necessidades individuais:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Desse modo, ainda menciono os Art. 28, 30 e 35 desta lei que estabelece, entre outros direitos, o direito à educação inclusiva e prevê a garantia de suporte adequado para que os alunos com deficiência possam participar plenamente do processo educacional. Em alguns casos, pode incluir a necessidade de um profissional auxiliar para fornecer assistência individualizada e apoio nas atividades escolares, conforme as necessidades específicas de cada aluno para garantir a participação plena e igualitária dos alunos com deficiência no ambiente escolar. No contexto educacional, é recorrente os laudos sejam solicitados pelos sistemas de ensino ou pelas escolas, como parte do processo de identificação das necessidades educacionais dos alunos e do planejamento de estratégias de apoio e inclusão. Após a emissão do laudo, cabe à equipe escolar, em conjunto com os pais ou responsáveis, avaliar as informações fornecidas e tomar as medidas necessárias para garantir o atendimento adequado às necessidades do aluno com deficiência. As narrativas evidenciam dentre outras ausências a do relatório médico dos alunos apresentam alguma deficiência:

A falta, para mim o maior impacto está sendo a falta de material escolar e tem hora que fico, meu Deus do céu, tem hora que fico pedindo socorro e não tenho a quem recorrer. E outra questão é um profissional para acompanhar os alunos. Com necessidades especiais... Né ... É aqui na escola tem alguns alunos que precisam de acompanhamento psicológico. A gente tem o psicopedagogo, estava de licença, mas já voltou. Fazia um ótimo trabalho, mas é, acho que esse trabalho ele tem que ser intensificado, porque a gente trabalha com alunos com TDHA, com autismo e a gente não dispõe de um cuidador. Então...é você, e você, e você para tudo e todos. Então, o maior desafio hoje da gente estar trabalhando e com alunos que precisam de uma atenção maior de um profissional para estar dando suporte e a gente não tem uns dias que ela fica aqui. Tem os dias que ela fica aqui, na verdade, ela vinha todos os dias, todos os dias, ela estava aqui atuando. Ela fazia a relação dos alunos que ela pegava por dia para estar trabalhando, acompanhando, então assim, com relação a psicopedagoga, ela estava aqui atuando. A questão para mim ainda mais difícil é o psicólogo, entendeu... Porque são crianças que não tem um diagnóstico fechado, não tem uma acompanhamento com o neuro, aí a gente com o nosso olhar, aí a gente, né... Com o olhar que a gente tem, porque quando a gente estuda, a gente já tem um olhar clínico dos comportamentos das crianças, aí a gente vai assimilando o que é, e o que o aluno pode ter e aí recorre a Psicopedagoga e a psicóloga, aí elas vêm, já dão o suporte para a gente, mas esse ano ficamos à mercê, porque a psicopedagoga

estava de licença e a psicóloga não sei porque não veio (Professora Barra Grande, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Inclusive agora mesmo nós temos... tenho aqui quatro alunos... quatro alunos que... assim, eles não são laudados, sabe? Eles não têm laudo, mas com certeza, se for fazer o exame e tirar o laudo, vai dar deficiência, porque eles têm muita dificuldade, muita dificuldade de aprender... muita dificuldade de aprender... Olha, eu mesmo não fiz esse procedimento não, mas a diretora acho que conversou com os pais deles... mas é aquele tipo de coisa né, os pais são... não tá nem aí... e os meninos ficam aí... Mas com certeza ela já conversou com a mãe deles a esse respeito, né... Porque passamos aqui a dificuldade, que achamos dele aí... a gente passou lá pra direção da escola né... Sim... Então, esse também é um grande desafio né, incluir esses alunos que estão com muita dificuldade de aprendizagem e não tem um laudo pra que possa também fazer essa mediação apropriada pra as dificuldades deles (Professor Campinhos, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Assim, os alunos especiais não são laudados, mas assim a gente observa algumas situações que como professora, é conhecedora, né... A gente percebe que a criança tem alguma situação que precisa ser cuidada, mas tem casos que os pais, os pais não aceitam... Mas que a gente percebe que a criança precisa de um cuidado especial. E quando isso acontece, não há assistência nenhuma. Aí, a gente se vira do jeito que pode (Professora Saquaira, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Tem os alunos que observamos algumas diferenças, mas não são laudados não, mas a gente vê que o aluno especial, mas a gente não pode provar, né? Porque, não tem laudo, mas a gente vê, tem aluno que tem deficiência, que precisa de um acompanhamento e a gente também não tem essa equipe. Para poder estar, a gente está encaminhando esses alunos, que é mostra dificuldades (Professora Cassange, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Para pensar essa questão precisa-se refletir também sobre a formação de professores que desempenha um papel importante na promoção da inclusão de Pessoas com Deficiência. As escolas devem garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem aos alunos com deficiência, assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) quando necessário como assegura a legislação, requerendo um conjunto de habilidades específicas para atender às necessidades individuais de cada pessoa. Desse modo, surge o seguinte questionamento a partir das narrativas dos professores: E se os alunos com deficiência tivessem diagnóstico seria suficiente para a inclusão? Exigindo entre outras proposições, a necessidade de formação permanente dos profissionais da educação para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, incluindo adaptações curriculares, táticas de ensino diferenciadas.

Concordando que “Se a inclusão pressupõe a adaptação da escola às necessidades de cada aluno, faz-se necessário um planejamento evolutivo da melhor forma de escolarização para cada aluno, conforme suas condições e conforme o desenvolvimento” (Drago, 2011, n.p). Assim, a política nacional de inclusão educacional estabelece os direitos e deveres relacionados à educação de Pessoas com Deficiência no Brasil. A implementação dessas políticas requer o comprometimento dos sistemas de ensino, das escolas, dos professores e de toda a sociedade na construção de uma educação mais inclusiva e acessível para todos.

A precarização do trabalho docente em classes multisseriadas pode manifestar-se de diversas formas, sendo influenciada por fatores relacionados ao contexto educacional, socioeconômico e político. Algumas formas comuns de precarização nesse contexto incluem a

difficuldade para que esses profissionais possam “compreender esse cenário político-pedagógico e tomar a diversidade como uma construção sócio-histórica torna-se urgente para irromper com a desigualdade que ignora as diferenças e produz exclusão na educação/escola” (Souza et. al. 2017, p.75). É fundamental entender que a diversidade não é uma característica fixa ou natural, mas uma construção social que reflete as diferentes identidades, experiências e realidades das pessoas em uma determinada sociedade.

A professora Barra Grande e o professor Algodões narram sobre outra situação – limite do trabalho docente que envolve alguns aspectos relevantes para pensar as classes multisseriadas:

Nesse período que fiquei na escola que estava trabalhando, retornei aqui para essa e de lá para cá falo que o desafio foi maior ainda, porque peguei uma turma em que os alunos tinham a idade bem avançada e não liam ainda, então... A problemática para mim era mais complicada ainda, e o comportamento dos alunos também interferiam, né? Tinha também a questão do apoio dos pais, que nem sempre a gente tem, porque quando a gente tem o apoio dos pais, a gente consegue fazer um trabalho com um pouquinho de mais facilidade. Quando a gente não tem, a gente fica ali sozinho, sem ter onde recorrer... Sim, lembro que na época que entrei aqui, tinham 5 irmãos, na mesma turma. E os irmãos eram tidos como. uma problemática em questão de comportamento na escola, não respeitava professor, e aí fiquei pensativa. Como lidar com a situação não é, mas graças a Deus fiquei. Se não me engano anos com essa turma? Com a irmã e consegui desenvolver um bom trabalho não estavam lendo, e já lia, já os meninos já tinha o mais velho se não me engano, tinha 16 anos. E no decorrer da trajetória. 2 desistiram, 3 continuaram. Depois, outro desistiu, ficaram 2. Os 2 que continuaram... Eu lembro que depois de muita conversa, muito diálogo, carinho também, porque às vezes é falta de afeto dentro de casa mesmo, na sala de aula. Aí, eles começaram a se interessar perceber, né, que já estava na hora de acordar, evoluir. Um, progrediu aí eles começaram a ler o menino desistiu e a menina continuou. A menina saiu daqui lendo tudo, graças a Deus, lendo com um novo comportamento e eu acredito que hoje, onde ela está, ela está conseguindo. É sobressaiu em todas as disciplinas para estar (Professora Barra Grande, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Na sala de aula, então, para mim foi algo muito grande, muito impactante. E eu, enfim, foi no momento, quando comecei, sofri muito. É. Porque eram alunos, muito difíceis de se lidar e era várias idades. De 4 a 14 anos na época, me recordo bem. Mas acho que aluno mais de 12 anos na sala.... Eu agora lembro, lembro, tinha uma menina que já tinha 16 ou era 17 anos, ela já tinha um filho. Era minha aluna, ela já tinha um filho e ela levava o bebê dela para sala de aula e às vezes o bebê chorava, né. Acabava incomodando, né, os outros alunos. E para mim, que tinha acabado de sair da adolescência, né, que eu era aluna e de repente virei professora. E senti uma saudade imensa da escola. Então, foi muito difícil para mim (Professora Algodões, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Alguns pontos foram evidenciados nas narrativas dos professores como problemas que afetam as escolas do campo em particular as classes multisseriadas, a infraestrutura física, formação de professores, materiais didáticos e pedagógicos insuficientes, entre outros, que demonstram a ineficiência das políticas implementadas para o meio rural. Diante disso, cabe pontuar que a forma como o ensino está organizado que privilegia o modelo urbano seriado também faz parte desse interm, assim:

faz-se necessário repensar o contexto das classes multisseriadas e sua importância para os sujeitos rurais, buscando romper através de proposições, investimentos e mudanças com as precariedades, as ausências e os discursos ideológicos que paralisam e inferiorizam as aprendizagens advindas destes espaços (Souza et. al. 2017, p.75).

Essa realidade reflete uma série de fatores macro e microestruturais que contribuem para a desigualdade e exclusão social enfrentadas pelas comunidades rurais. Entre esses fatores, destaca-se nas narrativas: o fracasso escolar um problema significativo, com taxas elevadas de distorção idade-série, reprovação e dificuldades de aprendizagem, especialmente, em habilidades fundamentais como leitura e escrita. Esses desafios educacionais podem ser exacerbados nesse contexto, onde os recursos e o suporte pedagógico podem demonstrar ainda mais limitados. A situação de distorção idade-série é um dos desafios enfrentados devido essas ineficiências de políticas públicas, segundo Saraiva (2010, s/n.) ela pode ser desencadeada por três fatores principais: “a repetência; a entrada tardia na escola; abandono e retorno do aluno evadido”. Segundo a autora “A distorção idade-série representa um grave problema da educação no Brasil, conforme demonstram as informações sobre o tempo de conclusão dos diferentes níveis educacionais”. Para tanto, enfrentar essa situação-limite implica defender que um dos caminhos mais apropriado para se construir proposições, políticas e ações é *com* os sujeitos e não *para* eles, como afirma Hage (2011, p. 108):

[...] implica ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, trabalho, convivência e educação e permitir-lhes o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, os valores e os ritmos de aprendizagem. Implica, também, realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente, para ressignificar, com eles, os sentidos de currículo, projeto pedagógico, educação, escola.

Logo, pode-se dizer que isso amplia a voz e o espaço para os sujeitos que vivem no campo, reconhecendo e aprendendo com suas experiências de vida, trabalho, convivência e educação, proporcionando-lhes acesso à informação, conhecimento científico, sem privilegiar um tipo de conhecimento em detrimento de outro, e respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem e valores presentes nessas escolas. Adotar uma postura de “escuta sensível” em relação ao que professores e estudantes estão vivenciando no dia a dia da escola, significa reconhecer que eles constroem uma *pedagogia das classes multisseriadas* apesar dos entraves (Moura, Santos, 2012). Envolvendo identificar e valorizar as práticas educativas bem-sucedidas, assim como refletir sobre as experiências que não estão sendo efetivas, de modo a ressignificar os conceitos de currículo, projeto pedagógico, educação e escola em conjunto com eles. Essa abordagem colaborativa e participativa permite uma construção mais democrática e contextualizada da educação, que considera as necessidades e realidades específicas das classes multisseriadas.

Na concepção Freiriana, a essência da existência humana reside na capacidade dos indivíduos de se engajarem em um processo constante de reflexão, ação e transformação do mundo ao seu redor. Ele argumenta que os seres humanos têm a capacidade única de perceberem a si mesmos como agentes ativos na construção da realidade e de exercerem uma

ação consciente e transformadora para superar desafios e limitações. Freire utiliza o termo "seres da práxis" para descrever essa condição humana, destacando a importância da prática reflexiva e da ação como elementos essenciais na construção de um mundo mais justo, igualitário e humano. Assim, "seres da práxis" são aqueles que não apenas interpretam passivamente o mundo ao seu redor, mas que também se envolvem ativamente na transformação da realidade, utilizando sua consciência crítica e sua capacidade de agir de forma criativa e solidária.

4.4 Táticas professorais: um ato político na arte de fazer docente

Ao tempo que os professores estão à frente das situações - limites eles não se acomodam, mas ganham força, eles empreendem táticas que lhes ajudam a resistir frente a precarização a qual estão submetidos. Ao escrever sobre as táticas professorais que são formas de resistir frente ao contexto de isolamento, sobrecarga de trabalho, instabilidade no emprego, ausência de recursos e formação adequada, conforme os escritos de Freire (2000, p.79), "A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política". Assim, os professores das classes multisseriadas no município de Marau empreendem táticas que podem ser individuais e coletivas, as narrativas dos professores são marcadas por formas de resistência na sua prática pedagógica ainda que, marcados pela invisibilidade e descaso pelo poder público, eles buscam formas para desempenhar para além do seu papel frente as condições de trabalho precárias.

Certeau (2014), argumenta que as práticas cotidianas das pessoas são formas de resistência às estruturas de poder dominantes. Em seu livro "A Invenção do Cotidiano", explora como as pessoas utilizam táticas para contornar ou subverter as normas e sistemas estabelecidos, especialmente em contextos em que, não têm poder político ou social. Ao contrário de uma estratégia, que pode ser planejada com antecedência e executada de acordo com um plano predeterminado, uma tática é uma resposta que considera às condições presentes no campo de ação. A tática requer uma compreensão profunda das condições e dinâmicas do ambiente em que ocorre, bem como a capacidade de responder de forma rápida e eficaz às mudanças e desafios que surgem ao longo do caminho.

Nesta pesquisa através das narrativas dos sujeitos entrevistados foi possível vislumbrar que em determinados momentos os professores criam possibilidades através de táticas para desempenharem o seu trabalho. Nessa direção a professora narra:

Sim, da jornada... Olha bem... assim... é porque... Multisseriado... quando você trabalha numa sala mista, é uma coisa, não é? Você só tem uma série ali para você desenvolver, mas no que se trata de multisseriado, aí já dificulta, porque você tem várias séries ali, não é, para você desenvolver ao todo... ao longo desse período... Então, o professor multisseriado na sala de aula, ele tem que ter esse remanejo aí, entendeu, de saber como ele vai se adaptar ali, para que não fique um faltando e o outro ele favorecendo, entendeu? Porque se você não tiver esse domínio aí, você vai esquecer de um e você vai privilegiar o outro, entendeu? E um vai ficar sempre na pendência... Então, a gente tem que ter, quem trabalha com multisseriado, o desafio é esse aí, a gente tem que saber remanejar a coisa para que... não é... todos ali favorecer igualmente, pra um não ficar pendente, entendeu? (Professor Campinhos, entrevista cedida à pesquisadora).

Fazendo uma acepção de aluno. Ah, esse é filho de A. Esse é filho de B sempre está até da mesma forma e quando a gente consegue trabalhar demonstrando

carinho, a gente consegue também conquistar o carinho deles e o diálogo. Eu acho que hoje é uma das formas que a gente tem de tentar fazer com que o aluno entenda que o momento agora é de mudança... (Professora Barra Grande, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Nesse contexto, as táticas professorais podem ser vistas como modos de fazer que os professores empregam no cotidiano para realizar o trabalho docente em sistemas educacionais desiguais. Sendo possível incluir a adaptação de currículos padronizados para atender às necessidades individuais dos alunos, o uso criativo de recursos limitados para criar experiências de aprendizagem significativas e a construção de relacionamentos dialógicos com os alunos para promover o engajamento e a participação dos sujeitos. Os professores ao narrarem sobre as táticas empreendidas, assinalam a necessidade de assistir a todos os alunos, posto que, as classes multisseriadas apresentam uma diversidade de sujeitos, especialmente, quando se trata de adaptar suas abordagens de ensino para atender às necessidades e características individuais de cada aluno. Aqui, estão algumas maneiras pelas quais os professores podem incorporar a diversidade em suas táticas pedagógicas:

Algumas sugestões são importantes para pensar a diversidade e os processos didáticos-pedagógicos das classes multisseriadas, tais como: valorização e reconhecimento dos(as) professores(as); implementação de programas de formação docente que discutam as ausências e as possibilidades das classes multisseriadas; elaboração e execução de planejamentos didáticos que explorem e dialoguem com as realidades locais – planejamentos que contextualizem o conteúdo; organização do tempo didático; realização de tarefas coletivas criando “monitoria” para auxílio entre os colegas durante atividades em pequenos grupos; aproveitar a pluralidade de saberes para coletivizar uma aprendizagem significativa; trabalhar com projetos pedagógicos que contemplem a história local a partir das narrativas dos mais velhos da comunidade; fazer contação de história e contos locais convidando os avôs(ós) dos(as) alunos(as), tomando, assim, a oralidade como elemento constitutivo de identidade dos povos rurais, fundamental no desenvolvimento do trabalho com a diversidade e as diferenças (Souza, et.al, 2017, p.75).

Essas sugestões são fundamentais para promover uma abordagem inclusiva nas classes multisseriadas, considerando a diversidade de alunos e contextos presentes nessas escolas. Porém, seria ingênuo da nossa parte pensar que diante disso, não esbarraríamos nas situações – limites das condições materiais e intelectuais que tentam limitar essas práticas, entre elas podemos citar: ausência de reconhecimento do papel vital dos professores das classes multisseriadas e valorização de suas experiências e conhecimentos, falta de oportunidade do professor realizar uma formação permanente que aborde especificamente as particularidades e desafios das classes multisseriadas, condições para elaboração dos planos de aula enraizados nas realidades locais e que sejam sensíveis às necessidades e interesses dos alunos, integrando os conhecimentos e narrativas locais no currículo escolar. Se por um lado “Não é possível ao animal sobrepassar os limites impostos pelo *aqui*, pelo *agora* ou pelo *ali*”, por outro, “Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (Freire, 2016, p.125).

Para tanto, a prática pedagógica implica ainda uma série de elementos fundamentais que vão além da transmissão de conhecimento “processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre a prática e a teoria, entre a liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciabilidade” (Freire, 2021, p.151). Desse modo, a educação democrática está longe dos excessos do autoritarismo e da falta de limites ou permissividade excessiva, sendo em contrapartida dialógica, buscando sempre o equilíbrio entre a orientação do processo educativo pelo professor e a liberdade e autonomia dos alunos. O educador não deve impor sua vontade de maneira arbitrária ou autoritária, mas atuar estimulando a participação ativa dos alunos e respeitando suas individualidades.

Para o professor dessa organização de ensino é bastante desafiador ter uma prática educativa que valorize a diversidade de experiências, habilidades, respeite a cultura dos alunos, garantindo que todos se sintam representados e incluídos no processo de aprendizagem, por tanto, o professor Campinhos *“E um vai ficar sempre na pendência... Então, a gente tem que ter, quem trabalha com multisseriado, o desafio é esse aí, a gente tem que saber remanejar a coisa pra que... não é... todos ali favorecer igualmente, pra um não ficar pendente, entendeu?”* quanto a, professora Barra Grande narrou *“Fazendo uma acepção de aluno. Ah, esse é filho de A. Esse é filho de B sempre está até da mesma forma e quando a gente consegue trabalhar demonstrando carinho, a gente consegue também conquistar o carinho deles e o diálogo”*. Nesse último excerto da narrativa a professora Barra Grande pontua para além de contemplar a diversidade dos sujeitos, a necessidade do diálogo a comunicação constante entre professores e alunos *“O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”* (Freire, 2016, p.109). Portanto, o diálogo é enriquecido pela diversidade de vivências e visões de mundo dos sujeitos, tornando-se uma ferramenta poderosa para a compreensão mútua, a construção de significados e a transformação social.

Numa perspectiva libertadora o diálogo é fundamental para se manter a coerência metodológica no processo de libertação e de seus objetivos. Desse modo, é insurgente nas classes multisseriadas promover um diálogo aberto e construtivo que permita a troca de ideias, questionamentos e reflexão. A professora Barra Grande aponta para um chamamento dos alunos ao processo de transformações *“Eu acho que hoje é uma das formas que a gente tem de tentar fazer com que o aluno entenda que o momento agora é de mudança...”* como afirma Freire (2016, p.229): *“Enquanto na teoria antidualógica as massas são objetos sobre que incide a ação da conquista, na teoria da ação dialógica são sujeitos também a quem cabe conquistar o mundo. Se, no primeiro caso, cada vez mais se alienam, no segundo, transformam o mundo para a liberdade dos homens”*. Ao fazer essa distinção entre a perspectiva antidualógica e a ação dialógica, percebe-se que um educador ao acreditar em uma visão mais crítica e humana, adota a perspectiva da dialogicidade, desse modo, as massas são reconhecidas como sujeitos ativos, capazes de agir e transformar o mundo ao seu redor. Nessa perspectiva, todos têm o potencial de contribuir para a mudança e a liberdade.

Nesse sentido, alguns professores acercam-se de algumas táticas para tentar desvelar a leitura e a escrita e outros conhecimentos do mundo ao seu entorno, que podem contribuir para a tão sonhada transformação. Assim, narram:

Só se é. Eu sempre divido minha turma em grupos, não é por níveis, trabalho, muito leitura, que tem funcionado bastante. Estou com uma turma com predominância de primeiro ano. A maioria já lê quando peguei no início do ano, não sabia nem ler alguns, não sabiam o alfabeto, trabalho também com o ajudante do dia, o ajudante, alguns que já tem um conhecimento maior, vai auxiliando os outros. Aí, vou orientando, não é para você fazer por ele. É para

...você ajudar dessa forma. Aí, vou mostrando de que forma que ele pode estar ajudando o colega, então é, é, é sempre estar dando espaço de forma dinâmica. Para que eles se interessem, porque, hoje é, além de estar trabalhando com multisseriado, com a falta de material, você ainda tem que ver uma forma lúdica, uma forma que atrativa de chamar atenção deles, porque senão eles não se concretam e minha turma é uma turma um pouquinho, é um pouquinho abençoada, é abençoada. (Professora Barra Grande, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Gosto muito de realizar Brincadeiras... é uma ótima, porque menino gosta mesmo é de brincar... Se o menino pudesse, ele chegava de manhã aqui, saia meio-dia e só brincava... não é... [risos]... então assim, a gente usa brincadeiras na sala de aula né... Alguma brincadeira confortável, que não vá trazer prejuízo a eles, que não vai trazer algum dano, porque o menino de hoje tá assim meio... meio agitado, meio agressivo... e aí, brincadeiras... (Professor Campinhos, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Pode-se observar que quando os alunos participam ativamente do processo educativo, envolvendo-se em atividades práticas, discussões em grupo, dentre outras formas de aprendizagem colaborativa, compõem uma prática eficaz e significativa. É importante, que os educadores considerem todos esses aspectos ao planejarem e implementarem suas atividades de ensino, visando promover um ambiente de aprendizagem significativo, inclusivo e estimulante para todos os alunos. Promover tarefas coletivas e atividades em pequenos grupos como proposto pela tática da professora Barra Grande, “*Eu sempre divido minha turma em grupos, não é por níveis, trabalho, [...] trabalho também com o ajudante do dia, o ajudante, alguns que já tem um conhecimento maior, vai auxiliando os outros*”. Desse modo, pode incentivar a colaboração entre os alunos e criar um ambiente de apoio mútuo onde todos se sintam valorizados e incluídos no processo e rompendo inclusive com o modelo seriado urbano.

Corroborando com os escritos de Freire (2016, p.105), “Em busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos”. Destacando a ideia de que o processo de busca do ser humano não pode ocorrer no isolamento ou no individualismo. Pelo contrário, ele só pode se concretizar por meio da comunhão e da solidariedade entre os seres humanos. Ele enfatiza que é na interação e na colaboração mútua entre os indivíduos que se encontra o caminho para alcançar o *ser mais*, isso significa que não podem ocorrer em um ambiente de relações antagônicas, como aquelas entre opressores e oprimidos. Daí que os professores eles se organizam e dialogam sobre as práticas exitosas/ou não vivenciadas durante a semana, nos momentos de planejamento coletivo e por um grupo no aplicativo do *WhatsApp*:

Mas a gente consegue, graças a Deus, que com apoio não é da equipe, é, é gestora, coordenação dos colegas nas trocas das atividades. Porque assim a gente tem um momento de planejamento e rateia as disciplinas. Então, o que estou trabalhando hoje, a disciplina que trabalho hoje a outra colega lá também está trabalhando. Aí, vem as trocas de atividades, está tendo que compartilhar? Uhum. De arte, já compartilho lá o que achei de legal. Já compartilha o que dá, dá certo na minha sala, pode dar. Então, é. É essa parceria. Ela tem nos ajudado também nesse processo de estar atuando no multisseriado. E ali a gente elabora todo o plano da quinzena e ali a gente é troca de algumas atividades durante a

semana. Também pelo grupo de WhatsApp e a gente vai se comunicando (Professora Barra Grande, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Considero essa narrativa como uma prática de resistência e criatividade dos professores dentro de um sistema educacional limitado pelas ausências de recursos físicos e formativos. Eles são agentes ativos que encontram maneiras de exercer influência, mesmo dentro das limitações impostas pelo sistema. Freire (2016, p.105), no desafia quando afirma:

Ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O *ser mais* que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização. Não que não seja fundamental – repitamos- ter para ser. Precisamente porque é, não pode o ter de alguns converter-se na obstaculização ao ter dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder.

Essa citação remete as relações antagônicas em disputa na educação para os camponeses, destacando a ideia de que os inéditos viáveis não podem ser alcançados à custa da proibição ou da negação do desenvolvimento dos outros. Tornando-se uma exigência fundamental “ninguém se liberta sozinho” e se estiver impedindo os outros de serem também. O texto aponta para a armadilha do individualismo, que leva à busca pelo "ter mais" de maneira egoísta e desumanizadora. Como Freire mesmo afirma: “Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações- limite” em que os homens se acham quase coisificados”. Quando o foco está apenas em acumular recursos e poder para si mesmo, isso acaba resultando em uma forma de ser que é menos autêntica e que contribui para a desumanização, onde as relações são marcadas pela competição, opressão e exploração e não pela superação das situações- limites em busca pelo inédito viável.

Assim, as narrativas dos professores dão conta ainda de destacar a preocupação na criação de vínculos entre escola e comunidade, e como alguns pais de locais ainda “mais interioranas” no território rural valorizam a escola e auxiliam os professores na arte de fazer no cotidiano:

Lá estrutura da escola até que é boa... A escola tem banheiro, cantina, tem área de lazer... Ainda não está perfeito... ainda tem umas coisas para serem feitas..., Mas a escola é boa... Agora tem água, que antes não tinha, mas nos juntamos com a diretora e mobilizamos para cavarmos a cisterna. A cisterna nos mesmos fomos lá junto com os pais... Porque escola em zona rural é assim. Os pais interagem muito, participam muito para ajudar na educação dos filhos, e agora temos água na escola. A gente convida e eles vão! Aí é uma interação muito boa entre família e escola, visto que, esse era um dilema desde que foi fundada a muitos anos (Professor Três Coqueiros, entrevista cedida à pesquisadora, 2023). Se estiver fazendo sol ou chuva a gente, a gente vai, se estiver chovendo, a gente vai sempre. Os alunos também vão independentemente do transporte os pais dos alunos levam. Tem alguns que são presentes ali na escola, mas tem outros que... A maioria mora perto da escola, a maioria mora perto da escola, mas aqueles que moram longe vão a pé, vão a pé. Os pais não levam o carro nem de moto. Vão a pé mesmo (Professora Algodões, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Ao afirmar que as táticas não são apenas individuais, mas coletivas também, quero mencionar os diversos sujeitos que se propõem e participam das atividades desenvolvidas na escola, para além da gestão, professores e alunos. Desse modo, estes são grupos sociais que burlam as práticas neoliberais que acentuam os desafios enfrentados pelas escolas multisseriadas, que atuam em contextos complexos, desfavorecidos, precários. Para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade nessas comunidades, resistindo a essas políticas e buscam alternativas que priorizem o bem-estar e o desenvolvimento integral de todos os alunos. Nessa direção, destaco a seguinte reflexão Freiriana:

O gosto da liberdade e o respeito à liberdade dos outros, a vontade de ajudar seu povo a ajudar-se, a mobilizar-se, a organizar-se para reperfilhar sua sociedade. Um claro sentido da oportunidade histórica, oportunidade que não existe fora de nós próprios, num certo compartimento do tempo, à espera de que vamos a seu encaço, mas nas relações entre nós e o tempo mesmo, na intimidade dos acontecimentos, no jogo das contradições. Oportunidade que vamos criando, fazendo na própria história. História que nos castiga quando não aproveitamos a oportunidade ou quando simplesmente a inventamos na nossa cabeça, sem nenhuma fundação nas tramas sociais (Freire, 2021, p.234).

As táticas coletivas enfatizam a importância do engajamento ativo na luta pela liberdade e justiça social. Destacando, a verdadeira luta pela liberdade inclui o respeito pela liberdade dos outros e o desejo genuíno de ajudar o próprio povo a se libertar, organizar e mobilizar para transformar sua própria sociedade. Ela se desenvolve em relação ao outro, jogando com as condições e limitações impostas pelo ambiente em que ocorre. Assim, a tática não pode se manter separada ou distante, mas aproveitando as brechas e oportunidades que surgem dentro desse espaço dominado.

Pelas narrativas acima expostas, poderia considerar que as famílias, comunidade e escola encontram-se fortemente unificadas nas lutas por melhorias materiais e na incessante busca pela qualificação da oferta de ensino público no país. Mas, algumas escolas ainda não conseguiram construir vínculos de parceria com os pais e a comunidade onde está inserida, mantendo apenas uma relação formal:

Assim, a maioria das mães, dos pais, manda os meninos vir pra escola, e aí pronto, acha que o papel e o dever só foi esse aí... mandou, pronto... professor, coordenador, diretor lá que se vire, entendeu... E às vezes, quando a gente... que a gente tem o contato deles, tem o grupo... aí, às vezes, a gente manda, e eles não dão nem satisfação, principalmente quando é uma queixa, não é... quando é uma queixa... Às vezes, eles participam assim... assim, quando você passa uma atividade, um negócio assim... aí, mando aqui, reivindico aqui, que fala assim sobre alguma coisa, sobre algum assunto que você trabalhou, que passou e tal... mas quando você fala, assim, uma questão de uma queixa que você faz do aluno, ou sobre a estrutura da escola, assim, um negócio, aí, não quer se envolver... Eles acham, assim, que é prioridade, que é só coisa da sala de aula, do professor, do coordenador, do diretor para resolver... (Professor Campinhos, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

Tinha também a questão do apoio dos pais, que nem sempre a gente tem, porque quando a gente tem o apoio dos pais, a gente consegue fazer um trabalho com um

pouquinho maior de facilidade. Quando a gente não tem, a gente fica ali sozinho, sem... (Professora Barra grande, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).
Alguns pais estão muito ausentes com relação a educação do filho, bota na escola e é lá e tanto faz. Não tem o acompanhamento em casa e quando a gente não tem esse acompanhamento em casa, a gente não tem um bom retorno, porque canso de falar com os pais, os meninos levam 4 horas na escola. O maior período é em casa pega atividade. Vamos revisar o que foi estudado em casa. Hoje, tenho a maioria. É muitos alunos meus vêm para a escola sem fazer a tarefa. A tarefa que vai para casa, eles retornam com a atividade sim, ser realizada (Professora Cassange, entrevista cedida à pesquisadora, 2023).

No entanto, a coesão das táticas coletivas parece ter adentrado à crise representativa que o próprio capitalismo neoliberal provoca, ao fragmentar os seguimentos que representam os sujeitos atendidos por essas escolas. As narrativas evidenciam que os pais são convidados na maioria das vezes a participar em determinados momentos, como: reuniões para conversar sobre o comportamento dos estudantes. O que se contrapõe aos escritos de Freire (1991, p. 16), quando afirma: “Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber” para tanto, enfatiza a necessidade de uma educação participativa, colaborativa e emancipatória, na qual todo o povo seja, um agente ativo na construção do conhecimento.

O autor ainda acresce, “que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história” (Freire (1991, p. 16). Assim, a escola deve ser um espaço privilegiado de diálogo, troca e colaboração, onde os alunos e a comunidade participam coletivamente na construção do saber. Esse conhecimento não se limita ao puramente teórico, acadêmico ou comportamental, mas também leva em conta as experiências, necessidades e realidades dos educandos. Esse saber deve ser um instrumento humanização, transformação social e emancipação, capacitando os indivíduos a se tornarem sujeitos ativos e conscientes de sua própria história. Ao invés de simplesmente reproduzir as estruturas de poder existentes, a educação deve contribuir para que as pessoas possam questionar, resistir e transformar essas estruturas, promovendo assim uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar (Freire, 2021, p.213).

Esta discussão foi um exercício que somente tornou-se possível devido à existência de sujeitos que nos possibilitaram o ato de conhecer e nos motivaram a realizar escolhas. Nesse sentido, a epígrafe inicial, extraída da obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, destaca a importância da aprendizagem contínua e do processo de construção do conhecimento ao longo da caminhada docente, enfatiza que ninguém é capaz de avançar sem aprender a caminhar, o que implica em adquirir conhecimento e habilidades enquanto se está em movimento, enquanto se está no processo de fazer o próprio caminho. O autor ressalta “fazer o caminho caminhando”, significa dizer que se aprende com as experiências, os desafios encontrados no percurso e com os erros cometidos ao longo da caminhada.

Para tanto, retomo as perguntas proposta nesta pesquisa: Quais as condições de trabalho docente de professores das classes multisseriadas em escolas em territórios rurais no município de Marau? Como os efeitos dessas condições influenciam no trabalho e nas táticas professorais? Analisando as narrativas dos professores foi possível compreender que as condições de trabalho docente em escolas de territórios rurais estão ligadas às desigualdades sociais do sistema capitalista. A falta de investimentos nas classes multisseriadas representa um dos principais obstáculos para garantir uma educação equitativa no que se refere a valorização do trabalho docente, que deve observar distintas dimensões, como: estabilidade no emprego, plano de carreira, formação adequada e a contratação de outros profissionais fundamentais para o funcionamento da escola, evitando a sobrecarga do professor.

Desse modo, os desafios enfrentados são multifatoriais, envolvendo tanto, aspectos materiais quanto, intelectuais. Os docentes das escolas multisseriadas vivenciam uma situação de precariedade, mas produzem formas de resistência e de superação dessas condições. Embora eles empreendam táticas na tentativa de contornar os obstáculos das condições precárias de trabalho, isso não nega a responsabilidade do Estado de atender as classes multisseriadas.

Foi possível inferir que, ao lado de mudanças na organização do trabalho pedagógico e curriculares nas classes multisseriadas, uma das principais causas dessa precarização é a falta de investimento na formação dos professores que atuam nessas classes, que se encontram submetidos a uma oferta de cursos ministrados por instituições privadas com proposta curriculares aligeiradas para atender uma carga horária reduzida, sem compromisso com os princípios da Educação do Campo. Inclusive, nesse município as narrativas e os dados do Inep (2022), denunciam que do universo de professores dos anos iniciais apenas 31,8% possuem graduação e 68,1% não possui formação inicial, tem apenas Ensino Médio. Apontando para a urgência da formação inicial e permanente, que atenda as especificidades encontradas nas classes multisseriadas.

A partir desta pesquisa considero que não se pode pensar as políticas educacionais à revelia das demandas e singularidades locais, com a ausência da “escuta sensível” desses sujeitos, desconsiderando que eles constroem cotidianamente modos de fazer, formas de resistência, práticas, como também lutam contra as ausências. Não cabe desconsiderar que a ausência de políticas pública efetivas para as classes multisseriadas atendem a lógica capitalista, até porque, “o capital não sobreviveria um só dia sem a ação do Estado[...] em

razão de seu papel constitutivo e permanente sustentador – deve ser entendido como parte integrante da própria base do capital” (Meszáros, 2008, p. 62).

Assim sendo, os professores atuam como agentes transformadores, usando a autonomia pedagógica para ajustar suas práticas à realidade do contexto escolar. Daí a importância da valorização dos saberes experienciais docente, especialmente em contextos desafiadores como as classes multisseriadas. Portanto, existe a necessidade de reconhecer as táticas professorais empreendidas como um dos elementos para avançar numa perspectiva mais democrática, que contribua para conscientização de como ocorrem suas próprias práticas, para persistirem em busca de inéditos viáveis.

Nesse sentido, retomando a epígrafe inicial deste tópico, deve ser uma constante “retocar o sonho” diante de um contexto de condições tão precárias, na qual estão inseridos e ainda assim resistem lutando por uma educação emancipatória, libertadora, reparadora e adequada a realidade local. Apesar das políticas de controle e regulação do trabalho docente, frequentemente associadas a uma lógica neoliberal, buscarem padronizar e burocratizar o ensino, com foco em resultados quantitativos, como indicadores de desempenho, avaliações em larga escala e cumprimento rígido de currículos nacionais. Com a justificativa de melhorar a qualidade da educação, mas acabam negligenciando as particularidades locais e o papel do professor como sujeito ativo no processo educativo.

Essas precárias condições vivenciadas nas classes multisseriadas pelos professores e alunos estão consoantes com o projeto neoliberal de ausências/ insuficiências. As denúncias dos problemas evidenciados nesta pesquisa se apresentam como tentáculos da disputa desse projeto de sociedade e educação, tentando a todo custo estabelecer, impor e fazer perdurar as situações – limites. Se por um lado, essa lógica opressora neoliberal se dedica na tarefa de tornar os sonhos inviáveis, para dificultar cada vez mais a superação das situações – limites, por outro os professores empreendem táticas professorais individuais e coletivas para enfrentarem esses problemas que os impedem de avançar nesse processo de busca do *ser mais*.

Desse modo, como os interesses pela formação desses professores foram/são construídos? Diante das informações levantadas são muitos os obstáculos para que esses professores cheguem à formação, extrapolando a criação de políticas públicas de acesso, posto que, um dos tentáculos da prática neoliberal é culpabilizar os sujeitos, transferindo para eles a responsabilidade pelos problemas estruturais da educação. Entre os modos mais insidiosos dessa lógica se encontra a crítica de que os professores não acessam essa formação porque “não tem interesse” ou “não se esforçam para”, “não buscam por iniciativa própria” a formação inicial e continuada, ignorando os contextos de precarização e as condições adversas em que muitos atuam.

Outro aspecto dessa culpabilização é a invisibilização das condições de trabalho. Problemas como baixos salários, jornadas extenuantes e a falta de infraestrutura são sistematicamente ignorados pelas autoridades do município. Em vez disso, responsabiliza-se os professores pelos resultados insatisfatórios, argumentando que não se esforçam o suficiente para aprimorar suas práticas pedagógicas. Além disso, ocorre a naturalização da sobrecarga de trabalho, na qual se espera que os professores busquem formação fora de seu horário de trabalho, muitas vezes arcando com custos financeiros e emocionais. Nesse sentido, desconsideram as desigualdades estruturais e transferem a responsabilidade do fracasso educacional para os professores.

A lógica neoliberal no campo educacional, frequentemente, recorre à estratégia de manter os professores reféns através dos contratos e desse modo retirando a autonomia para reivindicar e realizar enfrentamentos as precárias condições de trabalho que são submetidos. Essa situação dificulta os atos- limites e reforçam a desesperança, obedecendo a lógica muito bem arquitetada que constroem a falsa sensação de que não estamos avançando. Embora isso

aconteça, importa evidenciar que os sujeitos têm buscado e tentado de diversos modos no seu cotidiano resistir através das táticas professorais, os inéditos que tanto se almeja não se dará automaticamente, mas pelos sujeitos que buscam, querem e se comprometem com a mudança.

Diante disso, não se pode deixar de esperar que muitas são as situações – limites, porém, maiores ainda são as possibilidades de atos- limites. Os professores, como agentes transformadores, têm resistido à lógica neoliberal e à culpabilização que recai sobre eles por meio de táticas que incluem a atuação em movimentos sindicais e sociais, práticas pedagógicas críticas, o estabelecimento de parcerias com comunidades e instituições, e a denúncia da precarização do trabalho docente. Nos movimentos sindicais e sociais, reivindicam políticas públicas que garantam formação continuada gratuita, adaptada às necessidades do contexto escolar, além de melhores condições de trabalho e salários dignos. Por meio de práticas pedagógicas críticas, promovem uma educação que valoriza o pensamento reflexivo, os saberes locais e a autonomia dos alunos, desafiando a padronização imposta. As parcerias com comunidades e instituições fortalecem redes de apoio e criação coletiva, enriquecendo o processo educativo com projetos que envolvem saberes comunitários e acadêmicos. Além disso, os professores têm utilizado fóruns, seminários e redes sociais para denunciar as condições precárias de trabalho e os efeitos das políticas neoliberais, dando visibilidade às suas lutas e demandas. Essas ações reafirmam o papel do professor como agente transformador e a importância de uma educação pública, democrática e emancipadora.

Nessa perspectiva, os motivos que conduziram os professores a essa organização de ensino, podem ser diversos e influenciados por uma série de fatores, a saber: experiências pessoais, familiares que são professores, falta de recursos financeiros e culturais, entre outros. Além disso, a aproximação com a docência e as interações com os alunos e colegas podem moldar e transformar os significados atribuídos ao longo do tempo. Estas motivações para o ingresso à docência refletem a complexidade da construção de significados dos sujeitos ao longo de seus percursos pessoais e profissionais. Logo, a compreensão da motivação para ingressar na profissão docente não se limita a um único motivo ou causa, mas sim, a uma multiplicidade de fatores que se correlacionam e contribuíram para sua formação inicial.

Nesse sentido, retomo e confirmo a tese inicial: Nas classes multisseriadas de escolas do campo no município de Maraú-Bahia as precárias condições são estratégias da política neoliberal adotadas pelo Estado para manter a classe trabalhadora submetida a uma educação precarizada. Por outro lado, os professores desenvolvem táticas como “atos – limites”, posto que, contribuem para enfrentar as “situações – limites” impostas por essas estratégias, ou seja, as táticas professorais são recursos utilizados pelos docentes para buscar construir uma educação libertadora e emancipatória, por isso, que as táticas e estratégias ocorrem no mesmo conjunto espaço - tempo: o cotidiano. Desse modo, o trabalho docente neste contexto envolve lutas, resistências e enfrentamentos de situações que muitas vezes exigem do professor reinvenções cotidianas para atender e articular grupos de alunos diversos, com singularidades e demandas locais distintas daquelas previstas nas normas universalistas da organização escolar. Diante dessas condições essas táticas se tornam potentes instrumentos de resistência, porque propõem alternativas e constroem possibilidades e compreensões outras de complexas situações vivenciadas por esses sujeitos nas classes multisseriadas, até porque estas escolas estão localizadas em municípios que dentre outras adotam a estratégia de não incentivar a formação dos professores. Portanto, confirmo essa tese e defendo a necessidade de pesquisas sobre as condições de trabalho e as táticas professorais das classes multisseriadas em territórios rurais, buscando subsídios para discutir as singularidades da realidade local, além de apontar para outras que são históricas e socialmente produzidas.

6 REFERÊNCIAS

- AMIGUINHO, Abílio. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? **Educação, Santa Maria**, v. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/16/28>. Acesso em: 6 out. 2021.
- ARROYO, Miguel. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel G. Formação de educadores do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, p. 359-365, 2012.
- ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol.27, n.72, p.157 -176, maio/ago.2007
- ASSUNÇÃO, Ada. A. Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores da saúde. *In*: MINAYO, Maria, C.; HUETS, J. M. M. **O campo da saúde do trabalhador no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2010. p. 120-150.
- ASSUNÇÃO, Ada. A. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. *In*: OLIVEIRA, D.A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87-102.
- ASSUNÇÃO, Ada. A.; OLIVEIRA, Dalila. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022
- BAHIA, Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Plano Estadual de Educação 2016 – 2026**. Disponível em: [Plano Estadual de Educação | institucional \(educacao.ba.gov.br\)](http://educacao.ba.gov.br) Acesso em: 26 jul. 2022.
- BARROS, Oscar Ferreira. HAJE, Salomão Mafarrej. CORRÊA, Sergio Roberto M. MORAES, Edel. Retrato de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectiva. *In*: ROCHA, Maria Isabel Antunes. HAGE, Salomão Mafarrej. (Orgs.) **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 23-33.
- BARROS, Lânderson Antória; LIHTNOV, Dione Dutra. Reflexões sobre a educação rural e do campo: as leis, diretrizes e bases do ensino no e do Campo no Brasil. **Geographia Meridionalis** - v. 02, n. 01 Jan-Jun/2016 p. 20–37. Disponível em: [Geographia Meridionalis \(ufpel.edu.br\)](http://ufpel.edu.br) . Acesso em: 15 set, 2021
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** (p. 104). Petrópolis, RJ: Editora Vozes. Edição do Kindle, 2002.
- BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. -Inep. **Panorama da educação no campo**. Brasília/ INEP, 2007.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN-1996** 5ª ed. Centro de Documentos e Informação Edições Câmara Brasília- 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. -Inep. **Censo escolar 2013**. Sinopse estatística da educação básica. 2013. Brasília: MEC/INEP, 2013. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/>>. Acesso em: 08 ago.2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. -Inep. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2022. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. -Inep. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2012. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 14 set.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2/2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial de 28 de abril de 2008**.Disponível em: Resoluções CEB 2008 - Ministério da Educação (mec.gov.br) Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1, 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo,2002.

BRASIL [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas,2016.496. p.

CALDART, Roseli. S. A escola do campo em movimento. ARROYO, Miguel. G. CALDART, Roseli. S. MOLINA, Mônica. C. (Orgs.). *In: Por uma educação básica do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, Rio de Janeiro: Vozes, 5ª edição, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de Fazer/Michel de Certeau; Tradução de Ephraim Ferreira Alves.22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª edição rev. – Uberlândia: EDUFU, 2015, 250p.

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

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 51, p.523-536, set. dez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular. Trad. E. das N. Moura. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

EVANGELISTA, José. C.S. **O Direito à educação no campo**: A “voz” dos estudantes das escolas do Ribeirão Seco – Itabuna-Bahia. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2012.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Histórias de vida de professoras rurais: apontamentos sobre questões históricas e políticas de formação. *In*: Educação e Ruralidades. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, vol. 20, nº36, jul/dez 2011, p. 105-113.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em: 22 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Acção cultural para a libertação e outros escritos**. Lisboa: Moraes editores, 1977

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 6ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra .2011.

FREIRE, Ana M. Araújo. Apresentação. 2014. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra. São Paulo. 2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. *In*: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Oprimido**. 62ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 19ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018,

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 28ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021

GALEFFI, Dante. O rigor nas pesquisas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. *In*: MACEDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciência humana. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 13-74.

GATTI, Bernadete A. Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. *In*: GARCIA, Walter E. (org.). **Bernadete A. GATTI: Educadora e Pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. *In*: GENTILI, Pablo. (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GIROUX, Henri. A.; MCLAREN, Peter. A formação do Professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. *In*: MOREIRA,

Antônio. F.; SILVA, Tomaz T. da. (Orgs) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 1995, p. 125-151.

GIROUX, Henri. A. (org.). **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HAGE, Salomão Antônio M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma(multi) seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v.24, n. 85, p. 97-113, abr., 2011.

HAGE, Salomão. M. Escolas multisseriadas. *In*: OLIVEIRA, Dalila. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

HAGE, Salomão M. Transgressão do Paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ.Soc**, Campinas, v.35, n.129, p.1165-1182, out.-dez,2014.

HAGE, Salomão M. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. *In*: Reunião Anual do ANPED, 29, 2006. **Anais... Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../gt13-2031--int.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Lívia Fraga. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados Brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 211-229.

HIPOLITO, Álvaro Luiz, M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015150376>. Acesso em: 15 jul. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**, 9.ed. 2011

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRÁFICA E ESTATÍSTICA -IBGE. **Indicadores Sociais municipais**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv54598.pdf>.2010.Acesso em: 08 ago.2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.p. 90-113.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. ALVES, Nilda. (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 9-36.

MARAÚ, Prefeitura Municipal de Maraú (PMM). **Plano Municipal de Educação de Maraú- Bahia**. Lei Nº 100, de 10 de junho de 2015. Disponível em: https://sai.io.org.br/Handler.ashx?f=download_inativos&query=579&c=499 . Acesso em: 25 jun. 2024.

MARAÚ, Prefeitura Municipal de Maraú (PMM). História do Município. *In*: **Prefeitura Municipal de Maraú**. Maraú: PMM, Disponível em: <https://prefeitura.marau.ba.gov.br/historia/>. Acesso em: 11 fev. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para além do Capital**, 2ª edição, Editora Bomtempo, São Paulo. 2008

MINAYO, Maria. Cecília. S. & SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X1993000300002>. Acesso em: 08 ago.2021.

MINAYO, Maria C. de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.17, n.3, p.621-26, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v17n3/v17n3a07.pdf> Acesso em: 15 ago.2023

MOLINA, Mônica. C.; JESUS, Sônia. M. A. (Orgs.). **Por Uma Educação Básica do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Vol. 5. Brasília, DF: Editora UnB, 2004.

MONTEIRO, Albene Lis. NUNES, Cely do Socorro Costa. Formação continuidade de professores de classes multisseriadas do campo: perspectiva, contradição, recuos e continuidades. *In*: ROCHA, Maria Isabel Antunes. HAGE, Salomão Mafarrej. (Orgs.) **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 263-284.

MOURA, Terciana Vidal. SANTOS, Fábio Josué Souza. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra- hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 4, nº 7, p. 65-86. Jan./ Jul.2012. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658> . Acesso em: 09 set. 2024.

MOURA, Terciana Vidal. SANTOS, Fábio Josué Souza. A pedagogia das classes multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça no

município de Amargosa/BA. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Educação e Ruralidades: Memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 265-293

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debate. ALVES, Nilda. (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 37-52.

MULTARI, Cecília. F. **Reforma agrária: a administração política de assentamentos no Brasil: o estudo de caso sobre o Assentamento Frei Vantuy**. 2014, 87 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2014.

NASCIMENTO, Cláudio O. Costa do. Docência na diversidade: implicações, currículo, epistemologia e formação multicultural. *In*: RIOS, Jane Adriana V.P. (Org.). **Políticas, práticas e formação na Educação Básica**. Salvador: EDUFBA, 2015, p.161-180.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Tradutores: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto-Portugal: Porto Editora, 2009.

NÓVOA, Antonio. Prefácio. *In*: JOSSO, M. C. (Org.). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-17.

OLIVEIRA, Rita. C. Magalhães. **Tessituras das Diversidades: cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural-quilombola**. 2014, 211 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia. Salvador, Bahia, 2014.

OLIVEIRA, Dalila. A.; ASSUNÇÃO, Ada. A. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila. A.; DUARTE, Adriana. M.C.; VIEIRA, Livia. M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Dalila. A.; VIEIRA, Livia. F. (Org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Dalila A. VIEIRA, Livia F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados Brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 153-190.

PARENTE, Cláudia da Mota Dáros. Escolas Multisseriadas: a experiencia internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p.57-88, jan./ mar.2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DrWKHc9xpY9X9SmwK7K6wZw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2024.

PASSEGGI, Maria. NASCIMENTO, Gilcilene.; OLIVEIRA, Roberta. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, 2016, pp. 111-125, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, Portugal.

PINHEIRO, Maria Gilcélia Sacramento. **Comunidade remanescente de quilombo Empata Viagem, Marau – Bahia: identidade, lugar e educação decolonial**. 2020. Memorial (Mestrado em Ensino e Relações Étnico- Raciais). Itabuna: Programa de Pós – Graduação em Ensino e Relações Étnico- Raciais, Universidade Federal do Sul da Bahia, 2020. 177.

PIRES, Angela Monteiro. A Educação do Campo e no Campo: uma conquista dos povos do campo. *In*: PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PRADO, Adonia. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 4, julho 1995: 5-27. Disponível em: [Adonia Antunes Prado, Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo \(clacso.edu.ar\)](http://clacso.edu.ar). Acesso em: 15 mai.2022

ROSSATO, Ricardo. Práxis. *In*: STRECK, Danilo. R.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 325-326.

SANTOS, Ramofly. B. Educação do Campo, Movimentos Sociais e Ensino de História. **XXVII Simpósio Nacional de História, ANPUH, Natal**, Rio Grande do Norte, 2013. Disponível em: <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais> Acesso em: 15 dez.2021.

SANTOS Boaventura S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**. 2015.. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, Arlete Ramos dos. SILVA, Geovani de Jesus. SOUZA, Gilvan dos Santos. **Educação do Campo**. Ilhéus- Bahia, Editora: Editus, 2012.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUZA, Maria Antônia de. Formação docente na perspectiva da educação do campo e em confronto com a educação rural. *In*: Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, pp. 37792-377808

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In*: ROCHA, Maria Isabel Antunes. HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs.) **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015. p. 35-47.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In*: ROCHA - ANTUNES, Maria Isabel. HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de direito a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SARAIVA, Ana. Maria. A. Distorção idade-série. *In*: OLIVEIRA, Dalila. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SILVA, Sandra Mara do Carmo. **Fechamentos de escola do campo em municípios da Bahia**: estudo de caso dos territórios de identidade do sudoeste baiano, do médio sudoeste e do médio Rio de Contas. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista 2021

SOUSA, Rosiane Costa de; SOUZA, Elizeu Clementino de Souza. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no território do baixo sul baiano: significados e sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 380-408, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/souza-sousa.pdf> Acesso em: 04 ago. 2021

SOUSA, Rosiane Costa de. **Multisseriação e profissão docente**: condições de trabalho docente de professoras do Território de Identidade do Baixo Sul. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos Cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 01, jan/abr, 2014, p. 39-50 Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644411344>. Acesso em: 04 ago. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de et al. **Multisseriação, seriação e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2017, v. 1. p.115.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Educação Rural e multisseriação: rompendo silêncios e indicando horizontes. *In.*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de e SILVA, Maria Abádia da. **Educação básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 327-358.

SOUZA, Anderson Rodrigues de. CARVALHO, Jaciara de Sá. “Situação-Limite”, “Ato-Limite” e “Inédito Viável”: categorias atuais para problematizar a “Percepção”. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, p. 1288-1308 out./dez.2018.

TAFAREL, Celi Zulke. MOLINA, Mônica Castanha. Política educacional e Educação do Campo. *In.*: Caldart, Roseli Caldart. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.p.569-58

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

WELLER, Wivian; ZARDO. Sinara P. Entrevista narrativa com especialistas: Aportes metodológicos e exemplificação. *In.*: **Educação e Pesquisa. Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, vol. 22, nº40, jul/dez 2013, p. 131-143.

VIERO, Janisse. MÜLLER, M. Liziany. **Princípios e concepções da educação do campo**. 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

REFERÊNCIAS ESTADO DA ARTE

Descritor: “multisseriadas”

ALEXANDRE, Fernando dos Santos. **Educação do Campo e Educação Matemática: O significado do Estudo da matemática em uma escola multisseriada de um distrito rural de Feira de Santana – BA.** 2020 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana Biblioteca Depositária: BCJC

ALMEIDA, Cristiano Lima dos Santos. **Situação de estudo na Formação de professores em Escolas do Campo de Coaraci/BA'** 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2017.

ARAUJO, Telma Maria de Freitas. **Alfabetizar Letrando alunos de turmas Multisseriadas da Educação do Campo: que necessidades da formação docente?'** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande DO Norte, Natal, 2019.

BARROS, Waldilson Duarte Cavalcante de. **A prática da Produção do texto argumentativo numa sala multisseriada dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** ' 2018 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) Instituição de Ensino: Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, Paraíba, 2018.

BISPO, Roque Lessa. **Limites e possibilidades das práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas no campo: Um estudo em dom Macedo Costa-Bahia.**'2018. f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, Bahia, 2018.

BRAGA, Solange Leite de Farias. **Educação do Campo para a convivência com o semiárido nas Escolas Multisseriadas de anos iniciais no município de Sento-SÉ/BA: Espaços e Tempos de Aprendizagem Juazeiro – Bahia.** 2019 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, Bahia.

CAVALCANTI, Ana Paula de Holanda. **Políticas Públicas de Educação: um olhar para as turmas multisseriadas na perspectiva da Educação do Campo, município de Buenos Aires/PE'**.2019. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Instituição de Ensino: Universidade de Pernambuco, 2019.

COELHO, Patrícia Julia Souza. **Narrativas de crianças da Educação Infantil de Escola Rural Multisseriada do Território do Sisal-BA Fonte:**'2019 333 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia.

COSTA, Barbara Fernandes. **Um Mapeamento das Salas Multisseriadas com Ênfase no ensino de matemática no Rio Grande do Norte – Brasil'**2020 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

COSTA, Lucielio Marinho da. **Práticas Pedagógicas em Classes Multisseriadas: inserção da educação popular no currículo das escolas do campo'** 2019 175 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2019.

ELIAS, Adriana Soares de Carvalho. **Expectativas formativas dos/das Professores/as da Multissérie: Um olhar a partir da Formação do Programa Escola da Terra – Pernambuco.** 2017 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Pernambuco, 2017.

FILHO, Osvaldo Rocha Vieira. **Formação e Suporte Técnico-pedagógico para OS professores que atuam em Classes Multisseriadas no município de Irecê: desafios e possibilidades'.** 2018 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia

JESUS, Lucirleide Rosa de. **Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo de Ibititá: da proposta de intervenção formativa de professores às efetivas práticas pedagógicas'** 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2018.

MACEDO, Ziziane Oliveira de. **Docência na Ilha de Maré: Formação Continuada e Maritimidades.** 2019 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2019.

MAIA, Karla Vanessa Alves. **Fechamento de Escolas Rurais: O Direito à Educação do/no Campo ameaçado'**. 2020 182 f. Dissertação (Mestrado em educação e ensino) Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, Ceará, 2020.

MARTINS, Adeilda Ana da Silva. **O Diálogo entre Educação Contextualizada e a Aprendizagem nas Práticas Pedagógicas Desenvolvidas em Classes Multisseriadas.'** 2018 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, Bahia, 2018.

MASCARENHAS, Milena de Lima. **Educação do Campo no âmbito do Programa Escola Ativa: relações/implicações na formação continuada de professores(as) no município de Feira de Santana'.** 2018 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, 2018.

NASCIMENTO, Juliani Suellem Kelly do. **A Construção do Conhecimento entre alunos na ótica da coletividade: Experiências partilhadas'**. 2020 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, Rio Grande do Norte, 2020.

NETO, Jose Euriques de Vasconcelos. **O direito à educação das comunidades campesinas em contexto de fechamento de escolas públicas: uma análise a partir de Solânea-PB'**. 2020 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, 2020,

OLIVEIRA, Simone Santos de. **” TRAVESSIAS” de aluno de escola da roça a professor de universidade: percursos de vida e trajetórias de formação.'** 2017 304 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2017.

ORRICO, Nanci Rodrigues. **Da leitura de Si para a Leitura em si: narrativas e práticas leitoras de professoras de classes multisseriadas do município de Amargosa/BA'** 2016 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2016.

PIMENTA, Adailza Mendes Holanda. **Saberes da Experiência em Salas Multisseriadas'**. 2018 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

QUEIROZ, Rosa Amelia de. **A Gestão e a Organização das Escolas/turmas Multisseriadas nos municípios de Barra de Santana e Boqueirão – Paraíba'** 2020 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, 2020.

SANTOS, Debora Pereira dos. **Didática, Pesquisa e Intervenção na Perspectiva do Paradigma Multisseriado'** 2017 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica): Universidade Estadual de Santa Cruz Ilhéus, Bahia, 2017.

SANTOS, Magnólia Pereira dos. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação Continuada de Professores para as Classes Multisseriadas em Escolas do Campo.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação do Campo, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, Bahia, 2016.

SANTOS, Verbenia Almeida. **Ensino por Investigação em Classes Multisseriadas: uma proposta de ensino para uma Escola no Campo município do sul da Bahia'**. 2019 163 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica) Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2019.

SILVA, Aguida Nayara da. **O Ensino da Literatura e escrita em uma turma multisseriada do Campo: Um olhar sobre a prática de uma professora.** 2019. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SILVA, Luciene Rocha. **A Política municipal de educação do campo em Vitória da Conquista – Bahia, no período de 2010 a 2017'**. 2017. 227 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores da Educação Básica) Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2017.

SOUZA, Antonio Jose de. **Identidades e Cultura afro-brasileira na docência da Roça: Documento de referência para Educação Básica'** 2016 147 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) Universidade do Estado da Bahia, UNEB - DCH IV, Jacobina, Bahia, 2016.

SOUZA, Edilange Borges de. **Educação na Roça: práticas pedagógicas de letramento de professoras aposentadas em classes multisseriadas'**. 2017 f. Dissertação (Mestrado em Crítica Cultural) Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas, Bahia, 2017.

SOUZA, Gildison Alves de. **Condições de trabalho docente nas escolas rurais de Capim Grosso – BA'**. 2020 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Bahia, 2020.

SOUZA, Patrícia Gonçalves de. **A organização do trabalho pedagógico no contexto das escolas/classes multisseriadas do campo do município de Irecê'** .2017 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Currículo, linguagens e inovações pedagógicas). Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia,2017.

TEIXEIRA, Rosiane do Carmo. **O Trabalho Docente nas Escolas Multisseriadas do Campo no Município de Mutuípe-BA'**.2018. Mestrado Profissional em Educação do Campo Instituição de Ensino: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, Bahia

XAVIER, Rosinete dos Santos. **Organização do Trabalho Pedagógico em Classes Multisseriadas:** orientações didáticas no contexto da Educação do Campo' 2019.f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) -Universidade Federal DO Recôncavo da Bahia, Amargosa, Bahia, 2019

7 ANEXOS

ANEXO A- Parecer Consubstanciado do CEP



UNIVERSIDADE IGUAÇU -
UNIG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Narrativas de professores no município de Marau Bahia: um estudo das condições de trabalho docente nas classes multisseriadas de escolas rurais

Pesquisador: Thaíse da Paixão Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 75077123.0.0000.8044

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.477.968

Apresentação do Projeto:

O presente estudo tem como objetivo investigar as condições de trabalho docente de professores das classes multisseriadas em escolas rurais em Marau – Bahia, com vistas a compreender os motivos que os conduziram a docência e as escolas rurais, suas táticas professorais percepções sobre desenvolvimento profissional. Partindo da seguinte problemática: Quais as condições de trabalho docente de professores das classes multisseriadas

em escolas rurais no município de Marau - Bahia? Como essas condições influenciam no trabalho, nas táticas professorais e nas percepções sobre

desenvolvimento profissional? Nessa perspectiva, proponho pesquisar as condições de trabalho docente dos professores das classes multisseriadas

de escolas em territórios rurais, com vistas a evidenciar os modos de fazer, suas formas de resistência e superação, enfrentamento de conflitos,

processos de aprendizagens, táticas compreendidas e as complexas situações vivenciadas por esses sujeitos. A pesquisa está sendo proposta neste

no Território de identidade Litoral Sul - Bahia, composta por 26 municípios. Dentre esses estabeleci alguns critérios de escolha, até conseguir

encontrar o que possui uma singularidade, a saber: Marau. Este é o maior em habitantes no meio rural e extensão territorial e menor em população

total desse Território e maior número de classes multisseriadas A partir de uma abordagem

Endereço: Av. Abilio Augusto Távora, nº 2134 - BL. A 1º Andar Sala 103

Bairro: JARDIM NOVA ERA

CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4039

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.



UNIVERSIDADE IGUAÇU -
UNIG



Continuação do Parecer: 6.477.968

qualitativa, as técnicas para coleta das informações será um questionário para realizar o levantamento dos dados, a entrevista narrativa com os professores sujeitos da pesquisa. Para fins de análise, buscarei respaldo na análise compreensiva- interpretativa, organizadas em três tempos: a) Tempo I: Pré-análise/leitura cruzada; b) Tempo II: Leitura temática- unidades de análise descritiva; c) Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus. As classes multisseriadas são historicamente apontadas no Brasil como predominante nas escolas rurais, sendo as regiões Norte e Nordeste com maior incidência, onde o estado da Bahia se configura com o maior número de classes multisseriadas. Assim, torna-se propício realizar esta pesquisa para possibilitar pensar as possíveis políticas públicas e melhorias voltadas para a condição do trabalho docente em classes multisseriadas de escolas rurais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar as condições de trabalho docente de professores das classes multisseriadas em escolas rurais em Marau – Bahia, com vistas a compreender os motivos que os conduziram a docência e as escolas rurais, suas táticas professorais percepções sobre desenvolvimento profissional.

Objetivo Secundário:

Discutir a conjuntura política, histórica e social que envolve as condições de trabalho docente e a formação de classes multisseriadas no território rural nordestino; Conhecer as táticas professorais e os aspectos que implicam no desenvolvimento profissional docente na Bahia;

Compreender os modos de fazer, as formas de resistência, as dificuldades e enfrentamentos empreendidos pelos professores das classes multisseriadas em escolas rurais da Marau;

Investigar a formação continuada de professores do município de Marau – Bahia e suas implicações nas práticas docentes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos - Não terá riscos maiores desde que os sujeitos da pesquisa serão mantidos em sigilo e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou a

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - BL. A 1º Andar Sala 103

Bairro: JARDIM NOVA ERA

CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4039

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.

Página 02 de 05



UNIVERSIDADE IGUAÇU -
UNIG



Continuação do Parecer: 6.477.968

instituição. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação utilizando nomes fictícios. Conforme a resolução do CNS

466/96, toda pesquisa com seres humanos envolve a possibilidade de riscos no que diz respeito a danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente. Neste sentido, o participante tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) Sr

(a). Todas as informações colhidas neste estudo são confidenciais, no que se refere a identidade dos participantes. Enquanto pesquisadora irei tomar os devidos cuidados para criar um ambiente agradável afim de que os sujeitos participantes desta pesquisa para não possa ocasionar nenhum constrangimento, trauma durante a todas as etapas da pesquisa, caso ocorra algum problema me proponho a procurar o CEP para comunicar e tomar as providências cabíveis.

Benefícios:

Nesse contexto, a relevância se faz por contribuir com as discussões sobre a implementação de políticas públicas para formação e condições de trabalho dos professores das classes multisseriadas. Visto que a pesquisa possibilitará: Investigar as condições de trabalho docente de professores das classes multisseriadas em escolas rurais em Marau – Bahia, com vistas a compreender os motivos que os conduziram a docência e as escolas rurais, suas táticas professorais percepções sobre desenvolvimento profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto em pauta é considerado relevante tendo em vista a investigação das condições de trabalho docente de professores das classes multisseriadas em escolas rurais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados adequadamente

Recomendações:

Os resultados sejam divulgados amplamente por meio de artigo e/ou capítulos de livros.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa é considerada de relevância do fazer docente.

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - BL. A 1º Andar Sala 103

Bairro: JARDIM NOVA ERA

CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4039

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.



UNIVERSIDADE IGUAÇU -
UNIG



Continuação do Parecer: 6.477.968

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar relatórios parciais e relatório final do projeto de pesquisa é responsabilidade indelegável do pesquisador principal.

Qualquer modificação ou emenda ao projeto de pesquisa em pauta deve ser submetida à apreciação deste CEP.

O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo. O participante, caso esteja na faixa etária de 12 a 17 anos, deve ainda apor sua assinatura no Termo de Assentimento.

O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE apondo sua assinatura na última página do referido Termo.

O Relatório Parcial refere-se a descrição do andamento da pesquisa até a metade de seu tempo transcorrido (número de sujeitos abordados, possíveis problemas de execução, de cronograma, efeitos adversos etc). Deve ser postado como NOTIFICAÇÃO.

O Relatório Final refere-se aos resultados da pesquisa e deve ser postado em NOTIFICAÇÃO quando da finalização do projeto segundo consta no cronograma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2013701.pdf	17/10/2023 22:09:39		Aceito
Folha de Rosto	folhaderostothaisea.pdf	17/10/2023 22:08:13	Thaise da Paixão Santos	Aceito
Outros	termo.jpg	12/10/2023 08:52:16	Thaise da Paixão Santos	Aceito
Outros	Termodecompromissoufrjrj.pdf	12/10/2023 08:45:15	Thaise da Paixão Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodeTese.pdf	12/10/2023 08:08:57	Thaise da Paixão Santos	Aceito
Declaração de concordância	termodeconcordanciaufrjrj.pdf	12/10/2023 07:58:50	Thaise da Paixão Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TermodeConsentimentoLivre.pdf	12/10/2023 07:58:08	Thaise da Paixão Santos	Aceito

Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - BL. A 1º Andar Sala 103

Bairro: JARDIM NOVA ERA

CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4039

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.

Página 04 de 05



UNIVERSIDADE IGUAÇU -
UNIG



Continuação do Parecer: 6.477.968

Ausência	TermodeConsentimentoLivre.pdf	12/10/2023 07:58:08	Thaise da Paixão Santos	Aceito
----------	-------------------------------	------------------------	----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NOVA IGUAÇU, 31 de Outubro de 2023

Assinado por:
José Claudio Provenzano
(Coordenador(a))



Endereço: Av. Abílio Augusto Távora, nº 2134 - BL. A 1º Andar Sala 103

Bairro: JARDIM NOVA ERA

CEP: 26.275-580

UF: RJ

Município: NOVA IGUAÇU

Telefone: (21)2765-4039

E-mail: cep@campus1.unig.br; cepunigcampus1@gmail.com

Página



8 APÊNDICE

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO IE - INSTITUTO DE EDUCAÇÃO PPGEDUC-PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

Prezadas Senhoras,

Meu nome é Thaíse da Paixão Santos e estou realizando a pesquisa acadêmica aplicada sobre investigar as condições de trabalho docente de professores das classes multisseriadas em escolas rurais em Maraú-Bahia.

Esta pesquisa compõe a minha tese doutorado realizada no PPGEDUC/UFRRJ, sob orientação da Prof. Dr. Ramofly Bicalho dos Santos. As informações a seguir destinam-se a convidá-lo (a) a participar voluntariamente deste projeto na condição de fonte, ou seja, o sujeito que fornece as informações primárias para a pesquisa em curso. Esse projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, sendo avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de Nova Iguaçu. Situado a Av. Abílio Augusto Távora, 2134, Nova Iguaçu – RJ – CEP 26260-045. A realização desse projeto justifica-se com vistas a compreender os motivos que os conduziram a docência e as escolas rurais, suas táticas professorais percepções sobre desenvolvimento profissional. Pontuamos que sua participação poderá contribuir para pensar as possíveis políticas públicas e melhorias voltadas para a condição do trabalho docente em classes multisseriadas de escolas rurais. Por isso é necessário formalizarmos a sua autorização para o uso das informações obtidas nos seguintes termos:

- Fica esclarecido que ao aceitar esse convite, você será convidado a revisitar memórias de sua trajetória profissional no município o que poderá gerar algum desconforto. Assim, asseguramos aos participantes o direito de recusar-se a responder qualquer pergunta e ausentar-se a qualquer tempo da pesquisa em desenvolvimento sem qualquer penalização ou ônus. A sua participação é totalmente voluntária, podendo se retirar da pesquisa no momento da coleta de dados e dá-la por encerrada a qualquer momento.
- Garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes em todas as fases da pesquisa, A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis somente para a pesquisadora autora do Trabalho Final de Curso (TFC) e para seu orientador.
- Informamos que partes do que for dito durante as entrevistas serão usadas no relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados, como nome, endereço, telefone etc. Dessa forma, as informações obtidas não serão divulgadas para que não seja possível identificar o entrevistado, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização.
- Informamos também que os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na tese de doutorado, preservando sempre a identidade dos participantes;
- Fica, também, evidenciado que a participação é totalmente voluntária e isenta de quaisquer despesas, contudo, a Resolução CNS N° 466 de 2012 (item IV.3) define que “os participantes da Pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na Pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido,

têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa”

- Se desejar, o participante poderá receber uma cópia dos resultados da pesquisa, bastando assinalar ao lado essa opção: **() SIM, desejo receber cópia do relatório final.**

- Em casos específicos de pesquisas em que se requer o uso de vídeos e fotos dos informantes (*grupo focal, pesquisa ação etc.*), o informante deverá assinalar que concorda e libera o uso de imagem para divulgação em ambientes midiáticos ou em ambientes científicos como congressos, conferências, aulas, ou revistas científicas, produção de documentários desde que seus dados pessoais não sejam fornecidos:

() SIM, concordo com a cessão de minhas imagens por livre e espontânea vontade /OU() NÃO, o uso de minhas imagens em forma de vídeos ou fotos não é permitida.

AO CONCORDAR COM OS TERMOS DESCRITOS E ACEITAR PARTICIPAR DO ESTUDO, PEDIMOS QUE ASSINE O TERMO EM SINAL DE QUE O TCLE FOI LIDO, FORMALIZANDO O CONSENTIMENTO VOLUNTÁRIO DE PARTICIPANTE.

Nome completo (Legível): _____ **Tels.: ()** __

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

ASSINATURA DO PESQUISADOR

_____, ____/____/____.

Apêndice B- Questionário perfil dos professores

Questionário: Perfil dos(as) Professores(as) das Classes Multisseriadas município de Maraú - Bahia

Prezados professores(as)!

Meu nome é Thaíse da Paixão Santos sou Doutoranda do Programa em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ, estou realizando uma pesquisa no município de Maraú - Bahia sobre as condições de trabalho docente nas Classes Multisseriadas rurais. Gostaria de contar com a sua colaboração respondendo todas as questões deste formulário. Informo-lhes que todas as respostas serão confidenciais, as identidades mantidas em sigilo e anonimato, utilizadas apenas para fins de pesquisa. A sua participação é voluntária, sendo assegurado o anonimato dos dados pessoais e das suas respostas.

mrita.sant@gmail.com [Mudar de conta](#)



* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail

Identificação *

Sua resposta

Com relação a sua cor você se autodeclara: *

- ☐ Preto
- ☐ Pardo
- ☐ Branco
- ☐ Amarelo
- ☐ Indígena

Codinome (Nome fictício)

Sua resposta

Nome da Escola *

Sua resposta

Núcleo *

Sua resposta

Sexo *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não declarar

Idade: *

- ☐ Menos de 19 anos
- ☐ () 20 a 30 anos
- ☐ () 31 a 40 anos
- ☐ () 41 a 50 anos
- ☐ () Mais de 51 anos

Formação Escolar / Acadêmica: *

- ☐ Ensino Fundamental
- ☐ Ensino Médio
- ☐ Com Magistério
- ☐ Sem Magistério
- ☐ Graduação Incompleta
- ☐ Graduação Completa

Se você está cursando ou cursou alguma graduação nos informe o curso:

Sua resposta

Modalidade

- ☐ Presencial
- ☐ À distância

Ano de conclusão

Sua resposta

Possui: *

- ☐ Pós-Graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Não possui nenhuma das opções anteriores

Tempo de conclusão da graduação:

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ Até 2 anos
- ☐ Até 5 anos
- ☐ Mais de 10 anos
- ☐ Mais de 20 anos

Forma de ingresso no serviço público: *

- ☐ Concurso
- ☐ Contrato

Participação em curso de formação (inicial e /ou continuada) específica para atuar em classe multisseriada: *

☐ Sim

☐ Não

Se vc respondeu sim. Qual ? Carga horária?

Sua resposta

Reside na comunidade onde está localizada a escola em que trabalha: *

☐ Sim

☐ Não

Se não, onde reside?

Sua resposta

Enviar

Página 1 de 1

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Does this form look suspicious? [Relatório](#)

Google Formulários