



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR – CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

EVANDRO BARBOSA FARIAS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CLASSES MULTISSERIADAS: QUE
FORMAÇÃO OS PROFESSORES PRECISAM PARA LECIONAR NAS ESCOLAS
DO CAMPO?**

AMARGOSA/BA
2018

EVANDRO BARBOSA FARIAS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CLASSES MULTISSERIADAS: QUE
FORMAÇÃO OS PROFESSORES PRECISAM PARA LECIONAR NAS ESCOLAS
DO CAMPO?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Formação de Professores - CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Débora Alves Feitosa

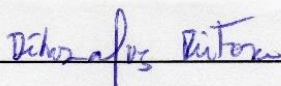
AMARGOSA/BA

2018

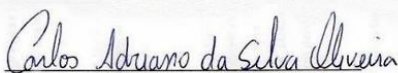
EVANDRO BARBOSA FARIAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CLASSES MULTISSERIADAS: Que formação os professores precisam para lecionar nas escolas do campo?

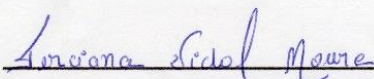
Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia à seguinte banca examinadora:



Débora Alves Feitosa
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Doutora em Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS



Carlos Adriano da Silva Oliveira
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS



Terciana Vidal Moura
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Mestre em Educação e Contemporaneidade e Doutoranda em Ciências da Educação

Ao Espírito Santo de Deus, por estar comigo em todos os momentos da minha vida, me dando força e sabedoria para vencer os obstáculos e conquistar o impossível... E a minha mãe por tudo, e pelo simples fato de existir.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus por dá-me força todos os dias da minha vida para continuar lutando pelos os meus ideais e batalhar pelos os meus sonhos, Ao Espírito Santo de Deus, por estar comigo em todos os momentos da minha vida, me dando força e sabedoria para vencer os obstáculos e conquistar o impossível. E a minha mãe, por tudo, eternamente grato, O meu irmão Francisco por me incentivar o tempo todo nessa minha caminhada nos meus estudos, a minha irmã Mara com suas sábias palavras me encorajava a todo o momento.

Quero agradecer a minha orientadora, Débora Aves Feitosa, pessoa esta que admiro e respeito, agradeço pela compreensão, apoio e paciência que resolveu acolher este trabalho, e tem me orientado nessa pesquisa de forma exitosa, sou muito grato professora, pelas orientações que tenho recebido, pela sua disponibilidade de me indicar as leituras necessárias, fez com que eu prosseguisse e me mantivesse firme nesse processo. Quero agradecer a colaboração da professora Terciana Vidal Moura nesse trabalho de pesquisa, muito grato professora pelas contribuições prestadas.

Agradeço a professora Maria Eurácia Barreto de Andrade, por ter lido esta pesquisa e ter colaborado com empréstimos de alguns livros. Os meus agradecimentos ao professor Fabio Josué Souza dos Santos, pelo apoio, e solicitação de materiais valiosos para o andamento desta pesquisa. Quero externar minha felicidade de ter nessa caminhada, a colaboração da minha família, amigos, colegas, que de alguma forma contribuíram para o término deste trabalho de pesquisa. Eternamente grato. Aos professores e professoras do curso de pedagogia que contribuíram com seus relatos de forma que esse trabalho fosse possível.

Eu quero ser eu mesma junto com o outro, mas também quero ter a minha diferença (Bernadete, 2016, minha mãe).

FARIAS, Evandro Barbosa. Formação de professores em classes multisseriadas: que formação os professores precisam para lecionar nas escolas do campo? Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Amargosa, 2018.

RESUMO

Pensar na formação de professores implica refletir sobre sua relação com as demandas de cada período histórico e, sobretudo, buscar compreender o modelo de sociedade que está posto, pois a formação docente de certo modo sempre está condicionada a atender aos imperativos de cada contexto histórico. Atualmente o Projeto Político da Educação do Campo tem demandado um projeto de sociedade emancipatório e transformador e tem colocado como pauta um perfil de professor mais alargado para dar conta à perspectiva política de seu projeto político. Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a percepção sobre formação, dos professores que atuam em classes multisseriadas, nas escolas do campo, buscando identificar se a lógica dessa formação atende as demandas e singularidades do contexto da multisseriação e do Projeto Político da Educação do Campo. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa. Como método de pesquisa optou-se pelo Estudo de Caso. Como procedimentos de pesquisa e instrumentos de coleta de dados, utilizamos: Revisão bibliográfica, pesquisa de campo, observação e entrevista semiestruturada. Por meio das falas dos professores de classes multisseriadas compreendemos qual a concepção de formação que pode ser destinada para as escolas do campo, a partir da escuta sensível dos professores que lá atuam. Com base no diálogo e no referencial, nas discussões e análises obtidas pode-se aferir que a formação oferecida aos professores nos cursos de licenciaturas, que há uma ausência de conhecimento voltado ao campo e para as classes multisseriadas, o currículo urbano seriado é uma realidade nas escolas do campo, que ainda não foi superado. Foi possível constatar através das falas dos professores, o desejo por uma formação que de fato atenda o contexto social e histórico no qual leciona. Em síntese, a pesquisa aponta para a necessidade de um esforço coletivo, de teóricos, professores e pesquisadores engajados numa luta permanente para pensar a formação necessária para o professorado do campo, que está em via de construção.

Palavras-chave: Formação de Professores, Classes Multisseriada, Educação do Campo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES- Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB- Câmara de Educação Básica
CETENS- Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade
CFP- Centro de Formação de Professores
CNBB- Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
COM SED- Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
CONTAG- Confederação Nacional dos Trabalhadores Agricultura
DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais
EFA- Escola Família Agrícola
ENERA- Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FONEC- Fórum Nacional de Educação do Campo
FNDE- Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FUNDESCOLA- Fundo de Fortalecimento da Escola
GT- Grupo de Trabalho
INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação e Cultura
MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG- Organização Não Governamental
PEA- Programa Escola Ativa
PEN- Programa Escuela Nueva
PIBID- Programa Institucional de Bolsa Iniciação a Docência
PNLD- Programa Nacional do Livro Didático
PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNB- Universidade de Brasília

UNDIME- União dos Dirigentes Municipais de Educação

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

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	14
1.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CONTEXTO DAS ESCOLAS DO CAMPO.....	18
1.2.1	A Formação de Professores nos Programas Educacionais.....	23
1.2.2	O Programa Escola Ativa.....	24
1.2.3	O Programa Escola da Terra.....	29
1.2.4	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.....	31
2	O CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS.....	37
2.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CLASSES MULTISSERIADAS: OS CURSOS DE LICENCIATURAS E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO.....	46
3	A METODOLOGIA E O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA: ATRAJETÓRIA TRILHADA NA PESQUISA.....	50
3.1	OS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO.....	57
3.1.2	Os sujeitos envolvidos na pesquisa.....	65
3.1.3	A formação necessária: O que dizem os professores de Classes Multisseriadas?.....	66
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	96
	APÊNDICE.....	101

INTRODUÇÃO

A formação de professores para atuar nas escolas do campo é um assunto de extrema relevância, visto que os cursos de licenciaturas não têm contemplado de forma específica a formação de professores para atuar na Educação do Campo. O problema que direcionou este trabalho foi saber: Que formação os professores precisam para lecionar nas escolas do campo? Por meio da fala dos professores que lecionam no campo, analisar qual a concepção de formação que eles pensam para o contexto das classes multisseriadas.

A relevância desse trabalho justifica-se pela importância da temática em torno da Educação do Campo, uma vez que é sabido da negligência do Estado em formular programas formativos para a realidade do campo. A motivação pessoal pela temática está ligada com minha infância, tive o primeiro contato com a educação escolar em uma pequena escola localizada na minha comunidade, na qual existia uma classe multisseriada, com a regência de uma professora que tinha apenas ensino médio. Tive mais duas professoras durante o ensino fundamental 1, e no entanto, nenhuma delas tinha formação específica para o contexto da multisseriação, até mesmo em outras etapas dos meus estudos que ocorreram no contexto urbano, questões ligadas ao campo não eram problematizadas pelos professores.

Tempos se passaram e o desejo de pesquisar a formação de professores em classes multisseriadas, foi instigado com a minha inserção no subprojeto PIBID, vinculado ao Curso de pedagogia intitulado: A Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Educação Infantil e das Classes Multisseriadas, estudando o contexto das classes multisseriadas renasce essa motivação de pensar na formação específica para os docentes que atuam nas escolas do campo. Evidentemente que os estudos realizados de alguns autores como Arroyo, (2007), Hage, (2011), Parente (2014), entre outros pesquisadores que tem se dedicados a pesquisar assuntos referentes a Educação do Campo, foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Espera-se com esta pesquisa, instigar professores e pesquisadores a desenvolverem novos estudos científicos acerca da Formação de professores para atuar nas classes multisseriadas, já que existe uma carência de trabalhos

acadêmicos, no que tange a formação específica para os docentes que trabalham com a multisseriação. Como relevância social, ganha destaque trazer para o debate o envolvimento mais efetivo dos movimentos sociais, juntamente com estudiosos da Educação do Campo, para pensar a importância da formação que os professores precisam ter, condizente com o contexto de trabalho que leciona.

Para a realização desse trabalho de pesquisa fez-se necessário escutar os professores das escolas do campo, por meio de suas vozes pode-se revelar a concepção da formação desejada para o contexto das escolas que atuam, são eles os protagonistas que todos os dias estão no chão da sala de aula, e podem dizer com propriedade a formação que precisam para atuar nas escolas do campo. Ao se pensar na formação para professores do campo, enquanto base formativa, para realizar suas práticas docentes, os professores deparam-se com uma realidade de ensino onde sua formação não oferece subsídio necessário para realizar uma prática pedagógica suficiente para compreender a complexidade emergente das classes multisseriadas.

Para a realização dessa pesquisa, foi delineado como objetivo geral: Analisar a percepção que os professores que atuam no contexto das classes multisseriadas, tem sobre sua formação buscando identificar se a lógica dessa formação atende as demandas e singularidades do contexto da multisseriação e do Projeto Político da Educação do Campo. Os objetivos específicos são: Identificar a partir das falas dos professores aspectos que devem ser tomados como referência e conteúdo do processo de formação para os professores que atuam em classes multisseriadas; verificar se a formação oferecida aos professores de classes multisseriadas dialoga com a epistemologia, princípios e diretrizes do Projeto Político da Educação do Campo; e ainda identificar que formação os professores de classes multisseriadas precisam para exercer a docência nas escolas do campo. Refletir acerca da prática pedagógica dos professores em classes multisseriadas.

Para fundamentar as reflexões neste trabalho, as referências estão respaldadas em diferentes autores como: Caldart (2010), com contribuições importantes acerca da Educação do Campo, respaldadas nas contribuições de Arroyo (2011), por entender que os estudos realizados pelo mesmo são fundamentais para embasar as informações que apresento nesta pesquisa, também é importante os escritos de Hage (2009), por entender que tem se empenhado

em desenvolver estudos sobre Educação do Campo e classes multisseriadas, e outros autores que são tomados como referência no decorrer desta pesquisa para contribuir com as informações que são apresentadas.

O caminho metodológico desta pesquisa é composto por etapas bem definidas e planejadas, sustenta-se na abordagem qualitativa por compreender a importância da mesma no âmbito da educação, com respaldo nos estudos de Esteban (2010), Oliveira, (2012), Denzin&Lincoln, (1994), a pesquisa de campo, fez-se necessário para conhecer o ambiente a ser pesquisado, por meio das observações da prática pedagógica dos professores de classes multisseriadas. Optamos pelo estudo de caso por compreender sua importância neste trabalho, referenciado nos estudos de Yin, (1981) e Stake, (2000), Godoy (1995) entre outros que fazem parte desta pesquisa. Também foi necessário o uso de entrevistas para conseguir os dados emergentes das falas dos docentes que foram relevantes para a construção deste trabalho.

No primeiro capítulo, apresento o percurso histórico da formação de professores no Brasil, tomando como referência alguns períodos da história da educação brasileira, a formação no âmbito da Educação do Campo, programas formativos, como Programa Escola Ativa (PEA), o Programa Escola da Terra, além do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, (PIBID). PIBID Diversidade e Classes Multisseriadas. No segundo capítulo, abordo as classes multisseriadas, e sua caracterização no contexto da Educação do Campo, no capítulo seguinte apresento os procedimentos metodológicos, a natureza desta pesquisa, os dados de campo, e os sujeitos envolvidos. Por fim apresento a análise dos dados e as considerações finais.

Pode-se aferir que na formação oferecida aos professores nos cursos de licenciaturas, há uma ausência de conhecimento voltado para o campo, inclusive no âmbito das classes multisseriadas, o ensino centrado na seriação tem dificultado o trabalho pedagógico dos professores que atuam na multisseriação. É evidente nas falas dos docentes a vontade de que haja de fato uma formação que contemple o contexto da educação do Campo.

Este trabalho de pesquisa contribuiu com a minha formação docente, na medida em que abre possibilidade de pensar a formação necessária que deve ser oferecida aos professores que lecionam no campo, impulsiona-me a está engajado

em demandas e assuntos relacionados ao campo, proporciona o desejo de continuar realizando outros estudos sobre esta temática.

1PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O processo de formação de professores no Brasil se inicia no século XIX quando se resolve formar professores para as “Primeiras letras” em cursos específicos com a criação das Escolas Normais. Novas demandas foram surgindo e o processo educativo deveria atender a realidade de cada período histórico, observa-se que profundas mudanças aconteceram tanto na forma de pensar os elementos formativos para a docência, quanto à concepção do modelo de sociedade que deveria ser posto em prática.

Inicialmente é necessário compreender a etimologia da palavra formação, que segundo Ferreira (2009, p.923), refere-se ao “ato”, efeito ou modo de formar; constituição de caráter; maneira porque se constitui uma mentalidade, um caráter ou um conhecimento profissional” partindo dessa compreensão de que era preciso adquirir conhecimento ligado ao exercício da docência, começa então a se pensar como formar professores no Brasil. De acordo com Tanuri (2003):

Antes que se fundassem escolas especialmente destinadas a formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo – instaladas a partir de 1820,[...] a preocupação de não somente ensinar as primeiras letras, mas preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores.(TANURI 200, p.63)

Como pode se observar desde o período jesuítico já se tinha uma preocupação de preparar docentes, a educação no Brasil inicia-se com a chegada dos jesuítas (1549) e, mais especificamente, após a instauração de colégios que visavam à formação da elite dirigente e de quadros para a ordem dos inicianos. Esses padres, inicialmente, em convergência com as proposições da Contra- Reforma definidos no Concílio de Trento (1543), aqui adentraram para converter os indígenas à fé católica e transmiti-los noções básicas da língua portuguesa, da aritmética, além de uma breve capacitação para o trabalho.

No período colonial brasileiro não havia instituições de ensino destinadas exclusivamente à formação de professores profissionais, comprometidos apenas com a instrução. A formação docente subordinava-se, primeiramente, à formação do sacerdote, embora a ação pedagógica dos futuros padres fosse detalhadamente normatizada pelo Ratio Studiorum. Contudo, este documento, preocupava-se mais

com a organização administrativa e pedagógica dos colégios ditando, de forma rígida, o modelo das aulas e definindo a hierarquia interna.

No período imperial o cenário da formação de professores pouco alterou, até mesmo com a Constituição de 1824 outorgada, a falta de uma estrutura nacional de formação de professores, continuou como uma problemática central. No início do século XIX no Brasil existia a inexistência de escolas de formação de professores. Com a Lei Geral do ensino de 1827, que tencionava a seleção e a preparação pelo emprego do método do ensino mútuo ou método de Lancaster. Depois, sob a responsabilidade das províncias, com a criação das escolas normais. As primeiras escolas normais brasileiras, destinadas à formação de professores, foram estabelecidas por iniciativa das Províncias. Com a chegada da República, com a mudança do regime político, a formação de professores é novamente pauta das discussões entre as autoridades, políticos e intelectuais republicanos.

No período republicano seguem discutindo a questão da formação e se instaurou um novo olhar sobre a questão da formação do professor brasileiro, pensando os elementos formativos que atendesse a demanda e o tipo de profissional desejado pelo Estado e pela sociedade para a educação da grande maioria da população. A formação de professores posteriormente foi algo discutido e implementado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A primeira Lei nº (4.024), de 20 de dezembro de 1961, nos artigos (52 e 53) determina que o ensino normal tem por fim a formação de professores, destinados ao ensino primário. Já no artigo (59) desta mesma Lei, A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Na segunda Lei nº (5.692), de 11 de agosto de 1971, determina a formação preferencial do professor para o ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, em habilitação específica no 2º grau (artigo. 30 e 77), formação preferencial do professor para o ensino de 1º e 2º grau em curso de nível superior ao nível de graduação (artigo. 30 e 77) e a formação preferencial dos especialistas da educação em curso superior de graduação ou pós-graduação (artigo. 33).

A questão sobre a Formação de professores continua sendo implementada na nova LDB (9394/96). Segundo Saviani (2009 p.143), o processo formativo de docentes pode ser dividido em seis períodos:

- 1 Ensaio intermitente de formação de professores (1827 – 1890). Esse período se iniciou com dispositivo da lei das Escolas de Primeiras Letras que obrigava os professores se instruir no método mutuo às próprias expensas, estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo de Escolas Normais.
- 2 Estabelecimento e expansão do padrão de Escolas Normais (1890 – 1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
- 3 Organização dos Institutos de Educação (1932 - 1939), foram as reformas de Anísio Teixeira em 1932 e a de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
- 4 Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas em consolidação do modelo das Escolas Normais (1939 – 1971)
- 5 Substituição das Escolas Normais pela habilitação específica de Magistério (1971- 1996)
- 6 Adventos dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e novo percurso do Curso de Pedagogia (1996 - 2006)

A formação ofertada em cada tempo da história brasileira foi modificada e reformulada diversas vezes porque o que era válido para ser aplicado em uma época, em outra o mesmo modelo oferecido já não contemplava as demandas e os interesses da esfera social e econômica. Assim era preciso pensar numa nova formação para aquele modelo de sociedade que estava posto, atendendo toda complexidade que perpassava por cada contexto da história, era necessário fazer as mudanças no currículo e pensar nos elementos formativos. Libâneo (1998) ressalta os elementos posto para a docência:

Já na década de 60 podia ser identificados treinamentos em métodos e técnicas para desenvolver a consciência do “eu” e dos outros, habilidades de relacionamento interpessoal, dinâmica de grupo, sensibilidade para captar as reações individuais e grupais, utilizando técnicas de sensibilização do docente para os aspectos afetivos da relação pedagógica [...] Durante os anos 70 foi forte a preocupação dos sistemas de ensino com as habilidades de elaborar planos de ensino, desenvolver habilidades em técnicas de avaliação. (LIBÂNEO 1998, p.05)

Vale ressaltar que nesse período citado por Libâneo, a formação estava condicionada às habilidades técnicas, devido às transformações políticas que o país vivia na época, naquele contexto formar cidadãos com capacidade reflexiva e crítica não era a intenção do governo, se pensarmos que a década de 70 era o auge do

Regime Militar. A formação docente era mesmo pautada em métodos, técnicas e treinamentos, se falava mais em afetividade, a consciência do saber instruir e não em criticidade.

Percebe-se que de um período a outro, novas demandas eram exigidas, novo perfil de formação era cobrado, reformas aconteceram, modelo de escola era implantado para atender a dinâmica que a própria sociedade exigia, assim a dinâmica da formação docente no Brasil, desde a colônia, até chegar na esfera da república, os elementos pensados para formar professores sofreram modificações diversas vezes para atender as exigências que a própria sociedade demandava para cada período vigente, até chegar a atual configuração.

É necessário compreender que no percurso histórico da formação de professores no Brasil, há a influência dos organismos internacionais como Banco Mundial/BID- Banco Internacional de Desenvolvimento/ BIRD- Banco Internacional neste contexto das políticas neoliberais, na lógica do capital na educação atrelado ao processo de formação. Pensar a formação de professor no que tange o ideário neoliberal, é, sobretudo compreender como essa formação pode corresponder aos interesses do capital, de acordo com Arce, (2001).

[...] na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” [...] e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico; os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional”. (ACRE 2001, p. 259)

A autora enfatiza que a formação atende mais um caráter prático operacional na apresentação de resultado, algo aligeirado, não faz muito sentido trazer para discussão os fatores sociais. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96, o artigo 62, nos diz que:

Formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, oferecida em nível médio e na modalidade normal.

Pode-se entender que de acordo com a determinação acima, de fato a formação de professor é exercida o mínimo para o exercício profissional na docência, logo se entende que a praticidade e a busca de resultado de sua atuação, é que deve ser priorizado. O professor/a formado no ideário das políticas neoliberais

se coadunam com a política de mercado econômico. O pensamento neoliberal em se tratando de educação, ancorado na ideologia do capital é algo que é nefasto, porque outros determinantes sociais e ideológicos que permeiam a educação são considerados como secundários.

1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O CONTEXTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

A Educação do Campo é decorrente de lutas e pressão dos Movimentos Sociais na busca de implementar uma política educacional para atender as demandas dos povos camponeses, políticas que não sejam compensatórias e que possam atender as especificidades dos povos do campo. Os movimentos sociais tentam romper com o pensamento dominante e urbanocêntrico que chegou com força ao campo.

Em determinado momento da história, o resultado dessas lutas e movimentos em prol de uma Educação do Campo, começou a se efetivar na prática, em julho de 1997 foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - Enera, resultado de uma parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da CNBB. No ano seguinte estabeleceu o Movimento Nacional por uma Educação do Campo, em 2002, acontece a aprovação da Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril, as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.

A partir do momento em que se estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais, para os cursos de graduação, através da Resolução CNE/CP 01/2002 que institui as Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, de Graduação em Licenciatura Plena e a Resolução CNE/CP

02/2002, fica estabelecido os mínimos de duração total de carga horária dos principais componentes desses cursos.

Diante da negação de direitos fundamentais para as populações camponesas, e de todas as mazelas sociais e econômicas que esses povos tem vividos, foi necessário lutar por um projeto de Educação que oportunizasse os povos do campo a colocar em pauta suas reivindicações, seus anseios por uma educação que de fato lhe garantisse romper com as políticas compensatórias e programas de ideologia dominante destinado para o campo.

Nos próprios documentos da Educação do Campo, e em comum acordo com alguns pesquisadores nessa área de Educação do Campo tem apresentado forte crítica do descaso e da falta de políticas específica para os camponeses. A luta para implementar a formação específica para professor/a orientado nas políticas de Educação do Campo, e projetos de valorização para os camponeses, entre outras demandas é continua, o campo é um espaço vivo e dinâmico na sua própria história. Não é qualquer educação ou formação que serve para o Campo, Arroyo (2007) enfatiza que:

Os movimentos sociais passam a exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos isolados, para configurar políticas de Estado que assumam a especificidade da formação de educadoras e educadores do campo. (ARROYO 20007, p.09)

Para o autor que tem se debruçado a fazer pesquisa e estudo direcionado ao campo, traz átona a negligência e a falta de compromisso por parte do governo para com as populações camponesa, ressalta a importância dos movimentos sociais, de políticas públicas específicas para a formação de educadores e educadoras do campo. Para o autor a formação não é algo pensado a partir da cultura urbana, nem tão pouco, feita por meio de programas e políticas compensatórias para essas populações.

Os movimentos sociais tem sido pioneiro nessa luta incansável em defesa de uma educação que de fato contemple as demandas e anseios dos camponeses, muitos debates, seminários, e conferencias tem acontecido em diversa parte do Brasil, como também formulações de políticas destinadas para o campo.

As produções de pesquisas, as licenciaturas em Educação do Campo, trabalhos de pesquisadores nessa área, juntamente com as lutas dos movimentos sociais, é de grande relevância, porque tem revelado o quanto o governo tem sido omissivo, e negligente na oferta de bens e serviços para os povos do campo.

Para formar professores na perspectiva da Educação do Campo é preciso se pensar na complexidade que essa formação tem que abarcar a heterogeneidade que circunda o campo brasileiro, uma vez que historicamente o ensino oferecido a essas populações esteve pautado no paradigma urbanocêntrico, ou seja, o currículo das escolas urbanas foi aplicado no campo, devido às concepções negativas que na tradição histórica, as práticas educativas faziam adaptações tentando ensino urbano a realidade do campo. Sobre esse descaso das políticas de educação pensada para as populações camponesas, por desconsiderar as especificidades do modo de vida dos camponeses, para Arroyo, (2007):

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, deslocado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo. (ARROYO 2007, p.11)

Formar professores para compreender a complexidade que permeia o campo, vai muito além de se pensar conteúdos programáticos, mas, sobretudo refletir sobre as questões que historicamente fizeram parte desses povos que tiveram seus direitos negados tanto na educação oferecida que não contemplava a dinâmica desse espaço, quanto na negação de muitos outros direitos que até hoje ainda não foram resolvidos.

Não há como negar que conquistas importantes aconteceram em prol de se pensar o processo educativo que hoje deve ser ofertado aos camponeses, no entanto, muito se precisa avançar em políticas públicas de formação de professores que dêem conta de contemplar toda a heterogeneidade presente no modo de vida dos camponeses, assim como compreender a dimensão histórica que

faz parte dessas pessoas do campo. Em artigo sobre apolítica de formação de educadores (as) do campo, de acordo com Arroyo (2007).

[...] Os movimentos defendem que os cursos de formação sejam oferecidos nas regiões de concentração de comunidades do campo, em regime semipresencial, articulando a formação pedagógica e docente com a vivência da comunidade e dos movimentos. Defendem que os formadores dos cursos tenham preparo específico sobre a realidade do campo, que os currículos e o material de formação incorporem essa realidade e a especificidade do ser educador(a) do campo. Para a formação desse corpo profissional será urgente a interiorização da educação superior. (ARROYO 2007, p.13)

Pensar na formação de professores para o campo faz-se necessário compreender como essas políticas vão abarcar a dinâmica do campo, a vivência desses povos, os espaços que eles ocupam e quais as especificidades que devem ser atendidas. Não é simplesmente pensar em programas formativos, mas uma formação centrada na responsabilidade do Estado, garantindo aos camponeses as condições de viver de forma digna. Os movimentos sociais e entidades ligadas à defesa dos direitos dos povos camponeses defendem políticas específicas de formação de responsabilidade do Estado, e não programas formativos apenas para suprir carência, e nem adaptação como se costuma fazer com os conteúdos pedagógicos.

Para Souza (2010) a formação de professores deve considerar as peculiaridades do contexto do campo, com destaque para as características do trabalho produtivo na terra. Conhecer as questões que fazem parte de conhecimentos específicos da vida dos camponeses requer das políticas de formação incorporar essas especificidades, mas no geral, os professores que vão lecionar no campo desconhecem esse contexto, apenas ministram conteúdos desconectados da realidade de vida dos agricultores.

Muitos avanços já aconteceram no âmbito das pesquisas e estudos voltados para o Campo, Pareceres, Seminários, Resoluções, Leis e Decretos, encontros e debates foram realizados para atender as populações camponesas. Autores como Caldart (2010), Arroyo (2011), Hage (2009), Moura/Santos, (2011) dentre outros tem realizado estudos sobre a Educação do Campo. A luta por direitos a uma educação de qualidade, políticas públicas, dignidade, e respeito pela identidade dos sujeitos do campo ganham destaque nas pautas de reivindicações, vale ressaltar a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das

Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CEB nº 1 de 2002 BRASIL (2002), que fala da Formação continuada de professores do Campo.

- I – Estudosa 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 gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a qualidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002, p.32)

De acordo com Caldart (2010 p.130), as políticas de universalização da educação não têm dado conta dessa realidade específica. Não se deve perder de vista o paradigma urbanocentrico que norteia as práticas de ensino dos professores. Verifica-se que essa concepção de ensino imposta do contexto urbano se contrapõe a lógica de pensar a Educação do Campo, segundo Arroyo (2011), são políticas que expressam o total desrespeito as raízes culturais e indenitárias dos povos do campo. Já Salomão Hage (2009) acredita que é preciso de fato mudar o modelo de seriação que predomina nas turmas multisseriadas, como possibilidade do enfrentamento das mazelas que permeia a escolarização dos sujeitos do campo. A esse respeito à Lei de Diretrizes e Bases – LDB (9394/96) já discorre sobre a especificidade da educação do campo, no entanto nem sempre se concretiza na prática, o Art. 28 determina:

- Na oferta de educação básica para as populações rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias a suas adequações as peculiaridades de vida rural e de cada região, especificamente:
- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
 - II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
 - III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A formação do professor/a para atuar na escola do campo, tem que ser norteada pela Política Nacional de Educação do Campo. Os professores que são formados no contexto urbano, que vai lecionar no campo a sua formação não condizem com o contexto no qual trabalha, e assim acaba deixando de atender os

saberes das culturas, as identidades, e os valores presentes no modo de vida dos povos camponeses.

No que tange a questão da adaptação das políticas para solucionar os problemas dos camponeses, essas estratégias usadas por parte do governo ao longo da história não foram suficientes para garantir a qualidade de vida dessas pessoas que continuam sofrendo as mazelas sociais e econômicas, dentre tantas outras que existem até hoje, mesmo depois de avanços significativos de melhoria na qualidade da educação para essas populações.

1.2.1 A Formação de Professores nos Programas Educacionais

Ao falar da formação de professores nos Programas Educacionais é necessário entender o contexto em que esses Programas Educacionais são implementados no âmbito das Políticas Nacionais de Educação. Existem diversos Programas Educacionais destinados para formar professores criados com o objetivo de capacitá-los em sua formação continuada, com finalidades bastante específicas no que tange a formação profissional e a sua área de atuação. O Ministério da Educação-MEC tem criado muitos programas voltados à formação docente para atender diferentes demandas da Educação Básica.

Ao implantar esses programas de formação, o MEC tem a iniciativa de colaborar com a qualificação profissional dos professores, de melhorar a qualidade do ensino capacitando professores para atuarem em diferentes espaços no âmbito da educação. A formação inicial e continuada de professores da educação básica passou a ser também de responsabilidade da Nova Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), criada em 2007 (Lei n. 11.502) tem colocado em prática alguns programas destinados a formação de professores.

Com o objetivo de apoiar a formação continuada de professores para atuar nas escolas do campo e em turmas multisseriadas, os Programas destinados para atender as demandas presentes no contexto da Educação do Campo e das classes multisseriadas, contribui com a capacitação profissional desses professores. Estes

programas têm sua importância na medida em que abre possibilidade de qualificar os docentes na sua carreira profissional na formação inicial e continuada.

Inicialmente começo falando do Programa Escola Ativa, em seguida do Programa Escola da Terra, e por último trarei a contribuição do Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência – PIBID. Em cada um destes programas de formação de professores, pretendo abordar questões ligadas ao contexto da educação do campo e das classes Multisseriadas. Os Programas abaixo discutidos representam as iniciativas da política educacional para a formação continuada específica para professores que atuam em escolas do campo.

1.2.2 O programa Escola Ativa

Antes de falar deste programa é necessário compreender que o mesmo é oriundo da Colômbia, chamado de Escola Nova. Ao ser introduzido no contexto brasileiro passou a ser chamado de Escola Ativa, Tanto na Colômbia, quanto no Brasil o Programa foi pensado para as escolas do campo nas Classes Multisseriadas, para melhorar o rendimento dos alunos, e promover uma formação para os professores. O Programa Escola Ativa (PEA) começou a ser implementado no Brasil, em 1997, com o objetivo de ampliar o acesso à educação básica no meio rural, melhorar a qualidade do ensino nas classes multisseriadas, e implementar a formação dos professores de escolas multisseriadas do campo, como destaca GONÇALVES (2009):

O Programa Escola Ativa (PEA) foi implementado no Brasil a partir de 1997, no marco de um convênio com o Banco Mundial (BM), com o objetivo de melhorar o rendimento dos alunos de classes multisseriadas rurais. Para tanto focalizava dois vértices: a formação de professores e a melhoria da infraestrutura das escolas. Foi elaborado a partir das experiências do Programa Escuela Nueva (PEN), desenvolvida na Colômbia na década de 80 do século anterior. Ao longo dos anos 1990, o PEN constituía-se como um modelo para a educação no meio rural. (GONÇALVES 2009, p. 38)

Segundo Gonçalves (2009), o programa constitui-se como um pacote educacional para a formação continuada de professores, executado inicialmente no Nordeste brasileiro e, com o tempo se estendendo para todo o território brasileiro.

Em 1998 o programa passou a ser apoiado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA). Segundo dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2008), em 2007 o programa já estava sendo realizado nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste em mais de dez mil escolas.

Como estratégia, o Programa investe principalmente na infraestrutura física das escolas, na formação de professores e no fornecimento de novos meios de trabalho e recursos pedagógicos para a escola (FUNDESCOLA, 2005). O Brasil adotou a iniciativa de implantar o Programa Escola Ativa (PEA) por que o mesmo já se constituía uma realidade na Colômbia, por iniciativa do Banco Mundial especificamente para ser implantado nas classes multisseriadas.

O Programa foi amplamente aceito por parte das escolas dos estados do Nordeste, Centro-Oeste, entre outras regiões brasileiras, em pouco tempo o PEA já fazia parte de muitas escolas. Segundo estimativa de Andrade e Di Pierro (2004) e Furtado (2004) em 2003 o PEA já existia em 19 Estados, 558 municípios e 3.609 escolas. A formação docente deveria ser feita por meio de manuais que norteavam o trabalho do professor (a) entre as metas definidas pelo PEA para as classes multisseriadas pode-se atentar para o que afirma o documento FUNDESCOLA (2005),

[...] promover a equidade; reduzir as taxas de evasão e de repetência nas escolas multisseriadas; corrigir a distorção idade/série dos alunos; promover a participação dos pais nos aspectos pedagógicos e administrativos da escola; melhorar a qualidade do ensino fundamental – 1a a 4a séries – ofertado nessas escolas. (FUNDESCOLA 2005, p.44)

O Programa Escola Ativa no que se refere à formação continuada de professores, define objetivo bem específico vinculado com os princípios da educação do campo. No documento de reformulação do programa vem destacando como deve acontecer a formação docente, que será de responsabilidade das três esferas do governo: União, Estado e Município. Caberá a União parceria com as Universidades para desenvolver programa de formação, aos Estados o planejamento das formações juntamente com as universidades e aos municípios a organização da formação nos micro centros com a garantia de acompanhamento e avaliação dessas atividades (BRASIL, 2010).

O PEA chega ao contexto brasileiro na segunda década dos anos 90, no governo de Fernando Henrique Cardoso, como espécie de pacote educacional bem

estruturado pronto para ser aplicado, isso no momento em que o país estava vivendo muitas reformas educacionais. Não se pode comparar a situação do Brasil, à situação vivida pela Colômbia, são duas realidades diferentes.

Na Colômbia o Programa consistia numa metodologia que se baseava em guias auto-instrutivos (cartões de aprendizagem). Suas principais características eram instrução de maneira individual com aprendizagem ativa e uso de guias, numa escola primária completa numa turma de ensino multisseriado, a promoção é de forma automática, por meio de um conjunto de módulos que se organizam de modo a oferecer uma seqüência de trabalho ao aluno e ao professor.

Já no caso brasileiro quando o Programa Escola Ativa começa a funcionar nas escolas multisseriadas, é justamente o momento em que os movimentos sociais e entidades voltadas às discussões sobre a educação para o campo, fazem duras críticas ao PEA, por perceber que o mesmo, não contempla a situação existencial e emergencial dos camponeses.

Um dos fundamentos do PEA tem como objetivo a valorização do trabalho dos professores e a sua capacitação assim como as condições materiais para o bom funcionamento das escolas do campo. Mas ao pensar na precariedade das escolas do campo essa afirmação na prática nem sempre se concretiza. Ao longo dos anos o PEA sofreu modificações na edição de 2005 (FUNDESCOLA, 2005), o título é modificado para “Guia de Formação de Professores da Escola Ativa”. O manual é aumentado em 53 páginas e logo na sua apresentação relata o novo objetivo: dá sustentação a prática das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo, instituída pela Resolução CNE /CEB no 01/03(FUNDESCOLA, 2005 p. 11). As modificações foram feitas para se adaptar ao contexto educacional brasileiro, como está explícito em documento do FNDE:

A adaptação foi realizada para atender as especificidades do sistema educacional brasileiro e da educação do campo. Adaptação realizada por técnicos da Diretoria de Programas Especiais/ FNDE- Brasília secretarias de educação dos estados de Alagoas, Amazonas, Roraima, Sergipe, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Maranhão, Paraíba (FUNDESCOLA/ MEC, 2005, p.3).

Devido às críticas que o Programa Escola Ativa vinha sofrendo desde sua implantação no Brasil, por parte dos movimentos sociais e de entidades ligadas a defesa de uma educação de qualidade para os povos camponeses, mudanças foram feitas no PEA para atender a heterogeneidade da Educação do Campo. No que

tange a formação de professores para as classes multisseriadas existe a análise do processo de construção das três edições do documento voltado para formação de professores (FUNDESCOLA,2003; FUNDESCOLA,2005;SECAD/ MEC 2008a), mesmo com todas as reformulações que ocorreram no Programa Escola Ativa, no sentido de melhorar a qualidade do ensino nas classes multisseriadas, os setores de defasada educação do campo, continuaram a fazer críticas ao PEA, porque as adaptações feitas, no contexto brasileiro não conseguiam abarcar a heterogeneidade das turmas multisséries.

Pode se dizer que na perspectiva da educação do campo o PEA não é tão eficiente no sentido de promover as condições necessárias que demandavam o modo de vida do campo. Embora pensado para o campo e para as classes multisseriadas, não se pode desconsiderar a lógica capitalista que tem direcionado estas políticas de formação, que não condiz com o projeto de sociedade que demanda os movimentos sociais e setores militantes da Educação do Campo. Um curso de formação de educadores do campo tem que ser gestado para atender de fato as demandas dos povos camponeses, ou seja, uma lógica contra-hegemonica, divergindo sempre da ideologia hegemônica.

A crítica feita pelos movimentos sociais, e entidades engajadas na transformação da situação que sofre os povos camponeses, foi no sentido de buscar mais participação nos debates e discussão, acerca do PEA. A não inclusão efetiva no âmbito das discussões do Programa Escola Ativa gerava incerteza e desconfiança aos seguidores e defensores da educação do campo, que defendia por sua vez um projeto educacional que atendesse as especificidades dos camponeses. O PEA ficou a desejar nesse sentido, porque não deu conta da complexidade do contexto educacional da Educação Campo.

O Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC tece várias críticas ao PEA, no sentido de não contemplar como deveria o atendimento as classes multisseriadas. Para o FONEC a Escola Ativa, chega ao Brasil para capacitar professores. Segundo o documento “Diretrizes para Implantação e Implementação das Estratégias Metodológicas Escola Ativa”, publicado pelo MEC/FNDE/FUNDESCOLA, em maio de 1996, técnicos da Direção-Geral do Projeto Nordeste (Projeto Educação Básica para o Nordeste), do Ministério da Educação, e técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco

Mundial a participarem, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia “Escuela Nueva – Escuela Activa”, desenhada por um grupo de educadores colombianos que, há mais de 20 anos, atuavam com classes multisseriadas daquele país (Brasília, 2009 p. 12-14).

O Fórum Nacional de Educação do Campo elenca várias deficiências da Escola Ativa depois de algum tempo de ser implantado aqui no contexto brasileiro para atender as escolas do campo. Segundo o FONEC, são vários pontos negativos a serem destacados:

- As solicitações de material e informações à SECAD não são atendidas na íntegra; não há cumprimento dos compromissos e prazos assumidos pela SECAD;
- A SECAD solicita material e informação da universidade com prazos esgotados, perde documentos, solicita muitas vezes as mesmas planilhas; apresenta uma estrutura burocratizada;
- A alta rotatividade dos professores e os contratos temporários se apresentaram como uma dificuldade para a continuidade e desenvolvimento do Programa;

A proposta da SECAD apresenta-se defasada, de base neoliberal e escola novista, o que fragiliza a formação e a alfabetização dos educandos, não contemplando a autonomia no planejamento do professor. Como se pode perceber Escola Ativa, aos olhos dos movimentos sociais e lideranças sindicais em defesa dos povos do campo, fez a crítica no sentido de não concordar com um Programa, que apesar de ser direcionado para o campo, não contempla a heterogeneidade que demanda essas populações, que há séculos tem de se contentar com políticas compensatórias e com a péssima qualidade do ensino ofertado.

A maneira como o Programa usava as adaptações necessárias para cada contexto e realidade diferente que se instalava, na visão do FONEC, e dos movimentos sociais e entidades ligadas a Educação do Campo, de fato, não condiz com a realidade emergencial do modo de vida dessas populações camponesas. O PEA ao procurar fazer as adaptações no contexto do campo, não conseguiu de fato contemplar todas as demandas que os povos do campo precisavam.

1.2.3 Programa Escola da Terra

Ante de falar do Programa Escola da Terra é necessário Falar do Pronacampo que foi instituído em 20 de março de 2012, para atender as demandas da Educação do Campo juntamente com a educação quilombola, por meio de reivindicações que durante décadas essas populações vêm debatendo e cobrando a efetivação do direito à educação. O Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, é coordenado por diversas organizações como MEC/SECADI, formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra – MST etc. O programa é instaurado pelo Decreto nº 7.352/2010, implementando-se diversas ações destinadas ao acesso e a permanência na escola, com foco na aprendizagem e valorização do ensino, o contexto cultural dos povos do campo.

O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) é uma ação do Governo Federal resultado da mobilização dos movimentos sociais e sindicais do campo, para construção de referências de política nacional de educação do campo, com apoio do MEC. O Pronacampo oferece apoio técnico e suporte financeiro para estados e municípios implementarem suas respectivas políticas de Educação do Campo, através de um conjunto de ações articuladas, que atendem às escolas do campo e quilombolas em quatro eixos: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica e infraestrutura. O programa trabalha a educação contextualizada, ou seja, promovendo a interação entre conhecimento científico e os saberes das comunidades.

O programa Escola da Terra nasce dentro do Pronacampo, foi lançado pelo Governo Federal através da Portaria nº 86 de 02 de fevereiro de 2013, que define ações específicas de apoio quanto à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombolas, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações. O Programa Escola da Terra foi criado como uma iniciativa para melhorar as condições de vida das populações do campo. No cerne do Programa, está a valorização da aprendizagem dos camponeses, e promover a formação de professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Art. 1º:

Fica instituída a Escola da Terra como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, por meio da qual o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/MEC e em regime de colaboração com estados, Distrito Federal e com as prefeituras municipais, reafirma e aprofunda o compromisso previsto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, de ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo.

Segundo a Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013 do Programa Escola da Terra, onde se encontra as informações do Programa, no seu Art.2º ressalta seus objetivos:

- I - Promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e,
- II - Oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas.

De acordo com o Ministério da Educação uma das ações do Programa Escola da Terra, além dos objetivos já citados é também: Oferecer livros do PNLD Campo e Kit pedagógico que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas; apoiar técnica e financeiramente aos estados, Distrito Federal e municípios para a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica às populações do campo e quilombolas em seus respectivos sistemas de ensino. Como se pode perceber a formação passa por todo um rigor para que todo o processo formativo ocorra como previsto nos critérios estabelecidos com os entes federados envolvidos na formação de professores.

O Programa conta com a seleção de Bolsista que ao aderir o Escola da Terra, por meio de termo de adesão para obter sua formação, a concessão de bolsas, está firmada nos marcos legais, como mostra a Resolução nº 38, de 8 de outubro de 2013. O Conselho deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação(FNDE), do Ministério da Educação, estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Escola da Terra.

Pensando em melhorar a qualidade do ensino nas escolas do campo, o governo resolveu instituir o Programa Escola da Terra, para tentar sanar um déficit histórico de uma educação de segunda categoria que sempre foi ofertada aos povos do campo, nesse caso específico o Programa Escola da Terra, está no Âmbito do

Programa Nacional de Educação do Campo- Pronacampo, como ressalta uma das portarias do MEC (nº 579, de 2 de julho de 2013):

[...] O pagamento de bolsas no âmbito da Escola da Terra, ação instituída no âmbito do Pronacampo pela Portaria MEC nº 579, de 2 de julho de 2013, que prevê formação continuada e assessoria pedagógica a professores das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, nas escolas do campo e naquelas localizadas em comunidades quilombolas.

O Ministério da Educação (MEC), e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) mobilizam ações, dispondo recursos financeiros e pedagógicos, oferecendo assistência, investindo na formação de professores e tutores para melhorar a qualidade do ensino nas classes multisseriadas. O Programa Escola da Terra faz parte das ações do Pronacampo, voltado especificamente para atender as reivindicações do campo, colaborando com a qualidade de ensino das classes multisseriadas.

1.2.4 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

O PIBID é um Programa lançado em 2007 pelo Ministério da Educação juntamente com a Secretaria de Educação Superior da Fundação Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Iniciação a Docência que tem como objetivo valorizar a docência nas universidades de todo país e, sobretudo incentivar os estudantes das licenciaturas para atuação no ensino básico. A crítica histórica feita ao formato dos cursos de Licenciaturas com o distanciamento com a prática, houve a necessidade de pensar Programas Educacionais que tivessem ações mais diretas com a iniciação à docência. O Pibid tem sido de suma importância nesse processo de formação continuada aproximando a teoria e a prática, no âmbito das escolas.

De acordo o (MEC – 01/2007) O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar

estudantes de licenciatura plena, das instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior. O PIBID tem como um dos objetivos elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

O programa proporciona a inserção de futuros professores dos cursos de licenciaturas, pois durante a sua graduação os licenciandos participam de subprojetos que os inserem nos ambientes escolares das escolas parceiras do Programa. O PIBID é uma política de formação de professores que permite a articulação entre universidade e escolas de Educação Básica, promovendo a formação continuada dos estudantes de licenciatura.

Destaco a importância do PIBID diversidade, e também o de Classes Multisseriadas ambos desenvolvidos na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB. O PIBID Diversidade foi criado em 2013 exclusivamente para atender a licenciatura de Educação do Campo, desenvolve ações nos dois cursos de Licenciaturas em Educação do Campo: Ciências Agrárias, oferecido pelo Centro de Formação de Professores (CFP), campus de Amargosa; e em Matemática e Ciências Naturais, oferecido pelo Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), campus de Feira de Santana.

As Licenciaturas em Educação do Campo da UFRB são oferecidos no sistema de alternância, contemplado em Tempo Universidade e Tempo Comunidade atende a moradores ou trabalhadores de área rural que desejam atuar como educadores nos anos finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio. O Pibid Diversidade contempla estudantes de vários municípios da Bahia, como Feira de Santana (distrito de Matinha - comunidade quilombola; e distrito de Ipuaçu, comunidade ribeirinha de atingidos por barragem); Irará, especificamente a Escola Família Agrícola (EFA) dos Municípios Integrados da Região de Irará, entre outros.

Existe a parceria com as Secretarias Municipais de Educação; ONG Centro Sapucaia, Sindicato de Trabalhadores Rurais; Movimento dos Pequenos Agricultores, entre outros, o Pibid Diversidade é de suma importância para a formação dos estudantes de licenciatura, possibilitando uma articulação entre as

suas comunidades e as escolas contempladas pelo Programa, além de vários projetos que buscam implementar nas escolas onde atuam com bolsista desenvolvendo suas práticas pedagógicas.

Com a implementação do Programa, buscou-se alcançar vários resultados como: possibilitar de maneira positiva, o aprimoramento dos bolsistas, qualificando em cursos de graduação de Educação do Campo, incentivar a pesquisa e produções acadêmicas, aproximação da universidade com as escolas do campo, promover a formação continuada dos professores das escolas parceiras do Pibid, auxiliar os licenciandos a elaborarem trabalhos acadêmicos, para publicar e apresentar em congressos, eventos, seminários etc.

Faz-se necessário ressaltar a importância que tem o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID em contribuir de forma extremamente significativa na formação de estudantes de cursos de licenciaturas das universidades brasileiras. Em termos nacionais o Pibid se destaca por sua relevância no incentivo da formação de professores. Em termos legais, o Pibid foi instituído em 2007 e está regido pelo Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2009, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) e na Lei nº 12.796/2013. Essa lei altera a LDB para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e faz referência ao Pibid como uma estratégia de incentivo à docência:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013).

Como se pode perceber o Pibid tem contribuído na formação docente porque o estudante de graduação nos cursos de licenciatura consegue conciliar teoria e prática, enquanto conclui sua formação. O Programa traça outros objetivos como:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter

inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;
V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

Apresento o PIBID Classes Multisseriadas com o Subprojeto intitulado: A Organização do Trabalho Pedagógico no Contexto da Educação Infantil e das Classes Multisseriadas, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB, no Centro de Formação de Professores – Campus de Amargosa-BA. É pertinente apresentar algumas informações gerais a cerca deste PIBID, que foi lançado em Março de dois mil e treze, pelo o edital da Capes nº (61/2013), Para a seleção de projetos institucionais de iniciação à docência que visam ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores por meio da inserção de estudantes de licenciatura em escolas públicas de educação básica.

Neste edital, foram concedidas 72.000 (setenta e duas mil) bolsas a alunos dos cursos de licenciatura e a professores das Instituições de Ensino Superior e das escolas da rede pública de ensino. Dessas bolsas, 10.000 (dez mil) foram destinadas a alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (ProUni) e aos professores envolvidos na sua orientação e supervisão. As Concessões não preenchidas na modalidade do Pibid-ProUni poderão ser remanejadas para as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos. Os projetos executados por IES públicas e privadas sem fins lucrativos poderão receber, além das bolsas, recursos de custeio para apoiar as atividades dos bolsistas.

Para a execução do PIBID, nos Institutos de Ensino Superior- IES, uma equipe de pessoal estão envolvidos, como os estudantes de licenciaturas de iniciação a docência, professores supervisores, coordenação de área e coordenação Institucional. Na elaboração de suas tarefas cada participante, recebe bolsas que variam de valores, de acordo com a função e as atividades desempenha no âmbito do PIBID.

Para os discentes de licenciatura dos cursos abrangidos pelo subprojeto recebe: R\$400,00 (quatrocentos reais). O professor supervisor de professores de escolas públicas de educação básica que acompanham, no mínimo, oito e, no máximo, dez discentes. O valor da bolsa é: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco

reais). O coordenador de área que são os docentes da licenciatura que coordenam os subprojetos recebe R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais). A Coordenação institucional, para o docente da licenciatura que coordena o projeto institucional de iniciação à docência na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. Valor: R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais).

É necessário apresentar a proposta deste PIBID enfatizando sua ação no contexto local, onde o mesmo foi pensado para atender duas demandas específicas: A Educação Infantil e o Ensino Fundamental¹, nas modalidades de ensino de Educação regular e Educação do Campo. Na modalidade Presencial foram concedidas quarenta e uma (41) Bolsas de iniciação a docência, sete (07) Bolsas de supervisão e Três (03) Bolsas de coordenação de área, De acordo coma Proposta do Edital nº 61/2013, PIBID 2013 (UFRB).

O objetivo do Subprojeto destinava-se a formação teórica e prática de 41 bolsistas de iniciação à docência (ID) do PIBID, e de 7 supervisores vinculados ao subprojeto de Pedagogia, para as atividades docentes cotidianas da rotina das creches, das pré-escolas e das classes multisseriadas da primeira etapa do Ensino Fundamental, nas escolas parceiras do PIBID no município de Amargosa, a fim de proporcionar a iniciação à docência dos bolsistas ID a partir do seu ingresso no contexto educacional.

Com se percebe o subprojeto se destinava a formação teórica e prática, para os bolsistas do subprojeto, as contribuições para formação docente têm sido efetivadas mediante a participação nas atividades que são desenvolvidas nas escolas parceiras, além de todo arcabouço teórico que são discutidos nos encontros de formação. Em termo prático a atuação este subprojeto buscou promover o debate sobre a articulação entre Universidade e Educação Básica de maneira a colaborar com a formação inicial dos bolsistas PIBID.

A ação prática deste subprojeto no cotidiano dos bolsistas, oportunizam os mesmos debaterem sobre ensino, pesquisa e extensão na sua formação, Incentivo à participação em eventos científicos, seminários, palestras, relevantes para a formação docente. Falando especificamente da minha participação no subprojeto no contexto das Classes Multisseriadas, onde atuei na condição de bolsista de Iniciação à docência (ID). Os horizontes da formação docente se ampliam com todas as possibilidades de compreensão do contexto que circunda a Educação do Campo.

O Pibid Classes Multisseriadas, como um programa de Iniciação à Docência, proporciona esse contato com o chão da escola, ante mesmo dos licenciandos concluírem seus cursos de graduação, que é uma oportunidade única de vivenciarmos experiências com a docência e conhecer os trabalhos realizados pelos docentes das escolas multisseriadas que são parceiras do Programa.

O contato direto com turmas multisséries, abre um leque de possibilidades para pensar em trabalhos, oficinas e em colaborações de atividades propostas pelo professor/a regente e todo esse envolvimento resulta em uma práxis, unindo teoria e prática ao mesmo tempo, dessa forma busca-se um entendimento do que se aprende no curso de Licenciatura. Os bolsistas devem participar de encontros de formações, eventos, mesa redonda, elaborar relatórios semestrais, bem como produzir artigos, fazer publicações de materiais produzidos, apresentarem trabalhos acadêmicos, entre outras atribuições que lhe forem delegadas.

Cabe destacar a importância do PIBID e sobre tudo deste Subprojeto no contexto de atuação para a formação continuada dos Professores supervisores, onde os mesmo atuam, são três (03) escolas de classes multisseriadas e quatro (04) escolas de Educação Infantil parceiras deste subprojeto, estabelecendo, inclusive um canal de cooperação com a Universidade, esses professores tem a possibilidade de somar contribuições de aprendizado teórico-prático, ou seja, todo arcabouço advindo, dos momentos de formações, os conhecimentos teóricos, se materializam na prática, quando estes educadores estão na organização do trabalho pedagógico.

Os professores supervisores tem a incumbência de desenvolver diversas ações no PIBID, como: Realização de seminários, de oficinas temáticas na área da docência, planejamento, avaliação, gestão democrática e participativa, relação professor e aluno, bem como a elaboração de materiais didáticos, entre outras atribuições.

2 O CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS

As escolas multisseriadas reúnem em uma mesma sala de aula alunos de diferentes idades e variados níveis de aprendizagem do ensino fundamental, fazem parte da realidade da educação brasileira nos espaços marcados pela ruralidade e constituem-se como um dos grandes desafios pedagógicos. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), compreende-se como classes multisseriadas aquela que “têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe” (INEP, 2007, p. 25).

Geralmente, estas classes contam com a presença de um único professor (unidocência) que tem a incumbência de ensinar todos os alunos, cada um em seu nível escolar.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (conforme Parecer do Conselho Nacional de Educação juntamente com a Câmara de Educação Básica - CNE/CEB - 36/2001, aprovado em 4/12/2001 e homologado em 12/3/2002 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, de 3/4/2002), determinam orientação legal o trabalho pedagógico nas escolas do campo, e afirmam da necessidade de formação inicial e continuada para professores que atuam em classes multisseriadas, e também das condições necessárias para o funcionamento nessas turmas.

A produção de pesquisas sobre o tema classes multisseriadas, é algo recente, dada a importância do ensino que acontece em turmas multisséries no decorrer da história da educação brasileira. Segundo levantamento feito em 2006 pelas pesquisadoras Maria Angélica Cardoso e Maria Regina Martins Jacomeli, de acordo com o cenário educacional brasileiro, em 2007, eram 93.884 turmas multisseriadas, sendo 19.229 na região Norte, 55.618 no Nordeste, 11.962 no Sudeste, 4.729 no Sul e 2.346 no Centro Oeste. Segundo as autoras, no que tange a questão da formação existe pouca produção acadêmica.

Para definir como se caracteriza as classes multisseriadas, cabe a contribuição de Moura & Santos, (2012):

O fenômeno das classes multisseriadas ou unidocentes, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à

responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Nordeste e Norte. (MOURA & SANTOS 2012, p.70)

Existem alguns autores que tem se dedicado a fazer estudo e pesquisa sobre as classes multisseriadas, como Arroyo (2010), Moura & Santos (2012) Antunes Rocha & Hage, (2010), entres outros. Apesar de todas as mazelas que assolam o campo e do fechamento de escolas, as classes multisseriadas sobrevivem, mostrando que o campo é um espaço vivo, e muito dinâmico. Embora não seja nada animador assistir, o descolamento de crianças e jovens, do campo para estudar na cidade.

De acordo com Antunes Rocha & Hage, (2010), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Censo Escolar de 2006, revela que as escolas exclusivamente multisseriadas passaram de 62.024 em 2002 para 50.176 em 2006, e as matrículas nesse mesmo período passaram de 2.462.970 para 1.875.318; e que houve um crescimento no deslocamento dos estudantes do meio rural no sentido campo-cidade de mais de 20 mil alunos transportados e no sentido campo-campo de mais de 200 mil estudantes transportados em 2006.

Os autores apontam que um dos fatores que contribuem para essa saída se deve à medida que os alunos do campo avançam para séries mais elevadas, além da redução de escolas multisseriadas, e o número de matrículas, eles ressaltam:

O Censo Escolar indica a existência de 49.305 escolas exclusivamente multisseriadas no país, e um contingente expressivo de 1.214.800 de estudantes nelas matriculados. Para esses sujeitos, assim como para seus familiares e moradores das pequenas comunidades rurais localizadas nos quatro cantos de nosso país, a presença das escolas em suas próprias comunidades é fundamental para a preservação nesse espaço de redes sociais e produtivas, pois o deslocamento dos estudantes para os centros urbanos incentiva a saída das famílias de suas propriedades e aumenta sua preocupação com a segurança, o acompanhamento de seus filhos e a necessidade de lhes garantir a continuidade de estudos, em face às condições das estradas e dos transportes, à violência urbana e à convivência em ambientes diferentes de sua cultura local. (ANTUNES ROCHA & HAGE, 2010, p.18)

Segundo dados do Censo Escolar de 2009, das 83 mil escolas rurais do país, 39 mil possuem classes multisseriadas, nas quais estudam 1,3 milhões de alunos do ensino fundamental, e aponta que os professores que lecionam no campo precisam de uma formação que atenda as especificidades do campo, a formação deve ser específica. Para Munarin, (2006).

Há que se instituir na estrutura das instituições de ensino superior brasileiras e em escolas de nível médio, processos de formação inicial de educadores do campo. [...] tal formação deve assentar-se em princípios universais já consagrados no setor das ciências da educação, e que leve em conta que o campo é constituído de especificidades que não podem ser ignoradas nos processos educativos, mais que isso, essas especificidades somente estarão presentes se o professor tiver tido formação adequada (MUNARIN 2006, p.25-25)

Formar professores para atuar nas escolas do campo se constitui um desafio, tem que ser uma formação que dialogue com os saberes e experiências de vida da população campesina. Pensar em formar professores para atuar nas classes multisseriadas tem que considerar as especificidades que demandam o trabalho no contexto da multissérie o professor/a que estiver no contexto da Educação do Campo.

Considerando o número de escolas e classes multisseriadas em todas as regiões do Brasil, estudos mostram que o Nordeste é líder em escolas e turmas multisséries. A tabela abaixo apresenta os dados recentes das escolas com classes multisseriadas, os dados compreende o Número de Turmas Multisseriadas no Ensino Fundamental no Brasil, na região Nordeste, e os estado federado.

Tabela 01 - Número de Turmas Multisseriadas no Ensino Fundamental no Brasil, na Região Nordeste – 1997- 2015.

Região/Estado	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Nordeste	63.948	71.763	70.812	62.803	59.818	55.618	56.389	55.212	49.518	47.754
Maranhão	9.450	11.393	11.592	11.014	10.858	11.023	11.731	12.825	12.122	12.201
Piauí	5.662	6.353	6.291	5.777	5.347	4.547	4.369	4.261	3.689	3.386
Ceará	6.993	7.781	7.450	6.382	7.108	6.723	5.857	4.333	3.876	3.430
Rio G. Norte	2.201	2.256	2.398	2.159	1.892	1.837	1.876	1.914	1.807	1.650
Paraíba	5.368	5.697	5.385	4.867	4.567	5.008	5.137	4.952	4.148	3.959
Pernambuco	8.370	8.507	8.598	7.620	7.583	6.757	7.190	6.870	6.084	6.154
Alagoas	2.352	2.446	2.427	2.177	2.046	2.029	2.296	2.246	1.992	1.977
Sergipe	1.332	1.479	1.357	1.356	1.245	1.145	1.265	1.487	1.607	1.398
Bahia	22.220	25.851	25.314	21.451	19.172	16.549	16.668	16.324	14.193	13.599

Fonte: Santos (2015 p 146). Nota: Os dados foram coligidos tomando por base as Sinopses Estatísticas da Educação Básica. As Sinopses Estatísticas da Educação Básica, elaboradas anualmente, encontram-se disponíveis no site do MEC, no endereço www.inep.gov.br, no link Informações Estatísticas/Sinopses Estatísticas.

Como pode observar na tabela1, os dados se refere somente o número de turma de classes multisseriadas de todos os estados da região Nordeste, por

entendermos que é a região que compreende o local de realização da pesquisa, os dados mostraram quantidade de turmas que existem em cada estado da federação. Analisado os dados da tabela acima é possível perceber a diminuição de turmas multisseriadas no decorrer de alguns anos, geralmente com fechamento de algumas escolas, muitas turmas multisseriadas deixaram de existir no campo.

No contexto em que se desenvolve esta, pesquisa, há um número significativo de escolas multisseriadas, compreendendo a importância para a vida dos professores, alunos e moradores do campo. No ano de dois mil e dezoito no Município de Amargosa-Ba, contamos com trinta e sete escolas, e estão divididas da seguinte forma: Três (03) Creches, um (01) Centro de Educação de Jovens e Adultos, um (01) Centro de Educação Infantil, uma (01) escola de Educação Infantil Filantrópica mantida com recursos da Prefeitura, sete (07) escolas de Ensino Fundamental (regular) na cidade, vinte e quatro (24) escolas no Campo.

De acordo com os dados acima, se pode observar, que há maior número de escolas no campo, e representa uma oportunidade única, para os sujeitos ter acesso a escolarização em suas comunidades, os professores que lecionam nessas escolas as turmas, atende alunos de diferentes séries e idades. As escolas do Campo estão divididas em núcleos. Cada núcleo é composto pelo o número de escolas, turmas, estudantes e professores. Nem todas as turmas de alunos que estudam no campo são multisseriadas, como pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro1- Dados de turmas multisseriadas/seriadas do Município de Amargosa/Ba-2018

Núcleos	Escolas	Turmas multisseriadas	Turmas seriadas	Estudantes	Professores
02	05	09	03	249	09
03	04	08	04	238	08
04	05	06	05	248	06
05	05	09	-	159	09
06	05	09	-	174	09

Fonte: Dados referentes ao Município de Amargosa – 2018

Observando o quadro acima, chegamos a seguinte conclusão: As escolas do campo do Município de Amargosa estão divididas em cinco (05) Núcleos, com vinte e quatro (24) Escolas de Classes Multisseriadas, somando (41) turmas de multisseriação, e doze (12) turmas seriadas. Somando o número de alunos de todas as turmas totalizam mil e sessenta e oito (10,68). De acordo com o levantamento de dados realizado pela Secretaria do Município de Amargosa-Ba, desse total, Oitocentos e dezenove alunos (819) estudam na multissérie, os demais estudantes, somam duzentos e quarenta e nove (249) e são atendidos em classes seriadas, São quarenta e um (41) professores lecionam em classe multisseriadas. Os Núcleos cinco (05) e seis (06), representado no quadro, não tem classes seriadas.

Os movimentos sociais têm sido pioneiro nessa luta incansável na defesa de uma escola de qualidade protagonizada pelos povos do campo. Sabe-se que milhares de jovens e crianças iniciam seus estudos em turmas multissérie, uma vez que é a única forma de estudar no seu lugar de pertencimento, junto a sua cultura. Tem-se assistido o fechamento das escolas do campo e a migração “forçada” de crianças e jovens para estudar no espaço urbano, uma das alegações é que o número de alunos é insuficiente para formar turma, e as condições das escolas, mas o que sustenta essa ideologia é a política de nucleação, a esse respeito, Moura & Santos (2012) apontam que:

A importância desse tema justifica-se quando consideramos que o Brasil apresenta um grande número de escolas da roça com classes multisseriadas, principalmente na Região Nordeste. Surpreendentemente, os números desmascaram as teses que a colocam como coisa do passado, em extinção. Em que pese às políticas públicas virem incentivando o processo de Nucleação Escolar e desvalorizando a modalidade de escolas multisseriadas. (santos 2012, p.70)

De acordo com a citação acima, os autores apontam a política de nucleação, como algo que desvaloriza as classes multisseriadas. O processo de nucleação viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar que faz o deslocamento dos alunos de suas comunidades para escolas localizadas em cidades ou comunidades com maior população, onde os mesmos são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária.

Uma vez deslocado para estudar em uma região distante, ou para o ambiente urbano, crianças e jovens tem a dinâmica de suas vidas mudadas, devido a falta de

identificação desse novo espaço além das dificuldades de compreender uma realidade a qual não faz parte da sua cultura.

Como se percebe mesmo com o fechamento das escolas do campo, sobre alegação das dificuldades que permeia o campo, a falta de apoio administrativo, pedagógico, as condições precárias de infraestrutura etc. continua a existir um grande número de escolas multisseriadas, sendo as mesmas a única forma de garantir a escolarização de crianças e jovens em diversas localidades no campo brasileiro.

Infelizmente a política de nucleação é uma das causas apontadas como motivo de diminuição das turmas multisseriadas, uma tentativa de deslocar os estudantes para a cidade. É preciso reconhecer que a diminuição de matrícula e fechamento de escolas do campo está relacionada a vários fatores de natureza política, então a nucleação tem sido adotada como alternativa para transferir alunos de um lugar para outro, os estudantes estão também sendo desrespeitado em relação a sua cultura, negando sua identidade, o seu lugar de pertencimento que é sua comunidade onde eles vivenciam e criam fortes vínculos com sua cultura. O processo de nucleação também contraria as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica da Escola do Campo, Parágrafo único, Art. 2º, que vincula a identidade das escolas do campo à diversidade das populações das áreas rurais; e do Estatuto da Criança e do Adolescente, que no Art. 53, Inciso V, estabelece o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Logo se percebe que ao mudar o aluno para estudar em outra comunidade, ou no espaço urbano não se leva em consideração o modo de vida que os estudantes terão que enfrentar, como ressalta Hage (2009):

Os processos de nucleação são implantados no país com vinculação direta ao transporte escolar dos estudantes do campo, desconsiderando em geral, que a permanência das crianças e adolescentes no campo é um elemento-chave para a preservação nesse espaço de redes sociais e produtivas; e que o deslocamento dos alunos, especialmente para os centros urbanos incentiva a saída das famílias de suas propriedades, tendo em vista a preocupação com a segurança, o acompanhamento de seus filhos e a necessidade de lhes garantir a continuidade de estudos. A preocupação das famílias com as condições de segurança dos filhos se refere às condições das estradas e transportes, como também à violência urbana e a convivência em ambientes diferentes de sua cultura local. O excesso de horas dentro do transporte escolar resulta em cansaço para as crianças que saem muito cedo de suas casas, contribuindo assim para o fracasso escolar das mesmas. (HAGE 2009, p.08)

Podemos perceber que não é somente o simples fato de optar por estudar em uma turma seriada na cidade, existem outras preocupações que devem ser sanadas ante de crianças e jovens serem deslocados para o centro urbano ou para um lugar de não pertencimento da sua cultura. É preciso pensar nas mudanças de comportamento dos estudantes, como alterações de horário de estudo, condições de adaptabilidade ao novo ambiente, condições do transporte escolar entre outros. O Fórum de Educação do Campo defende a permanência dos sujeitos no campo:

Conforme o Fórum Nacional de Educação do Campo as posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica. Reconhecemos, porém que a escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada. Além disto, existem outros argumentos que nos fazem considerar essa forma de organização escolar ainda necessária no campo. São eles: toda criança tem direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, oportunizando um trabalho por ciclos de aprendizagem; estas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que estão inseridas. (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2011, p. 1)

De acordo com o Fórum da Educação do Campo, não é interessante deslocar as crianças e jovens para o meio urbano, eles precisam estudar nas suas comunidades, manter o vínculo com sua cultura, uma escola que seja pensada para saber lidar com a diversidade cultural, entendendo os sujeitos inseridos no processo de luta, de aquisição de direitos, de conquistas e não mero executor de tarefas pensadas a partir da ideologia urbana.

A multisseriação como uma forma de organização de ensino tem sido pauta para alguns autores que se propõe discutir, debater e propor alternativas que é desuma importância no contexto das classes multisseriadas. Existem alguns temas que estão em discussão, como a organização do currículo, a prática pedagógica e a formação de professores para atuar nas escolas do campo, etc. Ao se discutir, esses e outros temas, é preciso certo cuidado porque as vezes falta significações ou nem mesmo se relaciona com os sujeitos do processo educativo, como ressalta Parente (2014).

A multisseriação traz à tona outros temas como: direito à educação, sua democratização, seu acesso, sucesso do aluno, qualidade educacional,

organização do trabalho pedagógico, currículo, formação docente, diversidade e projeto político-pedagógico. Temas tão debatidos na atualidade, mas muitas vezes vazios de significações, desprovidos de relação com os sujeitos da educação. (PARENTE 2014, p.59)

Mesmo com muitos problemas que circundam o contexto das escolas multisseriadas, no Brasil, existem cerca de 106 mil escolas urbanas e 107 mil escolas rurais de educação básica, atendendo aproximadamente 47 milhões de alunos, 8 milhões de alunos, na zona urbana e na zona rural, respectivamente. Na região Nordeste, são cerca de 32 mil estabelecimentos localizados na zona urbana e 61 mil na zona rural, atendendo 13 milhões e 5 milhões de alunos, respectivamente. (BRASIL, 2003).

Diante do número de turmas multisseriadas presentes no contexto brasileiro, carece de um olhar atento por parte do governo na formulação de políticas específicas para atender as demandas das populações que habitam o campo e entender que as escolas multisseriadas representam um número significativo, sobretudo na região Nordeste, onde se encontra a maior quantidade de escolas e turmas multisseriadas, Araújo (2009), afirma que:

Assim evidencia-se que a existência de escolas com turmas multisseriadas no meio rural do Brasil é uma realidade que precisa ser vista e trabalhada, pois o número dessas turmas quantitativamente é representativo, havendo indicadores de que ainda existem muitos professores que atuam na organização escolar multisseriada os quais precisam construir competências para interagir na complexidade que caracteriza essa realidade educativa. (ARAUJO 2009, p.05)

Como se percebe, as escolas multisseriadas são uma realidade presente e não dá para ficar criando uma série de argumentações, alegando condições precárias de funcionamento, ou qualquer outro empecilho para justificar seu fechamento, quando deveria criar possibilidades de formar professores para atuarem nessa realidade, apoio pedagógico eficiente, e condições básicas de infraestrutura para seu pleno funcionamento, uma escola que reafirme a identidade dos povos do campo, e não negando-a e nem levando proposta pronta de educação pensada a partir da cultura urbana, os camponeses merecem respeito e dignidade de ter uma escola de qualidade no seu lugar de pertencimento, uma escolarização que dê a possibilidade de dialogar com a sua cultura, sua história de vida e saberes da terra. Ainda de acordo com Araújo (2009).

Por certo o que não podemos mais é nos deixar levar pelas políticas e discursos silenciadores da realidade escolar multisseriada, pois essa escola, apesar das tramas que ofuscam a sua existência no decorrer da sua história e apesar dos vácuos intencionais empreendidos nessa trajetória, é uma realidade viva que sobrevive ao tempo. Por isso não deve ser negada, mas sim contar com as dignas condições físicas infra-estruturais e de formação de seus professores, para o seu pleno funcionamento. (ARAUJO 2009, p.5-6)

Além das políticas educacionais que desrespeitam as raízes culturais dos camponeses, a questão da formação de professores é outro desafio a ser enfrentado, já que as escolas multisseriadas abarcam em seu contexto, uma série de elementos que só existem na realidade das escolas do campo, como a questão de reforma agrária, luta histórica dos movimentos sociais, saberes e experiências expressas na cultura dos povos do campo, assim também os professores que atuam nessa realidade dependem de uma formação que corresponda às especificidades dos sujeitos do campo.

Existe um descaso com a escola do campo, como negação de direitos, ausência de políticas educacionais e de uma série de melhoria que não tem chegado a milhares de escolares espalhadas por todo o Brasil, carência de materiais pedagógicos, espaços inapropriados de funcionamentos, entre outras mazelas que tem sofrido as escolas multisseriadas. Para falar sobre as condições existenciais das classes multisseriadas, apresento as contribuições de Hage (2009), onde diz que:

Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio, funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais. Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola, vindo a pé, de barco, bicicleta, ônibus, à cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12 Km e 8h diárias. (HAGE 2009, p, 01)

Para o autor, de fato estudar numa escola nessas condições não oferece atrativo para estudantes e nem para professores. Ao comparar as duas formas de organização de ensino a multisseriação e a seriação, muitos pais e professores tem acreditado que a escola seriada tem sido melhor, e de fato o modo de pensar assim não se constitui uma ideia neutra, é que ao longo da história o campo tem sido apresentado como lugar do atraso, da não modernidade, do não desenvolvimento,

comparado ao paradigma urbano, que é o lugar da tecnologia, dos padrões de qualidade e do desenvolvimento. Segundo Hage (2009) é um engodo essa forma de pensamento de entender o urbano como o modelo ideal a ser seguido, já que o pensamento capitalista e mercadológico se constitui uma ideologia hegemônica e excludente, comparada ao modo de vida que vive homens e mulheres do campo.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CLASSES MULTISSERIADAS: OS CURSOS DE LICENCIATURAS E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO

Pensar em formação de professores para atuar em classes multisseriadas é algo que demanda pensar que formação atende esse contexto e exige que os professores que lecionam nessas classes compreendam todos os condicionantes que emergem dessas turmas multisseriadas. A formação inicial e continuada que muitos educadores tiveram no seu percurso profissional, as discussões que fazem parte do campo não estiveram presente nestes cursos. Mas essa falta de discussão sobre o campo vem mudando, de acordo com Arroyo (2007):

[...] Os movimentos sociais vêm acumulando experiências de cursos de formação, em convênio com escolas normais e cursos de pedagogia, para formar educadoras e educadores capacitados a atuar na especificidade social e culturais dos povos que vivem no campo. (ARROYO 2007, p. 01)

A pretensão dos movimentos é que os educadores que lecionam no campo recebam formação para atuar nas especificidades dos povos camponeses. Uma formação pensada para atender as demandas dos camponeses. A formação de professores para as classes multisseriadas exige uma retomada histórica da condição existencial desses povos do campo, que deve ser colocado em pauta assuntos que realmente tenha sentido para uma população que por muito tempo foi invisibilizada nas políticas governamentais e com seus direitos negados que até hoje não foram superados.

Os cursos de licenciaturas como o curso de pedagogia, entre outras licenciaturas são destinados a formar professores para atuarem nas diversas áreas de conhecimentos, tanto nas ciências humanas quanto nas exatas. Entrando um

pouco na história da formação de professores no Brasil, os cursos de licenciaturas surgem nos anos 30 e o curso de pedagogia posteriormente. Houve muitas discussões em torno das licenciaturas, até a atual configuração que se encontra nos dias atuais.

De acordo com as DCN é evidente a preocupação com a docência, assim como a atuação do pedagogo em outros espaços extra escolares, entre outras atribuições que deve contemplar. Mediante as transformações ocorridas na esfera social e do setor econômico, se exige uma formação que contemple as demandas emergentes de cada um desses contextos, sendo que a própria formação de professores ofertada nos cursos de licenciatura seguem as normas e leis estabelecidas durante todo esse tempo de existência.

Tomando como exemplo o curso de pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, que oferta apenas uma disciplina optativa em Educação do Campo, quando deveria ser obrigatória, dada à importância que os povos do campo representam nesse movimento de resistência e luta histórica contra esse modelo urbanocêntrico de educação que a eles são destinados. No entanto pode se perceber um distanciamento dos conhecimentos científicos, destes cursos de licenciaturas que não abordam questões específicas ligadas a Educação do Campo.

As licenciaturas da UFRB formam professores para trabalhar nas classes multisseriadas? Para responder essa pergunta é preciso compreender a organização curricular dessas licenciaturas bem como compreender a concepção de formação que tem se quer formar o professor/a para atuar na Educação Básica. O curso de licenciatura em Educação do Campo ofertado pela UFRB.

Embora não mencione a formação para as classes multisseriadas, entende-se que atenda ao contexto da multissérie, já que o mesmo é destinado aos sujeitos do campo, organizado segundo os princípios da Educação do Campo. Os demais cursos de licenciaturas incluindo o de pedagogia carregam em si concepção dominante e elitista, fruto desse ranço histórico imbuído no próprio contexto educacional. Para Caldart, (2010):

O encontro entre a Educação do Campo e uma Licenciatura só pode ser tenso. Primeiro porque o formato legal e institucional das Licenciaturas

existentes no sistema educacional é expressão de uma concepção de formação de educadores e de escola que diverge dos debates originários da Educação do Campo. (CALDART 2010, p.04)

A autora enfatiza que as licenciaturas existentes no sistema educacional não dialogam com a Educação do Campo, são evidentes as contradições que existem, são concepções distintas de educação. A divergência consiste porque os princípios originários de um projeto de educação voltado exclusivamente para o campo faz essas críticas ao próprio sistema educacional brasileiro que historicamente tem formulado políticas e projetos destinados para uma classe elitista e burguesa, não respeitando a realidade de vida dos camponeses.

De forma geral, a formação oferecida nos cursos de licenciaturas, salvo aqueles que tem sido pensado para atender o campo, estas licenciaturas não enfatizam os conteúdos que interessam as populações camponesas. Essa ausência de assuntos que interessa os camponeses não é por acaso. Na tradição histórica percebe-se que o campo sempre foi visto como um ambiente secundário, logo não era desejo dos governantes pensar projetos específicos para essas populações. A demanda de uma política de formação de educadores do campo, ganha destaque nos movimentos sociais do campo, dado o descaso das políticas governamentais para os povos do campo, mediante a falta de interesse de formar professores para atuar nesse contexto.

De acordo com Veiga e Viana (2010, p. 19) parte-se do entendimento de que “não é possível pensar e construir uma proposta formativa sem ter por base a clara concepção de formação e seus princípios fundantes”. Logo entende-se que não é só pensar em formar professores para lecionar no campo, mas sobretudo compreender as base epistemológicas e qual a concepção de formação que pretende se colocar em prática.

Dados revelam que dos 160.319 professores que atuam no campo, não tem formação superior, dos quais 156.190 tem ensino médio e 4.127 tem ensino fundamental (BRASIL/INEP, 2011). Assim, reforça a preocupação de pensar em políticas específicas para formar os docentes que lecionam no campo.

A necessidade de uma política nacional de formação docente específica para o campo é pauta das lutas dos movimentos sociais e militantes da Educação do Campo. Em 2006 o MEC aprovou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), com o intuito de apoiar a criação

do curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (LPEC) em universidades públicas no País, é um importante Programa, mas é uma política emergencial e não permanente, o que de certa forma contraria o desejo do Movimento que requer uma política permanente.

Como política de Educação do Campo é pertinente ressaltar o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, destinado especificamente para formação de educadores do campo, bem como o programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, ambos com suas propostas educacionais em oposição ao modelo hegemônico, capitalista e burguês de educação. No escopo dessas políticas está firmado um novo projeto de sociedade e uma ideologia contra-hegemônica que é fundamental para os educadores, bem como para os povos camponeses.

3 A METODOLOGIA E O PROCESSO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA: ATRAJETÓRIA TRILHADA NA PESQUISA

No presente capítulo serão apresentados a abordagem utilizada, o campo e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, são delineados os caminhos metodológicos da pesquisa. São muitas as interpretações, quando se fala em pesquisa qualitativa, não sendo fácil defini-la. Para Esteban (2010, p.124), os múltiplos usos e significados que a pesquisa qualitativa adotou ao longo da história e sua concepção nas diversas disciplinas tornaram difícil a elaboração de uma definição. Muitos autores usam diferentes definições, não havendo assim uma homogeneidade entre os termos utilizados. Oliveira (2012) conceitua pesquisa qualitativa como sendo:

[...] Um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observação, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados que deve ser apresentada de forma descritiva. (OLIVEIRA 2012, p.37)

Em comum acordo com a autora, por entender que os procedimentos que a mesma destaca sejam importantes para ser utilizado na compreensão da realidade, com uso de diferentes técnicas na operacionalização de uma pesquisa, para a compreensão do contexto social. Nesse sentido Denzin & Lincoln, (1994), também dizem que:

Pesquisa qualitativa é multimetodológica quanto ao seu foco, envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas dos assuntos. Isto significa que o pesquisador qualitativo estuda coisas em seu ambiente natural, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos, segundo o significado que as pessoas lhe atribuem. (DENZIN & LINCOLN 1994, p.02)

A metodologia desta pesquisa sustenta-se na abordagem qualitativa, por entender que a mesma nutre-se do pensamento indutivo, se preocupa com aspectos da realidade, buscando interpretar os assuntos pesquisados no contexto natural, no contato direto com o objeto de estudo. Por pensamento indutivo entende-se que:

A análise dos dados segue um processo indutivo. Indução é um método mental por intermédio do qual, partindo-se de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Dessa forma, o objetivo dos argumentos indutivos é apresentar conclusões, cujo conteúdo é mais amplo do que as premissas nas quais se basearam (LAKATOS & MARCONI, 2001, p.14).

Partindo da ideia acima, O pensamento indutivo permite ao pesquisado/a inferir a verdade universal dos dados constatados na realidade pesquisada não ficando limitado ao que se teve como base inicial. É interessante essa característica da pesquisa qualitativa, porque possibilita uma visão global de um assunto que se pretende pesquisar. Para o pesquisador/a ao entrar em contato com a realidade que pretende investigar, não deve ficar só nos dados particulares, mas buscar a compreensão geral dos fatos pesquisados, com diferentes indagações, sobre qual a percepção de formação que os professores de classes multisseriadas tem para o contexto das escolas do campo.

Para a realização deste trabalho foi usado o estudo de caso e, alguns instrumentos e estratégias. É necessário explicar de forma clara e objetiva as escolhas de todos os instrumentos, bem como o tipo de pesquisa utilizado. Não é só definir o tipo da pesquisa, mas atentarmos para cada etapa e as opções feitas para cada uma dessas etapas, nesse sentido:

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas às devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores. (ANDRÉ, 2005, p.96).

Definir o tipo de pesquisa a visão da autora, não é o mais importante, sobretudo é fundamental a escolha dos passos seguidos na realização de uma pesquisa, seus objetivos, descrição, e a justificativa das escolhas dos instrumentos, entre muitos outros cuidados que o pesquisador/a deve ter.

O estudo de caso foi escolhido por entender que se trata de um estudo profundo de determinada realidade, cujo objetivo é conhecer profundamente a realidade social pesquisada bem como compreender a importância das

características do caso em estudo, como a particularidade, a descrição entre outras.

Para Godoy (1995) o estudo de caso é um tipo de pesquisa e o define como:

[...] uma unidade que se submete a uma análise profunda, visando obter um exame detalhado, ou seja, de um ambiente, de um indivíduo ou de uma situação particular. Seu propósito fundamental é analisar intensivamente essa unidade. As técnicas mais utilizadas de pesquisa, aqui, são a observação e a entrevista. (GODY 1995, p.151)

Na citação acima, a autora define estudo de caso mostrando como deve ser o mesmo realizado, a importância da análise minuciosa da realidade social que deseja pesquisar, que ocorre em um determinado ambiente, ou com sujeito (os) em particular entre outros universos de significações. Este tipo de pesquisa no âmbito da abordagem qualitativa traz contribuição valiosa para a compreensão dos fenômenos educacionais, segundo André (2005), se o interesse é:

[...] investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. (ANDRÉ 2005, p.97)

Como se pode observar na citação acima existe por meio do estudo de caso uma gama de situações que podem ser constatadas no contato com o objeto de estudo, não desvinculando do contexto em que se manifestam. É preciso ter cuidado para definir uma pesquisa como estudo de caso, segundo Alves (2006);

O maior problema de grande parte dos trabalhos apresentados como estudos de caso é que eles não se caracterizam como tal. Refletindo uma visão equivocada sobre a natureza desse tipo de pesquisa, esses estudos são assim chamados por seus autores pelo simples fato de serem desenvolvidos em apenas uma unidade (uma escola, uma turma) ou por incluírem um número muito reduzido de sujeitos. Frequentemente, o autor apenas aplica um questionário ou faz entrevistas em uma escola, sem explicitar porque aquela escola e não outra, deixando a impressão de que poderia ser qualquer uma. Ou seja, a escola ou a turma escolhida não é um "caso", não apresenta qualquer interesse em si, é apenas um local disponível para a coleta de dados. Em consequência, a interpretação desses dados é superficial, sem recurso ao contexto e à história. (ALVES 2006, p.4).

Na visão da autora não é o simples fato de ter um local para pesquisar que já se configura um caso, mas a justificativa da escolha do local, dos instrumentos que

serão utilizados. As informações por mais simples que sejam, Não deve ser desconsideradas no contexto social dos fenômenos.

A escolha de estudo de caso se justifica pelo interesse de conhecer as características desse objeto. Não é simplesmente, por fazer mera coleta de dados no contexto que os mesmos emergem. É necessário ter em mente o que é um estudo de caso e qual o contexto em que ocorre. Yin, (1981), fala que a definição técnica começa com o escopo de um estudo de caso:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN 1981, p.30)

O autor define o estudo de caso como uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, utilizando múltiplas fontes de evidências. Esse tipo de estudo tem sua importância, ao possibilitar diferentes técnicas de pesquisar um fenômeno, que não se tem clareza de sua ocorrência. É necessário ter a plena certeza, qual o tipo de fenômeno está sendo investigado para de fato constituir um caso, e a finalidade pretendida do estudo. Existem muitos tipos de caso e cada um deles exige metodologias apropriadas para a realidade pesquisada.

De acordo com Stake (2000, p.436 apud MAZZOTTI, 2006, p.5) São três Tipos de caso: O intrínseco, instrumental e o coletivo. Em cada um deles com finalidades específicas, cabem ao pesquisado/a buscar conhecer qual estudo de caso pode ser adequado aquilo que se pretende pesquisar. O estudo caso pode ser intrínseco quando busca-se melhor compreensão pelo interesse despertado por um caso particular, já o Caso instrumental o interesse deve-se na crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo; no caso coletivo o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno.

Como se observa, o autor define três tipos de estudos de casos e como cada um deles se destinam em situações específicas de acordo com a necessidade do pesquisador/a. Já as três situações descritas por Yin (1984, apud MAZZOTTI, 2006, P. 7,8) os tipos de casos são, crítico para testar uma hipótese ou teoria previamente explicitada; caso extremo ou única situação comum na Psicologia Clínica, na qual

uma pessoa, (...) apresenta um padrão de comportamentos extremamente raro e para o qual não existem ainda teorias explicativas convincentes, e o caso revelador que ocorre quando o pesquisador tem acesso a uma situação ou fenômeno até então inacessível à investigação científica.

Como se pode perceber diferentes autores tentam definir de muitas maneiras, o que significa o estudo de caso, trazendo contribuições valiosas para o contexto que uma pesquisa é realizada, possibilitando conhecer e compreender a ocorrência de fenômenos que foi pouco estudado ou até desconhecido, permitindo caracterizá-lo e fazer possíveis generalizações. Observando as situações citadas pelos autores, percebe-se que cada caso traz contribuições relevantes para se optar em fazer um estudo de caso em determinada área do conhecimento.

É necessário saber o tipo de estudo de caso que deve ser feito condizente com o objeto de estudo que o pesquisador/a pretende realizar. Para esta pesquisa, entendemos que entre os vários tipos específicos de estudos de caso, podemos dizer que este estudo se aproxima ou pode ser considerado como um caso instrumental, já que o mesmo nos possibilita a compreensão de algo mais amplo, entendendo que cada professor/a tem sua forma de percepção para a formação de professores para as classes multisseriadas. Optei por esta estratégia de pesquisa para encontrar possíveis respostas para a situação problema que ainda não estão claramente definidas.

Cada caso deve servir a um propósito específico dentro do escopo global da investigação. A opção de investigar três sujeitos de classes multisseriadas, que participam de um Programa de Formação de Iniciação à Docência, como é o caso do PIBID- Pedagogia/Classes Multisseriadas, tendo em vista que os mesmos podem contribuir para uma reflexão sobre a formação necessária para os professores de classes multisseriadas que atuam no campo.

No caso desta temática de pesquisa, foi realizado um estudo com alguns docentes que atuam em classes multisseriadas e no PIBID, porque os mesmos fazem parte de um contexto diferenciado, por lecionar nas escolas do campo, estão inseridos em um programa de Iniciação à Docência entre outras características, como: Compreender o contexto da Educação do Campo, bem como a organização do trabalho pedagógico, pensando na singularidade de cada sujeito da multissérie, que os diferenciam dos demais professores da rede Municipal de Ensino

de um Município do Estado da Bahia. Não foram escolhidos outros docentes que atuam em outras modalidades de ensino por entender que os mesmos não correspondem as características do objeto em estudo proposto nesta pesquisa.

Para realização da pesquisa, iniciamos com uma revisão bibliográfica por entendermos que o contato com o material escrito, possibilita conhecer o que já se tem de produção científica tanto no âmbito geral da formação de professores, quanto no contexto das classes multisseriadas. A revisão de literatura possibilita ao pesquisador/a ter acesso aos estudos referentes a sua temática de pesquisa.

Optamos pelo trabalho de campo, por entender que é o momento que o pesquisador/a se desloca ao contexto em que pretende pesquisar, neste caso o espaço geográfico de trabalho onde os professores de classes multisseriadas atuam. O trabalho de campo, não é simplesmente a escolha de um lugar para coletar dados, mas por ser um espaço propício para se conhecer as possibilidades favoráveis para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como fazer as observações necessárias, conhecer os sujeitos, e compreender a realidade social, atento a todos os significados, oriundo das manifestações empíricas.

Optamos por observar duas escolas em diferentes áreas rurais para conhecer melhor o contexto social e a realidade emergente destes espaços de trabalho dos professores, participantes desta pesquisa. Estas observações aconteceram no período matutino, das 08 às 12 horas, durante cinco dias letivos, em uma escola. Já no outro estabelecimento de ensino, o período de observação aconteceu durante a minha participação no PIBID. Embora escolhamos três docentes para fazer partes das entrevistas, entendemos, que observar apenas a prática pedagógica de dois professores contempla esta pesquisa, porque todos os participantes atuam em turmas multisseriadas, nas escolas do campo, e tem rotina de trabalho semelhante. A importância do trabalho de campo na visão de Chizzotti (2011) é:

Um estudo de caso envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, aspectos da vida de um indivíduo, de ações de membro de um grupo, aspectos de um evento, de uma organização, empresa ou comunidade. Recorre, para isso, a múltiplas fontes de coleta de informações, como documentos, cartas, relatório, entrevista, história de vida, observação participante, pesquisa de campo, recursos áudios-visuais. A fonte mais constante e usual tem sido a entrevista nas suas diversas modalidades: aberta, semiestruturada ou focada. (CHIZZOTTI 2001, p.140)

Em comum acordo com o pensamento do autor, nesta pesquisa recorreremos ao uso de alguns instrumentos que julgamos necessários, como a observação e a

entrevista, entendendo que tais instrumentos usados neste trabalho de pesquisa contemplam os objetivos que foram delineados, bem como, conhecer por meio da fala dos docentes, sujeitos deste estudo, qual a formação necessária para as classes multisseriadas. As observações, as entrevistas, devem fornecer informações necessárias, sobre a percepção que os sujeitos desta pesquisa têm acerca da formação de professores para o contexto da multisseriação. Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, Ludke e André (1986) entendem ser de suma importância o uso da entrevista.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela emite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos, Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (LUDKE e ANDRÉ 1986, p. 33)

É por meio da entrevista que se pode conhecer elementos importantes, para a concretização de um trabalho como este, é imprescindível o uso de tal ferramenta. Segundo Gil (2009):

A entrevista como técnica de coleta de dados é uma maneira adequada para obter informações das pessoas; para saber, por exemplo, como foi dito, sobre o que o outro sente ou entende em relação a algo. Isto é, por meio da entrevista que compreendemos a subjetividade das pessoas, sobre o que elas [...] crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes. (GIL 2009, p.109)

Entre os vários tipos de entrevista que pode ser utilizada no processo de coleta de dados, optamos pela semi-estruturada, devido a flexibilidade no tipo de perguntas que se pretendia fazer aos sujeitos, seguindo os procedimentos delineados antes da ida do pesquisador/a ao campo, para sustentarmos esta escolha e não outro tipo de entrevista neste trabalho, tomamos como exemplo, o pensamento de Boni e Quaresma (2005):

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou

ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. (BONI e QUARESMA 2005, p.75)

As autoras discorrem sobre os passos que deve ser seguidos na busca de respostas, para compreender melhor o tema de uma pesquisa. Com a possibilidade de retomada de questões que não foram bem compreendidas, caso o informante não tenha sido claro/a com as respostas apresentadas. A escolha do local, horário e disponibilidade do informante é de fundamental importância para que no momento de ser entrevistado/a não aconteça situações inesperadas e comprometa a qualidade da entrevista. Outro cuidado é com a transcrição dos dados de uma entrevista, que deve exigir do pesquisador/a muita atenção e ficar atento para não deixar “escapar” detalhes importantes da fala do/da informante, para não comprometer o sucesso de sua pesquisa.

3.1 OS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

As observações foram realizadas em duas escolas que são parceiras do Pibid, situadas no município de Amargosa, onde os sujeitos desta pesquisa estão lotados, com o propósito de observar a prática pedagógica dos docentes. A primeira observação foi realizada na escola Municipal Senador Josaphá Marinho, A Escola Municipal Senador Josaphá Marinho, que está localizada no povoado do Córrego, na década de 60 chamava-se Escola Isaías Alves, tendo como as primeiras professoras na gestão de João Sales: Rosa Francisca de Souza e Maria Ribeiro Santana (Sisi). Com o passar dos anos, a escola contou com a presença da professora Rosalina.

O terreno para a construção deste estabelecimento foi doado por Aurelino Francisco de Souza. Bittencourt. Existia uma biblioteca, cujo acervo, alguns anos depois foi doado para a Biblioteca Municipal. Na década de 70, a escola passou a chamar-se Josaphá Marinho em homenagem ao Senador baiano, estas informações encontram-se no Projeto Político Pedagógico. (PPP, 2015).

A escola dispõe de uma estrutura física razoável, a mesma é composta por duas salas, dois banheiros, um depósito, uma cozinha, uma área livre, a qual é coberta e ainda um quintal. Só uma das salas é utilizada para dar aula, a outra é utilizada como sala de apoio, não há alunos suficientes para formar duas turmas. Na

sala de apoio, foi possível notar que ficam expostos livros, brinquedos e jogos e é também nessa sala que fica o bebedouro.

Entendemos que a caracterização do contexto escolar é necessário para perceber a riqueza de detalhes emergentes, que esses locais apresentam no universo das classes multisseriadas. Por meio da observação o pesquisador/a tem elementos que servirá de norte para a elaboração de perguntas que os sujeitos de sua pesquisa devem responder no momento que for realizada as entrevistas.

No momento da observação durante uma semana na escola municipal Senador Josaphá Marinho, percebi como a professora em sua prática pedagógica consegue trabalhar os conteúdos para contemplar uma classe que tem alunos da educação infantil ao 5º ano, com um total de dezessete alunos. A importância de fazer as observações durante o percurso de uma pesquisa nos faz compreender como, as mesmas possibilitam um olhar mais ampliado para o contexto de emanam as questões que interessa ao pesquisador/a. Para Santos (1997):

Observar, não é somente vê e ouvir, sem usar os estímulos da mente, pois esta informação não resultará em qualquer avanço em direção a um resultado que traga benefícios à coletividade e traz compreensão das coisas e fatos a um nível individual muito restrito e sem profundidade. (SANTOS 1997, p.144)

Para o autor a observação, não é só ver e ouvir, sem um processo elaborado da mente, assim não há avanço na busca dos resultados do contexto observado. Em concordância com o autor a observação não deve ser de forma assistemática e nem apenas para o observador contemplar algo. Observar requer planejamento estruturado, e exige perguntas, que segundo Santos, são: (1997, p.145) Porque Observar? Para que observar? Como observar? O que observar? Quem observar? Norteados por estas perguntas, precisei fazer as observações das aulas de uma professora, para entender como em uma classe multisseriada, a mesma leciona para corresponder aos níveis de aprendizagem dos alunos, e como sua formação docente contribui para que tal prática seja eficiente.

Segundo Ludke e André (1986):

Para que se torne instrumento valioso e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes tudo controlada e sistematizada. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. (LUDKE e ANDRÉ 1986, p.25)

Teve um planejamento e o que pretendia observar e a total disposição para estar no campo empírico, em contato direto, observando atentamente como é que a professora organiza as atividades para atender todos os níveis de aprendizagem. Durante a minha escolarização, quando tinha sete anos, a professora que era leiga, para conseguir lecionar em uma turma multisseriada, fazia a divisão dos assuntos por série na lousa e organizava os conteúdos para facilitar seu fazer pedagógico, algo que até hoje é comum entre muitos professores que lidam com turmas multisseriadas.

No momento em que observei a sala de outra professora na condição de observador, imaginava que em algum momento durante a aula, ela também fosse fazer divisão na lousa e organizar os conteúdos. Essa hipótese não se confirmou, porque a professora realizou uma metodologia de ensino diferente daquela que esperava encontrar. Segundo Ludke e André (1986, p.25) o que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente da sua bagagem cultural. A forma como a professora desenvolveu suas aulas são explicitadas a seguir.

O que inicialmente tinha em mente para observar, foi desconstruído na minha entrada em campo, a professora com um mesmo assunto consegue trabalhar com todas as faixas etárias, com todas as séries, desde a educação infantil ao quinto ano. Divide a turma por grupo e série de forma mista, em cada grupo tem alunos de todos os anos. Coloca os assuntos comuns que possa contemplar dois ou três níveis, estes alunos ficam juntos, e atividades específicas para outros níveis, os agrupamentos dependem muito das atividades que são desenvolvidas, suas finalidades e os objetivos, para adotar tais procedimentos buscando contemplar todos os alunos, considerando a capacidade cognitiva de cada sujeito.

Durante a semana, do primeiro ao quinto dia de observação, a professora começou a aula fazendo uma acolhida seguida de várias etapas como: o momento da roda de conversa em que a professora deixou os alunos relatarem algumas experiências do seu cotidiano fez uma oração da qual fui convidado a participar, é o momento de proferir palavras a Deus, de agradecimento pela vida, pelo dia de trabalho etc. É algo acordado com os alunos, e possivelmente com os pais das crianças. Tem pequenas músicas, como a da Sereia, faz doce Sinhá etc., estas

músicas não fazem parte do conteúdo, são para interagir e descontrair com os alunos.

A sala de aula é organizada em círculo, no centro da sala coloca as cadeiras e mesas para a educação infantil, assim possibilita a professora ter uma visão panorâmica de todos os alunos. No que tange a escolha dos assuntos para cada nível de aprendizagem, a professora, já tem no plano de aula de forma bem organizada as atividades que acredita contemplar, desde os alunos da educação infantil ao quinto ano, recorre aos assuntos com objetivo e finalidades que pretende para cada nível de aprendizagem dos alunos.

Nos agrupamentos que faz com os alunos, foi solicitando atividades diferenciadas para cada ano. Esses agrupamentos aconteciam da seguinte forma: Tem momento que agrupam os alunos por nível, mais próximos, ou às vezes, até mais distantes, dessa forma um coopera com a aprendizagem do outro. A professora para dá conta de atender todos os alunos de diferentes níveis de aprendizagem, enquanto está orientando um grupo, os demais alunos de outro grupo estão fazendo outro tipo de atividade, sempre atenta para que todos cumpram suas tarefas no tempo determinado.

Para tornar suas aulas mais dinâmicas e interativas, a professora recorreu a utilização de livros didáticos, cartazes, revistas, e recursos midiáticos como vídeos, músicas e leitura de imagens projetadas, direcionando as atividades para todos de acordo a sua aprendizagem, passava nos grupos orientando todos os alunos, dessa forma a professora possibilita a troca de informações entre os mesmos. A professora atende três (03) alunos da educação infantil, (01) do primeiro, dois (02) do segundo, três (03) do terceiro, quatro (04) do quarto e cinco (05) do quinto ano, totalizando dezessete (17) alunos.

Observando a metodologia que a professora realizou durante os cinco dias de observação, algumas indagações são necessárias. É importante compreender porque a professora decidiu trabalhar com grupo de alunos em todas as aulas, entendo que a mesma decidiu realizar esta prática, para contemplar os níveis de aprendizagem dos mesmos. Já o critério que utilizou para juntar os alunos de diferentes níveis de aprendizagem, utilizou as atividades considerando o grau de aprendizagem de cada aluno.

Percebi quando observei o plano de aula da professora, que o mesmo é feito para contemplar a classe multisseriada, com apenas um assunto consegue propor atividade para todos os níveis de ensino, e fez da seguinte forma: para cada grupo, composto de três ou quatro alunos, solicitou alguma atividade, assim conseguiu garantir que os mesmos aprendam os assuntos que são propostos na aula, agindo dessa forma, reagrupando, alunos da educação infantil, primeiro e segundo ano, bem como terceiro, quarto, e quinto ano a professora consegue atender a todos, cumprindo o plano de aula durante quatro horas de ensino.

Nos cinco (05) dias de observações, estive atento para compreender as reais condições da prática pedagógica da professora, que são marcada por uma dinâmica intensa de trabalho, são muitas atividades que precisa desenvolver para que todos os alunos sejam contemplado nos seus respectivos níveis de ensino.

Decerta forma foi possível perceber que o contexto onde a mesma leciona, são favoráveis, pois a escola é considerada, garante as condições básicas, como tamanho da sala, sala em anexo que pode ser usada quando precisar, entre outros espaços para outras atividades. Pode-se imaginar que a formação da professora, bem como seu tempo de trabalho que tem em turmas multisseriadas tem lhe proporcionado condições exitosas na sua prática pedagógica. Desde dois mil e oito (2008) a professora atua em classes multisseriadas, somando dez (10) anos de docência nas escolas de campo.

Para falar sobre a prática pedagógica, cabe ressaltar a argumentação de Veiga (1989, p. 16) onde a autora fala que a prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõem a teoria-prática, e é essencialmente nosso dever como educadores a busca de condições necessárias à realização. Os professores devem buscar todas as condições para realização da sua prática pedagógica, no caso das classes multisseriadas as condições de trabalho do professor/a nem sempre são favoráveis para a realização de um ensino que contemple as demandas das turmas multissérie.

A professora busca interagir com os alunos, solicitando que todos participem, acrescenta informações valiosas aos assuntos, percorre a sala orientando, é instigadora, suscita debate de ideias, conversa com os alunos sanando as dúvidas, solicita a correção de atividades, acompanha o desenvolvimento da leitura e da escrita, “exige” que o aluno/a leia e escreva, faz perguntas, escuta atentamente as

vozes que emanam dos alunos, solicita o uso de dicionário, livros, revistas, etc. para que os alunos possam encontrar respostas.

Pensando na forma como a professora leciona, é necessário compreender a sua trajetória profissional, prática pedagógica, é respaldada nos elementos formativos que emanam do próprio sujeito que ensina, no caso desta professora que observei, percebi que a mesma conseguia com “certa” facilidade ensinar os assuntos em turma multissérie. Como já mencionado em parágrafo anterior a primeira observações aconteceram no período matutino, das oito às 12 horas, fiz registro das informações relevantes no que tange a prática pedagógica da professora, fui registrando de forma escrita no caderno de campo, mas poderia ter filmado ou usar outras situações, escolhi observar e fazer as anotações valiosas. Segundo Ludke e André (1986).

Há formas muitas variadas de registrar as observações. Alguns farão apenas anotações escritas, outros combinarão as anotações com material transcrito de gravações. Outras ainda registrarão os eventos através de filmes, fotografias, slides, ou outros equipamentos. (LUDKE e ANDRÉ 1986 p.32)

As autoras acreditam que há diversas possibilidades de fazer as observações, em comum acordo entendo que depende do objetivo que o pesquisador quer alcançar, e fica a critério escolher os procedimentos adequados que atendem a finalidade pretendida. Fazendo as observações fui registrando minuciosamente as informações que julguei pertinentes, enfatizando a prática pedagógica da professora.

A partir dessas observações foi possível com base no exercício de sua docência, intuir que o percurso profissional da professora, incluindo a participação da mesma no PIBID tem lhe garantido subsídio e norte para desenvolver de forma satisfatória, suas atividades em uma turma multissérie. Foi possível observar que a escola em que a professora trabalha possibilita fazer um trabalho de qualidade, uma vez que leciona em uma sala com espaço apropriado, tem uma sala em anexo que pode recorrer quando precisar tem uma área de lazer que favorece desenvolver brincadeiras com os alunos.

A segunda observação foi na Escola Municipal Maria Neuza Cerqueira Nogueira que foi inaugurada na administração do Prefeito Josué Sampaio Melo (falecido), no ano de 1984 e registrada em março de 1988 (Registro 236 – Livro 01 -

Folha 38). Recebeu este nome em homenagem a uma professora que lecionava em uma escola estadual em Amargosa. O terreno foi doado pelo Sr. José Almeida. A escola fica situada na localidade Ribeirão do Cupido a 14 km da sede. A localidade recebeu este nome porque havia muitos bichos chamados “cupido”.

Quanto ao padrão atual de recursos da escola, é uma instituição de pequeno porte, que funciona no turno matutino. Apresenta em seus aspectos físicos: Uma(01) sala de aula, Uma(01) cantina, Três (03) banheiros e uma pequena sala. Sendo a sala de aula com janela, onde a ventilação e a iluminação são boas. A sala, apesar de pequena 6mx 6m, é muito agradável, bem ventilada e iluminada, possui forro de pvc, quadro branco, ventilador de teto e paredes revestidas até a metade, piso de lajota no chão.

Na condição de bolsista do PIBID, desde março de dois mil e treze, na condição de bolsista, lotado na Escola Municipal Maria Neuza Cerqueira Nogueira, durante esse tempo, observei as aulas do professor dessa escola, que se assemelha em muitos aspectos no que tange a metodologia de ensino, comparado com a forma de lecionar da professora da outra escola, na qual realizei as observações. O professor atende alunos da educação infantil ao quinto ano. Porém considerando uma turma multisseriada, devido as limitações estruturais da escola, por ser considerada pequena e com pouco espaço na sala de aula, o professor busca inovar e diversificar muitas atividades, contribuindo com aprendizagem dos estudantes.

Estou comparando duas escolas com duas realidades diferentes e públicos diferentes, para enfatizar como esses professores conseguem atender as especificidades que emanam dessas turmas multisseriadas. A prática do professor se assemelha a prática pedagógica da professora porque trabalha com agrupamentos dos alunos por nível de aprendizagem. É necessário falar de alguns desafios que o professor enfrenta para realizar sua prática pedagógica, a dimensão espacial da sala dificulta organizar as cadeiras em formato de círculo, sente dificuldade de locomover-se pela sala de aula, além da falta de materiais pedagógicos adequados que contemple a multissérie.

O professor costuma fazer algumas divisões na lousa para demarcar as atividades, segundo os níveis de aprendizagem dos alunos. Para Hage, (2006):

Os professores enfrentam dificuldades em realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo, envolvendo estudantes de diversas faixas etárias, interesses e níveis de aprendizagem. A alternativa mais utilizada para solucionar o problema e viabilizar o planejamento numa situação dessa natureza tem sido seguir as indicações do livro didático, sem, contudo, atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos impõem a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região. HAGE 2006, p 309)

Apesar das dificuldades apontadas pelo autor em relação ao planejamento, e como solução a recorrência ao livro didático, os professores que observei recorrem ao uso do livro didático, mas buscam diversas possibilidades para conseguir atender as especificidades da multissérie, tenta romper a lógica da seriação, criam estratégias, tais como: Organização de grupos entre outras, como já mencionei, além de não deslocar os assuntos da realidade dos alunos, tenta “burlar” o currículo pautado na seriação.

Durante este período em que tenho contato com as classes multisseriadas, tenho escutado dos professores que lecionam nessas turmas, que tentam não seguir o modelo urbanocentrico de ensino pautado na seriação, como alternativa os mesmos buscam desenvolver uma prática pedagógica que contemple o contexto que leciona, atendendo as especificidades de cada sujeito. Para Hage, (2006, p.309), os professores sentem dificuldade de planejamento, como alternativa recorrem ao livro didático, sem, contudo, atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos impõem a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo. Os professores que observei não se orientam muito pelo o livro didático, nem deslocam os assuntos da realidade dos alunos.

Os professores, observados têm uma prática diferenciada, pois no seu fazer pedagógico conseguem atender as especificidade da multissérie. Estes professores rompem com o currículo seriado urbanocentrico, fazem as adaptações necessárias dos conteúdos no momento em que estão fazendo seus planejamentos de ensino, conseguem compreender as demandas que emergem do campo, conseguem aproximar os assuntos com a realidade dos alunos, os anos de experiências, e, sobretudo a formação que tiveram durante todo percurso em que estão na docência, lhe garantem condições de realizar um trabalho num contexto tão heterogêneo como a multisserie.

Foi possível por meio das observações, conhecer como esses professores construíram uma prática pedagógica capaz de atender a multisseriação, pois os mesmos conseguem trabalhar os conteúdos pedagógico de maneira que contemple todos os alunos, de diferentes séries e idade. Obviamente, que sua prática docente tem respaldo diretamente na sua formação inicial e continuada, tomando como exemplo o caso do Pibid, que eles participam, além de outras formações que se somam na sua bagagem profissional.

3.1.2 Os sujeitos envolvidos na pesquisa

São três (3) sujeitos que contribuíram com essa pesquisa: duas professoras e um professor, todos atuam em classes multisseriadas, e atuam como supervisores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid. Os professores têm formação superior e outras especializações no âmbito da educação, como pode ser verificada em falas posteriores no momento em que os mesmos foram entrevistados. Todos lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas do campo.

Como já foi dito em parágrafo anterior, apesar de envolver três participantes nesta pesquisa, como critério de observação, optou-se por observar a prática pedagógica de uma professora e um professor, ambos, lecionam nas escolas do campo, em classe multisseriadas, em duas realidades diferentes. Entendermos que observar o trabalho pedagógico desses docentes seria suficiente para contemplar este trabalho de pesquisa. Por questões de procedimentos éticos para preservar a identidade dos professores eles serão identificados por P1, P2 e P3. O rigor ético em uma pesquisa é necessário para, que as identidades não sejam reveladas.

Para realizar as entrevistas alguns cuidados são necessários, no que tange a questão da escolha do local, do tempo, das disponibilidades dos sujeitos que devem ser entrevistados e, sobretudo, as perguntas que devem ser apresentadas com a finalidade de obtermos as respostas condizentes com os objetivos delineados nesta pesquisa. Eles são os protagonistas deste estudo, que podem de fato responder sobre qual a formação necessária para os professores de classes multisseriadas do campo.

Todos eles foram entrevistados/as, com perguntas elaboradas previamente, pois, só a partir das falas dos sujeitos desta pesquisa pode se entender o que pensa os professores acerca da formação necessária, para atuar no contexto das classes multisseriadas. Esperamos também por meio dessa escuta sensível dos professores, quais os aspectos tomados como referência no processo de formação para as classes multisseriadas, bem como verificar se a formação que é oferecida aos docentes que lecionam na multissérie dialogam com o Projeto Educação do Campo.

3.1.3 A formação necessária: o que dizem os professores de classes multisseriadas?

Faz-se necessário compreender qual a concepção de formação dos professores de classes multisseriadas que pode ser destinada para as escolas do campo. A formação que estes professores que atuam em classes multisseriadas receberam atendem ou não as demandas e singularidade da escola do campo? Pergunta como esta deve ser respondida pelos próprios sujeitos, com base nas entrevistas que foram realizadas, com professores que já lecionam em classes multisseriadas, os mesmos atuam em classes multisseriadas e puderam de forma significativa corroborar com os objetivos delineados nesta pesquisa.

Foram formuladas diversas perguntas divididas em dois blocos, o primeiro de nove perguntas sobre a formação do professor/a de classes multisseriadas, e o segundo sobre a organização do trabalho pedagógico, com onze perguntas sobre a prática pedagógica. O roteiro elaborado sobre a formação de Professores apresentou questões como: A Formação Inicial e Continuada, bem como alguns elementos para atuar em classes multisseriadas qual a formação necessária para atuar em classes multisseriadas, quais cursos os docentes teve acesso em seu percurso profissional, entre outras perguntas pertinentes que fizeram parte das entrevistas.

No que tange a organização do trabalho pedagógico dos professores em turmas multisseriadas, as perguntas que foram elaboradas abordou as seguintes questões: A rotina de trabalho nas classes multisseriadas, a organização da prática

pedagógica, desafios para lecionar na multissérie, a formação dos docentes se os conhecimentos dos professores são suficientes para atender as demandas e singularidades da Educação do Campo, e outras questões que julgamos necessárias para o momento das entrevistas.

Desde que se pensa em realizar uma entrevista, devemos compreender que a mesma é composta de várias etapas previamente definida na busca de atender os objetivos que foi delineado na pesquisa, a terceira etapa corresponde à transcrição, que é o momento que o pesquisador/a exercerá o papel de interpretação dos dados que obteve no campo empírico.

Para Gil (2009) pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas com:

Objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL 2009,p.109).

Foi dessa forma que aconteceram as entrevistas, enquanto pesquisador estive interessado em coletar dados relevantes para corresponder com os objetivos propostos, os professores entrevistados forneceram as informações que ajudaram na tessitura deste trabalho de pesquisa.

Por meio das vozes dos três professores que revelaram suas concepções acerca da formação desejada para o contexto das escolas que atuam, e outros assuntos referentes ao contexto da multisseriação. São eles os protagonistas que com propriedade revelaram qual a formação que precisam para atuar nas escolas do campo, sobre sua formação inicial e continuada, trabalho pedagógico e outras perguntas relevantes que julgamos de suma importância para esta pesquisa. Buscou-se encontrar respostas, a partir da fala dos professores para a questão: Que formação os professores precisam para lecionar nas Escolas do Campo?

Nesta pesquisa as entrevistas foram realizadas fora do local de trabalho dos mesmos, visto que os (03) professores se encontravam na cidade, p1 foi entrevistada na Secretaria de Educação do Município de Amargosa, p2 foi entrevistado em Instituição religiosa, por ser um lugar silencioso e propício para a realização da entrevista, este local foi decidido pelo informante, o qual também considerei apropriado.

Para obter as informações de p1 e p2, fiz uso do gravador do celular já p3, recebeu as perguntas via whatsapp e a mesma enviou suas respostas via áudio no celular, optou-se por realizar esse procedimento, porque não foi possível para p3, está presente, também não conseguimos marcar um local e horário apropriado para atender esta demanda, a mesma estava com muitas atividades para realizar referente à Educação e optou por enviar o áudio com as respostas das perguntas que lhe foram concedidas.

Desta forma a pesquisa se pauta: nas respostas dos referidos professores, nos dados recolhidos referentes à formação para classes multisseriadas e sobre a organização do trabalho pedagógico. Se tratando de formação inicial e continuada, todos os três professores que lecionam no campo tem nível superior e cursos de formação continuada, estando de acordo com o que rege as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013):

Art.12 O exercício da docência na Educação Básica , cumprindo o estabelecido nos arts . 12, 13, 61e 62 da LDB e nas Resoluções CNB/CEB nº 3/97 e nº 2/99, assim como nos Pareceres CNE/CP nº 9/2001 , nº 27/2001 e nº 28/2001 , e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 E nº 2/2002 , a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na Modalidade Normal (BRASIL, 2013, p.283).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica é necessário uma formação inicial de licenciatura para o exercício da docência, e os professores entrevistados, além da experiência no exercício de sua docência em turmas multisseriadas, tem mais de uma formação no seu currículo profissional. Algumas falas concedidas pelos professores sofreram alguns recortes, estes recortes se justificam pela necessidade de fazer as subtrações de forma consciente de alguns trechos que não correspondem ao objetivo da pergunta. Sobre a formação inicial e continuada obtivemos as seguintes respostas:

[...] Formação docente das séries iniciais. Fiz o antigo Magistério, em seguida fiz a licenciatura em Normal Superior, também fiz a licenciatura em filosofia, fiz pós-graduação em Educação Interdisciplinaridade na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, e fiz curso de especialização em Pedagogia Histórico – Crítico, pela UFBA. (P1)

[...] Eu sou pedagogo, formado pela a UFRB. Minha formação inicial foi em Magistério, terminei em 2004. Fiz vestibular em 2006, passei, e em 2007 iniciei o curso de pedagogia na UFRB, finalizei em 2011, nesse mesmo ano

atuei como supervisor do PIBID que é uma formação continuada muito relevante para se discutir a realidade da Escola. Ingressei em uma pós-graduação em 2012 em Educação Campo, terminei em 2014, nesse período fiz o Gestar de formação continuada, fiz alguns cursos da Jornada Pedagógica, mas em curso formal mesmo, foi a pós-graduação em Educação do Campo, e agora estou fazendo mestrado na Turma de 2016. (P2)

[...] Eu fiz Magistério, em seguida a minha graduação foi na Universidade Estadual da Bahia – UNEB, na cidade de Santo Antônio de Jesus, fiz o curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola, [...] Considero crucial minha participação no PIBID, trouxe reflexão fantástica sobre o fazer dessa prática pedagógica em classe multisseriada, a formação continuada se dá todos os dias, a partir do nosso planejamento, quando a gente repensa nossa ação-reflexão-ação, deve ser crucial no momento do planejamento, no momento da prática pedagógica em classe multisseriadas. (P3).

Analisando as respostas dos professores, percebe-se que os mesmos tem experiência com a docência, p2 e p3 já destacam entre os cursos de formação continuada a relevância do PIBID para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, e a atuação do Programa na realidade da Escola. Concordamos com a afirmação de p3 referente ao PIBID, pois sabemos da sua importância na formação continuada de Professores. Quando perguntado se na sua formação inicial os professores tiveram alguns elementos para atuar em classes multisseriada, foi unanimidade nas respostas dos docentes que não tiveram nenhum elemento que ajudasse na sua prática pedagógica, como pode se ler nas suas respectivas falas:

Não, o que se discute é muito pouco sobre as classes multisseriadas, até mesmo porque a gente sabe o que se está produzindo sobre classes multisseriadas é muito pouco. (P1)

Nem na formação inicial e na continuada, a formação, que eu tive em Magistério a gente não discutiu nada, nem de campo nem de classes multisseriadas, e na pedagogia também não, só tinha uma optativa que eu acabei nem fazendo, porque foi oferecida pela manhã, em um horário que não tive como fazer, porque era o período em que eu trabalhava. (P2)

Não tive nenhuma discussão, nenhuma teoria, nada que me desse esse arcabouço de repensar, de refletir sobre esse processo de ensino e aprendizagem em classes multisseriada, mesmo sendo oriunda de uma classe multisseriada, nunca foi discutida na academia em relação a esse tema. (P3)

Fica evidente nas falas dos professores a falta de elementos destinados a Educação do Campo, bem como para as classes multisseriadas, logo entendemos que os cursos de licenciaturas que estes docentes tiveram, não lhe garantiram condições necessárias para compreender o contexto do campo, ou seja, estes professores tiveram uma formação, que não lhe ajudou conhecer o contexto de

trabalho, nesse caso o campo atuando na multisseriação. Os movimentos sociais e autores que discutem a educação do campo, defendem outras concepções de políticas para o campo, nesse sentido Beltrame (2009) nos diz que:

Quando ouvimos os professores, é comum que apareça, nas suas falas, a questão das dificuldades no processo de formação para a docência. Os professores evidenciam as carências resultantes da sua formação precária e as dificuldades ainda presentes no seu cotidiano na escola. [...] Essa formação precária é sentida por eles como um entrave. (BELTRAME 2009, p.153)

O processo de formação precária, ficando de fora as questões referentes ao espaço de atuação dos professores após sua formação lhe deixa fragilizados, para compreender seu espaço de atuação, alegam a precária formação para a docência, que dificulta compreender o contexto da multissérie.

Para Arroyo (2007, p.9) Os movimentos sociais passam a exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, [...] com a formação específica de para configurar políticas de Estado que assumam a especificidade da formação de educadoras e educadores do campo. Para Guimarães (2012) os professores precisam de um preparo específico sobre a realidade do campo, bem como, currículos e materiais de formação que incorpore a realidade e especificidade dessas escolas. Dialogando como o pensamento dos autores, entendemos que os professores, não tiveram essa formação específicas, nem outros assuntos ligados ao campo, nos cursos de formação inicial, como diz Santos e Moura (2010, p.37) [...] “os cursos de formação de professores mesmo aqueles situados nas regiões interioranas do país, geralmente, ignoram a multisseriação, não o abordando como temática pertinente em seu currículo”. Quando perguntado aos professores:

O que você acha necessário na formação do professor para atuar em classes multisseriadas? Além de ter mais leituras, ter a vivência nas classes multisseriadas, porque o contexto no qual os professores vão atuar nunca tiveram anteriormente, o grande desafio é você dá os conteúdos a 3, 4 e 5 séries, sendo um tempo único. (P1)

Na fala de p1 o que deve ser necessário na formação do professor para o campo, é ter a vivência e leituras sobre as classes multisseriadas, ou seja, o professor/a deve vivenciar o contexto da multisseriação, bem como fazer estudo sobre a multissérie. Sobre esta pergunta, p2, responde

Ter a vivência, ter esse contato, ai eu vejo o Pibid, por exemplo, é uma boa oportunidade de vivência, porque os pibidianos tem essa vivência na Escola, tá lá no dia – a – dia observando. Tem também o contato com a teoria com que se pesquisa, com que se estuda e assim não tem como atender todo mundo, o ideal seria que tivesse os estágios em diferentes modalidades, que tivesse também uma prática reflexiva, no espaço de educação do Campo e da multissérie que é uma realidade no Brasil, ea Universidade nega isso. Seria necessário uma disciplina, não só uma disciplina no campo teórico, mas na modalidade de estágio, que houvesse um estudo teórico, mas também que houvesse esse contato com a prática.

O professor 2 responde que também é fundamental ter a vivencia e o contato nessa turmas multisseriadas, além de afirmar a relevância do Pibid, concordamos porque sabemos, de sua importância para as Escolas do campo. P2 ainda enfatiza a ideia de uma disciplina com estágio, para discutir não só a teoria, mas que possibilitasse esse contato com a prática.

São tantas coisas “né”, quando a gente fala de multisseriação a dimensão de vários, de plural, e o professor de classes multisseriadas ele precisa ser um professor plural, e o que significa essa pluralidade? No sentido de heterogeneidade que ele encontre numa classe multisseriada, mas não é um ser heterogêneo de série é a heterogeneidade de comportamento, de níveis de aprendizagens, de ritmos de aprendizagens, heterogeneidade de sentimento, afetividade, de currículo, de forma organizacional, no sentido de atender aos trâmites burocráticos de cada nível,, de cada série, exigido. Então o professor de classe multisseriadas precisa ter um olhar reflexivo, esse olhar atento para não poder esquecer, não inferiorizar, e deixar de lado qualquer item heterogêneo em uma sala tão múltipla de séries, saberes, rica, na verdade esse professor precisar ser especial para essa turma especial. (P3)

Observando a resposta de P3 que acredita na ideia desse professor plural, da heterogeneidade, de saber, de comportamento, de sentimento, que o professor deve ser reflexivo, especial, porque deve atuar numa classe especial como a multisseriada, mesmo com todas as discussões que já se tem produzida referente ao campo, ainda é uma realidade distante incorporar todos esses elementos citado por p3 na formação do professor para atuar na multissérie.

Percebe-se nas falas dos professores sua percepção referente a um “ideal” de formação para o professor/a para atuar em classes multisseriadas. Quando P2 afirma que a Universidade nega a prática reflexiva referente à Educação do Campo, concordamos com essa afirmação, pois entendemos que os cursos de Licenciaturas de maneira geral, não tem trazido esse debate ou quando menciona ainda é de forma muito tímida, a exemplo podemos citar a Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, que oferta como optativo um

componente sobre Educação do Campo, corroborando com essa ideia Parente (2014) afirma que:

Muitos professores saem dos cursos de licenciaturas sem saber da existência de turmas multisseriadas. Isso é corroborado pela evidência empírica de que os cursos de formação de professores nas várias instituições de ensino superior brasileiras sequer tratam da questão. (PARENTE 2014, p.08)

Devido à falta de debates acerca das classes multisseriadas nesses cursos de licenciaturas e, quando perguntado aos professores sobre quais cursos de formação continuada eles tiveram em seu percurso profissional, obtivemos as seguintes respostas.

Fiz o Escola da Terra, que me ajudou muito na questão das classes multisseriadas, a especialização em Interdisciplinaridade que fiz na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, me deu subsídio para que eu trabalhasse de forma interdisciplinar sem desprezar nenhum conteúdo, sempre perceber o indivíduo como todo. (P1)

Na fala de p1 destaca a importância do Programa Escola da Terra para sua atuação em classes multisseriadas, bem como a especialização em interdisciplinaridade que lhe deu subsídio para trabalhar de forma interdisciplinar, ou seja, como um mesmo assunto trabalhado em uma disciplina, busca-se dialogar com outras áreas de conhecimento.

Fiz o Gestar 1 que é de 1ª a 4ª série, foi um curso muito bom, a carga horária, como se fosse uma graduação, participei do Programa Despertar, não é Educação do Campo, mas é voltada para Educação Rural, sustentabilidade, gerenciado pelo SENAR, e também as formações continuadas proporcionadas pela Secretaria de Educação, que sempre traz um profissional, aí eu fiz o Escola Ativa, o Escola da Terra, e agora fiz a formação do PACTO. Mas voltada para a língua portuguesa e matemática, que está dentro da formação continuada. (P2)

P2 participou de alguns Programas, entre eles, o Programa Escola Ativa, Escola da Terra, ambos se destinam a formação continuada de professores do campo, também fez algumas formações continuadas.

Eu fiz duas pós-graduações, dois cursos de especialização, um realizado pela UFBA, com título e estudos linguísticos, fiz todos os cursos presenciais, com TCC, estudo e muito mais. Em seguida fiz outra pós-graduação, que foi em metodologia espanhola, já foi um curso à distância com alguns encontros presenciais, fiz outro curso de aperfeiçoamento, também a distância. Como mídia na Educação, fiz um sobre meio ambiente, projeto Despertar, recentemente fiz um também sobre meio ambiente à distância, participei de alguns cursos pela a Secretaria de Educação: proletramento, proposta sobre o campo, e outros via online à distância. (P3)

Nota-se que p3 participou de alguns cursos, que de alguma forma corroboram com sua prática pedagógica e está relacionada ao seu próprio percurso profissional. Fala da participação de proposta para o campo, podemos concluir que esse arcabouço profissional tem lhe possibilitado subsídios para sua atuação nas escolas do campo.

Sobre esses Programas pensado como objetivo de atuarem em determinada realidade, como é o campo, entendemos que foram importantes na vida desses professores uma vez que abordam assuntos relacionados a multisseriação, para entender a importância destes cursos de formação continuada, no que tange ao seu trabalho no campo, foi perguntado aos professores:

Estes cursos de Formação continuada possibilitaram compreender o contexto da Educação do Campo e das classes multisseriadas?

Sim, eles discutem a terra enquanto espaço de pertencimento, que é a questão do curso Escola da Terra, a terra enquanto espaço de produção. O Pibid o qual eu fiz parte 03 anos que era da Escola do campo, da Educação do Campo, me permitiu ler mais, compreender mais aquele contexto em que eu estava e a partir daí repensar minha prática pedagógica. (P1)

Observe que p1, não tinha mencionado o Programa escola da Terra, quando perguntado sobre quais cursos de formação continuada tinha participado, fica evidente que p1, fez parte deste Programa, quando menciona que o mesmo, possibilita compreender a realidade do campo. O PIBID é novamente mencionado, mostrando sua importância para o contexto da Educação do Campo. Sobre este quesito (p2) nos responde:

Não, o único que foi assim destinado para as classes multisseriadas, foi o Escola Ativa, que era mais uma metodologia de trabalho do que uma formação, digamos assim, mais teórica. Então destes todos que já falei o único que tinha o foco nas classes multisseriadas era o da Escola Ativa, mesmo o SENAR, vindo para o Campo, o projeto despertar, mas é só assim, aquela questão de sustentabilidade não discute terra, não discute latifúndio, nada disso, é só manter a estrutura que tá, e as pessoas se adaptarem “né”, mas não mexe na estrutura no que a gente sabe que é a Educação do Campo, que é questão agrária.

P2 enfatiza que os Programas de Formação continuada não lhe ajudaram a realizar seu trabalho nas escolas do campo. No entanto destaca o Programa Escola Ativa, o Programa Despertar voltado para as classes multisseriadas, mas que apenas tratam de metodologia e não aborda aquilo que é necessário para o campo.

Estes cursos não me deram o arcabouço necessário para esta prática pedagógica, vou lhe dizer que prática pedagógica, o fazer pedagógico, em classes multisseriadas, é necessário, pisar no chão de uma classe multisseriada. Agora as discussões para a elaboração da proposta pedagógica da Educação do Campo que acontece no Município, ano 2015 e 2016, também, me deram um suporte e não posso me esquecer do curso de formação continuada que é o PIBID, ele sim me deu uma base teórica, muito boa para atuar, repensar, refletir, agir nas classes multisseriadas, repensar a metodologia, e os recursos que eu utilizava, eu considero, que a minha prática hoje, através do PIBID é tranquila porque eu consigo a partir da realidade e vivência que tenho, consigo atender a heterogeneidade da multissérie, consigo que a aprendizagem seja satisfatória, não negando assim a qualidade de ensino ao povo camponês. (p3)

P3, afirma que esses cursos não lhe deram condições necessárias para desenvolver sua prática pedagógica, mas com exceção do PIBID, que lhe garante condição para compreender a multissérie. Entendemos que além do Pibid, O Programa Escola da Terra etc. de alguma forma são relevantes para o campo. Segundo Hage (2014):

Esses programas têm sido desenvolvidos pelo Ministério da Educação através da articulação entre os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, as universidades e as organizações e movimentos sociais populares do campo, e embora enfrentem, em determinadas situações, dificuldades em sua execução, especialmente quanto a quantidade e a morosidade na liberação dos recursos para efetivação das ações apoiadas eles têm assumido o desafio de pautar as especificidades socioculturais e territoriais nas políticas públicas que chegam até as escolas do campo. (HAGE 2014, p.05):

O autor reconhece que mesmo existindo algumas dificuldades destes Programas serem executados, são importantes para contemplar as ações para o contexto para os quais são destinados, mas devemos entender que nem todos os Programas, que são destinados para o campo, tem sido contemplados com bons olhos, a exemplo do Programa Escola Ativa, que sofreu críticas dos movimentos sociais, e entidades ligadas ao campo, por entender que este Programa, não atendia as demandas que emanam dos povos camponeses.

Quando perguntados aos docentes, quais os elementos que um curso de formação deveria abordar para contemplar as escolas multisseriadas? Eles responderam:

Era as questões pertinentes ao campo e a terra, porque quando a gente discute a questão da terra, não é só a terra em questão de espaço, mas enquanto espaço de vida, enquanto espaço de produção, então nesse sentido, o sentimento de pertencimento, que por vezes até quem tá

morando no campo não tem esse sentimento porque acha o que é do campo é inferior, quando na verdade são culturas diferentes. (P1)

Analisando a fala de p1, sobre quais elementos deve ser abordado no curso de formação, percebe-se que a questão da terra aparece como elemento necessário para a formação de professores que lecionam no campo.

Eu acho que o grande problema nas classes multisseriadas é a organização do trabalho pedagógico, porque assim todo mundo quando vai lecionar nas classes multisseriadas, e agora como que eu faço? Eu vou dá uma aula para cada série, eu vou dividir, colocar alunos virados para a parede, dividido quadro, então a organização do trabalho pedagógico é o carro chefe para se lecionar em uma turma multisseriada, então se tiver que haver uma disciplina dentro dos cursos de formação de professores, deveria estar focado na organização do trabalho pedagógico, [...] não tem como fazer a organização da série, mesmo sendo seriado para a multissérie, tem que burlar a seriação, na hora de avaliar é seriado mas na organização do trabalho pedagógico, se não burlar a seriação não consegue trabalhar. (P2)

P2 ressalta a questão da organização do trabalho pedagógico, que este debate precisa está presente em um curso de formação de professores para as escolas do campo, afirma que não em como fazer a organização da série, que é preciso “burlar” a lógica seriada para lecionar na multissérie.

[...]. Eu acho que são os elementos discursivos, os elementos que trazem à tona a discussão do ser camponês, que muitas vezes são esquecidos, é deixada de lado, muitas vezes a criança ela, vai para à Escola, ela está naquele meio e não é discutido sobre o seu meio, sua vivência, suas peculiaridades, então o que deve existir é um curso de formação do campo, para a formação de professores, as singularidades dos sujeitos do campo que não deve ser esquecida, que não deve ser negada. (P3)

A ideia defendida por P3, versa em apresentar os elementos discursivos que permeia a vida do homem e a mulher do campo, embora não defina quais são esses elementos, mas podemos entender que se trate de questões ligadas a terra, a cultura, identidade, espaço de produção do sujeito do campo. Analisando as falas dos três professores nos provocam uma reflexão profunda sobre os elementos que os mesmo relatam, e cada um deles tem uma percepção diferente a respeito da formação de professores do campo. Retomando a ideia trazida por P1, sobre a questão da terra como um elemento importante para a discussão no curso de formação, corrobora como pensamento de Arroyo (2007).

Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização,

sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade.
(ARROYO 2007, p 07)

Como se percebe não só a discussão sobre a terra, mas muitos outros elementos que devem existir no cerne da Educação do Campo, então um curso de formação de professor/a deve abordar além desses elementos enfatizado pelo autor como também muitos outros pertinentes em curso de formação destinado para atender as demandas e singularidades do campo. Foi perguntado as professores, com base na sua formação, qual a percepção que os mesmo tem sobre o contexto das classes multisseriadas, eles responderam:

O grande desafio das classes multisseriadas, não é você ter, 3 ou 5 séries numa sala, mas é a questão da seriação, o tempo e o espaço dentro da sala de aula. E aí a formação que nós não temos para atuar nesse contexto, por vezes o professor acaba negligenciando aquilo que de fato é importante na formação. (P1)

Analisando esta fala de p1, percebe se que aponta a questão da seriação como um desafio para atuar na sala de aula, afirma que falta uma formação para atuar na multissérie, que acaba dificultando o trabalho no contexto em que leciona, assim como o tempo, que geralmente nessas turmas são de oito as dozes horas, bem como o espaço dentro da sala de aula. Sobre esta pergunta, p2 responde:

A gente não pode pegar nossa realidade, Amargosa como referência, porque a gente sabe que com todas as dificuldades aqui no Município, mas já temos avançado muito, a UFRB, tem contribuído muito, para se avançar no pensamento da Educação do Campo e das classes multisseriadas. A estrutura que a gente tem ajuda, apesar de ser ainda Escolas muito pequenas, espaços muito apertado, mas nada se compara como por exemplo, com a realidade do Pará, que ainda é choupana, Escolas feitas de barro [...] então assim, as Escolas multisseriadas ainda são sinônimo de precarização, porque a infraestrutura é precarizada, os professores que mandam para lá, na maioria das vezes por eles não terem formação para...por não ter experiência, eles acabam também fazendo um trabalho precário, não é culpabilizando o professor, porque você não pode dá o que não tem. [...] Eu ainda tive minhas professoras como referência, as vezes em algum momento, poxa como vou realizar isso aqui? Buscava minha referência, mas uma pessoa que não teve contato com a multissérie, nem fez um estágio, nem ouviu falar, como é que faz um trabalho bom e de excelência, é difícil.

Para p2, não se pode comparar a realidade das classes multisseriadas do Estado do Pará, com aqui no Município, se referindo o contexto de Amargosa, mas que na sua concepção ainda as Escolas multisseriadas é sinônimo de precarização, no que tange a questão de infraestrutura das Escolas. Os professores sem formação

acabam fazendo um trabalho precário que não devemos culpabilizá-los, porque não tiveram uma formação, nem contato com a multissérie. P2 se lembra que recorria à referência de sua professora, para lecionar na multissérie.

Minha percepção são as melhores, mas eu ficava meu Deus como é possível? Em contrapartida é possível sim, porque eu vim de lá, e olha onde eu estou, então é possível sim, fazer no sujeito do campo o pensar, refletir, fazer com que ele chegue aonde quiser, aonde desejar, aonde sonhar, eu percebo que o sujeito do campo tem como sonhar um leque riquíssimo de conhecimento. Classes multisseriadas hoje para mim é sinônimo de conhecimento, de aprendizagem, onde os sujeitos se respeitam, desenvolvem os aspectos tanto cognitivos quanto os sócioformativos, em sua coletividade, os sujeitos aprendem um com outros, isso é muito importante nessa heterogeneidade, essa aprendizagem interativa, essa aprendizagem responsável, sensível para também com o outro, do cuidar do outro, ouvir o outro, para dialogar, construir essa aprendizagem é também questão de um trabalho coletivo, crucial e é possível sim, fazer um ensino de qualidade para esses sujeitos. (P3)

Podemos perceber na falada p3 diferentes das percepções de p1 e p2 sobre o contexto da multissérie, que as classes multisseriadas é sinônimo de conhecimento e aprendizagem, do cuidar do outro, ouvir, dialogar e construir um trabalho coletivo. Retomando o pensamento de p1 sobre a serialização, como maior desafio para a multisseriação, ou seja, entendemos que o modelo seriado se configura como algo que atrapalha o fazer pedagógico na multisserie, Sobre a serialização Corrêa (2005) nos diz que:

O modelo seriado não é a solução para o problema dessas escolas e da educação do campo, posto que, paradoxalmente, pelo seu caráter «urbanocêntrico», ele agrava a precarização delas e das contradições no seu interior e no campo, promovendo e intensificando o fracasso escolar e a exclusão, contribuindo, assim, decisivamente tanto para (re) produzir uma identidade alienada, quanto reforçar essa estrutura social conservadora e desigual. (CORRÊA 2005, p.163)

O autor nos mostra o quanto o modelo seriado pensado no contexto urbano tem consequências negativas para as escolas do campo. Já o professor 2 se mostra otimista em relação ao ensino multisseriado no Município de Amargosa, mas também aponta que os espaços das escolas são apertados. Um conceito de classes multisseriadas apontado por Parente (2014), é que:

As escolas multisseriadas nasceram como opção política de atender a uma população historicamente excluída da escola. Tal atraso na oferta educacional é muito mais visível em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. (PARENTE 2014, p. 62)

Em comum acordo com a autora e já fazendo uma correlação com a ideia de p2, o campo na tradição histórica sempre esteve ausente das discussões das políticas governamentais. Mas a percepção do professor 3 é de otimismo, para este professor, é possível fazer um ensino de qualidade para o sujeitos da multissérie. Esse pensamento otimista de p3, não acontece com a maioria dos professores que lecionam no campo, em geral, o que se escuta é uma ideia pessimista, seja para falar, do tempo, espaço, das carências de materiais, falta de apoio etc. Finalizamos o primeiro bloco acerca da formação com as seguintes perguntas aos entrevistados:

Você entende que deve existir uma formação específica para os professores de classes multisseriadas? Por quê?

Sim, tem que ter uma formação específica, porque eu só posso falar de um lugar se eu conheço. Então eu preciso conhecer tá pesquisando naquele espaço, tá estudando sobre aquele espaço, para poder intervir, porque eu não posso intervir em algo que eu não conheço. (P1)

Para p1 deve existir uma formação específica para o campo, além do conhecimento do lugar que se leciona, ou seja, conhecer, pesquisar, para poder intervir no contexto em que trabalha se referindo as classes multisseriadas.

Formação específica acredito, que nem tanto, porque assim vai ter por exemplo um curso de pedagogia para a multissérie, fica muito restrito, muito complicado, eu acho que não uma formação específica, mas dentro da formação que já existe incluir elementos que dêem conta da Educação do Campo, que dê conta da multissérie, porque o curso de pedagogia tá abraçando demais a diversidade e coisas essenciais para a formação do pedagogo para onde ele vai atuar tá ficando de fora, então eu acredito que não é necessário criar um novo curso, tem que adequar o que já tem. A Secretaria de educação deveria ter um coordenador para as classes multisseriadas. (P2)

O professor2 entende que deve burlar a seriação, o mesmo acredita que não deve existir um novo curso de formação específica para os professores do campo, mas enfatiza que dentro da formação que existe deve incluir elementos que dêem conta da Educação do campo e da multissérie, fala de adequar o curso que temos, fazendo referência a licenciatura em pedagogia. O professor2 faz uma crítica ao curso de pedagogia, ao dizer que o mesmo “abraçou” as diversidades e o que é essencial na formação do pedagogo, onde ele vai atuar, fica de fora, aqui pode-se entender que se refere as discussões voltada para o contexto do campo. Neste quesito o professor 3 nos responde da seguinte forma:

Deve existir um curso de formação de professores para as classes multisseriadas sim, porque se não existir essa reflexão teórica e prática os professores vão para lá com o ensino urbanocêntrico para esses sujeitos do campo, vão para lá com uma prática seriada, e na multissérie a gente precisa reduzir, amenizar e sanar essa ideia de série para que todos possam avançar e aprender ampliando conhecimento. Então é necessário sim um curso específico de formação de professores de classes multisseriadas, porque são classes especiais e aí além disso a gente pensa nessa formação do professor, a gente pensa no currículo de classes multisseriadas existindo de forma seriada e que para o professor trabalhar hoje em sala de aula é um fator desafiante[...] Nós precisamos rever essas formações para os professores de forma específica, e de um currículo diferenciado para as classes multisseriadas.(P3)

O professor3 entende que é necessário a reflexão com a teoria e prática para que os professores não cheguem no campo como modelo urbanocêntrico, e já coloca a seriação como algo que não deve existir, corroborando assim com a ideia defendida por p1, quando disse em outra fala que o grande desafio das classes multisseriadas é a questão da seriação.Quando o professor2 entende que questões essenciais não tem sido contemplado na formação do pedagogo, corrobora com o pensamento de Arroyo (2007):

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. (ARROYO 2007, p.02)

Essa tradição histórica na concepção do autor pode-se deduzir que se refere ao pensamento urbanocêntrico,a supervalorização do urbano, como lugar do progresso. O campo foi sempre visto como um espaço secundário, o lugar do não desenvolvimento, essa concepção equivocada do campo, fez com que não se pensasse em políticas que debatesse as demandas que represente os interesses dos camponeses. O campo é lembrado como o outro lugar, que os povos do campo são lembrados como os outros cidadãos.

O segundo bloco de perguntas e respostas são referentes ao trabalho pedagógico em classes multisseriadas no campo, como já foi mencionado são 11 perguntas sobre essa temática, que se justifica pela relevância de tratarmos sobre diversos assuntos que se refere a prática pedagógica. Falar do trabalho realizado nas Escolas no campo e numa turma multiseriada, requer uma dinâmica que exige compreensão de como se deve desenvolver o trabalho pedagógico em uma turma

com tal configuração. Quando perguntado sobre a rotina na multissérie, os professores responderam:

Eu busco o que a gente chama aqui de casar conteúdo, ou seja, quando eu trabalho no 3º ano órgão dos sentidos e aí eu vou trabalhar sistema respiratório, no 4º e no 5º sistema cardiovascular, eu vou falar do corpo humano, com todos, falar de todo esse três conteúdos, e a partir daí cobrar de cada série aquilo que é pertinente. (P1)

P1 trabalha com “casamento de conteúdo”, ou seja, agrupa esses conteúdos por nível e série, O assunto é abordado na sala de aula de forma geral para todos os alunos, mas no momento em que são distribuídas as atividades, p1 realiza de acordo com nível, série e idade dos alunos.

A rotina de trabalho é muito diversificada, porque assim eu não faço a mesma coisa todo dia, a gente modifica de acordo com a necessidade, é uma rotina flexível, porque o conteúdo, por exemplo, você ficar o tempo todo pensando, amanhã eu vou trabalhar tal conteúdo com tal série, você tem que casar conteúdos, porque você não tem como trabalhar 3 ou 4 aulas numa manhã dentro de uma mesma turma, então tem que fazer os arranjos, para conseguir trabalhar aquilo que chamo de burlar a seriação, tem que se fazer os arranjos [...] Geralmente a gente trabalha com um assunto que abrange todo mundo e depois digamos assim, vai se agrupando por série, por nível de aprendizagem, e assim as atividades vão ser distribuídas de acordo com o nível de cada um. (P2)

O professor 2, também trabalha com que chama de “Casamento de conteúdo”, com um mesmo assunto consegue realizar várias atividades, agrupando por série, e por nível de aprendizagem dos alunos, dessa forma consegue desenvolver sua prática pedagógica em uma classe composta por alunos da Educação Infantil ao quinto ano.

É uma rotina muito cansativa, seriada porque desde o planejamento, para mim é o momento mais difícil porque eu preciso pensar desde a Educação infantil ao 5º ano. Não posso esquecer nenhum sujeito que esteja ali naquela classe, pensar nas suas habilidades, suas dificuldades, seus comportamentos, suas emoções e heterogeneidade, o professor de classe multisseriada não pára porque precisa atender a todos. Minha rotina é de 08:00 às 12:00, tem o momento de leitura com todos, momento individual [...] Então essa rotina se dá de forma aligeirada para dá conta dessa multiplicidade em uma classe multisseriada.(P3)

P3 enfatiza a questão do planejamento como sendo um momento muito difícil, porque demanda competência para se pensar os assuntos que atenda a todos os sujeitos, ou seja, não esquecer de nenhum estudante, no momento de planejar suas

alunas, além de mencionar a rotina como cansativa e aligeirada. Percebe-se nas falas dos professores que cada um tenta organizar sua rotina de trabalho nas classes que lecionam, os anos de experiência, levou esses docentes a forjar uma prática pedagógica que exige dos mesmos buscar estratégias para conseguir ensinar. Corroborando com esse pensamento Hage (2009) vai dizer que:

A organização do trabalho pedagógico, envolvendo o planejamento curricular e suas implicações quanto ao aproveitamento dos estudantes nas escolas do campo, também constitui desafios importantes que envolvem a docência nas escolas multisseriadas. Os estudos que realizamos revelam as dificuldades que os professores enfrentam na organização do trabalho pedagógico e na elaboração do planejamento nas escolas rurais, quando elas são multisseriadas, situação predominante de oferta dos anos iniciais desse nível de ensino no campo. Isso acontece, justamente porque nessas escolas eles trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados. (HAGE 2009, p.3)

Hage destaca a organização do trabalho pedagógico e o planejamento enfatizando o currículo para multissérie, pensando em cada estudante e como os mesmo podem ser contemplados por este currículo. Com muitos alunos de série e idade diferenciada, exige dos docentes atenção na seleção dos assuntos para que todos os sujeitos possam ser atendidos dentro dos seus níveis de aprendizagem.

Quando perguntado aos professores sobre quais teóricos lhes deram suportes contribuindo para realizar sua prática pedagógica nas Escolas do Campo, obtivemos as seguintes respostas:

É... Eu li muito Arroyo, eu li muito Paulo Freire, Boaventura de Souza Santos, então esse teóricos eles me ajudaram a esta buscando subsídio para minhas dúvidas, meus questionamentos, minhas angústias na sala de aula, porque o suporte que a Universidade dá ainda não é suficiente para as classes multisseriadas. (P1)

Dos teóricos que mais discute as classes multisseriadas que eu gosto muito é Salomão Hage, eu acho que é aquele que não traz receita, mas afirma que se você não burlar a seriação você não dá conta, eu tava muito preso, achava que era um pecado... Poxa! Tava com a consciência pesada, ai depois que comecei os estudos de Salomão, então não estava fazendo coisa errada não, é isso aqui mesmo que a gente vai ter que burlar [...] Salomão Hage é assim o carro chefe. (p2)

Por falar apenas o nome de um teórico, resolvi perguntar a p2 se teriam outros que contribuíram para sua prática pedagógica o mesmo respondeu:

Fábio Josué, Terciana com seus escritos que vai muito nessa pegada, embora eles utilizem muitos os escritos do professor Salomão, aí também eu gosto muito dos escrito de Paulo Freire, que embora não trate de multissérie, mas vai tratar dessa educação do oprimido, que eu vejo que as pessoas do campo por muito tempo tem se negado o direito a educação [...]Um outro teórico que eu gosto muito é do professor Dermeval Saviani, quando ele vai falar da pedagogia histórico-crítica, falando da garantia desses direitos de aprender o conhecimento científico, garantir o direito a Educação seja da cidade ou do campo não se pode menosprezar negar ou só porque é do campo [...] ai Dermeval Saviani vai dizer não, para que o sujeito seja emancipado ele precisa dominar o que o dominante domina, eu acho isso fantástico.

Percebe-se que assim como o professor p1, o professor p2 recorre a diversos teóricos para fundamentar sua prática pedagógica, a fundamentação teórica é algo basilar servindo como norte a serviço da docência desses professores. P3 nesse quesito respondeu da seguinte forma:

Os teóricos que me orientam nessa prática pedagógica, realmente são os teóricos que a gente estuda, que a gente lê nas formações do Pibid, [...] e Saviani vem lá pra nos afirmar, que o conhecimento ele deve ser ensinado é dever da Escola não pode ser negado e principalmente os conhecimento clássicos, então Saviani me ajudou muito nessa reflexão e a teoria veio justamente para me dá essa base, esse arcabouço e principalmente ir avançando nos pensamentos de prática pedagógica em classes multisseriadas.

O Professor 3 enfatiza os teóricos que se discutem no Pibid. Entende-se que sejam aqueles que lhe ajudaram na orientação desua prática pedagógica. Todos os docentes reconhecem a importâncias dos teóricos no seu fazer pedagógico, a teoria servindo de base para o desenvolvimento do trabalho desses docentes. É fundamental os professores estarem munidos desse embasamento teórico, porque ensinar exige pesquisa como nos afirma Freire (1996).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que- fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando, ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo, pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE 1996, p. 14)

Essa afirmação do autor é necessária para a prática educativa, e os professores buscam correlação entre os sabres aprendidos, entrelaçando com a sua prática pedagógica no contexto em que lecionam. São muitos os desafios que os professores precisam superar quando opta desenvolver sua prática educativa na multissérie, p1 nos afirma que:

Os desafios, inicial é a formação, que nós não temos, discutimos muito pouco sobre classes multisseriadas na Universidade, a única disciplina que hoje existe de Educação do Campo, classes multisseriadas é optativa na Universidade e por vezes a maioria das pessoas que passam nos concursos Municipais, os pedagogos, geralmente, tem mais concursos na área Municipal do que Estadual, então esses pedagogos sempre acabam assumindo as classes no campo que é onde tem mais vagas.

Fica evidente a questão da formação como um dos desafios que p1 destaca e que não contempla a demanda e singularidade do contexto da multissérie, concordamos com essa afirmação porque sabemos que os cursos de licenciaturas não tem provocado esse debate. Com uma formação desprovida de elementos necessários para servir de base na sua docência, os professores que assumem uma turma multisseriada, sentem dificuldade de lecionar. Porque será esta ausência de debate em relação à Educação do Campo, nos cursos de Licenciatura? Recorremos à resposta de Caldart (2010)

O encontro entre a Educação do Campo e uma Licenciatura só pode ser tenso. Primeiro porque o formato legal e institucional das Licenciaturas existentes no sistema educacional é expressão de uma concepção de formação de educadores e de escola que diverge dos debates originários da Educação do Campo. (CALDART2010, p. 4)

A fala da autora mostra a contradição existente entre os dois projetos de educação em disputa, a forma como é pensada a formação no ideário hegemônico urbanocêntrico, diverge com a concepção de educação dos povos camponeses que defendem outro projeto de ensino para o campo. Em se tratando de como esses mesmos desafios contribuem para a elaboração de uma prática pedagógica, p1 responde:

Esses desafios me levaram a pensar a minha prática e compreender que embora eu esteja no campo, embora as classes multisseriadas, eu posso fazer um trabalho de qualidade se eu pensar no ser humano cidadão, enquanto formação emancipatória e buscar subsídio através de interdisciplinaridade, otimização de tempo para dá conta dos conteúdos, mas da conta para que o indivíduo se perceba enquanto ser humano.

Pode-se perceber que mesmo enfrentando os desafios que são emergentes da multissérie, p1 consegue buscar estratégia de ensino e a interdisciplinaridade aparece como um elemento de sua prática, uma maneira que se busca dialogar com

as disciplinas trabalhando os conteúdos pedagógicos das áreas de conhecimento de forma integrada. O Professor 2 nos diz que:

O maior desafio foi consolidar uma prática em classe multisseriada, hoje já é bem tranquilo para mim depois de doze anos trabalhando com a multissérie é bem tranquilo para mim já forjei uma prática que costumo dizer que não achei nada pronto eu fiquei testando o que dava certo, o que não dava certo ia reservando, aí ano que vem podemos repetir, o que não dava certo descartava, então nessa trajetória de doze anos me fez forjar uma prática que hoje para mim é bem tranquilo, não foi sempre assim, quebrei muito a cara, errei muito também, para que hoje pudesse consolidar, e até hoje ainda é muito difícil. Eu volto a dizer que a dificuldade é justamente a série, porque você fica muito preso a seriação essa é a dificuldade.

O professor2 relata que não foi fácil desenvolver uma prática pedagógica, foitstando o que dava certo na multissérie, admitiu que hoje é bem tranquilo trabalhar, mas que errou muito, e ainda acha o trabalho na multissérie difícil, e aponta a série como uma dificuldade na multisseriação. Sobre como esses desafios contribuem para sua prática pedagógica, p2 nos responde da seguinte forma:

[...] Quando saí de uma escola e mudei para outra, mesmo com oito anos em uma, na outra tive um choque de realidade porque os pais são diferentes, os alunos são diferentes e a percepção de tudo era diferente. Mas poxa! Não era o professor de excelência na multissérie, mas mudei para outra e tive muita dificuldade, não tem como você fazer uma receita.

O choque de realidade, e a dificuldade de ter mudado de uma escola para outra, implica em uma prática na sala de aula diferente, não é uma receita. Já os desafios e como os mesmos contribuem para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, p3 nos responde:

O fator tempo é um desafio muito angustiante, a questão do planejamento porque a gente precisa planejar pensando em todos [...] O tempo que é indicado é de 4 horas diárias, outro fator desafiante é atender a heterogeneidade dentro do currículo que a gente tem de modelo seriado, eu acredito que esses são os principais desafios em uma classe multisseriada na minha percepção.

O Professor 3, destaca o tempo e a heterogeneidade como desafios dentro de um currículo seriado, para corroborar com esta fala, a cerca do currículo pensado no modelo urbano, Corrêa (2005) enfatiza que:

- O currículo da escola multisseriada, assentado nesse paradigma urbanocêntrico, contribui para reforçar a hegemonia do conhecimento cientificista e (re) produzir a legitimação de um imaginário urbano-capitalista como modelo de vida, deslegitimando os saberes, as culturas e as identidades locais das populações do campo.
- O currículo da escola multisseriada, nesse modelourbanocêntrico, contribui decisivamente, para legitimar a hegemonia de uma pedagogia tradicional-conservadora, que reforça e amplia o paradigma eurocêntrico de colonização de poder, de saberes e das identidades culturais do campo. (CORRÊA2005, p.164)

O autor se refere nesta citação a uma realidade presente em estudo realizado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), mas que pode se atribuir para outras realidades do Brasil.

Quando perguntado para o Professor 3, como esses mesmos desafios citados podem ajudar na construção de seu trabalho na sala de aula, temos como resposta a seguinte afirmação:

Esses desafios me fazem realmente repensar sobre a prática, a questão do tempo, do currículo, a questão de atender a essas especificidades de uma sala tão heterogênea, tão múltipla [...] Servem para nos nortear, serve também como aprendizagem.

O curto tempo que se tem para lecionar de apenas quatro horas diárias em uma turma composta por diferentes séries, idades e níveis de aprendizagem diferente. Para corroborar com as falas dos professores tomamos como exemplo o pensamento de Hage (2009,p.3) (...) Os estudos que realizamos revelam as dificuldades que os professores enfrentam na organização do trabalho pedagógico e na elaboração do planejamento nas escolas rurais, quando elas são multisseriadas.

Essa dificuldade apontada pelo o autor a cerca do trabalho pedagógico nessas turmas são reveladas de alguma forma nas falas dos professores, seja a questão do currículo, tempo, heterogeneidade, a seriação, etc, que implica diretamente na formação desses profissionais da Educação, ou seja, uma vez que se na sua formação inicial e continuada desses professores tivesse uma formação votado para o contexto que leciona coisa que não acontece com já mencionado pelos os mesmos, sanariam muitos desses problemas que são emergentes dessas classes. Quando perguntado a cerca dos conhecimentos advindo de sua formação, se seria suficiente para atender a demanda e singularidade do Projeto da Educação do Campo, obtivemos as seguintes respostas dos professores:

A minha formação inicial e Normal Superior e depois em filosofia não dão esses subsídios, contudo o Pibid, o qual eu fiz parte durante três anos, me proporcionou leitura e vivência e veio corroborar para meu trabalho nas classes multisseriadas, que eu não tinha a perspectiva e a visão que eu passei a ter depois do Pibid, o entendimento mesmo de pertencimento de vê que aquele povo é uma cultura diferente, mas que sem ela a zona urbana não sobrevive. (P1)

Eu sei que conhecimento nunca é demais, ninguém tá pronto, então a gente precisa ta sempre conhecer, sempre ter novos desafios, embora nessa trajetória no Pibid, O Pibid não deixa de ser uma formação continuada, muito relevante para se discutir a realidade da Escola, mas não me sinto pronto e acabado, sempre precisamos buscar novos desafios. (P2)

Minha formação não dá conta de atender as demandas de um Projeto Político Pedagógico pra Educação do Campo não dá, nós precisamos de mais estudos de mais formação continuada, nós precisamos repensar principalmente esse currículo de classe multisseriada de educação do Campo. (P3)

Analisando as falas acima desses professores há algumas considerações importantes a serem comentadas: Fica evidente que a formação inicial que eles tiveram não lhe proporcionou condições necessária para lecionar no campo, exceto a formação continuada que tem maior importância para compreender a realidade da Escola como o Pibid, explicitado na fala de (p1 e p2), p3 defende a ideia de mais formações continuadas, e que precisa repensar o currículo que é posto para o campo, porque assim entende que não serve. Sobre uma ideia de currículo para o campo, podemos citar uma definição contida nos Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo (UFBA, 2010)

O currículo das escolas do campo deve levar em consideração alguns importantes aspectos que emergem da análise crítica da realidade, que emergem nos inventários sobre o meio onde a escola esta inserida, das forças sociais que tencionam o modo de produção da vida no campo. Além do meio educativo geral, das formas de trabalho sociais, das formas educativas e instrucionais, das lutas sociais, das formas de participação e gestão, dos conteúdos, valores, e atitudes, são levadas em conta as bases das ciências e das artes e os métodos específicos, no processo de decisão sobre plano de estudos a serem adotados na escola. (UFBA, 2010, p. 186-187).

Por não se levar em consideração muitos desses aspectos explicitados nesta citação, que são muito importantes para as Escolas do campo, podemos concordar a insatisfaçãode p3, por querer que se repense melhor os aspectos do currículo que está posto na multissérie. O que se tem é um currículo seriado que é destinado para

as Escolas do campo, com sugestões de adaptações, corroborando com essa ideia Arroyo (2007) nos diz que:

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. (ARROYO 2007, p.158 e 159)

O autor tenta mostrar com suas palavras o descaso na implementação de políticas destinadas para o campo, além da visão secundária que tem dos camponeses, tudo é pensado no paradigma urbano e quando se destina ao campo, cabe fazer as possíveis adaptações, não é dessa forma que os educadores do campo defendem, nem tão pouco os movimentos sociais, querem um currículo que devesse ser adaptado para o campo.

Quais são os elementos específicos que devem nortear o trabalho do professor para atuar nas Escolas do campo? Ou seja, ao fazer um tipo de pergunta como esta, espera-se que os professores respondam o que realmente seja necessário para servir de orientação na sua prática pedagógica no ensino multisseriado, obtivemos as seguintes respostas dos mesmos:

Pois é, as leituras sobre o que é o campo, qual a importância do campo para as próprias pessoas que lá estão e para a gente que está na cidade, eu acho que você entender o lugar que você está para pensar daí uma proposta que seja viável. Não

adianta falar de algo que não seja a realidade deles, tudo bem eles vão conhecer o novo, mas é muito bom conhecer a si próprio para depois conhecer o outro. É nessa perspectiva que eu vejo a Educação do Campo, o homem do campo, o aluno do campo ainda não se percebeu como um ser que tem voz, que tem vez, que tem que buscar esses direitos e a garantia desses direitos. (P1)

Como se percebe p1, enfatiza a questão da leitura sobre o que é o campo, além da compreensão do que significa esse espaço para aqueles moradores, ou seja, ao mesmo tempo em que se faz essa leitura, busca-se conhecer o que significa o espaço para aquele povo que habita nele, como nos diz (Freire, 1989, p.9) A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica, implica a percepção das relações entre o texto e o contexto, nesse caso a leitura torna-se uma ferramenta fundamental quando se lê buscando conhecer em qual realidade se

destina. P1 nos afirma que o homem do campo, bem como o aluno ainda não conseguiu se perceber como um ser ativo e, que não reconhece seus direitos. Essa passividade e essa falta de criticidade, é fruto dessa educação que historicamente tem sido destinada aos camponeses. P2 nos afirma que:

Apesar da organização, precisa ter apoio necessário, porque se a Secretaria de educação do Município não der apoio necessário. Materiais didáticos, fornecer espaço propício para alfabetizar, então não tem como o professor fazer um bom trabalho.

Na fala de p2, há alguns elementos importantes, como a falta de apoio por parte dos órgãos competente, bem como a carência de materiais didáticos específicos para essas turmas e ainda a questão do espaço para lecionar, todos esses elementos apontados por p2, se constata na maioria das escolas do campo. Sobre essa discussão trazida pelo professor 2, Hage (2009,p.1) concorda ao dizer que “em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação (...), possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola”. Também concordamos com p2 porque entendemos que tantas condições adversas que os professores que lecionam no campo tem enfrentado, compromete o seu fazer pedagógico e conseqüentemente implica na qualidade do seu trabalho.

- As condições dos trabalhos pedagógicos nas classes multisseriadas são prejudicadas pela carência de materiais didáticos, esta carência se reflete também na atuação docente em sala de aula que é dirigida pelo processo de copiar no quadro e transcrever no caderno, se configurando como único recurso didático à cópia e transcrição do livro didático
- Apesar das classes serem multisseriadas as/os professores(as) seguem a metodologia seriada dividindo o tempo das aulas de acordo cada série em classe. Como reflexo desta prática há uma redução do tempo hora/aula, aplicação de atividade diferenciada por série – tendo para tanto que criar várias metodologias, vários planejamentos, fragmentando a turma.
- O trabalho pedagógico que segue a organização seriada não dá conta da distorção idade-série acarretando na reprovação ou “aprovação sequenciada”.
- Muitas crianças e adolescentes deixam de frequentar as aulas para ajudar na renda familiar tornando uma das causas da evasão nas escolas do campo. (BARROS, 2005)

De acordo com a citação acima, podemos entender que é uma realidade que reflete bem em grande parte das Escolas do campo, já que nas mesma acontece o ensino multisseriado.

A cerca dos elementos específico para lecionar no campo, o Professor 3 nos fala da importância da singularidade desses sujeitos camponeses, que muitos

elementos da realidade camponesa campo são esquecido nas Escolas no campo. O que é singular nem sempre é abordado, se levamos em conta a natureza do currículo, que é gestado em um paradigma urbano, temos que concordar com p3, pois entendemos que há negação do que é específico do campo, que acabam sendo negligenciados, existe uma determinação legal, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB - Lei Nº 9394/96) abriu a perspectiva de consolidação de um novo modelo, no artigo 28, ao enunciar:

[...] Na oferta de educação básica para a população rural, ao sistema de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: a) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; b) organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; c) adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Não temos um currículo específico para o campo, a orientação é que se faça adaptações, seguindo as características de cada contexto, ou seja, cada sistema de ensino busca adaptar os conteúdos do Currículo a diversas situações que emergem de cada região, atendendo as demandas da comunidade local. Buscando compreender como os professores eram orientados a fazer seu trabalho na classe multisseriada formulamos a seguinte pergunta:

A Secretaria de Municipal de Educação de Amargosa dá algumas orientações específicas para o trabalho em classes multisseriadas, se sim que tipo de orientação é oferecida para o professor?

Amargosa hoje possui as Diretrizes Curriculares para Escolas do campo, contudo a gente compreende que as Diretrizes por si só elas não dão subsídio para uma prática efetiva de indicadores de classe multisseriada no campo, é preciso perpassar essa ideia simplesmente do currículo e partir para o chão da escola. Para está trabalhando a questão do tempo, o espaço, e da seriação garantindo o direito da aprendizagem, (P1)

Decidi perguntar com base na resposta de p1: Porque as Diretrizes de fato não têm se efetivado lá no chão da escola multisseriada?

Não porque os professores não tem a formação suficiente para discutir a questão do campo, a questão da formação do professor do campo, no campo e a questão do ensinar no campo, essas perspectivas não estão dentro das Diretrizes(P1).

Não existe na Secretaria de Educação uma política para as classes multisseriadas, existe para Educação do Campo no sentido geral não tem na Secretaria de Educação uma coordenação específica para a multissérie,

a gente recebe orientação do grupo, algo muito pontual, nada específico, nada elaborado (P2).

Resolvi perguntar sobre as Diretrizes Curriculares para as escolas do campo, e obtive como resposta a seguinte afirmação de p2:

Existe as Diretrizes [...] mas no sentido geral não tem esse miudinho das classes multisseriadas, tem uma proposta para a Educação do Campo, nada mencionado de forma específica para a multissérie. (P2)

A Secretaria não dá um suporte totalmente é por isso que eu estou ratificando a minha fala sobre a importância do currículo direcionado para as classes multisseriadas. As vezes a Secretaria nos envia uma sequência didática que atende da Educação Infantil ao terceiro ano né, mas em sua totalidade a gente tem uma Diretriz Para a Educação do Campo, que ela vem está falando sobre essa temática que norteia um pouco do nosso trabalho. Portanto nós precisamos avançar [...] eu conheço outras Secretaria de Educação que ela não pensa Educação do Campo como Amargosa pensa, então nós já avançamos muito e precisamos avançar ainda mais. (P3).

Percebe-se, nas falas dos professores, como orientação para nortear seu trabalho no ensino multisseriado citam as Diretrizes Curriculares para escolas do campo, contudo trazem alguns questionamentos sobre essas Diretrizes, uma vez que elas não contemplam as especificidades da multisseriação, como a formação docente, o currículo, tempo, espaço, a seriação etc. As diretrizes por si só não resolvem, não trata da formação do professor, e o mesmo não pode discutir a questão do campo porque não recebeu tal formação.

A ausência de uma coordenação específica para a multissérie, e que não tem nada específico mencionado para a multisseriação Podemos entender que as Diretrizes tem pequenas contribuições, como dá suporte para pensar a questão da Educação do campo, mas de forma específica, como relatado pelos professores não contempla a multissérie.

No que tange ao planejamento, e como o mesmo é elaborado pelos professores para a realização de sua prática pedagógica nas escolas do campo, os mesmos responderam da seguinte forma:

Existe uma rotina diária que é respeitada, até pela questão da organização e otimização do tempo. Existe a questão de um planejamento interdisciplinar, que corrobora para você não negligenciar o conteúdo, é uma possibilidade de trabalho. Existe ainda a questão de gostar do que está fazendo, você

tem que amar o que você faz gostar de estar naquele lugar, se não, não tem sentido o seu planejamento. (P1)

O planejamento a gente faz semanalmente na Secretaria de Educação, existe duas horas para elaborar esse planejamento com a orientação da coordenadora, existe o plano de curso que já vem dividido por unidade, mas o professor tem a autonomia de fazer a troca de conteúdos entres as unidades [...] a gente elabora o plano no portfólio e o mesmo é vistoriado. (P2)

Planejada a partir do atendimento a heterogeneidade da turma, essa especificidade, singularidade de cada sujeito (P3)

O planejamento faz parte dos seres humanos, estamos sempre de alguma forma organizando os afazeres do cotidiano, e como realizar o mesmo. Como geralmente os professores que lidam com muitas séries juntas, esse planejamento é imprescindível. Como se pode perceber os três professores destacam como acontece o planejamento e a organização de suas aulas, o que chama atenção é o curto período mencionado de apenas duas horas, pensando na heterogeneidade e na seleção dos conteúdos para corresponder aos respectivos níveis de aprendizagem dos alunos.

Perguntamos aos professores se o tempo de experiência em classe multisseriada, também se constitui uma autoformação, e os mesmos nos deram as seguintes repostas:

Para além da minha formação inicial, ter participado do Pibid me proporcionou leitura que antes não foram realizadas em outras licenciaturas que eu havia feito anteriormente, então o Pibid me proporcionou essa abertura, essa experiência, para além da sala de aula, as questões dos conceitos de classes multisseriadas, o conceito do que é a terra, do que é um espaço de produção, quem são essas pessoas que estão lá. Quais são as perspectivas em relação ao trabalho, a vida, a produção, então tudo isso veio corroborar para que pensasse nas classes multisseriadas com um sentimento de pertencimento, porque sem o homem do campo a zona urbana não sobrevive. (P1)

Durante esses doze anos eu me auto formei, como disse, não estou pronto, nem acabado, mas essa prática que tenho hoje já é bem tranquila, foi algo que foi se construindo, de fato esse tempo foi uma auto formação. (P2)

Com certeza essa experiência em classes multisseriadas me dá ideia de autoformação[...] hoje sou uma professora com outro olhar, com outra prática, reflito bastante sobre ela e tem me ensinado muito me ajudado muito a ampliar esse conhecimento, a descobrir a inovar as ações pedagógicas, então essa experiência é impar, por isso é que nos dá essa auto afirmação [...] hoje sou uma professora muito diferente, daquela que fui, dois, três, quatro. Anos atrás. (p3)

Pode-se se perceber que os professores, relatam que a experiência na docência em classe multisseriada foram dando lhe condição de pensar a prática pedagógica enquanto autoformação no contexto que leciona. Todos eles já forjaram uma prática de ensino condizente com a realidade dos sujeitos camponeses. Fica evidente nas falas dos docentes que enquanto estão exercendo a docência, a autoformação vai acontecendo nesse percurso do exercício profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

No decorrer deste trabalho de pesquisa buscou-se compreender a formação necessária para os professores que lecionam em classes multisseriadas no campo. Com base na análise dos relatos, através de entrevista, feito pelos docentes foi possível perceber que as informações revelam, o quanto é complexo imaginar uma formação tanto inicial e continuada de professores de classe multisseriadas que contemple de fato o contexto do campo.

Os professores entrevistados reconhecem que os cursos de licenciaturas, que fizeram não abordam os assuntos relacionados com o contexto do campo e da multisseriação, é evidente em seus relatos, a ausência de conteúdos referentes ao campo, em sua formação inicial e continuada, com exceção de alguns programas, no qual destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – Pibid com unanimidade entre os professores, como um Programa de suma importância para as escolas do campo.

Sabe-se que na tradição histórica os cursos de licenciaturas, estão pautados em uma concepção hegemônica, eurocêntrica de ensino que não atende aos interesses dos povos camponeses. Os professores pensam em um “ideal” de formação necessária para atuar no contexto do campo, enfatizam a questão da terra, da organização do trabalho pedagógico, a discussão sobre o ser camponês, a inclusão de elementos que dêem conta da Educação do Campo.

Este trabalho nos possibilitou refletir acerca da formação para os professores e do trabalho pedagógico do campo, sabe-se que na tradição histórica, os elementos que são abordados durante a graduação não tem dado subsídio suficiente para os educadores do campo compreender com profundidade o contexto em que leciona. É necessário pensar e discutir tanto os elementos que devem fazer parte da docência, quanto à formação de educadores para atuar nas Escolas do campo, buscando a superação do saber urbanocêntrico, do ensino pautado na seriação, bem como outras práticas pedagógicas que são irrelevantes para a vida dos povos camponeses.

O currículo destinado para as classes multisseriadas é seriado, e não tem facilitado a rotina pedagógica dos professores, os mesmos entendem que esse desafio precisa ser superado. A concepção urbana tem se materializado historicamente no chão das escolas do campo, a saída emergente parece ter sido

romper com a ideia de seriação, pensar quais assuntos e conteúdos devem ser implementados nas escolas do campo buscando alternativas de ensino que sejam significativas para a aprendizagem dos estudantes.

A formação necessária que os educadores do campo precisam, deve ser aquela que consiga dar conta da realidade histórica e social do contexto no qual leciona, sobre esse assunto, os movimentos sociais exigem políticas públicas de Estado na educação e na formação de educadores (as) do campo, A luta para conquistar a qualidade de ensino, formação de professores, recursos, qualidade de vida para os moradores do campo, trava uma luta histórica permanente, sabe-se que existe dois projetos de ensino em disputa, um que é pautado na concepção hegemônica, que firmam sua ideologia educacional gestada no seio das política neoliberais, e tem aqueles que defendem um projeto de ensino emancipatório, contra hegemônico, gestado no âmbito da Educação do Campo.

São inúmeros os desafios que os professores apontam no exercício da docência no âmbito das classes multisseriadas, que estão longe de serem superados, uma vez que demanda tomada de decisão consciente para a superação destes desafios que estão postos no campo, Os docentes enfatizam que não existe formação específica para atuar na multisserie, bem como a carência de apoio administrativo, materiais pedagógicos, a superação da lógica urbanocêntrica de ensino, etc. precisa ser melhor discutido, por professores, gestores e setores que militam na Educação do campo.

Os professores que atuam no contexto das classes multisseriadas reconhecem que os cursos de licenciaturas que cursaram, não lhe garantiram subsídios necessários para compreender a multisseriação, com exceção dos Programas, entre eles, Pibid, Escola da Terra, Escola Ativa etc. que de alguma forma serviram de norte para o trabalho pedagógico. A fala dos professores, revelam indícios que devem ser considerados, tais como referência e conteúdos, para se pensar a formação de educadores do campo, leituras específicas, contato com classes multisseriadas, prática reflexiva, entende-se que a base teórica no âmbito da Educação do campo é de suma importância.

A formação oferecida aos docentes de classes multisseriadas não dialoga com a epistemologia, princípios e diretrizes do Projeto da Educação do Campo, porque os cursos de licenciaturas que os docentes tiveram no percurso profissional não lhe

garantiram subsídios suficientes para compreender o contexto do campo. A formação que os professores de classes multisseriadas precisam para exercer a docência nas escolas do campo, é algo que está em construção, demanda engajamento coletivo de setores que já estão a algum tempo nessa militância, como os movimentos sociais, e teóricos que discutem assuntos referentes à Educação do Campo que tem provocado debates acerca desta temática.

Os resultados que aqui foram apresentados abrem possibilidades para que novas discussões, referentes à formação de professores para atuar nas classes multisseriadas no campo, como a questão do currículo, os conteúdos, a organização do trabalho pedagógico, entre outros assuntos, que deve fazer parte dessa formação destinada aos docentes para atuar na multisserie.

Espera-se que estes resultados acerca desta temática estimulem e provoquem professores, pesquisadores e demais setores, que tem se dedicado a desenvolver estudos no âmbito da Educação do Campo, promovam ações para envolver a participação da sociedade a pensar de fato a formação dos professores de classes multisseriadas, condizente com o contexto histórico, social que desenvolve suas atividades pedagógicas.

REFERENCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: ressignificando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 251-283.

ARAÚJO, Joana D´Arc do Socorro Alexandrino. **A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo**. Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_03>2006.PDF. Acesso em: 20 mai. 2009.

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cadernos Cedes, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2012.

BARROS, Oscar Ferreira. **A Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Multisseriadas: Indicativos de saberes pedagógicos de resistência educacional no campo**. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Editora Gutemberg Ltda, 2005, pp. 163-195.

BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. **A formação dos educadores do campo**. In: **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**. Curitiba-PR, v. 4, n. 8, jul./dez., 2009. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/9_formacao_educadores_cp8.pdf> . Acesso em: 20 jan. 2010.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br>>. Acesso em 21 de Novembro de 2015

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC**. Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa: Uma Análise Crítica. Brasília, DF: FONEC, 18 de abril de 2011. Disponível em: <http://www2.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/subsidio_debate>. Acesso em: 12 mai. 2012.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 de dez. 2011.

BRASIL. Decreto n. 7.219 de 25 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências.** Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em mai. 2015.

BRASIL. Lei n.12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Brasília, 4 de abril de 2013. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em mai. 2015. 155

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. **Portaria n. 096 de 18 de julho de 2013. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.** Disponível em www.capes.gov.br. Acesso em mai. 2015.

CALDART, Roseli Salete (org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular.**2010, pág. 127-154 (Cadernos do Iterra n. 15, setembro 2010).

CALDART, R. S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso.** Revista Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r235.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2013.

CARDOSO, Maria Angélica Cardoso; JACOMELI, Maria Regina Martins. **Estado da arte acerca das escolas multisseriadas.** In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p.174 - 193, maio, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. - **Handbook of qualitative research.** London, SagePublication, 1994. 643p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. -**Fundamentos de metodologia científica.** 4.ed., São Paulo, Atlas, 2001. 288.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação – Fundamentos e Tradições.** São Paulo. AMGH Editora Ltda. 2010. Pesquisa qualitativa em educação: abordagens qualitativas/ Menga Ludke, Marli E.D.A. André, - São Paulo: EPU, 1986.

FERREIRA. A. B. H. (Coord.). **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009

BRASIL. **FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.** Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo Brasília. 2011.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** 32 ed. São Paulo: Cortez, 1996 – Coleção Questões de Nossa Época;v.13 .

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. . Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, Arilda S., 1995a. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** *Revista de Administração de Empresa.* São Paulo, v. 35, 2: 57-63.

GONÇALVES, Gustavo B. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente.** 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GUIMARÃES, Waldenira Santos. **Políticas Públicas de Educação do Campo e Formação de Professores.** In: XIMENES-ROCHA. Helena, COLARES. Maria Lília Imbiriba, Formação de professores: pesquisas com ênfase na escola do campo. Curitiba, PR: CRV, 201.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo.** I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia. Salvador, 2009.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Classes Multisseriadas: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica.** In: Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará / Salomão Mufarrej Hage (Org.). - Belém: Grafica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão Muffarej. **Movimentos sociais do campo e afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre : Bookman, 2001 YIN, R. K. *Case study research: design and methods.* London: Sage, 1984. INEP. Resultados do Ideb 2011: metas de qualidade foram cumpridas. Brasília, 2012b. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>>. Acesso em 22 de ago de 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Panorama da educação no campo.** Brasília: INEP, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. **Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo?** In: *Revista de Educação AEC*, Ano 27 - Nº 109. AEC do Brasil www.aecbrasil.org.br . Out/Dez 1998.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Usos e Abusos dos Estudos de Caso Programa de Pós-Graduação em Educação.** Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro aldamazotti@uol.com.br.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza de. **A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente.** Anais eletrônicos, I Encontro Luso-Brasileiro Sobre Trabalho Docente Vi Brasileiro da Rede Estrado. Maceió-Alagoas, 02 a 05 de novembro de 2011.

MOURA, Terciana Vidal & SANTOS, Fábio Josué Souza. **Por uma pedagogia das classes multisseriadas**. In: EPENN-ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 20. 2011, Manaus-AM. In: Anais do XX EPENN. Manaus-AM, UFAM, 2011.(GT 26 – Educação e Ruralidades).

MUNARIM, Antônio. **Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo**. In: MOLINA. Mônica C. (Org). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), 2006. Disponível em: <www.bvseps.icict.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=1754>. Acesso em: 05 dez. 2011.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro**. Ensaio: aval. Pol . públ. Educ., Rio de Janeiro , v. 22, n. 82, Mar. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários á prática educativa**- São Paulo: Paz e Terra. – 1996. – (Coleção leitura) ISBN 85-219-0243-3UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Cadernos didáticos sobre educação no campo. Salvador: Editora, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. MEC/SEDE: DF. **Projeto Base Escola Ativa. Brasília**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_ativa/projeto_base_ea.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

Resolução/CD/FNDE nº 26, de 23 de setembro de 2010. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_ativa/projeto_base_ea.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2012.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 26**, de 23 de setembro de 2010. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_ativa/projeto_base_ea.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2012.

SANTOS, Fábio Josué S. dos Santos, MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas**. In: ROCHA, M. I. A e HAGE,S. M. (Org.). Escola de direito reinventando escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas-SP: Autores Associados, 2000..

SANTOS, Izequias Estevam dos, 1939 – **Textos Selecionados de Métodos e técnicas da Pesquisa Científica**. Niterói – Rio de Janeiro: edição do autor, 1997.

SÉRGIO, Roberto M. Corrêa. **“Currículos” e Saberes: Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia.** In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Editora Gutemberg Ltda, 2005, pp. 163-195

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica.** Educ. Soc. [online]. vol.29, n.105, pp. Campinas - SP, 2008. TANURI, L. M. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, n.14, p. 61-88, mai./ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_06_leonor_maria_tanuri.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2012.

STAKE. R. E. **Case studies.** In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (ed.) Handbook of qualitative research. London: Sage, 2000. p. 435-454.

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de Didática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social. In: Formação de professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VIANA, Cleide M^a Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: SILVA, Edileuza F. da (Orgs.). A escola mudou. Que mude a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2010.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES-CFP
COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

EVANDRO BARBOSA FARIAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CLASSES MULTISSERIADAS: QUE
FORMAÇÃO OS PROFESSORES PRECISAM PARA LECIONAR NAS ESCOLAS
DO CAMPO?

AMARGOSA/BA

2017

EVANDRO BARBOSA FARIAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CLASSES MULTISSERIADAS : QUE
FORMAÇÃO OS PROFESSORES PRECISAM PARA LECIONAR NAS ESCOLAS
DO CAMPO?

Trabalho de Conclusão de Curso do Centro de
Formação de Professores - CFP, da
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
como requisito final para obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Débora Alves Feitosa

AMARGOSA/BA

2017

PERGUNTAS PARA OS PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIADAS

Prezado professor (a),

A entrevista é uma importante fase desta pesquisa intitulada “A formação de professores em classes multisseriadas: Que formação os professores precisam para lecionar nas escolas do campo?” Que tem como objetivo compreender o contexto das classes multisseriadas no município de Amargosa. A presente pesquisa está sendo desenvolvida como requisito para conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Neste sentido, gostaríamos de sua colaboração para responder algumas perguntas, que são de suma importância para esta pesquisa. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Não é necessário identificar-se. Contamos com a sua colaboração para a efetivação de nossa pesquisa! Muitoobrigado!

Atenciosamente,

Prof. _____

Por meio de entrevistas que devem ser realizadas com três (03) Professores de classes multisseriadas, os mesmos devem responder diversas perguntas elaboradas, para atender os objetivos e finalidades, que foram delineadas para esta pesquisa. Por questões de procedimentos éticos para preservar a identidade dos professores entrevistados, estes serão identificados por P1, P2 e P3. O rigor ético em uma pesquisa é necessário para que as identidades não sejam reveladas.

I. Dados Pessoais do entrevistado:

Nome Completo: _____

Idade: _____

Estado Civil: _____

Local onde reside: _____

Tem filhos: _____

Local de trabalho: _____

II- INFORMAÇÕES SOBRE AS CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE AMARGOSA /BA

1) Qual a sua formação:

2) Na sua formação inicial,você teve acesso aos conhecimentos (componente, estágio, outros)necessários para atuar em classes multisseriadas e nas escolas do Campo?

3) Que conhecimentos você acha necessário ter, na formação do professor para atuar em classes multisseriadas?

4) .Sobre a formação continuada, quais cursos você teve acesso em seu percurso profissional?

5) Estes cursos de formação continuada possibilitaram compreender o contexto da Educação do Campo e das classes multisseriadas?

6) Na sua percepção, quais os conhecimento que um curso de formação de professores deveria abordar para contemplar o contexto das escolas do campo?

7) Considerando sua formação, qual a percepção que você tem sobre o contexto das classes multisseriadas?

8) Você entende que deve existir uma formação específica para o professor/a atuar em classes multisseriadas? Porque?

II) Sobre a Organização do Trabalho Pedagógico:

1) Como é sua rotina de trabalho numa classe multisseriada?

2) Como você organiza sua prática pedagógica?

3) Quais os suportes teórico-práticos que contribuem para a organização da sua prática pedagógica?

4) Durante o tempo que você leciona nas classes multisseriadas, quais são os desafios que você identificou para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

5) Como esses desafios contribuem para a elaboração de sua prática pedagógica?

6.) Sua formação/conhecimentos são suficientes para atender as demandas e singularidades do Projeto Político da Educação do Campo?

7) Na sua concepção, que elementos específicos devem nortear a formação do professor/a para atuar nas escolas do campo?

8) A Secretaria Municipal de Educação dá alguma orientação específica para o trabalho pedagógico com classes multisseriadas? Se sim, que tipo de orientação é oferecida para o professor? (se não falar das Diretrizes pergunto)

9) Como você planeja suas aulas para uma turma multisseriada na Escola do Campo?

10) Como sua experiência de professor/a de uma classe multisseriada, tem contribuído para você organizar sua prática pedagógica na sala de aula da Escola do Campo?