



PPGEDUCAMPO

Programa de Pós-Graduação
em Educação do Campo / UFRB

Mestrado Profissional em Educação do Campo

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

ROSIANE DO CARMO TEIXEIRA

**O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS
DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE MUTUÍPE-BA**

Amargosa – BA
2018



PPGEDUCAMPO

Programa de Pós-Graduação
em Educação do Campo / UFRB

Mestrado Profissional em Educação do Campo

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

ROSIANE DO CARMO TEIXEIRA

**TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE MUTUÍPE-BA.**

Relatório Técnico final apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP), como requisito para obtenção de título em mestre no curso de Mestrado em Educação do Campo.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos

Amargosa – BA
2018

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

T266t

Teixeira, Rosiane do Carmo.

Trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe, Bahia . / Rosiane do Carmo Teixeira. – Amargosa, BA, 2018.
185 fls.; il.color.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos.

Relatório técnico (Mestrado Profissional em Educação do Campo) –
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA.
2018.

Bibliografia: f. 176-184.

Inclui Apêndice e Anexo

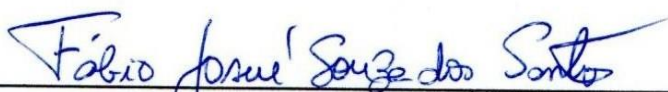
1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Educadores. I. Santos, Fábio
Josué Souza dos. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III.
Título.

CDD – 379

ROSIANE DO CARMO TEIXEIRA

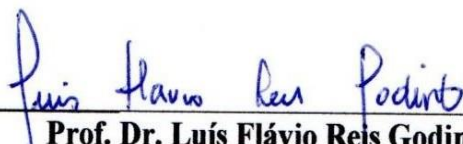
**O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO NO
MUNICÍPIO DE MUTUÍPE-BA.**

Relatório Técnico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, como requisito para a obtenção do título em mestre no Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, perante a seguinte banca examinadora:



Prof. Fábio Josué Souza dos Santos – Orientador

Doutor em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)



Prof. Dr. Luís Flávio Reis Godinho – Avaliador interno

Doutor em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)



Prof^{ta} Dra. Simone Santos de Oliveira – Avaliadora externa

Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB) / Campus Serrinha-Ba

Aprovado em 16 de fevereiro de 2018

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos professores e professoras do campo que veem na educação a ferramenta fundamental para a transformação social e que enfrentam, incansavelmente, a lama, a poeira, as péssimas condições das estradas, os desafios da multisseriação, a escassez de material, a estrutura física das escolas, algumas suficientes, outras não, e, ainda assim, se mantêm firmes na luta pela garantia do direito à educação para classe trabalhadora.

Aos estudantes do campo que enfrentam desafios para permanecerem na escola e que, mesmo ameaçados pela política de fechamento das escolas do campo e pelas condições de deslocamento, não desistem de acreditar na importância de estudar.

Aos sujeitos do campo que resistiram e resistem em permanecerem nesse espaço, lutando por uma vida digna, justa e pelos seus direitos sociais que foram negados ao longo dos tempos, sobretudo o da garantia da escola em sua comunidade, o que demonstra resistência diante da política de fechamento das mesmas.

Ao conjunto de sujeitos, estudantes e pesquisadores que têm fomentado as discussões no âmbito das escolas do campo, sobretudo das escolas de turmas multisseriadas, e enfrentado as complexidades que representam invisibilidades sociais ao longo da história do Brasil.

Ao conjunto dos movimentos sociais que constroem conhecimento na sua mobilização pelos direitos da classe trabalhadora do campo, reivindicando ações que visam implantar uma política de educação pensada e construída pelo coletivo do campo.

AGRADECIMENTOS

À Deus que esteve ao meu lado o tempo inteiro, me sustentando nas minhas horas de fraqueza. Se hoje deitei, acordei e estou aqui, foi porque ele me sustentou.

À minha família que, apesar de não ter acesso à escolarização, do seu jeito soube me aturar quando disse que eu queria estudar. Isso foi fundamental para que eu chegasse até aqui nos meus estudos.

Ao meu pai, Lourival, que, hoje, com suas mãos calejadas, e mesmo não tendo a oportunidade de estudar, sempre lutou para que eu pudesse alcançar meus objetos.

Ao meu esposo Rosiel que, como amigo e companheiro, caminhou junto a mim assumindo o papel de pai e mãe para com nossa filha nos momentos de construção deste trabalho. Obrigada pelo seu amor, incentivo e compreensão sempre.

À minha filha Maria, anjo que Deus me confiou a oportunidade de gerar, criar, cuidar e educar. Amo muito você, filha, és a razão das minhas inspirações.

Às minhas famílias outras (sogra e cunhadas) que durante todo esse processo estiveram ao meu lado sempre que precisei e em momento algum se indispueram a contribuir, cuidando com muito carinho da minha Maria para que eu pudesse dar continuidade ao meu curso.

Ao meu sogro Rubens (*in memorian*) que muito de sua experiência me ensinou. Seu carinho e cuidado para comigo fez-me perceber o quão importante foi o tempo em que estivemos juntos. Sinto muito sua falta no momento presente.”

À minha amiga-irmã Edineia Oliveira, pelas inúmeras contribuições ao longo de todo o curso e, sobretudo, na construção deste trabalho.

Aos colegas de trabalho do EAPEC, companheiros e companheiras de luta, pela parceria e compreensão nos momentos de ausência do espaço, bem como pela disponibilidade de dados para a construção deste trabalho.

À equipe da Secretaria de Educação de Mutuípe-BA, sobretudo a “Equipe do Campo”, pelo apoio e compreensão durante a minha ausência nas atividades docentes.

À Secretaria de Educação de Mutuípe pela disponibilização de dados solicitados no decorrer da pesquisa.

Ao conjunto de docentes das escolas do campo de Mutuípe que se dispôs a participar do processo de pesquisa e que trouxe valiosas informações que contribuíram significativamente para a elaboração deste relatório.

À Valdenice (Val) pela parceria no processo de pesquisa, pois muito contribuiu para a qualidade deste trabalho.

Aos meus colegas do mestrado, em especial, pelo convívio e pelo diálogo permanente em torno do curso.

Ao coordenador e aos professores do Mestrado Profissional em Educação do Campo pela contribuição para o meu processo formativo.

Ao professor Fabio Josué pelo apoio e disponibilidade para orientação. Por respeitar minhas limitações e acreditar na minha potencialidade. Pela competência enquanto orientador e pela capacidade de dar o máximo de si em tudo que se propõe a fazer. Meu carinho e admiração.

Enfim, a todos que direta e indiretamente ajudou-me, de alguma forma, na realização de mais esta etapa da minha história.

A Educação do Campo se realiza no conjunto dos Movimentos Sociais, das lutas e organizações do povo do campo. Na luta pela terra e por condições dignas de vida e de afirmação de sua identidade” (HAGE, 2005, p.1).

TEIXEIRA, Rosiane do Carmo. **O Trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-BA**. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Amargosa-Ba: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2018, 186 páginas.

RESUMO

O trabalho consiste no Relatório Técnico final apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo do CFP/UFRB. Tem como objeto de estudo o trabalho docente nas escolas de turmas multisseriadas localizadas no campo. Assim, o objetivo geral do trabalho é investigar o trabalho docente nas escolas de turmas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-Bahia. Tendo em vista este objetivo, delineou-se a seguinte questão de pesquisa: Como se dá o trabalho docente das professoras que exercem o seu ofício no contexto das escolas de turma multisseriadas no município de Mutuípe-Ba? Para responder à questão, recorri, inicialmente, aos estudos sobre as categorias Trabalho docente, Condições de trabalho docente, Educação do Campo, Escola do campo, e Escola multisseriada, apoiada em Antunes-Rocha e Hage (2015), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Caldart (2008; 2009), Oliveira (2010), Tardif e Lessard (2008) e Santos (2015), dentre outros. Foi realizada uma pesquisa de campo no município de Mutuípe-Ba, em três etapas. Inicialmente, empreguei o *survey* como método de pesquisa, tendo o questionário como instrumento de levantamento de dados. Em seguida, recorri a entrevista orientada pelo método (auto)biográfico. Também foram realizadas observações em escolas do campo e utilizei o recurso das fotografias de algumas escolas e das estradas em que os professores trafegam. O grupo de colaboradoras (es) que participaram da investigação envolveu, inicialmente, um total de trinta e uma (31) professoras da rede municipal de ensino de Mutuípe que lecionam em turmas multisseriadas e responderam ao questionário. Além disso, de forma complementar, também foi realizada a entrevista de caráter narrativo com cinco (5) docentes escolhidos entre os que haviam participado da aplicação do instrumento anterior. A análise dos dados de campo apontam que as professoras e professores das escolas de turmas multisseriadas enfrentam obstáculos diversos no exercício do seu trabalho, tais como: dificuldades de deslocamento casa-escola, fragilidades na formação docente, ausência de uma política de gestão do trabalho pedagógico ancorada nos princípios da Educação do Campo, precariedade dos prédios escolares, superlotação das salas de aulas, fragilidades no apoio e acompanhamento pedagógico oferecido pela gestão municipal. Com base nessas constatações e, considerando as especificidades de um curso de Mestrado Profissional, procuro apontar elementos para um *Plano de Gestão das Escolas do Campo de Mutuípe* que amenize as dificuldades vivenciadas pelos sujeitos no exercício do seu ofício em turmas multisseriadas, estruturado em três eixos: uma política de formação de professores de turmas multisseriadas pautada nos princípios da Educação do Campo; construção, reforma e ampliação dos prédios escolares; e política pública de deslocamento dos sujeitos que atuam nesses contextos.

Palavras-chave: Trabalho docente – Educação do Campo – Escola multisseriada – Município de Mutuípe-BA

ABSTRACT

The work consists of the final Technical Report presented to the Professional Master's Course in Rural Education of the CFP / UFRB. It has as object of study the teaching work in the schools of multisseriados classes located in the rural. Thus, the general objective of the work is to investigate the teaching work in the schools of multisseriados classes of the rural in the municipality of Mutuípe-Bahia. In view of this objective, the following research question was outlined: How is the teaching work of teachers practicing in the context of multisite class schools in the municipality of Mutuípe-Ba? In order to answer the question, I initially turned to studies on the categories Teaching Work, Teaching Working Conditions, Education, Rural School, and Multiseriate School, supported by Antunes-Rocha and Hage (2015), Arroyo, Caldart and Molina (2004), Caldart (2008; 2009), Oliveira (2010), Tardif and Lessard (2008) and Santos (2015), among others. A rural survey was carried out in the municipality of Mutuípe-Ba, in three stages. Initially, I used the survey as a research method, having the questionnaire as a data collection instrument. Then I turned to the interview guided by the (auto) biographical method. Observations were also made in rural schools and I used the photographs of some schools and the roads where teachers travel. The group of collaborators who participated in the research initially involved a total of thirty-one (31) Mutuípe municipal school teachers who taught in multi-series classes and answered the questionnaire. In addition, a narrative interview was also conducted with five (5) teachers chosen from among those who had participated in the application of the previous instrument. The analysis of the rural data show that teachers and teachers of multi-grade schools face different obstacles in the exercise of their work, such as: difficulties of home-school displacement, weaknesses in teacher training, absence of a pedagogical work management policy anchored in the principles of Rural Education, precariousness of school buildings, overcrowding of classrooms, weaknesses in support and pedagogical accompaniment offered by municipal management. Based on these findings, and considering the specificities of a Professional Master's course, I try to point out elements for a *Management Plan of the rural schools of Mutuípe* that ameliorates the difficulties experienced by the subjects in the exercise of their office in multi-series classes, structured in three axes : a policy of teacher training in multi-grade classes based on the principles of Rural Education; construction, renovation and expansion of school buildings; and public policy of displacement of the subjects that work in these contexts.

Keywords: Teacher's work - Rural Education - Multiservice School - Municipality of Mutuípe-BA

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AC – Atividade Complementar

APLB – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia

APMI – Associação de Proteção Maternidade e Infância

CAE – Conselho de Alimentação Escolar

CFP – Centro de Formação de Professores

CME – Conselho Municipal de Educação

DIREC – Diretoria Regional Educação E Cultura

EAPEC – Espaço Administrativo e Pedagógico das Escolas do Campo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FACE – Faculdade de Ciências Educacionais

FAZAG – Faculdade Zacarias de Góes

FCE – Futuros Consultoria Educacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Conselho Fundo Nacional da Educação Básica

GESTRADO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e trabalho Docente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografias de Estatísticas

IEL – Instituto Euvaldo Lodi

IES – Instituto de Ensino Superior

IFBAIANO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPES – Instituição Pública de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOM – Lei Orgânica Municipal

MEC – Ministério da Educação

OBSERVALE – Observatório da Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-BA

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PME – Plano Municipal de Educação

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PPGEDUCAMPO – Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PSE – Programa Saúde na Escola

RC – Regência de Classe

SEE – Secretaria Estadual de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

TIVJ – Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá

TOPA – Todos pela Educação

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNIFACS – Universidade Faculdade Salvador

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Territórios de Identidades da Bahia	72
FIGURA 2 - Divisão político-administrativa do Território Rural do Vale do Jiquiriçá (2015)	74
FIGURA 3 - Mapa de Mutuípe	74
FIGURA 4 - Sede do município de Mutuípe	75

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dados sobre Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	76
QUADRO 2 - Desenvolvimento humano, períodos 1991, 2000 e 2010	78
QUADRO 3 - Número de escolas do município de Mutuípe, 2017	79
QUADRO 4 - Quadro de pessoal do EAPEC, por função, carga horária semanal e formação – 2017	87
QUADRO 5 - Atribuições do quadro de pessoal do EAPEC, por função – 2017	88
QUADRO 6 - Relação das escolas constituintes de cada Grupo Escolar com quantidade de turmas e alunos – 2017	89
QUADRO 7 - Caracterização dos grupos de escolas do campo, com número de escolas, turmas e alunos - 2017	90
QUADRO 8 - Programas existentes na rede municipal de ensino de Mutuípe	95

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Relação das escolas localizadas na cidade Mutuípe, em funcionamento, por dependência administrativa e nível de ensino oferecido 2017	80
TABELA 2 - Relação das escolas localizadas no contexto rural de Mutuípe em 2017	81
TABELA 3 - Número de matrículas no município de Mutuípe - 2017	83
TABELA 4 - Faixa etária dos sujeitos da pesquisa	99
TABELA 5 - Número de filhos de cada sujeito da pesquisa	100
TABELA 6 - Distância de casa para a escola de atuação	103
TABELA 7 - Município e escola onde atua.	109
TABELA 8 - Carga horaria de atividades extraclasse	110
TABELA 9 - Formação dos participantes no nível médio.	113
TABELA 10 - Formação dos docentes em graduação	115
TABELA 11- Distância das instituições de ensino superior do Vale do Jiquiriçá para Mutuípe	120
TABELA 12 - Demandas de formação continuada para professores do campo	127
TABELA 13 - Distribuição das matrículas dos alunos das escolas do campo da rede Municipal de Mutuípe-BA, por escola, turno, turma e ano/série escolar –2017	131
TABELA 14 - Estrutura física das escolas do campo de Mutuípe	136
TABELA 15 - Infraestrutura das escolas do campo	140
TABELA 16 - Material didático disponível nas escolas do campo.	142
TABELA 17 - Vencimentos e tempos de serviço dos professores e professoras de Mutuípe	145
TABELA 18 – Satisfação/insatisfação docente com o salário	147
TABELA 19 - Filiação dos participantes ao Sindicato Docente	150

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CONTEXTUALIZAÇÃO E RELEVÂNCIA DO OBJETO DE ESTUDO.....	17
METODOLOGIA DA PESQUISA	29
CAPÍTULO I - ELEMENTOS E INDAGAÇÕES PARA UMA ANÁLISE TEÓRICA DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DO CAMPO	36
1.1 TRABALHO.....	37
1.1.1 O Trabalho Imaterial	44
1.2 TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO CAMPO	46
1.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO	57
1.4 ESCOLA DO CAMPO	64
CAPITULO II - MUTUÍPE: UM VÔO PELAS ASAS DO MUNTUM.....	71
2.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: UMA CARACTERIZAÇÃO INICIAL	72
2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM MUTUÍPE: UM PANORAMA GERAL.....	79
2.3 A GESTÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM MUTUÍPE	84
2.4 O ESPAÇO ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO (EAPEC).....	85
2.5 ACOMPANHAMENTO E GESTÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO.....	91
2.6 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE MUTUÍPE: TENSÕES E SUPERAÇÕES	93
CAPITULO III - CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DO CAMPO DE MUTUÍPE-BA: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS	97
3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	98
3.1.2 O deslocamento	103
3.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	111
3.2.1 Formação de nível médio	112
3.2.2 Formação em nível de graduação.....	114
3.2.3 Formação em nível de pós-graduação.....	117
3.3 REGIME DE TRABALHO	128
3.4 INFRAESTRUTURAS DAS ESCOLAS	135
3.5 MATERIAL DIDÁTICO.....	141

3.6 VENCIMENTOS	144
3.7 VINCULAÇÃO SINDICAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	149
3.8 GESTÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO	151
3.8.1 Planejamento Pedagógico	155
3.8.2 Apoio e assistência técnica e pedagógica oferecida aos professores e professoras.....	158
3.8.3 Acompanhamento pedagógico dos professores nas escolas.....	159
3.8.4 Proposta curricular	161
3.9 SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS EM MOVIMENTOS	168
REFERÊNCIAS.....	176
APÊNDICE I.....	185
ANEXOS.....	193
ANEXO I – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	193
ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	200
ANEXO III – ROTEIRO DE ENTREVISTA	202



Foto 1: Fachada da Escola Municipal Honório Ribeiro, comunidade rural de Bom Jesus I, Mutuípe-Ba, 2018. Acervo pessoal da autora.

INTRODUÇÃO

*O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.*

Cora Coralina

CONTEXTUALIZAÇÃO E RELEVÂNCIA DO OBJETO DE ESTUDO

Na realidade da escolarização dos sujeitos do campo no Brasil tem prevalecido a organização do ensino em um formato “multisseriado”¹. As escolas de turmas multisseriadas são caracterizadas por uma organização de ensino composta por alunos de idades e níveis de aprendizagens diferentes, reunidos em uma mesma sala de aula sob a responsabilidade de um único professor. Esse modelo de organização escolar tem predominado no campo brasileiro (SOUZA, 2015). Nesse sentido, é necessário ressaltar o porquê de se estudar e discutir as turmas multisseriadas, pois elas existem e garantem a escolarização de uma parcela grande da sociedade – os povos do campo.

Dados oficiais do INEP indicam que, em 2015, as turmas multisseriadas somavam um total de 88.261 e atendiam cerca de 1,5 milhões de alunos, correspondente a 9% do total de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental no país. Sua presença atualmente dá-se com maior incidência nas regiões Norte e Nordeste, sendo a Bahia o estado que possui maior número de turmas sob este tipo de organização pedagógica, 14.193, respondendo por 16,08% da realidade brasileira.

Minha inserção, ainda que esporádica, no Grupo de Pesquisa e Extensão *OBSERVALE - Observatório da Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-BA* - sediado no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sobretudo no projeto de pesquisa “*Mapeamento da realidade da Educação do Campo nos Territórios de Identidade do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-Bahia*”², permitiu-me constatar que o fenômeno das escolas multisseriadas é uma realidade muito

¹ Embora prevalecendo na realidade concreta das escolas do campo, a rigor, oficialmente, este formato não é reconhecido pela legislação educacional brasileira. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou para 9 anos a duração do Ensino Fundamental, fez retomar a antiga nomenclatura “ano escolar” para substituir o termo série, usual nas últimas décadas do século XX. Conquanto tenha sido revogado oficialmente há mais de dez anos, o termo multissérie continua sendo usado de forma majoritária para se referir à formatação heterogênea que configura as turmas de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental atendidos nas escolas rurais.

² A pesquisa é coordenada pelo Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos (CFP/UFRB), orientador deste TCC. O projeto teve financiamento aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), através do Edital FAPESB n. 08/2015 – Jovem Cientista Baiano. Tem o objetivo de realizar um levantamento acerca da realidade da Educação do Campo nos 40 municípios que compõem os Territórios de Identidade do Recôncavo (TIR) e Vale do Jiquiriçá (TIVJ), caracterizando-a em relação aos estabelecimentos, matrículas, professores e turmas, suas condições de funcionamento, políticas de gestão e currículos implementadas, condições de trabalho e formação docente, rendimento e desempenho dos alunos, bem como realizado estudos de casos para aprofundamento.

presente no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá (TIVJ), onde resido e atuo profissionalmente. Levantamento realizado pelo OBSSERVALE indica que, em 2014, no TIVJ existiam 295 escolas localizadas nas áreas rurais em seus vinte (20) municípios e, destas, cento e quarenta (140) instituições ofereciam turmas multisseriadas, o que corresponde a 47,45% do total. Esses dados mostram, portanto, que é bem significativa a presença das escolas de turmas multisseriadas no contexto da região.

Especialmente o município de Mutuípe – um dos municípios do TIVJ e *locus* empírico deste trabalho – contabilizou um total de trinta (30) escolas rurais em 2017, sendo que todas elas possuem turmas multisseriadas. Estes dados evidenciam o quanto a multissérie é presente em nosso meio.

As escolas de turmas multisseriadas representam, com muita intensidade, o descaso do Estado brasileiro para com os sujeitos do campo. Se por um lado possibilitam a escolarização dos povos do campo como garantia de direitos, por outro se materializa como uma oferta precária, limitada pelas condições em que se efetiva, essa dualidade justifica a relevância do debate a cerca do assunto. O estudioso reconhecido nacionalmente pelos seus trabalhos pioneiros sobre as escolas de turmas multisseriadas, Salomão Hage, sintetiza as condições da oferta de ensino nesse contexto:

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. A oferta irregular da merenda também interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois quando ela não está disponível, situação aliás, muito comum nas escolas multisseriadas, constitui-se num fator que provoca o fracasso escolar. De fato, estudar nessas condições desfavoráveis, não estimula os professores e os estudantes a permanecer na escola, ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução dos problemas enfrentados. (HAGE, 2011, p. 1-2)

Além disso, Hage (2011) destaca a inconstância ou falta de suporte das secretarias de educação, no que se refere à provisão de recursos materiais e ao acompanhamento pedagógico do trabalho escolar; ressalta as incompatibilidades entre os currículos seriados e

urbanocêntricos instituídos pelos órgãos educacionais (MEC, SEE, SME); cita as especificidades emergentes no contexto escolar rural, sobretudo no que diz respeito à heterogeneidade que configura a multisseriada; e ainda denuncia a precariedade da vida material no campo, o que impõe limitações à participação dos pais na escola e na escolarização dos filhos.

A realidade atual das escolas do campo no Brasil demonstra que, há muitos anos, estas foram invisibilizadas pelos governantes, pelo poder público, pelos gestores educacionais, pelas academias, enfim pela sociedade. Vale destacar que o próprio debate e política de Educação do Campo renegou a realidade das escolas multisseriadas. Isso pode ser evidenciado pela escassa, ou quase inexistente, discussão sobre a multisseriada nos escritos sobre a Educação do Campo.

Os poucos estudos realizados sobre as escolas multisseriadas (Hage, 2011; Santos, 2015; Santos e Moura, 2010; Moura e Santos, 2012) apontam para as condições estruturais precárias, no que diz respeito tanto ao aspecto físico quanto ao pedagógico, como o currículo urbanocêntrico atrelado aos recursos didático-pedagógicos que reforçam o ensino na perspectiva do capitalismo. Dessa forma, dentre os problemas que afligem as escolas de turmas multisseriadas no Brasil, vale destacar as condições de trabalho docente dos que atuam nesse contexto, elemento que se constitui em objeto de estudo desta pesquisa.

No contexto das escolas de turmas multisseriadas do campo é possível perceber professores e professoras à mercê de condições precárias de trabalho, configurando desde a estrutura física da escola à indisponibilidade de materiais didáticos. A sobrecarga de trabalho desses sujeitos é apresentada de forma negativa, uma vez que dificulta a atuação em sala de aula. Professores e professoras enfrentam situações desagradáveis no seu trabalho, seja no planejamento, no trajeto da escola para casa, na escassez de material didático, na formação, dentre outras dificuldades encontradas em sua trajetória de trabalho.

O estudo das *condições de trabalho docente* tem se constituído em temática emergente na produção acadêmica educacional brasileira contemporânea. Segundo Oliveira e Assunção (2010, p. 1)

A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-

primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade). As condições de emprego poderiam ser abordadas de forma complexa, relacionando-se à inserção social dos trabalhadores como “condição salarial” (CASTEL, 1999). A relevância em se discutir o tema está baseada no conhecimento dos efeitos das condições em que os trabalhadores exercem suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados, ou seja, a exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais influenciam diretamente a vida dos sujeitos (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 01).

Utilizando-se do conceito de *condições de trabalho* presente na obra de Marx, pesquisadores do campo educacional têm procurado investigar as condições em que os professores realizam o seu ofício. Para Oliveira e Assunção (2010, p. 2), “As circunstâncias em que os processos de trabalho são desenvolvidos não se constituem, na maioria das vezes, em objeto de debate e permanecem invisíveis para a gestão dos sistemas”. Por essa razão, estudiosos do campo educacional têm procurado abordar essa temática, procurando superar as lacunas de conhecimentos existentes sobre a mesma.

Nessa perspectiva, é importante destacar que discutir as condições de trabalho pressupõe um debate sobre as condições de vida dos trabalhadores ou trabalhadoras “A análise das condições de trabalho devem se situar no tempo e no espaço, ou seja, no contexto histórico-social e econômico que as engendram” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p.02).

Essa fala pressupõe dizer que ambas as condições de trabalho, tanto docente, quanto no aspecto mais geral, são resultados de uma estrutura social organizada de acordo com os moldes do sistema capitalista de produção. Essas, por sua vez, são condições previamente determinadas pela organização social. É nesse sentido que falar sobre as condições de trabalho não diz respeito apenas aos meios necessários a realização de determinada atividade, e, sim, abarca as relações específicas de exploração no processo de produção de valor.

Movida por estas discussões e pela minha experiência profissional, melhor detalhada a seguir, procuro, neste trabalho, investigar as condições de trabalho docente no contexto das escolas de turmas multisseriadas.

O desejo pelo estudo da temática surgiu devido a algumas inquietações surgidas a partir da minha experiência profissional como professora nos municípios de Jiquiriçá - onde atuo como professora de turma multisseriada, desde 2008 - e de Mutuípe - onde atuei também como docente de turma multisseriada entre 2011 e 2016 - e no qual assumo, desde o início de 2017, a uma das três vice-diretoria das Escolas do Campo no âmbito da Secretaria Municipal

de Educação local. Além do contexto profissional, inquietações também emergiram no contexto acadêmico durante os cursos de graduação em Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em *Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial no Semiárido Brasileiro*³, ambas cursadas, respectivamente, entre 2007-2011 e entre 2011-2012 no CFP//UFRB. Durante a especialização citada, tive a oportunidade de elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “*Entre o real e o possível: as classes multisseriadas frente aos desafios da Educação do Campo*” no qual discuti acerca da valorização das escolas do campo enquanto possibilidade de escolarização dos povos que ali residem.

O TCC permitiu-me notar que as condições de trabalho dos docentes que atuavam no campo era uma questão que merecia maiores aprofundamentos, razão pela qual fui impulsionada a tomá-la como objeto de estudo no curso de Mestrado em Educação do Campo. Além do mais, atendendo às características do curso de Mestrado Profissional, considerei pertinente tratar de um objeto de pesquisa vivenciado por mim e vinculado à minha prática profissional ao realizar o presente Trabalho de Conclusão de Curso.

Outra razão motivadora da realização deste estudo justifica-se pela sua relevância social ao trazer para o debate uma temática importante no cenário educacional contemporâneo: o trabalho docente no contexto das escolas do campo. Como já foi rapidamente mencionado, grande parte de professores e professoras que atuam em escolas de turmas multisseriadas tem enfrentado a precariedade, desde a estrutura física da escola à qualificação para a atuação na profissão. São profissionais que carregam consigo múltiplas atribuições que deveriam ser realizadas por outros profissionais e que acabam interferindo de forma negativa na qualidade do seu trabalho. Trata-se de profissionais que realizam seus trabalhos em condições precárias e que, muitas vezes, colocam em risco suas próprias vidas a fim de cumprirem com as exigências que lhes são impostas.

Essas, dentre muitas outras situações, são passadas despercebidas pela sociedade, pelos governantes, pelas universidades. São professores e professoras que se formam e quando se deparam com esta realidade praticamente entram em “estado de choque”. Portanto, percebo que este trabalho justifica-se socialmente por tratar de um aspecto que aflige grande contingente de profissionais na conjuntura em destaque. Problematizar as condições de trabalho docente no contexto atual, frente às necessidades e aos limites da escolarização no

³ Cursei estas formações no CFP/UFRB, respectivamente entre 2007-2011 e entre 2011-2012.

âmbito das lutas em torno da Educação do Campo no Brasil, é de fundamental importância para se pensar na garantia dos direitos dos sujeitos do campo.

Por fim, outra razão que reforçou a minha pretensão, foi a constatação da necessidade de ampliar o estado da arte sobre a temática, pois é notável a escassez de produção acadêmica, mesmo diante de tamanha demanda como apresentado inicialmente neste texto. Constatei, em estudos que realizam balanços do conhecimento produzido sobre as condições de trabalho docente (a citar Duarte, 2010; Maia e Hobold, 2014; Araújo e Carvalho, 2009), que, embora esta temática tenha ganhado espaço na produção acadêmica brasileira na última década, ainda existe uma grande lacuna no que tange à sua abordagem no contexto específico das escolas de turma multisseriadas.

Apesar do grande número de escolas no campo, levantamento realizado por Santos e Souza (2014), indica que ainda existe uma lacuna na produção acadêmica sobre as escolas multisseriadas. Tomando o Banco de Teses e Dissertações da Capes como referência, os autores constataram a existência de apenas 62 teses e dissertações produzidas no Brasil entre 1897 e 2012. Desse quantitativo, apenas seis (6) pesquisas⁴ abordam as condições de trabalho docente no contexto da multissérie, ainda que indiretamente, conforme apresentado a seguir.

A tese de doutoramento *Vida e escola Severina: um estudo da prática pedagógica em uma escola rural do Piauí* de Claudia Leme Ferreira Davis, defendida na Universidade de São Paulo (USP) em 1988, não foi acessada uma vez que não foi possível encontrar nas pesquisas virtuais realizadas. Entretanto, tivemos a oportunidade de ler um artigo construído por esta autora e sua orientadora (DAVIS; GATTI, 1993) sistematizando dados desta tese. O estudo foi realizado com professores leigos do estado do Piauí na metade da década de 1980 e já apontava para uma enorme precariedade das condições de trabalho dos professores investigados e apontou que os mesmos não possuíam formação adequada; recebiam um salário irrisório, que lhes era pago eventualmente, com atrasos; eram submetidos às injunções políticas locais dominadas pelos coronéis e seus propostos; exerciam suas atividades em suas próprias casas, em espaços improvisados, sem móveis, mobiliários ou recursos didáticos adequados, entre outros.

⁴ Refiro-me aos trabalhos de Davis (1988), Toledo (2005), Dias (2009), Schena (2008), Araújo, (2006), Ramalho (2008). A ordem escolhida para relacionar estes trabalhos – que será a mesma utilizada para descrevê-los adiante, procurou seguir uma proximidade nos enfoques temáticos dados em cada uma desta produção, objetivando uma maior cotejamento das abordagens realizadas.

Segundo Santos e Souza (2014), o referido trabalho é de suma importância, pois se constitui na primeira produção acadêmica pós-graduada sobre professores de turmas multisseriadas no Brasil. Vale destacar que essa pesquisa possui, nos tempos atuais e no contexto deste TCC, uma relevância meramente histórica, pois se refere a uma realidade já superada no cenário educacional brasileiro, ao menos na intensidade das constatações verificadas pelas autoras.

Em *O malabarista: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara-GO*, trabalho defendido como dissertação de mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-GO), em 2005, Maria Cristina Moiana de Toledo, aborda o papel do professor de turmas multisseriadas que ministra aulas para as quatro *séries iniciais*⁵ do Ensino Fundamental, simultaneamente. A autora toma como sujeitos de sua pesquisa quatro professores residentes em áreas rurais e constrói seu trabalho buscando analisar as desigualdades e contradições do trabalho docente, baseando-se no materialismo histórico dialético. Aponta-os como profissionais pouco lembrados na literatura educacional e que se apresentam como malabaristas para conseguirem dar conta da heterogeneidade de níveis de aprendizagem e idades em sala de aula, isso em condições de trabalho precárias.

Por fim, constata-se que o malabarista não é apenas o professor que lida com várias séries numa mesma sala de aula, mas sim aquele que é, ao mesmo tempo, diretor, faxineiro, coordenador, secretário, merendeiro e que, além de tudo, precisa estar atento às diversidades individuais e coletivas de seus alunos.

Por sua vez, defendido como dissertação de mestrado na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), em 2009, sob o título *A Educação no Campo: as especificidades da docência em duas comunidades rurais*, o trabalho de Márcia Antônia Dias analisa os desafios e perspectivas que as escolas do campo enfrentam para oferecer uma educação de qualidade e, para isso, busca compreender as especificidades dos docentes e suas práticas pedagógicas atentando para as possibilidades e dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar. Para tanto, a pesquisadora utilizou-se da abordagem qualitativa, tendo como estratégias metodológicas a análise documental, observação e entrevistas semiestruturadas com gestores e membros da equipe técnico-pedagógica da Secretaria de Educação do

⁵ Por ter sido elaborado em 2005, antes da lei que instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos, a autora utiliza a nomenclatura *série*, que aqui é mantida neste parágrafo que sintetiza o trabalho de Toledo (2005).

município de São José da Varginha-MG, além de seis (6) professoras que atuam em duas escolas multisseriadas rurais.

Os dados levaram a autora à conclusão de que os professores enfrentam dois grandes tipos de dificuldades para exercerem o seu trabalho: a “estrutura” da sala de aula multisseriada e as dificuldades de deslocamento de suas residências até as escolas. A estrutura a que a autora se refere diz respeito tanto às condições estruturais dos prédios escolares, quanto à organização do ensino no contexto multisseriado, portanto, heterogêneo. Ao final da pesquisa, constatou-se que a organização diversificada da turma multisseriada interfere no trabalho pedagógico do professor, dificultando o exercício do seu ofício. Dias (2009) ainda elucida que, mesmo sem contar com recursos didáticos e tecnológicos disponíveis nos centros urbanos, a professora apresenta facilidade em lidar com os alunos, que se mostraram interessados pela escola e mais disciplinados. Por fim, ratifica que, apesar das dificuldades, os professores demonstram satisfação com o trabalho que realizam.

Valéria Aparecida Schena, em sua dissertação de mestrado intitulada *Condições das atividades pedagógicas das professoras: um estudo na rede municipal de educação de Porto União - SC*, defendida em 2008 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), buscou investigar as condições das práticas pedagógicas de três escolas de séries iniciais⁶ municipais em Porto União. Para tanto, teve como sujeitos da pesquisa sete (7) professoras que lecionaram em escolas multisseriadas no início de sua carreira e que atuavam em turmas seriadas à época da pesquisa. Para levantamento de dados, utilizou a entrevista com as sete (7) professoras e aplicou um questionário para um membro da equipe pedagógica das escolas.

Ao fim, a autora concluiu que as condições do trabalho pedagógico na escola se configuram em várias articulações, sejam de ordem afetiva, cognitiva ou social, sendo extremamente relevante para as professoras a valorização do seu trabalho, seja por parte da família, por parte dos governantes ou dos próprios alunos. Explica, sobretudo, que as condições pedagógicas que as professoras vivenciam nessas escolas possuem uma relação com dilemas práticos, pois fazem parte das atividades pedagógicas da rede municipal e da escola na qual atuam.

⁶ Igualmente a Toledo (2005), a autora utiliza a nomenclatura *série*, que é mantida neste parágrafo que sintetiza o seu trabalho.

A dissertação de mestrado intitulada *“O trabalho docente em classes multisseriadas face a proposta pedagógica da Escola Ativa para o meio rural em Mato Grosso”* de autoria de Nilza Cristina Gomes de Araújo defendida na Universidade Estadual Paulista (UNESP) em Araraquara, em 2006, consistiu em uma investigação sobre as práticas pedagógicas de professoras de classes multisseriadas de escolas rurais inseridas na proposta pedagógica do Programa Escola Ativa (PEA). Essa pesquisa alicerçou-se em entrevistas semiestruturadas com professoras que atuam no contexto citado (a autora não especifica a quantidade de sujeitos). Os resultados revelaram que, em geral, as professoras possuem baixa adesão à proposta do programa, que pode ser melhor especificada em dois grupos, com maior ou menor índice de adesão. Um primeiro grupo se configura com um posicionamento de resistência à proposta, com críticas incidindo, mormente, sobre os módulos de aprendizagem (material didático padronizado utilizado pela proposta). Todavia, um segundo grupo revela uma aceitação parcial de alguns elementos da proposta do PEA, sobretudo os Cantinhos de Aprendizagem, metodologia enfatizada no programa.

Nesse trabalho dissertativo, embora a autora utilize explicitamente a expressão “trabalho docente” no início de seu título, a ênfase recai sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores da multissérie inseridos no PEA. Porém, em tempos de reformas educacionais neoliberais, em que as secretarias municipais de educação tem sido invadidas por uma infinidade de programas e propostas advindas das instâncias superiores da administração educacional (Banco Mundial, MEC, SEE, entre outros), e mesmo da iniciativa privada (Menezes-Neto, 2009), trata-se de um trabalho relevante para nosso estudo, pois foca os modos como professores lidam com programas, evidenciando estratégias de apropriação e resistência.

Na tese intitulada *“Na roça, na raça... eu me tornei professor: um estudo sobre a formação docente de professores de classes multisseriadas no norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha”*, defendida na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), em 2008, Maria Nailde Martins Ramalho busca compreender o processo de formação dos professores de salas⁷ multisseriadas em espaços rurais do Vale do Jequitinhonha, considerando as histórias de vida e profissional de vinte e cinco (25) professores. A pesquisa utilizou-se de vinte e cinco memoriais elaborados por professores de salas multisseriadas, entrevistas de

⁷ A autora utiliza a expressão *salas* multisseriadas.

aprofundamento realizado com quatro destes sujeitos e observações em salas de aulas onde atuam dois desses sujeitos colaboradores.

Quanto aos procedimentos de análise, teve como base três eixos: processo de formação inicial e continuada, o cotidiano dos professores, e a dinâmica das salas multisseriadas nas quais atuam. Segundo a autora, os resultados evidenciam que o processo de formação dos professores da pesquisa se diferencia dos demais em virtude das peculiaridades do contexto social no qual se insere a sala de aula multisseriada, pois esses sujeitos demarcam, de forma singular, uma maneira de ver, sentir e interpretar o seu papel docente, e suas múltiplas dimensões constitutivas: sacrifício, solidão, renúncia, insegurança, memória, prazer, subjetividade e transgressão (RAMALHO, 2008, p. 7).

Embora seja um estudo que foca, especificamente, a formação docente de professores de turmas multisseriadas, esse trabalho interessou-me, pois dialoga tangencialmente com a temática *trabalho docente*, visto que a autora considera que as condições em que se exercem o ofício na multissérie é elemento importante para a formação dos sujeitos pesquisados.

O debate acerca das condições de trabalho docente no contexto das escolas de turmas multisseriadas do campo apresenta seus sujeitos e suas relações a partir dos elementos que perpassam suas experiências laborais ou identitárias, levando a uma compreensão do docente para além de sua formação, mas sua experiência enquanto sujeito que se apresenta naquele espaço.

No que se refere especificamente às condições de trabalho docente nas escolas do campo no contexto da multisseriação, o trabalho de Rosiane Costa de Sousa, intitulado *Professoras de classes multisseriadas: condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano*, defendido como dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2015, é um dos raros que se debruçam sobre o contexto das escolas multisseriadas, demonstrando a importância de se ampliar o debate.

Esse estudo contou com cento e dezoito (118) professores de turmas multisseriadas de seis municípios do Baixo Sul da Bahia (Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença), sendo 55 (47%) residentes no espaço rural e 63 (53%) residentes no contexto urbano. A autora aplicou, inicialmente, um questionário com trinta e uma questões fechadas e abertas para seus colaboradores. Em seguida, realizou entrevistas narrativas com onze (11) sujeitos dos seis (6) municípios que participaram da primeira fase da investigação.

As condições de trabalho consideradas pela autora para a realização dessa pesquisa foi, sobretudo, a formação, a forma de contratação, a remuneração, as questões de gênero, as condições materiais das escolas em que atuam e a prática docente, dentre outras. Segundo a autora, o estudo evidenciou marcas de precarização das condições de trabalho docente no contexto da multisseriação, contudo também demonstrou o compromisso, dedicação e superação das professoras-colaboradoras na realização do trabalho docente.

Outro estudo que é importante fazer referência aqui, pela proximidade com o objeto ora abordado, é o Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia defendido no Centro de Formação de Professores da UFRB, *campus* Amargosa, em 2017, por Jandineide Santos Oliveira sob o título “*Condições de trabalho docente de professoras de classes multisseriadas: um estudo no município de Mutuípe-Ba*”. A autora realizou um estudo de caso em uma escola municipal localizada na comunidade rural de Ribeirão, no município de Mutuípe-Ba, tendo como sujeitos da pesquisa as duas professoras efetivas da referida escola, cujas turmas são multisseriadas.

Ancorada em uma abordagem qualitativa, a autora utiliza entrevistas semiestruturadas com as professoras e observações do contexto escolar como instrumentos de levantamento de dados. A investigação revelou precarização nas condições de trabalho das professoras de classes multisseriadas apresentando problemas concretos do cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2016, p. 58). Os depoimentos das professoras revelaram, também, modos de como as mesmas lidavam com as dificuldades e adversidades, apresentando elementos importantes sobre as implicações das condições de trabalho em suas práticas diárias e na constituição da profissão docente em contextos rurais.

Nos estudos acima, as considerações revelaram proposições que sinalizam a necessidade de aprofundar algumas discussões sobre as condições de trabalho dos docentes nas escolas multisseriadas campo, atentando, sobretudo, para os elementos que colaboram para uma melhor compreensão do ofício docente nestes espaços. Entretanto, tais estudos ainda deixaram lacunas para um melhor entendimento desse fenômeno, até porque não era o objetivo principal dos mesmos, o que ratifica a necessidade do estudo aqui proposto e que, por ora, esboçarei a seguir.

Considerando o exposto até aqui nesta *Introdução*, neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Mestrado Profissional em Educação do Campo, tomo “O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-BA” como objeto de estudo. O

TCC orienta-se pelo seguinte objetivo geral: investigar o trabalho docente nas escolas de turmas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-Bahia.

Os objetivos específicos do trabalho foram os seguintes:

- Estudar, teoricamente, as categorias trabalho docente e condições de trabalho docente, correlacionando-as.
- Identificar políticas, programas e práticas educacionais desenvolvidas na rede municipal de ensino Mutuípe-Ba, com destaque para aquelas que abrangem as escolas rurais multisseriadas;
- Caracterizar as *condições de trabalho docente* no contexto das escolas do campo no município de Mutuípe-Ba, a partir de uma investigação de campo;
- Construir um relatório de pesquisa a partir dos dados levantados e problematizados acerca das condições de trabalho docente no contexto das escolas do campo no município de Mutuípe-Ba.
- Apresentar proposições de ações ao município pesquisado no que tange às condições de trabalho docente em escolas do campo.

Tendo em vista esses objetivos, delineou-se a seguinte questão de pesquisa: Como se dá o trabalho docente das professoras⁸ que exercem o seu ofício no contexto das escolas de turma multisseriadas no município de Mutuípe-Ba?

Para responder à questão, além dos estudos teóricos sobre as categorias *Trabalho docente*, *Condições de trabalho docente*, *Educação do Campo e Escola multisseriada*, foi realizada uma pesquisa de campo no município de Mutuípe-Bahia que, por sua vez, tem todas as suas escolas rurais constituídas por turmas multisseriadas. A opção por esta municipalidade situada no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, justifica-se por ser o lugar onde nasci, me criei, estudei, resido, atuei como professora de escola multisseriada desde 2011 e, desde o início de 2017, atuo como vice-diretora das Escolas do Campo, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Julguei que minha aproximação com o espaço e com os sujeitos investigados facilitariam o levantamento de informações importantes para a qualidade da sistematização do objeto investigado.

⁸ Neste trabalho, considerando a presença majoritária das mulheres no contexto profissional do magistério e, também, na pesquisa realizada, utilizarei a expressão professora, no gênero feminino, para me referir aos sujeitos colaboradores da pesquisa, vinte e oito mulheres e três homens.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A investigação insere-se na abordagem quanti-qualitativa, tendo em vista a amplitude de compreensão e reflexão acerca dos espaços e sujeitos envolvidos no processo de construção e desenvolvimento do trabalho. Inicialmente, a pesquisa de campo foi orientada pelo método de pesquisa *Survey*. Segundo Freitas et al. (2000, p. 01), “A pesquisa survey pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário”.

Uma das razões para a escolha desse método de pesquisa é porque minha intenção era fazer um levantamento exploratório sobre as condições de trabalho docente das professoras de turmas multisseriadas no âmbito da rede municipal de ensino de Mutuípe-Ba. Contudo, embora tenha havido um levantamento considerando a totalidade de professores que atuam em escolas multisseriadas no município, a pesquisa de campo não se configurou como um estudo de caso. Essa distinção é importante, pois, conforme alerta Alves-Mazzotti (2006), nem todo estudo que toma uma unidade como campo empírico de análise pode ser considerado um caso. Tratou-se, portanto, inicialmente, de um *Survey*, pois esta opção revelou-se a mais apropriada para os propósitos do estudo dentro do tempo disponível para a sua realização. Entretanto, mesmo tendo optado, inicialmente, pelo método de pesquisa *Survey*, durante o Exame de Qualificação realizado em dezembro de 2017, provocada pela Comissão Avaliadora deste trabalho, percebi que havia a necessidade de ampliar os instrumentos de levantamento de dados, buscando dar um caráter mais qualitativo aos mesmos. Neste sentido, além do questionário aplicado anteriormente (*Survey*), resolvi incluir outros dois procedimentos de pesquisa: a entrevista e a observação. Na realização das entrevistas, me inspirei no método autobiográfico. Deste modo, podemos concluir que, metodologicamente, a investigação seguiu um *mix* entre o método *Survey*, num primeiro momento, e a entrevista num segundo momento. Além disso, foi realizada observações *in loco* em uma escola.

Na escolha do método *Survey*, inicialmente, levei em consideração que, dos trabalhos anteriormente mencionados no estado da arte sobre as condições de trabalho docente, quais sejam: Davis (1988), Toledo (2005), Dias (2009), Schena (2008), Araújo (2005), Ramalho

(2008), Sousa (2015), Oliveira (2017); apenas o de Sousa (2015) utilizam procedimentos metodológicos que se aproximam da opção empregada em minha pesquisa. Os demais trabalhos optam por estudos de caso com poucos indivíduos ou abordam as condições de trabalho docente em microunidades como ou poucas escolas. Meu trabalho, diferentemente destas abordagens, se propôs inicialmente a realizar um mapeamento exploratório sobre o trabalho docente de professores de escolas multisseriadas de Mutuípe-Ba, empregando o método de pesquisa *Survey*.

O método *Survey* pode ser realizado de diversas maneiras, no entanto, neste trabalho de investigação, como mencionado anteriormente, foi priorizado o uso do questionário com questões abertas e fechadas, pois, “Qualquer que seja o meio utilizado, o questionário é o instrumento essencial para se chegar ao fim desejado” (DUARTE, 2010, p. 3).

Apesar de o método *Survey* apresentar, em suas características, a obtenção de dados em larga escala e com fins quantitativos, tendo a amostragem como uma das características mais marcantes, vale ressaltar, que este trabalho não se constitui apenas numa quantificação dos dados investigados, tratou-se, pois, de uma análise quali-quantitativa dos fenômenos que envolvem as condições em que se dá o ofício das docentes no contexto pesquisado. Nesse método de pesquisa, deve-se ter bastante atenção na construção do seu instrumento de coleta de dados, o questionário, buscando, assim, o maior número de respostas possíveis para determinadas questões, evitando que informações sejam perdidas.

O processo de pesquisa se constituiu em seis fases distintas, mas que se complementam no decorrer da investigação. No *primeiro momento*, ocorreu a fase da revisão bibliográfica das categorias de análise as quais foram debatidas no decorrer do trabalho. Na segunda fase foi realizada a coleta de dados secundários através de procedimentos qualitativos e quantitativos. Constituiu-se na análise de documentos oficiais, eletrônicos e impressos, para elaboração de dados sobre o *locus* da pesquisa no que diz respeito aos aspectos geográficos, socioeconômicos e educacionais.

Para realização dessa *segunda fase* também foram consultados dados estatísticos sobre a realidade da educação municipal nos bancos de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Mutuípe e, ainda, o Plano Municipal de Educação de Mutuípe-Ba (2014-2024) e o Projeto Político-Pedagógico

das Escolas do Campo de Mutuípe-Ba que apresentam dados sobre a realidade educacional municipal, sobretudo do campo, de forma mais sistematizada.

No *terceiro momento*, ocorreu a construção do instrumento de coleta de dados empírico, bem como sua aplicação na busca de obtenção das informações acerca do objeto de estudo, isto é, fase de realização da pesquisa. O referido instrumento se constituiu num questionário, o qual continha trinta e três (33) questões, sendo algumas fechadas e outras abertas, dividido em seções e envolvendo categorias (tais como perfil dos investigados, formação, deslocamento, vencimentos, infraestrutura, gestão, acompanhamento pedagógico, sindicalismo, dentre outros) que possibilitaram a discussão sobre os mais diversos elementos que constitui o trabalho docente. Esse se constituiu no principal instrumento da pesquisa.

O questionário foi aplicado conjuntamente com os colaboradores no ensejo de sua participação na Jornada de Planejamento Pedagógico do município, ocorrida durante no dia dezessete (17) de fevereiro de 2017, ocasião em que todos os professores e professoras da rede municipal de ensino encontravam-se reunidos no *Espaço Administrativo e Pedagógico das Escolas do Campo (EAPEC)*⁹. Considerando que essa reunião dos possíveis sujeitos da pesquisa seria ocasião oportuna para a aplicação do instrumento, procurei obter autorização¹⁰ da gestão municipal para fazer tal aplicação. Logrado êxito neste intento, dirigi-me aos participantes que se reuniam em uma das salas do EAPEC para explicar meu intento, apresentar-lhes os objetivos da pesquisa e requerer sua participação voluntária, preenchendo o questionário, comprometendo-me a dar um retorno do trabalho após sua conclusão.

Das professoras presentes à ocasião, apenas uma recusou-se a colaborar com a pesquisa¹¹. Ao cabo da aplicação do instrumento, recebi os questionários preenchidos individualmente por trinta e um (31) colaboradores, professores da rede municipal de ensino de Mutuípe que lecionam em turmas multisseriadas, sendo vinte e oito (28) mulheres e (3) três homens. Inicialmente o trabalho visou realizar apenas quatro fases de pesquisa para sua construção, como mencionadas anteriormente. No entanto, após o exame de qualificação, por sugestão da banca avaliadora, e por considerar que seria extremamente importante, inseri mais

⁹ O EAPEC é uma estrutura física ligada à Secretaria Municipal de Educação de Mutuípe-Ba destinada à acolher os processos de gestão das escolas do campo do município. Funciona nas dependências de uma antiga escola pública municipal, hoje desativada. Comporta salas de aula, pátio, cozinha, banheiros, salas para gestão, etc.

¹⁰ Esta autorização encontra-se em anexo e foi enviada tanto à Secretaria Municipal de Educação como a direção do EAPEC.

¹¹ Esta professora leciona em outro município vizinho, e no momento inicial da aplicação do questionário ela não estava presente. Ao chegar ao recinto após o início da atividade, tendo sido informada do propósito da pesquisa e convidada a participar da pesquisa, a mesma se recusou. Outras poucas professoras também estiveram nesta situação, contudo aceitaram participar.

uma fase para a finalização do produto que foi a visita às escolas para a observação e a entrevista com professoras e professores das escolas do campo de Mutuípe, visando qualificar ainda mais o Trabalho de Conclusão de Curso.

Como mencionado, uma vez aplicado o questionário, os dados foram tabulados e analisados, apresentando, assim, um panorama geral sobre essas condições. Embora importante para traçar um panorama das condições de trabalho dos professores na municipalidade estudada, este instrumento revelou um limite, apontado sobretudo durante a Banca de Exame de Qualificação. Assim, a partir das provocações da Banca, resolvi incluir novos instrumentos de pesquisa, capazes de levantar dados mais qualitativos sobre o objeto estudado.

Optei, então, pelo uso da entrevista e da observação como instrumentos complementares. Neste sentido, foram então selecionados um número de 5 (cinco) docentes, sendo três (3) professoras e dois (2) professores, para participar da *quarta fase* da pesquisa, que consistiu na realização de uma entrevista. Vale ressaltar que, para a realização dessa quarta etapa da investigação, a seleção dos docentes foi realizada com base nos seguintes critérios: tempo de serviço, distância entre local de residência a escola em que trabalha, regime de trabalho, carga horária, formação e número de alunos das turmas que atende. Considerando os critérios acima, procurei trabalhar com os extremos, ou seja, professores que tivessem muito tempo e pouco tempo de docência nas escolas multisseriadas, professores que residissem na cidade e no campo, professores contratados e efetivos, professores com 20 e com 40 horas de serviço semanal.

Selecionados os professores, eles foram contactados¹² sobre a possibilidade de colaborar com a pesquisa, ocasião em que lhes entregamos duas versões do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Consentimento (TCLE) explicitando os objetivos da pesquisa os benefícios e riscos de sua participação, devendo uma versão ficar com eles e outra ser devolvida à pesquisadora (Ver Anexo II). Todos aceitaram de bom grado conceder-me a entrevista. Nesta fase da pesquisa, como já informado anteriormente, optei pelo método (auto)biográfico, o que se justifica-se pelas suas potencialidades. É necessário entender que “Hoje, sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional sobre tudo numa profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigentes do ponto de vista do

¹² Os referidos colaboradores desta etapa da pesquisa foram contactados pessoalmente, outros através do telefone.

empenhamento e da relação humana” (CRUZ, 2016, p.09). Dessa forma, entrevistei os sujeitos da pesquisa, respeitando às suas narrativas individuais, pois se acredita que, no trabalho de cada professora/professor investigado existe muito de sua vida, de sua história, de sua memória, em suas manifestações sobre sua vida pessoal e profissional.

Nesse pensar, na condição de pesquisadora, ao iniciar o processo de investigação do objeto em estudo, percebi que a entrevista narrativa nos abre um leque de possibilidades ao apreender que “a realidade social multifacetária, complexa, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e inter-relacionado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento” (ABRAHÃO, 2004, p. 202 apud CRUZ, 2016, p.09).

As entrevistas foram realizadas a partir de tópicos/questões prévias, constantes de um roteiro (Ver Anexo II). O roteiro está dividido em duas partes. A primeira parte, conteve quatro questões/tópicos, suficientemente amplas, abertas, que foram feitas com o objetivo de estimular o início da entrevista.

A segunda parte das questões, reservada para um segundo momento, após a narrativa inicial dos entrevistados, continha tópicos e questões importantes para se compreender sobre o trabalho docente dos professores e só foram utilizadas quando os aspectos que elas apontavam não eram explorados na narrativa feita anteriormente. Uma entrevista foi realizada na própria escola em que a colaboradora trabalha. As demais foram realizadas na cidade, no EAPEC, na casa da pesquisadora e das entrevistadas. As entrevistas foram gravadas e tiveram duração variável entre 20 e 60 minutos de duração, totalizando 192 minutos, ou seja, 3h12min.

As entrevistas foram transcritas perfazendo um total de 50 laudas em fonte 12, espaçamento simples, e posteriormente, foram analisadas. Nesta empreitada, contei com a prestimosa colaboração da graduanda Valdenice de Jesus Nascimento, aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP/UFRB, que desenvolve o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “*O trabalho docente em turmas multisseriadas: análise das condições de trabalho do professor*”, também sob guia do orientador desta pesquisa, professor Dr. Fábio Josué Santos¹³. A licencianda também participou da realização das entrevistas, conduzindo-a, ouvindo e gravando as narrativas.

¹³ A participação da licencianda foi uma sugestão do orientador, em virtude do escasso tempo que tinha para realizar esta atividade, considerando que o Exame de Qualificação fora realizado em 22/12/2017 e a defesa estava previamente agendada para 08/02/2018. A graduanda aceitou colaborar voluntariamente e de bom grado. A sugestão é que os dados levantados nas entrevistas sejam utilizadas por mim e pela graduanda na elaboração

A realização de apenas uma das entrevistas ocorreu em uma das escolas, e isso ensejou a realização de observações sobre o cotidiano da unidade escolar, bem como o trajeto que a professora faz diariamente da cidade até o campo, onde leciona. Assim, a observação, se constituiu na *quinta fase* da pesquisa, e levou em consideração todos os elementos que constitui o ofício do professor ou professora, isto é, foi observado desde a estrutura física da escola à prática pedagógica do mesmo, tais como: a ida e volta do/da docente à escola, infraestrutura da escola, rotina da escola (recepção dos alunos, organização da sala de aula, recreio, almoço), rotina da aula (introdução, desenvolvimento da aula, planejamento, organização espaço tempo, atenção aos alunos, relação professor x aluno), relação com a comunidade, distribuição da merenda e finalização da aula e saída dos alunos. Nesta ocasião, tive a oportunidade de fotografar aspectos das escolas onde atua uma das colaboradoras da pesquisa. Parte destas fotografias, somadas a outras que fazem parte do acervo pessoal da autora deste TCC foram utilizadas para ilustrar alguns aspectos discutidos neste trabalho.

Na *sexta* e última etapa desta pesquisa, realizou-se as análises dos dados e foi finalizada a produção do relatório, articulado os dados de campo com o referencial teórico estudado. A análise dos dados se deu na perspectiva da análise interpretativa, esse método de análise pode ser explicada pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações.

O relatório constituiu-se das análises e compreensões dos resultados obtidos durante o processo de investigação acerca do trabalho dos docentes nas escolas do campo em Mutuípe. Parafraseando Vergara (2005, p. 71), o relatório é o relato do que desencadeou a pesquisa, da forma pela qual foi realizada, pelos resultados obtidos, das conclusões a que se chegou e das recomendações e sugestões que o pesquisador faz a outros. Este tipo de produto, num curso de pós-graduação, deve apresentar sistematicamente informação suficiente para um leitor qualificado, traçando conclusões e ao mesmo tempo faz recomendações. Diante disso, nota-se que tal proposta de produto se adéqua às proposições de um curso de Mestrado Profissional.

O presente Trabalho de Conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo está estruturado em formato de Relatório Técnico de Pesquisa, estruturado em três capítulos, além desta *Introdução* e das *Considerações Finais*.

dos nossos respectivos TCC. Em virtude disso, elaboramos, conjuntamente, o TCLE, bem como um roteiro para nortear as entrevistas, considerando os distintos objetos de pesquisa. Informações sobre a realização conjunta desta atividade, bem como os títulos e objetivos das pesquisas constavam no TCLE e foram anunciadas aos participantes da pesquisa quando do convite para colaborar com as investigações.

No primeiro capítulo, *Elementos e indagações para uma análise teórica do trabalho docente nas escolas do campo*, apresento a discussão acerca das categorias teóricas *Trabalho Docente*, *Condições de Trabalho Docente*, *Educação do Campo e Escola multisseriada*, sistematizando as leituras realizadas a partir dos construtos teóricos que orientaram o processo de investigação.

No segundo capítulo, intitulado *Mutuípe: um vôo pelas asas do Mutum*, apresento uma caracterização do município de Mutuípe, *locus* da investigação e contexto de atuação dos profissionais investigados, enfatizando sua realidade educacional, com destaque para o Sistema Municipal de Ensino e, nele, para as escolas do campo que, na sua totalidade, são constituídas de turmas multisseriadas. Esse capítulo apresenta dados estatísticos da oferta educacional na rede, contextualiza a estrutura administrativa e pedagógica responsável pela gestão das escolas e oferece ao leitor elementos para compreender em que contexto os professores mutuipenses exercem o seu ofício.

No terceiro capítulo, *Trabalho docente nas escolas do campo de Mutuípe-BA: com a palavra, as professoras*, apresento os dados da pesquisa, bem como realizo uma análise dos mesmos, à luz do referencial teórico utilizado. A intenção é apresentar e problematizar as condições de trabalho docente nas escolas multisseriadas localizadas no campo, no município de Mutuípe.

Por fim, as *Considerações finais* apresentam uma síntese do estudo realizado e colige elementos para propor um *Plano de Gestão das Escolas do Campo, Multisseriadas, de Mutuípe-Ba* no intuito de contribuir para amenizar as dificuldades vivenciadas pelas professoras no exercício do seu ofício nestes contextos escolares.



Foto 2: Vista panorâmica da Escola Municipal Áurea Nogueira, comunidade rural de Ribeirão, Mutuípe-Ba, 2018. Acervo pessoal da autora.

CAPÍTULO I - ELEMENTOS E INDAGAÇÕES PARA UMA ANÁLISE TEÓRICA DO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DO CAMPO

*[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos,
para seres humanos.*

(TARDIF; LESSARD, 2008, p.31).

Este capítulo tem por finalidade apresentar, de forma sucinta, o debate teórico acerca de algumas categorias que perpassam o trabalho docente, sobretudo no que se refere ao ofício do professor, ou professora, das escolas inseridas no espaço rural. Apresenta-se uma discussão teórica sobre a categoria trabalho e afunila para os demais elementos que perpassam o debate dessa categoria, tais como: trabalho docente, trabalho material e imaterial, trabalho objetivo e subjetivo, condições de trabalho docente, educação do campo e escola multisseriada. Tal abordagem se torna relevante, tendo em vista que o trabalho docente é constituído de outros elementos, como citado anteriormente, que, para a compreensão do mesmo, vê-se a necessidade de se conhecer os demais elementos.

1.1 TRABALHO

As discussões em torno da categoria trabalho nos leva a perceber que o mesmo se constitui numa relação entre homem e natureza de forma que, através de sua própria força, consegue apropriar-se da matéria natural. Todavia, o movimento de modificação da natureza realizada pelo homem acaba modificando a si mesmo de forma extremamente natural. Por isso, acredita-se que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo sua própria natureza (ANTUNES, 2013, p. 31-32).

Dessa forma, o processo de trabalho estabelecido entre homem e natureza está baseado na perspectiva da necessidade. O homem sente necessidade de modificar (explorar) o ambiente natural se adequando a seu fim, logo esta se torna uma condição de existência do homem. Todavia, o trabalho se constitui como “[...] uma atividade especial produtiva, adequada a seu fim, que assimila elementos específicos da natureza a necessidades humanas específicas” (MARX, 1988, p. 50). Em suma, podemos afirmar que o trabalho é toda atividade humana de modificação da natureza e, portanto, “O primeiro ato histórico desses

indivíduos, através do qual se distinguem dos animais, não é o fato de pensarem, mas sim o de produzirem os seus meios de existência” (MARX; ENGELS, 1980, p.18).

Essa produção dos meios de existência é o próprio trabalho, isso porque afirmamos a ideia de que o trabalho é um evento de cunho social. Dessa forma, ao nos reportarmos à ideia de que o trabalho é essencialmente uma atividade humana, logo se constitui como uma “fonte originária, primária, de realização do ser social, protoforma da atividade humana” (ANTUNES, 1999, p.167 *apud* TUMOLO, 2004, p. 1), grifo do autor.

O contato do homem com a natureza modificada, e/ou trabalhada, faz assimilar as operações motrizes dos utensílios que utiliza, os quais são apreendidos a partir da apropriação da cultura, o que acarreta na aprendizagem de novas formas/aptidões de exploração da natureza, e essas novas apreensões se dá através da relação do homem com o mundo, no contato com outros sujeitos sociais, o próprio homem.

A chave para o desenvolvimento do homem, enquanto ser social, se deu a partir da necessidade da luta pela sua própria existência, isto é, essa necessidade possibilita ao mesmo a criação de novas alternativas a fim de garantir a subsistência de si e do coletivo. Nesse refletir, concordamos com Saviani ao afirmar que:

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. (SAVIANI, 2007, p. 3).

Dessa forma, podemos dizer que o trabalho é o que permite ao homem a abstração dos meios que possibilita ao mesmo a manifestação da vida. A essência do homem é o trabalho, e este se apresenta a partir da sua produção, com o que ou como produz. Nessa perspectiva, ele produz o que é essencial para viver, para a vida. Entretanto, podemos afirmar que o fato de o homem existir não é uma ação garantida pela natureza, pelo ambiente natural, mas sim, é produzido pelo próprio homem através do trabalho. “Isso significa que o homem não vive sem trabalhar” (SAVIANI, 2007, p.4), logo, o trabalho é uma atividade essencialmente humana.

Para Marx (1983), o caráter material existente na sociedade, possibilita que os homens se organizarem na sociedade para a produção e a reprodução da vida. Para ele, o caráter histórico refere-se a como os seres humanos se veem organizados através de sua história.

Deste modo, se a lógica dialética possibilita e exige o movimento do pensamento, a materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens.

Ao longo do tempo, o trabalho se configurou na sociedade de diversas formas, a depender da relação estabelecida entre homem e natureza ou com o próprio homem. Essa condição do ser humano levou ao mesmo o seu desenvolvimento enquanto ser social, condição essa advinda a partir da assimilação da cultura através do progresso na produção dos bens materiais. Assim,

A apropriação dos elementos da cultura material e espiritual se dá pela sua relação com os outros homens, é por este percurso que o homem faz a aprendizagem de uma atividade adequada, sendo portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1977).

Nessa perspectiva, percebe-se no trabalho, como já foi citado, a produção dos meios de sobrevivência e conhecimento da espécie humana através do mesmo. No entanto, nas relações de trabalho, e nas diferentes formas sociais de dominação, o mesmo ganha duplo sentido, e isso prevalece desde as sociedades antigas, até nas sociedades modernas. Portanto, neste momento, nos reportamos ao

trabalho na sociedade moderna e contemporânea, na qual a produção dos meios de existência se faz dentro do capitalismo. Esse sistema, se mantém e se reproduz pela apropriação privada de um tempo de trabalho do trabalhador, que vende sua força de trabalho ao empresário ou empregador, o detentor dos meios de produção. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 749).

Entretanto, a relação do homem com o trabalho, em parte, adotou formas históricas de atuação, degradante, penalizante nas mais diversas culturas, conjunturas e também na estrutura capitalista, conforme podemos ratificar:

O trabalho nas sociedades de classe é predominantemente alienador e que degrada e mutila a vida humana, mas ainda assim não é pura negatividade pelo fato de que nenhuma relação de exploração até o presente conseguiu anular a capacidade humana de criar e de buscar a superação da exploração. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 753).

O que anteriormente se baseava numa relação de troca entre homem e natureza, em tempos atuais se constitui numa relação de exploração, que é trabalho alienado, surgindo assim a propriedade privada e a divisão social do trabalho. Vale destacar que:

A propriedade privada é essa relação de exploração que faz com que os trabalhadores produzam toda a riqueza social e que essa riqueza seja expropriada pela classe exploradora [...] Ela é a relação social pela qual os produtores da riqueza social são expropriados pelas outras classes da sociedade. (LESSA; TONET, 2012, p. 15).

Dessa forma, nas relações capitalistas e nos processos de trabalho, a organização do mesmo está cada vez mais na centralidade do poder, o que, de certa forma, se desliga totalmente da relação pensamento e ação acarretando, assim, no empobrecimento do homem em sua relação com o processo de trabalho. Por isso, corroboramos que “A organização do trabalho está indissolúvelmente ligada às técnicas de produção e de dominação sobre aqueles que trabalham” (FRANCO, 1991, p.17).

Não é errôneo perceber que as relações capitalistas no processo de trabalho acarretam na alienação do trabalhador, uma vez que a ação mecânica executada leva, ao mesmo tempo, ao esquecimento do seu próprio processo produtivo, sem fazer interferência na sua atividade laboral. Dessa maneira, entendemos que

O capitalismo desde o seu início, pode ser entendido como um processo que procura, entre outras coisas, dividir minuciosamente o trabalho, racionalizar ao máximo processo produtivo e desqualificar o trabalho da maioria da força do trabalho. (FRANCO, 1991, p. 17).

Entretanto, pelo fato de ter se tornado um sujeito alienado, fruto do processo de mecanização do trabalho, este, por sua vez, já não consegue se perceber como parte do seu próprio processo de trabalho, bem como de sua totalidade. O capitalismo concebeu a divisão do trabalho e isso permite, ao mesmo tempo, a posse da técnica e do trabalho intelectual, situação cujos trabalhadores são impossibilitados de se apoderarem devido a sua ausência de controle no processo de trabalho.

Assim, vale elucidar que a execução do trabalho

(...) aparece tanto como uma perversão que o trabalhador se perverte até o ponto de passar fome. A objetivação aparece tanto como uma perda do objeto que o trabalhador é despojado das coisas mais essenciais não só da vida, mas também do trabalho. O próprio trabalho transforma-se em um objeto que ele só pode adquirir com tremendo esforço e com interrupções imprevisíveis. A apropriação do objeto aparece como alienação a tal ponto que quanto mais objetos o trabalhador produz tanto menos pode possuir e tanto mais fica dominado pelo seu produto, o capital. (MARX, 1844, p.1)

Isso se configura numa relação em que a ação do trabalhador se dá de forma mecânica, alienada. Tal situação procede do fato de que o trabalhador vê o produto do seu trabalho como algo estranho a si mesmo, sem estabelecer relação com o mesmo, isto é, há uma separação que impede “a colaboração entre trabalho manual e intelectual, recusando aos trabalhadores a possibilidade de aproveitarem a experiência prática adquirida na produção[...]” (FRANCO, 1991, p. 17).

Todavia, na sociedade capitalista, o trabalho é explorado, comprado por um preço sempre menor do que produz, assim se produz um processo de alienação. Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto processo de humanização, logo, a exploração do trabalho determina um processo inverso de alienação da força do trabalho. Entretanto, a exploração do trabalho possibilita aos homens tornarem-se menos homens, há um rompimento na possibilidade de, através do trabalho, promover a humanização dos homens. Sendo assim, o modo de produção condiciona a consciência.

Nesse forma, essa situação demonstra como o capitalismo se apropria de forma alienada dos indivíduos no processo de trabalho, estabelecendo, assim, um processo de dominação. Nesse processo de dominação, nota-se a separação entre pensamento e ação como característica marcante do trabalho na sociedade capitalista. Nesse sentido, é necessário ter a percepção de que o capitalismo sempre visou à racionalização das relações estabelecidas no processo de trabalho, bem como na sociedade como um todo, logo, o desenvolvimento desigual é traço marcante do capitalismo.

Sobre essa discussão, Marx apresenta que “O trabalho humano produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. [...] Ele substitui o trabalho humano por máquinas, mas atira alguns dos trabalhadores a um gênero bárbaro de trabalho e converte outros em máquinas”. (MARX, 1844, p.2).

Diante dessa situação de desigualdade, chega um momento em que os trabalhadores começam a perceber essas condições de trabalho que aliena, que domina, que isola, de forma desagradável, acarretando no total desinteresse do mesmo para com o trabalho e outras consequências da reação contra este processo dominador. Dessa forma, além dessas consequências de resistência dos sujeitos frente ao trabalho na sociedade capitalista, Franco relata que

[...] os trabalhadores começam a se organizar contra o seu embrutecimento e amputação, pelo controle do processo de trabalho, a pressionar os patrões no sentido de reivindicarem condições menos absurdas e menos degradantes de trabalho. A revolta dos trabalhadores é basicamente contra a opressão a que estão confinados. (FRANCO, 1991, p.21)

Diante dos movimentos de organização dos trabalhadores na luta contra o trabalho alienante, ao qual lhes são submetidos, a categoria patronal se assusta com as consequências de tal movimento para a empresa e buscam criar estratégias com o intuito de reverter a situação com o objetivo, é claro, de possibilitar a ampliação do capital a partir de movimentos novatos. Medidas foram tomadas, porém percebe-se também que as mesmas (medidas) não passam de estratégias baseadas nas ideologias capitalistas que visam apenas o lucro e a manutenção do processo de alienação do sujeito.

Sobre esse processo, afirma Brito:

Assim, o trabalho que produz a vida humana por isso, torna-se uma categoria fundamental do ser social. A forma como se organiza o trabalho realiza ou gera as necessidades. Desta forma, a força que a mercadoria tem sobre os indivíduos, fetichismo da vida a algo inanimado, e isto é o resultado do trabalho alienado, como se a razão de viver do ser humano fosse o consumo de mercadorias (BRITO, 2016, p.36).

Desde o início das relações capitalistas, o capital sempre buscou formas de estabelecer a ordem social, mantendo a dominação sobre a mesma. A fim de manter a “ordem” ferida pelo conflito gerado com o movimento dos sujeitos que reivindicam seus direitos, e no intento de eliminar as resistências dos trabalhadores às ordens superiores, estratégias diversas foram criadas. Estas por sua vez, objetivou a integração da classe trabalhadora como participante ativa dos programas criados pela burguesia (patrões). Diante disso, nota-se que a estratégia de criação de projetos era, na verdade, uma forma de fazer com que os trabalhadores se vissem como miseráveis e aceitassem a condição imposta através do convencimento.

Nessa perspectiva, esse processo de convencimento dos trabalhadores, através dos meios criados pelos patrões, tinha como objetivo maior [...] vigiar, punir e disciplinar a força de trabalho e, de outro, formar „bons trabalhadores“, convencê-los de que a empresa capitalista é uma „comunidade“, que os interesses são os mesmos, enfim, que todos fazem parte de uma grande família. (FRANCO, 1991, p.32).

A burguesia, a qual é chamada o pequeno grupo social que estabelece as relações capitalistas dominantes, tem seus interesses ligados e assegurados pelo Estado. Para tanto, a

mesma cria mecanismos e instituições a fim de propagar sua ideologia, em conjunto com a criação de profissionais ligados às instituições de interesse na propagação do capital. Todavia, nota-se que, na sociedade capitalista, o trabalho se converteu em desumanização, consequências do processo de dominação, alienação, disputa, lucros, entre outros. Diante disso, percebe-se que há uma necessidade de organização da classe trabalhadora para o processo de luta por um projeto de sociedade em que o trabalho seja convertido como um processo de emancipação humana e não de destruição.

A classe trabalhadora possui como perspectiva filosófica/ideológica o processo de luta que, em outras palavras, quer dizer luta hegemônica. A mesma usa de sua organização coletiva para lutar contra as condições precárias de trabalho, enfrentamento contra a dominação e alienação da classe dominante para com os trabalhadores e trabalhadoras. Vale memorar que, conforme mencionado no início deste capítulo, com o passar dos anos, o trabalho apresentou diversas formas concretas nas sociedades humanas, como afirma Godinho (2017, p. 2), ao se citar o “trabalho livre, de subsistência, escravo, servil e assalariado – este último, a forma assumida nas sociedades capitalistas”.

Nesse sentido, a materialidade histórica pode ser entendida a partir das análises empreendidas sobre uma categoria considerada central que é o trabalho. Corroborando com as ideias de Marx (1983), o conceito de trabalho não se esgota apenas no cotidiano de trabalho visto que é central nas relações dos homens com a natureza e com os outros homens porque essa é sua atividade vital. Ou seja, o caráter de uma espécie define-se pelo tipo de atividade que ela exerce para produzir ou reproduzir a vida.

Pensar o trabalho como categoria central nas relações humanas, é pensar nas mais diversas dimensões que o mesmo assume na sociedade, dentre elas o trabalho material e imaterial. As discussões até aqui percorridas sobre o trabalho tem o intuito de situar você, prezado (a) leitor (a), para compreender que é preciso ter conhecimento das relações de trabalho estabelecidas na sociedade para tecermos um diálogo acerca do trabalho docente. Pensando o trabalho docente enquanto ação na qual seu produto final não é um objeto material, ou seja, este é caracterizado basicamente pelas relações humanas, seu produto é imaterial, cabe aqui uma pequena explanação sobre essa dimensão do trabalho.

1.1.1 O Trabalho Imaterial

Na contemporaneidade, o desenvolvimento do sistema capitalista tem assegurado avanços exorbitantes na área de serviços que, posteriormente, tem acarretado o aumento nos postos de trabalho em que seu produto final, ou seja, seus resultados se constituem em produção imaterial. Para Lazzarato e Negri (2001), “A integração do trabalho imaterial no trabalho industrial e terciário torna-se uma das principais fontes da produção e atravessa os ciclos de produção definidos precedentemente, que por sua vez a organizam”.

Diante disso, o trabalho imaterial passou a ser objeto de estudos nas áreas sociológica, econômica e política, pois trazia consigo formas diferenciadas de exploração e de luta política que, de certa forma, não debatidas teoricamente. Nesse sentido, o incremento do processo do trabalho imaterial leva a necessidade de perceber que a subjetividade do sujeito é conduzida e, tal, o comando é propagado para "forma de atividade de cada sujeito produtivo na sociedade pós-industrial" (LAZZARATO, 2001, p. 26).

Segundo Santos (2013), apesar do denso percurso teórico acerca da categoria trabalho não tratar diretamente da imaterialidade do trabalho, esse, por sua vez, abre possibilidades para possíveis compreensões do trabalho como produção imaterial. Isso é perceptível ao apresentar a ideia de trabalho separadamente do produtor direto. Vale observar:

Marx fornece uma noção de trabalho imaterial (apesar de não chamá-lo diretamente de trabalho imaterial) quando menciona *duas possibilidades da produção imaterial*, ou duas formas de existência do resultado da produção imaterial. A primeira delas é o resultado de o trabalho não existir separadamente do produtor direto, podendo circular como qualquer mercadoria no intervalo entre a produção e o consumo, [...] A segunda possibilidade de existência dos produtos do trabalho imaterial diz respeito àquelas atividades nas quais o produto não é separável do ato da produção, tais como os serviços médicos e a educação escolar. Trabalho imaterial é aqui pensado levando em conta o caráter imediato e útil do produto do trabalho (MARX, 2004, p.119-120 *apud* SANTOS, 2013, p. 14-15) grifo do autor.

Dessa maneira, é notável aceções diversas de atividades e situações em que o trabalho imaterial está intrinsecamente ligada ao trabalho como um todo. Assim, pode-se afirmar que não existem linhas de demarcação, ou seja, não existe separação rigorosa entre trabalho material e imaterial, em ambos os casos há elementos que se complementam. Dessa forma, vale destacar que, sobre o trabalho imaterial, Santos (2013), apresenta que [...] chamamos de *trabalho imaterial* todo trabalho humano cujo resultado útil seja predominantemente imaterial, mesmo quando há necessidade de mediação de objetos

materiais para que este trabalho imaterial seja efetivado enquanto utilidade (SANTOS, 2013, p. 15), grifo do autor.

Diante disso, vale ressaltar que o trabalho imaterial não necessariamente está ligado à fruição, mas, sim, diz respeito ao trabalho que gera o conteúdo imaterial mesmo que, para isso, custe aos mesmos grandes esforços. Podemos citar, por exemplo, o caso do trabalho do professor que, por mais que seja uma atividade laboral intelectual, é “[...] ao mesmo tempo da maior seriedade e do *mais intenso esforço*” (MARX, 2011, apud SANTOS, 2013, p. 15). Nesse contexto, vale expor que

O trabalho imaterial produz acima de tudo uma relação social (relação de inovação, de produção, de consumo) e somente na presença desta reprodução a sua atividade tem um valor econômico, a matéria-prima do trabalho imaterial é a subjetividade e o ambiente ideológico no qual esta subjetividade vive e se reproduz. (SILVA, 2008, p.2)

Dessa forma, nota-se que, neste debate, a subjetividade é tida como elemento característico fundante das relações de produção onde o produto final é a imaterialidade, tendo como objetivo maior a construção do consumidor e comunicador. Assim, pode-se afirmar que toda atividade resultante do trabalho imaterial se constitui em elementos e situações de caráter cultural e informativo, tais como as atividades intelectuais, a capacidade de “unir criatividade, imaginação e trabalho técnico e manual, isto é o exemplo palpável da cooperação social e da relação social que floresce por intermédio do processo de produção do trabalho imaterial” (SILVA, 2008, p.3).

Levando em consideração que o conceito de trabalho imaterial se refere à compreensão acerca do papel da subjetividade dentro da produção no sistema capitalista, este, por sua vez, se apresenta em três tipos, sendo um deles “uma espécie de trabalho imaterial que envolve a produção e a manipulação de afetos e requer contato humano (virtual ou real), bem como trabalho do tipo físico” (LAZZARATO; NEGRI, 2003, p. 314, *apud* CAMARGO, 2003, p.5).

Corroborando com a acepção do autor, de que o trabalho imaterial se refere àquelas atividades cujos elementos fundamentais são o uso do conhecimento, a comunicação e a cooperação, bem como a afetividade e o contato humano, nota-se, com exatidão nessa perspectiva de trabalho, o ofício do professor. Este, por sua vez, é demarcado na sociedade

contemporânea com a evidência de que o contato afetivo, bem como as relações de interação, são elementos que fundamentam o trabalho docente.

Dessa forma, o trabalho docente se efetiva como uma das profissões “que têm seres humanos como „objetos de trabalho”” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 19), mesmo que no seu processo de execução sejam utilizados elementos do trabalho material. Nessa perspectiva, é possível notar um tipo de trabalho cuja função é lidar com vida, com formação, com interação, ou seja, é o contato direto com a vida de sujeitos, e portanto, é notável os elementos do trabalho imaterial. “Nesse sentido o trabalho imaterial, ao se constituir amplamente no tempo de vida, na temporalidade de não trabalho, está também sujeito a um poder cuja substância não mais se associa ao tempo de trabalho, mas ao conjunto da vida dos indivíduos (CAMARGO, 2003, p.10).

Como citado no decorrer desta discussão, o trabalho na educação, sobretudo a tarefa do professor, é caracterizada como uma atividade especificamente de interações humanas, apresentando complexidades de natureza do trabalho. No entanto, pode-se afirmar que o trabalho imaterial se apresenta como discussão indispensável neste produto ao apresentar-se como elemento fundamental que perpassa o trabalho docente.

Nesse contexto, vale refletir sobre o trabalho docente, seus sentidos e significados. O trabalho docente pode ser entendido “como uma atividade profissional influenciada pelas interações humanas. Diferentemente do trabalho com e/ou em máquinas, a docência requer o desenvolvimento de competências e habilidades interativas junto a seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2008, p.45). Essa reflexão, contudo, merece ser aprofundada com mais intensidade nas seções seguintes.

1.2 TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS DO CAMPO

As reflexões acerca do trabalho docente apresentam, atualmente, para o viés da profissão, referenciando as repentinas mudanças que vem ocorrendo na sociedade, as quais impactam diretamente no trabalho docente, conforme Souza (2015, p.78) aponta “como destaque o processo de (auto) intensificação do trabalho, autoresponsabilização, precarização, fragilidade da condição docente”. O movimento causado pelas mudanças sociais impacta

diretamente nas condições de trabalho do professor ou professora, intensificando cada vez mais o trabalho, como aponta Hypólito (2012, p. 220), ao dizer que “Tem ocorrido uma modificação no trabalho docente com a ampliação de tarefas, de novas funções e de responsabilidades docente”.

A categoria *Trabalho docente*, discutida nesta investigação, teve como base teórica as concepções apresentadas pelos autores Oliveira (2010), Lelis (2001), Tardif e Lessard (2008), etc. Para estes, o trabalho docente precisa ser abordado partindo de uma concepção que leve em consideração o mesmo enquanto atividade, *status* e experiência, pois tais elementos deverão ser abordados dentro da categoria maior: trabalho docente. Contudo, destaca-se que “A experiência social não é nem uma esponja, nem um fluxo de sentimentos e de emoções, pois ela se constrói socialmente”. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 52). Dessa forma, a profissão docente tem sua importância social ao se apresentar como capaz de promover a transformação social, a superação do modelo de sociedade em que predomina uma imposição de uma elite burguesa sobre a classe trabalhadora.

Sendo uma profissão marcada pela presença de seres humanos, isso demonstra que a mesma representa uma construção social e, por sua vez, tem sua intencionalidade voltada para a transformação, a superação, dentre outros. O debate acerca do trabalho docente apresenta seus sujeitos e suas relações a partir dos elementos que perpassam suas experiências laborais ou identitárias, levando à compreensão dos docentes para além de sua formação, certificação, considerando suas experiências enquanto sujeitos que se apresentam naquele espaço em processo de transformação.

O debate sobre trabalho docente compreende não só os professores como também todos os sujeitos envolvidos no processo educacional nos mais diferentes cargos que ocupam. Abarca não somente as atividades de cunho material, mas sim, as relações estabelecidas nesses espaços que, de certa forma, vão além do ambiente da sala de aula. “Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros” (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Diante disso, percebe-se que o trabalho docente vai além das atividades realizadas em sala de aula, pois além dessas, podemos citar o cuidado e atenção, ou seja, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (OLIVEIRA, 2010). Nesse contexto, na necessidade de provar sua existência, os seres humanos relacionaram-se,

socializando suas experiências e estas ações se dão por meio do trabalho que, por sua vez, apresenta seu caráter educativo. “Educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências” (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Segundo Oliveira (2010), os professores/docentes são os primeiros a serem lembrados ao se tratar do debate sobre trabalho docente. Isso devido à responsabilidade a qual é colocada aos mesmos quando se trata do processo educacional nas políticas de educação, sendo o único responsável pelo sucesso ou insucesso, pelo espaço e outros, atribuindo-lhes uma gama de funções assumidas pela escola pública.

Justamente pelo fato de professores atuais assumirem diferentes funções, principalmente e espaços marcados pela carência e o descaso político, onde a carência de profissionais que possam assistir o alunado é gritante, é que podemos dizer que a categoria trabalho docente não pode se restringir apenas ao debate sobre o ensino na sala de aula.

Apesar de ser uma tarefa difícil, é importante discutir o trabalho docente no contexto atual em que a “crise estrutural do capital e políticas neoliberais, que induzem medidas de ajuste fiscal para conter gastos públicos” (NISHIMURA; JINKINGS, 2012, p. 298), se apresenta como uma ameaça disfarçada ao trabalho dos professores e professoras, principalmente os que atuam diretamente em sala de aula.

Parafraseando as autoras citadas, é importante notar que o trabalho docente, em sua particularidade, carrega em si um elemento fundamental para a reprodução da sociedade humana, que é “a socialização e apropriação pelos indivíduos do conhecimento historicamente acumulado por todos aqueles que nos antecederam, contribuindo de alguma forma, para o avanço do conhecimento sobre a realidade” (NISHIMURA; JINKINGS, 2012, p.307). Esta particularidade é uma atividade tipicamente do professor, realizada através do trabalho docente.

As discussões teóricas acerca da temática sobre o trabalho docente são bastante recentes na pesquisa educacional brasileira, conforme constata Adriana Duarte em seu estado da arte denominado “A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil 1987-2007” (DUARTE, 2010, p.102). Utilizando-se do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, e empregando sete descritores de buscas relacionadas à categoria principal “trabalho docente”, a autora constatou a existência de 467 trabalhos, sendo 388 dissertações e 79 teses produzidas no Brasil no período em tela. Não se trata de números desprezíveis,

embora os dados apresentem ainda muitos pontos lacunares. Considerando o tempo histórico desta produção, 76,7% dos trabalhos foram produzidos no período entre 1997-2007, evidenciando, assim, um crescimento extraordinário de 328% na segunda década analisada pela autora em relação à década anterior.

Após análise dos dados, Duarte (2010) classificou os trabalhos levantados em treze eixos temáticos, quais sejam:

1. Natureza e Processo de Trabalho; 2. Condições e Relações de Trabalho; 3. Identidade e Trabalho Docente; 4. Representações, Sentidos e Significados sobre o Trabalho Docente; 5. Perfil de Professor; 6. Gênero e Trabalho Docente; 7. Formação Docente; 8. Novas Tecnologias e Trabalho Docente; 9. Saúde e Mal-Estar Docente; 10. Saber e Práticas Docentes; 11. Aspectos Teórico- Históricos do Trabalho Docente; 12. Impactos das Reformas Educacionais sobre o Trabalho Docente; 13. Sindicalismo/Resistência e Trabalho Docente. (DUARTE, 2010, p.104).

Segundo Duarte (2010), as teses e dissertações mapeadas na pesquisa discutem diferentes aspectos do trabalho do professor. Analisando a citação acima, percebemos que o trabalho docente tem seu debate alicerçado em diferentes linhas de discussão, como: “gênero, identidade, perfil, representações, formação docente, práticas docentes, saberes docentes, condições e relações de trabalho, natureza e processo de trabalho, saúde e mal-estar docente, sindicalismo” [...] (DUARTE, 2010, p. 115). Isso reforça a ideia de que as reflexões acerca do tema supracitado vão além do fazer pedagógico, mas sim, perpassa por todos os elementos que constituem o fazer prático, cultural e social que envolve o trabalho do professor.

Segundo a autora, as problematizações de aspectos relativos à “Natureza do Trabalho Docente” e “Processo de Trabalho e Condições de Trabalho” somam 24 e 15 trabalhos respectivamente, o que perfaz um total de 8,35% do total de trabalhos encontrados pela autora. Os aspectos problematizados nestes estudos

[...] expressaram-se em investigações relativas aos determinantes políticos da profissão de professor; sobre as configurações do trabalho docente na atualidade; a proletarianização e profissionalização docente; a questão do trabalho produtivo ou improdutivo na organização escolar; nas mudanças na organização do trabalho na escola e os reflexos sobre o trabalho do professor; na intensificação, flexibilização e precarização do trabalho docente; políticas de valorização do magistério e condições de trabalho docente; abandono da profissão docente dos professores das redes públicas (DUARTE, 2010, p. 106)

O trabalho dos professores da educação básica no Brasil perpassa por situações nas quais pesam a intensificação de tarefas impostas, quase sempre, pelo Estado. A falta de uma política que ampare efetivamente o professor coloca em risco a autonomia reproduzida pelo discurso neoliberal, ficando longe de que esta venha realmente acontecer, conforme afirma Oliveira:

A autonomia da escola resulta também em maior autonomia dos envolvidos, em especial os professores. Esse modelo regulatório tem levado a intensificação e auto-intensificação do trabalho [...], por meio da mobilização da subjetividade dos trabalhadores [...], que se sentem auto-responsabilizados por suas tarefas, seu desempenho, sua formação e atualização e até mesmo pelo sucesso ou fracasso do aluno ou da escola (OLIVEIRA, 2007, p.356-357).

Os trabalhadores docentes se veem forçados a irem à busca da qualificação, atualização, dominando saberes voltados à sua prática pedagógica, a fim de responderem às exigências que lhe são impostas, como citado anteriormente, fruta da falsa autonomia e democratização da escola. Assim, o trabalho docente passa a contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, dentre outros. (OLIVEIRA, 2007, p.368).

Desprovidos de uma política efetiva, os trabalhadores docentes se percebem dentro de um sistema em que a autonomia mais se apresenta como uma imposição. O professor é autônomo, a escola é autônoma, mas são obrigados/forçados a seguirem uma organização padronizada, aos programas (pacotes) que são construídos sem levar em consideração as especificidades de cada contexto presente. Dessa forma, Oliveira ainda destaca que:

Os trabalhadores docentes estão pagando com a intensificação do trabalho o preço da sua autonomia. Isso porque as condições efetivas dessas reformas têm se orientado pela contenção do gasto público, de ajustes estruturais que atuam sobre políticas sociais, atribuindo à educação a dupla tarefa de formar a força do trabalho [...] (OLIVEIRA, 2007, p.372).

As especificidades dos elementos que constituem a natureza humana do processo de trabalho do professor se tornam objeto desafiador no momento em que cada contexto apresenta situações diferentes com interpretações diferentes. Dessa forma, “a tarefa do ensino se caracteriza por um espetacular contraste entre uma ampla liberdade pedagógica e as regras administrativas rigorosas” (THERRIEN; LOIOLA, 2001, p.152 apud DURAND 1996, p.62).

Atualmente, alguns avanços já merecem destaque em relação à visibilidade do trabalho docente. Referenciando o contexto de democratização do país, o professor passou a ser visto como sujeito da atividade educativa e social, ganhando, de certa forma, destaque enquanto sujeito capaz de contribuir para a transformação da sociedade, além disso, a ação dos movimentos sociais muito tem contribuído para o protagonismo e seu fortalecimento.

O trabalho docente se constitui em um conjunto de ações específicas que são empreendidas pela pessoa do professor durante sua vida profissional. Essa vida não está, no entanto, desprendida da vida privada, nem da instituição onde se desenvolve e nem de um contexto mais global. (LAPO; BUENO, 2002, p.11).

Este fragmento nos remete a uma reflexão já apresentada no decorrer do texto ao afirmar que o debate acerca do trabalho docente não se restringe apenas ao fazer pedagógico. Todavia, percebe-se que, tendo o sujeito humano como objeto de seu trabalho, a vida profissional e pessoal do docente está intrinsecamente imbricada na ação docente. O trabalho do professor está inserido em um contexto mais amplo e complexo e que, de certa forma, passa por diversas e profundas transformações, exercendo forte influência na escola, sobretudo na ação do professor, seja para aprimorar seu trabalho, seja causando um mal-estar no profissional. “A profissão docente em determinado período de nossa história gozava de maior status, pois era privilégio de uma elite, por ser um trabalho intelectual e em oposição ao trabalho físico, manual”. (LAPO; BUENO, 2011, p. 17).

Apesar de ser uma profissão privilegiada há algum tempo atrás, atualmente o trabalho docente se depara com desafios que, por vezes, possibilitam uma realização tanto profissional quanto pessoal ou poderá também vir a causar um mal estar docente. A dinâmica social está intimamente ligada à escola, ou seja, tem seu reflexo na escola, e esta, muitas vezes, não consegue se equilibrar diante das mudanças sociais que interferem diretamente no trabalho do professor. Esse profissional, muitas vezes se encontra solitário, quase sempre por não dispor de formação específica que lhe permita lidar com tal dinâmica, e acaba não utilizando elementos riquíssimos de valorização de sua ação pedagógica, como acontece em algumas escolas do campo.

Dessa forma, esse contexto recai sobre as condições de trabalho enfrentadas pelo professor e isto implica na precarização do trabalho docente. Nota-se uma necessidade de superação da visão de culpabilidade dos professores por não conseguirem cumprir com determinadas normas moralizantes em sua ação enquanto docente. Por isso, para tratar do

trabalho docente é necessário ir a fundo às práticas cotidianas, “levando a pesquisa ao campo propriamente dito das práticas cotidianas pelas quais se realiza e se reproduz o processo de trabalho dos atores escolares” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 38). São as práticas cotidianas que são possíveis de notar as variáveis do sistema, mesmo com distorções, contradições, desafios, o que acaba mostrando o que era apresentado nas variáveis ou não.

Portanto, nota-se que o trabalho do professor deve ser analisado com acuidade, principalmente porque o mesmo é um tipo de profissional que investe em seu local de trabalho, realiza uma ação partindo de uma doação de si mesmo, construindo uma cultura própria de sua profissão.

Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 38).

Dessa forma, é imprescindível analisar o trabalho docente levando em consideração a totalidade do trabalho docente, pois este possui seu potencial social, uma vez que se apresenta com o poder de “transformação ou manutenção de um modelo de um projeto de sociedade” (SOUSA, 2015, p.81), tendo em vista o fato dessa profissão se dá principalmente na instituição escolar, espaço este demarcado por concepções políticas e ideológicas. Nesse sentido, nota-se que, apesar de tamanha importância social, o ofício docente perpassa por situações de descaso quando não dispõe de condições dignas de trabalho e, de forma direta, as consequências recaem sobre suas próprias condições de vida, sobretudo quando pensamos na realidade do professor do campo, que dias após dias faz seu deslocamento sem as condições mínimas de segurança.

No contexto das escolas do campo, a profissão docente apresenta sua complexidade ao considerar as relações das condições objetivas e subjetivas, isto é, a formação e as condições concretas em que se dá o seu ofício. É o sujeito que vivencia suas “dores” cotidianas, mas que se satisfaz com cada conquista. Nesse sentido, é necessário analisar o trabalho docente no campo partindo da perspectiva de que:

[...] a análise do trabalho docente não pode limitar-se a descrever condições oficiais, mas deve também empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com elas, se as assumem e as transformam em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 112).

Enfrentando seus desafios no dia a dia, o professor da escola do campo é aquele que exerce seu ofício onde os aspectos objetivos e subjetivos estão intrinsecamente interligados, ou seja, utiliza desde os recursos concretos como também sua afetividade, a interação, suas ideologias, as representações, dentre outros elementos que constituem os aspectos subjetivos do docente. Dessa maneira, “Os professores buscam diferentes alternativas para enfrentar as dificuldades, mesmo que estas contribuam apenas para amenizar suas angústias e ansiedades” (SILVA ILHA; HYPÓLITO, 2014, p.110).

Assim, pode-se dizer que, apesar da legalidade perante às condições de trabalho dos professores, pois está prevista na LDB 9.394/96, muitos docentes ainda realizam seu trabalho em condições precárias de estrutura física dos prédios, escassez de material, e no caso de Mutuípe-BA, coloco o deslocamento como a principal dificuldade. Todavia, percebe-se a necessidade de iniciativas de construção e implementação de políticas públicas com estratégias para o desenvolvimento do trabalho docente, principalmente no campo. Nesse sentido, propiciar o debate acerca do trabalho docente nas escolas do campo, sobretudo das escolas de turmas multisseriadas, pressupõe discorrer sobre todos os elementos que perpassa esse contexto.

Debater as condições de trabalho docente pressupõe uma análise das condições de trabalho no âmbito mais geral. Partindo da concepção de trabalho presente em Marx, a qual se apresenta que as condições de trabalho não se restringem apenas a um conjunto de recursos necessários à realização da atividade humana, as condições de trabalho estão intrinsecamente ligadas/interligadas às relações estabelecidas no processo de trabalho.

A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 1).

Dessa forma, nota-se que as condições de trabalho necessitam de uma discussão que está extremamente ligada a vida dos sujeitos e às formas mais concretas em que se dá a materialização do trabalho, apresentando, assim, a necessidade e a importância de se estender o debate acerca do tema. Destaca-se que “A relevância em se discutir o tema está baseada no conhecimento dos efeitos das condições em que os trabalhadores exercem suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 1).

Nessa perspectiva, é importante notar que discutir as condições de trabalho pressupõe um debate sobre as condições de vida dos trabalhadores ou trabalhadoras logo, a reflexão sobre essas condições está relacionada à análise da melhoria das condições de vida, pois “A análise das condições de trabalho devem se situar no tempo e no espaço, ou seja, no contexto histórico-social e econômico que as engendram” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 2).

Isso pressupõe dizer que as condições de trabalho, tanto docente quanto no aspecto mais geral, são resultados de uma estrutura social organizada de acordo com os moldes do sistema capitalista de produção. Essas, por sua vez, são condições previamente determinadas pela organização social. É nesse sentido que a mesma não diz respeito apenas aos meios necessários para realização de determinada atividade, mas das relações específicas de exploração no processo de produção de valor.

Nesse sentido, cabe elucidar que

As circunstâncias em que os processos de trabalho são desenvolvidos não se constituem, na maioria das vezes, em objeto de debate e permanecem invisíveis para a gestão dos sistemas. O reconhecimento de determinadas circunstâncias como sendo condições de trabalho tem relação direta com o enfrentamento das forças sociais contraditórias que norteiam os processos produtivos, incluída a produção de serviços nas escolas. (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 2).

Nesse sentido, percebe-se o trabalho docente como uma atividade carregada de sentidos, uma vez que o objeto é, antes de tudo, a relação humana, sendo esta, fator fundante na concretização do trabalho. No entanto, as fragilidades que deterioram essas relações acarretam na insatisfação dos professores e professoras.

O trabalho docente nas escolas do campo atual perpassa por situações concretas de precarização que revelam o descaso do poder público não só pelo ensino, pela qualidade da educação, mas, também, pelas condições precárias de trabalho nas quais se encontram o professor ou a professora que atuam nestes espaços. Esse debate é extremamente importante no âmbito das discussões da Educação do Campo, uma vez que esta não pressupõe apenas os aspectos pedagógicos, mas, ainda, o agrário, a estrutura física, dentre outros, além do trabalho docente.

Dessa forma,

Culpabilizados por não responderem às exigências da atividade escolar cotidiana, os docentes situam-se em um fogo cruzado de poderes e contrapoderes em uma história de isolamento no interior da sala de aula, que contribui para impedir uma mudança

do seu *status* sociocultural, apesar dos movimentos empreendidos por associações profissionais, universidades e sindicatos, especialmente a partir do final dos anos 70 (LELIS, 2001, p.1).

É necessário, portanto, levar em consideração que o ser humano, para provar sua existência, não basta apenas pensar, mas sim, para existir ele precisa trabalhar e esta ação é unicamente humana. Essa necessidade de provar sua existência levou os seres humanos à se relacionarem entre si na sociedade e estas relações possibilitaram aos mesmos a transmissão do conhecimento, se consolidando num processo de humanização através da educação. Em outras palavras, para se desenvolver o homem sempre lutou pela sua existência, sendo que a partir dessas relações, estabelecidas na sociedade, foi possível a formação/construção da cultura, sendo esta também uma atividade tipicamente humana. Portanto, para discutir o trabalho docente nas escolas do campo é necessário inserir-se do debate sobre a precarização do trabalho como um todo.

A precarização do trabalho docente é um fenômeno que vem se desenvolvendo nas últimas décadas no Brasil [...] e só pode ser compreendido no contexto de precarização do trabalho em geral, embora tenha algumas diferenças daquelas que reestruturam o trabalho ligado diretamente a produção (NISHIMERA; JINKINGS, 2012, p. 302).

É importante ratificar que as relações de trabalho no espaço rural brasileiro também se dão pela lógica do capitalismo, o indivíduo (assalariado) trabalha para obter o sustento da família, não sendo muito diferente do trabalho urbano. E quando tratamos de uma Educação do Campo, a educação pensada pelos sujeitos do campo, percebe-se que esta vem à tona como a forma que o povo do campo, a classe trabalhadora, encontrou para reivindicar seus direitos e lutar pela transformação de seu lugar, de sua condição tanto no âmbito pedagógico como do trabalho.

Diante desta realidade, os professores e professoras que atuam no campo brasileiro, em especial ao Vale do Jiquiriçá, se apresentam em muitas vezes como uma categoria “marginalizada”, pois diante da crise do capitalismo e a falta de efetivação de políticas públicas são obrigados/as a exercerem suas atividades rotineiras com péssimas condições de trabalho.

Uma tentativa de flexibilização e mesmo de desregulamentação da legislação vem provocando uma precarização nas relações de emprego, mais do que nas de trabalho, as novas exigências feitas pelas reformas propostas ao trabalho do professor, sem

que novas condições lhes sejam asseguradas nas escolas. (BOING; LUDKE, 2007, p. 8).

A retirada da autonomia do professor por meio da padronização do ensino contribui efetivamente para a precarização do trabalho docente, uma vez que, atualmente, seu processo de trabalho perpassa pela consolidação do livro didático, pelas avaliações externas, dentre outros fatores que contribuem para o controle e subestimação do trabalho docente.

Dessa forma, percebemos que o professor e/ou a professora da educação básica além de enfrentarem as péssimas condições de trabalho, ainda são obrigados a lidar com os programas impostos pelo poder público com a finalidade de “transformar” sua prática, exigindo cada vez mais um esforço maior. Diante desses programas, os professores muitas vezes ainda são obrigados a passar por uma avaliação que o caracteriza como bom ou ruim diante das necessidades de execução do programa.

Nesse sentido, deve-se considerar que “O trabalho docente na educação do campo carrega pressupostos que colocam como polo contrário ao projeto de Educação Rural, tendo como objetivo a formação humana em suas múltiplas dimensões, a formação *omnilateral*” (NISHIMERA; JINKINGS, 2012, p. 302). Assim, faz-se necessário compreender os processos que formaram a estrutura social no Brasil, uma vez que a produção material e a troca dos produtos são a base de toda a ordem social existente, pois a divisão desses produtos e dos homens em classes é determinada pelo modo de produção.

De acordo com os estudos da teoria marxista, é possível compreender que as forças de produção estão todo o tempo interligado às relações sociais, o que acaba modificando o modo de produção humana. Ao analisar o capitalismo, ele desenvolveu uma teoria afirmando que o valor dos produtos é a expressão da quantidade de trabalho social utilizado na produção da mercadoria visto que, no sistema capitalista, o trabalhador vende ao proprietário a sua força de trabalho, visto que essa é comparada como mercadoria e em consequência recebe baixos salários. Contudo, existe uma exploração grande por parte dos empregadores aos empregados. Esta situação se confirma mais precisamente no campo, onde o trabalhador, além de não receber um salário digno, ainda é tido como ignorante, atrasado, sem cultura, dentre outras denominações pejorativas.

Dessa maneira, faz-se necessário entender que a base de vida da sociedade é a produção econômica, pois o modo de produção condiciona a consciência humana e a nossa individualidade é construída socialmente. Assim, é necessário compreender que estas

situações se repercutem no trabalho dos docentes em sala de aula, uma vez que a escola como um todo é alvo de todas as pautas da vida em sociedade, toda a dinâmica social interfere no trabalho docente.

A precarização do trabalho docente nas escolas do campo perpassa por uma questão bastante delicada que é interferência política em relação às escolhas de quem vai ensinar no campo. Na maioria dos municípios do Vale do Jiquiriçá o professor que tem uma formação mais elevada não carece estar nesses espaços, reafirmando, assim, o preconceito de que o povo do campo não carece de professor qualificado. A contratação temporária dos docentes para atuarem nestes espaços estabelece péssimos salários, além de aumentar a intensificação do trabalho, a sobrecarga e as novas demandas as quais estes docentes são submetidos, são questões que não podem continuar invisível aos olhos da sociedade, se efetivando numa condição perversa.

Nesse sentido, lutar pela superação dessa materialização na qual se dá o trabalho docente nas escolas de turmas multisseriadas é o mesmo processo de luta por uma educação de qualidade da educação tão almejada pela classe trabalhadora do campo, que é a Educação do Campo, a qual requer uma mudança de concepção, da superação de um modelo de sociedade.

1.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO

O paradigma da Educação do Campo surge a partir de um movimento reacionário ao paradigma capitalista. Desta forma, o paradigma da Educação do Campo perpassa pelo fortalecimento da formação humana, a qual a concebe como possibilidade pelo qual o sujeito busca sua completude, seu protagonismo. O paradigma da Educação do Campo busca a superação do modelo capitalista que molda as mentes, propondo suas ideias como verdadeiras e universais, deixando de considerar as especificidades dos sujeitos.

O debate da Educação do Campo nos propõe pensar o campo como território, o que significa compreendê-lo como espaço de vida e de relações sociais onde se materializa todas as dimensões da vida humana. Se, por um lado, a concepção de Educação Rural baseado no paradigma do capitalismo agrário vê o território apenas como espaço de mercadorias, onde se

estabelecem as relações empregador-empregado de forma mecânica e subordinada; por outro lado, a concepção de Educação do Campo, baseada no paradigma da questão agrária, percebe o território como espaço de vida, de relações de complementariedade, de completividades, onde os camponeses são protagonistas dessa construção.

O debate acerca da Educação do Campo leva em consideração de que as pesquisas na área da Educação do Campo “são processos de construção de conhecimentos (territórios imateriais) que procuram contribuir com o desenvolvimento dos territórios materiais – como espaço de vida” (FERNANDES, 2006, p. 37). Dessa forma, as pesquisas sobre a Educação do Campo requerem, antes de tudo, um conhecimento dos paradigmas, ou seja, todo o percurso metodológico a ser seguido para que os resultados sejam, de fato, contribuições para o desenvolvimento dos territórios¹⁴ do campo.

Segundo o mesmo autor, as pesquisas em Educação do Campo exigem o conhecimento de algumas questões referentes à temática como:

O que é território? O campesinato é parte do agronegócio, portanto um único território, ou é outro território? Estas questões qualificam a pesquisa, porque, parte da crítica como forma de liberdade de pesquisa, não se subordinando às determinações (FERNANDES, 2006, p. 37).

Nesta perspectiva, é importante destacar que os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida e organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver esses espaços, e, portanto, no campo, os territórios são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais.

Corroborando com as ideias de Fernandes (2006), para pensar o território nessa conjuntura, deve-se considerar a conflitualidade existente entre o campesinato e o agronegócio que disputam territórios e que, embora possuam diferentes formas de desenvolvimento, também formam territórios divergentes, com organizações espaciais diferentes, paisagens geográficas completamente distintas.

Neste sentido, é importante destacar que as proposições do projeto de Educação do Campo precisam estar diretamente vinculadas ao projeto de desenvolvimento dos territórios, uma vez que estes se constituem como elementos extremamente importantes para a

¹⁴ Neste trabalho não traçarei uma discussão profunda acerca do Desenvolvimento Territorial, apenas apresento considerando que é um elemento necessário ao debate na Educação do Campo.

transformação social. Sobre a importância de pensar a educação articulada ao desenvolvimento dos territórios, Fernandes apresenta que:

Educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões. A análise separada das relações sociais e dos territórios é uma forma de construir dicotomias. E também é uma forma de dominação, porque na dicotomia as relações sociais aparecem como totalidade e o território apenas como elemento secundário, como palco onde as relações sociais se realizam. Contudo, as relações não se desenvolvem no vácuo, mas sim nos territórios. As relações são construídas para transformar os territórios (FERNANDES, 2006, p. 2).

Portanto, atribuímos à Educação do Campo, a política educacional voltada para o desenvolvimento do território camponês como parte do campo brasileiro. Assim, a Educação do Campo se afirma na defesa de um país vinculado à construção de um projeto de desenvolvimento, no qual a educação é uma das dimensões necessárias para a transformação da sociedade atual. Ela se apresenta como uma garantia de ampliação das possibilidades dos camponeses que criarem e recriarem as condições de existência no campo, promovendo a transformação da realidade dos sujeitos do campo.

A Educação do Campo traz a tona toda essa dimensão de vida tanto material, quanto imaterial, sem perder de vista a dimensão do lugar, do espaço enquanto território e da questão agrária nos contextos rurais brasileiros. Tal questão embora vinculada com a questão agrícola, não tem o mesmo significado e mesmo sentido.

Sobre a dimensão do lugar, Moreira e Hespanhol (2007), afirma que “Compreender o lugar é considerá-lo não como uma soma de objetos, mas como um sistema de relações (subjetivo-objetivo, [...] real e simbólico)” (MOREIRA; HESPANHOL, 2007, p.49). Todavia, é necessário entender que todo lugar é construído a partir “das histórias, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem do lazer. Isto resgata a questão da identidade e a dimensão do pertencimento” (CALLAI, 2000, p.84).

Nesse sentido, é notável a compreensão de que é necessário repensar que existe uma relação entre o real e o global e que, portanto, é fundamental compreendê-la para entender o mundo com um todo. Todavia, pensar a Educação do Campo é pensar o campo enquanto lugar de produção de valores, de semelhanças e diferenças, espaço que permite que “novos

comportamentos se construam sob novos valores a partir da constituição do cotidiano” (CARLOS, 2007, p.13).

O debate acerca da categoria lugar enquanto espaço de construção social significa levar em consideração que “é a partir daí que descerra a perspectiva da análise do lugar na medida em que o processo de produção do espaço é também um processo de reprodução da vida humana” (CARLOS, 2007, p.13), visto que no lugar é possível o desenvolvimento da vida em suas mais diversas dimensões. Portanto,

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida (CARLOS, 2007, p.22).

Concordo com a autora ao perceber o lugar e sua dimensão como base de reprodução da vida, onde o sujeito consegue estabelecer seus vínculos a partir das relações sociais, partindo do processo de socialização atribuindo sentido a tudo que é experimentado ao seu redor, pois permite viver intensamente cada movimento da vida, atribuindo sentido a cada elemento que perpassa pela constituição do lugar. Dessa forma, considero de fundamental importância o debate do lugar enquanto território.

A discussão traçada aqui sobre a dimensão do lugar, não se trata de um denso aprofundamento teórico, trata-se apenas de uma simples discussão com o intuito de apresentar a importância dessa discussão nos debates dos mais diversos temas que abarcam o campo enquanto espaço onde se estabelece relações de identidades.

Assim, percebe-se que a educação não existe fora do território, pois as relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas completividades. Dessa forma, as pesquisas na área da Educação do Campo requer, antes de tudo, o conhecimento dos paradigmas acima citados, sendo que “Esses cuidados são fundamentais para que os resultados das pesquisas não sejam genéricos, porque os territórios, o campo e as realidades são específicas, por mais amplas que sejam, estamos tratando de territórios camponeses” (FERNANDES, 2006, p. 38). Além disso, o conhecimento dos paradigmas é essencial nas pesquisas para que os resultados não sirvam apenas para fortalecer o modelo de desenvolvimento vigente na sociedade brasileira, especificamente no campo.

A luta pela Educação do Campo está inserida na luta pelas políticas públicas, pois “esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação”

(CALDART, 2002, p. 27). Essa universalização diz respeito, também, à formação de professores, pois para lidar com o público camponês é necessário pensar a partir do lugar dele. Nesse sentido, pensando nessa perspectiva, as políticas públicas voltadas à Educação do Campo coloca em pauta a formação do educador que possa olhar para o campo com um outro pensar e as políticas públicas devem dar possibilidade à esta demanda.

É importante lembrar que educar os sujeitos do direito é também viver essa condição de sujeito de direito, pensar como esse sujeito de direito, ou seja, ser um sujeito do campo. E as propostas apontadas pelos movimentos sociais são a de que o educador destes sujeitos seja do campo. Essa tarefa dos educadores e das educadoras do/no campo é uma demanda também da educação do campo, pois é partir da inquietação destes sujeitos que se tem estado à frente de muitas lutas e resistências pelo direito à educação.

O debate, movimento, articulação e reflexões em torno da Educação do Campo ainda são limitadas frente à força do modelo de desenvolvimento imposto para e no campo – o agronegócio. Seguindo os padrões estabelecidos pelos ideais do capitalismo agrário, ele não permite avanços significativos da educação enquanto política pública pensada a partir dos povos do campo, dificultando o protagonismo dos camponeses nesse processo.

A educação nos espaços rurais brasileiros sofre diversas críticas por ser reflexo da ideologia capitalista que coloca a cidade como superior ao campo. Tal sistema, perverso, invisibilizou a classe trabalhadora do campo e fortaleceu os grandes latifúndios, atualmente controlado pelo agronegócio que, de forma direta, escraviza o homem e a mulher do campo, levando os mesmos às condições de subalternas. Todavia, a ação dos movimentos sociais organizados pelos trabalhadores do campo busca reafirmar seu protagonismo e a necessidade de se pensar numa educação de qualidade para os povos do campo.

Dessa forma, destaca-se que

No Brasil o trabalho no campo é expressão de diversas formas de ocupação do espaço, desde a produção para a subsistência até a produção intensiva de eucaliptos para a produção de celulose. Explicita a grande desigualdade social do País. Constitui espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; espaço de grande exploração de trabalhadores, especialmente do trabalho temporário [...] espaço de terras para reserva de valor; espaço de produção para o agronegócio; espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores; espaço para o descanso, a vida tranquila, o lazer e o contato com a natureza (VENDRAMINI, 2008, p. 128).

Assim, entender os elementos pelos quais perpassam a concepção de Educação do Campo é compreender a tradição que delimita tais elementos. Representado pelas suas singularidades, pluralidades e especificidades, o campo ora se apresenta como lugar de vida, de cultura, de trabalho, de identidades, os quais devem estar engessado no processo de desenvolvimento, ora também é lugar de pobreza, de trabalho escravo, de costumes conservadores, do coronelismo, da violência, bem como de outras situações que mostram o seu lado perverso. Isso porque lá estão “as empresas do agronegócio que controlam o mercado interno e externo, os preços e insumos industriais. Também produzem os agrotóxicos e as máquinas e dominam as grandes redes de agroindústria. Além disso, são as que menos empregam” (VENDRAMINI, 2008, p. 129).

O projeto de educação que a classe trabalhadora do campo almeja propõe o desenvolvimento territorial¹⁵ do campo, de forma que não se veja o campo apenas como um espaço de governança, mas sim, como um lugar de vida, de diferenças e semelhanças, de saberes, de cultura e que precisa ter seu desenvolvimento territorial como contraponto às análises e ações de governo fundamentadas na questão agrária, pois o campo não é só um espaço, é também vida.

Para tanto, é necessário levar em consideração os processos históricos e políticos que perpassaram o campo brasileiro, em que sempre foi tido como um instrumento de poder e domínio do território. Deve-se considerar que os grandes latifundiários sempre tiveram total domínio sobre as terras brasileiras, colocando a classe trabalhadora à margem da sociedade, contribuindo assim para o processo de exclusão e desigualdade social do campesinato brasileiro.

Diante de tais reflexões, percebe-se a Educação do Campo como uma proposta de enfrentamento ao sistema perverso que invade o campo brasileiro, pondo seus sujeitos à margem das políticas de direitos dos trabalhadores. A Educação do Campo compreende todos os processos desenvolvidos junto às populações que trabalham ou vivem no espaço rural brasileiro. É justamente nesse embate que a luta ganha força na busca de um projeto de sociedade baseada no bem comum de todos e todas.

A Educação do Campo é constituída de vários espaços de formação da vida humana, pois a mesma abarca todos os elementos que transcorrem os processos formativos no campo

¹⁵ A temática não terá uma discussão privilegiada neste trabalho.

brasileiro, sendo um espaço escolar ou não. Todavia, tal proposta deve contribuir para a formação de um espaço educativo em que a escola tenha papel fundamental na construção de um projeto voltado para a sustentabilidade, possibilitando que os sujeitos do campo participem de forma ativa na “formulação das políticas econômicas, sociais, culturais, agrícolas, agrárias e educacionais” (SILVA, 2010, p. 20). Nessa perspectiva, a Educação do Campo se apresenta como possibilidade de homens e mulheres do campo de serem construtores ativos de seu processo de formação. Dessa forma, o campo passa a ser visto como uma sociedade democrática e de inclusão, tendo os indivíduos como sujeitos da própria história e de seus direitos.

A luta pela Educação do Campo, vinculada a um projeto popular para o campo, também é uma luta de classes evidenciada na luta dos povos do campo, da classe trabalhadora contra a hegemonia pregada por uma classe dominante que, com sua ideologia, impõe um modelo de desenvolvimento baseado no agronegócio. A Educação do Campo, portanto, não busca apenas uma mudança educacional, mas, sobretudo, a transformação social, visando a um modelo de desenvolvimento do campo que leve em conta os aspectos geográficos, ambientais, culturais, econômicos, ou seja, que possa tornar a sociedade mais humana, mais democrática, mais participativa.

Movimentos e articulações já estão organizados, mas muitas pessoas ainda precisam ser conhecedoras dos seus direitos, fazendo reflexões acerca das garantias dos mesmos nos dias atuais, para que, assim, possam organizar-se e partir para a luta. Todavia, acredita-se que o pontapé inicial dessa questão é a escola. Professores e professoras dotados de um nível de conhecimentos teóricos mais avançados devem trabalhar com os alunos em sala de aula na perspectiva política, articulando os saberes com a comunidade a fim de possibilitar a organização política da comunidade, fazendo-os compreender a realidade em que se encontram as escolas do campo.

Contudo, vale destacar que “A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento” (CALDART, 2012, p. 259), interrogando a sociedade acerca das políticas públicas e a não inclusão dos trabalhadores rurais na universalização dos direitos à educação básica no Brasil. Dessa forma, vale refletir que

O Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito à educação, mas, na prática, não consegue operar a sua realização sem que se

disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital, o que no caso do campo, significa, hoje, especialmente, fundos para o avanço do agronegócio (CALDART, 2012, p. 260).

Constata-se que a Educação do Campo tem suas bases no enfrentamento a uma classe que nega o que é de direito às camadas populares. A desvinculação da luta pela educação da luta de classes abre as portas para que a educação rural persista em todo o campo brasileiro, pois, como afirma Caldart (2012), a classe dominante investe na educação rural, retornando a agenda do Estado e reciclando, mas apresentando como novas as velhas demandas da sociedade modernizada e globalizada baseadas nas relações capitalistas.

1.4 ESCOLA DO CAMPO

No Brasil, existem 285.850 docentes que atuam exclusivamente na zona rural e 57.005 que dividem suas tarefas entre as zonas urbana e rural. Num universo de quase dois milhões (1.977.978) de professores que atuam na educação básica, os professores que atuam no campo representam 14,5% dos trabalhadores docentes, sendo que 3% dos professores brasileiros são trabalhadores docentes rurais em tempo parcial (BRASIL, 2009). A distribuição dos professores rurais no território nacional é desigual, pois, conforme as características geográficas, estes representam 30% do total dos professores na região norte do país e apenas 5% na região sudeste. (GONÇALVES, 2010, p. 1).

É notável a precariedade em que se encontram as condições de trabalho dos docentes no campo brasileiro e isso repercute na progressão do aprendizado dos alunos. Os professores que atuam nestes espaços se deparam com dificuldades de escassez de material, alta rotatividade, sobrecarga de trabalho e, principalmente, o difícil acesso à escola, neste último, os professores e professoras do campo brasileiro, em sua maioria, se deparam com estradas precárias, transportes precários, muitos não tem veículos próprios e precisam locar moto táxi, outros, contudo, deslocam-se até mesmo em animais.

Além desses desafios, os professores brasileiros que atuam no campo ainda enfrentam outro desafio, que é o escasso apoio das Secretarias Municipais de Educação - SME, a qual, muitas vezes, apela pelo autoritarismo e pela repressão política para direcionar ou manter professores nas escolas localizadas nos espaços rurais. A repressão política põe os docentes supracitados em situação de vulnerabilidade laboral.

Outra questão bastante delicada e que, de forma direta, afeta o trabalho docente, é a grande quantidade de programas que é imposto, colocando o professor como único responsável pela execução e sucesso do mesmo. Programas esses que não possuem vínculo com os sujeitos do campo e muito menos com o professor ou professora que ali atua. Contrário a estas situações, surgem os movimentos sociais que vem se articulando “por não reconhecerem no Estado o poder de definir espaços de ação política para os trabalhadores da educação e para os camponeses, esses movimentos ampliam o espaço de ação desses atores, contribuindo para a criação de novas formas de socialização”. (GONÇALVES, 2010, p. 1).

Vivemos um intenso debate acerca da Educação do Campo objetivando a implantação de um projeto de educação que tenha como base a luta e articulação dos movimentos sociais na busca por políticas públicas pensadas a partir da classe trabalhadora do campo exigindo, assim, normas próprias para o campo. Essas normas para as escolas do campo são importantes porque

[...] ao longo da nossa história, as escolas do campo sempre foram tratadas com políticas compensatórias: projetos e programas que começavam e terminavam com os mandatos dos governos, e nunca com políticas que pensassem uma escola adequada à realidade dessa população, o que nos deixou como herança, entre outras coisas: um quadro de analfabetismo, da inexistência de escolas em todos os níveis no campo ou de escolas que trabalham conteúdos fora da realidade do campo (BRASIL/CONTAG, 2011, p. 6-7).

A Educação do Campo é fruto da luta por reforma agrária no Brasil. Segundo Stédile (2012, p. 657), reforma agrária se entende pelo processo de eliminação da grande propriedade mediante sua distribuição entre os sujeitos a quizerem fazer produzir e dela usufruir. Para fazê-la produzir, não basta que o agricultor tenha a terra, é necessário ter a propriedade dos instrumentos de trabalho e a sabedoria necessária para planejar e conduzir todas as etapas do processo de produção. No entanto, percebe-se que a luta pela reforma agrária perpassa, também, na luta pela educação escolar e esta também é tida como elemento para o desenvolvimento do campo brasileiro.

A luta pela Educação do Campo pressupõe não apenas a manutenção das escolas no campo, mas, sim, a superação do quadro caótico em que se encontram essas escolas, além das condições de trabalho em que se encontram os docentes que atuam nestas escolas.

O descaso pela educação pública se construiu a partir de uma classe dominante/um projeto dominante da sociedade e dessa forma permanece mesmo depois do governo de base

popular (FRIGOTTO, 2010, p.25). Dessa forma, percebemos a materialização desse sistema nas escolas do campo atual, o qual se apresenta com escolas extremamente precárias, com escassez de material didático, pedagógicos, com estrutura curricular urbanocêntricos, dentre outros elementos.

Outro elemento bastante importante a ser discutido no âmbito da Educação do Campo é a presença marcante das turmas multisseriadas. Esta representa com muita intensidade o descaso do Estado para com os sujeitos do campo brasileiro. Se, por um lado, estas possibilitam a escolarização dos povos do campo como garantia de direitos, por outro, ela representa a má distribuição de terra na sociedade brasileira. As escolas multisseriadas têm se revelado como a condição material para a garantia do direito a Educação no/do Campo. As turmas multisseriadas, são marcadas por sujeitos de diferentes espaços geográficos. Reflexo da questão agrária. São filhos e filhas de famílias sem terra que vendem sua força de trabalho para os fazendeiros locais.

Dessa forma, percebe-se que a luta pela Educação do Campo vem sendo construído no âmbito das lutas sociais, se configurando na luta pela terra. Sendo assim, a luta pela educação é também a luta pela reforma agrária no Brasil. Neste sentido, reforço aqui a importância da inserção da discussão sobre o trabalho docente no campo no âmbito de sua precarização, pois este se fortalece cada vez mais no campo brasileiro, numa relação que coloca o professor da escola urbana como superior e ao professor do campo, que não tem transporte, que enfrenta situações catastróficas no trajeto de casa para a escola, é concebida a ideia de atrasado, sem conhecimento.

Tudo faz parte das ações organizadas pelos Movimentos Sociais em prol da construção de um projeto popular, vinculado à um projeto de vida dos povos do campo.

Conforme afirma Vendramini,

A partir do final dos anos 1990, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), juntamente com outras organizações sociais, engajou-se num movimento nacional por uma Educação do Campo, com grande mobilização e forte pressão social. Tal mobilização foi capaz inclusive de pressionar o Estado por políticas públicas para o campo. Além disso, mudou o foco teórico do debate, com a conceituação Educação do Campo em contraposição à educação rural, avançando na direção de uma educação em sintonia com as populações que vivem e trabalham no campo (VENDRAMINI, 2008, p. 127).

A Educação do Campo no âmbito da luta dos movimentos sociais retoma o debate da relação campo/cidade e contesta a ideia de sociedade homogênea fazendo contraposição às

suas concepções hegemônicas, criando formas de superação das desigualdades que envolvem essas relações. Nessa perspectiva, os movimentos e articulações da classe trabalhadora do campo lutam por políticas públicas que garantam uma proposta de educação centrada nos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Vale elucidar a necessidade de

Uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p.1).

É importante destacar essa necessidade, pois foram as lutas e reivindicações da classe trabalhadora do campo que garantiram a conquista do seu espaço, mesmo com toda precariedade na produção da existência, e mesmo sabendo que é necessário continuar lutando para superar as precárias condições de vida que afastam as escolas e o seu lugar de origem.

A realidade atual das escolas do campo no Brasil é a de instituições que se apresenta como característica marcante a multisseriação. Esta, por sua vez, demonstra uma realidade que há muitos anos foi invisibilizada pelos governantes, pelo poder público, pelos gestores educacionais, pelas academias, enfim pela sociedade. “Não obstante esta presença viva no cenário educacional brasileiro, as classes multisseriadas padecem do “abandono”, do silenciamento e do preconceito” (SANTOS, 2015, p.61). Contudo, hoje em dia, com a luta dos profissionais que atuam nestes espaços e pela ação dos movimentos sociais, estas escolas multisseriadas vêm ganhando espaço/visibilidade principalmente nas academias.

Pesquisadores, partindo da política nacional de Educação do Campo, buscam trazer a tona o debate da multisseriação, traço forte destas escolas, apresentando, em números, que esta é uma realidade muito presente/viva em nosso país. Vale destacar que o próprio debate e política de Educação do Campo renegou o debate das escolas multisseriadas, como mencionado anteriormente. Contudo, graças à luta, sobretudo dos profissionais que lidam diretamente com esta realidade, é que a temática vem ganhando espaço nas universidades.

Nesse sentido, as discussões acerca das escolas de turmas multisseriadas devem pautar-se no reconhecimento de seu valor político, em vez de negá-las, e no bojo do processo de exclusão social, trazendo à tona a complexidade acerca das propostas educacionais até então oferecidas aos povos do campo que tiveram como consequência a exclusão social. As escolas de turmas multisseriadas têm se revelado como a condição material para a garantia do

direito a Educação no/do Campo. As turmas multisseriadas são marcadas por sujeitos de diferentes espaços geográficos e são reflexo da questão agrária. São filhos e filhas de famílias sem terra que vendem sua força de trabalho para os fazendeiros locais.

As escolas multisseriadas sempre carregaram representações e imaginários negativos, atribuindo-se às mesmas todos os problemas que afetou e afetam a escolarização dos sujeitos do campo, tendo como base de referência a escola seriada urbana. Sabe-se que é “Difícil superar essas visões tão negativas do campo e de suas escolas porque reproduzem visões negativas dos seus povos e das instituições do campo” (ARROYO, 2015, p.10).

As imagens negativas das escolas multisseriadas do campo são construções históricas. Para Arroyo (2015, p.11) essa visão negativa do campo demonstra a perversidade ao “reduzir o campo, suas formas de existência e de produção de seus povos à existência”. Assim, a escola do campo, o campo e seus sujeitos, assim como seus elementos são tidos como atrasados, inferiores, enquanto que na cidade é tida como a superior, vista como sinônimo de modernidade, prevalecendo, assim, a hierarquização da escola e tendo estas como modelo a ser seguido pelas escolas do campo.

Lançar um novo olhar sobre a escola multisseriada do campo é perceber o campo como espaço de vida, de cultura, da diversidade, e a escola, por sua vez, como elemento que contribui para o fortalecimento da resistência de seus sujeitos no seu espaço, no campo. Portanto, lutemos, pois há:

Necessidade de mudar a visão negativa do campo e de seus povos, a fim de mudar a visão das escolas. É também ver e captar que o campo está vivo, que é um dos territórios sociais, políticos, econômicos e culturais de maior tensão, e que os povos do campo, em sua rica diversidade, afirmam-se como sujeitos políticos em múltiplas ações coletivas (ARROYO, 2015, p.11).

As escolas de turmas multisseriadas apresentam sua importância social e política para os sujeitos do campo no momento em que garantem aos mesmos o acesso à escolarização. Essa situação se configura no valor político das escolas multisseriadas no âmbito das lutas e articulações da Educação do Campo no Brasil. Esse pensar sobre as realidades que perpassaram o espaço rural no Brasil acarretou inúmeros discursos preconceituosos com relação ao homem e à mulher do campo, vistos como atrasados, sem cultura, dentre outros discursos que colocam às margens da sociedade os sujeitos camponeses. Dessa forma, é necessário ver, enxergar a vida que está no campo e trazê-la para dentro da escola.

Independente da escola seriada ou multisseriada, abstendo-se das comparações, precisamos superar as visões reducionistas que nos fecham e nos permitir perceber e fazer intervenções a partir da dinâmica social.

A multissérie se constitui como única possibilidade concreta de manter viva a escola na comunidade. Nesse sentido, percebemos o valor político das turmas/escolas multisseriadas que se inserem na possibilidade de “educar” os povos do campo. O que necessita fazer diante da multissérie é considerar suas características, compreendendo tal fenômeno e buscando caminhos possíveis que possam garantir a melhoria na qualidade da educação nessas realidades. Para tanto, as escolas multisseriadas precisam ser vistas com olhares mais profundos, a partir de seu valor político.

As escolas de turmas multisseriadas apresentam sua importância política e social para o campo, primeiro porque representa de forma concreta a presença do estado nesse espaço, segundo pela forte presença dessas escolas em todo território campesino brasileiro. A esse respeito, Santos (2015) nos informa que em 2013 as escolas de turmas multisseriadas

Somavam em 2013, um total de 88.261 turmas, que atendiam 1.469.152 alunos, correspondente a 9% do total de matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no país. Sua presença atualmente dá-se com maior incidência nas regiões Norte e Nordeste, onde o estado da Bahia figura com o maior número de turmas sob este tipo de organização pedagógica: são 14.193, respondendo por 16,08% da realidade brasileira (SANTOS, 2015, p.23).

Além disso, é importante frisar que esta forma de organização escolar apresenta outro elemento que é a possibilidade de superação do modelo seriado urbanocêntrico, o qual é tido como modelo de superação da multissérie por aqueles que tendem a ver esta organização (multisseriação) como algo atrasado e que precisa ser superado. Nas turmas multisseriadas existem grandes possibilidades de se pensar numa perspectiva de trabalho docente mais aberta, flexível, interdisciplinar, bem como na construção de metodologias diferenciadas que dialogue com a heterogeneidade.

Sobre as turmas multisseriadas, Santos (2015) ainda afirma que estas apresentam grandes contribuições, pois:

[...] podem reunir para a formação e o desenvolvimento dos estudantes e pelas possibilidades que podem trazer para forjar formas de organização da escolaridade mais abertas, flexíveis, interdisciplinares, que superem o modelo seriado. Também, julgo pertinente para justificar nossa investida, o abandono, o silenciamento e a

negação imputada a esta forma de organização da escolaridade pelas políticas públicas educacionais desenvolvidas ao longo do século XX (SANTOS, 2015, p.24).

Apesar da importância que a multisseriação apresenta para os sujeitos do campo, tais escolas, por sua vez, se deparam com desafios dentre os quais destaco aqui a política de fechamento¹⁶ das mesmas. Essa política se apresenta, na maioria das vezes, sem motivos (argumentos) suficientes para sua desativação, ocorre simplesmente pela falta de vontade do poder público, sobretudo municipal, de investir naquelas escolas cujo número de alunos é reduzido, pois possivelmente no ano seguinte não terão alunos suficientes para usufruir da possível reforma.

Outro fator que contribui para a política de fechamento das escolas do campo, ou seja, para a extinção das escolas de turmas multisseriadas é a necessidade de adequação às propostas dos programas neoliberais. Por conterem um número menor de alunos por série/ano, muitas escolas do campo não são contempladas por esses programas por não atenderem aos seus critérios. Por isso as secretarias de educação de sentem no direito de “juntar” as escolas para que, assim, possa aumentar a quantidade de alunos e, dessa forma, serem contemplados com os programas do governo. Consequentemente, têm-se escolas fechadas/desativadas, crianças e jovens enfrentando estradas em péssimas condições, além de serem desvinculadas de seus espaços.

Associada a essa realidade, pode-se observar que as escolas inseridas nos espaços rurais apresentam-se como elementos de resistência aos grandes latifúndios, às políticas do capitalismo agrário representadas pelo agronegócio e, sobretudo, ao estado. Essas escolas de turmas multisseriadas, bem como os professores que ali atuam, se deparam com a precariedade das condições de trabalho as quais são submetidas diariamente, desde seu deslocamento, até sua prática pedagógica.

Neste sentido, pensar em condições de trabalho docente nesses contextos é um importante para problematizar as condições em que se tem efetivado o ensino. Essa reflexão visa contribuir para a formulação de políticas públicas municipais que contribuam para superar as dificuldades atualmente enfrentadas pelos professores no desenvolvimento do seu ofício. Feita as discussões teóricas neste capítulo, dedico-me, no capítulo seguinte, a contextualizar o município de Mutuípe, *locus* onde foi feita a pesquisa de campo.

¹⁶ Apesar de não ser objeto de estudo neste trabalho falarei um pouco desta política partindo da realidade vivenciada no contexto da pesquisa.



Foto 3: Vista panorâmica da estrada vicinal da localidade rural de Baeta, Mutuípe-Ba. (Trajeto do prof. Fernando). Créditos: Rosiane Teixeira, 2018.

CAPITULO II - MUTUÍPE: UM VÔO PELAS ASAS DO MUNTUM

*Fica decretado que, a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra;
e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro,
abertas para o verde onde cresce a esperança.*

Thiago de Mello

2.1 O CENÁRIO DA PESQUISA: UMA CARACTERIZAÇÃO INICIAL

No intuito de promover as discussões em torno das condições de trabalho docente no contexto das escolas do campo, apresentarei inicialmente o contexto onde foi desenvolvida a pesquisa *in loco*, no município de Mutuípe - Bahia.

Mutuípe está situado no Sudoeste do estado da Bahia, zona fisiográfica do Recôncavo Sul, na zona de transição entre os biomas da Zona da Mata e a Caatinga. É um dos 20 municípios que compõem o Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá(TIVJ), fazendo limites com os municípios de Laje, Jiquiriçá, Ubaíra e Presidente Tancredo Neves. Localiza-se a 256 km da cidade de Salvador capital do estado e apresenta uma extensão territorial de 275,830 km². Em 2010, apresentava uma população de 21.449 habitantes¹⁷, sendo 9.659 na cidade (45,03%) e 11.790 (57,97%) no espaço rural (IBGE, Censo Populacional 2010).

FIGURA 1 - Territórios de Identidades da Bahia, com destaque para o TIVJ



Fonte: SEI (2012).

¹⁷ Em 2017, a estimativa do IBGE aponta uma população estimada em 22.998 habitantes (IBGE, 2017).

Os Territórios de Identidade foram instituídos pelo Governo do Estado da Bahia em 2007, constituindo-os como unidades de planejamento das políticas públicas, o que “possibilita o planejamento das ações de desenvolvimento do Estado, de acordo com as demandas características da população de cada região, que são representadas por órgãos da sociedade civil organizada, levando-se em consideração aspectos sociais, econômicos e culturais” (SEPLAN, 2007). Deste modo, as estratégias de desenvolvimento territorial buscam a compreensão e articulação dos sujeitos sociais de uma determinada região para que possam construir políticas que promovam o desenvolvimento de ações que contribuam para o desenvolvimento sustentável e o empoderamento social dos sujeitos.

Destaca-se, que

A partir disso, então, a Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) vem propondo ações que culminaram na criação dos Territórios de Identidade como unidade de planejamento, cujo principal critério de delimitação é a autoidentificação, ou seja, baseia-se na identidade e no pertencimento. (LIMA, 2011, p.1).

Esse recorte geográfico adotado no estado da Bahia implicou na divisão do território estadual em 26 unidades territoriais, dentre eles o Vale do Jiquiriçá (Figura 2), cujas suas características geográficas e sociais são elementos significativos na formação da identidade do lugar.

O Vale do Jiquiriçá é a bacia hidrográfica formada pelo rio Jiquiriçá e seus afluentes. É também a denominação de um grupo de 20 municípios que juntos constituem a parte maior, interiorana e central da bacia e que também compõem o Território de Identidade, um recorte geográfico de articulação e unidade de planejamento participativo.

Abarcando uma área de quase 12.415 km², o que corresponde a cerca de 2,5% da área do estado, o Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá (TIVJ) é formado pelos municípios de: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra (OLALDE, 2010, p.3). Apesar de apresentar tão pequena extensão territorial, o espaço é marcado por uma heterogeneidade bastante rica, uma vez que as diferenças culturais, climáticas, sociais e econômicas, enriquecem cada subespaço.

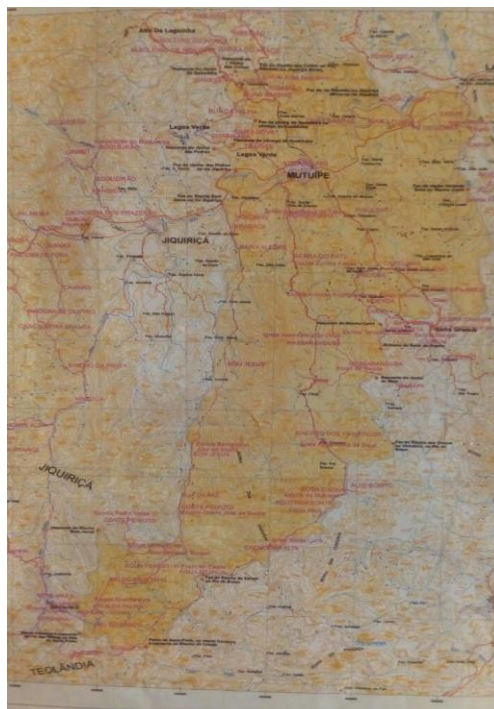
FIGURA 2 - Divisão político-administrativa do Território Rural do Vale do Jiquiriçá, com destaque para a localização do município de Mutuípe-BA.



Fonte: SEI (2015).

FIGURA 3 - Mapa de Mutuípe

O município de Mutuípe é cortado pela BR 420 (que passa no centro da cidade) ligando a BR-101, no “Entroncamento de Laje”, à BR-116, no “Entroncamento de Jaguaquara”. Centro polarizador no Vale do Jiquiriçá, Mutuípe mantém um grande fluxo de pessoas e mercadorias devido às atividades econômicas e áreas de serviços com os municípios vizinhos e, ainda, Amargosa e Santo Antônio de Jesus dos quais sua sede tem distância, respectivamente, 34 e 55 km.



A economia mutuipense está baseada na pecuária, na agricultura familiar e no comércio. Os produtos da agricultura são comercializados na Feira Livre que ocorre aos sábados no centro da cidade, no Mercado Municipal e nas próprias comunidades rurais. Outra parte desta produção é escoada para outros municípios, como Santo Antônio de Jesus, Feira de Santana e Salvador. Dentre os produtos cultivados na agricultura de Mutuípe estão a mandioca, o cacau, a banana, dentre outros.

FIGURA 4 - Sede do município de Mutuípe



Fonte: Rui Rezende¹⁸, 2016.

Entre as décadas de 1970 e 1980, após a erradicação da lavoura cafeeira e fumageira na região (Santos, 1963; Lomanto Neto, 2007), o município tornou-se um importante polo produtor de cacau, uma vez que estava inserido na região de expansão da lavoura cacauzeira, financiado pelo governo federal e executado pela Comissão Executiva de Planejamento da Lavoura Cacauzeira – CEPLAC (ALMEIDA, 2008). Neste processo de expansão, que elevou a produção nacional de cacau em 310% nos períodos de 1960/65 a 1980/85, o município foi um dos 49 contemplados com escritórios locais da CEPLAC, estando entre os três do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá que contam com a presença deste órgão, juntamente com Laje e Ubaíra.

Assim, considerando o período áureo do cacau, houve até certa prosperidade no município, mas com a queda dos preços nos últimos 20 anos, hoje esta lavoura encontra-se

¹⁸ Retirado do site: <http://reconcavonoticias.com.br>. Acesso em 15 de agosto de 2016.

em situação latente de falência. Em virtude disto, houve uma emigração acelerada e sem ordenamento do campo para a cidade, além daqueles que saíram do município deslocando-se para os grandes centros urbanos (São Paulo e Salvador).

Ainda assim, atualmente, o município tem sua economia alicerçada na lavoura cacaueteira, sendo esta a principal fonte de renda no presente município. Além dessa, existem também produções de outras lavouras que também contribuem para a economia de Mutuípe, a citar: banana, guaraná, cravo, seringueira, dentre outras de caráter mais subsistente como o milho, feijão, mandioca, e a pecuária que também contribuem para a economia do município.

Outro setor que contribui significativamente para a economia do município, mesmo em fase de expansão, é o comércio. Levando em consideração que o mesmo encontra-se na Bacia do Rio Jiquiriçá/Vale do Jiquiriçá e, nos dias atuais, ele é o centro polarizador dessa região - situado entre o município de Laje e Santa Inês - apresentando diversos estabelecimentos comerciais. Destaca-se que enquanto “Centro polarizador do Vale do Jiquiriçá, Mutuípe mantém um grande fluxo de pessoas e mercadorias, devido às atividades e a economia como o comércio e a agricultura familiar e outras áreas de serviços” (LIMA, 2016, p. 35).

Nas duas últimas décadas, o município tem procurado explorar o potencial turístico natural, advindo de suas belas e exuberantes serras e cachoeiras, com destaque para a Cachoeira da Roda D’água, a Cachoeira Alta e a Cachoeira Três Saltos, pois contribuem para a economia do município, uma vez que recebem um grande número de turistas de vários municípios da região.

De acordo com as informações contidas no Plano Municipal de Educação – PME (MUTUÍPE, 2014), a situação socioeconômica de Mutuípe pode ser avaliada com base nos seguintes indicadores:

QUADRO 1 - Dados sobre Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)

Indicadores	Indicadores de Renda e Pobreza (taxas)		
	1991	2000	2010
IDH – municipal	0,287	0,458	0,601
Renda per capita	118,11	336,68	374,80
Proporção de pobres	75,83	53,25	40,50
Índice de Gini	0,52	0,70	0,63

Fonte: Mutuípe, SEMEC/PME, 2014.

Quanto aos indicadores mencionados acima, farei uma breve explanação sobre os mesmos a fim de deixar claro o significado de cada um. Para isso, tomarei como base os dados e informações disponíveis no site Atlas Brasil. É importante ressaltar que o IDH é um número que varia entre 0 e 1 e, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano de uma unidade federativa, município, região. Dessa forma, observa-se então que Mutuípe obteve um aumento significativo ao passar de 0,28 em 1991 para 0,60 em 2010, ainda que ocupe 147^a posição dentre os municípios do estado da Bahia e de 4123^a entre os 5.565 municípios brasileiros, segundo o IDHM.

Quanto à renda per capita é também um indicador para saber o grau de desenvolvimento de um País, município, estado ou região e é calculada a partir da soma total de toda a renda e divide pelo número de habitantes. O termo é muito utilizado na área de economia e também de política, pois serve como medidor de desenvolvimento de um país. Renda *per capita* significa renda por cabeça – *per capita* é uma expressão do latim, que significa exatamente por cabeça. A renda *per capita* mede a renda de cada indivíduo dentro de uma determinada população, calculando uma média geral desse valor. A renda *per capita* média de Mutuípe cresceu 217,33% nas últimas duas décadas, passando de R\$ 118,11, em 1991, para R\$ 336,68, em 2000, e para R\$ 374,80, em 2010.

Isso equivale a uma taxa média anual de crescimento nesse período de 6,27%. A taxa média anual de crescimento foi de 12,34%, entre 1991 e 2000, e 1,08%, entre 2000 e 2010. A proporção de pessoas pobres, ou seja, com renda domiciliar *per capita* inferior a R\$ 140,00 (a preços de agosto de 2010), passou de 75,83%, em 1991, para 53,25%, em 2000, e para 40,50%, em 2010. A evolução da desigualdade de renda nesses dois períodos pode ser descrita através do Índice de Gini, que passou de 0,52, em 1991, para 0,70, em 2000, e para 0,63, em 2010¹⁹. Atualmente, Mutuípe ocupa a 195^a posição no estado da Bahia e na 4311^a posição no Brasil.

O Índice de Gini é um instrumento usado para medir o grau de concentração de renda. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de 0 a 1, sendo que 0 representa a situação de total igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda, e o valor 1 significa completa desigualdade de renda, ou seja, se uma só pessoa detém toda a renda do lugar. Dessa forma, nota-se que Mutuípe está num

¹⁹ Dados retirados do site Atlas Brasil, disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil>. Acesso em: 20 de janeiro de 2017.

patamar de oscilação de 1991 a 2010, e que a situação de igualdade ainda está um pouco distante de acontecer.

Analisando o quadro 1, percebe-se que houve um aumento considerável na renda *per capita* do município no período de 1991 para 2010, reduzindo, assim, a alta taxa de pobreza, o que representa a implementação, mesmo que meio superficial, de políticas públicas que visavam afirmar o desenvolvimento social e econômico de Mutuípe. De acordo com o PME, os indicadores de desenvolvimentos humano apresentam um aumento considerável nas duas últimas décadas, com exceção do Índice de Gini, onde houve um decréscimo.

QUADRO 2 - Desenvolvimento humano, períodos 1991, 2000 e 2010.

Indicadores	Índices		
	1991	2000	2010
Índice de Desenvolvimento Humano municipal	0,287	0,458	0,601
Educação	0,105	0,255	0,467
Longevidade	0,521	0,628	0,751
Renda	0,433	0,601	0,618

Fonte: Mutuípe, SEMEC/PME, 2014.

Diante da apresentação do Quadro explícito acima, nota-se um desenvolvimento significativo nas duas últimas décadas. Entretanto, no que tange a população economicamente ativa²⁰ do município, em 2010, apenas 64,9% da população situava-se nesta condição, enquanto que a população não ativa²¹ representava 35,1%. Nota-se que existe uma necessidade urgente de criação e implementação de políticas públicas no município para que se possa reverter este quadro.

²⁰ Compreende o potencial de mão-de-obra com que pode contar o setor produtivo, isto é, a população ocupada e a população desocupada, assim definidas: população ocupada: aquelas pessoas que, num determinado período de referência, trabalharam ou tinham trabalho mas não trabalharam (por exemplo, pessoas em férias) e população desocupada aquelas pessoas que não tinham trabalho, num determinado período de referência, mas estavam dispostas a trabalhar. Dados retirados do site do IBGE, disponível em <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pmemet2.shtm>. Acesso em 20 de janeiro de 2018.

²¹ População não ativa são as pessoas não classificadas como ocupadas ou desocupadas.

2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM MUTUÍPE: UM PANORAMA GERAL

Em 2017, Mutuípe contou com o registro de quarenta e uma (41) instituições escolares no total, sendo três (3) escolas privadas e trinta e oito (38) instituições públicas. As três instituições privadas localizam-se na cidade. Trinta e oito (38) instituições públicas, sendo que oito (8) delas localizam-se na cidade e trinta (30) no campo.

Em relação às oito (8) instituições públicas situadas na cidade, seis (6) são da rede municipal e duas (2) da rede estadual. Em relação às seis (6) instituições públicas municipais, uma (1) é uma Creche, quatro (4) atendem da Pré-Escola ao 5º ano do Ensino Fundamental e uma (1) atende ao Ensino Fundamental II. As duas escolas estaduais, também localizadas na cidade, caracterizam-se da seguinte forma: uma atende ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio e outro atende exclusivamente o Ensino Médio. Das três instituições privadas – todas localizadas na cidade – duas atendem da Educação Infantil ao 5º ano e uma atende o Ensino Fundamental II.

As trinta (30) escolas localizadas no campo pertencem à rede municipal e todas elas possuem a multisseriação como forma de organização curricular-pedagógica, ofertando matrículas para a Pré-Escola e para o Ensino Fundamental I, quase sempre nas mesmas turmas. O quadro 3, a seguir, sintetiza a quantidade de instituições escolares existentes no município, nas diferentes dependências administrativas, por nível de ensino e localização geográfica.

QUADRO 3 - Número de escolas do município de Mutuípe, 2017²²

Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio		
Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
7	30	37	9	30	39	2	-	2

Fonte: Pesquisa *in loco*, 2017.
Elaboração Rosiane Teixeira, 2017.

É importante observar que muitas instituições oferecem mais de um nível de ensino, ainda que tal atendimento se configure como algo em desacordo com a legislação

²² Total de escolas por etapa de ensino e localização geográfica incluindo as dependências municipal, estadual e privada.

educacional. Este é o caso, por exemplo, da quase totalidade das escolas municipais de Ensino Fundamental I, localizada no campo e na cidade, que atendem simultaneamente a este nível de ensino, a educação Infantil (Pré-Escola). A única exceção é a única “Creche”²³ localizada no município, que se localiza na sede e atende exclusivamente à Educação Infantil, ofertando matrículas para a Creche e a Pré-Escola.

Esta é uma realidade bastante desafiadora, está previsto nas legislações que a Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que precisa estar em turmas específicas e não inseridas nas turmas multisseriadas. Porém, em Mutuípe esta realidade é bastante presente, assim como em todo Vale do Jiquiriçá, e percebemos que existe um forte desejo dos docentes e equipe administrativa e pedagógica para que a legislação seja de fato cumprida, mas também existem barreiras que não abre possibilidades para que isso venha acontecer.

As onze (11) instituições escolares localizadas no contexto urbano, inclui todas as três dependências administrativas, municipal, estadual e privada, sendo duas (2) estaduais, seis (6) municipais, incluindo a creche, e três (3) escolas privadas. A Tabela 1 a seguir, apresenta a relação das escolas localizadas na cidade em funcionamento no ano 2017, por dependência administrativa e nível de ensino oferecido.

TABELA 1 – Relação das escolas localizadas na cidade Mutuípe, em funcionamento, por dependência administrativa e nível de ensino oferecido 2017

Escola	Dependência administrativa			Níveis de ensino oferecido				
	Estadual	Municipal	Particular	Ed. Infantil		Ens. Fundamental		Ensino Médio
				Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	
1.Creche Municipal Emília Gomes		X		X	X			
2.Escola Mun.l Ana Lúcia Magalhães		X		X	X	X		
3.Escola Municipal Lídio Santos		X			X	X		
4.Escola Municipal Anísio Teixeira		X			X	X		
5.Escola Municipal Maria Júlia		X			X	X		
6.Escola Municipal Julival Rebouças							X	
7.Escola Estadual Rui Barbosa	X						X	X (EJA)
8.Colégio Est. Prof. José Aloísio Dias	X							X
9.Centro Educacional Casinha Feliz			X		X	X		
10.Centro Educacional Alternativo			X		X	X		
11.Centro Educac.l Pingo de Gente			X				X	

Fonte: Pesquisa in loco, 2017

Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.

²³ Esta palavra consta oficialmente no nome da escola, apesar de ela atender também a Pré-Escola.

As 30 escolas localizadas no campo são todas elas pertencentes à rede municipal de ensino e se distribuem em 29 regiões geográficas do município, diferenciadas umas das outras por características econômicas, sociais, geográficas, culturais, atendendo um total de 1.063 alunos matriculados da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, inseridos em turmas multisseriadas (EAPEC, 2017)²⁴. A Tabela 2, apresenta a relação das escolas rurais em funcionamento em 2017, por localidade, distância da cidade, quantidade de turma e alunos.

TABELA 2 – Relação das escolas localizadas no contexto rural de Mutuípe em 2017

Escola	Localidade	Distância da sede	Nº. de turmas	Nº. de matrícula
1.Escola M. ACM	Água Fria	25 km	1	26
2.Escola M. Amador Bueno	Córrego	10 km	1	24
3.Escola M. Antonio Rodrigues	Moenda	13 km	1	22
4.Escola M. Áurea Nogueira	Ribeirão	7 km	2	39
5.Escola M. Aurelino Barreto	Pindoba	7 km	2	38
6.Escola M. Bernadino José	Bom Jesus	20 km	2	41
7.Escola M. Boaventura	Rio do Braço	42 km	2	29
8.Escola M. Carlos Lanza	Serra da Esperança	18 km	1	12
9.Escola M. Castro Alves	Pastinho	5 km	2	48
10.Escola M. César Borges	Água Vermelha	34 km	1	27
11.Escola M. Clélia Rebouças	Água Branca	30 km	2	36
12.Escola M. Diogo Feijó	Capelinha	10 km	2	31
13.Escola M. Dr. Julival Pires	Pinzinganga	18 km	2	33
14.Escola M. Getúlio Vargas	Parafuso	11 km	2	30
15.Escola M. Gustavo José	Cachoeira Alta	28 km	2	35
16.Escola M. Honório Ribeiro	Bom Jesus I	10 km	1	16
17.Escola M. Jorge Amado	Água Vermelha	38 km	1	13
18.Escola M. Luiz Rogerio	Belo Horizonte	22 km	1	21
19.Escola M. Mamédio Modesto	Riachão do Vinhático	20 km	3	56
20.Escola M. Nilo José	Muquiba	34 km	2	39
21.Escola M. Nª Sra. Aparecida	Andaiá	17 km	2	32
22.Escola M. Otavio José	Corte Peixoto	27 km	2	50
23.Escola M. Petronílio Aleixo	Duas Barras do Fojo	22 km	4	92
24.Escola M. Rosalina Pires	Pé de Serra	8 km	2	29
25.Escola M. Santa Terezinha	Fojo	16 km	2	47
26.Escola M. São Bartolomeu	Pau Seco	10 km	2	50
27.Escola M. Siqueira Campos	Cariri de Neusa	9 km	2	28
28.Escola M. Tancredo Neves	Massaranduba	15 km	3	53
29.Escola M. Xavier da Costa	Capim	3 km	2	27
30.Escola M. Zulmira Farias	Serra do Rato	7 km	2	39

Fonte: Rosiane Teixeira, 2017.

²⁴ Dados obtidos a partir da pesquisa de campo no ano de 2017.

Em algumas escolas a quantidade de alunos e turmas a cada ano varia muito, pois o fato de dessas escolas estarem cercadas pelo latifúndio tem como consequência a migração de alunos de uma escola para outra, pois precisam acompanhar seus pais, em busca de trabalho, nas migrações internas realizadas no município. Isso representa uma consequência da má distribuição de terras no município e o efeito da desigualdade na distribuição da terra sobre as escolas.

No campo, a Educação Infantil está inserida nas turmas de ensino fundamental nas turmas multisseriadas. Portanto, o total de escolas do campo é também o total de escolas de Educação Infantil. No campo não há escolas que atendam aos anos finais do Ensino Fundamental, sendo necessário que os alunos do campo venham estudar na cidade. Em 2012, segundo Jesus (2012), o município possuía 34 escolas rurais. Deste modo, a comparação do número de escolas em funcionamento em áreas rurais do município, entre 2012 e 2017, revela que no período em destaque houve o fechamento de quatro (4) escolas.

Este dado exemplifica um fenômeno que tem acometido várias escolas rurais no país, com grande incidência no estado da Bahia. Segundo dados sistematizados pelo OBSERVALE - Observatório da Educação do Campo na Região do Vale do Jiquiriçá-Bahia, Grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *campus* Amargosa-BA, entre 1997 e 2016, foram fechadas 67.121 escolas que ofertavam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em todo país. Na Bahia, 11.553 escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental localizadas em áreas rurais foram fechadas no mesmo período. (SANTOS, 2017). O fechamento das escolas do campo, fenômeno que tem se intensificado nas últimas décadas, tem sido fortemente criticado pelo Movimento Nacional Por uma Educação do Campo, levando-o, inclusive, a mobilizar a campanha “Fechar Escola é crime”, em voga desde 2011. Estas mobilizações levaram à conquista da Lei 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Segundo esta nova Lei, o art. 28 da LDB, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único, que tem o seguinte teor:

“Art. 28. (...)

Parágrafo Único: O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.” (NR)

Em 2017, a totalidade de escolas existentes no município, considerando as redes municipal, estadual e particular, atendeu a uma matrícula de cerca de 5.010 mil alunos, assim distribuída.

TABELA 3 - Número de matrículas no município de Mutuípe - 2017

Etapas de Educação	Dependência administrativa						
	Estadual		Municipal		Particular		
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	
Educação Infantil - Creche	-	-	169	-	-	-	169
Educação Infantil – Pré-Escola	-	-	208	294	67	-	569
Ensino Fundamental Anos Iniciais	-	-	812	725	81	-	1.618
Ensino Fundamental Anos Finais	332	-	775	-	85	-	1.187
Ensino Médio	904	-	563	-	-	-	1.467
Total	1.236	-	2.527	1.019	233	-	5.010

Fonte: Elaboração: Rosiane Teixeira, com base em dados do Censo Escolar/INEP, 2017.

Em 2017, a rede municipal de ensino apresentou um quadro docente constituído de 181 docentes efetivos. Tais profissionais, em sua maioria, apresentam formação com graduação, o que contribui significativamente para a qualidade da educação de Mutuípe.

Nas escolas do campo de Mutuípe tem-se o quantitativo de trinta (30) professores efetivos, aos quais se somam dez (10) professores contratados por meio de processo seletivo, sendo dois (2) desses fazendo substituição das professoras licenciadas (licença maternidade, licença saúde, etc.) e oito (8) estagiários contratados pelo Instituto Edvaldo Lodi (IEL), que estão atuando na função de docente nas escolas de turmas multisseriadas do campo, segundo informações obtidas junto a Secretaria Municipal de Educação e Espaço Administrativo e Pedagógico das Escolas do Campo durante o processo de pesquisa.

Feito este panorama geral da educação escolar no município de Mutuípe, detenho-me no tópico adiante a dissertar sobre a gestão das escolas do campo nesta municipalidade, para assim melhor situar o contexto em que foi investigado o objeto de estudo deste TCC.

2.3 A GESTÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM MUTUÍPE

Historicamente, a educação escolar, estando a serviço das classes dominantes, assumiu um caráter seletivo de dupla dimensão: 1. Apenas os filhos das elites tinham acesso privilegiado à escolarização; 2. As escolas eram restritas aos centros urbanos. Os filhos da classe trabalhadora do campo e da periferia, quando muito tinham acesso, era uma escolarização sem o mínimo de qualidade para que pudessem melhorar sua condição de vida.

No município de Mutuípe, a garantia e expansão do direito a educação²⁵ se deu a partir do ano de 1990, num contexto Pós-Constituição de 1988, quando o município passou a ter maior autonomia e receber mais recursos financeiros para empreender suas políticas de atendimento escolar. É neste contexto que foi criada a Secretaria Municipal de Educação, que passou a abrigar, progressivamente, uma equipe técnica mais estruturada para responder pela gestão municipal da educação escolar.

Apesar da Lei Orgânica Municipal (LOM) ter sido promulgada em 1990, apenas 15 anos depois foi regulamentado o Sistema Municipal de Educação de Mutuípe, através da Lei nº 713/2005 que apresenta em seu texto os objetivos, princípios e eixos da educação municipal (MUTUÍPE, 2014, p.33). Deste modo, a gestão da educação municipal é assumida pela Secretaria Municipal de Educação, que conta com o apoio do Conselho Municipal de Educação (CME), do Conselho Fundo Nacional da Educação Básica (FUNDEB) e do Conselho de Alimentação Escolar (CAE).

Nas últimas décadas, a chefia da Secretaria Municipal de Educação tem sido assumida por professores vinculados às redes estadual ou municipal, com prevalência desta última. Os membros que compõem os Conselhos são escolhidos democraticamente pelos seus pares de acordo com a disponibilidade de cada um. Além desses, existem também os Conselhos

²⁵ Isso não quer dizer que anteriormente não existia a escolarização/educação no município.

Escolares, que também já é uma meta implementada no Sistema Municipal de Educação de Mutuípe. Embora esses segmentos já estejam em funcionamento no município, percebe-se, no entanto, uma grande lacuna no que diz respeito a sua atuação, pois “não existe um fortalecimento político pedagógico de amparo e formação continuada aos conselheiros, o que compromete a atuação efetiva dos mesmos” (MUTUIPE, 2014, p.33). Todavia, esta é também uma realidade dos demais conselhos municipais.

O Sistema Municipal de Ensino apresenta toda esta estrutura, no entanto, encontra-se em dificuldades quando se trata de atender, de forma significativa, as demandas da educação no município, pois percebe-se a necessidade de ampliação da equipe para que se possa atender com qualidade as demandas que perpassa a mesma.

O município também dispõe do Plano de Cargos e Salários dos Profissionais de Educação, o qual assegura os direitos e deveres dos contemplados e, por sua vez, foi elaborado de forma participativa e instituído a partir da Lei nº 838/2010. Atualmente, esse documento está sendo reformulado e se adequando às novas demandas do quadro de trabalhadores. A construção do Estatuto do Magistério teve início no ano de 2013, e ainda não foi finalizado.

Especificamente em relação à gestão escolar, as instituições escolares localizadas na cidade possuem, cada uma, um diretor escolar e um coordenador pedagógico. As escolas de médio porte possuem também a figura de um vice-diretor. Para gerir as escolas rurais, a Secretaria Municipal de Educação criou o Espaço Administrativo e Pedagógico das Escolas do Campo (EAPEC), melhor detalhado a seguir.

2.4 O ESPAÇO ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO (EAPEC)

O Espaço Administrativo e Pedagógico das Escolas do Campo (EAPEC) foi criado no município de Mutuípe, em 2007, a partir da necessidade de um espaço específico que tratasse das questões referentes as escolas do campo. Anterior à criação do EAPEC, existia na Secretaria Municipal de Educação apenas um (1) diretor para todas as escolas do campo. Percebendo a necessidade de criar um espaço próprio para gerir as escolas do campo, criou-se

o EAPEC. O espaço iniciou suas atividades com um (1) diretor e duas (2) vice-diretoras. Algum tempo depois, conseguiu-se criar uma terceira vice-diretoria.

O EAPEC é, ao mesmo tempo, um espaço físico destinado à gestão das trinta (30) escolas rurais e, também, um órgão vinculado à Secretaria Municipal de Educação de Mutuípe. Está abrigado em um prédio próprio, vinculado à SEC e localizado no centro da cidade, que outrora funcionou como uma escola municipal, hoje desativada²⁶. O prédio possui duas salas de reuniões (que outrora eram salas de aula); um grande pátio coberto, por vezes utilizado nas atividades de planejamento, ou como auditório; uma cozinha, dois sanitários, um depósito, uma sala destinada à Direção, uma sala destinada às Vice-direções. As salas destinadas à gestão também são utilizadas pelas auxiliares técnicas (Secretária Escolar, Auxiliar Administrativo, etc).

A relação de recursos humanos do EAPEC é composta por um (1) diretor com disponibilidade de 40h semanais; três (3) vices diretoras, cada uma delas com 20h semanais; quatro (4) coordenadoras pedagógicas, ambas com disponibilidade de 40 horas semanais; uma (1) secretária escolar, uma (1) auxiliar administrativo, uma (1) digitadora, uma (1) funcionária para limpeza e um (1) motorista que fica a disposição do espaço, sendo todos estes últimos com regime de trabalho de 40 horas semanais. O diretor, as vice-diretoras e as coordenadoras são pessoas do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Mutuípe, com experiência docente nas escolas do campo.

O município possui uma lei que regulamenta a eleição para a direção das escolas municipais. Segundo Jesus:

A Lei Municipal 744/2007 regulamenta a gestão escolar no município de Mutuípe, a qual prescreve que o mandato da direção é de três (03) anos, via processo eletivo, podendo ser reeleito para mais um período de tempo. Esse processo é muito importante porque a comunidade escolar tem o direito de escolher de forma democrática a equipe que irá fazer parte da composição dos membros da direção da escola onde as crianças, jovens e adultos estudam. (JESUS, 2012, p. 74)

²⁶ A desativação da escola deu-se por conta de dois fatores: a municipalização de escolas estaduais realizadas nas últimas décadas, que fez transferir ao ente público municipal prédios antes pertencentes ao Governo da Bahia; e a diminuição do número de alunos na rede municipal. Assim, quando da criação do EAPEC, deslocou-se as matrículas existentes na escola para outras unidades escolares do município.

Segundo a legislação citada, os cargos de diretor, vice diretora e coordenadora pedagógica são ocupados por eleição. Os mandatos são de três anos, com possibilidades de reeleição. O Quadro 4, a seguir, sintetiza alguns dados da equipe do EAPEC.

QUADRO 4 – Quadro de pessoal do EAPEC, por função, carga horária e formação – 2017

Função	CH semanal	Formação
Diretor	40h	- Licenciado em Pedagogia (UNEB) - Especialista em Educação do Campo (UFRB)
Vice-Diretora Pedagógica	20h	- Licenciada em Pedagogia (UFRB) - Especialista em Relações Étnico-Raciais (UFRB)
Vice-Diretora Administrativa	20h	- Licenciada em Pedagogia (UNEB) - Especialista em Psicopedagogia Institucional (FACE)
Vice-Diretora Financeira	20h	- Licenciada em Pedagogia (UFRB) - Especialista em Educação do Campo (UFRB) - Mestranda em Educação do Campo
Coordenadora do Grupo 1	40h	- Licenciada em Pedagogia (UFRB). - Especialização em Educação do Campo (UFRB). - Mestrado em Educação do Campo (UFRB).
Coordenadora do Grupo 2	40h	- Licenciada em Pedagogia (UNIFACS) -Especialização em Gestão e Planejamento (Univ. Cândido Mendes)
Coordenadora do Grupo 3	40h	- Licenciada em Pedagogia - Especialização em Psicopedagogia Institucional
Coordenadora do Grupo 4	40h	- Licenciada em Educação do Campo (UFBA) -Especialização em Coordenação Pedagógica e Planejamento (Instituto PROSABER)
Secretária Escolar	40h	- Licenciada em Pedagogia (FAMEC)
Auxiliar Administrativo	40h	- Técnica em enfermagem ²⁷
Digitadora	36h	- Graduanda em Pedagogia (UFRB)
Auxiliar de Serviços Gerais	40h	- Graduanda em Pedagogia (FAZAG)
Motorista	40h	- Graduado em Administração (FAZAG)

Fonte: Pesquisa in loco, 2017.

Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.

Como se pode observar no Quadro 4, parte significativa da equipe possui formação, pelo menos em nível de pós-graduação *lato sensu*. Destaca-se que a equipe acumula uma considerável formação específica na área de Educação do Campo, com realce para a existência de um título de Licenciatura em Educação do Campo, três títulos de Especialista

²⁷ A auxiliar administrativa assume a função de técnica em enfermagem no período noturno no Hospital Maternidade Hildete Lomanto.

em Educação do Campo, e, ainda, duas formações em nível de Mestrado em Educação do Campo, sendo uma concluída e outra em andamento.

Este grupo é responsável pelo acompanhamento administrativo, financeiro e pedagógico das escolas do campo. A seguir, temos as atribuições do quadro de pessoal do EAPEC, por função.

QUADRO 5 – Atribuições do quadro de pessoal do EAPEC, por função – 2017

Função	Atribuições
Diretor	Realiza o acompanhamento de todos os professores pedagógicos, administrativos e financeiros das escolas do campo
Vice-Diretora Administrativa	Realiza atividades de cunho administrativo de todas as escolas do campo.
Vice-Diretora Pedagógica	Realiza acompanhamento pedagógico, monitora o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes das escolas do campo, junto com as coordenadoras pedagógicas.
Vice-Diretora Financeira	Participa da gestão dos recursos oriundos do FNDE, PDDE, realizando comprar e fazendo prestação de contas dos referidos recursos. Coordena a realização de assembleias para composição dos Caixas Escolares (elabora convocação para as assembleias; lavra ata das assembleias; organiza a documentação a ser enviada a Cartório, para registro judicial; acompanha a abertura de contas bancárias e sua movimentação financeira – solicitação e expedição de cheques; realiza levantamento de materiais nas escolas, procede tomada de preços, cotações, compra e montagem dos processos de compra e prestação de contas.
Coordenadoras Pedagógicas (4 pessoas)	Coordena os “Encontros de Planejamento” realizados mensalmente no EAPEC com os professores do grupo de escola que coordena. Realiza acompanhamento pedagógico das atividades realizadas nas escolas. Realiza visitas às escolas sob sua jurisdição.

Fonte: Pesquisa in loco, 2017

Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.

A Secretária Escolar e a Agente Administrativa atende a demanda de documentação e matrícula dos estudantes das referidas escolas. A Digitadora é responsável por digitar avaliações (testes, provas, etc) e outros documentos, contribuindo com as atividades de todos os setores do EAPEC.

As trinta (30) escolas do campo estão organizadas em quatro “Grupos de Escolas” reunidas por proximidade geográfica. Cada grupo, constituído com o mínimo de sete e o máximo de oito escolas, possui uma Coordenadora Pedagógica com carga horária de 40 horas semanais, que as acompanha. Estas coordenadoras são originalmente professoras efetivas que são eleitas pelos professores lotados no respectivo grupo para um mandato de três anos, como

já foi apontado. Os requisitos para se candidatar ao cargo são: ser professora efetiva em escola do grupo de escolas para o qual concorre, possuir licenciatura em Pedagogia e experiência de, pelo menos, três anos de regência de sala de aula em escola do campo no município. Três destas coordenadoras possuem graduação em licenciatura em Pedagogia e uma possui graduação em Licenciatura em Educação do Campo.

A seguir, temos a relação das escolas constituintes de cada Grupo Escolar com quantidade de turmas e alunos no ano de 2017.

QUADRO 6 - Relação das escolas constituintes de cada Grupo Escolar com quantidade de turmas e alunos - 2017

Grupo	Escolas vinculadas	Nº de turmas	Nº de alunos
Grupo 1	Escola M. Antonio C. Magalhães	1	26
	Escola M. Dr. Julival Pires	2	33
	Escola M. Gustavo José de Andrade	2	35
	Escola M. Luís Rogério	1	21
	Escola M. Mamédio G. Modesto	3	56
	Escola M. Petronílio Aleixo	4	92
	Escola M. Santa Terezinha	2	47
	Escola M. Tancredo Neves	3	53
Grupo 2	Escola M. Amador Bueno	1	24
	Escola M. Antônio Rodrigues	1	22
	Escola M. Aurelino Barreto	2	38
	Escola M. Diogo Feijó	2	31
	Escola M. Rosalina Pires	2	29
	Escola M. São Bartolomeu	2	50
	Escola M. Siqueira Campos	2	28
	Escola M. Xavier da Costa	2	28
Grupo 3	Escola M. Bernardino José	2	41
	Escola M. César Borges	1	27
	Escola M. Clélia Chaves	2	36
	Escola M. Jorge Amado	1	13
	Escola M. N. Srª da Conceição	2	29
	Escola M. Nilo José de Andrade	2	39
	Escola M. Otávio José	3	50
Grupo 4	Escola M. Áurea Nogueira	2	39
	Escola M. Carlos Lanza	1	12
	Escola M. Castro Alves	2	48
	Escola M. Getúlio Vargas	2	30
	Escola M. Honório Ribeiro	1	16
	Escola M. Nossa Srª Aparecida	2	32
	Escola M. Zulmira Farias	2	39
TOTAL		57	1.063

Fonte: Pesquisa in loco, 2017

Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017

Através do quadro, vê-se que cada coordenadora pedagógica tem a atribuição de acompanhar um número variável entre sete (7) e oito (8) escolas, que atende um número variável entre doze (12) e dezoito (18) turmas. Cada turma é regida por um professor, sendo que os professores que possuem regime de 40 horas semanais assumem duas turmas, e os que possuem 20 horas assumem apenas uma turma. O Quadro 7, adiante, apresenta um resumo da quantidade de escolas, turmas e alunos de cada grupo escolar.

QUADRO 7 - Caracterização dos grupos de escolas do campo, com número de escolas, turmas e alunos - 2017

Grupo	Nº de escolas vinculadas	Nº de turmas				Nº de alunos			
		M	V	N	Total	M	V	N	Total
Grupo 1	8	9	9	-	18	206	157	-	363
Grupo 2	8	6	8	-	14	107	142	-	249
Grupo 3	7	7	6	-	13	120	115	-	235
Grupo 4	7	7	5	-	12	125	91	-	216
TOTAL	30	29	28	-	57	558	505	-	1.063

Nota: M = Matutino; V = Vespertino; N = Noturno.

Fonte: Pesquisa in loco, 2017.

Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.

Considerando a oferta total das matrículas e sua distribuição por turmas e por turno de funcionamento, vê-se que há certa equiparação entre os turnos matutino e vespertino, com uma ligeira diferença do primeiro em relação ao segundo. É importante observar que as escolas rurais do município não oferecem matrículas para o noturno.

Apesar do avanço que foi a criação do EAPEC, muitos tem sido os desafios para o trabalho de gestão das escolas do campo no município. Os principais entraves recaem sobre o tamanho diminuto da equipe e as fragilidades da infraestrutura de apoio para o acompanhamento do trabalho pedagógico nas escolas, sobretudo pela escassez de veículo disponibilizado para a realização de visitas *in loco*, que se resume a um carro.

2.5 ACOMPANHAMENTO E GESTÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO

O acompanhamento do trabalho docente realizado nas trinta escolas do campo é realizado pela equipe do EAPEC. Apesar do esforço e compromisso da equipe, há limites no trabalho realizado, sobretudo pelas condições de trabalho, entre as quais, as mais problemáticas são a diminuta carga horária de alguns de seus membros e a ausência de uma estrutura efetiva de transporte que favoreça o trabalho de acompanhamento direto nas escolas. A condição de ter três vice-diretoras com carga horária de apenas 20h semanais (e não 40h semanais) dificulta o processo de gestão, uma vez que esta reduzida equipe precisa dar conta da gestão administrativa, pedagógica e financeira das 30 escolas da rede.

As coordenadoras pedagógicas também encontram dificuldades no acompanhamento junto aos professores, pois estas não dispõem de um transporte específico para cada uma. Pelo fato de ter apenas um veículo para o EAPEC, as mesmas organizam um calendário de visitação às escolas (cada uma delas em dias diferentes). No entanto, nem sempre conseguem seguir o cronograma, pois na maioria das vezes o transporte é utilizado pela Direção do EAPEC (Diretor ou Vice-diretoras) a fim de resolver questões urgentes das escolas, ou mesmo o veículo é desviado para atender outros serviços da Secretaria de Educação. Assim, as visitas dão-se de forma “corrida”, pois cada dia o veículo é usado por uma coordenadora, e, como as escolas ficam distantes da sede uma das outras, o tempo não é suficiente.

Nas condições acima colocadas, efetivamente, num cenário mais otimista, cada coordenadora tem um tempo de 4 horas semanais para visitar ao conjunto de suas sete ou oito escolas que atendem. A limitação do transporte oferecido pelo EAPEC compromete bastante o trabalho de acompanhamento nas escolas, e será um dos pontos frágeis da gestão das escolas municipais rurais que mais comprometem as condições de trabalho dos docentes de escolas multisseriadas, conforme apontaram os participantes da pesquisa, conforme discussão no capítulo seguinte.

Quando não estão em atividades de visitas às escolas, as coordenadoras dedicam-se ao trabalho interno no EAPEC, elaborando planejamento de ensino, produzindo materiais didáticos, analisando as provas elaboradas pelas professoras, etc. Um dia da semana (geralmente as terças-feiras), é destinado à formação da equipe interna do EAPEC, algo que é visto como muito positivo.

O planejamento do trabalho pedagógico dos professores das escolas do campo é realizado mensalmente no EAPEC, em encontros coletivos que reúnem todos os professores e professoras do campo. Desde 2016, tais encontros têm sido realizados durante um dia de sexta-feira. Os professores que possuem regime de trabalho de 40 horas semanais, participam de dois turnos de trabalho; os que possuem 20h, participam de apenas um turno.

Embora sejam denominados de “Encontros de Planejamento”, tais encontros procuram dividir-se em dois momentos: um destinado às atividades de formação²⁸, e outro destinado às atividades de planejamento do trabalho pedagógico propriamente dito. É importante ressaltar que as formações realizadas nestes encontros mensais parte dos anseios e dificuldades apresentadas pelos educadores e se pautam na concepção teórica adotada pelas escolas do campo na construção e efetivação do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Tais encontros tomam como referência os marcos normativos do PPP e da Proposta Curricular das Escolas do Campo do município.

Metodologicamente, para orientar o trabalho pedagógico dos professores, as coordenadoras pedagógicas, propõem sequências didáticas – é proposta uma sequência didática para cada encontros de planejamento – que são apresentadas e discutidas com o conjunto de professores de cada Grupo, para que possa ser construído os demais passos (momentos) com os professores. Nas sequências didáticas propostas, concebe-se que as aulas sejam pensadas e construídas a partir das concepções metodológicas do PPP.

A metodologia pode ser adaptada considerando o ritmo de cada turma, respeitando três momentos distintos que se complementam no processo de ensino e aprendizagem das Escolas do Campo, quais sejam: Primeiro - apresentação e identificação do tema ou conteúdo a ser trabalhado, buscando os conhecimentos prévios dos alunos; segundo - aprofundamento do tema ou mesmo do conteúdo a ser trabalhado; terceiro - socialização e sistematização dos saberes apreendidos pelos educandos.

Embora tenham se constituído em momentos valiosos de diálogo e construção coletiva, tais encontros tem sido insuficiente para que os professores planejem a contento as atividades a serem realizadas durante um mês de trabalho. Por isso, em verdade, tais encontros servem para oferecer as linhas gerais do trabalho a ser desenvolvido pelos

²⁸ A Coordenação Pedagógica atualmente tem encontrado dificuldades quanto a execução dos momentos de formação durante o encontros, devido ao escasso tempo no qual ele é executado, mensalmente. Percebe-se a necessidade da formação, mas o tempo de quatro ou oito horas inviabiliza, ou limita a realização de momentos formativos.

professores, devendo estes esmiuçar e detalhar o planejamento de cada dia de trabalho em outras ocasiões, o que geralmente é feito de forma individualizada, em suas casas.

Os maiores desafios para a efetivação das ações planejadas nos “Encontros de Planejamento”, diz respeito ao acompanhamento pedagógico realizado pelos coordenadores de cada grupo de escola, que não acontecem da forma como se almeja, em virtude das demandas estruturais do EAPEC, como a limitação de transporte, para que a Coordenação Pedagógica esteja nas escolas junto com os professores efetivando aquilo que foi planejado coletivamente, como já foi citado aqui.

Feita esta caracterização geral da educação no município de Mutuípe e, de forma mais detalhada, a estrutura da gestão das escolas do campo, apresentarei, no capítulo, seguinte os dados de campo sistematizados a partir da aplicação do questionário com os 31 sujeitos da pesquisa, investigando as condições de trabalho docente no contexto das escolas de turmas multisseriadas do município de Mutuípe-Ba.

2.6 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) E O CURRÍCULO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE MUTUÍPE: TENSÕES E SUPERAÇÕES

As escolas do campo de Mutuípe possuem Projeto Político-Pedagógico e Proposta Curricular específica para a realidade do campo. O PPP é um documento que foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação após ser construído pelo conjunto de sujeitos que representam as escolas do campo – professores, coordenação pedagógica, direção, pais, alunos, comunidade, a partir das demandas de cada escola. Tais documentos foram sistematizados a partir das orientações da Secretaria Municipal de Educação (SME).

O PPP contém uma proposta pedagógica para as escolas do campo. Este produto apresenta aproximações com a teoria crítica que traz elementos da prática como perspectiva que o campo precisa seguir. Tal aproximação teórica foi uma opção feita pelo coletivo envolvido com a sua construção, considerando, inclusive, as respostas das enquetes (questionários) feitas com os pais e comunidades²⁹.

²⁹ Com o objetivo de buscar a contribuição/participação dos pais e comunidades na construção do PPP, durante as reuniões realizadas nas escolas, buscou-se aplicar questionários que, em resumo, buscava saber dos mesmos qual a concepção de educação pensava e/ou almejava para seus filhos.

As concepções metodológicas presentes no PPP fazem uma aproximação com os passos metodológicos apresentado por Saviani, que apresenta certa preocupação com a organização do conteúdo, não o fragmentando, procurando articular-se com os distintos anos escolares. Esta proposta curricular tem a preocupação em dar conta das diversidades presentes no campo. Atualmente, o município aderiu à divisão do ano letivo em três unidades. Isso tem aumentado o tempo cronológico do trabalho do professor em cada unidade letiva, bem como a disponibilizado mais tempo para a aprendizagem do aluno. Além disso, o município também apresenta a recuperação paralela que é realizada por unidade letiva.

Embora elaborado a partir das especificidades das escolas do campo, quando de sua execução, o PPP das escolas do campo de Mutuípe, acabam entrando em choque com um conjunto de programas executados pelo município, muitos deles elaborados por instâncias superiores, tais como a Secretaria de Estado da Educação do Estado da Bahia e o Ministério da Educação (MEC).

Portanto, a equipe do EAPEC e os professores tem que lidar com os programas educacionais formulados pelas instâncias estadual e federal que são executados pelo município. O Quadro 8, a seguir, apresenta uma caracterização dos programas em execução no município, no ano de 2017, nas escolas do campo.

QUADRO 8 - Programas existentes na rede municipal de ensino de Mutuípe

Programa	Caracterização	Origem	Abrangência em Mutuípe	Ano de Implantação no município
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.	Federal	Todos os professores do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamenta de 9 anos	2013
Pacto com Municípios pela Alfabetização (PACTO)	Garantir a alfabetização de todas as crianças até oito anos de idade	Estadual	Todos os professores do Primeiro (1º) ano do Ensino Fundamenta de 9 anos	2013
Programa Saúde na Escola (PSE)	Contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino. ³⁰	Federal	Todos os Estudantes da Educação Básica	2007
Programa Todos pela Alfabetização (TOPA)	Promover uma educação de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para a inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos.	Estadual	Alfabetização de Adultos	2013
Programa Mais Educação	Tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar	Federal	Crianças e adolescentes inserido na escola regular.	2014
Formação Pela Escola	Contribuir para a melhoria da qualidade da gestão e o fortalecimento do controle social dos recursos públicos destinados à educação.	Federal	Profissionais de ensino, técnicos e gestores públicos, municipais e estaduais, representantes da comunidade escolar e da sociedade organizada	2013
Escola da Terra	Caracteriza-se por promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo. Os materiais de apoio consistem em livros do PNLD Campo e Kit pedagógico que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. No o estado da Bahia, o programa é coordenado pela UFBA, que oferece um curso de aperfeiçoamento de 180 horas. Aos participantes, portadores de diploma de graduação, a UFBA estende a formação em mais 180h, em curso de especialização <i>lato sensu</i> . Ambos os cursos tem uma mesma base teórica e intitula-se “ <i>Pedagogia Histórico-Crítica para aas Escolas do Campo</i> ”.	Federal	Professores das escolas do campo	2016

Fonte: Pesquisa *in loco*, 2017.

Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.

³⁰ Retirado do site: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas> Acesso em: 23 de maio de 2017.

Observa-se que muitos programas tiveram início em anos anteriores. Ainda sobre os programas existentes na rede é importante destacar que o PNAIC e o PACTO só funcionaram até o ano de 2016. Em 2017 houve descontinuidade destes programas.

Além dos programas acima apontados, estes de cunho mais pedagógico, o município de Mutuípe ainda implementa o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o PDDE Interativo, ambos do Governo Federal que oferece recursos para as escolas municipais. Tais programas, à exceção do Programa Escola da Terra, não foram pensados considerando as escolas do campo e o caráter prescritivo de muitos deles acabam implicando em tensões no cotidiano das escolas do campo, sobretudo quando se considera a configuração heterogênea que caracteriza a multisseriada.

É importante frisar também que a concretização desses programas em sala de aula, no que tange as escolas do campo, não acontece de forma aleatória, como se fosse um pacote pronto a ser aplicado em sala de aula. Na sua execução, procura-se realizar as possíveis articulações com a proposta pedagógica das escolas do campo.

A implantação destes programas, entretanto, tem implicado na intensificação do trabalho docente de gestores e professores. Participar de encontros locais, regionais e estaduais de formação; ler e compreender manuais e normativas de funcionamento destes programas; elaborar fichas e relatórios diversos, etc., tem sido novas atribuições imputadas aos gestores e professores das escolas do campo, promovendo a intensificação do trabalho em contextos onde a realização do ofício docente já se caracteriza pela sobrecarga de atividades.



Foto 4: Vista da varanda da Escola Mun. Petronílio Aleixo, comunidade rural de Duas Barras do Fojo, Mutuípe-Ba. Acervo da autora, 2017.



Foto 5: Vista panorâmica da estrada vicinal a comunidade rural de Cachoeira Alta, Mutuípe-Ba (Trajeto do prof. Fidel), 2018. Acervo da autora.

CAPITULO III - CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DO CAMPO DE MUTUÍPE-BA: COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS

(...) Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje (...).
Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos.

Paulo Freire

O presente capítulo apresenta os dados obtidos através de questionário aplicado com as docentes que estão inseridos nas escolas do campo traçando, assim, o perfil dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Como mencionado na introdução, este produto visa analisar o trabalho docente dos 31 professores das escolas de turmas multisseriadas do campo no município de Mutuípe.

Inicialmente, expus os objetivos da pesquisa para os docentes das referidas escolas e, posteriormente, realizei a aplicação do questionário para a coleta dos dados. O processo metodológico da pesquisa utilizou a aplicação de questionário, considerando os aspectos qualitativos e quantitativos, o qual possui três tipos de questões: fechadas, abertas e dependentes. Posteriormente foi realizada a entrevista de caráter narrativo com cinco professoras selecionadas, seguindo os seguintes critérios: três professores contratados (um mora na cidade e outra no campo) e duas efetivas (uma moradora da cidade e outra residente no campo). Após aplicação dos questionários e realização das entrevistas os dados obtidos foram transcritos e categorizados, permitindo, assim, a análise dos mesmos dialogando com o referencial bibliográfico trabalhado.

3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

O município de Mutuípe apresenta um quantitativo de vinte e sete (27) professores efetivos atualmente em exercício em sala de aula nas escolas localizadas no campo, sendo que três (3) estão de licença; dez (10) professores contratados através de processo seletivo e oito (8) contratados pelo IEL (Instituto Euvaldo Lodi)³¹

No processo da pesquisa só foi possível obter dados referentes aos objetivos da pesquisa de apenas trinta e um (31) docentes, entre efetivos e contratados, através do processo seletivo, pois a mesma ocorreu durante o período da jornada pedagógica e, portanto, o quadro de professores ainda não estava totalmente preenchido. Uma (1) professora não aceitou responder ao questionário.

³¹ Sistema de estágio supervisionado e remunerado através do Instituto Euvaldo Lodi. O IEL/PR - Instituto Euvaldo Lodi - tem como finalidade promover programas voltados A gestão de talentos com foco em estágios e aperfeiçoamento empresarial por meio de educação executiva; além de oferecer serviços para qualificação de fornecedores. Fonte: <http://www.ielpr.org.br/o-iel/> acesso em 06/06/2017.

Do total de sujeitos pesquisados, nota-se que, em sua maioria, prevalece o sexo feminino, pois são 29 professoras (equivalente a 93,54% do total de sujeitos pesquisados) e apenas 2 professores (6,46%). No que tange a idade, prevalece uma média de idade entre 30 a 39 anos, como pode ser percebido na tabela abaixo. Vale ressaltar que não foi computado na média o sujeito que não respondeu ao quesito idade.

TABELA 4 - Faixa etária dos sujeitos da pesquisa

Intervalo	Quantidade	%
26-29	3	9,67%
30-34	7	22,58%
35-39	10	32,25%
40-44	5	16,12%
45-50	3	9,67%
52-55	2	6,45%
N/R	1	3,22%
Total	31	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.

Apesar da relação de gênero não ser categoria a ser discutida neste trabalho, é imprescindível uma atenção às implicações que estes dados apresentam, ao evidenciar que a mulher é presença marcante na função docente nas escolas do campo de Mutuípe. Vianna (2001), ao tratar do Gênero na docência no Brasil, traça uma discussão sobre o tema, reportando-se ao primeiro Censo do Professor realizado pelo Ministério da Educação (MEC):

De acordo com o primeiro Censo do Professor, 14,1% da categoria é constituída de homens e 85,7% de mulheres. Levantamento realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) com 52 mil professores brasileiros mostra que 97,4% dos docentes de 1 a 4 a série do Ensino Fundamental são mulheres. Elas ocupam 80,6% das as até as 8 as séries desse ensino e 60,8% do Ensino Médio. A pesquisa da CNTE aponta ainda que entre diretores, coordenadores e supervisores ligados à Educação Básica 90,1% são mulheres. (VIANNA, 2001, p. 1).

Dessa forma, percebe-se que a configuração desse processo tem suas raízes históricas desde que a figura feminina ganhou espaço na sociedade, sobretudo nas instituições de ensino.

Ainda se tratando do perfil dos profissionais docentes das escolas do campo de Mutuípe, no que se refere ao quesito estado civil, o mais comum entre os sujeitos docentes pesquisados é o casado e o solteiro, que apresenta 49% dos entrevistados, e 38% de solteiros, divorciados e união estável somam juntos 13%. Sobre a questão se tem filhos ou não, 20 dos sujeitos pesquisados afirmaram ter filhos o que corresponde a 64,51%, enquanto que 11, ou seja, 35,49%, não tem filhos.

A tabela a seguir representa o número de filhos que os sujeitos da pesquisa afirmaram ter. Assim podemos perceber que, do total de professores que afirmaram ter filhos, 60% destes possuem apenas 1 filho, enquanto que os demais tem de 2 a 5 filhos, como podemos observar na tabela.

TABELA 5 - Número de filhos de cada sujeito da pesquisa

Quantidade	Nº de filhos	%
12	1	60%
6	2	30%
1	3	5%
1	5	5%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.

Considerando todas as dimensões que envolvem o trabalho docente, sobretudo nas escolas do campo, considero importante apresentar alguns aspectos que perpassam pelo processo de se tornar professor ou professora, dentre eles os aspectos subjetivos. Para isso, fui buscar um pouco das histórias de vida desses sujeitos que só foi possível através das entrevistas, as quais aconteceram com caráter narrativo. Sobre a história de vida dos professores entrevistados (as), foi possível perceber que, dos cinco (5) dos colaboradores³² da pesquisa, quatro (4) têm suas origens do campo e estudaram em escolas de turmas multisseriadas, como podemos observar nas narrativas a seguir:

Então eu estudei na escola do campo, fiz as séries iniciais na escola do campo também turma multisseriada, aí logo após tive que ir estudar na cidade. (Professora Vitória, entrevista, 2017).

³² Estes colaboradores da pesquisa serão identificados por nomes fictícios e, esses nomes foram escolhidos relacionando o seu significado com as características dos sujeitos docentes, bem como suas histórias de vida.

É que assim, eu fui aluna do campo estudei em classe multisseriada mesmo lá no Parafuso, estudei na Getúlio Vargas, então assim falando em poder aquisitivo meu pai e minha mãe nunca foi, assim... nunca faltou nada, depois que eu casei é que eu quis minha independência por questão do marido. (Professora Verónica, entrevista, 2017).

Também fui de classe multisseriada, e assim eu tenho orgulho disso porque hoje minha professora sempre foi Marli. E assim, hoje somos colegas de trabalho, ai eu... ela disse assim eu to ficando velha, (risos) mas assim eu to... sempre, nunca tive dificuldade, nunca assim repeti de ano graças a Deus, (risos) nunca tive essa preocupação de repetir de ano. Mas assim, minha trajetória também foi na zona rural, em classe multisseriada. Mas é isso, assim, é os desafios que a vida nos da que é de forma, eu acho que é valorizar mesmo a nossa cultura. (Professora Valentina, entrevista, 2017).

Ao analisar os excertos narrativos acima, nota-se o vínculo das docentes para com o campo, o que fortalece as relações estabelecidas nas comunidades durante sua ação enquanto professora. Para tanto, além de estudarem em escolas de turmas multisseriadas, foi possível perceber, também, que o contexto familiar ao qual pertencia cada professor também foi fator fundamental para a escolha da profissão. Sobre isso a professora Isolda Maria, ao ser questionada sobre se as condições socioeconômicas de sua família, disse que ela influenciou na escolha de sua profissão, afirma:

Também. Eu vim de uma família que minha mãe tinha uma renda muito baixa na época que eu comecei a estudar, eu nunca me esqueço disso que ela me dizia assim: que a única que tava estudando era eu, então, ela ia guardar o pacotinho de bolacha para não ir para a escola sem tomar café, então eu, sempre lutei né porque eu queria ajudar minha família, minha mãe. Então, hoje, eu tenho minha família, mas ainda hoje eu não deixo de ajudar minha mãe, porque a gente veio de uma família carente né e foi muita luta, eu fui muito a escola a pé também que naquele tempo não tinha transporte, eu saía três quilômetros andando para ir a escola né eu acho que isso ajudou muito, a minha dificuldade de estar lá, de poder ir de passar por todo esse processo, então eu pensava, eu quero estudar porque eu quero um futuro melhor para mim, para minha mãe porque o que ela pode fazer por mim é isso aí, o estudo. Então, alcancei e isso aí contribuiu muito para minha formação. (Professora Vitória, entrevista, 2017).

Minha família sempre foi de baixa renda, normal, é a renda mínima de meio salário. A gente já chegou a ter meio salário por mês, hoje graças a Deus temos, minha família tem um salário por mês, mas assim, minha família sempre foi de baixa renda mesmo, tenho orgulho disso... meus pais agricultor, eu tenho orgulho bastante dos meus pais que sempre me incentivaram a estudar. Meus pais não sabem ler, mas mesmo assim quando eu chegava da escola era hora daquele: ei já fez o dever, já fez a atividade. (risos) Então assim, é como a gente diz antes vai do interesse, vai do incentivo da família, por mais que ele não sabiam ler e escrever não podia me ajudar mas já tava mim incentivando naquela hora ali, ei ja fez a atividade. Então, isso ai assim, minha família foi minha base de tudo. Quando eu fui mesmo quando eu entrei agora na, no, pra prestar o ensino superior minha historia é um pouco assim distorcida... (risos) assim, eu casei com dezessete anos e nesse tempo quando eu casei, casei grávida. Ai eu tirei o salário maternidade naquela época. Ai como eu não tinha concluído ainda eu, conclui, que eu engravidei eu tava no segundo ano, conclui

e depois que eu conclui com o dinheiro do salário maternidade eu comecei a fazer minha faculdade. Foi. Peguei esse dinheiro e investi para, comecei a fazer a faculdade. Que ai foi na FAZAG quando surgiu em Mutuípe. Quando, ai, foi quando, Deus foi assim maravilhoso comigo no quinto semestre já comecei a trabalhar então ai, isso ai já foi uma coisa substituindo a outra. Pra mim isso ai foi grandioso (risos) de mais. (Professora Valentina, entrevista, 2017).

Analisando o fragmento mencionado acima, é possível perceber a forte relação da história de vida da professora com sua escolha profissional e, diante disso, sabemos da importância desse elemento na vida dos sujeitos, a subjetividade que perpassa por cada contexto. Como afirma Ramalho (2008) “a importância da história de vida do sujeito, resgatada pela memória, no processo de construção e atuação docente” (RAMALHO, 2008, p.74), contribui de forma significativa também no seu trabalho.

As reais condições socioeconômicas e o desejo pela superação daquela condição formaram o principal elo motivador para a escolha da profissão, talvez pelo fato de ser a mais acessível, visto que o magistério já permitia a oportunidade de uma vida melhor. Sobre esses aspectos, Sousa (2015), ao realizar sua pesquisa sobre as condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano, também constatou que “A profissão docente significou para essas professoras uma oportunidade de uma vida melhor; sua entrada, para a maioria, é retratada como uma escolha feita pela necessidade” (SOUSA, 2015, p.124).

Dessa forma, corroboro com a autora quando diz que “a origem social do professor é um fator preponderante para se analisar o trabalho docente” (SOUSA, 2015, p.149). Ainda sobre a trajetória de vida e a opção pela profissão, Godinho (2017) apresenta análises de depoimentos de professoras acerca da escolha pela profissão e constatou que a “estratégia de ascensão social no interior de famílias pobres, melhoria das condições de vida e uma visão pragmática na escolha, em decorrência da necessidade de sobrevivência.

Acrescenta-se a essa realidade a inexistência de outros cursos de formação profissional na região (GODINHO, 2017, p.8). A narrativa a seguir, concedida pela professora, aqui denominada Verônica, corrobora com as afirmações do autor:

É porque tudo começou assim, eu morava na roça e mim casei com 16 anos, parei de estudar na quinta série, ai morei na um ano na roça depois vir prá aqui ai eu fiz a aceleração quinta e sexta, e sétima e oitava, primeiro e segundo ai fiz, ai comecei a trabalhar na fábrica de sequilhos e eu era responsável pela embalagem. Depois com o passar do tempo eu comecei pensar que aquilo era um trabalho escravo eu começava as seis e meia da manhã até as cinco e meia da tarde aqui em Mutuípe, ai eu vinha só em casa almoçar, [...]Ai eu disse meu Deus que trabalho escravo eu queria que tu me uma oportunidade de trabalhar um turno só e ficar outro turno em

casa a questão de tudo ver isso era muito difícil ai eu dei um estralo assim do nada não é dizer que eu tinha aptidão por pedagogia uma coisa que desejava não, foi uma coisa assim do nada ai fiz a FAZAG que antes era aqui depois fechou aqui o polo e migrou prá Valença e aí foi isso ai até que eu concluir. Ai assim que conclui comecei a trabalhar já, né fiz o seletivo e ai fui pegando gosto e hoje é minha paixão, mas foi sorte mesmo. Não aquele momento foi a precisão, foi a necessidade ali naquele momento. (Professora Verônica, entrevista, 2017).

Deste modo, fica evidente que a opção pela função docente dessas professoras se deu pela falta de opção de outros cursos ou, do nada, como é perceptível neste último depoimento. Contudo, essa vivência não marcou negativamente a atuação docente em sala de aula, ao contrário, são professoras que se realizam com o trabalho que desenvolvem e que demonstram seu pertencimento ao campo.

3.1.2 O deslocamento

Ao serem questionados (as) sobre a distância entre a sua residência e a escola na qual atuam como docentes foi possível perceber, através das respostas, que há professor que percorre até 61 km diários de sua casa até a escola. Assim, nota-se que esse é um dos aspectos que mais dificulta o trabalho dos docentes que atuam nas escolas do campo, sobretudo quando está no período chuvoso visto que, por se tratar de estradas que nem sempre estão com a manutenção atualizada, a situação fica ainda mais complicada e dificulta mesmo o deslocamento. Acrescido da média de 21 a 30 km de distância de casa até a escola, sem contar a volta, como pode ser analisado na tabela a seguir.

TABELA 6 - Distância de casa para a escola de atuação

Intervalo	Quantidade	%
1-5 km	6	19,35%
6-10 km	7	22,58%
11-20 km	4	12,90%
21-30 km	8	25,80%
31-40 km	2	6,45%
41-50 km	1	3,22%
51-60 km	0	0,00%
61-61 km	1	3,22%
N/R	2	6,45%
TOTAL	31	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017. Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.

O trabalho docente é uma profissão que ultrapassa os muros da escola, como afirma Sousa (2015, p. 116) “Quando nos referimos à docência em classes multisseriadas ao que tudo indica há uma ampliação dessa jornada de trabalho extraclasse, não remunerada, considerando que o planejamento de rotinas e de atividades se multiplica nesse cenário educacional”. E em se tratando daquele sujeito que precisa se deslocar de sua residência até a instituição a qual atua, essa jornada se amplia cada vez mais, sobretudo para as professoras que mais se distancia da escola.

Indagados sobre qual meio de transporte é utilizado para fazer o deslocamento de casa até a(s) escola(s) onde trabalham, 23 sujeitos indicaram que fazem este percurso com uma moto própria, equivalente a 74%; 5 de moto contratada, popularmente conhecido como “moto táxi” representando 16%; 6% dos professores se desloca de carro e a pé, e 4% sujeito não respondeu a questão.

Ainda sobre o deslocamento de casa até a escola, foi solicitado aos colaboradores da pesquisa que descrevessem como é feito o deslocamento para chegar até a escola, e constatamos que este é um momento bastante delicado, pois, em sua maioria, prevalecem os relatos das dificuldades enfrentadas pelos mesmos até a escola diariamente, sobretudo as más condições das estradas no período chuvoso. Como podemos observar nas narrativas abaixo.

Vou de moto enfrentando estradas cheias de buracos; sem cascalho, que quando chove enfrentamos lama e muitas vezes nos sentimos desprotegidos diante das situações enfrentadas. (Sujeito 1, Questionário, 2017)

Faço uso do meio de transporte próprio (motocicleta). O percurso durante boa parte do ano, principalmente, em período chuvoso, apresenta-se em mal estado, colocando nós professores, muitas das vezes em situação de risco (Sujeito 2, Questionário, 2017)

Para os professores que assumem a docência em mais de uma escola, a situação fica ainda mais complicada, perversa, principalmente para quem assume funções diferentes nestes espaços, como é o caso dessa professora que assume a docência e a vice-direção na escola do campo:

O deslocamento acontece através de moto ou carro, numa rotina cansativa porém necessária. Saio de casa às 7:30h para vir p/ cidade, onde atuo com enquanto vice-diretora das Escolas do Campo. Saio 12:00h e vou de ônibus ou moto para a escola, onde chego 12:50h, ou mais. Tenho de 5 a 10 minutos para almoço. Começo a aula às 13h e finalizo às 17h, chego em casa por volta das 17:25. (Sujeito 3, Questionário, 2017)

Atrelados a estas situações ainda tem os professores que se deslocam de outros municípios para exercerem a docência em Mutuípe. Pelo fato de grande parte das escolas estarem localizadas em comunidades mais distantes, as dificuldades de deslocamentos intensificam, isto é, fica cada vez mais complicado chegar até a escola. Tal situação pode ser observada na narrativa dessa colaboradora da pesquisa.

Desumano no que se refere à Mutuípe (em 2015 – 2016 meu marido se afastou em parte de suas atividades para me levar de moto até a outra escola que lecionei... ele me esperava, fez amizades (ESCREVO COM LAGRIMAS NOS OLHOS...). Agora (ano passado) fui sozinha, pois mudei para mais próxima. (Sujeito 30, Questionário, 2017)

Nesse percurso, muitas situações desafiadoras são vivenciadas principalmente nos período chuvoso, nos quais o medo, a insegurança e o perigo acomete cada um desses sujeitos. Os trechos das entrevistas a seguir provocam reflexões no sentido de que é necessário se pensar numa forma de reverter esta situação do deslocamento dos docentes que atuam no campo:

Então eu saio de casa algumas vezes eu saio as sete da manhã porque algumas vezes eu pego a carona do carro que fica próximo de lá que pega os meninos, é o transporte escolar, quando não dá tempo eu venho de moto, antigamente eu mesma vinha na minha moto, eu mesma pilotava, mas hoje devido as condições da estradas, as estradas não tão permitindo, estão em péssimas condições, então chega um momento que a gente não tem como mesmo, certo dia eu quase que caia então meu esposo mesmo é que vem me trazer eu venho no transporte do meninos. Quando chove o transporte também não vai lá porque fica impossibilitado as ladeiras não permite o transporte circular. Alguns alunos também ficam sem vir a escola, ou alguns pais vêm trazer ou ficam sem estudar mesmo por conta das estradas mesmo que não tem condição.[...] Eu vejo assim né, primeiro o deslocamento né eu vejo que tem pecado muito na questão das estradas (Professora Vitória, entrevista, 2018).

Olha, o transporte. A ida é um desafio, sempre pra todo mundo, todo mundo ... quem começa é um desafio porque longe, são 32 km de Mutuípe pra lá, eu vou de moto táxi, acerto com o moto táxi pra poder ir toda de manhã. Depois, ai meio dia eu pego uma outra moto na região pra ir pra uma outra localidade, é na localidade eu passo por duas comunidades. Eu passo pela Muquiba e passo é, Duas Barras do Fojo. Ai pego no alto das duas barras o ônibus que vem, que é ônibus da prefeitura, que ele vem pra trazer os alunos. [...] A gente tem uma ajuda custo aliado a isso, mas uma ajuda de custo que não compensa toda essa trajetória da ida que a gente tem que pegar um pouco do nosso salário pra gente fazer essa coisa. Ah, mas você poderia comprar uma moto, poderia.. pode, precisa-se, a gente primeiro conhecer a comunidade que a gente ta indo. É todo um processo de conhecimento.

Você ta indo em uma região distante, você ta indo... você não sabe se você vai prosperar, então você tem que analisar tudo primeiro. Você faz o primeiro ano é um ano difícil.. você faz toda uma aposta, você sonha todo um projeto. Eu digo assim a escola faz o projeto pedagógico dela, e o professor faz o seu projeto pedagógico. A gente sonha toda aquela informação, tem que ser sonhada pelo professor, se não há sonhos, não há é, se não há energia nesse sonho a gente não consegue esse desenrolar. Então, esse processo todo eu tenho, tem essas dificuldades, eu não vou pensando nessas dificuldades, eu vou pensar que eu to trabalhando e ta tudo pertinho, rápido eu acho que chegou. Então de manhã tem de... a gente chega, já cheguei em cada situação aqui, que a gente diz assim, oh meu Deus porque professor do campo sofre tanto! Lama da cabeça aos pés. Não faltar nada pra moto cair. Eu tava dizendo, conversando um pouco com os professores, eu dizia assim que dificuldade, eu tenho uma resistência e parece que aquela resistência quer mim encontrar, e quando chegar meio mundo de gado tudo na é, na estrada. Oh Cal e você faz o que, eu disse assim eu vou rezando. (risos) Rezando pra não acontecer nada. Oh eu encontrei uma boiada também, eu encontrei um cachorro, o cachorro só faltou lascar tudo. Então toda essa dificuldade a gente passa na estrada.

No ônibus, ou o pneu fura é preciso vir a prefeitura, é assim instantâneo, é uma coisa instantânea, se aconteceu qualquer coisa com o ônibus, não fica sem levar o aluno. Pode atrasar um pouco, mas ficar sem levar o aluno não fica. Então leva o aluno pra escola. É igual a gente, o motorista de ônibus é igual o professor, ele tem aquela dinâmica, aquele comprometimento com todos aqueles alunos, é, é uma classe ainda assim, a gente depende deles pra funcionar. Porque eles procuram todos os alunos, porque fulano não veio hoje, ah não quer mais estudar... outro.. então ele tem aquela relação. Aconteceu algum problema como a gente...foi no lugar quando ver o ônibus parou. Ai ligou, foi procurar outro ônibus na região que pudesse trazer os alunos, ele foi trouxe os alunos e colocou em cada escola pra nenhum professor reclamar. Olha a gente teve um problema, vindo em tal lugar tal, tal e ai a gente precisou trocar de ônibus, passou em todas as escolas, se tivesse dez escolas naquele momento ele passaria em todas as dez, mas só é pro Julival, é o Aloísio, e pro colégio e também pra todas essas escolas que estuda esse alunos. Então todas essas escolas ele foi passando e colocando naquele dia que aconteceu aquele problema eventual. Então o professor passa por tudo isso dentro do transporte.

Já cheguei um tempo a ir no transporte a gente, eu sair da escola onze e quarenta, só que do lugar que eu saio eu tenho quinze minutos, é muito distante, é quinze minutos, ai quando eu cheguei lá o ônibus já tinha ido. Mas chovia, chovia tanto. Foi nesse dia que eu cheguei assim coberto de lama, cheguei vários outros dias tanto na sala de aula ou coberto de poeira. No dia que ta fazendo sol a gente vai coberto de poeira daqui até lá, e no dia que ta fazendo muita chuva, tem algumas vezes que a gente nem consegue ir pras regiões. Oh, não consegui ir hoje, ai liga pro centro, olha ta chovendo de mais e a gente não consegue. Algumas vezes da uma asseio dentro da gente ali que a gente precisa... é uma prova, a gente combinou alguma coisa com o aluno e tal, e a gente vai naquele dia como já foi vários dias chovendo muito, chovendo muito mesmo de chegar lá, na estada ta chovendo e chegando lá não esta chovendo uma gota. (Professor Fidel, entrevista, 2018).

O fragmento acima representa o dia a dia de um professor de escola do campo, que atua em turmas multisseriadas. São tantos os desafios que, ao ler o trecho, é impossível não se emocionar porque todo professor ou professora que atua nesses contextos se vê nessa fala acima. É um pouco extensa, reconheço, mas é encharcada de sentimentos, das subjetividades que perpassam os desafios que estão subjacentes ao ser professor do campo, no que se refere ao deslocamento.

De acordo com o relatório do GESTRADO (2015)

A crescente demanda – sob os pontos de vista físicos, emocionais e cognitivos – sofrida pelos docentes no desenvolvimento de suas atividades vem caracterizar a intensificação do trabalho. Constitui fatores condicionantes dos ritmos, tempos, condições de trabalho e exigências sofridas pelos professores durante seu processo de trabalho (GESTRADO, 2015, p. 139).

Como já citado no decorrer desta construção, esta intensificação do ofício docente vem se tornando cada vez mais intensa por se tratar do contexto complexo que é atuar em turmas multisseriadas, pois, além de a professora precisar cumprir com todo o planejamento que deverá ser executado, ainda há o tempo que gasta no deslocamento, bem como seu tempo dedicado à preparação de atividades que precisam ser desenvolvidas no dia seguinte em sala de aula.

Concordo com as informações de Tardif e Lessard (2008) ao afirmarem que há uma crescente demanda do ofício docente e que isso acarreta nos reflexos sobre os aspectos físicos, emocionais e cognitivos sofridos pelos docentes no desenvolvimento de suas atividades, o que vem caracterizar a intensificação do trabalho do mesmo. Dessa forma, há uma série de fatores condicionantes dos ritmos, tempos, condições de trabalho e exigências sofridas pelos professores durante seu processo de trabalho.

Nesse contexto, Silva (2013) apresenta que

O trabalho é temporizado, calculado, controlado, planejado, mensurado, etc. Por outro lado, pela docência ser um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte, mas de relações humanas dotadas de iniciativas e resistências, também é marcada por aspectos que estão implícitos ou “invisíveis” no ofício e suas inúmeras contingências e imprevistos (SILVA, 2013, p.142-143).

Dessa maneira, é possível refletir sobre as possibilidades de flexibilização do trabalho docente em sala de aula, pois, em se tratando de turmas multisseriadas, assim como também nas turmas seriadas, sempre há os imprevistos nos quais o profissional precisa fazer o exercício da “manobra”, ou seja, precisa está atento aos imprevistos que possam vir a acontecer no contexto da escola e que “parece fazer parte do trabalho docente: ensinar, de certa forma, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc.” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 43).

Nesse sentido, nota-se aí a percepção de que para estar atento a todas as demandas do ofício docente, o sujeito precisa de disponibilidade de tempo para construir seu planejamento,

uma vez que não é possível essa realização nas escolas, pois, em sua maioria, já chega à escola praticamente no horário de iniciar a aula, e, desse modo, toda a responsabilidade de elaboração da rotina de trabalho em sala de aula fica para casa, intensificando cada vez mais sua carga horária.

Para os sujeitos que atuam em escolas e em municípios diferentes essa realidade se complica ainda mais, uma vez que as realidades perpassam por contextos diferentes. Como afirma os autores a seguir, ser docente hoje é ser complexo, pois “é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. (TARDIF; LESSARD, 2008b, p. 43). No entanto, o trabalho docente precisa estar adequado à sua carga horária de trabalho, a ponto de não precisar se estender tanto tempo quanto indicam os dados levantados nesta pesquisa, pois disso depende o seu fortalecimento.



Foto 6: Vista panorâmica da estrada vicinal da comunidade rural de Massaranduba, Mutuípe-Ba. Acervo da autora, 2018.



Foto 7: Professora, colaboradora da pesquisa, em sua moto, que utiliza para fazer o trajeto até à escola. Acervo da autora, 2018.

Os registros fotográficos não são todos dos últimos professores citados nos fragmentos das entrevistas lidas, apenas um (1), o da esquerda, pois neste momento final da pesquisa não foi possível conseguir os registros fotográficos de todos os entrevistados. No entanto,

considerando as realidades muito parecidas, considere pertinente expor estas fotos para ilustrar este deslocamento.

O colaborador, professor Fernando da foto à esquerda relata sobre o deslocamento:

Muito difícil, muito difícil, assim é só quem ta sabendo viver, ta sabendo realmente, ta vivenciando que sabe contar, talvez alguém ache até que não é nada, nem tanta coisa assim, mas só vivendo pra saber, porque assim. Eu me desloco da minha casa, daqui da cidade pra região de lá da escola que eu atuo são 31 (38) km pra ir, ai vem estrada ruim, buracos, quando é época de chuva lama, muito deslizamento que a gente corre, correndo os riscos de cair, já caímos algumas vezes. É as vezes não conseguimos chegar na escola, porque as vezes a estrada é muito ruim, as vezes quando a patrol acontece passar em algum trecho não joga cascalho, ou até mesmo que jogue chove demais, ai forma um lamaçal mesmo nas estradas que fica interditada. (Professor Fernando, entrevista, 2018).

Então, todas as narrativas acima representam situações muito difíceis a respeito do deslocamento até a escola onde atuam, apesar dos poucos entrevistados, porém essas situações se repetem e são muitas. Concordo com Sousa (2015, p. 116) “que a jornada de trabalho de muitas professoras das escolas do meio rural é ampliada também pela distância entre a residência até a escola”, e ainda acrescento que, não apenas pela distância, mas, principalmente, pelas dificuldades do deslocamento.

O tempo do trabalho docente parece romper com o tempo medido pelo relógio: linear, mensurável, previsível (Bruni, 1991). Nesse sentido, não estaria submetido às mesmas temporalidades da produtividade. Também na articulação entre a vida privada e a profissional, há que se destacar as condições em que o trabalho se realiza. As condições de trabalho mais favoráveis produzem reflexos na vida profissional e na vida privada, seja na construção de representações sobre o ofício de professor, seja na construção das carreiras e das trajetórias profissionais. (SOUZA, 2008, *apud* SOUSA, 2015, p.116).

Deste modo, diante dos relatos, penso que é necessário pensar em políticas públicas de deslocamento da professora ou professor às instituições onde exercem seu ofício para atuar na escola do campo. Concordando com as ideias do autor, percebo que a possibilidade de condições de trabalho mais favoráveis, sobretudo no que se refere ao deslocamento, produzirá representações positivas na vida profissional de cada um desses sujeitos.

No que tange ao tempo de atuação como docente em escola do campo, bem como tempo em que exerce a docência em turma multisseriadas, percebemos que, para 21 professores, o tempo de serviço como docente coincide com o tempo de docência em escolas

do campo, multisseriadas, ou seja, estes professores nunca lecionaram em ambientes urbanos, nem em turmas seriadas, mesmo que no campo.

No que concerne ao(s) município(s) e escola(s) em que lecionam, identificamos que, do total dos colaboradores da pesquisa, 20 sujeitos trabalham em 2 turnos, sendo 19 no matutino e vespertino e 1 no matutino e noturno. Desses, 16 trabalham apenas em um município, nesse caso em Mutuípe e 4 trabalham em 2 municípios diferentes, sendo 3 em Mutuípe e Jiquiriçá e 1 em Mutuípe e Valença. Dos 16 professores que trabalham apenas no município de Mutuípe, em dois turnos de trabalho, 8 lecionam em uma mesma escola; 10 sujeitos trabalham apenas 1 turno, sendo 4 no matutino e 6 no vespertino e apenas 1 sujeito trabalha 3 turnos (um em Mutuípe e dois em Amargosa). Estes dados podem ser observados com mais detalhes na tabela a seguir.

TABELA 7 - Município e escola onde atua

Turno(s)	Total	Apenas Mutuípe		Mutuípe e outro município (2 escolas diferentes)
		Apenas em 1 escola	2 escolas diferentes	
Matutino	4	4	-	-
Vespertino	6	6	-	-
Matutino e vespertino	19	8	7	4
Matutino e noturno	1	-	1	-
Matutino, vespertino e noturno	1	-	-	1
TOTAL	31	18	8	5

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.

Além desses aspectos relacionados à jornada do professor, uma questão recorrente nos debates sobre a condição docente refere-se à eventual duplicação da jornada de trabalho como forma de melhorar o padrão de remuneração, o que, em muitos casos, está relacionado a um fenômeno que afeta negativamente o exercício profissional: a atuação em escolas distintas (ALVES; PINTO, 2011, p. 16)

De acordo com os autores supracitados, esta duplicação da jornada de trabalho docente afeta negativamente a carreira profissional, apesar de que, em nossa realidade, a partir das investigações, não foi possível dados que demonstrassem a interferência negativa dessa

duplicação na sala de aula. Mas é possível perceber, sim, que existe uma sobrecarga de trabalho principalmente para os sujeitos que lecionam em municípios diferentes.

Do total de professores investigados, ao serem indagados a respeito da carga horária total em que se dedica fora da escola para a realização de atividades, correções, preparação de aulas dentre outros afazeres escolares, 58,07% dos docentes afirmaram gastar de 5 a 10 horas semanais com essas atividades, seguido de 29,03% dos sujeitos que utiliza, em média, de 11 a 15 horas. Esta realidade pode ser observada na tabela que segue.

TABELA 8 - Carga horaria de atividades extraclasse

Intervalo	Quantidade	%
5-10	18	58,07
11-15	9	29,03
16-20	3	9,7
N/R	1	3,2

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.

Notamos, nessa realidade, um exercício exaustivo de atividades, pois, como vimos, a maioria dos sujeitos pesquisados são do sexo feminino e com uma demanda de atribuições extremamente extenuante, o que acarreta na intensificação do trabalho docente.

3.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

No que se refere à formação, o questionário procurou mapear o percurso formativo dos participantes, considerando sua escolarização no ensino médio, na graduação e na pós-graduação, *lato e stricto sensu*. O instrumento de pesquisa possibilitou que os colaboradores informassem o nome do curso obtido, os níveis de ensino, a instituição em que realizou os respectivos cursos, e o ano de conclusão. O instrumento previu a possibilidade dos colaboradores informar até três cursos por nível de formação. Essa opção foi motivada pela leitura de investigações já realizadas no CFP/UFRB e pelo contato cotidiano com professores que atuam na região, vivências que já indicavam que há professores portadores de vários diplomas nos distintos níveis formativos.

Entretanto, a sistematização dos dados indicou que os professores colaboradores da pesquisa possuem, no máximo, duas formações por cada nível referido, não sendo raro possuírem apenas uma formação no nível médio, na graduação, e nenhuma formação pós-graduada. Este dado já pode sugerir, de início, a hipótese de certas dificuldades de acesso a cursos de formação continuada por parte dos colaboradores.

A tabulação dos dados levantados, feita manualmente com a ajuda dos programas Word e Excel no computador, permitiu a sistematização das informações que são apresentadas a seguir por nível de formação.

3.2.1 Formação de nível médio

Em relação à formação em nível médio, os questionários apresentam dados interessantes: Vinte (20), dos trinta e um (31) colaboradores, realizaram o curso de Magistério de 1º. grau (17 sujeitos) ou o curso Normal (3 sujeitos); sendo que dois (2) deles acumulam diplomas de cursos de Magistério e Contabilidade. Quatro (4) professores cursaram Formação Geral e os outros sete (7) não ofereceram esta informação no instrumento de pesquisa. Estes dados apontam a importância dos extintos cursos de Magistério e Normal para formação inicial de professores na região. Tais cursos serviram a estes colaboradores como uma espécie de formação preliminar que lhes possibilitou o ingresso na profissão docente ou a continuação da escolarização no nível superior, com a realização dos cursos de licenciatura.

A Tabela 9, a seguir, sistematiza os dados da formação dos colaboradores no nível médio.

TABELA 9 - Formação dos participantes no nível médio

Curso de Nível Médio	Frequência	%
Magistério de 1º. grau	15	48,39
Normal (Ensino Médio)	3	9,68
Magistério + Contabilidade	2	6,45
Formação Geral	4	12,90
N/R*	7	22,58
Total	31	100%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.

* N/R – Não respondeu.

Em relação às instituições onde estes cursos foram realizadas, tem-se o seguinte: treze (13) professores realizaram os cursos de Magistério ou Normal no Colégio Municipal Dr. Julival Rebouças, em Mutuípe; três (3) o fizeram no Colégio Estadual Juvenília Peixoto, em Laje; um (1) no Colégio Estadual Pedro Calmon, em Amargosa; outro (1) no Colégio Municipal de Ubaíra. Dois (2) professores não responderam essa questão. Estes cursos foram realizados pelos participantes entre os anos de 1994 a 2005, o que demonstra que, mesmo com as alterações propostas pela LDB, tais cursos continuaram existindo em municípios da região por cerca de dez anos após a sua promulgação.

As narrativas a seguir comprovam os dados levantados através das entrevistas.

[...] para sair da oitava série para fazer o magistério, que meu sonho era fazer o magistério foi na época em que só podia formar uma turma de magistério porque o magistério já estava acabando e aí eu tive que fazer uma prova, eu tava até conversando com os meninos hoje a respeito disso, falando pra ele da importância de estudar, e eu fiz e dentre as cento e alguma coisa, eu fiquei entre as vinte que formou só uma turma. E aí eu fiz o magistério me dediquei muito a ser professora porque eu sonhava com o magistério, aí eu fiquei, me formei, não fui para sala de aula logo, [...] (Professora Vitória, entrevista, 2018).

“Me formei em magistério, não atuei de retamente assim de cara no magistério. Fui pra área cultural, é, em 2000 e... me formei em 2002” (Professor Fidel, entrevista, 2018).

Através das narrativas obtidas, foi possível perceber que nenhum dos colaboradores conseguiu o ingresso imediato na área de formação, o magistério. Dos três que fizeram o curso de magistério, dois foram trabalhar no comércio e um foi para a área cultural. Depois de algum tempo conseguiram ingresso na educação através de concurso ou de contrato por processo seletivo.

Os demais cursos de nível médio (Contabilidade e Formação Geral) foram realizados pelos colaboradores, entre os anos de 1996 e 2008, no Colégio Estadual Dr. Aloísio Dias (Mutuípe); na Escola Técnica do Vale do Jiquiriçá, uma instituição privada, localizada em Mutuípe, hoje extinta; no Colégio Municipal de Ubaíra e no Colégio Estadual Rômulo Almeida (Elísio Medrado-BA).

O balanço dos dados acima nos permite concluir que, com apenas uma exceção, os colaboradores cursaram o ensino médio em instituições públicas de ensino localizadas em Mutuípe ou em outros municípios da região, o que pode denotar elementos para a compreensão das condições socioeconômicas de suas famílias. Nessa época, os filhos das famílias mais bem providas financeiramente da região migravam para cidades como Santo

Antônio de Jesus e Salvador a fim de frequentarem escolas particulares de considerável prestígio, vislumbrando o ingresso no ensino superior. Os colaboradores desta pesquisa, contudo, demonstram não terem realizado este percurso, pois frequentaram escolas públicas localizadas em municípios da região.

3.2.2 Formação em nível de graduação

Em relação à graduação, a sistematização dos dados aponta que apenas um (1) dos trinta e um (31) colaboradores não possui nível superior. Trata-se de uma professora com idade de 50 anos, 34 anos de exercício profissional, que reside no espaço rural do município. Certamente, a distância geográfica de sua residência à sede do município e, ainda, a perspectiva de aposentadoria eminente, constituíram-se em elementos que influenciaram à não continuidade dos estudos, sobretudo quando se considera que, só a partir da década de 2000, quando a docente já acumulava cerca de 20 anos de carreira, é que se iniciou a oferta de cursos superiores na região.

Os demais trinta (30) colaboradores possuem cursos de graduação, sendo que nove (9) deles possuem duas titulações neste nível de ensino, concluída ou em curso. Quando se considera a totalidade de cursos de graduação possuída pelos demais 30 participantes, incluindo a segunda graduação, constata-se que os professores informaram possuir 39 cursos de nível superior. A Tabela 10, adiante, sistematiza dados sobre a formação dos colaboradores, em nível de graduação.

TABELA 10 - Formação dos docentes em graduação

Curso de graduação	Frequência de sujeitos		Frequência de cursos*	
	Nº.	%	Nº.	%
Pedagogia	19	61,30	19	61,30
Pedagogia + Letras	5	16,14	10	32,25
Pedagogia + Teologia	2	6,46	4	12,9
Pedagogia + Biologia	1	3,22	2	6,46
Pedagogia + História	1	3,22	2	6,46
Educação do Campo	1	3,22	1	3,22
Geografia	1	3,22	1	3,22
Não possui	1	3,22	0	-
Total	31	100%	39	125,81%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.

*Considera-se a quantidade de cursos de diplomas de graduação acumulada pelos participantes.

Do total de trinta e um (31) colaboradores, vinte e oito (28) possuem o curso de graduação em Pedagogia (incluindo aqueles que o detêm como segunda formação, mesmo que em curso). Apenas três (3) professores não possuem esta graduação (Pedagogia), que não os habilita para o exercício profissional nos anos iniciais do ensino fundamental, segundo a LDB. Mas, nesse caso, trata-se de professores que possuem o curso Normal ou o curso de Magistério de nível médio, concluído em período anterior ao ano de 2005, quando a legislação ainda os admitia como habilitação mínima para o exercício da docência.

Essa informação pode ser observada no art. 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, Lei nº 9.394/96:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. BRASIL, 2017, p.42).

Dos vinte e oito (28) pedagogos, dezenove (19) cursaram/cursam em instituições privadas, sendo quatro (4) faculdades e uma (1) universidade, merecendo destaque o fato de

que, nesta última apenas um professor formou-se. As faculdades com maior presença entre os colaboradores são a FACE (10 vezes), FAZAG (6 vezes); o INSTRL, a FAVED e a UNIFACS comparecem com apenas uma indicação.

Apenas oito (8) dos vinte e oito (28) pedagogos realizaram esta licenciatura em universidades públicas, sendo quatro (4) na UFRB e quatro (4) na UNEB. Um (1) professor não indica em que instituição graduou-se em Pedagogia. O questionário não indagou a modalidade do curso, se presencial, semipresencial ou à distância, mas os dados que temos, a partir da observação assistemática no cotidiano do município, é que grande parte dos cursos frequentados nas IES privadas, e até mesmo dois cursos frequentados na UNEB, foram realizados na modalidade à distância. A expansão e interiorização do ensino superior tem sido uma marca do contexto educacional brasileiro nas últimas duas décadas, mas os estudiosos têm constatado que tal crescimento tem se dado, conjuntamente, com o fortalecimento do ensino privado.

No caso do município de Mutuípe, o primeiro curso de graduação foi iniciado no ano 2001 com a oferta de 100 vagas para o curso de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito do Programa Rede UNEB 2000. Este curso, que funcionava em duas turmas no turno noturno, ocorria na sede do município, na modalidade presencial, e era custeado pela Prefeitura Municipal de Mutuípe. O curso era destinado a professores em exercício na rede pública municipal e/ou estadual e habilitava para o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental, atendendo exigências postas pela Lei 9.394/94 (Nova LDB). O curso foi concluído no ano de 2004.

Posteriormente, as faculdades privadas chegaram ao município, tais como FACE, FTC, FAZAG e, mais recentemente, instituições que oferecem cursos à distância com a ULBRA, FCE – Futuros Consultoria Educacional. Vale observar alguns relatos:

Bem eu comecei estudar em 2011, na FAZAG, a gente iniciou em Mutuípe, quando foi no meio do curso, é, não podia mais fazer em Mutuípe a gente teve que ir pra Valença. Teve um problema burocrático, aí tivemos que ir pra Valença um domingo no mês. Aí todo domingo eu me deslocava daqui ia pra Mutuípe de lá ia pra Valença. Quando eu não saía daqui pela manhã que era de manhã cedo. Ia sábado a tarde. Chegando aí, eu concluí em 2014, em março de 2014, que eu concluí o curso de Pedagogia. (Professora Valentina, entrevista, 2018).

[...] dizer que eu tinha aptidão por pedagogia uma coisa que desejava não, foi uma coisa assim do nada aí fiz a FAZAG que antes era aqui depois fechou aqui o polo e migrou prá Valença e aí foi isso aí até que eu concluir. (Professora Verônica, entrevista, 2018).

A implantação do Centro de Formação de Professores (CFP) da UFRB, *campus* Amargosa, em 2006, representou mais uma alternativa de formação para a população mutuipense, mas os dados analisados nesta pesquisa indicam que, salvo duas exceções, esta instituição tem se tornado inacessível aos professores que atuam nas escolas multisseriadas de Mutuípe, questão que poderia merecer maiores investigações.

Considerando, então, a formação dos colaboradores em nível de graduação, um dado curioso sobre esta formação em Pedagogia é o ano de sua obtenção que, em geral, é muito recente: dezessete (17) pedagogos formaram-se entre os anos 2013-2016; dois (2) estão com o curso em andamento; dois (2) não informaram este dado; e sete (7) obtiveram esta graduação entre 2004 e 2011. Dos pedagogos que informaram a instituição e o ano de formação, apenas dois (2) professores, afirmam terem concluído o curso na Universidade do Estado da Bahia, no ano de 2004.

Esse dado pode indicar que grande parte de professores licenciados em Pedagogia pelo Programa Rede UNEB 2000, realizado no município entre os anos 2000-2004, com custeio assumido pela Prefeitura Municipal, pois na ocasião cem (100) vagas para professores em exercício foram oferecidas, não estão atuando em turmas multisseriadas nas escolas do campo. Seria esse dado uma evidência de que os portadores de um diploma de graduação e detentores de certo tempo de experiência profissional, teriam, esses professores, reivindicado, junto à Secretaria de Educação do município, a migração para escolas seriadas, sobretudo aquelas situadas em espaços urbanos? Esta é uma questão que merece melhor investigação.

3.2.3 Formação em nível de pós-graduação

Do total de trinta e um (31) sujeitos participantes, dezoito (18) possuem cursos de Especialização *lato sensu* sendo que, destes, quatro professores acumulam dois cursos de Especialização, totalizando assim vinte e dois (22) cursos deste nível de pós-graduação entre os colaboradores. Em relação aos cursos *lato sensu*, seis (6) são de Educação Infantil, quatro (4) de Pedagogia Histórico-Crítica, dois (2) de Alfabetização e Letramento. Os demais dez (10) cursos não se repetem, sendo estes: Ensino da língua portuguesa; Estudos linguísticos e literários; Gestão e Planejamento; Gestão pública; Gestão, Supervisão e Orientação educacional; Política do Planejamento Pedagógico: Currículo Didática e Avaliação Escolar;

Metodologia do ensino de Biologia; Psicopedagogia; Ciências da terra; Docência no Ensino Superior. A análise desses dados aponta a ausência de formação específica para lidar com a realidade das escolas do campo e do multisseriamento.

Em relação às Instituições de Ensino Superior, onde estes professores realizaram esta formação pós-graduada *lato sensu*, prevalecem as faculdades (11 cursos), centros universitários (1 cursos) e universidades privadas (2 cursos), semelhantemente ao que já se constatou em relação à formação graduada. Apenas seis (6) cursos foram realizados em IES públicas, sendo quatro (4) na UFBA (na verdade, o mesmo curso, frequentado por 4 professores), um (1) em parceria UFBA/UFRB e um (1) na UNEB, que foi realizado no município de Amargosa, com pagamento de mensalidades.

Os quatro professores que indicaram a UFBA, frequentam o curso de Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do Campo, oferecida por esta instituição no âmbito do Programa Escola da Terra, do Governo Federal. Dois (2) professores não indicaram a instituição em que realizaram a Especialização. Esses dados denunciam a ausência de uma ação mais efetiva da UFRB, sobretudo do Centro de Formação de Professores (CFP) - *campus* Amargosa - na formação continuada de professores no município.

Embora tenha alcançado visibilidade nacional com a oferta de seis (6) cursos de Educação do Campo, sendo quatro (4) deles no CFP, a ação dessa Universidade no entorno regional necessita ser mais arrojada, pois há muito a ser feito. Igualmente, tal crítica estende-se ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano), *campus* Santa Inês, que possui cursos de licenciatura e poderia estar contribuindo com a formação continuada de professores em serviço, ou não, nos municípios da região.

Em relação ao ano de obtenção dos títulos de especialista, aqui mencionados, a sistematização do questionário apontou os seguintes dados: cinco (5) professores ainda estão em curso, sendo que em um caso trata-se da segunda pós-graduação; quatro (4) docentes obtiveram o título no início de 2017; dois (2) o fizeram em 2016; dois (2) em 2015; um (1) em 2014; outro (1) em 2010; outro (1) em 2007; e, ainda, outro (1) em 2006. Um (1) docente informou que o curso está incompleto, outro (1) não lembra, e quatro (4) não informaram.

A análise desse dado indica que o acesso dos professores de turmas multisseriadas do município de Mutuípe aos cursos de pós-graduação *lato sensu* tem sido tardia, considerando que desde 2004 diversas instituições de ensino superior atuam na região ofertando cursos de pós-graduação. Novamente, os dados reforçam uma demanda que está posta para a UFRB,

pois, certamente, se esta instituição ofertasse cursos de pós-graduação *lato sensu*, os professores poderiam acessá-los, ao invés de fazê-lo em IES particulares ao custo de mensalidades que, se não tão altas, comprometem seus orçamentos, que já não são significativos, conforme abordaremos mais adiante.

Entre os trinta e um (31) participantes da pesquisa, apenas uma docente informou estar cursando o nível de pós-graduação *stricto sensu*, o Mestrado Profissional em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO), com previsão de concluí-lo no ano 2017.

Os dados acima apresentados sobre a formação dos professores colaboradores desta pesquisa indicam uma forte presença de instituições públicas no nível médio, sobretudo com a oferta dos antigos cursos de Magistério e Normal, hoje extintos. A formação graduada e pós-graduada tem se dado, majoritariamente, em instituições privadas. Contudo, embora o instrumento de pesquisa não tendo explorado essa questão, com a vivência no cotidiano do município e, através das conversas informais realizadas com professores que atuam em Mutuípe, temos elementos para compreender a prevalência da escolha de instituições privadas para estes cursos.

A primeira razão que justifica o assunto tratado pode ser atribuída à ausência de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) no município de Mutuípe, além da ausência de uma ação mais efetiva das IPES localizadas na região. A segunda razão pode se dá pelas facilidades oferecidas pelas Instituições privadas, quando comparadas às públicas, conforme melhor detalhado a seguir.

Mutuípe não possui presença física de uma IPES. As quatro opções mais próximas são: 1) o *campus* da UFRB em Amargosa, que oferece cursos de licenciatura em Educação do Campo, Pedagogia, Matemática, Física, Química, Letras, Educação Física, Filosofia e o curso de Tecnólogo em Agroecologia³³; 2) o *campus* do IFBaiano, em Santa Inês, que oferece as licenciaturas em Geografia e Biologia, e, ainda o bacharelado em Zootecnia e vários cursos médio e pós-médio; 3) o *campus* da UNEB em Valença, que oferece a licenciatura em Pedagogia e o bacharelado em Direito; o *campus* da UNEB em Santo Antônio de Jesus, que oferece os cursos de licenciatura em História, Geografia e Letras, além do bacharelado em Administração e o Mestrado em História Local e Regional.

³³ Este curso é financiado pelo PROCAMPO e tem suas atividades realizadas na Escola Família Agrícola do Sertão, no município de Monte Santo-BA, mas é vinculado ao CFP.

Dessa forma, vale observar, a seguir, a distância das instituições de ensino superior do Vale do Jiquiriçá para Mutuípe.

TABELA 11 - Distância das instituições de ensino superior do Vale do Jiquiriçá para Mutuípe

Instituição	Município	Distância para a cidade de Mutuípe	Tempo estimado de percurso
UFRB/CFP	Amargosa	28 km	40 min
IFBAIANO	Santa Inês	50 km	50 min
UNEB/Campus V	Santo Antônio de Jesus	55 km	60 min
UNEB/Campus XV	Valença	75 km	1h:15min

Fonte: Sites das IES. A distância e o tempo estimado de percurso foram levantados no site <http://www.entrecidadesdistancia.com.br>.
Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.

Assim, para frequentar os cursos ofertados pelas IPES, os professores necessitam deslocar-se de Mutuípe para a sede dos municípios que oferecem os cursos referidos, implicando em trajetos que consomem um tempo estimado entre 1:30h e 2:30h, considerando o percurso de ida e volta. Se considerarmos que muitos destes professores residem em áreas rurais, a distância e o tempo de deslocamento aumentam, e a oferta de transporte é diminuída, pois em muitas localidades não há veículos disponíveis para realizar o seu transporte à cidade de Mutuípe e desta às suas específicas localidades, sobretudo à noite e em épocas de chuvas.

Considerando que os professores atuam entre um e dois turnos em sala de aula e, ainda, na condição de mulher, assumem afazeres domésticos que lhes são, histórico e culturalmente, atribuídos, realizar o percurso acima descrito e dispor de mais um turno para frequentar a IPES torna-se inviável. A oferta de cursos da IPES na sede do município de Mutuípe, tal como ocorreu com o Programa Rede UNEB 2000, que ofereceu 100 vagas para professores em exercício nas redes estadual e municipal de Mutuípe entre 2001 e 2004, poderia contribuir para aliviar as dificuldades de deslocamento dos professores, constituindo-se em um estímulo à continuação de sua formação.

Outra dificuldade decorre da forma de funcionamento dos cursos da IPES, que não é pensado para o aluno trabalhador. Quase a totalidade dos cursos ofertados pelas IPES existentes na região, acima referidos, funcionam de forma presencial, com aulas durante todos

os dias da semana, nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo que algumas licenciaturas acumulam aulas em dois turnos. Isso porque, apesar de estas instituições representarem o projeto de interiorização do ensino superior, este não é pensado para a realidade do público do interior, que é o aluno trabalhador.

As exceções ficam por conta do curso de Licenciatura em Educação do Campo e do Mestrado Profissional em Educação do Campo do CFP/UFRB, que funcionam na modalidade da alternância pedagógica, com atividades no Tempo Universidade, que são os momentos de atividades de leitura, pesquisas diagnósticas locais e extensão, a serem realizados nas regiões de atuação profissional dos licenciandos concentradas em períodos de 3 a 5 semanas intensivas, com dois ou três turnos de trabalho, intercaladas por atividades do Tempo Comunidade, com duração aproximada de dois ou três meses, acompanhados pelos docentes de forma presencial e utilizando as diferentes ferramentas educativas, incluindo o Plano de Estudo.

O Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura (Plena) em Educação do Campo, área do conhecimento Ciências Agrárias, representa a concretização da luta e uma conquista do movimento das organizações sociais nos mais diferentes espaços que, incansavelmente, seguem na luta pela transformação social, sobretudo pela garantia dos sujeitos de direitos do campo.

A Licenciatura em Educação do Campo será ofertada em etapas presenciais e em regime de alternância regular de períodos de estudos (LDB, Art. 23, 2006), procurando se aproximar o máximo possível da alternância integrativa, conforme definição de Queiroz (2004), apontada pelo relator do Parecer (CNE/CEB N° 1/2006, 1º/2/2006), conforme observa-se a seguir.

Alternância integrativa real ou **copulativa**, com a compenetração efetiva de meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e

uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização (CNE/CEB nº 1/2006, 1º/2/2006).³⁴

Ao contrário, as instituições privadas oferecem uma série de facilidades, tais como oferta de cursos à distância e aulas concentradas no turno noturno, apenas uma vez por semana, ou a oferta das aulas nos finais de semana. Além disso, flexibilizam as exigências de leituras, produção textual e avaliação nas disciplinas e no Trabalho de Conclusão de Curso. Tais condições precarizam e comprometem a qualidade da formação, não favorece a vivência de um ambiente universitário, com atividades de ensino, pesquisa, extensão, etc, mas atraem os professores em busca de um título que lhes serve como requisito atuação profissional e progressão na carreira, quando se trata da pós-graduação.

O trecho da narrativa concedida pelo professor Fidel nos apresenta que independente do lugar onde estava ocupando, a formação sempre esteve em pauta. “Fiz primeiro os concursos, depois eu fiz a formação, uma formação na área de letras, depois uma formação de novo, uma pós-graduação estudos linguísticos e literários, pensei em ingressar deixar a, no caso, a educação e ingressar nesses estudos linguísticos e literários” (professor Fidel, entrevista, 2018).

A oferta de cursos de pós-graduação por IES públicas, inclusive com aulas na sede dos municípios, poderia contribuir para o acesso dos docentes à uma formação mais elevada, conduzida por professores mais qualificados, portadores de títulos de mestrado e doutorado, e experiência em atividades de pesquisa e extensão.

Ao serem indagados se já participaram ou participam de cursos de formação continuada, 20 dos sujeitos pesquisados responderam que sim, o equivalente a 64,6% do total; enquanto que 11 sinalizaram não ter participado ou não participam, ou seja, 31,48% não participam de cursos de formação continuada, um (1) sujeito não respondeu a questão proposta. Dentre os cursos de formação, os quais os colaboradores da pesquisa afirmaram ter participado ou participam, ganha destaque as formações do PNAIC/PACTO com as respostas de 50% dos sujeitos, 40% citaram o Programa Escola da Terra, este ainda em processo de formação, enquanto que 10% citaram outros cursos de formação, com apenas dois (2) cursos de formação em turma multisseriadas.

³⁴ Informações obtidas através do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura (plena) em Educação do Campo – Área do Conhecimento Ciências Agrárias disponível no site https://www.ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/documentos/projeto-de-criacao-do-curso-de-educacao-do-campo-em-amargosa_1.pdf

Vale ressaltar, que um único sujeito colocara como resposta mais de um curso de formação, pelo menos três cursos. É intrigante perceber que em um contingente de 20 docentes que sinalizaram ter participado de cursos de formação continuada, que estão atuando ativamente nas escolas do campo, sobretudo de Mutuípe, apenas 3 destes já participaram de uma formação para turmas multisseriadas, visto que esta é uma realidade concreta destas instituições. Enquanto isso, o PACTO/PNAIC, advindo de uma política neoliberal, se infiltra em nossas escolas e está extremamente incutido nos processos de formação profissional desses sujeitos, reafirmando, assim, que as políticas educacionais neoliberais estão cada vez mais definidas a partir de orientações e interesses internacionais.

Vale destacar, nesse contexto, que

A compreensão atual do trabalho docente ainda perpassa pela diversidade das atribuições e tarefas que os professores têm assumido na escola. O acúmulo de papéis atribuídos aos docentes na atualidade pode ser considerado consequência das mudanças empreendidas pelas reformas educativas no Brasil e América Latina, a partir da década de 1990, o que demarcou uma nova regulação das políticas educacionais, trazendo consequências significativas para a organização e a gestão escolar, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, alterando, inclusive, sua natureza e definição. A partir de então, o trabalho docente deixa de ser definido apenas como atividade em sala de aula, incorporando atividades de gestão da escola tais como planejamento, elaboração do projeto político pedagógico, discussão do currículo e avaliação (SILVA, 2013, p.146).

O fragmento acima traz uma reflexão acerca das várias atribuições do papel dos professores e, principalmente, da professora que atua nas escolas de turmas multisseriadas frente às atuais políticas neoliberais infiltradas em nossas escolas. Essa complexa dimensão do trabalho docente precisa ter motivos para o fomento de formações que favoreçam o desenvolvimento da sua carreira profissional para além desses programas pontuais e sem vínculos com nossas realidades campesinas, uma vez que não foram pensados pelos e nem para os sujeitos do campo, sobretudo da classe trabalhadora.

Outro elemento bastante necessário de ser pontuado aqui é o fato de que, o total de sujeitos que responderam sim à questão sobre a participação em uma formação para turmas multisseriadas, são os mesmos que participaram de formações durante os encontros pedagógicos com coordenação e direção das escolas do campo. Se por um lado, pelas falas dos investigados, percebemos que esses momentos existem, de fato, por outro lado, percebemos que estes não são compreendidos pelo grupo de docentes como encontros

formativos, visto que apenas dois sujeitos percebem, demonstrando, assim, certo equívoco na compreensão do que vem a ser a formação continuada.

A esse respeito, as narrativas concedidas através das entrevistas de algumas das professoras deixou claro a necessidade e a importância das formações nos encontros pedagógicos, bem como de formações mais específicas a multisseriação. Ao ser questionada como avalia as condições de trabalho, no que tange aos aspectos da formação continuada, a professora Vitória sinaliza que:

Não temos! Eu vejo assim a formação que a gente é alguns momentos nos planejamentos, a gente sempre tem né, as meninas a direção organiza alguns momentos, aí leituras de textos relacionados ao multisseriado, avaliação né como tá avaliando nossos alunos, a gente tem essa formação lá no planejamento com o estudo de texto, agora a secretaria né a gestão, ela não tem oferecido não a formação para a classe multisseriada não e eu vejo que isso aí precisa né, a gente tem mas são poucas. (Professora Vitória, entrevista, 2018)

Ainda em se tratando da formação continuada das professoras das escolas do campo, sobretudo no município de Mutuípe, contexto desta pesquisa, o relato da professora Verônica não foi uma resposta específica oriunda de uma pergunta sobre formação continuada, mas sim, versa sobre o olhar da mesma acerca da diversidade que perpassa as turmas multisseriadas. No entanto, sua resposta me leva a inseri-la uma vez que a mesma traz elementos para pensar a formação continuada como condição para a efetivação do trabalho docente nas escolas do campo, conforme podemos verificar:

Outra coisa eu não estou preparada para trabalhar sobre isso aí é tanto que quando é pra trabalhar eu não trabalho, eu converso sempre com Ângela sobre isso aí essa questão da sexualidade, assim se for pra trabalhar eu tenho dificuldade de trabalhar isso aí. Eu nunca tive experiência de trabalhar mas eu acho que se for pra trabalhar eu teria dificuldade eu acho que isso aí precisa de uma formação que quando parte para isso aí minha filha eu fico toda perdida. É complicado, é a questão do respeito, é você respeitar um ao outro, mas for pra falar daquilo ali eu não consigo falar. (Professora Verônica, entrevista, 2018).

Os docentes que participaram de algum curso de formação continuada, voltado para os professores do campo, avaliam com usos de adjetivos “bom, ótimo, atrativo...”, mas também tiveram avaliações pertinentes à complexidade que é trabalhar numa escola do campo, como podemos perceber nos fragmentos narrativos a seguir.

São discussões muito pertinentes e enriquecedora que nos remete a refletir sobre o nosso papel e desafios em ser professor do campo. (Sujeito 3, questionário, 2017).

Os cursos foram bastante significativos, principalmente o da Escola da Terra, pois o mesmo está fundamentando em uma pedagogia voltado para a realidade e especificidades do campo. (Sujeito 10, questionário, 2017).

De acordo com essas narrativas, percebi que os mesmos avaliam tais cursos, sobretudo o Escola da Terra, como uma necessidade e possibilidade de compreender as complexidades que perpassam os espaços das escolas do campo enquanto seus lugares de atuação, visto que se apresentam como um espaço desafiador, porém de inúmeras possibilidades. Vale conferir a fala da professora sobre essa questão:

A gente teve a formação, aquela formação da Escola da Terra que foi uma formação muito boa, mas só que não contemplou todos os professores né que tinha que ser para todos os professores do campo, contemplou apenas com alguns professores. Mas é prá ter mais, porque durante o ano você não ver uma formação, é e trazer como proposta pela secretaria de educação isso complica, precisa ter né. (Professora Vitória, entrevista, 2018)

Alguns sujeitos também apresentam a importância do fortalecimento do docente com o campo:

Momentos de extrema importância para fortalecimento da nossa identidade de campo, e oportunizando novas possibilidades para enfrentarmos os desafios constantes (Sujeito 2, questionário, 2017).

Compõem possibilidades de acesso ao conhecimento, consequentemente, melhora a prática e condições de ensino/aprendizagem. Me sinto mais preparada quando me informo e me formo (Sujeito 13, questionário, 2017).

Deste modo, nota-se que a professora e ou o professor do campo é carente de formação e sabe reconhecer essa necessidade para que suas condições de trabalho sejam, de fato, satisfatórias o suficiente para conseguir dar conta dos desafios e complexidades que perpassam as turmas multisseriadas. Vale refletir que

(...) a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém distintas relações. Dessa forma, pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, *apud* SILVA, 2013, p.145).

O fortalecimento da identidade do professor ou professora do campo com o contexto ao qual está inserida(o) é de extrema importância, visto que, por se tratar de um espaço bastante complexo, a compreensão de seu entorno, suas especificidades, suas singularidades são ferramentas fundamentais para o fortalecimento de sua identidade com esse espaço. No entanto, além de proporcionar compreensão teórica e conseqüentemente melhora o fazer pedagógico, os cursos supracitados permite que o docente aprimore seus vínculos com o campo ao qual atua.

Ainda em se tratando sobre a formação continuada, os sujeitos da pesquisa também foram indagados se já participaram ou participam de cursos para professores de turmas multisseriadas, 14 sujeitos afirmaram que sim, do total de 31 docentes, e mais uma vez o PACTO/PNAIC aparece como proposta de formação para a especificidade sinalizada. Outros professores sinalizam o Escola da Terra e as formações ofertadas pela direção e coordenação do EAPEC. Outros cursos também aparecem nas respostas, como o Escola Ativa com respaldo: “Participei da Escola Ativa, porém não deu conta das especificidades das turmas multisseriadas. Agora com a Escola da Terra, mesmo ainda em formação, percebo que é um curso voltado para as especificidades das turmas multisseriadas” (Sujeito 3, questionário, 2017).

Em relação ao que os professores e professoras investigadas responderam acerca das demandas de formação continuada que consideram pertinentes aos docentes das escolas do campo, o grupo apresenta uma grande demanda de formação de professores de turmas multisseriadas, seguindo da formação para Educação Infantil em Turmas Multisseriadas, como podemos observar na tabela seguinte.

TABELA 12 - Demandas de formação continuada para professores do campo

Demanda de curso	Quantidade	%
Classes Multisseriadas	13	41,9%
Educação Infantil nas Classes Multisseriadas	7	22,5%
Outras formações ³⁵	8	25,8%
N/R	6	19,3%

Fonte: Pesquisa in loco, 2017.

Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.

³⁵ Trabalho Pedagógico nas classes multisseriadas; Formação para professores de classes multisseriadas, Alfabetização, Educação Especial, Formação Profissional, Formação continuada para Educação do Campo; Ciclos. Relações afetivas entre funcionários.

Diante disso, percebe-se que existe uma grande demanda de formação continuada específica para os professores que atuam nas turmas multisseriadas, seguida da formação da Educação Infantil nas turmas multisseriadas. Sobre essa questão, a professora Verônica diz:

Eu acho assim a gente teve uma formação mais voltada para a escola da terra e eu sinto que a gente precisa de uma formação mais voltada para a escola do campo voltada para a realidade multisseriada mais específica porque a gente sabe que é um trabalho desafiador, de metodologias diferenciadas, que não é o meu caso mas eu ouço os relatos de minhas colegas que tem alunos da educação infantil ao 5 ano, que eu não sei como eu me sairia por que você lidar com educação infantil ao quinto ano sem orientação, eu digo assim uma formação específica, assim a professora tem que se destrichar entre ali né, como é que eu vou dar um conteúdo do 5 ano ali, eu não me vejo sendo que tem educação infantil tudo ali no meio, entende? Eu nunca tive essa experiência e não sei como minhas colegas [...] (Professora Verônica, entrevista, 2018).

Esta discussão traz um ponto bastante relevante que é o debate da Educação Infantil nas turmas multisseriadas, uma vez que o Decreto 7.352/2010 art. 4, inciso I, garante a “oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 2). Profissionais que atuam com a Educação Infantil, nas turmas multisseriadas, colocam ser um dos elementos mais desafiador no trabalho pedagógico no contexto das escolas do campo, pois, pelo fato de ser um único professor para lidar com toda a dinâmica da turma, acabam não tendo tempo suficiente para atender a demanda dos alunos da Educação Infantil e pré-escola, ficando estes, muitas vezes, com lacunas em seu processo educativo.

Outro ponto que considero ser pertinente discutir neste texto e que, de forma direta, é denunciado na narrativa da professora Verônica, é o fato de que nos cursos de formação continuada para os professores do campo não é levado em consideração as realidades específicas desse contexto. Percebo que não se trata de um curso advindo de um programa de governo neoliberal, é também fruto da luta do movimento nacional por uma Educação do Campo, no entanto, ainda está longe de atender as complexidades que perpassa o trabalho docente nesses espaços.

O Decreto 7.352/2010, em seu art. 2, ao se reportar sobre os princípios da Educação do Campo, deixa explícito a importância da formulação de políticas de formação continuada para os professores que atuam nesse contexto, sendo elas inseridas diretamente nos espaços rurais ou mesmo escolas urbanas, mas que apresentam em seu interior alunos e alunas filhos e

filhas da classe trabalhadora do campo. Todavia, é de fundamental importância o “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010, p.1).

Dessa forma, pensar na formação de profissionais de forma que venha atender as especificidades das escolas do campo, é também uma maneira de contribuir para a implementação do projeto de Educação do Campo pensado e almejado pela classe trabalhadora do campo. Entretanto, afirma-se que a Educação do Campo deve proporcionar a formação dos camponeses voltada para o desenvolvimento social, através de saberes e de conhecimento que viabilizem e valorizem a vida dos povos no campo.

3.3 REGIME DE TRABALHO

No contexto das escolas do campo de Mutuípe, não só na Bahia, mas em outros estados brasileiros também, nota-se que a profissionalização do trabalho docente, conforme podemos perceber no relatório do GESTRADO acerca desta temática, tido como sinônimo de empregabilidade, apresenta consequências devastadoras, pois, “tem-se desenvolvido formas de contratação precárias de trabalho, temporárias, muitas vezes sem direitos trabalhistas” (HYPÓLITO, 2012, p. 218).

A pesquisa aqui descrita no decorrer do trabalho apresenta uma realidade diferenciada, uma vez que, dentre os 31 professores pesquisados, 25³⁶ possuem vínculo empregatício efetivo no município, o que representa cerca de 80% de professores das escolas do espaço rural, 5 professores contratados através de processo seletivo e 1 professor com contrato temporário atuando como substituto³⁷. Apesar de observar a maioria de professores efetivos no município, ainda há comunidades nas quais, por se tratar de regiões distantes da sede do município, a rotatividade de docentes atuando é bastante expressiva, pois muitos professores

³⁶ Atualmente estes números se alteram uma vez que mais professores através de mandado judicial foram convocados e hoje são concursados atuando nas escolas de turmas multisseriadas.

³⁷ Esses dados se diferem da estrutura atual do quadro de docentes das escolas do campo, vale lembrar que os dados da pesquisa foram levantados no mês de fevereiro durante jornada pedagógica, momento em que o município ainda não dispunha do quadro total de docentes. Atualmente, predomina um número bastante elevado de contratos temporários, sobretudo de estagiários ao IEL.

se recusam a atuarem nesses espaços por não dispor de uma condição de deslocamento favorável à sua rotina de trabalho, o que traria mal estar a sua saúde, medo e perigo.

Sobre essa problemática, vale destacar a fala do professor:

E ai fui ao longo dos anos, fui é, trabalhando em outras escolas, uma escola perto outra dois, três quilômetros é da outra, ai saía no horário de meio dia e ia pra outra e de acordo... é nesse período eu fui 2007, 2008 eu fiquei em uma região de uns dois anos. Fica dois três anos em uma região depois saía. E ai chegou o ponto que eu fiquei trabalhando o dia todo na mesma região, na mesma escola sem precisar ta se deslocando de uma pra outra, entendeu?[...] E ai quando foi em 2012 fui pra uma região (P: pode falar né? R: pode) chama-se serra da esperança, ai em 2013 eu fui para duas barras fiquei lá três anos. Depois fui pra, sai das duas barras fui pra água vermelha, né, to lá ha dois anos e meio completando agora em setembro, fez dois anos e meio. Eu to praticamente, finalizando, quase chegando aos três anos. E ai passei também pela escola da maçanduba, passei pala escola da, que fechou. É, por lajedo, por escola de, é, lá na região que chama ponte de terra [...] (Professor Fernando, entrevista, 2018).

Ao ser direcionado à questão sobre o porquê dessa rotatividade em uma escola, sobre o fato de se apegar a escola e depois ter que ir para outra, o mesmo respondeu que:

São enes fatores, é às vezes a escola fecha, o número de alunos, às vezes é, tem alguém que tem o, uma certa prioridade mais que você, porque uma certa prioridade? Porque já esta ali a mais tempo, e as vezes é, esse anos todos eu trabalhei no contrato, entendeu? Então assim quem é efetivo geralmente ta com a prioridade e as vezes.. ai você não ta lotado naquela escola, você contratado, vem tem que se deslocar pra ir pra outra entendeu? Mas é uma coisa como eu acabei de falar, como eu faço uma coisa que eu gosto então a dificuldade é de sair e ficar triste, mas depois a gente vai se apegando aquele novo local. (Professor Fernando, entrevista, 2018).

Nessa perspectiva, nota-se que essa rotatividade permite fazer a reflexão de que é uma situação constrangedora para o docente, pois não consegue criar vínculos com as comunidades nas quais atua e, além disso, tem o sentimento de que sempre será substituído por outro professor. Para Sousa (2015)

A *rotatividade* trata-se portanto de um desafio para a educação no meio rural, não só pela configuração dos contratos temporários mas também pela migração dos professores que fazem concurso para escolas do meio rural e quando chegam a ir, boa parte tenta transferência para a cidade, situação que acompanha a história da educação no meio rural (SOUSA, 2015, p. 90) grifo do autor.

Como já sinalizado, em muitas comunidades os professores efetivos não se dispõem a assumir o trabalho, chegando a casos de desistência do concurso pelo fato de o município não dispor de uma política de deslocamento adequada às condições do contexto rural.

Levando em consideração o número de alunos para cada docente, bem como seus desafios para lidar com essa realidade tão complexa - ser docente de uma escola de turmas multisseriadas - acredita-se ser pertinente investigar como se dá a rotina diária de trabalho desses sujeitos que atuam nesses espaços. Nesse sentido, os mesmos foram indagados a descrever como é sua rotina diária de trabalho. A tabela 12 apresenta, de forma sistematizada, esse quantitativo de discentes distribuídos por professora (o).

Diante da tabela, nota-se que, na realidade, a maioria das escolas não demonstra uma superlotação de alunos em sala de aula, o que também não quer dizer que não exista turmas superlotadas, e mais especificamente, salas superlotadas e com alunos com deficiência. Então, os números que representam esse quantitativo de alunos por turma refletem o processo de luta da equipe pela garantia do direito a escolarização dos sujeitos do campo.

TABELA 13 - Distribuição das matrículas dos alunos das escolas do campo da rede Municipal de Mutuípe-BA, por escola, turno, turma e ano/série escolar –2017

ESCOLA	TURMA/ TURNO ³⁸	QUANTIDADE DE ALUNOS						Total
		Ed. Inf	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
Escola M. ACM	Mat. – T1	7	5	2	4	7	2	26
Escola M. Amador Bueno	Mat. – T1	9	6	2	4	2	1	24
Escola M. Antonio Rodrigues	Vesp. – T1	6	2	5	7	0	2	22
Escola M. Carlos Lanza	Mat. – T1	4	1	1	0	1	5	12
Escola M. César Borges	Vesp. – T1	7	2	2	6	5	5	27
Escola M. Honório Ribeiro	Mat. – T1	3	2	6	3	0	2	16
Escola M. Jorge Amado	Mat. – T1	5	1	0	1	3	3	13
Escola M. Luiz Rogerio	Vesp. – T1	6	5	3	4	1	2	21
Escola M. Áurea Nogueira	Mat. – T1	10		3	3	4		20
	Vesp. – T2	5	2	2	2	4	4	19
	Subtotal							39
Escola M. Aurelino Barreto	Mat. – T1	5	1	2	3	2	4	16
	Vesp. – T2	6	4	3	3	2	4	22
	Subtotal							38
Escola M. Bernadino José	Mat. – T1				7	7	6	20
	Vesp. – T2	13	3	5				21
	Subtotal							41
Escola M. Boaventura	Mat. – T1				7	-	7	14
	Vesp. – T2	8	5	2				15
	Subtotal							29
Escola M. Castro Alves	Mat. – T1	16	4	3				23
	Vesp. – T2			3	9	7	6	25
	Subtotal							48
Escola M. Clélia Rebouças	Mat. – T1	8	8	1				17
	Vesp. – T2			4	1	7	7	19
	Subtotal							36
Escola M. Diogo Feijó	Mat. – T1	7	4	3				14
	Vesp. – T2			2	7	4	4	16
	Subtotal							31
Escola M. Dr. Julival Pires	Mat. – T1	9	5	2				16
	Vesp. – T2		1	2	6	4	4	17
	Subtotal							33
Escola M. Getúlio Vargas	Mat. – T1				7	4	3	14
	Vesp. – T2	11	2	3				16
	Subtotal							30
Escola M. Gustavo José	Mat. – T1	7	3	4	3	2		19
	Vesp. – T2	4	2		5	1	4	16
	Subtotal							35
Escola M. Nilo José	Mat. – T1	11	7	3				21
	Vesp. – T2				6	6	6	18
	Subtotal							39
Escola M. Nossa Sra. Aparecida	Mat. – T1	10	6	2				18
	Vesp. – T2				4	3	7	14
	Subtotal							32

³⁸ Atualmente as escolas do campo de Mutuípe não dispõem de aulas no turno noturno.

Escola M. Rosalina Pires	Vesp. – T1	7	4	3				14
	Vesp. – T2				10	2	3	15
	Subtotal							29
Escola M. Santa Terezinha	Mat. – T1	15	5	4				24
	Vesp. – T2			2	5	6	10	23
	Subtotal							47
Escola M. São Bartolomeu	Mat. – T1	12	6	9				27
	Vesp. – T2				10	7	6	23
	Subtotal							50
Escola M. Siqueira Campos	Mat. – T1	9	3	1				13
	Vesp. – T2			2	7	1	5	15
	Subtotal							28
Escola M. Xavier da Costa	Mat. – T1	5	6	2				13
	Vesp. – T2				6	4	4	14
	Subtotal							27
Escola M. Zulmira Farias	Mat. – T1	13	6	3				22
	Vesp. – T2			2	6	6	3	17
	Subtotal							39
Escola M. Mamédio Modesto	Mat. – T1					10	7	17
	Vesp. – T2	16	6					22
	Vesp. – T3			9	8			17
	Subtotal							56
Escola M. Otavio José	Mat. – T1	12	7					19
	Mat. – T2			6	10			16
	Vesp. – T3				2	7	6	15
	Subtotal							50
Escola M. Tancredo Neves	Mat. – T1	17	1	1				19
	Mat. – T2		6	7	5			18
	Vesp. – T3					8	8	16
	Subtotal							53
Escola M. Petronílio Aleixo	Mat. – T1		10	15				25
	Mat. – T2				12	9		21
	Vesp. – T3	26						26
	Vesp. – T4						20	20
	Subtotal							92

Fonte: Pesquisa in loco, 2017.

Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.

As docentes trazem, em suas narrativas, relatos dos desafios enfrentados pelas mesmas em sala de aula quando se trata das superlotações das turmas:

Porque como esse ano eu peguei a turma que tinha vinte e sete alunos, nessa classe tinha do infantil um ao quinto ano, porque complica? Porque tem assunto que acaba privando os alunos do quarto e quinto ano porque tem determinado assunto que você não pode falar com a mesma linguagem a um aluno do quinto, do terceiro, infantil, então a gente acaba privando esse aluno de ta aprendendo isso ai, sobre isso ai. (Professora Valentina, entrevista, 2018).

[...] eu já vivenciei turmas superlotadas, nesse período era de muito desafio porque a gente tem que dar conta não é só de uma série, são várias séries né e a gente tem que

dar conta daquilo ali. Quando a gente tem alguma possibilidades né de diminuir a turma, como agora mesmo diminuiu a turma que na época eu tava com trinta alunos, prá dar conta é bem complicado, em uma turma seriada já não é fácil imagine na multisseriada. Porque na turma multisseriada se a pessoa for analisar a série cria uma turbulência muito grande na mente da gente, série é vai ser o que, o infantil, primeiro ano, segundo ano... quando você começa adquirir, vai estudar, buscar vai perceber as possibilidades de se trabalhar através dos níveis dos conhecimentos de cada aluno, vai as metodologias, se ta dando certo vamos continuar se não está dando certo vamos mudar, [...] (Professora Vitória, entrevista, 2018).

Diante das ilustrações, nota-se que é, de fato, alto o número de crianças em uma única turma, fato que interfere negativamente no andamento do trabalho docente, sobretudo para aqueles que não dispõem de formação adequada, ou que mesmo que estão em processo de iniciação de sua carreira docente. Esse fato também aparece enquanto problema no Relatório do GESTRADO (2015):

A superlotação das salas de aula dificulta o trabalho do professor, que se vê impossibilitado de oferecer um acompanhamento mais individualizado aos alunos, atingindo de diferentes formas cada etapa de ensino. Especialmente para a Educação Infantil, recomenda-se mais de um docente por turma, dada a especificidade e as exigências necessárias de cuidado com as crianças pequenas somadas às atividades pedagógicas (GESTRADO, 2015, p. 168)

O que é pertinente afirmar aqui, também, é que esse quantitativo de alunos por turma, representado pela maioria das escolas, advém também do processo de luta da gestão das escolas do campo para que não ocorram as superlotações das salas, visto que a gestão da educação no âmbito municipal, não apenas a atual, como as anteriores, pregam a política de que só é possível a divisão das turmas se a mesma dispor de um número de matrícula de, pelo menos, trinta (30) alunos. Além disso, é uma luta que perpassa por um processo bem cuidadoso para que não venha impactar no processo de fechamento de escolas no campo.

Sobre a rotina de trabalho das professoras, obtive diferentes respostas que nos levam à diversas interpretações. Dos 31 professores pesquisados, 28 responderam a questão. Nesses dados levantados, parte das professoras apresenta ter uma rotina bastante cansativa, outros, porém, afirma ter uma rotina bastante tranquila. Outros sujeitos trazem relatos de sua rotina em sala de aula, outros descrevem toda sua rotina, desde que acorda à volta para casa. Ao falar sobre a rotina do trabalho em sala de aula, obtivemos várias respostas, dentre elas citaremos algumas a seguir:

Trabalhamos com sequência didática que enfatiza a roda de conversa; jogos e atividades lúdicas; baú da leitura; atividades escritas e orais (seminários, dramatizações); discussões sobre o assunto estudado e outros. (Sujeito 23, questionário, 2017).

Acolhida, diálogo, musicalidade, reflexão, rodas de leitura, conhecimentos prévios sobre o tema abordado, instrumentalização dos conteúdos científicos. (Sujeito 8, questionário, 2017).

Analisando as narrativas apresentadas, nota-se que existe certa preocupação em demonstrar o que de fato é executado em sala de aula. A sequência didática é um elemento que foi adaptado da política do PNAIC que, apesar de ser mais um instrumento de uma política neoliberal, a equipe de professores e coordenadoras das escolas do campo adotou como forma de planejamento, porém construída a partir das realidades de cada contexto e tendo como pressuposto inicial a proposta pedagógica das escolas do campo. Esta, por sua vez, foi bem avaliada pelo conjunto de professoras das escolas do campo.

Essas informações são vivenciadas, conforme pode-se verificar:

[...]a gente trabalha muito com leituras partindo também da sequência didática[...]Sequência didática é lá no planejamento, a gente vai construindo, fazendo estudos e adequando a nossa sala de aula, a nossa realidade. Eu avalio assim que têm sido positivo os encontros apesar do tempo ser curto com essa sequência didática ela tem nos ajudado muito, porque a gente pega o que tá lá no currículo, as temáticas e a gente vai jogar na sequência e a sequência a gente destrinchar na sala de aula de acordo ao nível de cada turma de cada realidade porque a gente sabe que as realidades são diferentes. (Professora Vitória, entrevista, 2018)

Alguns sujeitos da pesquisa também trouxeram a rotina diária de trabalho que, apesar de descreverem em outras palavras, também nos reportam às falas acima, apresentando seu dia-a-dia de forma desafiadora.

A rotina diária é muito cansativa, o desgaste físico e mental é grande mas é gratificante também. (Sujeito 10, questionário, 2017).

A dificuldade não está na turma multisseriada e sim, na superlotação da sala de aula, com aluno especial e o professor tendo que dar conta de tudo sozinho. (Sujeito 11, questionário, 2017).

Sabe-se que a atuação docente numa turma multisseriada é, antes de tudo, um trabalho extremamente desafiador por se tratar de um contexto com necessidades, especificidades e possibilidades diversas. De certa forma, é notório que estar atento e buscar executar esses elementos com as condições materiais que se tem atualmente, no contexto das escolas do

campo, não é uma tarefa fácil. Conforme o colaborador da pesquisa informa na narrativa acima, a dificuldade não está na turma multisseriada, mas sim de outros elementos que torna a tarefa ainda mais árdua, como citado, a superlotação da turma.

Alguns colaboradores da pesquisa também descrevem uma rotina de trabalho, extremamente exaustiva.

Acordo cedo preparo meus mantimentos, após arrumo meu filho para a escola, em seguida vou para a escola, volto da escola pego meu filho e vou para casa. (Sujeito 3, questionário, 2017).

Manhã em Mutuípe. A partir das 14 horas 13 h no CETEP (2 e 3 horários à tarde- 4 dias por semana e a noite (entre 1 à 4 horários por dia durante 3 dias por semana). (Sujeito 9, questionário, 2017).

Diante do exposto acima, é necessário lembrar de que, não só a realidade desses sujeitos da pesquisa, mas, sim, grande parte dos docentes não possui apenas como demanda o trabalho na escola, pois há toda uma dinâmica cotidiana que vai além da sala de aula, como por exemplo, as atribuições domésticas, o cuidado com os filhos, família, muitas vezes a faculdade, entre outros.

Além disso, os excertos narrativos são apenas um resumo de todas as atividades que parte do professorado executa durante o dia. Como é o caso desta última que sai de Amargosa todos os dias para exercer sua função numa escola com distância de 22 km² da sede do município e, quando retorna para sua cidade, ainda precisa continuar suas atividades em outra instituição escolar. Isso demonstra uma rotina extremamente cansativa e desgastante, na qual, muitas vezes, é necessário seguir para que se possa ter um salário que possa suprir as necessidades.

3.4 INFRAESTRUTURAS DAS ESCOLAS

Todos nós sabemos que, para o bom andamento das atividades em uma escola ou, mais especificamente na sala de aula, é necessário a disponibilidade de uma infraestrutura adequada dos estabelecimentos e disponibilidade de materiais e equipamentos que favoreçam

o desenvolvimento da atividade docente, afetando tanto alunos quanto professor (es). Sobre essa questão, verifiquemos alguns dados:

TABELA 14 - Estrutura física das escolas do campo de Mutuípe

Item	Quantidade	%
Apenas uma sala de aula	12	38,70%
Duas salas de aula	9	29,03%
Apenas um banheiro	7	22,58%
Dois banheiros	14	45,16%
Cantina	21	67,74%
Infoncentro	01	3,22%
Área de lazer	10	32,25%
Depósito	04	12,9%
N/R	05	16,12%

Fonte: Pesquisa in loco, 2017.

Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.

Diante do exposto, percebemos que esses são elementos básicos para que uma escola preencha os requisitos no que tange à infraestrutura para que o trabalho docente possa ser efetivado com o mínimo de qualidade. Todavia, sabemos também que, para que o trabalho em sala de aula seja efetivamente de qualidade, muitos outros elementos seriam necessários, como laboratórios, quadra esportivas, espaços amplos para que atividades diversas possam ser desenvolvidas, dentre outros.

Dos elementos apresentados na última tabela, é necessário ratificar que muitos desses existem, porém em muitas escolas não se instala com qualidade. A maioria das escolas possuem dois banheiros (masculino e feminino), no entanto, em parte delas, apenas um funciona. Grande parte das escolas, também possuem duas salas de aula, todavia parte delas são salas pequenas sem espaços para a locomoção dos alunos e professores dificultando, assim, a realização de atividades em grupos.

Sobre a infraestrutura, professora e professor relatam:

[...] no início também eu achava difícil a localização por ser próximo da estrada e os alunos poderia atrapalhar, mas aí a gente foi conversando aí, outra dificuldade também que eu acho são as salas muito pequenas, por mais que tenha espaço na escola mas as salas são pequenas, um banheiro só, a escola grande com 4 turmas duas pela manhã e duas pela tarde, mas também complica, essas coisas assim. (Professora Veronica, entrevista, 2018).

A escola tem um grande, eu digo assim, a escola tem um grande privilégio. A escola tem duas salas, uma sala funciona as turmas, são duas turmas, são dois professores [...](Professor Fidel, entrevista, 2018).

Vale também conferir as fotografias que seguem:



Foto 8: Vista panorâmica da entrada da Escola M. Tancredo Neves, comunidade rural de Massaranduba, Mutuípe-Ba, 2018. Acervo da autora.



Foto 9: Vista panorâmica da fachada principal da Escola Municipal Gustavo José, comunidade rural de Cachoeira Alta, Mutuípe-Ba, 2018. Acervo da autora.

Os excertos narrativos bem como as figuras apresentam a estrutura de duas escolas que possuem recursos próprios advindos do FNDE, através do repasse do PDDE, e, de certa forma, parte desse recurso é destinado aos reparos das escolas. Porém, no que tange à estrutura física das escolas, estas não atendem às necessidades do trabalho docente.

Este outro relato que segue traduz a realidade de uma escola que também possui recursos próprios, porém, no que diz respeito às condições estruturais da mesma, de certa forma, podemos dizer que são precárias, conforme narra a docente:

Em relação a estrutura da escola é um desafio né, são os banheiros que não funcionam, então todos os alunos tem que ir para um banheiro que é apertadinho, todos os alunos da escola e é uma escola ampla, é uma escola que tem bastante espaço, é ampla porém banheiros ai vem se faz um reparo e vão embora e depois os problemas volta tudo novamente. A cerca outro dia a estaca cai quase caiu em cima da criança e é uma cerca de cimento é pesada, a gente pede a direção a direção comunica prá quem é de direito e nunca vem resolver, então as vezes a gente fica chateado que as coisas do campo demora muito pra resolver, se é um telhado que ta molhando a gente avisa e demora pra vir, é uma janela que está ali toda esburacada como está ali mas nunca vem resolver, essa questão aí também precisa ser resolvido. (Professora Vitória, entrevista, 2018).

Esse relato apresenta outro aspecto que também considero pertinente trazer para a discussão, a gestão “apresenta” dificuldades em manter as escolas que possuem recursos próprios. Em outras palavras, tento dizer que, pelo fato dessas escolas terem um recurso que também não é suficiente para sanar todas as demandas da instituição, a gestão acaba atribuindo a responsabilidade de manutenção da mesma para esse recurso que é gerido pela equipe do EAPEC. Dessa maneira, a escola, assim como outras geridas financeiramente pela gestão municipal, fica a mercê das vontades.

Diante dos expostos, vale fazer uma retificação. Estou apresentando a estrutura das escolas no que tange aos aspectos físicos das mesmas, isso não significa dizer que as escolas do campo de Mutuípe estão esburacadas, com telhados estragados, mas, sim, estou trazendo situações e traçando críticas por não apresentar estruturas adequadas para que o trabalho docente seja executado com maior qualidade, para isso me refiro à área de lazer, salas amplas, bibliotecas, quadras esportivas, banheiros adequados, laboratórios, entre outros.

Percebo, também, que não é diferente da realidade de outros municípios, principalmente no Vale do Jiquiriçá, as escolas do campo não apresentam estrutura tão bem equipada, no entanto, compreendo que não podemos deixar de tencionar o debate para que a luta pela qualidade do trabalho docente, bem como da educação com forma de garantia dos direitos dos sujeitos do campo, seja sempre pauta no movimento da educação do campo.

No que tange à área de lazer, levamos em consideração a área externa da sala de aula (pátio) que, em sua maioria, são minúsculos, mesmo a área fora da escola (chão, terreiro) que, de certa forma, é usada pelos alunos nos momentos de brincadeiras. No que diz respeito ao

laboratório de informática, muitas escolas dispõem, contudo possuem muitos defeitos, nesse caso os sujeitos da pesquisa sequer sinalizou, haja vista que não funciona.

Diante do exposto, nota-se que as infraestruturas das escolas do campo de Mutuípe não são adequadas para que o trabalho docente seja executado de forma que venha a atender todas as especificidades dos sujeitos do campo, como podemos observar no relato de uma das professoras pesquisadas:

Mutuípe: pequena para a quantidade de alunos. Sem proteção/segurança física às pessoas, pois falta grade, portas e janelas fragilíssimas (a janela abre forçando com as mãos). Já foi arrombada pelas paredes. Sem perspectivas de crescimento. Não houve reforma ano passado. A merendeira realizou reparos com o marido. (Sujeito 31, questionário, 2017).

A professora situa Mutuípe, pelo fato da mesma atuar como docente em outro município, e, de certa forma, as condições de trabalho vivenciadas pela mesma no município de Mutuípe são totalmente diferentes das do outro município. Vale ressaltar que, ambas são escolas rurais, no entanto a segunda escola na qual atua situa-se em um contexto totalmente diferente, onde a estrutura acaba contribuindo de forma significativa para o trabalho docente.

Além das dificuldades estruturais das escolas, a narrativa da professora nos remete à discussão bastante relevante que é a falta de segurança a qual está exposto o docente e os alunos do campo, sobretudo no município de Mutuípe, uma vez que é um espaço onde só ficam os discentes, os docentes e a funcionária de apoio, sendo que muitas dessas unidades ficam, de certa forma, cercadas pelo tráfico de drogas.

Os docentes que atuam em escolas de outros municípios também apresentam os mesmos desafios no que diz respeito às infraestruturas das escolas do campo de Mutuípe, visto que, a meu ver, mesmo sem dados concretos, é uma realidade de todo o Vale do Jiquiriçá.

Além dos elementos apresentados acima, questionados os docentes acerca da infraestrutura das escolas inseridas no campo de Mutuípe, outros itens também foram indagados, como energia elétrica e água encanada. A síntese das respostas dos colaboradores da pesquisa está disponível na tabela 15 sistematizada a seguir.

TABELA 15 - Infraestrutura das escolas do campo

Item	Quantidade	%
Energia elétrica	30	96,7%
Água encanada	27	87,1%
Laboratório de Informática	6	19,3%
Laboratório de Ciências	0	0
Biblioteca	1	3,2%
Área de lazer	11	35,4%
Parque infantil	0	0

Fonte: Pesquisa in loco, 2017.

Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.

Os dados apresentados na tabela demonstram que todas as escolas inseridas no campo de Mutuípe dispõem de água encanada e energia elétrica, e seis (6) escolas possuem laboratório de informática³⁹, onze (11) delas possuem área de lazer e apenas uma (1) escola dispõe de uma biblioteca. Nesse sentido, percebe-se que a estrutura das escolas do campo de Mutuípe precisa de melhoramentos para que os docentes possam dispor de condições favoráveis ao desenvolvimento de seu trabalho.

Ressaltamos que ter condições dignas e favoráveis de trabalho é um direito fundamental do (a) professor (a). Dentre essas condições destacamos: a) ambiente físico e recursos didáticos adequados; f) espaço físico, político, social e afetivo para garantir o desenvolvimento profissional contínuo, sem que isso implique sobrecarga de trabalho; (NACARATO; VARANI; CARVALHO; 2011, p. 101)

Diante disso, percebe-se que as condições favoráveis para a realização do ofício docente, além de ser uma necessidade, se constitui também como um direito e, sendo de direito, precisa ser oferecido em todos os espaços escolares e não apenas naqueles que dispõem de um recurso próprio. A narrativa da professora a seguir representa um pouco das dificuldades que vivencia esse profissional cujas escolas não dispõem de recursos próprios.

É, a escola não tem recurso próprio que é o PDDE, ai assim acaba um pouco dificultando. Não tem uma televisão pra que a gente possa ta passando um vídeo, não tem um notebook, numa escola tem, numa escola até que tem uma impressora e um notebook que eu cabo assim fazendo esse intercambio entre as duas escolas[...] (Professora Valentina, entrevista, 2018).

³⁹ Vale ressaltar que os computadores dos laboratórios de informática estão sem funcionar.

Movimento nacional por uma educação do campo é representado por uma luta articulada com as organizações sociais, busca construção de uma escola coerente com um projeto histórico pautado numa matriz formativa sustentadora de iniciativas de transformação da sociedade, isso também representa a construção, ampliação dos espaços escolares. Isso está baseado no Decreto de numero 7.352/2010, art. 4º, inciso V, ao tratar da “construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo. Dessa forma, um projeto de educação para a escolas do campo, sobretudo para as escolas de turmas multisseriadas, abre um leque de possibilidades para a concretização do trabalho docente.

3.5 MATERIAL DIDÁTICO

O trabalho dos sujeitos docentes é objetivado por diversos fatores, sobretudo o material didático, visto que é uma ação na qual o docente tem como objetivo maior instruir sujeitos para serem cidadãos responsáveis, proporcionando aos mesmos a garantia de seus direitos. Dessa forma, a disponibilidade de recursos didáticos diversos é indispensável no trabalho docente, uma vez que os mesmos podem possibilitar a realização de um trabalho pedagógico que venha atender as especificidades de cada sujeito presente nesse contexto. Ao serem indagados a respeito dos materiais didáticos disponibilizados na escola a qual atua, os sujeitos da pesquisa trouxeram dados bastante significativos no que diz respeito à quantidade de recursos disponibilizados nestas escolas. Podemos observar na tabela 16.

TABELA 16 - Material didático disponível nas escolas do campo.

Recurso/material	Quantidade	%
TV	24	77,4%
DVD	21	67,7%
Computador/Notebook	20	64,5%
Impressora	25	80,6%
Data Show	5	16,12%
Aparelho de som	20	64,5%
Livros de histórias	30	100%
Livros didáticos	30	100%

Fonte: Pesquisa in loco, 2017.

Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.

Diante dos dados apresentados, percebe-se que as escolas rurais de Mutuípe apresentam potencial bastante rico no que tange aos recursos didáticos. Vale ressaltar que tais recursos, em sua maioria, advêm dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que, desde o ano 2013, passou a ser gerido pela equipe gestora das escolas do campo⁴⁰. Desde então, as escolas que possuem esse recurso (PDDE) recebem recursos de excelente qualidade, porém as escolas que não dispõem desses recursos, e são administradas financeiramente pela prefeitura municipal, não dispõem desses materiais pedagógicos.

Sobre o acesso aos recursos didáticos, uma professora relata:

Mas assim a Cesar não tem recurso nenhum. Tem uma televisão lá com defeito, não tem nenhum notebook. Não tem nada. Então assim, você tem se virar. [...] esse ano foi assim bem controlador mesmo, esse ano foi assim bem rígido na forma de material porque assim, o didático foi muito pouco mesmo. Foi bem regrado, (risos) como diz o pessoal. O povo aí, a linguagem popular. Então assim, a gente vê assim porque só o ofício não basta, precisa de um cartaz a gente precisa, trabalho em grupo precisa da cartolina, precisa do papel metro, então assim teve um pouco de dificuldade aí nesse material, mas assim chegou algumas vezes. A gente tinha dificuldade desse material, eu acho que acabou assim privando mesmo os alunos de mais, ter mais trabalho em grupo, do didático, pela falta do didático. (Professora Valentina, entrevista, 2018).

O relato da professora demonstra o dia a dia dos profissionais cujas escolas não dispõem de recursos próprios. No entanto, esta realidade muda totalmente de cenário quando

⁴⁰ Até o ano de 2013 os recursos eram administrados por um funcionário da Secretaria Municipal de Educação, a partir deste ano a equipe do EAPEC passou a gerir os recursos do PDDE.

se trata das instituições que são beneficiadas pelos recursos oriundos do FNDE, são escolas que, até então, mal dispunha de um mimeógrafo, hoje possuem diversos outros recursos mais atualizados, avançados e de qualidade, tais como: Data show, TV de LED, impressora, notebook, jogos didáticos, balança digital, caixa amplificadora, dentre outros.

Além desses, tem-se, também, outros materiais nas escolas que não são de uso pedagógico, mas que também contribuem para o bom andamento do trabalho escolar, como os materiais de cantina (freezer, refrigerador, armários em aço, armário para sala, estantes, batedeira, liquidificador, processador de alimentos, cortador de legumes, ventilador, panela de pressão industrial, fogão, purificadores de água, dentre outros). Observemos os relatos:

Ah os recursos pedagógicos a gente tem a impressora, a gente tem uma TV, ta chegando também agora um Data Show né, o data show vai ta ajudando, um notebook também, a gente tem uma máquina digital, e os outros materiais a gente tem bastante papel officio vem muito, jogos comprados com o dinheiro do PDDE então isso facilita bastante o trabalho da gente, em relação a papel metro, lápis de cor, isso nunca faltou aqui na escola, tanto que a gente tem um saldo bem positivo aqui agora para 2018 aqui na escola. Mas em relação aos outros materiais, outros recursos graças a Deus com o PDDE que a escola tem o PDDE a gente não tem nenhuma dificuldade a não ser algumas vezes que a gente fica sem tonner (Professora Vitória, entrevista, 2018).

Então é uma escola preparada, é uma escola que tem acesso a internet, tem televisão, então o professor pode levar o notebook dele e fazer uma aula, como já levei o meu notebook várias vezes (Professor Fidel, entrevista, 2018).

Em relação ao material didático supre lá direitinho e ainda mais que lá tem PDDE, não deixa de faltar alguma coisa mas quando falta a gente pede e leva logo, as vezes fica uma semana mas isso não é motivo para dizer que não abastece, sempre que precisa vai sim pelo menos falando da Petronílio, (Professora Verônica, entrevista, 2018).

Vale ressaltar que esses materiais só estão disponíveis nas escolas que são contempladas com os recursos do PDDE e, mesmo as que dispõem desses recursos, não têm todos esses materiais, pois depende do valor que cada uma recebe, umas mais, outras menos. Neste sentido, vale salientar que, além dos materiais apresentados acima adquiridos através dos recursos do PDDE, outros serviços são realizados em algumas escolas com este mesmo recurso, como: reformas, pequenos reparos, colocação de grades, portas, forros, revestimento, etc. Dessa forma, podemos perceber que as escolas do campo de Mutuípe atualmente possuem outros aspectos (positivos) em comparação com a situação como se encontravam há algum tempo atrás, num passado bem recente. Todas as escolas possuem acervo de literatura infantil,

pois foi um recurso que chegou para as escolas através do PNAIC, cujo objetivo foi (é) que todas as crianças leiam até os 8 anos de idade.

Ponto interessante a ser destacado no trabalho docente das escolas do campo é a utilização dos recursos que a natureza nos oferece para a execução do trabalho pedagógico. Conforme afirma uma docente (Sujeito 31 do questionário, 2017) participante desta pesquisa, os materiais de uso tecnológico apresentam problemas ou falta de outros para usá-los, no entanto, *“aproveito e muito a roça e a sua natureza como recurso: terra, água, folhas...”*. Neste sentido, percebe-se que a mesma se vale dos riquíssimos elementos que o campo nos oferece para qualificar seu trabalho em sala de aula ou mesmo para suprir a carência de material didático.

O decreto 7.352/2010, também já prevê que a política de Educação do Campo, contemple, também, a produção de materiais didáticos, como é possível perceber no artigo 4º, inciso VIII “produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo”.

3.6 VENCIMENTOS

É notável que os debates traçados acerca dos vencimentos, ou seja, da remuneração dos docentes, sobretudo das escolas do campo, recaem sobre um dos elementos que contribui para a insatisfação profissional do sujeito. Todavia, esta realidade demonstra que o salário do professor no Brasil ainda é um dos piores ao ser comparado com o de outros profissionais e com carga horária extremamente menor que a do professor a exemplo, para ser mais sucinta, dos políticos. Afim de compreender melhor como se dá a remuneração dos docentes do município, visto que este também é um dos principais elementos de valorização, ou não, da carreira docente, os dados obtidos na pesquisa serão apresentados na tabela 17 a seguir.

TABELA 17 – Vencimentos e tempos de serviço dos professores e professoras de Mutuípe

Vencimento	Quantidade	%
1 Salário Mínimo	2	6,5%
1,5 Salário Mínimo	9	29,1% ¹
2 Salários Mínimos	6	19,3%
2,5 Salários Mínimos	4	12,9%
3 Salários Mínimos	6	19,3%
3,5 Salários Mínimos	4	12,9%
Total	31	100%

Fonte: Pesquisa in loco, 2017.

Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.

Diante do exposto, nota-se que o vencimento dos docentes de Mutuípe é razoável, porém não satisfatório. Os professores que apresentam um salário um pouco maior são os que possuem mais de uma pós-graduação, maior tempo de serviço e carga horária de 40 h semanais. No entanto, quando se trata do piso nacional de valorização do professor, esses que possuem tempo de serviço encontram-se em desvantagem em relação aos docentes que estão no início da carreira.

De acordo com Alves e Pinto (2011), estudos discutidos a partir da análise do Censo Escolar e da PNAD do ano de 2009, “revelam que boa parte dos professores brasileiros tem a docência como atividade principal e fonte de sustento, trabalha basicamente em redes públicas e auferem rendimentos que estão abaixo daquele obtido por profissionais com nível de formação equivalente” (ALVES; PINTO, 2011, p.27)

No município existe a lei do plano de cargos e salários dos profissionais da educação, todavia o mesmo não atende as reais necessidades dos docentes. No que tange aos vencimentos do professor contratado com relação ao efetivo, não existe há diferenças significativas, o salário e vantagens são iguais, gratificações de Atividade Complementar (AC) e Regência de Classe (RC), a indenização de transporte e gratificações por atuar em turmas multisseriadas que de certa é um valor irrisório.

Esse documento garante isso, no entanto, apresenta defasagem nos percentuais (valores) de cada um. O excerto da narrativa a seguir, ilustra bastante esta discussão quando, ao ser indagada se considerava que o seu salário era compatível com o seu trabalho, a mesma responde que:

(Risos) quem é que não quer um salariozinho maior né? É hoje, graças a Deus que a nossa realidade não é como a de muitos municípios de professores que ficam aí sem receber seus salários, que vem com cortes, e desde o outro gestor que a gente vem recebendo nossos salários certinho, mas assim, é claro que o salário que é pago ao professor ele é injusto né principalmente o professor de multisseriado, qual o incentivo que a gente tem de se deslocar embaixo de chuva, em estradas ruins? Eu acho que a contribuição para a classe multisseriada deveria ser uma contribuição melhor, porque a contribuição que é dada é mínima que não contribui em nada ao professor vir ensinar em classe multisseriada o que eu vejo que é falho é isso aí. Então precisa melhorar até prá incentivar o professor a sentir vontade de vir trabalhar em classe multisseriada. A gente sabe que não pode se apegar só a salário né, mas a gente sabe que o salário claro que vai mudar nossas condições geral, então é preciso pensar nessa questão ai, no multisseriado, pensar numa contribuição maior (Professora Vitória, entrevista, 2018).

Todos os docentes atuantes no campo que precisam se deslocar de sua residência até a escola recebem a indenização de transporte a qual é paga junto ao salário mensal e é calculada de acordo com a distância em km para a instituição onde atua. De todos os docentes colaboradores da pesquisa, apenas um sinalizou não receber a indenização de transporte, entende-se que este possa morar junto à escola.

Ainda sobre os vencimentos, os docentes colaboradores desta pesquisa foram indagados se o salário que recebem como professor é a principal fonte de renda em casa e para esta questão 16 professores responderam SIM, e 15 disseram NÃO, para estes últimos, justificam que a renda é complementada com a venda de produtos cultivados na agricultura, sendo, os mesmos, também produtores do campo. Estes afirmam apenas complementar a renda ou dividir as despesas de forma igualitária.

Dessa maneira, é notável, em alguns casos, o vínculo que os professores e sua família mantêm com o campo, demonstrando, assim, uma necessidade de estar ali, pois dependem do mesmo para sua sobrevivência. Os docentes foram indagados também a respeito do nível/grau de satisfação com a remuneração recebida como professor. Os dados estão sintetizados na tabela exposta a seguir:

TABELA 18 – Satisfação/insatisfação docente com o salário

Satisfação	Quantidade	%
Sim	7	22,5%
Não	23	74,2%
N/R*	1	3,3%

Fonte: Pesquisa in loco, 2017.
 Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.
 N/R*: não respondeu

Diante dos resultados dos dados obtidos, percebemos que os professores pesquisados não estão satisfeitos com a remuneração recebida, com 74,2% das respostas obtidas, enquanto que 22,5% afirmam satisfação. Para os que não estão satisfeitos com o salário que recebem, afirmam ser um valor irrisório para as demandas decorrentes da profissão que acarretam em sobrecarga de trabalho. Assim, relatam os professores:

Porque temos uma carga de trabalho semanal muito extensa e o que eu ganho é muito pouco em relação o desgaste, físico e mental. (Sujeito 8, questionário, 2017).

Diante da importância do papel do professor, o trabalho desenvolvido na escola e extraescolar a remuneração é precária (e mínima) não corresponde ao ideal. (Sujeito 24, questionário, 2017).

Diante da importância a qual o professor exerce diante da sociedade, como agente transformador o valor é irrisório. Também temos o trabalho do professor que não se resume somente a sala de aula, portanto não estou satisfeita com a remuneração. (Sujeito 25, questionário, 2017).

Além destes, ainda é citado o fato de investir na formação como justificativa da insatisfação ao reconhecer a desvalorização profissional para com sua formação. Sobre esta questão, narram os colaboradores da pesquisa:

Os desafios são muitos em sala de aula e apesar de nos dedicarmos a aprimorar nossos saberes com cursos de formação ainda não somos valorizados financeiramente. (Sujeito 2, questionário, 2017).

Porque são grandes os desafios enfrentados por este profissional, cuja dedicação extrapola a carga horária, tendo em vista a responsabilidade e estar possibilitando a formação de sujeitos. (Sujeito 30, questionário, 2017).

Dos sujeitos que estão satisfeitos, apenas um justifica a sua resposta, afirmando “[...] não ser o salário que faz o professor [...] (sujeito 31, questionário, 2017). Segundo esse colaborador, a profissão docente requer compromisso e dedicação. Assim, narra esta professora:

Agradeço a Deus todos os dias por ter o que tenho e por ser o que sou independente do salário, como professora e pessoa. Não é o salário que faz o professor, mas o que ele já é antes dessa profissão. Minha mãe me ensinou muito a ser educadora menos romântica, mais compromisso, dedicação, entrega, fazer o bem [...] (Sujeito 31, questionário, 2017).

Ainda sobre o nível de satisfação pessoal com o salário que recebe, durante a entrevista de caráter narrativo, uma docente sinaliza sua felicidade com sua remuneração atual, fazendo uma relação com o trabalho que exercia anteriormente à profissão docente versus sua remuneração atrelada a sua carga horária de trabalho atual.

Oh Ane assim, eu ouço muito falar que não. Isso que não é valorizado eu não sei porque, porque eu sair de uma condição de salário mínimo e nem era salário mínimo eu ganhava por comissão uma porcentagem a mais por que era responsável pela embalagem e passei a ganhar um piso salarial. Então assim, eu sei que o trabalho é demais e como eu volto a falar, eu só sou de 20 horas não sou de 40 horas, não sou sobrecarregada, então assim, eu quero te falar assim que diante do meu trabalho que eu faço eu não acho, eu sei que o trabalho que a gente faz não é bem visto então eu sei que diante disso aí tudo, diante do trabalho que eu faço eu não sinto que eu sou desvalorizada. Eu não sei se eu trabalhando quarenta horas eu falaria a mesma coisa, tu ta me entendendo? Eu acho que meu salário é compatível com meu trabalho. Oferece formação, eu conheço as reclamações de minhas colegas, mas é a minha concepção de trabalhar 20 horas eu não sei se vou ter a mesma concepção daqui a 5, 6 anos ou mais, tu ta me entendendo? Eu sair de um trabalho escravo de 40 horas e hoje trabalho 20 e ganhar mais então isso tudo conta. Então no meu ponto de vista eu não sinto que os professores de Mutuípe são desvalorizados. E tem também outra coisa, que esse deslocamento também a gente ganha uma porcentagem. O povo fala Laje ganha mais, Jiquiriçá ganha mais, mas prá mim por mim, pelo meu trabalho eu estou satisfeita. Não to falando como alguém que tem multisseriadão, to falando por mim, pela minha sala, pelo meu trabalho mesmo com toda distância da minha região, da minha realidade (Professora Verônica, entrevista, 2018).

O excerto apresentado revela, na profissão docente, um saída “bem sucedida” de uma condição de inferioridade. Mais especificamente, uma profissão de referência uma vez que, no ponto de vista dessa docente, sua condição anterior à docente era de trabalho escravo. Como afirma Tardif e Lessard (2008) “a docência não é apenas uma atividade; é também uma questão de *status*”. (TARDIF; LESSARD, 2008 p.50). Godinho (2017) apresenta uma discussão que nos faz entender que a remuneração de um professor é “estratégia de ascensão social no interior de famílias pobres, melhoria das condições de vida e uma visão pragmática na escolha, em decorrência da necessidade de sobrevivência”. (GODINHO, 2017, p. 14), representando para os mesmos uma mudança financeira no âmbito do contexto local.

Diante das respostas expostas, nota-se que é consenso que o salário docente precisa e poderia ser melhor, pois a demanda do campo é grande e complexa, o que exige bastante do profissional. A sobrecarga de atividades, a extrapolação da carga horária de trabalho, o perigo nas estradas durante o deslocamento, falta de segurança, ou seja, ser educador do campo é uma atividade extremamente complexa e precisa de reconhecimento e valorização. Concordo com as ideias de Alves e Pinto (2011) ao afirmar que:

A remuneração adequada e estrutura básica da jornada de trabalho que contemple hora de trabalho extraclasse a ser cumprida na escola e estimule a dedicação exclusiva à docência e, preferencialmente, em uma única escola, acreditamos que as condições necessárias, embora não suficientes, para um salto de qualidade na educação básica estarão dadas (ALVES; PINTO, 2011, p. 28).

Nesta seção, foi possível perceber diversos depoimentos com diferentes concepções em relação aos vencimentos adquiridos pelos docentes, tais como valorização e desvalorização, superação da condição de trabalho escravizante, dentre outros, isso foi positivo porque nos apresenta possibilidades diversas de reflexões. No entanto, percebo que não devemos cruzar os braços diante de outras realidades como as apresentadas no decorrer desta produção e que, na verdade, a remuneração não compensa a sobrecarga de trabalho bem como as condições em que se dão estas atividades.

Sobre essa afirmação, Sousa (2015) nos chama a atenção para o fato de que

As pesquisas que tratam da profissão docente sempre chegam a conclusões que, de alguma maneira, demonstram a insatisfação dos professores em relação à sua remuneração, à sobrecarga de trabalho e à desvalorização profissional. Não se pode negar que, dentro de uma sociedade regida pelo sistema capitalista, a remuneração é um aspecto de grande relevância para o desenvolvimento profissional (SOUSA, 2015, p.173).

Dessa forma, nota-se que a criação de políticas voltadas para a valorização profissional, no que tange a remuneração mais especificamente, é também uma das possibilidades de valorização social de sua função. Segundo Gatti e Barreto (2009 apud Sousa, 2015), “o que se constata por estudos na área de sociologia do trabalho é que a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho a ela relativos” (GATTI; BARRETO, 2009, *apud* SOUSA, 2015, p. 173). Todavia, percebe-se que a valorização profissional e social do docente revela para os mesmos a motivação pessoal pela profissão na qual exerce.

3.7 VINCULAÇÃO SINDICAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Diante das questões apresentadas anteriormente, das dificuldades e dos avanços, foi necessário também uma busca a compreender como os sujeitos se posicionam sobre o sindicato dos professores, do ponto de vista deles e a avaliação dos mesmos na atuação do sindicato. Para isso, foram indagados se são filiados ao sindicato, cujas respostas foram sintetizadas na tabela abaixo:

TABELA 19 - Filiação dos participantes ao Sindicato Docente

Filiação	Quantidade	%
Sim	8	25,8%
Não	22	70,9%
N/R	1	3,3%

Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Elaboração: Rosiane Teixeira, 2017.

Os dados apresentam uma análise bastante cuidadosa, pois nos encontros de professores com o Sindicato APLB existe um grupo de professores do campo superior ao número referente às respostas (SIM), no entanto existe uma outra questão também delicada a esse respeito que é o fato de não ser descontado na folha de pagamento o valor referente a ser pago por cada docente ao Sindicato. Então, pode se entender que pelo fato de juridicamente a APLB não estar registada, entende-se que o sujeito não seja filiado a mesma. Porém, mesmo sem um registro, o sindicato está sempre atuando em prol educação no município, nas reivindicações dos direitos do professor e dos alunos.⁴¹

Ainda sobre o sindicato, os docentes responderam a seguinte questão: Como você avalia a atuação do sindicato quanto aos problemas e dificuldades que afetam sua rotina de trabalho? Do total de professores, 21 não responderam a questão, para os que responderam, citam que não são filiados, mas são amparados pela APLB e outros sinalizaram que necessita de mais organização legal, demonstrando que algumas questões conseguem solucionar,

⁴¹ Acredito que cabe uma conversa/diálogo com os representantes legais do Sindicato a fim de esclarecer melhor esta questão, mesmo que o objetivo deste estudo não seja a questão sindical, ela aparece quando se investiga as condições de trabalho, sobretudo do professor.

outras, porém, necessita de maior mobilização da categoria. Estas questões só revelam o que já foi confirmado na indagação anterior.

No decorrer desta construção, foi pautado, diversas vezes, que as proposições de debate acerca do trabalho docente não se vinculam exclusivamente as condições materiais, faz-se, então, imprescindível entendê-las na sua complexidade, o que, por sua vez, significou tratar de condições objetivas e condições subjetivas, no entanto, nota-se que a participação efetiva dos sujeitos docentes no sindicato é elemento que não pode ser passado por despercebido.

3.8 GESTÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO

O trato com a gestão das escolas do campo no município de Mutuípe já foi bastante evidenciada no decorrer deste trabalho, mais especificamente no capítulo II, no entanto, os dados das pesquisas trouxeram elementos que acredito serem pertinente, e que essa discussão se volte nesse momento.

As discussões em torno da gestão democrática apresentam diversas conceituações, porém, neste trabalho, será enfatizada a gestão nas escolas do campo. Considerando a gestão democrática enquanto espaço de participação social, isso significa afirmar que esta, por sua vez, precisa fazer o exercício do reconhecimento das especificidades de que se trata o processo de gestão e, portanto, o reconhecimento das especificidades é um elemento fundamental para se pensar a gestão das escolas do campo. Dessa forma, corroboro com as ideias de Martins (2012) ao afirmar que é necessário

[...] evidenciar os elementos específicos de uma gestão democrática das escolas do campo e sua contribuição para um sistema efetivamente democrático. O próprio reconhecimento da especificidade da educação do campo é indício da democratização, pois ele se deu por reivindicação dos sujeitos do campo organizados a partir de movimentos sociais (MARTINS, 2012, p. 117).

No que se refere à gestão das escolas do campo no município de Mutuípe, em grande parte das respostas, houve certo distanciamento do que realmente se esperava com as mesmas, pois muitos docentes qualificam a gestão com adjetivos. Ao responder esta questão, a maioria

dos participantes oferecem elementos para uma problematização interessante. Inicialmente, chamou a atenção o fato que de os participantes, na sua maioria, confundem “a gestão” com “as pessoas dos gestores”, e por outro, pouco problematizam sobre a estrutura existente no município para acompanhar as escolas do campo, bem como o seu modelo de funcionamento.

As narrativas sobre esta questão apontam elogios aos gestores e suas práticas, definindo-os como boa, ótimos, democráticos, compreensivos, maravilhosas, satisfatória, acolhedores, respeitosos, competentes, comprometidos, responsáveis, sensíveis às demandas do campo, totalizados em 27 das respostas. Esta questão pode ser entendida devido à relação de aproximação amigável da gestão com funcionários. Entretanto, professores apontam limites em seus trabalhos, justificando-os como elementos fora do alcance dos gestores. Os fragmentos a seguir ilustram os elementos apresentados:

É uma gestão democrática, eficiente, porém com algumas limitações devido ao sistema. (Sujeito 7, questionário, 2017).

Avalio a gestão como parceira, porém precária no sentido da demanda, as quais apresentam as escolas do campo. OBS: “precária” no sentido de pequena para atender a demanda. (Sujeito 6, questionário, 2017).

As limitações apresentadas são atribuídas ao “Sistema”, ou seja, a gestão maior do município, sobretudo da educação. No entanto, sabe-se que o sistema foi construído por pessoas, e não é passível de modificação, ele não é invisível como se parece. O processo de luta e reivindicações de direitos são as principais provas de que o sistema não é passível de modificação. A precariedade da gestão das escolas do campo se dá no sentido de que são poucos os recursos humanos para dar conta dos recursos financeiros, administrativos e pedagógicos das escolas do campo, ou seja, é pouca gente para a grande demanda, como fica evidenciado na narrativa do sujeito 24 a seguir, ao afirmar que: A gestão da escola é preparada com competências para atender as especificidades do campo, porém considerando o número de escolas no campo a equipe de gestão é pequena não atende satisfatoriamente a demanda da comunidade (Sujeito 24, questionário, 2017).

O excerto da narrativa acima nos remete a outro elemento que vale a pena ser problematizado na gestão das escolas do campo: o perfil dos sujeitos que compõem este espaço. Para gerir escolas do campo é necessário que o sujeito apresente um perfil que dialogue com as especificidades do campo, uma vez que tal demanda tem base legal no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, art. 4º incís. VII. Ao tratar do apoio e assistência

técnica dos municípios, estados e união, na implantação das ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações camponesas, o decreto reforça a importância da “formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo” (BRASIL, 2010, p. 3).

Como já explícito no capítulo anterior, parte da equipe que colaborou com esta pesquisa possui formação específica na Educação do Campo, no entanto, a estrutura na qual estão situados não contempla as demandas que esses espaços requerem. A narrativa da professora a seguir revela a ausência e transtornos causados pela falta de uma gestão presente no espaço escolar.

A gente vai né recorre a direção que não está aqui no campo e quando a gente tem de uma direção mais presente na escola essas questões ai fica fácil de resolver. [...] Mas o professor do campo é a realidade do campo a direção não pode estar presente o tempo todo aqui, porque tem as questões de transporte e não é só uma escola no campo são várias escolas para uma direção, para um diretor só e com as vices estarem acompanhando então quando o diretor chega a gente passa as questões e é ouvido, também quando o caso é agravante o diretor faz o acompanhamento com a família e é isso ai. (Professora Vitória, entrevista, 2018).

Apesar das complexidades que perpassam a gestão das escolas do campo no município de Mutuípe, a equipe conta com a compreensão dos sujeitos colaboradores, no entanto, não deixa de revelar a solidão que sofre por não dispor de nenhum membro da equipe presente na escola continuamente. Todavia, esses mesmos sujeitos percebem a gestão das escolas do campo como espaço de luta constante, onde os sujeitos se dividem num “processo de embate, de subversão do instituído, de contraposição ao hegemônico” (MARTINS, 2012, p. 119), o que também concebemos como uma característica do processo de gestão democrática.

Para Martins (2012) apud Souza (2009, p.124), os processos de luta e tencionamentos por parte da gestão contra a precariedade das condições de trabalho também se constituem como “[...] elementos atinentes à gestão escolar que lhe caracterizam como fenômeno fundamentalmente político”.

Como já sinalizado, gerir as escolas do campo é um exercício extremamente complexo, pois os sujeitos que a compõem estão sempre no processo de articulação entre o espaço escolar e o sistema municipal, buscando sempre as melhorias para as instituições. Em Mutuípe, há uma equipe de quatro (4) pessoas para gerir trinta (30) escolas em toda área rural do município, num quantitativo de um mil e sessenta e três (1.063) alunos, com demandas específicas em cada comunidade, desde o acompanhamento pedagógico, da gestão financeira

das escolas que possuem recursos próprios, dos aspectos administrativos, da execução dos programas, dentre outras demandas de cunho educacional.

Viver a gestão das escolas de turmas multisseriadas é viver as angústias e as alegrias. Angústias pelas vezes que nos sentimos impotentes diante de tantas demandas, tantos desafios que, para muitos, não passam de rotinas, mas que para equipe é algo que precisa ser superado. É, também, viver as alegrias das conquistas, das construções, das possibilidades e dos voos que se consegue armar. É viver o enfrentamento contra a desativação, contra o fechamento das escolas isoladas e, muitas vezes, sofrer diante da derrota, uma vez que acreditamos que:

Uma gestão democrática da escola do campo pressupõe uma prática educativa que contribua efetivamente para o desenvolvimento das relações sociais do campo. A escola age como um espaço de valorização das relações sociais e culturais dos sujeitos do campo e, mais que isso, pode funcionar como um núcleo articulador de desenvolvimento de políticas sociais de desenvolvimento local. Esse aspecto necessita de mais detalhamento (MARTINS, 2012, p. 121).

Dessa maneira, não viver as dores e alegrias que a gestão das escolas do campo nos permite sentir, é contribuir para o anonimato de todos os sujeitos inseridos no contexto do campo. Todavia, uma escola que se quer democrática precisa fortalecer a gestão pela democracia e esta, por sua vez, precisa estar vinculada à realidade e à comunidade local, e tem como função social promover ações que visam proporcionar a ampliação de melhores condições de vida no campo. Nesse sentido,

democratizar a gestão da escola do campo é inserir a comunidade camponesa, com seus valores, principalmente o da cooperação, no interior das instâncias administrativas da escola. Dessa maneira, o planejamento, as ações, as perspectivas das práticas escolares serão (em tese) um reforço também em ações do desenvolvimento comunitário (MARTINS, 2012, p. 121).

Ademais, os dados da pesquisa revelou que existe uma grande lacuna no que tange ao acompanhamento da gestão presencialmente nas escolas do campo. Isso deve ao fato da precariedade das condições de trabalho em que se dá o exercício da gestão, conforme já foi explícito no capítulo anterior.

3.8.1 Planejamento Pedagógico

Considerando o planejamento pedagógico como elemento fundamental para o exercício da docência, buscou-se através da pesquisa uma análise a respeito do mesmo, envolvendo outros elementos que também perpassam pelo planejamento pedagógico no campo, o apoio e assistência técnica oferecida aos docentes, acompanhamento pedagógico dos professores na escola, o planejamento pedagógico e a proposta curricular. Neste sentido, o planejamento participativo permite pensar e/ou construir ações que possibilitem aos sujeitos o processo de luta, pois a gestão contribui para aproximar os aspectos escolares dos aspectos sociais e, conseqüentemente, o projeto escolar, desde o projeto político pedagógico, aliado ao projeto de sociedade e de mundo que se quer construir.

Entende-se que o planejamento pedagógico precisa ser um espaço participativo, onde se construa espaços de diálogos e de construção de possibilidades para alcançar os objetivos relacionados às aprendizagens dos educandos. Assim, nesse espaço de reflexão/ação, a coordenação pedagógica tem papel fundamental de organizar esses lugares coletivos de planejamento e de dar vida à construção do mesmo. Pois, como afirma Pires “O planejamento e a gestão de uma proposta de Educação do Campo para se caracterizar de forma democrática necessita do envolvimento dos atores sociais locais, e que se apoie na democratização de todos os espaços locais” (PIRES, 2017, p.12).

Logo entende que a luta pela escola do campo é também uma luta social e que, portanto, precisa estar vinculada aos princípios de uma gestão democrática e planejamento participativo, pois

A gestão democrática que pretendemos expor e os sujeitos que a constroem e por ela lutam, é a gestão que aproxima os aspectos escolares dos aspectos sociais, o projeto escolar, desde o projeto político pedagógico, aliado ao projeto de sociedade e de mundo que se quer construir (MARTINS, 2012. P.126).

A organização metodológica das escolas multisseriadas inseridas no campo compreende que a formação do ser humano não é tarefa exclusivamente da escola, pois é o resultado de um conjunto de outras ações educativas. Ainda assim, a escola desempenha um papel de destaque na tarefa de possibilitar o acesso ao conhecimento e de ensinar a importância de pensar o Campo como parte de um todo, dessa forma, é necessário pensar o

planejamento para o trabalho pedagógico dessas escolas de forma que se possa contemplar/atender as especificidades dos sujeitos do campo que é a classe trabalhadora.

Os dados desta pesquisa, tanto o questionário quanto as entrevistas, revelou a importância do planejamento para os colaboradores da pesquisa, pois os professores (as) o percebe como possibilidade de construção de proposições de ações efetivas nas instituições escolares no contexto do campo.

É então a gente planeja uma vez ao mês o currículo ele é dividido né, ele hoje tem 3 unidades tem as temáticas né, então com base nessas temáticas vai tá construindo uma sequência didática é lá no planejamento, a gente vai construindo, fazendo estudos e adequando a nossa sala de aula, a nossa realidade. [...]Eu avalio assim que tem sido positivo os encontros apesar do tempo ser curto com essa sequência didática ela tem nos ajudado muito, porque a gente pega o que tá lá no currículo, as temáticas e a gente vai jogar na sequência e a sequência a gente destrinchar na sala de aula de acordo ao nível de cada turma de cada realidade porque a gente sabe que as realidades são diferentes. E tem nos ajudado muito (Professora Vitória, entrevista, 2018).

No intuito de compreender melhor como ocorre esse processo, também foi indagado aos docentes colaboradores desta pesquisa de que forma acontece e como os mesmos avaliam estes momentos. Utilizaram palavras adjetivas para responderem a questão em destaque, bem como apontaram críticas de ordem pontuais afirmando ser um momento corrido, pelo fato de ser mensal não dá conta das demandas.

Além disso, as narrativas também pontuam questões que valem a pena ser problematizadas:

Momento de pensar e repensar a prática e elaborar metodologias para sanar as dificuldades encontradas. Momento de dialogar sobre o PPP da escola. Socialização troca de ideias (Sujeito 10, questionário, 2017).

O planejamento acontece mensalmente, momento que além de planejarmos, compartilhamos experiências e fazemos formações. (Sujeito 12, questionário, 2017).

O planejamento é voltado para uma pedagogia crítica e significativa com sugestões metodológicas que venham instrumentalizar a aprendizagem dos alunos. (Sujeito 23, questionário, 2017).

De acordo com a pesquisa, o planejamento ocorre mensalmente e este segue uma discussão teórica que perpassa todos os processos do planejamento. Percebe-se também, que o mesmo acontece com momentos de formação (estudo) com discussões que levam a pensar as

realidades das salas de aulas, buscando assim construir um planejamento que verse sobre a superação das dificuldades vivenciadas pelos docentes. Diante disso compreendo que:

O planejamento, além de dar subsídios ao professor, contribui para uma organização da escola como um todo. Como a escola sempre está recebendo indivíduos com diferentes culturas, a cada dia vem se discutindo melhoramentos no processo do planejamento no espaço escolar para que a mesma possa atender as necessidades do público que está recebendo, e que esteja adequada às constantes transformações no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2013, p. 197).

Alguns professores também colocam o planejamento como um momento de estar mais perto da equipe gestora das escolas do campo, pois nesses momentos pode-se fazer o contato que os mesmos sentem necessidades de fazer no dia-a-dia e não acontece porque a equipe não está na escola. Sobre a importância do planejamento, o Sujeito 1 afirma que: “Os planejamentos são momentos de muita aprendizagem. É o momento de contato mais próximo com a gestão do campo” (Sujeito 1, questionário, 2017).

Outra questão bastante interessante a ser discutida é a flexibilidade do planejamento, visto que, em se tratando de escolas com turmas multisseriadas, esse elemento é necessário, pois nem sempre o professor ou professora consegue dar conta do que é planejado e, assim, é necessário a flexibilização do mesmo para que se possa contemplar de forma efetiva as necessidades pontuais dos educandos e educandas.

Acontece mensalmente, no momento socializa-se o que foi trabalhado; posteriormente inicia-se o planejamento retomando dificuldades, o que não deu tempo ser trabalhado e continuidade dos conteúdos. (Sujeito 3, questionário, 2017)

Muito participativo, voltado para as nossas realidades de classes multisseriadas (Sujeito 4, questionário, 2017).

Essa parte do planejamento, dessa forma do planejamento, a gente tem um planejamento orientado. É, nos reunimos uma vez por mês com um planejamento através de sequências didáticas, e essas sequências didáticas nos favorece a, a planejar toda ação que vai ser trabalhada durante o mês. Mas esse planejamento que a gente faz é, no EAPEC, na secretaria do campo toda semana a gente vai revisando dentro, no dia a dia mesmo, o nosso planejamento. Porque cada professor tem o seu planejamento, tem que adequar as atividades que recebe, tem que, ou fazer outras atividades, pesquisar pra tornar é, acessível esses conhecimentos dentro da sala de aula. (Professor Fidel, entrevista, 2018).

Como já foi possível observar, um dos grandes desafios do planejamento nas escolas do campo de Mutuípe, atualmente, é o tempo disponível para que esses momentos possam acontecer. No entanto, pensar esses momentos levando em conta toda a dinâmica do campo

das escolas de turmas multisseriadas, das especificidades de cada contexto, é um trabalho realmente desafiador, uma vez que nota-se a necessidade de proporcionar momentos de construção coletiva pensando nessas especificidades e com uma disponibilidade de tempo extremamente escasso.

A busca pela carga horária digna para o planejamento é uma luta constante, a equipe não se cala diante desse desafio e busca o máximo possível proporcionar esses momentos de forma acolhedora, participativa e de construção coletiva. Sobre esses aspectos, o excerto narrativo da professora Valentina apresenta seu olhar e a importância dos encontros pedagógicos, digo do planejamento, considerando que “Os encontros pedagógicos são bem elaborados, as coordenadoras são capacitadas pra isso. Então, assim a gente tem um apoio pedagógico, hoje o apoio pedagógico é bem teórico mesmo”.

Vale destacar, também, que, nesses momentos, todos os sujeitos tem voz ativa, ou seja, a participação é fundamental nestes momentos, uma vez que é ele, o professor que está de forma direta ligada à comunidade e, mais do que o coordenador, conhece as necessidades do entorno da escola. Isso possibilita que o mesmo ocorra de forma participativa e que possa atender as realidades diferentes.

3.8.2 Apoio e assistência técnica e pedagógica oferecida aos professores e professoras

Sabe-se o quão é importante a assistência técnica e pedagógica ao público de docentes das escolas do campo, uma vez que estes, de certa forma, encontram-se sozinhos nesses espaços por não ter presente na escola a pessoa da direção, vice direção, coordenação, nem mesmo uma secretária escolar, ficando a cargo do professor a resolução de muitos problemas que possam existir. Diante disso, buscou-se analisar como se dá esta relação com a equipe do EAPEC e, mais uma vez, houve muitos elogios com palavras adjetivas relacionadas às pessoas dos gestores, levando, assim, ao distanciamento de uma problematização mais profunda no que trata a questão.

As narrativas a seguir nos leva a pensar um pouco sobre esse apoio, pois grande parte dos docentes demonstram insatisfação com o tema supracitado, considerando que a estrutura não atende as demandas dos mesmos. Assim disseram:

Devido ao grande número de escolas contidas no campo, muitas vezes não temos uma assistência técnica e pedagógica que atende as nossas necessidades que são inúmeras. (Sujeito 2, questionário, 2017).

A assistência técnica deixa a desejar, pois existe uma única equipe para atender a todas as escolas do município. Enquanto a pedagógica existe um. (Sujeito 4, questionário, 2017).

Em partes sim mas precisa melhorar em relação a assistência técnica como: melhoramento na estrutura da escola, consertos, do telhado etc...Reparos dos aparelhos eletrônicos há muita demora nessas partes. (Sujeito 8, questionário, 2017).

Bom, porém existe demandas que perpassa a vontade do gestor campesino. (Sujeito 23, questionário, 2017).

Exposto isso, essas narrativas nos trazem uma problematização importante, pois daí percebemos um dos principais desafios que é ser docente nas escolas do campo e, também, ser gestor destas. Se por um lado, existe um professor ou professora com inúmeras demandas, situações na instituição e que precisa de apoio para solucionar, por outro, existe uma equipe que precisa se desdobrar para conseguir dar conta desses desafios que não é de apenas uma escola, mas de trinta.

Nesse contexto, a Lei versa que:

Art. 4º. A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos (BRASIL, 2010, p. 2).

Existem desafios e a estrutura na qual se encontra a equipe de acompanhamento e assistência não será possível que todos esses desafios sejam solucionados. No entanto, vale ressaltar que existe uma grande vontade de fazer com que tal apoio e assistência sejam realizados com sucesso, todavia, fica apenas no que consegue ser feito e, na maioria das vezes, extrapolando as possibilidades.

3.8.3 Acompanhamento pedagógico dos professores nas escolas

Com relação ao acompanhamento pedagógico dos professores, os docentes engajados na pesquisa também apresentam certo desejo de que precisa melhorar. Mais uma vez, são

usadas muitas palavras adjetivas, mas desta vez surgiu mais uma palavra que foi “insuficiente”.

O acompanhamento pedagógico é feito a “distância”, a falta de transporte dificulta um acompanhamento mais próximo. (Sujeito 1, questionário, 2017).

O acompanhamento se faz durante o planejamento que são ouvidas as dificuldades, os êxitos, que deram certo durante o fazer pedagógico. No entanto existe as visitas pelo coordenador, mas por ser muitas escolas muitas vezes o coordenador faz apenas uma ligeira passagem. (Sujeito 2, questionário, 2017).

O acompanhamento pedagógico acontece no grupo de planejamento (mensalmente) e em algumas visitas em sala de aula. (Sujeito 3, questionário, 2017).

Deixa desejar um pouco, como citado acima, da presença mais constante nas escolas, porém, consciente das dificuldades encontradas pela gestão em relação a recursos e meios para tal. (Sujeito 30, questionário, 2017).

Dessa forma, nota-se que o acompanhamento é realizado mensalmente durante os encontros pedagógicos com a coordenação⁴², todavia sabe-se que não é o suficiente para atender a todos os docentes, visto que é o momento de organizar o planejamento. Além disso, sabemos que o acompanhamento em sala de aula é indispensável.

Neste sentido, notamos também nos dados obtidos que os encontros acontecem mesmo com as dificuldades estruturais com as quais se deparam a equipe, e que são de forma satisfatória, apesar da distância entre o espaço e as escolas, visto que há escolas que estão situadas em comunidades a cerca de 40/45 km de distância do EAPEC (cidade). Sobre essa questão, o fragmento da narrativa do Sujeito 4 ilustra muito bem quando disse que era “Satisfatório, apesar da distância entre o EAPEC e as escolas do campo e a quantidade de escolas e turmas por coordenador”. (Sujeito 4, questionário, 2017).

Esse é um elemento que deixa a equipe bastante “triste”, pois existe um desejo muito grande de estar junto ao professor ou professora da escola do campo, no entanto, como já citado inúmeras vezes, apenas um carro é disponibilizado para que isso ocorra, para acompanhamento junto aos professores e para atender as demandas da gestão das escolas. O excerto apresentado a seguir representa com clareza a visão dos docentes diante dos desafios e possibilidades no que tange ao acompanhamento pedagógico nas escolas. Nesse sentido, ao ser indagada sobre como avalia o acompanhamento pedagógico, a professora responde:

⁴² Esta discussão já foi abordado no capítulo anterior.

Quem sou eu para falar do acompanhamento (risos) tranquilo né, eu tenho uma coordenadora que prá mim a gente precisa ter muito essa relação né de companheirismo, de ética né ela tem uma ética então assim a gente tem uma relação muito tranquila e assim eu não tenho nada do que reclamar, a gente tem nossos encontros, e ela dentro das possibilidades né as vezes não vem frequente nas escolas por causa do transporte a gente sabe disso que é limitado o transporte para a coordenação ta vindo, mas quando a gente não tem como se ver na sala de aula a gente se fala, a gente liga tira as dúvidas ela ta sempre presente não importa se é fora do horário de trabalho se é dentro do horário ela está ali prá poder ta ouvindo e tirando as dúvidas. E quando pode né que ficou determinado que viesse uma vez por semana para estar acompanhando para ta vendo as dificuldades dos meninos mas as vezes né pela questão do transporte esta visita acaba não acontecendo. (Professora Vitória, entrevista, 2018).

Deste modo, percebe-se a compreensão da mesma diante das dificuldades de realização do acompanhamento pedagógico, porém ela não deixa de sinalizar o quanto seria importante a presença constante da coordenação pedagógica no âmbito da escola. Isso se deve ao fato de que os docentes atuantes nas escolas do campo, principalmente aquelas situadas mais, vivem um intenso processo de solidão, uma vez que a precariedade das condições de trabalho da gestão (transporte insuficiente para visitas, demandas do espaço, divisão do transporte para a coordenação e direção, dentre outros fatores) impossibilita as visitas constantes.

3.8.4 Proposta curricular

As escolas do campo de Mutuípe possuem uma proposta curricular que foi construída de forma coletiva⁴³ pela equipe de professores, coordenadores, gestores, pais e comunidades. No entanto, buscou-se investigar qual a avaliação que os docentes fazem sobre a mesma e, mais uma vez, as palavras adjetivas ganham destaque nas respostas, a citar: boa, regular, ótima, adaptada, muito boa, bom. Todavia, outros elementos trazem debates fundamentais ao pensar sobre esse elemento tão rico nas escolas do campo, como exemplo temos a coletividade, a articulação com os princípios da educação do campo, da participação, dentre outros.

É essa concepção de campo que devemos ter como referência ao propor os projetos pedagógicos no contexto das escolas do campo, considerando o protagonismo das crianças e jovens, educadoras e educadores camponeses na luta por uma educação que corresponda aos

⁴³ Esta discussão já foi traçada no capítulo anterior.

seus ideais de formação, pois precisam estar alicerçada nos ideais da transformação social. Portanto, a articulação dos projetos de educação com os princípios da coletividade e da participação, leva-nos a pensar em construções na perspectiva da Educação do Campo, a qual segundo Santos (2017):

é uma concepção de educação elaborada pelos trabalhadores do campo, formulada como resultado das lutas desses sujeitos organizados em movimentos sociais populares, com a finalidade de constituir uma educação voltada ao contexto campesino. Inicialmente, consistiu em uma articulação política de organizações e entidades para mobilização popular com objetivo de outro projeto de desenvolvimento, como também, tratou-se, de um movimento de pressão coletiva por políticas públicas de educação no e do campo e de confronto a lógica de formulação e implementação da política educacional brasileira. (SANTOS, 2017, p.95).

Sobre a avaliação que os docentes colaboradores da pesquisa fazem sobre a proposta curricular das escolas de turmas multisseriadas e como esta se articula com o trabalho docente, no contexto do campo no município de Mutuípe, algumas narrativas evidenciam que:

É construída coletivamente respeitando e valorizando a identidade do aluno campesino (Sujeito 2, questionário, 2017).

A proposta curricular está fundamentada nos fundamentos e princípios da Educação do Campo (Sujeito 4, questionário, 2017).

Dialoga com a realidade local e específica das comunidades rurais, que visa a formação de sujeitos críticos, atuantes, criativos e participativos (Sujeito 30, questionário, 2017).

Dessa maneira, através das falas citadas, nota-se que é necessário pensar o campo enquanto espaço no qual as relações sociais de dão na articulação entre os sujeitos que ali residem. Para Machado “O campo é entendido como espaço físico, social e político, e não simples antinomia do espaço urbano; os povos do campo são sujeitos capazes de pensar, agir, de definir quais os projetos sociais, econômicos e culturais que melhor atendem às suas necessidades e perspectivas da vida em coletividade” (MACHADO, 2009, p. 196).

Dessa forma, percebe-se que a construção da proposta curricular realizada com o conjunto do coletivo das escolas de turmas multisseriadas do campo de Mutuípe abre possibilidades para as ações de afirmações das identidades dos sujeitos do campo. Assim, nota-se que a proposta curricular, de fato, atende as especificidades da classe trabalhadora do

campo, visto que a mesma foi construída com fundamentada nos princípios da Educação do Campo.

Vale destacar que esse elemento tem base legal, pois consta no Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, no art. 2º, inc. II, conforme fica exposto a seguir:

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho (Brasil, 2010, p.1).

Dessa forma, é notável que a proposta curricular das escolas do campo de Mutuípe caminha na perspectiva da participação, da coletividade, e de atender as demandas da classe trabalhadora do campo, conforme pode-se notar com a próxima fala da professora. No entanto, o diálogo da pesquisadora com a equipe responsável pela construção da proposta (coordenação e diretores) evidencia que esta apresenta desafios quanto à disponibilidade de momentos de formação para a execução da proposta. Existem pessoas no município, bem como nas escolas, que podem realizar esses momentos, todavia, o calendário letivo não dispõe de datas (dias) para a realização da formação, ficando, assim, essa lacuna na proposta.

Mutuípe já tem o projeto político pedagógico, as escolas do campo já tem já, que já é um avanço grandíssimo que foi do professor Jecivaldo com a equipe dele, foi assim um avanço imenso do campo e o projeto político pedagógico que a gente sabe que tem algumas escolas que em outros municípios que ainda não tem esse projeto político pedagógico (Professora Valentina, entrevista, 2018)

A professora Vitória, ao ser questionada se a proposta curricular das escolas do campo é adequada às turmas multisseriadas, afirma que: “Responde sim, até porque foi feita no coletivo né, foi feitas as pesquisas e aí a gente também incluiu, ouviu o professor também, cada funcionário da escola então eu vejo hoje que responde sim ao meu trabalho” (ENTREVISTA, 2018). Diante das narrativas expostas, nota-se a importância da construção coletiva dos projetos desenvolvidos nas escolas do campo, mesmo diante das especificidades vivenciadas por cada contexto, o sentimento de pertencimento e coletividade para com as comunidades está implícito das construções.

Essa fala se reforça ao pensarmos que

Daí a necessidade de coesão e clareza política, condições nem sempre fáceis de serem obtidas num espaço que congrega sujeitos com as mais diferentes experiências de vida, concepções de educação e expectativas. Contudo, é de fundamental importância a constituição do coletivo escolar, uma vez que projeto político pedagógico refere-se sempre a um coletivo, sendo inconcebível sem ele; jamais pode ser fruto de desejos e aspirações individuais (MACHADO, 2009, p. 200).

Não vamos ser ingênuos afirmando que todas as demandas e especificidades das escolas do campo são sanadas com a proposta curricular construída, mas podemos, sim, afirmar que abre possibilidades às práticas coletivas objetivando, assim, a realização de ações articuladas a realidade local.

3.9 SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES

Além dos itens apontados acima, buscamos também, junto a equipe de docentes das escolas do campo de Mutuípe, uma avaliação sobre suas condições de trabalho na escola onde atuam, situando os aspectos positivos e negativos. Muitas questões foram apresentadas nas respostas obtidas, tendo como aspectos negativos: as dificuldades de locomoção até a escola, a falta de um transporte seguro, a superlotação das turmas, a falta de recursos em algumas escolas, estrutura física, a falta de assistência técnica, o acompanhamento mais de perto da gestão, falta de materiais didáticos básicos, presença de alunos com necessidades especiais nas turmas multisseriadas e sem a colaboração de um profissional para auxiliar, estradas precárias, dentre outros.

Essas questões reforçam as questões tratadas anteriormente, pois, resumidamente, esses são apenas alguns dos desafios que colocam como pontos negativos do que é estar no campo, atuar em escolas do campo, reforçando a complexidade de estar nesses espaços, como fica evidenciado na narrativa do Sujeito 1, “A falta de materiais didáticos básicos, assistência técnica e de um acompanhamento mais próximo da gestão são os aspectos negativos, como aspecto positivos temos o bom convívio com a comunidade escolar, a relação professor/aluno (Sujeito 1, questionário, 2017).

Além dessas questões, uma narrativa me chamou a atenção durante a análise desta questão, onde a pesquisada nos lembra de todo o processo histórico de descaso do poder público, das injustiças e privilégios, sendo o campo apenas relegado ao lugar de segunda opção. Assim a avaliação desta recai sobre o aspecto: “Negativo: descaso, abandono, injustiças, privilégios, indiferenças dos governos, nossos representantes legais” (Sujeito 31, questionário, 2017).

Durante a entrevista, de caráter narrativo, ficou evidenciado também situações de precariedade nas condições de trabalho dos docentes no que tange à superação dos desafios encontrados no processo de atuação. Ao ser questionada sobre qual sugestão daria para a melhoria das condições de trabalho, a mesma não se intimida em falar que:

A sugestão é a melhoria das estradas, porque o que agente precisa no campo? Estrada boa né porque hoje a maioria tem seu transporte, então se tem o transporte para levar os meninos para a escola então porque não fazer as estradas. Às vezes alegam a questão climática porque está chovendo e agora? O Verão está aí e porque não é feito? Então acho que precisa começar por aí. Porque quando começa as aulas ai vem a dor de cabeça, então é preciso que os gestores precisam pensar mais no homem do campo porque as promessas políticas são essas mas não se cumprem. A questão também das escolas, a Escola Teixeira de Freitas porque não vir na escola e ver tudo o que tem a fazer logo? Porque esse ano mesmo teve uma D20 ai ou foi uma D10 se não me engano que veio aqui várias vezes com pessoas da estrutura mas não faz as coisas que devem fazer, faz uns reparos tão precários que eu não sei porque. Eu não sei o que é que passa pela cabeça, não sei se é porque é campo mesmo que é roça, vamos fazer qualquer coisa. Pois então vamos dar atenção porque a criança no campo ela merece de atenção. Eu sempre digo a eles, estudem, busquem digo aos pais também, saibam reivindicar seus direitos dos filhos de vocês, porque os filhos de vocês fiquem sem vir estudar por causa de uma estrada, isso aí ta fora. (Professora Vitória, entrevista, 2018).

Em nosso município, é notável avanços significativos em relação à questão acima citada, no entanto sabemos, também, que muitas vezes o campo é deixado de lado pelo poder público, e sem privilégios em relação às escolas urbanas. Não se trata aqui de apontar a gestão das escolas, mas, sim, estamos tratando de gestores públicos, bem como das demandas do campo que não cabem a gestão das escolas resolver e, na maioria das vezes, não são solucionadas. Além desses fatores, a docente ainda traz uma questão bastante pertinente em sua narrativa que é a organização da comunidade na busca pela superação dos desafios no que tange as condições da escola.

O excerto a seguir representa bem essa questão:

Se organizar também sabe, a comunidade precisa se organizar e saber reivindicar, que as vezes a gente reúne passa as dificuldades mas os pais também não ajudam. Eu mesma já fui varias vezes, falei com o gestor, com assistente do gestor mas não muda, mas quando a família vai eles atendem com mais rapidez. Então eu penso que está faltando uma mobilização da comunidade. (Professora Vitória, entrevista, 2018).

Como pontos positivos, os docentes apresentam elementos mais de ordem pessoal, de relações pessoais, de convivências com alunos e comunidade; os aparatos tecnológicos presentes na escola; e o fato de ser oriunda da roça motiva o trabalho pedagógico. O Decreto 7.352/2010, o artigo 2º, inciso V, garante o “controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo”. Dessa forma, além de ser uma ação coletiva, a participação da comunidade também tem sua base legal no decreto acima referenciado.

Neste sentido, nota-se que apesar das dificuldades apresentadas anteriormente, os docentes possuem certa satisfação pessoal em atuar nas instituições escolares campesinas. O fragmento narrativo a seguir representa com bastante clareza essa questão.

Às vezes a gente se chateia por conta das condições e tal, mas assim eu já tive oportunidades, alguns convites para ensinar na cidade mas não aceitei porque eu sempre gostei de estar aqui porque isso aqui me pertence é o chão que eu piso, que eu conheço que eu me identifico, é o campo que me criei, então eu tenho o conhecimento daqui, eu gosto de ficar aqui no campo, eu me sinto bem nesse espaço, (Professora Vitória, entrevista, 2018).

Assim como já disse, o que mais complica hoje é a distancia, principalmente quando está chovendo, mas assim em relação a comunidade lá em si sabe eu amo, o povo fala uma coisa e outra, ah porque tu não vem pra aqui, procura uma escola mais perto e tal, mas assim eu não sei não quis e não quero isso agora. Porque assim eu conheço a comunidade, eu me realizo, eu sei da realidade de lá, já me acostumei lá (Professora Verônica, entrevista, 2018).

Diferente de tudo, a gente tem que, é um desafio a ser enfrentado e também um desafio, mas era um campo, a educação é um campo político de atuação você pode transformar, você pode reunir a comunidade dentro da sala, a gente tem aqui a escola, mas a escola não é um bem só, é, da secretaria de educação e nem dos professores que compõe a escola, mas é um bem da comunidade. A gente pode utilizar todos os aspectos culturais da própria comunidade dentro da escola. É o meu lugar de trabalho é dentro da escola, meu campo de formação, de tudo que eu aprendi é dentro da escola (Professor Fidel, entrevista, 2018).

Os excertos narrativos apresentados demonstram o compromisso e sentimento de pertencimento docente para com a função social de sua profissão. São sujeitos que moram no campo, na cidade e que, na verdade, vivenciam todos os desafios do que é ser um educador do contexto rural, sobretudo de Mutuípe. A vontade de fazer diferente e a vontade de ver a

transformação acontecer os movem por caminhos que, ainda que pareçam difíceis de caminhar, não desistem.

No decorrer deste trabalho, propus reflexões sobre o trabalho docente no contexto das classes multisseriadas, bem como os desafios enfrentados e superados pelos docentes que atuam no contexto dessas escolas. O processo de luta dos sujeitos que atuam nesses espaços perpassa por práticas que leva-nos a pensar sobre o movimento da Educação do Campo, projeto esse que visa o desenvolvimento do campo brasileiro como espaço de sujeitos, de vida, de relações sociais, de cultura, e é pautado na luta e enfrentamento dos movimentos sociais, que vê a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo. Deste modo, o sentimento de afirmação, bem como o “grito” de socorro diante dos desafios, impulsionam nossas forças para o processo de articulação e enfrentamento contra o poder hegemônico.



Foto 10: Estrada vicinal, localidade rural de Massaranduba, Mutuípe-Ba, 2017. Trajeto por onde passam professores do campo. Acervo pessoal da autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS EM MOVIMENTOS

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei, ei.
[...] Cidade Negra

O processo de investigação no qual resultou este produto, cujo título “*O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-BA*”, perpassou por momentos de intenso conflitos, tanto de ordem pessoal quanto acadêmica. A escolha do tema, do campo empírico, dos teóricos ... tudo se constituiu como momentos desafiadores. Foram momentos intensos marcados por perdas, por saudades, angústias, decepções... mas também por ganhos... A maternidade foi um dos maiores desafios. No entanto, tudo se definiu... Porém, todo processo de construção se deu depois da maternidade. E agora...? Depois do parto e pós-parto, movida pelas alegrias da nova etapa de minha vida, pelas complexidades dessa condição. Entre as alegrias da maternidade e a dor da saudade e da perda de um ente querido, chegou um momento em que foi preciso dizer: é hora de continuar! Então volto a redefinir tudo, tomar outros atalhos para que a construção pudesse acontecer. Objetivos, metodologias, outros caminhos precisei traçar para que o grande sonho de ser mestre não parasse no meio do caminho.

Diante disso, outro desejo me movia que era de trazer para o debate a materialização com que se dá o trabalho docente dos meus colegas e companheiras professoras e professores das escolas do campo. Portanto, tudo se tornou meio angustiante até o dia da minha Qualificação, pois, até então, eram poucos os avanços, as construções... Todavia, a partir deste momento, os caminhos pareceram se alargar e, de repente, me infiltrei a fundo nesta construção. O estudo que, até então, parecia ser superficial no que tange ao levantamento de dados, agora passa a ganhar sentido e, com as sugestões, seguir caminhos profícuos em buscas de novas descobertas.

Inicialmente, prontifiquei-me a realizar um mapeamento das condições de trabalho dos professores e professoras inseridas no contexto das escolas de turmas multisseriadas do campo, no que tange aos aspectos da estrutura física das escolas, dos recursos pedagógicos, do deslocamento, da formação, dentre outros elementos que compõem o trabalho docente nesse contexto. E, de fato, o fiz. No entanto, como já afirmei, após o Exame de Qualificação, surgiu a necessidade e o desejo de ir mais a fundo nas investigações, contudo, como não conseguia sozinha devido às demandas do trabalho, família e do próprio TCC, busquei ajuda de uma graduanda e, assim, realizamos cinco entrevistas de caráter narrativo, transcrevemos e socializamos as experiências. Essa parceria foi fundamental para a conclusão deste produto.

No intuito de fazer a análise acerca do trabalho docente, busquei dialogar com conceitos que embasam o debate teoricamente. Os dados de campo trouxeram elementos que

necessitariam de maior disponibilidade de tempo para melhor aprofundamento e análise, no entanto, preferi seguir naquilo que me dispus a fazer. Senti vontade de fazer um aprofundamento teórico dialogando com a pesquisa acerca da condição de trabalho do professor no âmbito das políticas neoliberais; sobre a identidade docente; sobre as condições subjetivas; sobre a história de vida de cada um dos sujeitos entrevistados, explorando cada elemento de análise das entrevistas; sobre políticas públicas e trabalho docente.

Diante do exposto até então, sigo concluindo minhas percepções diante de tudo que foi percorrido durante a escrita deste texto e tentando dar conta do último objetivo específico deste trabalho, que é o de apresentar proposições de ações ao município pesquisado, no que tange às condições de trabalho docente nas escolas do campo. Vale salientar que não me proponho aqui à construção de um plano de gestão, mas sim de apresentar proposições para que os desafios vivenciados pelos docentes do campo possam ser superados.

Defendidas por uns e mal vista por outros, a multisseriação sobrevive e garante a escolarização de uma parcela significativa da população brasileira. As escolas multisseriadas se encontram, atualmente, como condição indispensável para os camponeses que até então tiveram seus direitos renegados possam acessar à escola. Refletir sobre a importância das escolas multisseriadas para as comunidades campesinas onde elas existem, bem como o trabalho ao qual é executado pelo conjunto de professores que atuam nesse contexto, foram objetivos desse trabalho.

Percebi, então, que as escolas de turmas multisseriadas apresentam seus desafios, sobretudo no que tange ao trabalho docente, mas também se mostra como possibilidade de construção do projeto de Educação do Campo, uma vez que estas continuam resistindo nesse contexto, mesmo diante dos projetos capitalistas que expulsam os sujeitos do campo. É nítido, que para os pais, para a comunidade e para os alunos, a educação deve acontecer no lugar onde vivem na sua própria escola, pois esta permite aos seus sujeitos a possibilidade de se educar a partir das relações estabelecidas no seu meio. As escolas do campo estão vivas, não cabe a ninguém extingui-la, pois elas representam para a comunidade um elemento de sua identidade, sem a escola no/do campo, não há perspectiva de desenvolvimento, não há educação para os sujeitos que a compõem.

O resultado das investigações evidenciou que as docentes percebem o quanto é importante que se tenha condições de trabalho adequadas para a atuação em sala de aula. Grande parte delas demonstram insatisfação em relação à estrutura física da escola, as

condições de planejamento, a falta de acompanhamento mais próximo por parte da gestão, pela escassez de material didático, pela falta de formação específica que dialogue com as realidades do campo e, principalmente, pelo deslocamento ocasionado pelas péssimas condições das estradas. Foi possível notar, também, que apesar de todos os entraves, existe um grande desafio desses profissionais que é enfrentar as próprias condições em que se dá o seu ofício.

A discussão acerca do trabalho docente requer um olhar diferenciado no que tange às condições em que se dá atuação desses sujeitos, levando em consideração que todos os elementos recaem sobre as condições de trabalho dos mesmos. Nota-se que existe uma grande necessidade de atenção por parte da gestão para que tais dificuldades sejam, assim, sanadas.

A precariedade das condições de trabalho de algumas escolas do campo de Mutuípe, mesmo que não sejam de todas as escolas, requer atenção especial por parte da gestão, uma vez que o processo de luta dos sujeitos que ali se insere é constante. Ou seja, o professor, além de não dispor de condições dignas de trabalho, ainda enfrenta junto com a comunidade os problemas vivenciados pela mesma.

Os dados da pesquisa ainda apontaram que existem dois lados em torno das condições de trabalho dos professores inseridos no contexto das escolas do campo de Mutuípe. Na maioria das escolas, são pontuadas condições inadequadas no que tange a estrutura física e deslocamento, pois, no que concerne aos demais aspectos, a instituição acaba sendo privilegiada devido ao repasse dos recursos do FNDE, como foi evidenciado nas pesquisas. Nas demais escolas, ocorrem situações de falta de material didático adequado, a estrutura física inadequada ou precária, falta de recursos tecnológicos, deslocamento, dentre outras.

Portanto, de todas as situações de precariedade na condição de trabalho docente dos professores das escolas de turmas multisseriadas de Mutuípe-Ba, o que mais se destaca é a falta de formação docente que atenda as necessidades desses sujeitos, levando em conta as especificidades desse contexto e o deslocamento atrelado às péssimas condições das estradas e a falta de uma proposta da gestão para solucionar esse problema.

Diante das discussões em torno da categoria trabalho docente, bem como da análise dos dados levantados nas pesquisas, percebo a necessidade de uma política de valorização desses sujeitos pautando os seguintes pontos na busca pela superação dos desafios encontrados pelos mesmos, como: 1. Uma política de formação de professores de turmas

multisseriadas ancorada aos princípios e fins da Educação do Campo; 2. Uma política voltada para o melhoramento da estrutura física das escolas, isto é, construir, reformar e ampliar as escolas; 3. É uma política pública de deslocamento dos sujeitos que atuam nesses contextos.

Implementar uma política de formação de professores de turmas multisseriadas ancorada aos princípios e fins da Educação do Campo, é atender ao que está previsto tanto nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, quanto ao Decreto de nº 7.352/2010, art. 2º, inciso III, quando trata do “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo”; bem como os incisos VI e VII, do art. 4º: “VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo”. Dessa maneira, nota-se que em termos de articulação, o campo mostra-se cada vez mais dinâmico, mostrando sua identidade, cultura, valores e organização política, no entanto, esta articulação precisa ser fortalecida nas comunidades onde as escolas estão inseridas.

Tendo em vista as complexidades que perpassa o campo brasileiro, sobretudo no município de Mutuípe, contexto dessa pesquisa, nota-se a necessidade de se pensar numa proposta de formação de educadores do campo baseada na perspectiva dos princípios da coletividade, da humanidade. Tal proposta de formação precisa estar pautada por um conjunto de princípios filosóficos, políticos e epistemológicos definidores das demandas dos sujeitos do campo, se apresentando como condição de sustentação das relações estabelecidas entre os pares.

A possibilidade de pensar na educação da classe trabalhadora do campo na perspectiva da garantia dos direitos universais de sujeitos concretos, de coletivos com suas especificidades no que tange aos aspectos culturais, indenitários, étnicas, territoriais, é necessário pensar as políticas focadas e pontuais. Para Arroyo, nessa perspectiva, “as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos” (ARROYO, 2007, p.161). Pois a Educação do Campo ainda é desenvolvida por meio de programas, projetos e práticas pontuais e muitas vezes isoladas, porém não são suficientemente capazes de universalizar o acesso e permanência dos estudantes camponeses, com qualidade.

As proposições de formação continuada precisam ser pensadas a partir das demandas dos professores, articuladas com as proposições teóricas que embasam a proposta curricular das escolas do campo. Sobre isso, o relatório do GESTRADO, (2015) apresenta que:

As políticas de formação continuada precisam estar atentas às demandas dos projetos educativos, mas também levar em consideração as dificuldades apresentadas pelos docentes em seguir os cursos. Como evidenciado nesta pesquisa, os cursos de formação, muitas vezes, são elementos que intensificam o trabalho docente, já que o professor tem que conciliar o tempo de trabalho e a disponibilidade para realizar sua formação (GESTRADO, 2015, p. 170).

Deste modo, corroboro com as ideias de Caldart (2002) quando traz o debate de que a Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; bem como as políticas de formação que se tem para a formação dos docentes no contexto das escolas de turmas multisseriadas tem se constituído em momentos que pouco contribuem para a melhoria das condições de trabalho desses sujeitos. Vale ressaltar que, condições adequadas de trabalho docente são elementos para se pensar a Educação do Campo como projeto de valorização e garantia de direitos da classe trabalhadora do campo.

Uma política (construir, reformar e ampliar) voltada para o melhoramento da estrutura física dos espaços escolares inserida no contexto do campo. Como já está implícito no debate acerca do movimento nacional de Educação do Campo, a nossa luta pela garantia dos direitos a educação da classe trabalhadora do campo, é também a luta pela construção, reformas e ampliação da escola do campo, a luta é pela construção e não pelo fechamento das mesmas.

Nesse sentido, torna-se fundamental pautar aqui esses elementos como possibilidades de garantia para que o coletivo de docente disponha dessa condição adequada para o exercício de sua função. Atendendo ao disposto no art. 4º, inciso V, do Decreto 7.352/2010, o qual trata da “construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo”, o exercício docente, nesse contexto, significa de luta por melhores espaços educativos, bem como de estrutura física dos mesmos.

A discussão em torno da política pública de deslocamento dos sujeitos que atuam no contexto das escolas do campo geram aspectos que têm tomado uma dimensão no coletivo de

docentes no município de Mutuípe, no contexto das escolas do campo, pois como ficou evidenciado tanto nos dados do questionário como nas entrevistas, uma das maiores dificuldades enfrentadas pelo conjunto de professores e professoras do campo é o deslocamento, alegando as péssimas condições das estradas (buracos, lama, poeira...).

A fim de sanar essa situação, proponho a criação de um sistema de deslocamento com a mobilidade de transporte que atenda as especificidades desses sujeitos. Sabemos que um único transporte não atenderia as demandas de todos os sujeitos, no entanto, haveria de se pensar em mais de um veículo (carro) para atender as diferentes regiões, desde as mais distantes às mais próximas.

Considerando que cada docente recebe uma indenização de transporte, possivelmente esta seria retirada visto que, certamente, a gestão não permitiria que esta continuasse, apesar de que não vejo motivos evidentes para essa retirada. Por outro lado, neste coletivo de sujeitos existem aqueles que certamente vão preferir continuar como estão, pois são de escolas próximas e a indenização recebida compensa as despesas. Todavia, para aqueles que estão mais distantes e que diariamente sofrem com a precariedade das estradas e do transporte certamente seriam beneficiados com esta melhoria. Pensando em tudo que há de conquistas no âmbito da educação do campo foi necessário que a articulação dos movimentos organizados, e, portanto, os resultados e ações dos movimentos sociais vivenciados nas conquistas, se efetivem no âmbito social, político.

Dessa maneira, penso que este processo se constitui em mais uma luta da categoria articulada ao Sindicato dos Professores para tal proposição. Diante do quadro de docentes, penso que é uma luta legítima e que, de alguma forma, só saberemos o resultado se formos para o enfrentamento.

Finalizo esta escrita com proposição de construção de um espaço de formação denominado “Laboratório de Formação para Professores das Escolas de Turmas Mutlisseriadas do Campo”, APENDICE I, conforme sugeriu a Banca de Qualificação. No entanto, diante de tamanhas demandas de cunho profissional e acadêmico, não houve possibilidade de execução desta proposta. Assim, deixo registrado aqui o desejo de que, juntamente com o coletivo de docentes das escolas do campo, esta proposição venha ser efetivada dentro das possibilidades. Tal proposição seria alicerçada nos princípios da Educação do Campo, bem como nas discussões teóricas que embasam as propostas pedagógica/curricular das escolas do campo de Mutuípe, que é a aproximação da teoria

histórico-crítica. Nesses movimentos seriam espaços de debates teóricos e práticos, de socializações de experiências, de trocas de saberes, de construções metodológicas e sobretudo, de formação política.

Assim, reafirmo aqui a importância do debate sobre a superação da precariedade em que se dá a materialização do trabalho docente, bem como a implementação da política de Educação Campo que considere os princípios e concepções cunhados pelos movimentos sociais do campo, que garanta um processo educação articulado ao projeto de vida. A Educação do Campo que valoriza os trabalhadores do campo, enquanto sujeito histórico na produção de um projeto coletivo de desenvolvimento do campo. É fundamental romper com o silêncio e o esquecimento, fomentando reflexões nos diferentes grupos que integram os povos do campo para a definição de mecanismos de implementação do projeto popular de Educação do Campo, um projeto integral, que abranja todos os aspectos que constituem o processo de educação dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. **História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALMEIDA, Luciene Santos de. **O Vale do Jiquiriçá no contexto do circuito espacial produtivo do cacau**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2008.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n.143, maio/ago. 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>

ANTUNES, Ricardo (Org.). **A Dialética do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2013, 160p.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2015. (1ª Reimpressão. Edição original de 2010).

ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de. **O trabalho docente em classes multisseriadas face à Proposta Pedagógica da Escola Ativa para o meio rural em Mato Grosso**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Araraquara-SP: UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, 2005.

ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins. Condições de trabalho docente e saúde na Bahia: estudos epidemiológicos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 427-449, maio/ago. 2009 427 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

ARROYO, Miguel G. Prefácio: Introdução. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 157 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BAHIA, Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia (SEPLAN). **Plano Plurianual 2004-2007**: Bahia: desenvolvimento humano e competitividade. Salvador, 2003.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

D.O.U. de 7 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: acompanhada de alterações adotadas por Emendas Constitucionais. 35a. ed. Brasília-DF: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2012.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União de 23.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União de 23.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução no. 1 de 03 de Abril de 2002**: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Diário Oficial da União, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 32.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008**: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União de 29/4/2008, Seção 1, pp. 25-26.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDS). **Programa Bolsa Família**. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia>, Acesso em Julho de 2016.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DE REPÚBLICA. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010: Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília-DF: MEC/SECADI, 2012, pp. 81-88.

BRITO, Jaqueline Andrade. **Vivências e experiências em educação e trabalho**: um estudo de caso sobre jovens do campo egressos do curso Técnico Profissionalizante em Agropecuária – Pronatec, Ubaíra-Ba (2012-2014). Amargosa-BA, 2016. (Dissertação) Mestrado Profissional em Educação do Campo – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R, et. al (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Vanâncio, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, et. al. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 4).

CALLAI, H.C. Estudar o Lugar para compreender o Mundo. In: CASTROGIOVANNI, A.C.; CALLAI, H.C.; KAERCHER, N.A. (orgs.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

CÂMARA MUNICIPAL DE MUTUIPE. **Lei Orgânica Municipal**: Mutuípe/Bahia, 1990:59.

CAMARGO, Sílvio. Considerações sobre o conceito de trabalho imaterial. **Pensamento Plural**. Pelotas [09] 37 – 56 julho/dezembro 2011. Disponível em: <http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes>. Acesso em 10 de janeiro de 2018.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O Lugar no/do mundo**. FFLCH, São Paulo, 2007, 85p.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc. Est.**, João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA – CONTAG. **Educação do Campo: Diretrizes Operacionais**. Brasília: Contag, 2012.

CRUZ, Denise Santos da. Trajetórias e processos de construção do/a educador/a *waldorf*: pesquisa (auto) biográfica de formação. **XI Reunião Científica Regional da ANPED Região Sul**: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais. 24 a 27 de julho de 2016, UFPR – Curitiba/Paraná.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira. **Vida e escola Severina**: um estudo da prática pedagógica em uma escola rural do Piauí. 534 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.

DAVIS, Cláudia; GATTI, Bernardete Angelina. A dinâmica da sala de aula da escola rural. In. THERRIEN, Jaques e DAMASCENO, Maria Nobre (Orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas – SP: Papirus, 1993, p. 75-135.

DIAS, Márcia Antônia. **A educação no campo: as especificidades da docência em duas comunidades rurais**. Belo Horizonte, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

DUARTE, Adriana. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 101-117, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/16/Adriana> Acesso em: 06 de junho de 2016.

ESTEBAN, Maria da P. Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para a reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Natanildo Barbosa, et. al. Capacidade de uso das terras na bacia hidrográfica do Jiquiriçá, Recôncavo sul da Bahia. Instituto de Geografia UFU. Programa de Pós-graduação em Geografia. **Caminhos de Geografia** - Revista *online*. Disponível em: <http://www.ig.ufu.br/revista/caminhos.html>

FRANCO, Luiz Antonio Carvalho. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FREITAS, H. et al. O método de pesquisa *survey*. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.105-112, jul./set. 2000.

FRIGOTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: Desafios de conteúdo, método e forma. In: MONARIM, Antonio. **Educação do campo. Reflexões e perspectivas**. 1ª. ed. Florianópolis: Insular, 2010, p. 19-46.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: In: Caldart, Roseli Salette; Pereira, Isabel Brasil; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, pp. 750-757.

GESTRADO. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. **Trabalho docente na Educação Básica no Brasil: Fase II / Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente**. – Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2015. Relatório. 201 p.

GODINHO, Luís Flávio Reis. **Trabalho, profissão e felicidade: Professores da Rede Estadual da Educação Básica da Bahia**. 2017, 16 p. (Texto não publicado).

GONÇALVES, Gustavo Bicalho. Trabalho docente rural. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

HAGE, Salomão. **A importância da articulação na construção d identidade e pela luta da educação do campo**. Texto apresentado no I Encontro de formação de Educadores do Campo do Nordeste Paraense, realizado em Bragança. Abril/2005. <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow>. Acesso em: 10/03/2011.

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

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 21/10/15.

JESUS, Jecivaldo do Prado de. **A Organização do Trabalho Pedagógico no contexto das escolas multisseriadas no município de Mutuípe-BA**. Monografia (Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro). Amargosa-Ba: CFP/UFRB: 2012.

LAPO, Flavinês R.; e BUENO, Belmira O. **O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente.** Faculdade de Educação – USP. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65642002000200014&script>. Acesso em: 04 de junho de 2016.

LAZZARATO, M. **Trabalho imaterial:** formas de vida e produção de subjetividade. Introdução de Giuseppe Cocco; tradução de Mônica Jesus. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção questões da nossa época, v. 70).

LELIS, Isabel. **Profissão docente: uma rede de histórias.** Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, maio/jun/jul/ago. 2001, nº 17.

LEONTIEV, A. 1977. (Retirado da apresentação em *power point* explanada na aula de Trabalho e Educação, do curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro). Amargosa-Ba: UFRB/CFP, 2012.

LIMA, Aline dos Santos. Dinâmica Sócio-Espacial do Território Vale do Jiquiriçá: Estrutura Fundiária e Formas de Acesso a Terra. **I Seminário Internacional de Espaços de Fronteira;** III Seminário Regional sobre território, fronteira e cultura; VII Expedição Geográfica da UNIOESTE: espaços de fronteiras – território e ambiente. 2011, p. 1-8.

LIMA, Paula dos Santos. **Educação no/ do campo: desafios e possibilidades da classe multisseriada na Escola Jorge Amado em Mutuípe-Ba.** Amargosa – BA, 2016. (Monografia) Colegiado de Pedagogia Centro de Formação de Professores.

LOMANTO NETO, Raul. A “Região de Amargosa”: olhares contemporâneos. In: GODINHO, Luís Flávio; SANTOS, Fábio Josué. **Recôncavo da Bahia: Educação, Cultura e Sociedade.** Salvador: CIAN; Amargosa: UFRB, 2007, p. 153-160.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

LÜDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1179-1201, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional** (Curitiba. Impresso), v. 4, p. 191-219, 2009.

MAIA, Tatiane Cristina dos Santos da; Hobold, Marcia de Souza. Estado da Arte sobre Formação de Professores e Trabalho Docente. **Psic. da Ed.,** São Paulo, 39, 2º sem. de 2014, pp. 3-14.

MARTINS, Fernando José. Gestão democrática e educação do campo. **RBPAAE,** v. 28, n. 1, p. 112-128, jan/abr. 2012.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Prefácio. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983. .

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da Economia Política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto do partido comunista**. 1980.

MENESES NETO, Antônio José de. Formação de Professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MOREIRA, Erika Vanessa; HESPANHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros. O Lugar Como Uma Construção Social. **Revista Formação**, nº 14, volume 2, p. 48-60.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza. A pedagogia das classes multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa-BA. In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Educação e Ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográfica. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 265-293.

MUTUÍPE. **Plano Municipal de Educação**: 2014-2024. Secretaria Municipal de Educação. 2014.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI Jr., Vicente; GALLO, Paulo Rogério; ROLIM Neto, Modesto Leite; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev Esc Enferm USP**, 2014; 48(Esp2):193-199. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf

NACARATO, Adair Mendes; VARANI, Adriana e CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta M^a Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabete M. de A. (org). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

NISHIMURA, Shin Pinto e JINKINGS, Nise. Precarização do trabalho docente na escola do campo. In. VENDRAMINI, Célia Regina e AUED, Bernadete Wrublewski (org.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo, 2012.

OLALDE, Alicia Ruiz; QUAN, Julian; SOUZA, Valdirene; OLIVEIRA, André Santos de. **Dinâmicas Territoriais Rurais no Vale do Jiquiriçá, Bahia, Brasil**. Resultados da 1^a fase de pesquisa. Universidade Federal da Bahia/Projeto Geografar, 2009. Ponencia apresentada al VIII Congreso Latinoamericano de Sociologia Rural, Porto de Galinhas, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

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

OLIVEIRA, Iara Poliana da Silva Morais. O Planejamento da atividade docente na sala multisseriada numa escola da zona rural de Apodi-RN. **Revista Extendere**, jan/jun 2013. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/extendere/index>.

OLIVEIRA, Jandineide Santos. **Condições de trabalho docente de professoras de classes multisseriadas: um estudo no município de Mutuípe-BA**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Amargosa, 2017.

PIRES, Ângela Maria Monteiro da Motta. **O planejamento e a gestão da Educação do Campo: o caso de um município pernambucano**. Faculdade Maurício de Nassau e UFPE. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT05-5199--Int.pdf>. Acesso em: 17 de Janeiro de 2018.

RAMALHO, Maria Nailde Martins. **Na roça, na raça... eu me tornei professor: um estudo sobre a formação docente de professores de classes multisseriadas no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha**. Piracicaba, 2008. (Tese Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba.

ROCHA, M^a. Isabel Antunes; MARTINS Aracy Alves. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte. Autêntica, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

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

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. **Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas**. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010, p. 35-47.

SANTOS, Fábio Josué Souza; SOUZA, Elizeu Clementino. **A produção acadêmica sobre o tema “classes multisseriadas” no Brasil: um olhar sobre as teses e dissertações (1987-2012)**. EPENN - ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, XXII. *Anais (CD)*. Natal-RN: UFRN, 2014 (GT 26 – Educação do Campo).

SANTOS, Milton. **A região de Amargosa**. Salvador-BA: UFBA; CPA, 1963.

SANTOS, Vinicius Oliveira. **Trabalho imaterial e teoria do valor em Marx: semelhanças ocultas e nexos necessários**. 1^a ed, Expressão Popular. São Paulo, 2013.

Santos. Edinéia Oliveira dos. **Relatório Técnico do Processo de Elaboração do Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário - PTDRSS: a dimensão da**

Educação do Campo do Território do Vale do Jiquiriçá – Bahia. Amargosa-BA, 2017 (Relatório Técnico) Mestrado Profissional em Educação do Campo – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SCHENA, Valéria Aparecida. **Condições das atividades pedagógicas das professoras: um estudo na Rede Municipal de Educação de Porto União-SC**. Florianópolis-SC, 2008. (Dissertação) Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVA ILHA, Franciele Roos da, HYPOLITO Álvaro Moreira. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 10, n. 17 p. 99-114 jul./dez. 2014 acesso em: 15 de janeiro de 2018. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/16.pdf

SILVA, Ana Clementino da. **Trabalho Docente e Educação em Tempo Integral: Um Estudo Sobre o Programa Escola Integrada e o Projeto Educação em Tempo Integral**. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: UFMG//FAE, 2013.

SILVA, M. do Socorro. **Educação do Campo: semeando sonhos... cultivando direitos**. Brasília-DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, 2010.

SILVA, Ricardo Pereira da; Lazzarato e o Trabalho Imaterial. **REDD - Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v.1, n.1, jul./dez. 2008. Disponível em: seer.fclar.unesp.br/redd/article/download/1082 Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

SOUSA, Rosiane Costa de. **Professoras de classes multisseriadas: condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano**. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Salvador-BA: Universidade do Estado da Bahia, 2015.

STEDILE, João Pedro. Reforma Agrária. In: CALDART, R. et al (orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Vanâncio, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. **Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente**. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101. Acesso em: 04 de junho de 2016.

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. **O Malabarista: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara-GO**. Dissertação (Mestrado em Educação). Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2005.

TONET, Ivo; LESSA, Sergio. **Proletariado e sujeito revolucionário**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TUMOLO, Paulo Sergio. **Trabalho, alienação e estranhamento**: visitando novamente os “manuscritos” de Marx. 27ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED (2004). (GT n. 09: Trabalho e Educação). Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt09/t0916.pdf>. Acesso em: 07 de maio de 2016.

VENDRAMINI, Célia Regina. **A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético**. Conferência proferida no II ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. Brasília, 6 a 8 de agosto de 2008.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu** (17/18) 2001/02: pp. 81-103. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03>. Acesso em: 10.06.2017.

APÊNDICE I



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

PROPOSTA DE CRIAÇÃO DO “LABORATÓRIO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS DE MUTUÍPE-BA”

1 Apresentação

Este documento sintetiza uma proposta de criação do “Laboratório de Formação de Educadores de Escolas Multisseriadas de Mutuípe-Ba”. A proposição deste Laboratório surgiu no decorrer da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo (PPGEDUCAMPO) do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), mais especificamente durante o Exame de Qualificação, a partir das provocações apresentadas pela Banca Examinadora, em especial o Prof. Dr. Luís Flávio Reis Godinho. O “Laboratório de Formação de Educadores de Escolas Multisseriadas de Mutuípe-Ba” pretende se constituir como espaço permanente de formação de professores de escolas de turmas multisseriadas e visa atender aquela que foi a demanda prioritária apresentada pelos 31 participantes da pesquisa desenvolvida para compor o TCC final do curso.

2 Localização do Laboratório

O “Laboratório de Formação de Educadores de Escolas Multisseriadas de Mutuípe-Ba” será instalado na Escola Municipal Áurea Nogueira, localizada às margens da BA-540, na comunidade rural do Ribeirão, município de Mutuípe-BA. Será destinado a promover iniciativas diversificadas para a formação de professores das Escolas do Campo, buscando

incentivar o desenvolvimento de metodologias para a inovação das práticas pedagógicas, a elaboração de materiais didáticos diferenciados, o uso de tecnologias da informação e comunicação no contexto da multisseriada.

A escolha do espaço se deu, inicialmente, por se tratar de uma escola multisseriada, localizada no campo. Além disso, considerou-se a facilidade de acesso. A escola fica às margens da rodovia estadual que liga as sedes dos municípios de Mutuípe e Amargosa, a 8 km de distância da cidade de Mutuípe-BA. Nesta estrada, há várias opções diárias de transporte, pois além dos carros da Prefeitura de Mutuípe que deslocam professores e estudantes, há ainda inúmeras linhas que realizam, diariamente, o trajeto Mutuípe-Amargosa-Mutuípe. Ainda em relação à facilidade de acesso, considerou-se que a localização da poderia facilitar o deslocamento de professores e estudantes do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), *campus* Amargosa, onde trabalham profissionais que poderiam se constituir colaboradores potenciais do trabalho a ser desenvolvido pelo Laboratório. Por fim, considerou-se o fato de ser uma instituição com um dos maiores espaços físicos entre as escolas multisseriadas do município e, por ser considerada segura⁴⁴ em relação às demais escolas municipais.

A escola possui um espaço físico relativamente amplo, com duas salas de aula, cantina, banheiros e pátio interno. Dispõe de equipamentos audiovisuais como TV e notebook para serem utilizados nos encontros de formação continuada de modo que os professores das Escolas.

Das duas salas de aula existentes na escola, apenas uma é utilizada diariamente no funcionamento das turmas. A outra sala, ociosa no momento atual, será utilizada para abrigar o Laboratório de Formação de Educadores de Escolas Multisseriadas de Mutuípe-Ba. O espaço do Laboratório será utilizado para a realização de cursos, minicursos, oficinas, eventos acadêmicos, bem como para abrigar materiais didáticos apropriados para o contexto da multisseriada, produzidos pelos professores da rede. Tais materiais serão expostos em estantes e nas paredes, configurando o laboratório como um espaço de exposição permanente das atividades realizadas.

⁴⁴ Arrombamento e furtos tem sido constante nas escolas multisseriadas localizadas no campo em Mutuípe. Como a Escola Áurea Nogueira está situada em um pequeno povoado, cercada de residências, é considerada mais segura, podendo assim abrigar equipamentos necessários ao seu funcionamento com mais segurança.

3 Objetivos

–A criação do Laboratório de Formação de Educadores de Escolas Multisseriadas de Mutuípe-Ba possui os seguintes objetivos:

–Proporcionar aos professores das escolas multisseriadas de Mutuípe momentos de formação continuada para atuação no contexto da multissérie, alicerçada no debate da Educação do Campo;

–Estimular a elaboração, socialização e avaliação de estratégias metodológicas que potencializem o trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas do campo em Mutuípe-BA;

–Reunir, sistematizar e difundir experiências pedagógicas exitosas no contexto das escolas de turmas multisseriadas do campo;

–Criar um espaço pedagógico permanente para reunir, sistematizar e expor materiais, recursos e experiências didático-pedagógicas apropriadas ao contexto da multissérie, na escola do campo;

–Difundir novas estratégias e metodologias de formação dos professores de escolas de turmas multisseriadas, possibilitando a redefinição de suas práticas pedagógicas;

–Valorizar a escola de turma multisseriada como espaço de convivência, aprendizagem e formação, potencializando a heterogeneidade que a constitui como um elemento facilitador da aprendizagem;

–Constituir um espaço público de formação de professores de escolas de turmas multisseriadas que atuam em Mutuípe e demais nos municípios da região; e de estudantes de cursos de Licenciatura em Pedagogia que poderão desenvolver estágios e vivências pedagógicas no Laboratório.

4 Infraestrutura, recursos e equipamentos necessários

Para funcionar adequadamente, o Laboratório de Formação de Educadores de Escolas Multisseriadas de Mutuípe-Ba necessitará de recursos e equipamentos diversos. Primeiramente, será necessário adequar o prédio escolar da Escola Áurea Nogueira, para atender a nova demanda colocada pela criação do Laboratório. Em seguida, será necessário

viabilizar a aquisição de recursos e equipamentos, permanentes e de expediente, que serão utilizados em suas atividades.

- Em relação às adequações no prédio escolar será necessário:
- Realizar pequenos reparos na infraestrutura do prédio;
- Realizar pintura geral das áreas internas e externas de todo o prédio escolar;
- Pintar o nome e a logomarca do Laboratório.

Serão necessários diversos materiais e equipamentos para garantir o pleno funcionamento do Laboratório. Os custos com a reforma do prédio escolar e com os materiais e equipamentos necessários ao funcionamento do Laboratório serão de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Mutuípe, da Secretaria Municipal de Educação.

5 Recursos e equipamentos necessários para o funcionamento

- Computadores;
- Projetor multimídia;
- Caixa amplificadora;
- Impressoras;
- Televisores;
- Livros;
- Filmes;

Dentre outros necessários para a formação de professores na área de Educação do Campo, sobretudo nas construções de metodologias e materiais pedagógicos a serem utilizados em sala de aula.

A gestão municipal se responsabilizará ainda, nos dias que ocorreram encontros de formação no Laboratório, pelo deslocamento e ida de volta dos professores, no trajeto Mutuípe-Laboratório-Mutuípe. Também, se responsabilizará pelo deslocamento dos colaboradores que desenvolverão a formação, quando se tratar de formadores não residentes na cidade de Mutuípe. Também, a gestão municipal se responsabilizará pela oferta de lanches e almoços para os participantes e convidados, durante os encontros de formação.

O trabalho de formação a ser realizado por professores da própria rede ou por convidados-parceiros será a título voluntário, sem remuneração.

6 Modo de funcionamento

O Laboratório de Formação de Educadores de Escolas Multisseriadas de Mutuípe-Ba será coordenado por uma equipe de profissionais vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Mutuípe que possui formação em Educação do Campo. O Laboratório será vinculado ao Espaço Administrativo e Pedagógico das Escolas do Campo (EAPEC).

Equipe de Coordenação do Laboratório

Pessoa	Função exercida na SEC	Função no Laboratório
Rosiane do Carmo Teixeira	Vice-diretora das escolas do campo de Mutuípe-Ba	Coordenadora geral
Daiane de Jesus dos Santos	Coordenadora Pedagógica das Escolas do Campo de Mutuípe	Vice-Coordenadora
Railda Santos Sousa	Professora do Colégio Dr. Julival Rebouças	Vice Coordenadora
Jecivaldo de Jesus do Prado	Coordenadora Pedagógica do grupo I, que inclui a Escola Áurea Nogueira	Colaboradora
Cleonice Jesus dos Santos	Professora da Escola Áurea Nogueira	Colaboradora
Jandineide Oliveira	Funcionária de apoio da Escola Áurea Nogueira	Colaboradora

A escolha desses nomes deu-se considerando, principalmente, a formação e a militância que os mesmos possuem em prol da Educação do Campo no município, bem como pelas funções que exercem no âmbito da rede municipal de ensino. Para a inclusão dos nomes neste projeto de criação do Laboratório

Esta equipe procurará organizar as atividades do Laboratório, sobretudo os encontros de formação, envolvendo todos os professores em atuação em turmas multisseriadas do município. Cada encontro de formação será conduzido por uma pessoa da equipe de coordenação ou por colaboradores vinculados a instituições e projetos parceiros, especialmente o Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo

da Bahia, com destaque para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Educação do Campo e Mestrado Profissional em Educação do Campo.

A participação de formando e formadores será atestada através de declarações ao fim de cada encontro, ou ao final de cada ano letivo, conforme as listas de frequências assinadas em cada momento formativo.

Durante o ano de 2018 será feita uma experiência pioneira, que deverá ser continuada nos anos vindouros, a partir de sua avaliação.

7 Colaboradores

Para que a proposta do Laboratório de Formação de Educadores de Escolas Multisseriadas de Mutuípe-Ba seja efetivada e em pleno funcionamento, será necessário contar com a parceria institucional e individual de membros da gestão municipal, militantes e pesquisadores da Educação do Campo, e do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, vinculados aos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Educação do Campo e o Mestrado Profissional em Educação do Campo.

Neste sentido, elenca-se abaixo uma relação de possíveis colaboradores, que poderão estar assumindo atividades de formação no âmbito do Laboratório.

- Equipe de gestão das Escolas do Campo de Mutuípe (Direção, Vice-Direção, Coordenação Pedagógica, Funcionários De Apoio, Digitadora, Secretária Escolar);
- Secretaria Municipal de Educação de Mutuípe-BA;
- Prefeitura Municipal de Mutuípe-Ba;
- Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo do CFP/UFRB / Curso de Mestrado Profissional de Educação do Campo - UFRB;
- Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Agrárias (CFP/UFRB);
- Licenciatura em Pedagogia (CFP/UFRB);
- Grupo de Pesquisa e Extensão OBSERVALE – Observatório da Educação do Campo no Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-BA (CFP/UFRB);
- Programa Pibid/UFRB, especialmente o Subprojeto Pibid Classes Multisseriadas;
- Pesquisadores da Educação do Campo da UFRB e UNEB;
- Estudantes atuais e egressos do curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo do CFP/UFRB;

–Comunidade local do contexto escolar onde será implantado o Laboratório:
comunidade rural de Ribeirão, Mutuípe-BA;

–Professores e professoras de escolas multisseriadas localizadas no campo no município de Mutuípe-BA;

–Outros sujeitos que possam contribuir para o fortalecimento do debate acerca da e efetivação das Políticas Públicas de Educação do Campo no município de Mutuípe, na formação de professores de turmas multisseriadas, bem como na construção, sistematização, avaliação e difusão de metodologias para o aprimoramento do trabalho pedagógico dos docentes das salas multisseriadas.

8 Temáticas a serem exploradas durante a formação

A formação a ser desenvolvida pelo Laboratório buscará explorar temáticas relacionadas às concepções e fundamentos da Educação do Campo, tais como Questão Agrária, Agricultura camponesa, Sindicalismo, Cooperativismo e Associativismo rural, bem como questões relacionadas às políticas educacionais e à prática pedagógica nas escolas do campo, no contexto da multissérie. Vislumbra-se, sem o prejuízo de outras a serem incluídas durante o desenvolvimento da formação, as seguintes temáticas:

–Finalidades e princípios da Educação do Campo;

–Formação de Educadores do Campo com enfoque nas concepções de escola, educador e Educação do Campo;

–Formação de professores de escolas de turmas multisseriadas;

–Educação Infantil no contexto das escolas de turmas multisseriadas;

–Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas multisseriadas;

–O tempo escolar no contexto da escola multisseriada;

–Projeto Político-Pedagógico das escolas multisseriadas do campo;

–Currículo e prática pedagógica nas escolas multisseriadas;

–Panorama da Agricultura contemporânea;

–Agricultura camponesa e bem viver;

–Introdução à Agroecologia;

–Cooperativismo e Associativismo rural;

–Oficinas de produção e análise de material didático para as escolas multisseriadas;

- Diversidade na escola do campo: gênero; relações étnico-raciais, etc;
- Outras temáticas relevantes para a materialização do trabalho docente nas escolas do campo.

9 Estratégias metodológicas do curso:

O curso será desenvolvido através de metodologia diversificada, podendo utilizar as seguintes estratégias, dentre outros:

- Debates expositivos orientados, leituras e discussões dos textos recomendados. Os debates teóricos serão articulados com a prática pedagógica dos docentes, visando a possibilidade de não perder de vista o “chão da escola”;

- Exibição e análise de vídeos

- Construção de metodologias inovadoras nas mais diversas áreas do conhecimento para o trabalho com turmas multisseriadas;

- Realização de oficinas para construção de recursos didáticos nas áreas de Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, considerando o contexto da multissérie;

- Elaboração, execução e avaliação de projetos interdisciplinares;

- Seminários de Socialização de Experiências Exitosas desenvolvidas no contexto de turmas multisseriadas;

- Outros que venha contribuir para a formação dos educadores de escolas de turmas multisseriadas.

10 Avaliação

Ao final de cada momento de formação será realizada uma avaliação coletiva, levantando-se elementos para direcionar a próxima sessão de formação a ser realizada.

Será realizada considerando a frequência, as leituras realizadas, a participação dos presentes e as contribuições para o debate dos temas. Ao final de cada semestre letivo pretende-se realizar um Seminário de Socialização de Experiências Exitosas desenvolvidas no contexto de turmas multisseriadas, com a participação de todos os envolvidos no processo de formação.

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

<p>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia</p>	<p>Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Centro de Formação de Professores - CFP Colegiado do Mestrado Profissional em Educação do Campo Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia OBSERVALE – Observatório da Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-Bahia</p>
---	--

Pesquisa: “As Condições de Trabalho Docente nas Escolas do Campo no Município de Mutuípe–Ba”
Mestranda: Rosiane do Carmo Teixeira | Orientador: Prof. Dr. Fábio Josué Santos

Prezado(a) professor(a), estou realizando uma pesquisa com vistas a levantar dados para elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB. O tema de pesquisa é “*As condições de Trabalho Docente nas Escolas do Campo no município de Mutuípe-BA*” e o objetivo deste questionário é colher informações sobre as condições de trabalho docente dos professores e professoras que lecionam nas escolas situadas no campo no referido município Ba. Você foi escolhido(a) por atuar em uma escola do campo. Contamos com a sua importante colaboração, respondendo o questionário a seguir. Não será necessário você se identificar, pois a pesquisa é anônima e os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para a pesquisa. Comprometo-me a seguir todas as normas da Ética em Pesquisa na Educação. Muito obrigado! Rosiane do Carmo Teixeira Mutuípe-Ba, 17/02/2017

QUESTIONÁRIO

I - DADOS E PERFIL PROFISSIONAL

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Idade: _____ anos
4. Estado civil: () casado () solteiro () divorciado () Outros
5. Tem filhos? () Não () Sim Em caso afirmativo, quantos? _____
- Município em que reside? _____
3. Você reside: () no meio rural? () ou na cidade?
7. Distância entre o lugar onde mora e a escola onde atua em km: _____ km.
10. Há quanto tempo você atua como docente? _____ anos

11. Há quanto tempo atua como docente **em escola do campo**? _____ anos

12. Há quanto tempo exerce a docência em **classe multisseriada**? _____ anos

6. Preencha o quadro abaixo, indicando o(s) município(s), escola(s) e série/ano(s) em que você leciona, segundo o turno indicado na coluna 1.

Turno	Município	Escola	Série/Ano que leciona
Matutino			
Vespertino			
Noturno			

8. Descreva como você faz o deslocamento de casa até a(s) escola(s) onde trabalha no município de Mutuípe?

Que meio de transporte utiliza para se deslocar entre sua residência e a escola em que você trabalha, no município de Mutuípe?

Moto própria Moto contratada Carro próprio Carro contratado
 Bicicleta Animal A pé

Outro _____

9. Você trabalha em outro município, além de Mutuípe?

Não Sim Em caso afirmativo, qual _____?

10. Qual a distância entre sua casa e esta outra escola onde atua, em outro município, em km?
_____ km

11. Descreva como você faz o deslocamento entre sua casa e esta outra escola, caso atue em mais de uma escola? _____

12. Que meio de transporte utiliza para se deslocar até esta segunda escola em que você atua, caso isso ocorra?

Moto própria Moto contratada Carro próprio Carro contratado

() Bicicleta () Animal () A pé ()
Outro _____

13. Quantas horas semanais, em média, você dedica à atividade docente fora da escola em preparação de aulas, correção de atividades, planejamento, elaboração de materiais, etc? Explique.

II. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

14. Preencha o quadro abaixo, informando dados sobre a sua formação em diferentes níveis de ensino.

Nível de formação	Nome do curso	Instituição	Ano de conclusão
Ensino Médio			
Ensino Médio (2ª formação se houver)			
Graduação			
Graduação (2ª Formação se houver)			
Especialização			
Especialização (2ª Formação se houver)			
Especialização (3ª Formação se houver)			
Mestrado			

15. Você já participou ou participa de cursos de formação continuada? () Não () Sim
Em caso afirmativo, quais foram estes cursos?

16. Você já participou ou participa de cursos de formação continuada para os **professores das escolas do campo**? () Não () Sim
Em caso afirmativo, quais foram estes cursos?

Caso você tenha participado de cursos de formação **para professores do campo**, como **você avalia** esses cursos?

16. Você já participou ou participa de cursos de formação continuada para os **professores de turmas multisseriada?** () Não () Sim
Em caso afirmativo, quais foram estes cursos?

17. Caso você tenha participado de cursos de formação **para professores de classes multisseriadas**, como você avalia esses cursos?

18. Que demandas de formação continuada você julga existir para os professores do campo no município de Mutuípe?

III - REGIME DE TRABALHO

18. Que tipo de vínculo empregatício você possui com o município de Mutuípe/?
() Efetivo () Contratado por Processo Seletivo () Cargo de confiança

() Temporário/substituto () Estágio Remunerado () Voluntário

19. Preencha o Quadro abaixo, indicando a quantidade de alunos que você atende em seu exercício profissional, em Mutuípe e também em outros municípios, por nível de ensino e turno de trabalho.

Nível de ensino	Serie/Ano	Quantidade de alunos por turno		
		Matutino	Vespertino	Noturno
Educação Infantil	0-3 anos			
	4-5 anos			
Anos Iniciais	1º ano			
	2º ano			
	3º ano			
	4º ano			
	5º ano			
Anos Finais	6º ano			
	7º ano			
	8º ano			
	9º ano			
Ensino Médio	1º ano			
	2º ano			
	3º ano			

Descreva como é a rotina diária de trabalho.

IV – INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS

Descreva a infraestrutura física da escola em que você atua. (Escola 1)

Caso você trabalhe em mais de uma escola, descreva a infraestrutura física da **segunda escola** em que você atua? (Escola 2, caso trabalhe em mais de uma escola).

A escola que você leciona possui:

- Energia elétrica Água encanada ou poço artesiano Laboratório de Informática
 Laboratório de Ciências Biblioteca Área de lazer Parque infantil

V – MATERIAL DIDÁTICO

Marque quais materiais didáticos é disponibilizado na escola onde você atua.

- TV DVD Computador Impressora Data show
 Jogos didáticos Jogos eletrônicos Livros didáticos
 Livros de histórias Aparelho de som Outros

Avalie os materiais didáticos disponibilizados para apoiar sua atuação profissional na escola do campo

VENCIMENTOS

Atuando como docente/professora(a), você recebe uma remuneração total a equivalente a:

- 1 Salário Mínimo 1,5 Salário Mínimo 2 Salários Mínimos
 2,5 Salários Mínimos 3 Salários Mínimos 3,5 Salários Mínimos
 4 Salários Mínimos 4,5 Salários Mínimos 5 Salário Mínimo
 5,5 Salários Mínimos 6 Salários Mínimos 6,5 Salário Mínimo

Você recebe ajuda financeira adicional para transporte, para realizar o deslocamento até a escola em que atua? Não Sim

Em caso afirmativo, quanto é esta ajuda? Como ela é paga?

O salário que você recebe como professor(a) é a principal fonte de renda em sua casa?

- Não Sim .

Justifique

Você está satisfeita(o) com a remuneração que recebe como professor(a)?

- Não Sim .

Justifique

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Considerando as condições de trabalho para o exercício da docência nas escolas do campo do município de Mutuípe, **como você avalia os seguintes aspectos:**

Gestão das escolas do campo.

Apoio e assistência técnica e pedagógica oferecida aos professores

Acompanhamento pedagógico dos professores nas escolas

Planejamento pedagógico

Proposta curricular

Sobre suas condições de trabalho na escola onde você atua descreva seus aspectos positivos e negativos.

Você é filiado a algum sindicato? () NÃO () SIM

Em caso afirmativo, qual sindicato? _____ Como você avalia a atuação do sindicato quanto aos problemas e dificuldades que afetam sua rotina de trabalho?

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, de duas pesquisas conjuntas, respectivamente, intituladas “*O trabalho docente em turmas multisseriadas: análise das condições de trabalho do professor*” (Valdenice de Jesus Nascimento) e “*As Condições de Trabalho Docente nas Escolas do Campo no Município de Mutuípe–Ba*” (Rosiane do Carmo Teixeira). Tais estudos tem por objetivo analisar em que condições de trabalho professores que atuam em escolas multisseriadas desenvolve o fazer docente, no campo, no município de Amargosa e Mutuípe-Ba.

Nesta pesquisa sua participação se resumirá em forma de entrevista narrativa, esta que será gravada e posteriormente transcrita. Se você concordar em participar, por favor, assinar no final deste documento.

Seu nome será fictício, na escrita e apresentação desta pesquisa. Sendo assim, as respostas concedidas por você durante a entrevista serão evidenciadas, porém de modo confidencial para que sua privacidade seja assegurada. Então, a pesquisadora responsável e seu orientador comprometem-se a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos nesta pesquisa de forma consolidada, sem qualquer identificação sua enquanto colaborador/a desta pesquisa.

Cabe salientar a não obrigatoriedade de sua participação. Sendo assim, você fica livre, se por acaso quiser desistir a qualquer momento de contribuir com essa pesquisa, ou até mesmo deixar de responder a alguma pergunta no decorrer da entrevista. Se você recusar em

participar, tal decisão não lhes trará nenhum dano. Você não será sujeito a custear nem receber nenhum benefício financeiro. Sua colaboração é importante para ampliar o conhecimento científico na área educacional em especial sobre as escolas multisseriadas do campo. Você receberá uma cópia deste termo constando o número do celular e o endereço do e-mail da pesquisadora responsável e seu orientador, podendo tirar as suas dúvidas sobre este trabalho e sua participação a qualquer momento. Desde já muito obrigada!

Pesquisadora responsável 1: Valdenice de Jesus Nascimento

Endereço: Fazenda Água Vermelha- Mutuípe-Ba

Telefone: (75) 98852-9155

E-mail: valnascimento1@live.com

Pesquisadora responsável 2: Rosiane do Carmo Teixeira

Endereço: Cidade de Mutuípe-BA

Telefone: (75) 9. 8872-6865

E-mail: afroane@yahoo.com.br

Professor orientador: Fábio Josué Souza Santos

Endereço: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. Av. Nestor de Melo Pita, n. 535, Amargosa-Ba

Telefone: (71) 9. 8647-2963

E-mail: fabiosantos@ufrb.edu.br

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO

Eu _____, CPF: _____,
declaro que li e concordo com as informações contidas nesse documento, bem como as pesquisadoras, Valdenice de Jesus Nascimento e Rosiane do Carmo Teixeira, explicou-me claramente sobre como ocorrerá todo procedimento desta pesquisa.

Local e data:

Mutuípe, / /2017.

(Nome por extenso)

(Assinatura)

ANEXO III – ROTEIRO DE ENTREVISTA



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Formação de Professores - CFP
Colegiado do Mestrado Profissional em Educação do Campo
Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia
OBSERVALE – Observatório da Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-Bahia

Macro Projeto de Pesquisa: “Mapeamento da realidade da Educação do Campo nos Territórios de Identidade do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-Bahia” | Coordenador: Prof. Fábio Josué Souza Santos

Micro pesquisa 1: “*As Condições de Trabalho Docente nas Escolas do Campo no Município de Mutuípe-Ba*”
Mestranda: Rosiane do Carmo Teixeira | Orientador: Prof. Dr. Fábio Josué Santos

Micro pesquisa 2: “*O trabalho docente em turmas multisseriadas: análise das condições de trabalho do professor*”
Graduanda: Valdenice de Jesus Nascimento | Orientador: Prof. Dr. Fábio Josué Santos

ROTEIRO DE ENTREVISTA

PARTE 1 – FOCO NA NARRATIVA DO SUJEITO.

1. Fale-me um pouco sobre sua trajetória de vida.
2. Conte-me de que forma você se tornou professor(a).
3. Me conte como é ser professor(a) de turma multisseriada.
4. Me conte sobre sua escola e sua turma.

PARTE 2 – QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO.

5. Poderia nos falar (melhor) sobre o contexto em que você nasceu e viveu sua infância a adolescência, e sobre as condições sócio-econômicas de sua família?
6. Fale-me sobre sua trajetória escolar.
7. Como se deu o ingresso na profissão?
8. Como se sente sendo professor?
9. Como se sente sendo professor de escola multisseriada, localizada no campo?
10. Relate-me como é o seu dia-a-dia, ou seja, a sua rotina de trabalho?
11. Conte-me sobre o deslocamento que você faz de casa até a(s) escola(s) que você atua.
12. Descreva-me a(s) turma(s) que você atua como professor(a).
13. Conte-nos como é o seu trabalho como professor de turma multisseriada.

- 14.** Me conte sobre sua condição de professor(a) de turma multisseriada.
- 15.** Considerando a realidade do município em que você atua, e, especificamente, a realidade das turmas multisseriadas, como você avalia as condições de trabalho que são dadas aos professores deste município, no que se refere à:
- Infraestrutura das escolas;
 - Deslocamento dos professores (casa-escola);
 - Materiais didáticos disponíveis;
 - Proposta curricular e planejamento de ensino;
 - Política de formação continuada de professores;
 - Acompanhamento e apoio pedagógico ofertado pela gestão municipal;
 - Salário;
 - Valorização dos professores;
- 16.** Uma das questões muito discutidas nos debates sobre a docência nas escolas multisseriadas, tem sido a questão da heterogeneidade, ou seja, a diversidade que caracteriza as turmas. O que você gostaria de dizer sobre esse ponto.