



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

**ROSIELE SILVA PINHEIRO**

**CONDIÇÕES DE TRABALHO E SOLIDÃO DOCENTE NAS ESCOLAS DO  
CAMPO: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DE CLASSES  
MULTISSERIADAS**

Amargosa - Bahia  
2023

**ROSIELE SILVA PINHEIRO**

**CONDIÇÕES DE TRABALHO E SOLIDÃO DOCENTE NAS ESCOLAS DO  
CAMPO: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DE CLASSES  
MULTISSERIADAS**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, apresentado ao Centro de Formação de Professores – CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como obtenção do título Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Mariana Martins de Meireles

Amargosa - Bahia  
2023

## ROSIELE SILVA PINHEIRO

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Centro de Formação de Professores – CFP, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado (a), pela seguinte banca examinadora:

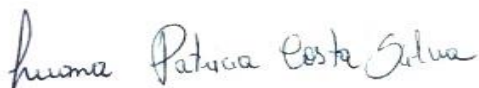
### BANCA EXAMINADORA



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana Martins de Meireles** – Orientadora  
Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréia Barbosa dos Santos** – Examinadora  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luana Patrícia Costa da Silva** – Examinadora  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Amargosa, 30 de maio de 2023

*É com muito orgulho que dedico essa conquista a meus pais e meu  
companheiro. Estes me aconselharam, me apoiaram e sempre  
impulsionaram positivamente a enfrentar as dificuldades e desafios  
durante minha trajetória universitária.*

## AGRADECIMENTOS

Meu Deus, quero lhe agradecer por ter me concedido essa oportunidade incrível. Agradecer pela força e coragem de lutar sempre. Pelas graças concedidas, pelas pessoas boas que pôs no meu caminho e, fechando este ciclo sendo agraciada pela maternidade.

Também quero agradecer a minha mãe Rosália de Jesus Silva, que sempre me apoiou nessa jornada em tudo. Mesmo sem entender a minha organização ao estudar e conciliar com a vida pessoal, sempre puxou na minha orelha quando eu dizia que não iria para a aula para fazer outra atividade urgente, enchia minha paciência. Agradecer também a meu pai Antônio que quando precisava, não media esforços físicos e financeiros para me ajudar.

Ah, e meu companheiro Adelson Santos, bom ouvinte e conselheiro! Sempre esteve ao meu lado, me buscando e me levando no ponto do ônibus nas madrugadas e a noite, nunca reclamou de nada. Me entendia e fazia de tudo, literalmente, para que eu dedicasse aos estudos. Agradeço muito por você fazer parte da minha vida.

Quero agradecer também a minha orientadora professora Mariana Meireles, pois sem o seu grande apoio e paciência, nada disso seria possível. Minha motivação para dedicar tudo de mim neste trabalho sempre foi você, pois além de ser minha inspiração em sabedoria, valorizava e pressionava minha capacidade. E pela minha insistência, não queria decepcioná-la. Posso confessar que ela acreditou em mim, mais do que eu mesma. Gratidão por tudo, minha querida Professora Mariana.

Estendo meus agradecimentos as professoras da banca examinadora, a Andréia Barbosa e Luana Patrícia, pela disponibilidade de participar. A empatia e bom trabalho me tocou ao ponto de reconhecer meu lugar de universitária e se fortalecer cada vez mais. As experiências compartilhadas com vocês contribuiriam com a minha formação.

Ademais, estendo meus agradecimentos as pessoas que me ajudaram a exemplo de Dona Áurea, Érica, Vanusa e outras que se dispuseram a me ajudar em momentos difíceis. Espero que, ao lembrarem do pouco ou muito que me ajudaram, se sintam contempladas neste momento.

*“O trabalho dos professores em geral é mediado pelo afeto”*

*(THIELE; AHLERT 2007)*

PINHEIRO, Rosiele Silva. **Condições de trabalho e solidão docente nas escolas do campo: um estudo com professoras de classes multisseriadas**. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Bahia, 2023, p. 67.

## RESUMO

O presente trabalho monográfico buscou investigar questões relacionadas as condições de trabalho e solidão docente nas escolas do campo, especificamente no contexto das classes multisseriadas. As condições de trabalho dos professores, envolvem condições físicas e psicológicas implicando diretamente na realização das atividades laborais cotidianas. Em vista disso, buscou-se escutar professores de classes multisseriadas, prescrutando suas percepções sobre suas condições de trabalho e os sentimentos manifestados mediante as demandas impostas pelo ofício de ensinar. Para tanto, foi delimitado como objetivo geral: Compreender as condições de trabalho vivenciadas por docentes de classes multisseriadas e os sentimentos gerados por esse contexto. Tal objetivo, desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: Investigar questões relacionadas as condições de trabalho nas escolas do campo, especificamente no contexto das classes multisseriadas; analisar como as condições de trabalho e os sentimentos gerados pela profissão são vivenciados por professoras de classes multisseriadas; Tecer reflexões sobre as condições de trabalho e suas implicações na vida e na prática dos professores de classes multisseriadas. Do ponto de vista metodológico, a investigação ancorou-se na abordagem qualitativa de pesquisa, aproximando-se dos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica, a partir do uso da técnica da entrevista narrativa, realizada com quatro professoras de escolas multisseriadas situadas em dois municípios do recôncavo baiano. A pesquisa revelou que as professoras de escolas do campo que atuam em classes multisseriadas estão expostas a intensificação do trabalho, cujo os níveis de esforços são diversos a depender da realidade. As responsabilidades são múltiplas e extrapolam as funções docentes, propriamente ditas, tais como planejamento e desenvolvimento das aulas, com foco na aprendizagem dos estudantes. Em alguma medida, os processos de intensificação do trabalho e a regulação das atividades, sem as parcerias ou mesmo presenças qualificadas da gestão escolar e da comunidade e pais, acometem o emocional dos docentes que vivenciam sentimentos que vão desde da solidão, autorresponsabilização, ansiedade e a frustração até sentimentos voltados para satisfação, valorização, tranquilidade e alegria. Ademais, tal como buscamos fazer neste trabalho, torna-se urgente priorizar a escuta dos professores, conhecer suas necessidades, entender seus diversos contextos, acolher suas emoções enfim, nos aproximarmos de suas vidas e pensar junto com eles aspectos de sua profissão.

**Palavras – chave:** Condições de Trabalho Docente; Solidão Docente; Classes Multisseriadas; Narrativas de Professoras.

## SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	09
I. PROFISSÃO DOCENTE, CONDIÇÕES DE TRABALHO E A SOLIDÃO DOS PROFESSORES	14
II. PERCURSO METODOLÓGICO	22
2.1 PARADIGMAS CIENTÍFICOS	22
2.2 ABORDAGEM DE PESQUISA QUALITATIVA	25
2.3 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E ENTREVISTA NARRATIVA	26
2.4 CAMPO EMPÍRICO E COLABORADORES DA PESQUISA	29
2.5 PERSPECTIVA DE ANÁLISE	31
III. CONDIÇÕES DE TRABALHO EM ESCOLAS DO CAMPO: O QUE DIZEM AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS?	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIAS	59
ANEXOS	64



## NOTAS INTRODUTÓRIAS

O presente trabalho monográfico buscou investigar questões relacionadas as condições de trabalho e solidão docente nas escolas do campo, especificamente no contexto das classes multisseriadas. As condições de trabalho dos professores, envolvem condições físicas e psicológicas implicando diretamente na realização das atividades laborais cotidianas. Em vista disso, buscou-se escutar professores de classes multisseriadas, perscrutando suas percepções sobre suas condições de trabalho e a solidão docente manifestadas mediante as demandas impostas pelo ofício de ensinar.

Primeiramente, é preciso dizer que o interesse por compreender a escola do campo e o trabalho docente nasce das relações que estabeleço com este contexto desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental. Na época a professora que não tinha formação de ensino superior, somente o magistério, tentava fazer o que podia em suas práticas educativas. Eram muitas crianças com faixa etária e sereis diferentes, isso porque havia somente um transporte disponível para carregar as crianças, uma parte da região no turno matutino e a outra parte no turno vespertino. Desse modo, a professora tinha que conseguir lidar com duas classes multisseriadas nos dois turnos, sendo que se tivessem dois transportes, poderia separar as séries de acordo com os turnos, gerando, talvez, melhores condições de ensino e aprendizagem.

Além dessa dificuldade, a escola não tinha energia elétrica e os materiais didáticos e carteiras eram sobras da escola da zona urbana. Mesmo com tudo isso, a professora reinventava a forma de ensinar. Ainda assim, de certo modo, nossa aprendizagem ficava comprometida pela falta de tempo de ensinar, pois enquanto ela fazia a atividade das crianças menores, escritas no caderno, as outras crianças maiores ficavam esperando, ou o contrário. Isso me incomodava, porque às vezes queria que ela revisasse a atividade, mas a professora estava ensinando outras crianças. Também tinham alunos com deficiência intelectuais e motora que deixava as condições de ensino ainda mais complexa para a professora e para os estudantes daquela classe.

Ampliando essa discussão, a segunda motivação para o desenvolvimento dessa pesquisa surgiu no decorrer do curso da graduação em Pedagogia, principalmente nas reflexões das aulas do componente de História Social da Educação. Em uma das aulas, a ministrante professora Dr. Rosângela, trouxe como convidada a professora Terciana Vidal (UFRB) que discutiu sobre políticas educacionais e como suas diversas formas de regulação têm influenciado na gestão e organização do trabalho pedagógico dos professores do campo. Em seus estudos, observou

como esses professores se posicionavam face as políticas de regulação com o domínio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforma do ensino médio, BNC formação, reforma da previdência, PEC teto de gastos, desmonte das universidades públicas, entre outros, são exemplos que tentam impor o professor políticas educativas conservadoras e gerencialistas, implicando sobremaneira em suas condições de trabalho. Essa atividade formativa me impulsionou ainda mais a querer saber se os desafios enfrentados pelos professores das classes multisseriadas poderiam ser motivos para gerar intensificação do trabalho em conexão com o sentimento de solidão ao lidarem com situações adversas que recaem sobre o exercício de sua profissão.

Santos e Moura (2012), descrevem que as políticas educacionais implementadas nas últimas décadas têm (re)assumido uma perspectiva (neo)tecnicista e pragmatista e vêm sendo orientadas por um modelo gerencialista de gestão com foco na apresentação de resultado. Para tanto, as práticas pedagógicas estão voltadas para atender o capitalismo, se utilizando novamente de técnicas que visam construir as capacidades dos sujeitos em reprodutores para atender o mercado, impondo de certo modo, dificuldades para o professor ensinar, que começam da estrutura da escola até o planejamento pedagógico, este desvinculado das necessidades de aprendizagem que a educação do campo precisa.

Medrado (2012), sinaliza como os professores tentam resolver continuamente estas situações:

Em muitas situações, os professores se sentem pressionados pelas secretarias de educação, quando definem encaminhamentos padronizados no que se refere à definição de horário do funcionamento das turmas e ao planejamento e listagem de conteúdo, reagindo de forma a utilizar sua experiência e criatividade para gestar o trabalho pedagógico com as várias séries, adotando medidas diferenciadas face às especificidades de suas escolas ou turmas. (MEDRADO, 2012, p 10).

Assim, de acordo com autor, esses tipos de situações causadas pelas redes de apoio, que teria como função ajudar, acaba colocando o professor em criar estratégias que “burlam” a sistematização da secretária, por conhecer a especificidade da sala e entender qual tipo de prática e didática se adequa melhor no ensino.

Motivada pela relevância social, coloca-se em evidência neste estudo que a educação ofertada nas classes multisseriadas nas escolas do campo se impõe como um desafio para os professores ao longo da história da educação ofertada aos povos do campo, considerando as especificidades impostas no processo de ensino-aprendizagem e seus processos de regulação

mediante os sistemas inadequados de educação. Nota-se, que a escola do campo desde muito tempo não foi vista como prioridade no ensino dos filhos dos trabalhadores que moram em comunidades rurais deste país, tal como foi possível vivenciar ao longo do meu processo educativo nos anos iniciais do ensino fundamental. Dentre as circunstâncias vivenciadas, destacaremos as condições de trabalho e o sentimento de solidão atravessados pelos professores do presente estudo.

Para esta pesquisa, compreende-se que condições de trabalho docente

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 (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p. 5).

Em vista disso, os desafios impostos pelas condições de trabalho aos professores, acarreta em certa medida na frustração, minimizando o prazer de ensinar nas escolas multisseriadas, gerando inúmeros sentimentos, dentre eles, a solidão. No caso dos professores de escolas de comunidades rurais, na realidade concreta de seu trabalho, muitos são vistos como se fossem os únicos responsáveis pela formação e qualidade da educação ofertada neste contexto, amplificando a responsabilização.

Assim, diante do exposto, considera-se como pergunta de pesquisa: *quais as percepções de professores de classes multisseriadas sobre suas condições de trabalho e os sentimentos manifestados mediante as demandas impostas pelo ofício de ensinar?* Para tanto, foi delimitado como objetivo geral: Compreender as condições de trabalho vivenciadas por docentes de classes multisseriadas e os sentimentos gerados por esse contexto. Tal objetivo, desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: Investigar questões relacionadas as condições de trabalho nas escolas do campo, especificamente no contexto das classes multisseriadas; analisar como as condições de trabalho e os sentimentos gerados pela profissão são vivenciados por professoras de classes multisseriadas; Tecer reflexões sobre as condições de trabalho e suas implicações na vida e na prática dos professores de classes multisseriadas.

Neste trabalho monográfico foram utilizados os autores como: Arroyo (2010); Santos; Moura (2012), Hage (2008, 2010, 2011), Picanço (2012), Rebolo (2012), Sousa; Pinho (2017),

Sodré (2018), Siade e Ximenes-Rocha (2018), Hypolito (2012), Oliveira; Assunção (2010); Barbosa e Meireles (2021) além de outros autores, contribuíram com seus trabalhos para o embasamento teórico deste estudo.

Santos; Moura (2012), contribuem analisando que a educação voltada para o campo e as classes multisseriadas presencia a lógica tecnicista neoliberal ao impor às escolas e ao currículo, um modelo de educação e de formação docente alienígena a realidade da comunidade. O que de certa maneira, significa pensar que essa educação impõe aos professores ensinar conteúdos sistematizados e pragmáticos desvinculados da realidade de estudantes e professores, uma vez que, são mediados conhecimentos generalistas e universalistas que não adentram a cultura do próprio lugar, tão pouco dialogam com as identidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Além dessa realidade, conforme destacou Hage (2010), muitos professores que trabalham em classes multisseriada se sobrecarregam ao assumir outras funções como: faxineiros, líder comunitário, diretor, secretário e merendeiro. Essas múltiplas funções sobrecarregam os professores, impactando diretamente nas suas condições de trabalho. Além do mais, mesmo com tantas demandas na atuação, recebem baixa remuneração e possuem formas de contratos instáveis. Desse modo, enfrentam a intensificação do trabalho, excesso de responsabilização, isolamento e solidão no ofício de ensinar.

De acordo com Arroyo (2010), a escola multisseriada é compreendida no sistema escolar como distante atualmente do paradigma curricular moderno, urbanocêntrico e seriado. Assim sendo, por conta de suas especificidades, esta são vistas como distantes do padrão de qualidade, refletida pela falta de condições materiais e didáticas, pelo atraso de formação comparado a escola urbana, assim como pela intensificação de atribuições aos professores. Tudo isso, associado as demandas da própria escola do campo e dos processos de regulação pelos quais atravessam os professores. Esse cenário complexo tem gerando inúmeras implicações nas condições físicas e psicológicas dos professores, conforme também identificamos neste estudo.

Do ponto de vista metodológico, esta investigação ancora-se na abordagem qualitativa de pesquisa, aproximando-se dos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica, a partir do uso da técnica da entrevista narrativa, realizada com quatro professoras de escolas multisseriadas situadas em dois municípios do recôncavo baiano. Além disso, foram realizadas algumas vistas de campo para fins de aproximação com as professoras e seus respectivos espaços de trabalho,

favorecendo, em alguma medida a compreensão dos contextos investigados e o trabalho com as entrevistas.

Ademais, esta monografia encontra-se estruturada nas seguintes seções. Esta introdução que contempla uma abordagem panorâmica da pesquisa, apresentando justificativa, objetivos, problema e questões gerais sobre o tema de estudo. O capítulo I se ocupa em apresentar discussões sobre a profissão docente no Brasil, colocando em debate condições de trabalho e aspectos relacionados a solidão docente no contexto da educação no campo. O capítulo II corresponde ao percurso metodológico. Nesse sentido, situa discussões relacionadas aos paradigmas científicos, pesquisa qualitativa, dimensões da pesquisa (auto)biográfica. De igual modo, apresenta informações sobre a entrevista narrativa, o contexto e os colaboradores da pesquisa, bem como a perspectiva de análise de dados. O capítulo III apresenta um exercício de análise das entrevistas, colocando em evidência a narrativa das professoras sobre experiências vivenciadas no âmbito das classes multisseriadas do campo, dentre os aspectos apresentados são situados as condições de trabalho e os sentimentos que atravessam a profissão docente. Por fim, constam as considerações finais, cuja as linhas apresentam uma síntese dos resultados da investigação. Há ainda, as referências e os anexos.

Espera-se que as reflexões apresentadas neste trabalho possam contribuir com os estudos sobre condições de trabalho de professores de classes multisseriadas, juntando-se a outros estudos que se preocupam com a qualidade da educação do campo, sem se apartar das condições materiais, físicas e psicológicas atravessadas pelos docentes.

## 1. PROFISSÃO DOCENTE, CONDIÇÕES DE TRABALHO E A SOLIDÃO DOS PROFESSORES

*[...] de forma ampla, pode-se definir o trabalho docente como todo e qualquer ato de realização no processo educativo (OLIVEIRA, 2010, p.7).*

A profissão docente é algo indispensável para o desenvolvimento da sociedade, pois ela abarca todas as áreas de estudos responsáveis por evoluções e transformações dos sujeitos e lugares. Paralelo a esse reconhecimento, se observa historicamente a desvalorização da profissão, imperando condições de trabalho desafiadoras e angustiantes. Tal como afirmou Costa (*et. al*, 2014, p. 9), “a sociedade não reconhece nem valoriza o trabalho do professor como um profissional de grande importância para a formação social, intelectual e moral dos sujeitos”. Assim, chega-se ao entendimento de que [...] a influência das imagens que a sociedade projeta neste profissional, prejudica o seu trabalho (COSTA, *et. al*, 2014, p. 9).

Uma sociedade que não se importa com a saúde dos seus professores não está em situação de exigir desses profissionais um trabalho de qualidade, pois em um ambiente laboral onde existem fatores que propiciam o adoecimento físico e mental do trabalhador, não há como ser desenvolvido um trabalho de excelência. Isto é algo importante para se pensar quando as políticas públicas são elaboradas no sentido de pretender uma educação que seja transformadora (CARDOSO; NUNES; MOURA, 2019, p. 138).

A legislação educacional nacional, dentre os deveres do professor, destaca que “os docentes incumbir-se-ão de: zelar pela aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1996, Art. 13, § III). Assim, especifica-se o ofício do professor e o cumprimento de seus papéis referentes à docência. Entende-se, portanto, a profissão docente como uma função “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” (TEIXEIRA, 2018, p. 47). Nisto, reside a importância e a defesa por esta profissão. Ao assumir o caráter educativo, imbuído de uma função social, frente a uma educação que emancipa e humaniza, o trabalho dos professores vislumbra a formação de cidadãos cientes de seu papel na sociedade contemporânea e, por isso, diversos aspectos condicionantes caracterizam esse trabalho (OLIVEIRA, 2010).

Nesse sentido, entende-se que, a profissão é reflexo de seu contexto histórico que ora atribui importância, ora desvaloriza a função. De acordo com os estudos de Cericato (2016), pode-se datar o início formal da profissão docente com os colonizadores quando colocaram os jesuítas para catequizar os povos nativos ao cristianismo e impor uma visão ideológica européia de mundo. Anos mais tarde, teve a revolta pombalina que instituiu o fechamento dos colégios jesuítas para assegurar os interesses capitalistas dos portugueses. É neste período que se inicia o processo de organização e normatização do trabalho docente. Dentre as muitas questões apresentadas pela reforma pombalina, chegou-se a conclusão de que, no geral, as profissões são regulamentadas pelo Estado, mas algumas “possuem um maior grau de autonomia na gestão e na fiscalização internas, realizadas por seus próprios membros, o que não ocorre com a classe dos professores” (CERICATO, 2016, p. 275).

Os professores, por sua vez, não são apenas profissionais que fazem as suas atribuições na escola, pois além de lecionar e cuidar da aprendizagem dos estudantes, estes também estão vinculados diretamente com os gestores e as famílias dos estudantes, além do planejamento e pregação das aulas. No caso das escolas do campo, são inteiramente responsáveis para manter a organização e funcionamento da escola. De certo modo, a contextualização histórica da docência nos permite pensar nas lutas e resistências frente aos interesses capitalistas. Nessa lógica, Brito, Prado e Nunes (2017) pontuam que é preciso (re)pensar as questões que envolvem a docência nos seus tempos pedagógicos e formativos, espaços e os recursos necessários para realizar a ação pedagógica qualificada, a valorização da atividade docente, jornada única, formação continuada, melhoria da remuneração e garantia de condições dignas de trabalho.

No que diz respeito a atuação da profissão docente, observa-se que historicamente o ensino e o cuidado estão vinculados às atribuições dos professores, principalmente atrelados ao gênero feminino, associados, também às questões domésticas e à maternidade. Na educação infantil, isso se torna mais perceptível. Nas creches, as professoras e auxiliares estão a todo tempo cuidando do bem-estar das crianças e, o ensino apresenta-se de forma mais lúdica para atender o desenvolvimento desta faixa etária. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a atuação profissional centraliza-se nos processos de leitura e escrita, sem desvincula-se do cuidado. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino médio, o cuidado deixa de ser central e a função de ensinar passa a ocupar lugar de destaque na docência.

Assim sendo, compreende-se que a afetividade e os aspectos relacionados ao cuidado atravessam a ação pedagógica dos professores, justificando, em certa medida, a permanência

dos docentes na profissão, mesmo quando vivenciam condições precárias de trabalho, como é caso dos professores das escolas multisseriadas do campo. Em contrapartida a esse contexto, Santos e Moura (2021), também salientam que, a falta de condições de trabalho nas classes multisseriadas tem sido um fator que interfere diretamente na prática docente, gerando descontentamento entre os professores.

A organização escolar em classes multisseriadas se constitui um desafio aos professores do campo por dois fatores aparentes: ausência de formação específica para atuar na Educação do Campo e em escolas multisseriadas e construção de um planejamento didático-pedagógico que contemple as diferenças de interesses, de aprendizagem e de faixas etárias dos alunos. De acordo com Resolução 1/2002 – CNE/CEB, “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade” (BRASIL, 2002), o que configura a multisseriação como uma forma de organização do ensino específica de comunidades camponesas e que pode favorecer o desenvolvimento educacional dos filhos dos camponeses.

Na Resolução CNE/CEB nº 2/2008, Art.10, § 2º, está disposto que as escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação [...] instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente, (BRASIL, 2008). Desse modo, compreende-se que o problema das classes multisseriadas não está na reunião de crianças com múltiplas idades e níveis de aprendizagens diversos em uma mesma sala, mas na necessidade de garantir as condições necessárias para o funcionamento de escolas com esse tipo de organização de turmas, minimizando a precarização. Segundo Hypolito (2012), a precarização do trabalho docente está relacionada à condição geral do trabalho e não necessariamente ao processo de trabalho propriamente dito, embora afete diretamente os professores e, por efeito contrário, seja por ele afetado, podemos dizer que fatores materiais, físicos, psicológicos e emocionais atravessam o ofício de ensinar.

Nestes termos, recorreremos novamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, art. 67), que versa sobre a valorização dos profissionais da educação nos seguintes termos:

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



- IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
  - V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
  - VI - Condições adequadas de trabalho.
- (BRASIL, art. 67)

Como é possível observar a categoria de condições de trabalho dos profissionais da educação é explicitada na LDB (9.394/96), pontuando-se que tais condições devem ser adequadas ao exercício da função. Tal realidade não tem sido garantida aos professores de classe multisseriadas, de modo ampliado, não gozam de tais prerrogativas. Segundo Nunes e Santos (2021),

Apesar da presença significativa e da importância social que esse tipo de organização escolar assume na escolarização do sujeitos do campo, historicamente as escolas multisseriadas têm despertado pouco interesse do Estado, que não tem elaborado políticas públicas específicas (de financiamento, de construção da arquitetura escolar, de recrutamento de pessoal, de formação docente, de elaboração de currículos e materiais didáticos) para enfrentar os problemas a elas pertinentes (NUNES; SANTOS, 2021, p. 26).

Além desse cenário, os professores que lecionam nas escolas do campo passam por diversas dificuldades, dentre elas: transporte, ausência de formação específica, estabilidade nas formas de contato, especificidades do planejamento e execução das aulas, inadequação dos currículos, etc. Para Souza, Pinho e Meireles (2012, p. 355) a escola rural, historicamente vem sendo tratada como um modelo desviado do que foi projetado como escola, fundamentada desde o princípio numa visão do ensino urbano. Dessa forma, assim com as escolas, os docentes que nelas atuam, sofrem e lidam, em geral, sozinhos com os diversos desafios que perpassam sua rotina pedagógica.

De acordo com Oliveira e Vieira (2012)

Foram muitos os estudos que mostraram a perda de autonomia dos docentes pelos processos de massificação do ensino trazida pela expansão da escolaridade, o arrocho salarial imposto a esses trabalhadores combinado a deterioração das condições de trabalho, em muitos casos afetando a saúde dos trabalhadores, a feminilização do magistério, entre outros. Mais recentemente, os estudos e pesquisa tem demonstrado alto grau de intensificação do trabalho, com os docentes assumindo novas funções e responsabilidades no contexto escolar, além da pauperização desses trabalhadores e de seus alunos (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 154- 155).

Mediante isso, pode-se perceber o grau de complexidade que implica o trabalho docente. Assim, o docente precisa conciliar as funções pedagógicas com pressões externas para permanecer e gerenciar o seu trabalho. No contexto das classes multisseriadas, isso se aprofunda.

[...] a maioria dos professores que atuam nessa modalidade de ensino são temporários, permitindo que tal condição seja alvo de pressões políticas e de empresários locais, por terem grande influência sobre as secretarias de educação, assim acabam sendo submetidos a uma grande rotatividade, mudando frequentemente de escola ou região devido à instabilidade no emprego (SANTOS; MOURA, 2021, p. 57).

E no meio disso, o saber-fazer exigido ao professor ultrapassa sua capacidade e inibe a autonomia de realizar um trabalho que seja satisfatório, interferindo diretamente nas condições de trabalho. De acordo com Sodré (2018),

[...] para que as dificuldades dos que são inseridos na profissão docente sejam amenizadas, ou menos solitárias, torna-se oportuno compreender o ciclo de carreira dos professores, principalmente no que diz respeito às particularidades docentes brasileiras na inserção da carreira. Bem como compreender as especificidades dos professores iniciantes/ingressantes a fim de elaborar e implementar políticas públicas de apoio, acolhimento e recepção destes (SODRÉ, 2018, p. 25).

Do outro lado, tanto professores iniciantes ou professores de carreira, observa-se o avanço dos processos de regulação do trabalho docente:

O controle exercido sobre os docentes tem se dado em formas cada vez mais sutis por parte da gestão dos sistemas educativos; os "pacotes educacionais", as tecnologias pedagógicas, os livros didáticos; os calendários, horário e as diversas modalidades de supervisão do seu tempo e trabalho, inclusive com o emprego de novas tecnologias. O docente deve responder às instâncias hierárquicas de gestão e também as pressões internas por parte da direção e coordenação de sua unidade, bem como ao controle externo que é exercido pelos pais dos alunos e pela comunidade em geral (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 157-158).

Desse modo, por vezes, com a insatisfação, os professores precisam atender as exigências e darem conta de funções que vão além das atribuições do desenvolvimento do trabalho, demonstrando a importância do debate em torno destas questões. De certo modo, compreender e investigar os desafios e dificuldades impostas aos professores, inclusive das classes multisseriadas, nos permite uma aproximação com suas reais condições de trabalho e seus modos de atravessar tais situações.

Conforme Hypólito (2012),

Muitos aspectos envolvem as condições de trabalho nas escolas públicas, aspectos que influenciam sobremaneira as condições de trabalho do professorado. Envolvem elementos indissociáveis, tais como: formação; carreira, remuneração e formas de contratação; processo de trabalho - intensificação, cargas de trabalho, tempos, características das turmas (aspectos materiais e emocionais); condições físicas e materiais do trabalho, dentre outros (HYPOLITO, 2012, p. 211).

Diante de tudo que os professores passam “isso corrói os planos de carreira e fragmento corpo docente, auxiliando na precarização da condição docente e das condições de trabalho (HYPOLITO 2012, p. 228). Além dessas dificuldades, os professores de escolas do campo, muitas vezes, precisam conciliar os deslocamentos até a escola, o exercício prático da profissão com os assuntos administrativos da escola. Tendo em vista que, os gestores não se fazem presente diariamente, os professores precisam resolver demandas internas e cuidar para manter condições de mínimas de funcionamento da escola. De igual modo, os professores, também, se responsabilizam por estabelecerem possíveis diálogos com as famílias de seus estudantes, ocupando-se em organizar reuniões e comunicar situações aos pais. Tais condições de trabalho, demonstram, ao seu modo, a solidão docente como uma realidade vivenciada por professores de escolas do campo.

Logo, entende-se que conhecer a escola do campo e compreender as funções que o professor exerce, não é uma tarefa fácil. Atender todas as demandas e resolvê-las da melhor forma requer comprometimento superior ao ofício de ensinar. Nesse contexto, é possível que este se sinta isolado, podendo construir perspectivas negativas acerca de seu trabalho e de sua profissão. Dessa maneira, conseqüentemente, a pressão vivenciada por eles afeta suas emoções, gerando um sentimento de solidão que além de interferir na sua saúde, também reflete nas ações pedagógicas. Nesse sentido, o docente precisa ser ouvido e compreendido, uma vez que as condições de trabalho interferem na vida e na pessoa do professor. Ao seu modo, narrar histórias é um meio de compartilhar sentimentos, de se reconhecer e ser apoiado, minimizando os impactos da solidão.

Primeiramente, é preciso compreender o significado de solidão, que por sua vez é um sentimento, sendo este um estado de quem se acha e se sente desacompanhado ou só/isoladamente, pois mesmo estando na companhia de outros, pode ocorrer de se sentir só. Logo, ao pensar no professor que atua numa escola multisseriada, enfrentando todas as situações que

vão além da formação e atribuições, possivelmente se sentem solitários no exercício da profissão.

Segundo Sodré (2018),

[...] a solidão docente é o estado ou condição de um estar só, isolado, mesmo atuando na escola, que é um ambiente coletivo, porém, isolado. A solidão manifesta-se, então, como um elemento intensificador das dificuldades na inserção na carreira (SODRÉ, 2018, p. 47).

Desse modo, a subjetividade que atravessa a vida do professor e de seu ofício torna-se uma realidade vivenciada pelos professores de classes multisseriadas.

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. (TEIXEIRA, 2018, p. 53)

A intensificação do trabalho é um fator determinante para gerar o sentimento de solidão docente, isto porque para a grande maioria dos professores além de trabalhar a carga horária exigida, estes excedem o tempo para resolverem demandas extras que são atribuições de outros profissionais. Tal como afirmou Hage (2008), as investigações realizadas nas escolas multisseriadas revelam o isolamento dos professores nas escolas do campo, gerado por diversas situações que os mesmos enfrentam cotidianamente com a intensificação do trabalho que, por sua vez, vai muito além da prática docente.

Além disso, os professores de classes multisseriadas,

[...] se sentem pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados de horário do funcionamento das turmas, de planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico adotando medidas diferenciadas em face das especificidades das turmas (HAGE, 2008, p. 03).

Desse modo, no momento da prática pedagógica na classe multisseriada, tudo afeta diretamente o professor. Por exemplo, se o planejamento não deu certo, se acontece algum desentendimento com os estudantes, se os estudantes se propuseram a realizar as atividades de casa, se o material didático foi danificado, enfim, se a organização pedagógica e demais fatores não colaboram para ação docente, tudo isso interfere nas condições de trabalho do professor.

Esse conjunto de situações, gera um possível sentimento de solidão e responsabilização, como se tudo relacionado ao processo educativo tivesse que ser resolvido somente pelo professor. Em alguns casos, muitos professores ficam incapacitados de resolveres demandas de aprendizagem dos próprios estudantes, isto, porque o tempo torna-se insuficiente para gerenciar tantas situações. No caso, das classes multisseriadas, “limita-se o tempo da aula e levam os educadores a elaborar vários planejamentos de acordo com os conteúdos de cada série, [...] não atentando para a heterogeneidade presente no cotidiano escolar” (HAGE, 2008, p. 07).

Por isso, os professores de classes multisseriadas precisam reunir muitos esforços para desenvolver o trabalho cotidiano. Ainda, diante do isolamento profissional nas situações vivenciadas que são internalizadas, pode acarretar o adoecimento destes. O desequilíbrio das emoções, a solidão pode impactar na saúde dos professores. Por essa razão, esta pesquisa buscou compreender, através das narrativas dos professores que atuam nas classes multisseriadas, aspectos relacionados as condições de trabalho e a solidão docente em escolas do campo.

## **2. PERCURSO METODOLÓGICO**

Este capítulo apresenta a metodologia utilizada nesta pesquisa, ao investigar a partir de narrativas de quatro professoras de classes multisseriadas, aspectos relacionados as condições de trabalho e a solidão docente em escolas do campo. Entende-se que a pesquisa científica é voltada para investigar possíveis respostas para resolver determinados problemas e dúvidas que surgem na sociedade e no ser humano. Nesse sentido, os resultados das pesquisas qualitativas objetivam alcançar o desenvolvimento de conhecimentos para a evolução da sociedade no âmbito político, econômico e social a partir das experiências humanas, portanto, subjetivas.

Nesse sentido, para o desenvolvimento da pesquisa científica é necessário métodos e técnicas que atendam diretamente o objetivo proposto. O uso das técnicas é imprescindível no processo da pesquisa, pois seus princípios de organização metodológica colaboram diretamente na produção científica. Para a execução da pesquisa é preciso escolher abordagem, os instrumentos para a coleta e definir a perspectiva de análise de dados. Desse modo, a metodologia é importante e necessária para a pesquisa científica, pois é a partir dela que se escolhe o melhor caminho para a realização e a validação da produção científica.

### **2.1 PARADIGMAS CIENTÍFICOS**

Ao longo da história, com as mudanças ocorridas na sociedade, a comunidade científica teve que criar paradigmas para atender tais momentos. Esta pesquisa se aproxima da produção de conhecimentos científicos emergentes, porque abrange a complexidade subjetiva, no sentido de focar na visão dos sujeitos a partir de suas experiências relacionada ao objeto de estudo. Assim, compreender no âmbito das narrativas (auto)biográficas situações experienciadas na história de vida dos sujeitos que possam possibilitar o autoconhecimento e reflexões voltadas para o reconhecimento de suas identidades perante a realidade profissional e social. Assim, os significados dessa pesquisa poderão construir ao apresentar as realidades vivenciadas por docentes de escolas do campo.

Para a compreensão de cada um destes paradigmas, o estudo realizado se deu a partir das reflexões de Boaventura de Souza Santos (1988) que elaborou um discurso sobre a história da ciência, tratando-se do paradigma dominante, bem como a sua crise. Séculos mais tarde,

para atender novas demandas da sociedade surge o paradigma emergente. Inicialmente, a produção do conhecimento era controlada pelos domínios impostos pela igreja e pela mitologia grega, defendendo a ideia de uma única verdade sobre o mundo. Por conta disso, tais conhecimentos eram fragmentados, refletindo apenas aspectos generalistas da realidade que eram propagados no período.

Desta forma, por serem conhecimentos remetidos ao senso comum e sem comprovação científica, naquele momento, houve a necessidade das pessoas se questionarem sobre o conhecimento e o modelo imposto pela igreja e a mitologia. Diante dos questionamentos, surge no século XVI, o paradigma científico denominado paradigma moderno ou dominante, o primeiro modelo de produção da ciência. (SANTOS, 1988). Dessa forma, esse paradigma se torna padrão ao orientar uma nova forma de produção conhecimento. Neste modelo, a verdade científica passa a ser algo infalível e incontestável. Portanto, seguia-se a racionalidade técnica, com a lógica da matemática no âmbito das ciências naturais, estruturando-se através de um modelo quantitativo. Assim sendo, tornou-se um modelo global de racionalidade científica que se volta para um modelo totalitário. Ou seja, ao reconhece-se como a única forma de fazer ciência, não permite outras formas de produção de conhecimento.

Os princípios do paradigma moderno envolvem objetividade, descrição da realidade observada, neutralidade científica, separação do sujeito com o objeto. Além disso, “a ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso” (SANTOS, 1988, p. 70), portanto, o sujeito empírico não se aproximava da realidade investigada. Ademais, o paradigma dominante nasce diretamente com as ciências naturais, assumindo como base o positivismo e os interesses capitalistas na forma de produzir e controlar a produção da ciência.

Este modelo padrão a que se determinou o conhecimento moderno se perdurou durante três séculos e diante das mudanças na sociedade, os novos pesquisadores sentiram a necessidade de investigar outros campos científicos que até aquele momento a ciência padronizada não tinha resolvido. Nesse sentido, eram envoltos os questionamentos sobre as diversas condições teóricas e sociais, a alteração da realidade e o aparecimento de outras novas pautas sociais, o paradigma moderno entra em crise.

A crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições. Distingo entre condições sociais e condições teóricas [...] é o resultado do

grande avanço no conhecimento que ele propiciou. O aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda (SANTOS, 1988, p. 54).

Esse conhecimento crítico permitiu que os cientistas se questionassem sobre a ineficácia da ciência e suas distintas possibilidades de construção. Desse modo, os pesquisadores repensaram o princípio da relatividade de Newton, pois se as coisas são relativas, existem verdades e não apenas uma verdade única e infalível. Além disso, através do avanço da física quântica, chegou-se à conclusão que não existe neutralidade científica, evidenciando as complexas relações entre sujeito e objeto (SANTOS, 1988).

A necessidade de mudança alavancada pela crise, originou em um novo modelo científico, chamado de paradigma emergente. Este inicia no século XX, consolidando-se no século XXI. Ao ser aprofundar nos princípios desencadeados pela crise, esse conhecimento científico é compreendido pela necessidade de produção de saberes localizados, através da valorização de pesquisas locais (SANTOS, 1988). Dessa forma, valoriza-se a relação entre sujeito e objeto de pesquisa, sugerindo reflexões sobre a proximidade da ciência com a humanidade e suas demandas mais subjetivas.

Assim, este atual paradigma filia-se a ciência produzida com os homens e para os homens, pois é preciso aproximar temas das humanidades através da ampliação dos quadros de realidade. Dessa forma, mobiliza-se a valorização da subjetividade, pois é preciso um nível maior de entendimento para compreender o mínimo realidades vivenciadas pelos sujeitos. Entende-se que, para produzir ciência é preciso ter rupturas e, para produzir rupturas é preciso se aproximar da realidade. Tal realidade precisa ser olhada numa compreensão sensível, tendo em vista que os sujeitos e suas realidades são distintas e seus significados devem ser tratados nas especificidades da pesquisa.

O paradigma emergente foi estruturado por Santos (1988), a partir de quatro teses. A primeira tese, determina que todo conhecimento é natural e social, isto é, propõem a interação das relações naturais e sociais, ou seja, não tem como serem separadas. A segunda tese, demarca que todo conhecimento é local e total, assim, o que se produz local também pode ser referencia para o total. A terceira tese, determina que todo conhecimento é autoconhecimento, afirmando que não se separa o sujeito-pesquisador do objeto da pesquisa, uma vez que o conhecimento produzido decorre de um conhecimento íntimo e sensível, elaborado por aquele que produz. Ao seu modo, “o regresso do sujeito fora já anunciado pela mecânica quântica ao demonstrar que



o ato de conhecimento e o produto de conhecimento eram inseparáveis” (SANTOS, 1988, p. 67). A quarta tese, remete-se a valorização do conhecimento do senso comum, isto implica na necessidade de um retorno ao social que colocando em destaque a experiência dos sujeitos e os sentidos que estes atribuem a realidade vivenciada.

Diante disso, ao se enquadrar no paradigma emergente e nos pressupostos apresentados por suas teses, esta pesquisa busca compreender como professoras de classes multisseriadas atravessam por questões relacionadas as condições de trabalho e a solidão docente em escolas do campo. Com abertura metodológica apresentada pelo paradigma emergente, desponta a pesquisa qualitativa e uma diversidade de técnicas de recolha de dados, tornando o processo de pesquisa mais singular, subjetivo e humano.

## **2.2 ABORDAGEM DE PESQUISA QUALITATIVA**

A abordagem de pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos sociais, a partir de sua explicação e motivos, portanto, adota uma multiplicidade de métodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, ou seja, em busca de encontrar o sentido e interpretar o seu significado. Escolhe-se, portanto, a abordagem qualitativa neste trabalho, buscando compreender questões relacionadas as condições de trabalho e solidão docente nas escolas do campo, especificamente no contexto das classes multisseriadas.

De acordo com Godoi (1995, p. 58), este tipo de abordagem de pesquisa “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva [...] dos participantes da situação em estudo”. Assim, ao pesquisar sobre como os professores da escola do campo lidam com suas condições trabalho, nos aproximamos das realidades vivenciadas por eles e os sentidos que atravessam esse contexto.

Segundo Chizzotti (2003), os estudos qualitativos aparecem nos cenários de investigação social na metade do século XIX. Desse modo, “novos temas e problemas originários de classe, gênero, etnia, raça, culturas trazem novas questões teóricas e metodológicas aos estudos qualitativos” (CHIZZOTTI, 2003, p. 10).

Para Minayo (2011),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2011, p. 21)

Nessa abordagem, busca-se compreender os significados, bem como a partilha das realidades vivenciadas que constituem o objeto de pesquisa. Para Gerhardt e Silveira (2009), a preocupação da pesquisa qualitativa é com aspectos da realidade, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais e que não podem ser quantificados tal como se pretendeu ao longo desse estudo.

Godoi (1995) afirma que,

Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto. O interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias. Não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações (GODOI, 1995, p. 63).

Nesse sentido, a compreensão dos aspectos voltados para os estudos qualitativos, visa estabelecer vínculos com instrumentos que poderão ser capazes de atenuar informações subjacentes, subjetivas e próximas das humanidades dos colaboradores da pesquisa, neste caso, professoras de classe multisseriadas do campo.

### **2.3 PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA E ENTREVISTA NARRATIVA**

Ao se apoiar nos princípios epistemológicas da pesquisa qualitativa, este trabalho recorre aos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica ao investigar os professores de classes multisseriadas e suas experiências, através do recolhimento e análise de narrativas. Esse tipo de pesquisa convoca as complexas relações que o sujeito estabelece com representações que circulam em seu entorno, mediante narrativas que lhes são transmitidas e as que ele próprio elabora sobre o que lhe acontece (PASSEGGI, *et al*, 2016). Assim, a pesquisa (auto)biográfica

permite que os colabores da pesquisa, sendo estes professores de escolas do campo, narrem histórias vivenciadas durante o trabalho pedagógico dentro e fora do espaço escolar.

Para Delory-Momberger (2011, p. 342), o ato de narrar poderia ser definido “como uma dimensão do agir humano que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sócio-históricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos”. Desse modo, a partir das narrativas apresentadas, as professoras colaboradoras dessa pesquisa tiveram a possibilidade de ao narrar suas experiências, também analisarem situações relacionadas a atuação profissional nas classes multisseriadas. Tal como destacado por Barbosa e Meireles (2021), é possível no ato de narrar que os professores criem horizontes e outras formas de desenvolverem a prática docente, sem deixar de reivindicarem por melhores condições de trabalho.

Para compreensão histórica, o surgimento do método (auto)biográfico inicia-se no período da segunda metade do século XVIII na Alemanha. Esse tipo de pesquisa “caracteriza-se pelo surgimento de um modo de construção biográfica pelo qual o indivíduo tende a outorgar a si mesmo sua lei de constituição e a encontrar em sua experiência pessoal as fontes de seu desenvolvimento” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 336). Diante disso, é observável que este método focado nas narrativas desde o princípio, volta-se para a relação do indivíduo com a sociedade.

Dessa forma, ao pensar que antes as narrativas subjetivas eram consideradas impróprias para a ciência, atualmente tem-se dado a importância ao ato de narrar, também como ato de pesquisa e compreensão da realidade. Assim, o trabalho com “narrativas autobiográficas como fonte de investigação assenta-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela” (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016. p. 114).

Nessa direção, Moura e Santos (2021) afirmam que:

[...] as narrativas permitem uma inserção nas realidades vivenciadas pelos sujeitos, pois são portadoras de manifestações capazes de revelar as particularidades que configuram as práticas cotidianas. Oferecem, ainda, a possibilidade de compreender os estatutos da profissão docente no contexto da multisseriação, por meio das reflexões indagações que se manifestam, entrelaçando nos relatos, fazendo vir à tona a compreensão do engendramento das políticas de ausências e silenciamento voltadas para a educação nesses espaços (MOURA; SANTOS, 2021, p. 14).

Assim sendo, reconhece-se a importância dos professores narrarem suas próprias histórias no momento da pesquisa. Ao pesquisador, cabe ter uma escuta sensível, permitindo que se torne um momento de reconhecimentos de identidades e o autoconhecimento das experiências de vida que se constroem socialmente e culturalmente. Neste trabalho, a escuta e recolha das vozes das professoras se deu através da técnica da entrevista narrativa.

Entende-se que a entrevista narrativa, ao fazer parte da pesquisa qualitativa é um método de coleta de dados importante, pois tem como objetivo recolher informações subjetivas do grupo de colaboradores estudado. De acordo com Muylaert, *et. al.* (2014, p. 194), “as entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional”. Nesse sentido, através de uma conversa aberta, ou mediada por eixos temáticos, se realiza o processo de recolha e produção das narrativas, permitindo aproximação com as experiências dos colaboradores.

A importância de pesquisar por meio desta técnica, vai além da própria pesquisa, tendo em vista que a narrativa faz parte de nossas vidas, em que a todo tempo estando narrando (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010). Assim, há uma necessidade de as pessoas contarem, que independente do que seja o assunto, é tomada por uma forma universal. Desse modo, através do ato de narrar é possível que os sujeitos reflitam sobre eles e suas histórias e experiências partilhadas, seja no âmbito pessoal ou profissional. Dessa forma, isso se adere ao termos indexados, ao significar serem histórias com referências de acontecimentos concretos em um lugar e no tempo que aconteceu (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010). Por outro lado, “o material não indexado vai além dos acontecimentos e expressam valores, juízos, refere-se à sabedoria de vida e, portanto, é subjetivo” (MUYLEART, *et.al.* 2014, p. 196).

Assim sendo,

O enredo é crucial para a Constituição de uma estrutura narrativa. É a através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa. Por isso a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo quanto no sentido (JOVCHELOVITCH; BAUER 2010, p. 92).

Para tanto, o enredo obedece a maneira como as histórias são contadas, o que permite a operação de produção do sentido da narrativa, assim, o sentido não está no fim, mas durante toda a história. Mediante a isso, a técnica da entrevista narrativa visa estimular e encorajar os

colaboradores da pesquisa a recuperem experiências significativas atreladas a profissão docente em escolas multisseriadas do campo.

Ao contrário da entrevista em si, a entrevista narrativa substitui o esquema de perguntas e respostas, pois o informante ou o colaborador da entrevista usa sua própria linguagem ao narrar, com mínimo de corte do entrevistador. Para isso, sugere-se que sejam seguidas as seguintes etapas: *preparação*, aproximação do campo e elaboração dos eixos temáticos que serão disparadores das narrativas; *iniciação*, apresentação dos eixos temáticos e gravação. O uso da gravação é necessário para a entrevista narrativa, já que o pesquisador interfere o mínimo o colaborador no ato de falar. A terceira etapa é a *narração central*, que não pode ser interrompida, encorajando-se o colaborador com expressões faciais. A quarta, refere-se à possibilidade do *questionamento*, volta-se para o aprofundamento do diálogo entre entrevistador e colaborador. Já a quinta etapa, remete-se a *fala conclusiva*, despedida e agradecimento, desligando-se o gravador (JOVCHELOVITCH; BAUER 2010). Após gravadas e transcritas, as entrevistas passam por um processo de análise. Desse modo, “para analisar o material recomenda-se reduzir o texto gradativamente, operando-se com condensação de sentido e generalização” (MUYLAERT, *et.al.* 2014, p. 196). Neste trabalho, utilizamos um quadro analítico para orientar esse processo de análise, conforme consta nos anexos.

## **2.4 CAMPO EMPÍRICO E COLABORADORES DA PESQUISA**

Esta pesquisa foi realizada em quatro escolas do campo, nos municípios de Mutuípe e Presidente Tancredo Neves, localizados no estado da Bahia. A escolha por estes espaços tem a haver com a relação estabelecida como os mesmos, viabilizando o trabalho de pesquisa. Em função do sigilo e dos cuidados éticos, os dados do campo não foram detalhados para resguardar a identidade, tanto da escola quanto dos professores. No caso das colaboradoras, foram utilizados nomes fictícios autorizados pelas mesmas.

De forma geral, são escolas multisseriadas e atendem alunos de séries/anos distintos. Sobre os espaços das escolas, algumas possuem duas salas outras apenas uma, no mais, as estruturas são semelhantes. A oferta de ensino volta-se para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo aulas no período matutino e vespertino em algumas, e em outras funcionam apenas um turno por causa da baixa quantidade de alunos. Os alunos destas escolas são oriundos da classe popular, filhos de agricultores locais, onde suas rendas

são do trabalho do campo, com a produção de diversas plantações, principalmente o cacau e bananeira, consideradas as maiores fontes de renda dos municípios de Mutuípe e Presidente Tancredo Neves.

Através de uma pesquisa realizada no site Cidades do Meu Brasil<sup>1</sup>, levantou-se a quantidade de escolas situadas no meio rural e urbano. No município de Mutuípe existem 41 escolas no total. 37 são municipais, uma estadual e as outras são particulares. Diante do contexto em que a pesquisa investiga, estão localizadas nas comunidades rurais 28 escolas que atendem as crianças em níveis da Educação infantil e Fundamental dos anos iniciais, através de classes multisseriadas.

Já no município de Presidente Tancredo Neves, identificou-se 61 escolas em sua totalidade. 56 escolas são municipais, 1 é estadual e 4 são particulares. No contexto das escolas situadas no campo, tem-se 38 escolas, sendo que 8 delas tem estruturas de prédios e o restante em casas. 34 escolas são multisseriadas, ofertando ensino no âmbito da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Há duas escolas que atendem os Anos Finais do Ensino Fundamental e uma escola que atende estudantes no Ensino Médio. As escolas do campo pesquisadas nos respectivos municípios têm semelhanças estruturais, com apenas uma sala, cozinha, um banheiro, uma pequena área para as crianças brincarem, exceto uma das escolas que possui duas salas.

Para tanto, neste trabalho buscou-se investigar a partir de narrativas de quatro professoras de classes multisseriadas, aspectos relacionados as condições de trabalho e a solidão docente em escolas do campo. Essa delimitação decorreu pelo motivo principal de pertencer a um dos municípios e ser próxima do outro. A escolha justifica-se também por ter sido alfabetizada em classe multisseriada, mobilizando meu interesse por este contexto. Destarte, a escolha das professoras não foi opcional por questões de gênero, mas é sugestivo pensar que é uma nova possibilidade de investigação. Todavia, esta seleção aconteceu considerando relações mais estreitas com as colaboradoras, afim de garantir que no ato da entrevista, tivessem mais segurança e tranquilidade, com a menor formalidade possível ao expor suas experiências e sentimentos.

Resumidamente, a princípio, nesta pesquisa qualitativa foi preciso escolher um momento para apresentar a proposta de pesquisa para cada uma das professoras, em seguida

---

<sup>1</sup> [https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/ba/presidente\\_tancredo\\_neves/escolas](https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/ba/presidente_tancredo_neves/escolas)  
<https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/ba/mutuipe/escolas>.

pedir permissão para acompanhar um dia de trabalho de cada uma delas. Assim, foi possível estabelecer o primeiro passo, que era se aproximar da escola e das professoras afim de conhecer as realidades vivenciadas pelas mesmas. Em outro momento, foram realizadas as entrevistas, optando-se por espaços adequados, de preferência fora do ambiente de trabalho das colaboradoras, pois estes poderiam interferir no processo de produção e conseqüentemente análise das narrativas. Assim, as entrevistas foram realizadas nas residências das professoras. Por conta das demandas da rotina escolar, as datas foram definidas por elas e agendas para o final de 2022 e início de 2023.

O momento da entrevista aconteceu de forma tranquila e descontraída. Durante a entrevista foi utilizados um gravador e um roteiro que serviu como guia para o desenvolvimento da conversa/narração. Ao final, conclui-se a entrevista com uma dinâmica da escolha de palavras referentes aos sentimentos vivenciados pelas colaboradoras no contexto da profissão, posteriormente as informações foram transcritas, textualizadas e analisadas.

## 2.5 PERSPECTIVA DE ANÁLISE

*As narrativas propõem [...] um novo tipo de conhecimento, que emerge não na busca de uma verdade, mas de uma reflexão sobre a experiência narrada, assegurando um novo posicionamento político em ciência, que implicam princípios e métodos legitimadores da palavra do sujeito social, valorizadores de sua capacidade de reflexão (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 11)*

Através da perspectiva compreensiva das experiências (SOUZA, 2014), buscou-se compreender o individual e também o social que atravessam as situações narradas pelas professoras colaboradoras da pesquisa. Após a transcrição da gravação e textualização das narrativas, organizou-se então o trabalho de análise por meio de uma tabela dividida em quatro colunas: categorias, trecho das entrevistas correspondente, síntese da análise seguida da definição de aportes teóricos, conforme é possível visualizar nos anexos deste trabalho. O trabalho de análise constituiu em buscar compreender as experiências narradas, aproximando-se de questões subjetivas e reais vivenciadas pelas professoras de classes multisseriadas.

Desse modo, neste trabalho, o primeiro tempo de análise ocorreu na tentativa de traçar a construção do perfil do grupo de colaboradores e, neste explicitar questões culturais, socioeconômicas e biográficas. Desse modo, apreendeu-se informações como: gêneros dos

colaboradores, idade, o tempo de trabalho, regime de trabalho, etc. No segundo momento, após realizar as leituras das escritas do diário de campo, foi necessário atentar-se para ouvir sensivelmente as gravações das narrativas, viabilizando a realização da transcrição. Após transcritas e textualizadas, buscou-se compreender as narrativas, estabelecendo relações com o referencial teórico em estudo.

Dessa forma, compreender as narrativas das professoras e suas histórias de vidas, tornou-se importante para este estudo, bem como para o contexto. Visto que, no caso das classes multisseriadas, “os contextos que abrigam estas experiências são determinados por uma condição de permanente ausência e esta característica permite confrontar a existência de políticas que produzem as condições de invisibilidade desta experiência no cenário pedagógico” (BARBOSA; MEIRELES, 2021, p. 13).

Nas próximas páginas, compartilha-se esse exercício de análise, colocando em evidência as condições de trabalho e os sentimentos associados as experiências de professoras de classes multisseriadas de escolas do campo.



### **3. CONDIÇÕES DE TRABALHO EM ESCOLAS DO CAMPO: O QUE DIZEM AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS?**

As condições de trabalho dos professores de classes multisseriadas de escolas do campo são adversas e complexas, dada a especificidade de tais classes e o contexto de realidade escolar a qual os docentes estão inseridos, tal como estamos discutindo ao longo deste trabalho. Esses fatores podem provocar diversas situações que afetam o trabalho do professor do ponto de vista profissional e emocional.

Conselho; Santos (2021), afirmam que

[...] a multisseriação é uma forma de organização escolar que emergiu nos primórdios do período Colonial e que perdura até a contemporaneidade. Um contexto fortemente marcado pela heterogeneidade que tem sido responsável pela iniciação escolar dos sujeitos camponeses. Apesar da sua relevância, evidencia-se que a escola de turmas multisseriadas tem sido marcada historicamente pelo silenciamento, ausência de políticas públicas, pelo descaso, pela precarização do trabalho docente, acarretando nos últimos tempos em uma massiva política de extinção, consequentemente em uma representação negativa de turmas que possuem esse tipo de configuração (CONSELHO; SANTOS, 2021, p. 110).

Estas observações demarcam a importância das classes multisseriadas e da escola para os sujeitos do campo. Reclama-se uma escola que, de fato, seja adequada e específica para atender a formação dos filhos e filhas dos camponeses. Na contramão disso, infelizmente as escolas do campo tem despertado pouco interesse por parte do Estado, no âmbito de elaborar políticas públicas específicas para enfrentar os problemas das escolas, tais como financiamento, construção da arquitetura escolar, recrutamento de pessoal, formação docente, elaboração de currículos e materiais didáticos. Assim, de modo geral, além das especificidades escolares das classes multisseriadas, que deveriam ser observadas e apoiadas pelo Estado, a falta desse olhar sensível de igualdade de ensino perante as suas especificidades, as dualidades de acesso e permanência por parte dos estudantes e professores, sugerem o acirramento das desigualdades na sociedade.

Em vista disso, neste estudo, buscou-se escutar quatro professoras de classes multisseriadas, investigando percepções sobre condições de trabalho e solidão docente, experiências manifestadas mediante as demandas impostas pelo ofício de ensinar. Assim,

primeiramente iniciamos o capítulo conhecendo as colaboradoras da pesquisa e os aspectos relacionados a sua formação.

37 anos [...] Eu fiz pedagogia e [...] a pós-graduação foi em psicopedagogia. (Entrevista, Maria Rosa, 2022)

37 anos [...] Eu sou licenciada em Pedagogia, Licenciatura plena em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia. (Entrevista, Emanuele, 2023)

29 anos [...] fiz Pedagogia, e especialização em psicopedagogia, com ênfase na Educação. (Entrevista, Joana, 2022)

32 (anos) [...] Eu sou formada em licenciatura em pedagogia, e em psicopedagogia clínico institucional. (Entrevista, Carla, 2023)

Observa-se que todas as colaboradoras são graduadas em Licenciatura em Pedagogia, assim como, suas especializações são voltadas para a área da psicopedagogia, demonstrando a importância que as professoras atribuem para formação inicial e continuada. Todas são oriundas do campo, mas atualmente uma delas reside na cidade. Em seguida, é possível nos aproximarmos das histórias de vida e das relações que as colaboradoras estabelecem com o campo.

*[...] a gente era tudo pequeno, na época não tinha condições, os pais da gente era tudo fraquinho, não tinha condições nenhuma de colocar a gente na escola no tempo todo, mesmo assim, a gente continuava estudando, trabalhava um período, estudava em outro, ajudava na roça [...] a gente deveria ajudar ele na roça, ele não tinha condições de colocar a gente na cidade e aí a gente ficou dois anos sem estudar [...] Arrumou um supletivo lá na rua, em Mutuípe, na escola chamada supletivo, que a gente não estudava diariamente, mas dois dias na semana, mas dali, conseguia fazer as atividades, realizava as provas pra fazer, pra poder, não ficar parado de tudo (Entrevista, Maria Rosa, 2022).*

*A minha relação com o campo, quando fui ter uma noção do que era o campo foi em 2017, comecei a trabalhar com a bolsa do IEL, e aí eu comecei a me identificar com campo, com as famílias camponesas e o processo de ensino, as classes multisseriadas, as vivências diferentes, que é muito relativo (Entrevista, Emanuele, 2023).*

*Eu lembro de quando eu saí do campo, da escola do campo para a cidade, foi uma transição diferente, saí de uma realidade para outra. Eu sempre estudei andando em caminhão pau-de-arara, sempre foi uma dificuldade, a gente tinha que sair numa distância de 26 quilômetro, mais ou menos, sair cedo e voltar tarde, foi uma trajetória muito complicada. [...] Mesmo sendo professora, tem a parte da agricultura, porque quem mora no campo nunca deixa de ser agricultor (Entrevista, Joana, 2022).*

*Logo no início a gente morava na casa de palha, até os meus oito anos, em 1998, não lembro a data. A gente passou pra outra casa, uma parte de adobo e outra parte de bloco. [...] trabalhei uma época como babá, quer dizer, não era bem trabalho, não poderia chamar de trabalho porque era de menor. Aí estudava também, comecei a estudar aqui com a professora, [...] eu gostava muito dela, sempre gostei, e foi uma das professoras assim que me inspirei, [...] ela sempre foi uma inspiração. Não era uma professora assim, que passava a mão na cabeça não, mas a gente gostava, eu gostava muito dela. [...] teve uma professora que eu nunca gostei. [...] Ela me beliscou só porque minha irmã me pediu uma borracha, aí agora eu peguei e joguei, eu disse "toma trem", aí ela foi lá e me deu um beliscão. [...] quando passei pro segundo ano foi quando eu me casei [...], o marido não deixou estudar mais, aí eu parei de estudar. Quando foi passado uns dois anos mais ou menos, voltei a estudar. [...] Aí a noite preferi estudar na EJA, [...] não tinha como estudar de dia por causa do menino que era pequeno. [...] quando comecei a trabalhar ainda estava fazendo faculdade, conclui a faculdade e continuei trabalhando (Entrevista, Carla, 2023).*

De modo geral, as vivências no campo compõem na vida das colaboradoras. Isso significa que a realidade vivenciada no campo marca a vida dos sujeitos, a realidade do contexto não se desvincula da construção social da profissão. Joana destacou que, mesmo sendo professora, a agricultura faz parte de sua vida no campo. Por outro lado, Emanuele abordou sucintamente sua vida no campo de tal forma que se reconhece parte desse contexto após os processos formativos. Maria Rosa, narra sua dificuldade de permanência na escola e a condição familiar, assim como Carla que teve vivências semelhantes no processo de conclusão dos estudos. As dificuldades apresentadas por Joana, Maria Rosa e Carla, condiz com a realidade existente e imposta aos sujeitos do campo, tendo em vista a qualidade das escolas, a precariedade dos transportes escolares, a ausência de escolas do campo, ou ainda a maternidade, situação vivenciada por parte das jovens mulheres, tudo isso tem tornado o processo de escolarização doloroso e angustiante (SANTOS; MOURA, 2010).

Sobre as trajetórias dos estudos e as experiências na graduação, as professoras colaboradoras narraram:

*[...] eu achei que a graduação foi muito corrida, de oito em oito dias, aí era muito puxado. [...] aí quando a professora chegava, durante aqueles oito dias, naquele período ali, a gente tinha que dar conta de tudo e aí ela sumia, que ia embora. Na verdade, quando veio logo de início, foi pedagogia, a gente pegou logo, como não tinha na cidade. [...] Aí então a gente pegou logo a primeira que chegou. (Entrevista, Maria Rosa, 2022)*

*Eu sempre estudei em uma classe multisseriada, venho de classe multisseriada, sempre estudei no campo, do infantil até a quarta série daquela época, depois fui para a cidade estudei até o ensino médio. Depois de uns 6 anos de formada comecei a fazer pedagogia. Na verdade, eu comecei a fazer pedagogia porque eu queria trabalhar e não tinha formação, e aí foi onde despertou, fazer o quê? O que é que eu vou fazer? E naquela época não tinha muita opção, de dizer assim isso, tinha pedagogia, ou fazia ou fazia, aí eu comecei a fazer pedagogia. [...] eu queria trabalhar, sempre batendo, procurando e*

*precisava ter formação. [...] eu fui, me jogaram em uma sala de aula sem eu saber o que era, naquela época também, tinha muito disso de ensino médio poder ir para uma sala de aula, sem ser o magistério. Além da licenciatura, comecei a fazer vários cursos de formação, depois fiz pós, pretendo fazer mais uma e é nessa que eu quero ficar mesmo. Eu não quero pular para profissão nenhuma (Entrevista, Emanuele, 2023).*

*A parte da graduação foi uma parte muito difícil. As pessoas ainda dizem até hoje que filha de pobre não pode estudar, filho de pobre não tem vez [...]. Tive acesso para chegar na cidade e fazer faculdade, mesmo sendo a distância, uma aula uma vez por semana. Sem ter internet, sem ter o notebook, a gente passou por momentos muitos difíceis. A gente sempre foi um grupo de 5 pessoas, sem ter nada, ninguém tinha nada, ninguém tinha notebook, ninguém tinha internet. E a gente também teve muita ajuda de outras pessoas, de lá de dentro da faculdade que nos ajudaram muito. Foi muito difícil a trajetória, e mesmo você concluindo e tendo um trabalho, as pessoas ainda desacreditam do que você fez, do que você passou e muitos não entendem, porque hoje mesmo eu trabalho numa escola que as pessoas não me vêem como professora. [...] me vêem como uma pessoa qualquer da comunidade e não valoriza, a minha faculdade, não valoriza o tempo que eu dedico para escola (Entrevista, Joana, 2022).*

*Acho que sou professora por essa questão da professora que me inspirou, e essa questão da dificuldade daqui do município, porque aqui era uma demanda de que quando começava as aulas [...]. É longe, às vezes estrada ruim, a questão da chuva. Então ninguém queria vir para o final do município. [...] Também foi algo também que me levou a fazer pedagogia. E também algo que eu sempre gostei, eu sempre, meu sonho sempre foi ser professora, não sabia da dificuldade que era tanta, né? (Risos). [...] era muito dificuldade porque eu tinha que sair daqui do município de mutuípe e pegar transporte para de lá ir para Tancredo Neves. Aí agora juntava o grupo na casa de um, às vezes, um trabalho ia pra casa de uma, quando era outro trabalho ia pra casa de outra e ficava assim. [...] como não tinha internet, não tinha como você se comunicar. Aí depois, no final quando começou a fazer o TCC eu já tinha internet aqui em casa, aí as meninas vinham aqui pra casa, aí agora a gente ficava por aqui para poder fazer o TCC. A pós também foi no mesmo viés, só foi melhor porque já tinha internet, como já tinha internet, já foi melhor, mas foi toda essa questão de ir para Tancredo com as meninas, ia de caminhão, foi a mesma coisa (Entrevista, Carla, 2023).*

De forma geral, os desafios para ter acesso educação já começa na transição da escola do campo para a cidade, pois o ensino básico para o campo, principalmente no município de Mutuípe e Presidente Tancredo Neves só existem essas possibilidades de conclusão. Ainda, os cursos de graduação ofertado pelas mesmas são poucos e restritos para muitos, já que são cursos particulares. Então para o sujeito do campo que busca ter uma formação mais próxima da residência e deseja cursar a graduação de sua preferência, isso se torna uns dos primeiros empecilhos. Já o percurso, a falta de materiais e recurso para a permanência se tornam outros fatores que impossibilitam e dificultam a formação dos sujeitos. Essa realidade impulsionou a escolha de Maria Rosa, Emanuele, Joana e Carla, todas elas optaram por fazer o curso de Pedagogia, nem sempre por escolha, mas por ser uma opção viável e com garantias de empregabilidade. Desse modo, a escolha da carreira é tomada por necessidades particulares.

Para Maria Rosa, o processo de graduação em Pedagogia se deu por ser este o primeiro curso a chegar na cidade. Ela considerou um período muito corrido, pois como as aulas eram

uma vez por semana, acabava sobrecarregando os estudantes em função da complexidade do ensino superior. Processo semelhante foi narrado por Joana, ela também relata que as aulas da graduação aconteciam uma vez por semana, destacando ainda, as complicações de acesso para a cidade do curso, ausência dos recursos materiais e as parcerias encontradas nesse percurso. Joana reconhece a dificuldade que passou e reclama por maior valorização profissional, sobretudo, pelos sujeitos da comunidade. Para Emanuele, a escolha pela Pedagogia esteve relacionada a possibilidade de emprego, inspirada pela experiência vivenciada por professoras que atravessaram sua formação ainda nos anos iniciais, numa classe multisseriada. No caso de Carla, o processo de formação também não foi fácil. Assim sendo, ela destaca dificuldades em relação ao transporte, acesso internet e a realização dos trabalhos, condições que foram se modificando durante a pós-graduação.

Outro ponto demarcado pelas professoras durante a entrevista foi a questão do tempo de experiência docente ou tempo de experiência em escolas do campo.

*Tenho 14 anos, entre EJA e ensino regular na escola só do campo. EJA é só a noite. Quando teve a noite, teve quatro anos, ensinei quatro anos no EJA, não foi seguido, mas foi... parei e depois comecei no EJA novamente, mais dois anos. [...]. A gente não segue direto, quando é eleição de prefeito e o time nosso perde, a gente acaba saindo e entra outro grupo (Entrevista, Maria Rosa, 2022).*

*São 10 anos direto no campo. Passei por várias escolas, em três municípios diferentes na verdade (Entrevista, Emanuele, 2023).*

*São 8 anos em duas escolas diferentes. Quatro anos em uma escola, mas não foram anos seguidos e mais quatro em outra escola, que também não foram anos seguidos (Entrevista, Joana, 2022).*

*São 7 anos e 6 meses. Só na escola do campo. No município de Tancredo, comecei lá (Entrevista, Carla, 2023).*

De modo geral, as entrevistadas possuem experiências acumuladas no contexto das escolas do campo, tendo conhecimentos práticos nas classes multisseriadas. Os relatos demonstram ainda que, mesmo com experiências, as professoras passam por processos de rotatividade, confirmando instabilidade no emprego por conta das formas de contratos e de questões da política partidária local, situações que deflagram problemas no âmbito das condições de trabalho e da carreira dos professores.

De acordo com Hage (2018),

*Em geral, a sobrecarga de trabalho, o isolamento e a sensação de impotência diante das mazelas e dificuldades a serem superadas são marcas que configuram as condições do trabalho docente e incidem sobre a construção da identidade dos educadores do*

campo, impondo muitas restrições aos professores, principalmente quando estes não são efetivos das redes de ensino (HAGE, 2018, p. 10).

Dessa forma, para os professores de escolas do campo, todos estes fatores os deixam instáveis diante da realidade imposta, implicando sobremaneira nas condições de trabalho. Sobre as formas de trabalho e regime de trabalho as professoras revelaram:

*Contrato, toda vida foi contrato. 20 horas [...] a gente nunca fez um concurso, já fiz um REDA porque paga um pouquinho a mais. [...] eu só fiquei 40 horas quando a professora estava de licença (Entrevista, Maria Rosa, 2022)*

*Sempre contrato, por um processo seletivo, já foi seletivo de 40 horas, já trabalhei em Mutuípe com dois seletivos de 40 horas e 20 horas (Entrevista, Emanuele, 2023)*

*Contrato temporário. Sempre temporário. De 20 horas. (Entrevista, Joana, 2022)*

*Contrato. [...] Já, trabalhei um ano e alguma coisa pelo IEL, não sei se foi um ano e três meses eram 20 horas, e esse ano de 2022, trabalho 40 horas, no fundamental e na EJA, [...] (Entrevista, Carla, 2023)*

Diante das narrativas é possível perceber que nenhuma das professoras colaboradas é efetiva das redes de ensino das quais se vinculam, todas são temporárias, contratadas mediante processos seletivos. Mesmo tendo seus empregos, isso não as garantem que elas continuem na profissão, tendo em vista que, a concorrência é ampliada todas as vezes que acontecem editais de seleção. Em alguma medida, isso expressa desvalorização do trabalho docente, baixa remuneração e reconhecimento da profissão, fragilizando a busca por melhores condições de trabalho.

Quando se perguntou sobre a rotina de trabalho e as demandas relacionadas a atividade docente nas classes multisseriadas as professoras narraram:

*Tem que fazer os planos de aulas a noite. Pesquisar os vídeos, se for aula de ter vídeo, pesquisar as videoaulas, realizar as atividades tudo certinho, impressas. As atividades que forem realizadas em quadros, também têm que levar tudo pronto de casa. E aí quando eu acordo, tomo meu café, tomo meu banho e sigo para a escola. Assim que chega na escola, por volta das 7:30h começa a aula. 7:40h daí eu começo com a oração, o pai nosso, depois terminar com a chamada e aí vem a mensagem também, que é o deleite da escola e pode ser feito pelo aluno. Uma leitura também do livro. E depois vem a discussão da aula anterior, do que foi lembrado da aula anterior. [...] também fazendo a revisão da atividade para casa, dando o visto na atividade para casa, quem respondeu e quem não respondeu. Depois eu já vou colocar o tema da aula seguinte. Uma coisa que não tenha nada ver com a aula passada. Sendo um tema que os alunos não vão saber ou o que vai ser. [...] Tem que puxar o assunto que sabem e dali a gente dar nossa aula. Depois vem o intervalo e o período da tarde a gente já faz uma outra atividade, caso dê tempo, se não der tempo, vão para casa, para ver se no dia seguinte eles ainda lembram*

*do que foi construído na aula. Eu não paro na escola, as vezes tem o feriado, mas a gente tem uma folga no dia, mas sempre a noite tem que lembrar da aula seguinte. Então a gente nunca tem um dia de folga para dizer. Era para ter impressora, notebook na escola, mas não tem, a gente precisa levar tudo pronto. Então acaba a gente fazendo tudo a noite, em casa, no final de semana. As vezes dar tempo a gente fazer, sem precisar no final de semana (Entrevista, Maria Rosa, 2022).*

*Minha rotina de trabalho é bem corrida. Esse ano eu estou com 40 horas. Pela manhã eu leciono do segundo ao quinto, à tarde do infantil ao primeiro ano. Eu acordo às 5 da manhã, 5 da manhã, saio daqui 7 horas, e 10 para as 8 eu estou na escola, início 8 e 5, 8 e 6, 8 horas. Em uma das classes tem auxiliar, enquanto eu ia me organizando tirando capa de chuva, me organizando, auxiliar já estava fazendo a oração e colocando as crianças para se aquietar, [...] Quando dava 15 para as 12h, eu começava a me organizar para ir para outra escola, longe um pouquinho longe, e aí auxiliar também fica com os meninos, [...] quando era 15 para as 5, 10 para as 5 eu saí de lá da última escola e vou para casa, chegava aqui 5:40. [...] o horário de almoço, quando eu chegava na escola era 12 e meia, então eu como andando, esquento a comida, conectando o notebook, abrindo o armário. [...] meu horário de almoço é assim corrido em pé, não sento para comer. A semana inteirinha, nessa rotina diária (Entrevista, Emanuele, 2023).*

*[...] Ou bem em casa e escola. A manhã toda só focada em coisa de escola, e quando tem coisa para preencher, tabela para fazer, diário, é o dia todo. Só escola, casa esquece. [...] esquece de família, esquece de tudo. Final de semana, não é para a gente. No meu caso mesmo, eu não paro. É uma correria total [...]. Às vezes não dá o apoio que você precisa de coordenador, de diretor, não dá o apoio que você precisa. [...] e você tem que dar conta do recado, que é muito cobrado. [...] querem que a gente use vários meios para você dar uma aula lúdica, mas não tenho recurso. [...] somos nós que temos de ter o recurso próprio [...]. Às vezes não se dá o auxílio que a gente precisa. [...] E além do mais, tudo que você faz tem que mostrar e postar, se você fizer a gravação do vídeo e não postar você é cobrado "por que você não postou", tem que postar [...] (Entrevista, Joana, 2022).*

*[...] eu prefiro usar o final de semana e faço ali a sequência daquela semana e durante, antes de ir para a escola, eu sempre estou assim, procurando atividade que às vezes a coordenação ela disponibiliza atividade. [...] Na questão de ir para escola, eu vou às vezes na Topic e às vezes vou de moto [...] eu não recebo ajuda de custo. De manhã primeiro, antes de eu ir para roça cedo eu arrumava a casa, ia para a roça quando eu chegava da roça já tava já tudo pronto, eu ia para escola. Quando chegava da escola chegava de tarde, nessa época que eu não trabalhava 40 horas, eu organizava as atividades, tudo bem organizado, deixava tudo pronto. Por exemplo, se fosse trabalhar como música, aí eu pesquisava música, baixava a música à noite, deixava tudo organizado, e no outro dia a mesma coisa, arrumava casa, saía para roça, voltava, quando eu chegava eu ia pra a escola. Eu arrumava a casa, tomava conta da criança e as músicas, essas coisas se fossem para levar para escola pesquisa, tanto da turma do fundamental quanto do EJA. [...] às vezes eu já ficava na escola, começava às 18 e terminava às 21h. [...] quando eu chegava em casa eu aproveitava esse tempo para poder está pesquisando alguma coisa sobre as atividades (Entrevista, Carla, 2023).*

Em seu conjunto, a rotina de trabalho das professoras expressa que o ofício de ensinar exige planejamento, dedicação e organização que extrapolam as tarefas da sala de aula. Maria Rosa destaca que precisa fazer os planos de aula a noite, organizar atividades e imprimir em casa, em vista da especificidade da classe em que atua. O momento prático pela manhã começa com a oração, discussão da aula anterior, revisão da atividade e introdução da aula por meio de diálogo, seguido do planejamento do dia. A entrevistada ainda relata que a vida pessoal está

sempre vinculada ao trabalho docente, mesmo nos horários que não são do trabalho e até mesmo feriados e finais de semana. Partilha sobre a falta de materiais nas escolas e a rotina corrida de trabalho em duas escolas em localidades diferentes. Observa-se, neste relato, aspectos relacionados a sobrecarga e trabalho e a falta de recursos disponíveis para execução das aulas.

A professora Emanuele destaca que trabalha quarenta horas e faz deslocamento diário da cidade para o campo, lecionando em duas escolas, de municípios diferentes e séries distintas, situação que compromete, inclusive, o seu horário de almoço. Ela vivencia uma dinâmica exposta Souza e Sousa (2015, p. 4001), quando destacam que “para aquelas que residem na cidade e precisam se deslocar para o campo a situação é ainda mais delicada”. Emanuele informa que conta com a ajuda da auxiliar de classe que colabora diariamente para que ela possa atuar em duas escolas do campo.

A professora Joana relata que é difícil conciliar o trabalho doméstico com o trabalho docente. Muitas vezes, a família é deixada de lado em função das demandas de trabalho. A intensificação do trabalho docente é demonstrada escancaradamente, pois ela necessita dos finais de semana para dar conta de tudo e atender as cobranças contínuas dos gestores. Estes exigem bons resultados, mas não oferecem recursos suficientes, responsabilizando plenamente a professora pela realização das aulas. A professora Carla, também, relata que utiliza o final de semana para fazer os planos de aula e preparar as atividades que serão utilizadas durante a semana no exercício da docência. Salienta, ainda, que sua rotina é intensa e que não recebe auxílio de custo, informando que utiliza topic ou moto para garantir o deslocamento até a escola.

A rotina de preparação e realização das aulas demonstram que a escola multisseriada do campo desencadeia diversas demandas que, na maioria das vezes, é responsabilidade exclusiva do professor. Nesse sentido, os docentes além de exercerem sua função, também precisam lidar com outras atividades, muitas delas inclusive não diretamente atribuições dos professores, situações que acarretam na intensificação do trabalho e conseqüente o sentimento de solidão dos professores. Em vista disso, buscou-se identificar, neste estudo, as funções desenvolvidas pelas professoras colaboradoras:

*[...] a gente hoje tem muitas crianças com deficiência. [...] Então essas crianças precisariam de um cuidador para estar cuidando delas, e a gente faz esse papel, que não é função da gente. [...] E muitas vezes, a gente não tem essa especialização para estar cuidado, então a gente tem que se desdobrar, tem que ter meios para atender essas crianças da melhor maneira possível. [...] Então quem deixa isso a desejar é a gestão escolar. Como eles acham que na escola tem pouca quantidade de alunos, acham que não precisam ter, mas tem que ter um cuidador (Entrevista, Maria Rosa, 2022).*



*[...] na escola estou só como professora, mas se for falar em tudo que estou envolvida, a gente acaba sendo um pouco de tudo. A gente ajuda. [...] se tem algo para resolver na cozinha, se chega um carro de merenda, se precisa tirar uma dúvida. Sempre quem é chamado é o professor pra tá ali auxiliando, perguntando, resolvendo alguma coisa, se tem algo quebrado, se tem algo que precisa ir pra manutenção, qualquer coisa que acontece chama quem? O professor para poder tá ali falando o que aconteceu, o que não aconteceu, se precisa e o que não precisa, então a gente acaba que meio, meio que desenvolvendo outras atividades. [...] mesmo com a merendeira, não sei se ela tem receio, mas elas precisam da nossa confirmação, não fazem nada sozinhas, só o lanche (Entrevista, Emanuele, 2023).*

*Professor na escola, ele exerce todas as funções. O professor é merendeira. Professor é médico. Professor é diretor, é coordenador, professor é tudo. [...] Se acontece uma briga ele tem que resolver, se acontece de um aluno adoecer ele tem que resolver, tem que procurar o pai, tem que dar o jeito dele, tem que resolver. [...] Se a merendeira não está, o professor tem que assumir a responsabilidade porque os alunos não vão ficar sem o lanche. Tem momentos que quem tem que tomar decisão é o professor, porque o diretor e o coordenador não estão ali, a escola de grande porte ou a escola da cidade não, porque lá vai ter diretor, vai ter coordenador, vai ter tudo, mas a escola do campo vai ter sempre o professor para tudo, e ele vai ser responsável por tudo que acontecer na escola. [...] Eu faço sempre, limpar a escola eu limpo, já fiz, quando a merendeira sai [...] Ela ligou para mim, se eu tivesse atendido, eu tinha que resolver, eu tinha que fazer o lanche para dar os alunos, e já aconteceu de eu fazer o lanche para os alunos não ficarem com fome. Teve outro dia que eu fiz uma farofa de banana com os meninos todos juntos, todo mundo fez, mas a gente teve que lanchar, porque os alunos às vezes vem e não dá tempo almoçar, estão na roça ou às vezes a mãe ou o pai não estão em casa, sai sem almoçar e quando dar 3:00 horas os alunos estão com fome. [...] alunos sentir dor de barriga é normal, alunos sente dor de cabeça, dá diarreia na escola você tem que dar um jeito e mandar para casa, porque já aconteceu de aluno dar diarreia e eu digo não! vai embora se a casa for perto vai, se a casa for longe aí a gente dá um jeito de mandar alguém vir buscar ou levar (Entrevista, Joana, 2022).*

*Na escola a gente é professor, a gente é psicóloga, quando a gente tá na escola a gente é tudo. [...] por exemplo, a merendeira hoje ela demorou de chegar, aí a sala ali tá suja, a gente não vai começar a aula com a sala suja, a gente vai e passa a vassoura. Aí, às vezes, você está na escola e agora, faltou água, como já aconteceu a merendeira grávida, aí você vai lá e pega água no vizinho e traz para sala. E a questão também, a conversa com os alunos, aqueles mesmo que tem dificuldade, que passam por agressões em casa e que chega na escola e que tem lá o professor como alguém para poder tá lhe orientando, conversando. [...] Temos uma gestão para 30 escolas e tem as vices e os coordenadores, mesmo assim ainda ficam na cidade (Entrevista, Carla, 2023).*

As narrativas revelam as diferentes funções desenvolvidas pelas professoras colaboradoras, apontando intensificação e excesso de responsabilização. Maria Rosa, por exemplo, relata as dificuldades em atender crianças com necessidades especiais. Para ela é complicado lidar por não ser especializada e pela falta de apoio da gestão escolar, assim, ela tem que fazer o possível para lecionar neste contexto desafiador, revelando nessas condições a solidão docente. Emanuele, também desempenha várias funções além da docência, pois qualquer demanda que ocorre na escola ela tem que resolver, desde a questão da merenda, troca de materiais, ou alguma situação que aconteceu independente da função dela. Embora assuma

que essas tarefas fazem parte de sua profissão, nitidamente ela revela a sobrecarga de trabalho assumida.

Conforme, destacou Hage (2011), o isolamento vivenciado no campo

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

Assim, é possível inferir que “o acúmulo de funções e tarefas que assumem nas escolas multisseriadas, dificulta aos professores realizar o atendimento adequado aos estudantes” (HAGE, 2008, p. 80). As funções assumidas pelas professoras Joana e Carla, também, demonstram a sobrecarga de atividades no exercício da profissão, dentro e fora da sala de aula. Em suas narrativas, elas destacam o atendimento a diferentes demandas que extrapolam as responsabilidades do professor, revelando também solidão na gestão do cotidiano escolar. A realização das atividades, intra ou extraclasse, exige do professor condições físicas e psicológicas (CRUZ, LEMOS, WELTER; GUISSO, 2010).

No que se refere especificamente ao trabalho docente, as professoras relataram:

*O trabalho vem sendo desenvolvido em equipe, embora cada um em sua sala, mas na coordenação a gente faz em equipe. [...] Então, todo mundo quando é dia da aula de português, todos os professores das escolas vão estar trabalhando o mesmo assunto. [...] cada um tem um perfil diferente, desenvolvendo metodologia diferenciada, do seu jeito. Quando é aula de português eu começo a trabalhar as letras, infantil 2 já tem que tá pegando no pé para trabalhar sílabas [...] Primeiro ano e segundo já tem que estar trabalhando as palavras, ele já tem que estar escrevendo cursiva [...]. Segundo e terceiro ano já está tem que estar fazendo sílabas complexas. [...] O quarto e o quinto já têm que estar fazendo textos, saber onde fica início, meio e fim. [...] Em matemática a gente tem que trabalhar com jogo, com dinâmicas, jogos infantis, a depender da série, porque a gente trabalha com classe multisseriada. Os menores vou trabalhar os números e quantidades. Os maiorzinho a gente vai trabalhar jogos, bingos de letras. [...] os meninos tem mais dificuldades em matemática, situações problemas, na divisão mesmo, então a gente vai voltar a trabalhar novamente multiplicação e divisão para que eles desenvolvam. É trabalhar com semente, com o concreto para que eles aprendam. A leitura também está bem difícil depois da pandemia (Entrevista, Maria Rosa, 2022).*

*[...] É uma classe do segundo ao quarto ano, a gente trabalha com atividades lúdica bem pouco, porque eles precisam do teórico e da prática, porque tem o processo de avaliação diferente. [...] a forma de avaliar é totalmente diferente. [...] Agora já na educação infantil a gente faz mais nas atividades lúdicas, com metodologias diversificadas. A gente trabalha com música, com jogos, com pintura, com desenvolvimento da coordenação motora [...] trabalha com amarelinhas de várias formas, amarelinha das vogais, amarelinha do alfabeto, amarelinha dos números, amarelinha das cores, amarelinha das formas geométricas, também trabalho com bingo do alfabeto, bingo com os números,*

*bingo com as formas geométrica, bingo com os sons. [...] várias brincadeiras com o desenvolvimento de coordenação motora, levantar o braço, pular, correr, saltar. [...] através do jogo a gente desenvolve a aula, tipo jogo da multiplicação. Eles precisam passar pelo jogo para depois entender a multiplicação e as situações problemas (Entrevista, Emanuele, 2023).*

*[...] eu tenho uma divisão de quatro grupos na sala. [...] por níveis, não é por série, por níveis de conhecimentos. [...] No caso, repasso todo o conteúdo para todo mundo, conteúdo é todo mundo e todo mundo vai ouvir, o que difere na prática das atividades, cada nível tem sua atividade. Quando é atividade impressa, separo nível 1, nível 2 e nível 3. Infantil, você tem que dar conta alfabetizado toda as letras do alfabeto, fazendo e escrevendo, e o quinto ano você tem que preparar ele que vai para o fundamental 2. [...] na escola a gente não consegue fazer relatório, a gente não consegue preencher diário, tem que fazer em casa. Então professor trabalha 40h e recebe por 20h. (Entrevista, Joana, 2022).*

*[...] só gosto de mexer com a caderneta quando eu estou só. [...] A sequência, tipo assim, um final de semana eu vou sair e não tem como eu fazer naquele dia, eu tiro um dia na semana para planejar as aulas e organizar as atividades que serão desenvolvidas (Entrevista, Carla, 2023).*

A professora Maria Rosa narra que o planejamento é desenvolvido em equipe, com professores de diferentes escolas, juntamente com os gestores. Todavia, na rotina cotidiana, cada professor desenvolve sua prática, usando de certa autonomia para escolher a melhor metodologia de ensino. Por se tratar de uma classe multisseriada, nota-se movimentos de adaptação no planejamento e na proposição das atividades. Já a professora Emanuele relata que, em função dos níveis distintos de aprendizagem dos estudantes de classe multisseriada, o trabalho docente é desenvolvido utilizando práticas e metodologias diversificadas, buscando atender as necessidades de aprendizagem de cada nível. Nesse contexto, considera importante desenvolver práticas que envolvam o lúdico para dinamizar a aprendizagem dos conteúdos. No geral, as professoras “reconhecem a especificidade da realidade das escolas em que atuam, com crianças que apresentam diferentes idades, estilos e temporalidades de aprendizagem” (SOUSA; PINHO, 2017, p. 10).

A professora Joana, por exemplo, utiliza de uma metodologia própria para organizar a classe multisseriada, também levando em consideração os níveis de aprendizagem dos estudantes. A estratégia utilizada, conhecida como a prática de agrupamento, tem sido uma organização recorrente nas classes multisseriadas. Joana, também, destaca que o preenchimento de relatórios e a elaboração de planos de aula são feitos em sua residência, acarretando assim em intensificação do trabalho. Nessa mesma direção, a professora Carla fala sobre tempo dedicado na construção de sequências didáticas. De igual modo, desenvolve atividades

relacionadas ao trabalho docente em sua residência, comprometendo os finais de semana com responsabilidades da profissão.

Ao buscarmos saber sobre o planejamento e a formação continuada, as professoras relatam as seguintes situações:

*[...] a prefeitura paga professores para as formações continuadas. A gente tem participado para estar cada dia mais aprendendo sobre a BNCC, daí várias coisas que vão mudando. No planejamento da aula cada dia da semana a gente dar uma disciplina, mas na hora de cobrar, a gente cobra uma prova só, que é o simulado. Dentro daquele simulado, a gente vai cobrar tudo junto do que foi estudado. Português, matemática, história, Geografia, artes, religião e educação física (Entrevista, Maria Rosa, 2022)*

*O planejamento ocorre a cada 30 dias. [...] Não é para tirar dia do aluno, pode tirar teu sábado, mas do aluno não, precisa completar os 200 dias letivos, se faltar a gente vai ter que ir um dia lá repor. [...] Funciona assim, a gente vai para o planejamento, lá nesse dia a gente tem uma roda de conversa para relatar como foi aqueles 30 dias. O que é que está bom? O que que não está? Qual foi o conflito? A gente passou por alguma angústia? É um momento em roda para que a gente possa conversar sobre qual aluno precisa de um atendimento especial? Qual o aluno que apresentou alguma situação? Logo depois, a gente vai para a para pauta e depois recebemos a sequência. Nessa sequência, a gente tem conteúdo para trabalhar 30 dias. Não que é obrigado, a gente vai dentro da nossa realidade. [...] Na sequência, a gente recebe um dia, um dia que é o pontapé, um dia de aula já desenvolvido. [...] Na educação infantil, a gente trabalha com campo de experiência, mas na classe maior são três disciplinas em um dia [...]. Tudo à noite, final de semana também. Tipo assim, ou faz no sábado à tarde, ou senta em um sábado à tarde e organiza dois, três dias, ou eu sento no domingo e organizo dois, três dias. Assim, se caso acontecer algum evento que a gente é filho de Deus e, eu precisar sair, eu vou comprometer todas as minhas noites durante a semana para dar conta do planejamento das aulas. Sobre a formação, também, a gente tem as formações do campo lá dentro da Seduc. [...] as formadoras também nos orientam sobre uma plataforma onde existe vários cursos de formação continuada do campo (Entrevista, Emanuele, 2023).*

*[...] eu participo do planejamento só para ouvir informação. [...] há encontros com a coordenação a cada oito dias. Em um turno e horário oposto em que você trabalha. No dia que eu estou com a coordenação, eu tenho que dar aula, também vou toda semana para cidade sem ajuda de custo. [...] o plano de aula é diário, elaboro fora da escola. [...] sem contar que a gente tem sábado letivo ainda. [...] A formação continuada a gente tem oferecida pela secretaria de educação, através do Google Meet, mas não é sempre, no caso uma vez no mês à noite. [...] Professor não é um motor [...], eu sempre falo que as pessoas pensam que professor não tem vida pessoal, pensam que professor é só trabalho (Entrevista, Joana, 2022).*

*O planejamento é mensalmente, uma vez por mês. [...] A gente se desloca para a cidade, se tiver algum comunicado, aí antes de começar o planejamento, aí a diretora ou a vice-diretora, o pessoal da coordenação, da direção faz a fala e depois direciona os professores para os grupos. Cada coordenador tem um grupo de professores. [...] depois do diálogo com os professores, nós começamos o trabalho das sequências didáticas (Entrevista, Carla, 2023).*

Nos relatos apresentados pelas professoras é possível compreender aspectos relacionados ao planejamento pedagógico e a formação continuada. Maria Rosa, Emanuele,

Joana e Carla trazem a presença da secretaria de educação na coordenação da rotina de planejamento das aulas e na mediação da formação continuada de professores. Algumas professoras ressaltam que o planejamento é realizado uma vez por mês, em um dia que não seja letivo. Destacam, ainda, a realização de rodas de conversa para expor situações vivenciadas com a rotina das aulas, sendo possível relatar angústias e demais questões que surgiram no exercício da profissão.

Sobre a importância da formação Andrade; Moura (2021) salientam que:

Na medida em que os professores tenham compromissos com a comunidade e acesso a formação continuada, haverá possibilidades para a superação dos obstáculos encontrados e a construção de práticas que se apresentem bem-sucedidas, possibilitando assim aprendizagens significativas (ANDRADE; MOURA, 2021, p. 96).

No que se refere ao planejamento das aulas, algumas professoras revelam que realizam durante os fins de semana ou a noite por conta das demandas de trabalho durante a semana, situação que tem comprometido a agenda pessoal das professoras. Tal como afirmam Souza; Souza (2017, p. 456) o “[...] conjunto de obrigações rouba delas o tempo de cuidado de si”. Através das narrativas é possível observar que o trabalho docente existe em horários e dias que excedem o contrato de trabalho das professoras, revelando que “a lógica do tempo é perversa nas turmas multisseriadas, principalmente no momento de planejar aulas” (CONSELHO; SANTOS, 2021, p. 115).

Essa realidade expressa, portanto, que:

[...] a profissão professor ultrapassa os muros da escola, encontra cadeira cativa nas residências dos professores. 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, de atividades se multiplicam nesse cenário educacional (SOUZA; SOUSA, 2015, p. 400).

Além dessa jornada exaustiva que extrapola os contratos de trabalho, as professoras também estão submetidas as condições adversas de infraestrutura nas escolas multisseriadas do campo. Sobre esta realidade, elas narram:

*Eu acho assim, é deixado a desejar um pouco. [...] nas escolas onde eu trabalho falta muita coisa. O material básico chegou, folha de ofício, lápis, o básico de ser trabalhada na sala de aula. Mas, eu tenho que ir para outras escolas fazer as impressões. Sobre a questão de televisão para os alunos assistirem, um rádio para os alunos ouvirem músicas,*

*uma caixa de som para na hora do deleite, isso não tem, que deveria ter. Mesmo assim, eu coloco o celular, eu não deixo de levar eu tenho que levar algo para eles assistirem. A escola falta muita coisa, antes tinha, hoje não tem mais. Agora, no momento mesmo está faltando quase tudo, carteiras, armário, mesa do professor, carteira do aluno [...]. A equipe da escola está de parabéns, mas eu acho que o que deixa a desejar é a gestão, prefeitura, Secretaria, não sei. Eu creio que é prefeitura, cobrado é, agora chegar, não chega. Porque a diretora em si ela cobra muito, ela é muito de cobrar, agora até aqui a gente não vê o retorno. Eu creio que essa falta de sensibilidade está vindo da prefeitura, falta a prefeitura acreditar e investir mais na educação (Entrevista, Maria Rosa, 2022).*

*A escola já teve melhor, precisa de uma reforma. A escola é bem equipada, ela dá suporte ao professor. Tem televisão, tem internet, tem notebook, tem duas impressoras, tem data show. [...] Professores tem o armário com chave, [...] O que falta ali é uma reforma de telhado, Pintura, por quê? Porque a gente quer uma casa bonita, a gente quer um ambiente bonito. A equipe de trabalho é ótima. Têm dois professores, uma pela manhã e outra pela tarde. A gente tem uma merendeira, uma servente que também é limpeza, ela faz o auxílio de limpeza e servente e o motorista [...]. Então assim, é uma convivência boa, normal, tranquila, todo mundo junto, nunca houve qualquer tipo de discussão, nem controvérsias entre a gente, se dá muito bem até agora graças a Deus, não tenho do que reclamar (Entrevista, Emanuele, 2023).*

*[...] é uma escola que tem aluno com deficiência e não têm nada para um aluno com deficiência, nada. [...] banheiro não tem adaptado para atender as necessidades, nada. A questão de material didático também para alunos com deficiência não tem, a escola não oferece. Se o professor quiser fazer bonito ele tem que comprar do bolso dele. Algumas coisas sim, funcionam direitinho, mas a questão de área de lazer, a escola não tem um espaço para o aluno brincar, não tem uma sala de informática, não tem uma biblioteca, essa coisa não tem para o aluno poder usufruir [...]. O professor tem que ter internet particular, a escola não tem, necessita de cadeira, necessita de uma televisão [...]. Cobram muito sem dar o total apoio que você realmente precisa, principalmente na questão de diretor e coordenador, porque os professores eles sempre se unem para tentar buscar uma solução. [...] Para alunos assistirem um vídeo na escola, eu tenho que levar meu notebook e se não levar meu notebook não assistem nada. É pequenininho, eu apago tudo, apago luzes, fecho tudo, vira um cinema, para todo mundo vê nessa telinha (Entrevista, Joana, 2022).*

*A escola que eu trabalho tem uma boa condição. Porque tem os materiais, tipo notebook, impressora, Datashow, tem os materiais didáticos. Então assim, é uma escola bem ventilada, o espaço não é um espaço maravilhoso, mas também não é um espaço ruim, entendeu? Falo na questão do lugar para os alunos brincarem, que é na sala mesmo, é uma sala ampla. Chegaram cadeiras e mesas recentemente são novas. Tem armário, a mesa está em bom estado, banheiro masculino e feminino. A escola passou por uma reforma não tem muito tempo, então a escola lá é um ambiente bom para se trabalhar. A equipe de trabalho é boa, cada um no seu quadrado (risos), aí tipo assim, a gente ajuda quando tem que ajudar, mas não somos de tá se metendo na função do outro, isso não! (Entrevista, Carla, 2023)*

No que se refere as condições materiais de trabalho e as relações com as equipes das escolas as professoras relatam situações e realidades que se aproximam e outras que se distanciam. Em algumas escolas do campo, nota-se melhores infraestruturas e em outras não, implicando diretamente no desenvolvimento da atividade docente, conforme anunciam as professoras Maria Rosa, Emanuele, Joana e Carla. Algumas delas denunciam a falta de interesse da prefeitura no que se refere aos investimentos na educação, desabafam que as cobranças para

a realização de um bom trabalho não acompanham condições adequadas, inclusive de espaço nas escolas do campo. Entende-se, portanto, que as condições apresentadas impactam diretamente no trabalho do professor, já que este deixa de elaborar aulas diferenciadas por falta de recursos, ou acaba utilizando recursos próprios para exercer a profissão, ou seja, o professor acaba pagando para trabalhar (SIADE, XIMENES-ROCHA, 2018). Diante disso, os sentimentos como exaustão, solidão e angústia são constituídos com níveis de acordo a diferentes situações de trabalho experienciadas pelos docentes.

Nesse sentido, concordar-se que:

As salas multisseriadas agregam, além da diversidade já existente entre alunos de um mesmo nível cognitivo, séries diferentes, com demandas diferentes, que requerem metodologias didáticas diferentes. O trabalho com personagens tão diferenciados não seria tão problemático se os docentes dispusessem de planejamentos especializados e materiais para tal (HASHIZUME; LOPES, 2006, p. 101).

É interessante perceber que o suporte material torna-se muito necessário para a realização do trabalho dos professores, considerando as possibilidades metodológicas que são possíveis quando se tem espaço e materiais para a realização de práticas pedagógicas diversificadas, tal como exigem as classes multisseriadas.

Diante desse contexto, perguntamos as professoras como elas avaliam o trabalho que desenvolvem nas classes multisseriadas.

*Eu vejo assim, que meu trabalho está sendo ótimo porque estou fazendo o possível e os meninos estão acompanhando bem, da melhor maneira possível. Só que em casa a gente percebe que não tem um acompanhamento que a gente quer [...]. os pais deixam a desejar mesmo em casa, não é que todos eles não tenham leitura para estar ajudando, todos eles têm, mais acaba deixando todo mundo por conta só da escola (Entrevista, Maria Rosa, 2022).*

*Eu não falo ótimo, eu falo bom. Porque para ser ótimo, eu precisaria de uma auxiliar na sala de aula. Eu acredito que se tivesse uma auxiliar a aprendizagem seria melhor, não que eles deixaram de aprender. Até porque eu tenho criança do primeiro ano que lê texto, lê frase, eu tenho aluno do primeiro ano que lê palavra, eu tenho aluno do primeiro ano que junta as sílabas. Também eu tenho aluno o primeiro ano que não lê nenhuma palavra, isso é relativo (Entrevista, Emanuelle, 2023).*

*As vezes a gente dá aula e a gente pensa, poderia ter feito diferente, sempre há um onde melhorar. [...] porque quando o aluno não aprende, você se sente culpado, você acha que sua prática não foi o suficiente para aquele aluno aprender. E eu estou me culpando hoje porque eu estou vendo o aluno que não tá aprendendo. A gente usa diferentes formas, diferentes métodos, mas não aprendem, talvez eu não usei ainda o método certo. É isso, eu tenho aluno do primeiro ano que já tá lendo, e eu tenho aluno do terceiro que ainda não tá lendo. Eu tenho aluno do infantil que já junta, já lê sílaba e tem aluno no segundo ano que ainda não faz isso. Para mim isso também é a falta*

*de interesse do aluno, falta de interesse da família que não se preocupa, que não ajuda (Entrevista, Joana, 2022).*

*Eu acho que o meu trabalho é um trabalho bom. Os pais relatam na reunião que os filhos estão aprendendo e eu também vejo isso em sala de aula [...] eu também conto com auxílio da auxiliar que tá ali sempre comigo. [...] às vezes a gente faz uma coisa não dá certo com o aluno, aí a gente já vai mudar a metodologia porque nem todos aprendem na mesma forma. [...] como eu tenho um aluno que tem TDAH, aí eu vou trabalhar, vou estudar para poder estar levando para ele atividade de acordo a necessidade dele (Entrevista, Carla, 2023).*

Através das narrativas pode-se perceber que, embora as condições de trabalho das professoras não sejam favoráveis para todas, elas avaliam que desenvolvem um bom ou ótimo trabalho. Os relatos demonstram a preocupação das professoras em desenvolver um trabalho que gere aprendizagem das crianças, em alguns casos, aprendizagens reconhecidas pelos pais e pelas próprias professoras. Os desafios impostos também são relatados, assim como o apoio de outros profissionais no cotidiano da profissão. Através dos relatos, observa-se a complexidade trabalho dos professores de classe multisseriada, uma vez que além de trabalhar com estudantes de idades diferentes, eles precisam atender às demandas das diferentes séries, níveis de aprendizagem, interesses, experiências e diversas especificidades apresentadas pelos estudantes (SOUZA *et al* 2017).

Quando perguntamos sobre sentimentos vivenciados pelas professoras colaboradoras ao desempenharem diferentes funções elas relataram:

*Eu me sinto uma guerreira por desempenhar diferentes funções. Além de trabalhar com a educação especial que é um desafio. [...] (Entrevista, Maria Rosa, 2022)*

*Eu não sei falar de emoções, tenho a sensação de trabalho cumprido. Sobre outras funções, se precisam de mim, eu ajudo a todos (Entrevista, Emanuele, 2023).*

*Me sinto uma guerreira por ter a responsabilidade de fazer o meu trabalho e também de outros quando não estão ali. Não é fácil, não é fácil programar a aula e as vezes não dá tempo de realizar tudo por tá fazendo outras coisas. (Entrevista, Joana, 2022)*

*Eu me sinto bem em poder ajudar. Porque eu penso assim, eu chego na escola atrasada como já aconteceu. Daí eu ligo para a minha auxiliar e peço para ela iniciar a aula enquanto eu chego. Então, se aquela pessoa ali fez por mim, então eu me sinto bem tá fazendo para outras pessoas, desde que não vire hábito, um hábito, entendeu? (Entrevista, Carla, 2023).*

Diante das narrativas, pode-se notar que os sentimentos a respeito da conciliação de funções além da docência se dividem. Para a professora Maria Rosa é desafiante trabalhar com a educação especial sem ter a preparação necessária para executar um bom trabalho, já que é



uma área que foge da sua formação inicial, afirmando se sentir guerreira ao desempenhar diferentes funções. Sentimento também expressado pela professora Joana, “*me sinto uma guerreira por ter a responsabilidade de fazer o meu trabalho e também de outros quando não estão ali*”. Por outro lado, a professora Emanuele, expressa empatia com outros funcionários quando, por alguma razão, ela precisa executar tarefas que não são de sua responsabilidade direta. Na mesma direção empática, Carla não faz objeção em conciliar diferentes funções na escola, mas isso quando o excesso de funções não se torna uma prática habitual.

Sobre os sentimentos que afloram no contexto da prática docente elas narram:

*Eu me sinto parabenizada, porque mesmo que não tenha tudo, eu faço com que os alunos não percebam. Assim tento levar, me esforço para dar meu jeito, para não deixar a desejar (Entrevista, Maria Rosa, 2022).*

*Quando eu saio de casa e vou para a escola, eu estou no melhor lugar do mundo. Eu esqueço de tudo na vida, pode ser o maior problema, eu só lembro quando chego em casa, é como se a minha mente apagasse tudo o que tem e eu só focasse na escola. Então a gente pega vínculo com a família, vínculo com os alunos, vínculo com o pessoal da comunidade [...]. Então assim, eu me sinto realizada na escola.(Entrevista, Emanuele, 2023).*

*As vezes dá um desânimo. Você tá insistindo e não tá vendo fluir [...]. Dá vontade de você desistir, de você largar tudo. Mas quando você pensa que aquele aluno precisa de você, você se reanima de novo (Entrevista, Joana, 2022).*

*Eu me sinto bem, eu gosto de trabalhar com criança, adoro trabalhar com criança [...]. Eu também fui bem acolhida pela comunidade e aí a gente se sente melhor ainda né? Quando a gente vê assim, que você vê aquela criança que tava ali já tinha passado por outros professores e outros professores não percebeu e você percebeu, e você vê a mãe ali agradecendo é bom demais, é bem gratificante (Entrevista, Carla, 2023).*

Em seu conjunto, as narrativas apresentam estabilidade, prazer e bem-estar emocional das professoras mesmo com a precarização do trabalho docente. Apenas a professora Joana demonstrou sentir desânimo em alguns momentos da profissão, mas logo o desânimo e o sentimento de desistência são amenizados pelas necessidades de aprendizagens dos estudantes. Conforme destacam Siade e Ximenes-Rocha (2018, p. 09) “são muitos os problemas que os docentes enfrentam no exercício do seu trabalho, o que pode levar ao adoecimento psíquico-físico”.

Nesse sentido, buscando aprofundar a reflexão a respeito dos sentimentos, durante a entrevista, realizou-se também uma dinâmica com palavras. Para tanto, foram recortes de palavras com nomes de sentimentos, tais como satisfação, responsabilização, reconhecimento, alegria, solidão, tranquilidade, tristeza, frustração, valorização, ansiedade, dentre essas dez

palavras, as colaboradoras poderiam escolher cinco, as quais poderiam se identificar com sentimentos negativos e positivos associados ao exercício da profissão docente.

*Reconhecimento - eu creio que reconhecimento é uma palavra muito importante, sempre a gente tem que ter. [...] Creio que sim, eu tenho esse reconhecimento, de acordo com a equipe, eles me reconhecem muito bem, eu creio. [...] Tranquilidade, quando fala de classe multisseriada precisa ter essa tranquilidade para se fazer um belo trabalho. Eu tenho tranquilidade (risos). Valorização [...] o ambiente de trabalho precisa ser valorizado e, nós precisamos nos valorizar, tenho sim essa valorização. Satisfação, eu estou muito satisfeita com a minha profissão, muito satisfeita com o meu trabalho. Responsabilização, a gente tem que ter responsabilidade em tudo o que for fazer, ser responsável, principalmente quando lida com crianças, com família, com pessoas, a gente tem que ter muita responsabilidade com o que a gente faz (Entrevista, Maria Rosa, 2022).*

*Reconhecimento, eu me sinto reconhecida, dentro da comunidade onde eu trabalho, como uma referência. Alegria, é muito gratificante. Não tem como não está alegre onde você trabalha, onde você gosta, no lugar certo, com as pessoas certas. Sabe aquele ditado que diz assim: “o lugar certo, com a pessoa certa e na hora certa”? É exatamente isso aí. Tenho uma alegria imensa [...]. Satisfação, satisfeita com meu trabalho, satisfeita com a minha profissão, satisfeita com a minha vida pessoal e emocional. Tranquilidade, eu sou tranquila. Por mais que o dia seja difícil, rotina seja cansativa, mas é disso que eu gosto. [...] Independente da situação que cair, eu vou respirar fundo, pensar o que eu vou fazer, pensar o que eu vou falar e depois agir. E responsabilização, eu sou responsável (Entrevista, Emanuele, 2023).*

*Valorização, por que que eu peguei valorização? Porque é o que eu preciso. Na escola que eu trabalho hoje eu preciso ter isso aqui, a respeito da comunidade, não é pelo pessoal da secretaria, porque o pessoal da secretaria reconhece meu trabalho, mas o povo não reconhece. [...] preciso ser valorizada naquilo que demorei anos, como diz o vídeo, para aprender. Ansiedade. Porque eu sou uma pessoa muito ansiosa. [...] eu tenho ruído as unhas, eu faço tudo, me dá um nervoso quando estou esperando alguma coisa que vai acontecer, que demora de acontecer. Responsabilidade, afinal é preciso ter responsabilidade com tudo que você faz. Principalmente dentro da sala de aula, tem que ter responsabilidade com tudo, desde ao entrar do aluno ao aluno sair. Tudo que você for passar na sala de aula, você tem que ter responsabilidade em tudo, [...] E ter cuidado no que você fala, porque qualquer coisa pode virar muita coisa, uma coisinha pode virar um coisão. É responsabilidade em tudo, no aluno, no aprendizado do aluno, principalmente no aprendizado do aluno [...] Frustração e satisfação. Frustração, é o que eu vivo hoje. Saber que eu me dediquei, que eu me dedico, que eu estudo, que eu pesquiso, que dedico horas pra fazer uma aula, pra fazer uma dinâmica, para fazer um cartaz, para fazer um livro para levar para os alunos e adquirir o seu próprio material do seu próprio recurso para fazer a aula e você chegar na escola e aquilo não flui. [...] deixar sua família, deixar seus afazeres de casa para se dedicar a escola e a comunidade não lhe ver, não lhe reconhecer, então isso é frustração. Satisfação é a gente fazer o que a gente gosta. Às vezes a gente sai de casa triste, com raiva e quando você chegar lá aparece aquele aluno que Deus envia para você, que você muda completamente. [...] Então é satisfação de você fazer o seu trabalho mesmo não tendo tudo o que eu falei, mesmo não tendo valorização, mesmo sendo angustiante e mais alguma coisa, mas sinto satisfação quando você faz aquilo que você gosta, com vontade de fazer” (Entrevista, Joana, 2022).*

*Satisfação. Você vê ali como a criança está, se está precisando alguma coisa. Tem algo assim que precise, que você vai lá conversa com a família e através dali você conversando com a família, você vê aquele problema ser resolvido, então é uma satisfação. Alegria. [...] Quando você está lá que você vê" ah pró! Oh pró!", que chega e lhe abraça não né? Que você não fosse professora, você geralmente não ia ter nem*

*conhecimento com aquela criança, né? [...] quando encontra a gente no lugar, é aquela alegria, chega e abraça, aí a gente também se sente alegre. Tranquilidade, [...] eu fico tranquila não é algo que você tá ali trabalhando e se sente pressionada. O reconhecimento e a valorização da comunidade, a gente vê o reconhecimento e a valorização. [...] Essa semana mesmo eu estava conversando com agente de saúde, onde ela falava que ela nunca chegou em uma casa para alguém assim falar que não gostava do meu trabalho. [...] quando cheguei na comunidade, disseram que eu não tinha competência. você vê a comunidade lhe apoiar! [...] E você, em sete anos numa comunidade cria um vínculo, eu nunca tive problemas com pais nenhum [...] (Entrevista, Carla, 2023)*

Nesse conjunto de narrativas é possível compreender os sentimentos que as professoras de classes multisseriadas estabelecem consigo mesmo no contexto da profissão. A importância do reconhecimento da profissão, por exemplo, é um sentimento citado por três das quatro professoras, assim como os sentimentos de satisfação, valorização, tranquilidade e responsabilização. De modo pontual, citam a alegria, a ansiedade e a frustração. Em vista disso, podemos dizer que “são diversas as variáveis no que se refere ao mal-estar na docência. Muitos professores vivenciam incertezas, preocupações, dificuldades, [...] escolas com estruturas inadequadas para um processo educativo eficaz” (SIADE; XIMENES-ROCHA, 2018, p. 02). Em alguma medida, os sentimentos atribuídos pelas professoras revelam a percepção a cerca da profissão e podem determinar “a permanência e os modos de permanecer na profissão, incluindo-se, aí, as estratégias de enfrentamento” (REBOLO, 2012, p. 120).

A relação com a comunidade e a importância desses laços foi algo citado pelas professoras durante a entrevista. De certo modo, entende-se que a relação entre os docentes e a comunidade se torna um diferencial em sua prática, tendo em vista que esse contato possibilita estabelecer laços afetivos e estreitos com as famílias dos estudantes, compartilhando assim, a responsabilidade que envolve a tarefa de ensinar. Quando perguntamos sobre essa relação, as professoras relataram:

*Tudo que acontece na escola, a família está dentro do assunto, estão sabendo de tudo [...]. Eu considero uma relação boa, porque tudo que a gente vai fazer, buscamos fazer com a equipe completa: diretor, coordenador, professor, alunos e pais de alunos. [...] A relação da família-escola é muito boa. Tudo que acontece na escola os pais devem ficar sabendo. Então, os pais sempre chegam na escola e perguntam como estão os alunos. Se os alunos não chegam na escola, o professor tem que ir até os pais. O acompanhamento das atividades, uns deixam a desejar outros não. Na questão de reuniões, a escola chama a família, quando tem alguma apresentação na escola, também a família participam (Entrevista, Maria Rosa, 2022).*

*A relação da comunidade com a escola é bem próxima, os pais são bem acolhedores, bem participativos. [...] ajudam muito, tão sempre disposto a ajudar [...]. Eu não tenho o que reclamar, eu sempre falo para eles que a palavra é gratidão, porque eu tenho uma*

*parceria tão grande com os pais. Eu nunca chamei um pai, uma mãe, nunca comuniquei nada pra falar assim: eu não posso, aí, não.... Oh pró, eu vou agora! Oh pró eu estou indo! Oh pró fica tranquila! Faça o que for possível! Faça o que a senhora achar que é pra fazer! Então, eles me dão autoridade e autonomia. [...] eles me têm como referência, eu ganhei isso dos pais, um respeito enorme [...] (Entrevista, Emanuele, 2023).*

*A relação da comunidade com a escola é complicada porque a escola não se une a comunidade, comunidade não se une a escola. Não tem vínculo com a escola não. Não sabe o que a escola trabalha, não sabe o que é que tem na escola, não sabe dizer nada. [...] A escola e comunidade aqui não tem união. Por tudo, a culpada é a professora, tudo que acontece é culpa da professora, que a professora não comunicou a comunidade que tal coisa ia acontecer! Quando acontece alguma coisa na comunidade a professora também não é comunicada. Então é uma coisa contraditória, um anda por um caminho e o outro anda por outro caminho. E na verdade eu não fico nem de um lado nem do outro, eu fico em cima do muro. [...] vamos botar assim, o povo da Secretaria e o povo da associação, eu estou ali no meio, no fogo cruzado dos dois lados. [...] eu sou funcionária, eu faço aquilo que é mandado fazer, [...] comandos vem de cima pra baixo, aí eu tenho que fazer o quê, acatar! Se eu sou uma funcionária, eu recebo o salário da prefeitura, eu recebo o salário da Secretaria, eu tenho que fazer a função que a Secretaria me permitir, eu não vou fazer a função do que a associação quer, porque quem paga meu salário é a Secretaria, não é associação, mas é uma controversa. [...] A relação pais e aluno na escola é o seguinte: quando o pai ele é cobrado, ele aparece, quando ele não é cobrado, ele não aparece na escola. Geralmente, só aparece na escola dia de reunião. [...] Coloca o aluno na escola como se fosse um depósito. A escola que tem que correr atrás. Só aparecem se o bolsa família for cortado, daí o pai vem bater na escola! E brigar com quem? Com o professor. Se o aluno perder de série, o pai também vem procurar saber porque perdeu, mas passa o ano todo e não vem para saber como é que o filho está (Entrevista, Joana, 2022).*

*Se precisar da comunidade, como já precisamos uma vez, vamos ter o auxílio da comunidade. Na escola a gente procura trabalhar com a comunidade. Quando tem reunião, quando tem projetos, nós chamamos os pais para poder participar da culminância do projeto, para ver o que os filhos conseguiram fazer ali na sala de aula. A gente vê o retorno deles também quando a gente manda atividade para casa, os alunos voltam com aquele trabalho que a gente vê que teve a participação dos pais, que os pais estavam ali ajudando. Quando eles têm alguma dificuldade ele vem na escola, ele tá ali procurando saber como é que o filho está, eles são bem participativos (Entrevista, Carla, 2023).*

De acordo com a narrativa da professora Maria Rosa, a relação entre comunidade e escola é boa, demonstrando a importância de um trabalho em equipe e menos solitário, implicando diretamente no desenvolvimento do trabalho docente. De igual forma, as professoras Emanuele e Carla dizem que as relações entre comunidade e escola são bem próximas. Esse vínculo é demonstrado pela ajuda mútua que estabelecem, pelas parcerias junto ao processo educativo, pela relação de respeito e valorização. Tal como destacou Picanço (2012, p. 26), no que se refere a relação entre escola e família “deve ser para planejar, estabelecer compromissos e acordos mínimos para que o educando/filho tenha uma educação com qualidade”.

Por outro lado, a respeito da relação da comunidade e escola, a professora Joana relata que essa tem sido uma relação complexa, marcada por ausências, distanciamentos ou

dificuldade de estabelecer diálogos. Chama atenção o sentimento de culpa da professora Joana, acompanhado pelo o sentimento de autorresponsabilização e da obrigatoriedade de atender as ordens da secretaria de educação, em detrimento, das exigências da comunidade. Joana revela o descaso na relação da família com a escola, pois só se fazem presente quando são cobrados pela professora, observa-se na narrativa insatisfação da professora na relação que estabelece com pais e comunidade.

De acordo com Picanço (2012),

[...] os pais devem envolver-se na educação dos filhos também na escola. [...] A educação dos filhos é uma preocupação dos pais e educadores. [...] Os pais têm um papel muito importante no apoio ao processo educativo, realizado em casa. Este conceito significa não só o envolvimento direto dos pais no ensino da leitura e da escrita, mas também na fixação de rotinas de estudo. Hábitos de trabalho, atitudes favoráveis à aprendizagem e criação de um ambiente favorável ao estudo e á curiosidade intelectual. (PICANÇO, 2012, p. 54-56).

Além da relação entre escola e a família, outro elemento narrado pelas professoras foi a relação com a secretaria de Educação.

*Eu considero uma relação boa (risos), nunca reclamei de nada da secretaria. Não vou lá reclamar, sempre que a gente reclama com o diretor, caso a gente precise de alguma coisa, de algo que esteja faltando, o diretor leva a demanda até a secretaria, e se for possível o secretário leva até o prefeito (Entrevista, Maria Rosa, 2022).*

*A relação com a Secretaria é uma relação muito boa também, são muito companheiros, eles me ajudaram muito. A coordenadora também dá muito suporte, muitas sugestões, nunca, desde, pelo menos na escola que estou, nunca ninguém veio me fazer uma correção [...] (Entrevista, Emanuele, 2023).*

*[...] às vezes o que falta é o recurso. E mesmo que a gente vai pedir, a gente não pode cobrar demais [...] mas em relação a isso, é tranquilo, não tenho problema não (Entrevista, Joana, 2022).*

*Sempre quando a gente precisa eles estão com a gente, quando não precisa ele já tá, imagina quando precisa né! Porque pense, eles são bem acolhedor, eles estão sempre ali com a gente, qualquer hora que a gente precise, que a gente liga, eles estão ali pronto para poder ajudar. Se a gente precisar, eles estão ali, se a gente ligar e disser "a gente precisa que vocês vem aqui na escola", eles estão ali, por exemplo, tem uma criança que está com dificuldade, liga pra coordenação, ela está ali orientando a gente, como faz e como não faz, vem cá na escola fica ali para poder ver como é que aquele aluno está, para ver também no que é que pode ajudar, para ver se o professor está trabalhando ali naquele viés, ou se pode está assim, dando outra orientação (Entrevista, Carla, 2023).*

A respeito da relação com a secretaria de educação, a professora Maria Rosa demonstra ter uma boa relação, já que as demandas são levadas ao diretor, sendo para ela o mediador da comunicação entre escola e secretaria. De igual modo, para a professoras Emanuele e Carla a relação que estabelecem com a secretaria de educação também é boa, uma vez que, elas têm apoio, suporte, companheirismo e, em alguma medida, a aprovação do trabalho que desenvolvem. Joana revela também ter uma boa relação com a secretaria, porém enfatiza que por mais que falte recursos, não pode cobrar ou reivindicar muito dos gestores. Isso, talvez, se justifica por temer represálias, ou até mesmo afastamento da função, já que o regime de trabalho é contrato temporário.

Ainda, a respeito da relação com as diferentes instâncias, buscamos entender, ao final da entrevista, como as professoras avaliam o apoio recebido por tais instâncias:

*Eu avalio, como ótima essa relação. Porque até aqui não vejo nada contra. Não tenho nada contra até agora. [...] Então, até aqui, ninguém tem nada a reclamar comigo e eu não tenho de ninguém (Entrevista, Maria Rosa, 2022).*

*Por mais que você idealize, se você não tiver uma diretora, se não tiver uma coordenadora potência ali do seu lado, que pise junto com você, você não vai desenvolver seu trabalho da melhor forma. E a família também é essencial. Então assim, é ótimo, eu dou a nota máxima pra eles (Entrevista, Emanuele, 2023).*

*No geral, no conjunto assim é um pouco complicado. Alguns não ajudam, não estão presentes, mas no caso também não afeta, porque a gente tá ali como professor para fazer nossa função. Se tivesse o apoio mesmo, com certeza, como se tivesse totalmente o apoio de todos seria bem melhor, por que seria melhor? Porque o aluno iria avançar mais, eles já vinham com melhor desenvolvimento de casa e dentro da própria comunidade mesmo, já vinha com o conhecimento da comunidade. [...] Então assim, se tivesse tudo isso unido, o avanço seria bem melhor (Entrevista, Joana, 2022).*

*Bom, muito importante esse apoio da comunidade, direção. Porque é assim, se você está na comunidade onde você não tem apoio é difícil de você trabalhar, mas quando você está numa comunidade onde você tem um apoio da família, apoio ali da comunidade em geral, da direção, você consegue fazer um trabalho melhor, por que você sai de casa despreocupado (Entrevista, Carla, 2023).*

A avaliação feita Maria Rosa a respeito do apoio das instâncias que auxiliam no trabalho docente é ótima, demonstrando isso pela ausência de queixas tanto dela quanto das instâncias. Já a professora Emanuele salienta a necessidade de uma boa relação com as instâncias e reforça sua dependência por parte dos gestores para desenvolver seu trabalho. É notório na narrativa o apoio que a professora tem por parte das instâncias, isso que faz ela dar nota máxima para todos. Por outro lado, a entrevistada Joana narra que fazer a avaliação do apoio das instâncias é difícil, demonstrando nem sempre ter o apoio necessário. Nesse sentido, destaca que o importante é

exercer sua função, independentemente desse apoio, deixando escapar, ao final dessa narrativa, que o apoio seria importante para atingir qualidade nos processos de ensino e aprendizagem. A professora Carla, por sua vez, informa que o apoio da comunidade e da direção são imprescindíveis para o desenvolvimento qualificado de seu trabalho. No geral, as perguntas sobre a relação com a secretaria e gestores contradiz todo o resto, isso ocorre possivelmente pela estrutura contratual a qual as professoras estão submetidas, o medo. Apenas Joana pontua as dificuldades.

Pelo exposto, concordamos com Santos; Moura (2021) quando afirmam que para que o professor desenvolva um bom trabalho junto as suas turmas, “além de condições de trabalho de qualidade, é necessário um suporte pedagógico de qualidade também, ou seja, é necessário um trabalho em equipe fortalecido com as demais instâncias responsáveis” (SANTOS; MOURA, 2021, p. 59), revelando a importância da parceira frente ao sentimento de afastamento e solidão aos quais, em sua maioria, são submetidos os professores das escolas do campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*[...] apostamos na concepção de que a presença da escola na comunidade se constitui num forte elemento de afirmação dos valores que mantém os sujeitos vinculados aos seus modos de vida e convivência; como também, um importante instrumento que mobiliza os sujeitos para dialogarem com as questões da realidade em que vivem ampliando suas capacidades de melhor compreensão e intervenção nos processos em que estão inseridos, fortalecendo os laços identitários dos sujeitos com o lugar em que vivem, tendo em vista, a compreensão da educação como direito das populações do campo e dever do Estado (HAGE, 2008, p. 09).*

Ao longo deste trabalho buscou-se evidenciar *as percepções de professores de classes multisseriadas sobre suas condições de trabalho e a solidão docente manifestadas mediante as demandas impostas pelo ofício de ensinar*. Em vista disso, foram apresentadas questões relacionadas as condições de trabalho e a solidão docente nas escolas do campo, especificamente no contexto das classes multisseriadas. Assim, através das narrativas foi possível compreender como as condições de trabalho e os sentimentos gerados pela profissão são vivenciados por professoras de classes multisseriadas. A possibilidade de escutar as professoras nos permitiu tecer reflexões sobre as condições de trabalho e os sentimentos do docente e seus atravessamentos no contexto das classes multisseriadas como ficou evidente no capítulo de análise das narrativas.

Chegamos ao final desses escritos entendendo que as professoras de escolas do campo que atuam em classes multisseriadas estão expostas a intensificação do trabalho, cujo os níveis de esforços são diversos a depender da realidade. As responsabilidades são múltiplas e extrapolam as funções docentes, propriamente ditas, tais como planejamento e desenvolvimento das aulas com foco na aprendizagem dos estudantes. Em alguma medida, os processos de intensificação do trabalho e a regulação das atividades, sem as parcerias ou mesmo presenças qualificadas da gestão escolar e da comunidade/pais acometem o emocional dos docentes que acabam vivenciando sentimentos que vão desde da solidão, autorresponsabilização, ansiedade e a frustração até sentimentos voltados para satisfação, valorização, tranquilidade e alegria. Assim, a solidão é algo subjetivo, isso não é verbalizado por elas, apenas percebemos no contexto apresentado.

Poder escutar as professoras e se interessar por seus sentimentos foi um exercício importante para pensar como as condições de trabalho também estão associadas as dimensões



emocionais dos docentes, evidenciando a necessidade de aprofundamento de estudos relacionados a estas questões, bem como, pensar na importância de inserir esse debate nos cursos de formação de professores. Acredita-se que “o conhecimento do trabalho docente a partir da realidade da classe multisseriada pode agregar novos conhecimentos à formação de professores que atuam nessa modalidade de ensino” (SOUSA; PINHO, 2017, p. 09).

As narrativas das professoras revelaram suas relações com o campo, a escolha pela profissão, pelo curso de pedagogia, deflagrando as formas de contrato de trabalho, os deslocamentos geográficos até as comunidades/escolas e as rotinas impostas, as funções exercidas, a intensificação do trabalho, a inadequação das condições materiais, as formas de planejamento e as táticas utilizadas para organização das turmas e desenvolvimento das aulas, tendo em vista as especificidades das classes multisseriadas. Além disso, as professoras expõem as relações com a comunidade e as possíveis parcerias entre os pais e a gestão escolar, deixando evidente como essa rede de apoio interfere nos processos de ensino e aprendizagem no âmbito das escolas do campo.

Os sentimentos atravessados diante deste contexto são diversos, nem sempre as professoras se dão conta da intensificação e do excesso de responsabilização presente nas escolas do campo, uma vez que, naturalizam a resolução das diversas demandas como parte da função docente, evitando escancarar a solidão que se apresenta na responsabilidade excessiva pela qualidade do processo educativo, talvez por conta da vulnerabilidade que se traduz na possível perda do emprego, o que se justifica pelas formas temporárias de contratos aos quais estão submetidas.

Observou-se que a responsabilidade pelo êxito ou fracasso escolar recaí sobre os docentes das classes multisseriadas, cuja a culpabilização acaba sendo também um sentimento que aflora e se instala, deixando escapar por aí a solidão das professoras. De acordo com Sodré (2018, p. 47), a solidão docente configura-se uma condi o de estar s , ou ainda, “isolado, mesmo atuando na escola, que   um ambiente coletivo, mas que se torna isolado. A solidão manifesta-se, então, como um elemento intensificador das dificuldades na inser o na carreira”. Em alguma medida, as professoras de classe multisseriada do campo, em fun o do distanciamento geográfico e das condi es de trabalho já expostas, vivenciam alguns mais, outras menos a solidão, além de outras dimensões emocionais que diretamente interferem no exercício da profissão.

Diante dessa pesquisa, identificou-se que as professoras de classe multisseriadas do campo não executam somente a função de ensinar, cujo o tempo de trabalho não é medido apenas pelo tempo em sala de aula. Assim, conciliam diversas funções que extrapolam as funções docentes, responsabilizando-as por outras esferas do processo educativo e, no geral pelo funcionamento das escolas, situação que interfere nas condições materiais e emocionais das professoras. Para tanto, as professoras quase sempre precisam priorizar a profissão em detrimento das demandas da vida pessoal.

Chegou-se a compreensão também com este estudo, de que a classe multisseriada por mais que seja complexa, com alunos de idades, séries/anos diferentes e especificidades próprias de aprendizagem de alunos com necessidades especiais é muito importante para garantir o acesso a educação as populações camponesas. O que precisa para equalizar os problemas vivenciados por professores, estudantes e comunidades é, talvez, maiores investimentos do estado brasileiro, atenção e financiamento para transformar a precariedade das condições de trabalho, bem como os desafios de aprendizagem, em um cenário mais adequado para professores e estudantes do campo. Esse cenário pode, inclusive, frear o processo em curso de fechamento das escolas do campo, sendo considerada pelos gestores municipais como a melhor saída para resolver os problemas que assolam as escolas do campo.

Ao nosso ver, a defesa pela escola do/no campo, inclui além da sua importância, medidas eficientes que possam melhorar as condições de trabalho dos professores a formação/aprendizagem dos estudantes. Desse modo, acredita-se que juntamente com as mudanças curriculares, também é necessário investir em mudanças nas políticas salariais, de formação docente e principalmente de condições dignas de trabalho que precisam ser definidas (SOUSA *et al* 2017). Assim sendo, tal como buscamos fazer neste trabalho, trona-se urgente priorizar a escuta dos professores, conhecer suas necessidades, entender seus diversos contextos, acolher suas emoções. Desse modo, nos aproximarmos de suas vidas e podemos pensar junto com eles aspectos de sua profissão.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daiana da Encarnação. MOURA, Terciana Vidal. **Práticas bem-sucedidas na multissérie**. In: MOURA, Terciana Vidal. SANTOS, Fábio Josué Souza dos. FRANCO, Maria Joselma do Nascimento (organizadores). *Classes multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo*. Curitiba: CRV, 2021. p. 93-106.

ARROYO, Miguel. Prefácio: **Escola – Terra de Direito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BARBOSA, Raquel da Costa. MEIRELES, Mariana Martins de. **A experiência narrada como patrimônio**. In: MOURA, Terciana Vidal. SANTOS, Fábio Josué Souza dos. FRANCO, Maria Joselma do Nascimento (organizadores). *Classes multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo*. Curitiba: CRV, 2021. p. 13-26.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**; tradução de Pedrinho A. Guareschi. -8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. Artigo 67 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11685964/artigo-67-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em 25 de abril de 2023.

BRASIL. CNE/ CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo. Resolução CNE/ CEB No 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. CNE/ CEB. Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução CNE/ CEB No 2. Brasília-DF, de 28 de abril de 2008.

BRASIL. **Cidades do meu Brasil**. Disponível em: [https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/ba/presidente\\_tancredo\\_neves/escolas](https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/ba/presidente_tancredo_neves/escolas). Acesso em 21 de abril de 2023.

BRASIL. **Cidades do meu Brasil**. Disponível em: <https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/ba/mutuipe/escolas>. Acesso em 21 de abril de 2023.

BRITO, R. dos S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Tempos e Espaços em Educação**, Aracaju, v. 10, n. 23, p. 165-174, set./dez. 2017.

CARDOSO, Jafé da Silva; NUNES, Claudio Pinto; MOURA, Juliana Silva. Adoecimento docente: uma breve análise da saúde de professores do município de Medeiros Neto/BA. **Revista Teias**, v. 20, n. 57, p. 125-140, 2019.

CERICATO, I. L. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Rev. bras. Estud. pedagoga**. (online), Brasília, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/ZGXLgG4kzTjqx5bqcc9pshS/?lang=pt> . Acesso em 06 de janeiro de 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CONSELHO, Elisângela Santos Bom. SANTOS, Fábio Josué Souza. O planejamento de ensino nas turmas multisseriadas. *in*: MOURA, Terciana Vidal. SANTOS, Fábio Josué Souza dos. FRANCO, Maria Joselma do Nascimento (organizadores). **Classes multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo**. Curitiba: CRV, 2021. p. 107-118.

COSTA, F. T. P.; SILVA, M. M. P.; BESSA, V. T. P. **A história da profissão docente: imagens e autoimagens**. Ed. Realize. com. br. 2014. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2014/Modalidade\\_1datahora\\_30\\_09\\_2014\\_11\\_06\\_31\\_idinscrito\\_902\\_d4dbe7099d5ff20d4fd377156a2a2bd1.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/setepe/2014/Modalidade_1datahora_30_09_2014_11_06_31_idinscrito_902_d4dbe7099d5ff20d4fd377156a2a2bd1.pdf) . Acesso em 11 de janeiro de 2022.

CRUZ, R. M., LEMOS, J. C., WELTER, M. M., & Guisso, L. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docência (REID)**, 2010, 147-160.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. **Educação em Revista**, v. 27, p. 333-346, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GODOY, Arlinda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, p. 57-63, 1995.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sonia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni, p. 123-144, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em aberto**, v. 24, n. 85, 2011.

HAGE, Salomão e ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org's). **Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica editora, 2010.

HAGE. Salomão A. M. **Memória, Participação e Tradição: Referências para articulação da Universidade com a Educação Básica na Formação de Professores**. Proposta apresentada ao PIBID/CAPES/ UFPA. Belém – Pará. 2018.

HASHIZUME, Cristina Miyuki; LOPES, Marinete Maria. Trabalho docente rural: dores e prazeres do ofício. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 6, n. 1, p. 99-108, 2006.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica do Brasil: as condições de trabalho. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga(org). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Fino Traço Editora, 2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra. BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. BAUER, Martin W GASKELL, George. Editora Vozes Limitada, 2017, 90-113.

MEDRADO, Carlos Henrique de S. Medrado. Prática pedagógica em classes multisseriadas. **Entrelaçando**. n. 7, v. 2. Ano III, 2012, p.133-148.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30ed. Petrópolis- RG. Vozes, 2011.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, p. 184-189, 2014. Disponível em <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYct/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 20 de julho de 2022.

NÓVOA, António; NÓVOA, António. Vidas de professores. **American Sociological Review**, v. 49, n. 1, p. 100-116, 1992.

NUNES, Amilton dos Santos. SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Saberes e prática docente: a pedagogia das classes multisseriadas. *in*: MOURA, Terciana Vidal. SANTOS, Fábio Josué Souza dos. FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. (organizadores). **Classes multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo**. Curitiba: CRV, 2021. p. 27-42.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de Trabalho Docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiro. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga(org). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Fino Traço Editora, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga(org). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Fino Traço Editora, 2012.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; DE OLIVEIRA, Roberta Antunes Medeiros. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, p. 111-125, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, 2017.

PICANÇO, Ana Luísa, **A relação entre Escola e Família : As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem**. Lisboa, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Cortez Editora, 1988.

SOUZA, R. C. DE. PINHO, A. S. T. DE. SOUZA, E. C. DE. BASTOS, A. S. OLIVEIRA, R. C. M. Trabalho docente em classes multisseriadas na contemporaneidade: Resistências,

incertezas e (re)invenção. **Anais Redestrado**. 2017. Disponível em: [http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/217/original/TRABALHO\\_DOCENTE\\_NAS\\_CLASSES\\_MULTISSERIADAS\\_NA\\_CONTEMPORANEIDADE.pdf](http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/217/original/TRABALHO_DOCENTE_NAS_CLASSES_MULTISSERIADAS_NA_CONTEMPORANEIDADE.pdf) . Acesso em 14 de janeiro de 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

SIADE, Vasconcelos de. Aline Rafaela; XIMENES-ROCHA, Solange Helena. Escola do campo e precarização do trabalho docente. **RTPS-Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 3, n. 4, p. 107-124, 2018.

REBOLO, Flavinês. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 14, n. 1, 2012.

SANTOS, Daniela de Jesus. MOURA, Terciana Vidal. **Práticas pedagógicas em classes multisseriadas**. in: MOURA, Terciana Vidal. SANTOS, Fábio Josué Souza dos. FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. (organizadores). *Classes multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo*. Curitiba: CRV, 2021. p. 55-64.

SANTOS, Fábio Josué Souza. MOURA, Terciana Vidal. **Debates em Educação** – ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 4, nº 7, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658>. Acesso em 3 de janeiro de 2022.

SANTOS, Magnólia Pereira dos. **A pedagogia histórico-crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo**. in: MOURA, Terciana Vidal. SANTOS, Fábio Josué Souza dos. FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. (organizadores). *Classes multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo*. Curitiba: CRV, 2021. p. 163-178.

SANTOS, Marineide José dos. MOURA, Terciana Vidal. **Práticas pedagógicas nas classes multisseriadas-Ba**. in: MOURA, Terciana Vidal. SANTOS, Fábio Josué Souza dos. FRANCO, Maria Joselma do Nascimento (organizadores). *Classes multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo*. Curitiba: CRV, 2021. p. 65-80.

SIADE, A. R. V.; XIMENES-ROCHA, S. H. A escola do campo e a precarização do trabalho docente. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, Vol. III, nº 04, p. 107-124, jan.-jun./2018 – ISSN 2526-2319.

SODRÉ, Denize Oliveira Rodrigues. **Solidão docente em contradição com o trabalho coletivo: um estudo a partir dos professores iniciantes/ingressantes da SEEDF**. 2018. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.bdm.unb.br/handle/10483/21683> . Acesso em 06 de janeiro de 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Gouveia, Andréia Barbosa. **Os trabalhadores docentes básicos no Brasil em uma leitura panorâmica**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia

Fraga(org). Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Fino Traço Editora, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; MEIRELES, Mariana Martins de. Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. **Educação UFSM**, v. 37, n. 02, p. 351-363, 2012.

SOUSA, Rosiane Costa de; SOUZA, Elizeu Clementino de. **Como vai a saúde, professora?: condições de trabalho docente no contexto da multissérie**. In: Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica, 3. Salvador. Anais [...] Salvador: UNEB, 2017, p. 446-462. Tema: Diferenças e Desigualdades no cotidiano escolar.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Rosiane Costa. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no Território do Baixo Sul Baiano: significados e sentidos. **Currículo sem Fronteiras** [s. l.], v. 15, n. 2, p. 380-408, maio/ago. 2015.

TEIXEIRA, Roseane do Carmo. Trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe, Bahia. / Amargosa, BA, 2018.

THIELE, M. E. B. ALHLERT, A. **Condições de trabalho docente: um olhar na perspectiva do acolhimento**. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), Unioeste, Paraná, Brasil., 2007.

**ANEXOS**

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

**ROTEIRO DE ENTREVISTA****Bloco 01**

- Nome de identificação na pesquisa / Idade
- Quanto tempo de experiência docente/ tempo em escolas do campo
- Formação
- Regime trabalho – contrato ou efetivo 20h ou 40h
- História de vida e relação com o campo
- Trajetória de formação e escolha da profissão

**Bloco 02**

- Rotina de trabalho – dia/semana
- Funções que desempenha na escola (exemplificar situações que desempenha além da prática docente)
- Relatar como concilia as diferentes funções na escola
- Como se sente ao conciliar as diferentes funções

**Bloco 03**

- Relatar como desenvolve o trabalho docente
- Relatar como ocorre o planejamento e a formação continuada
- Relatar as condições de infraestrutura, equipe de trabalho e os recursos utilizados na prática
- Relatar como avalia o trabalho desenvolvido e a aprendizagem dos alunos
- Como se sente no exercício da profissão docente

**Bloco 04**

- Relate a relação comunidade-escola
- Relate a relação família-escola
- Relação a relação com a secretaria de educação
- como você avalia o apoio dessas instâncias no desenvolvimento do seu trabalho





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

### QUADRO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

CATEGORIA	TRECHO DA ENTREVISTA	SÍNTESE DA ANÁLISE	SUPORTE TEÓRICO

Fonte: Elaboração da Autora (2023)



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

**TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL**

Prezado(a) Senhor(a):

Venho por meio deste, solicitar sua autorização para realização de uma pesquisa em escolas do campo pertencentes a este município e, que estão sob sua gestão. Trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: *Condições de trabalho e solidão docente nas escolas do campo: um estudo com professoras de classes multisseriadas*, vinculada ao curso de Licenciatura em Pedagogia, sob a minha responsabilidade, a saber: Rosiele Silva Pinheiro, estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)/Centro de Formação de Professores (CFP) e orientada pela Profa. Dra. Mariana Martins de Meireles, também vinculada a esta instituição. A pesquisa busca compreender, a partir das narrativas, a possibilidade de existência da solidão docente junto aos professores de turmas multisseriadas do campo. Para tanto, adota uma metodologia de caráter qualitativo, inspirada no método (auto)biográfico, utilizando como técnicas de coleta de dados a entrevista narrativa e a observação. Cabe salientar que, os dados recolhidos nesta pesquisa serão utilizados, assegurando-se o anonimato na publicação da monografia ou de suas partes, de modo que reverbere o respeito aos colaboradores e seus respectivos contextos, sem perder de vista a dimensão ética que norteia as pesquisas científicas educacionais. Em vista disso, serei responsável por quaisquer eventualidades que comprometa a veracidade desta investigação. Por fim, registra-se neste termo que a participação das colaboradas será voluntária, sem qualquer tipo de remuneração.

Amargosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

---

Diretor(a) da Unidade Escolar

---

Graduanda



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**CARTA DE CESSÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, brasileiro (a), maior,  
\_\_\_\_\_ (estado civil), portador (a) do RG nº  
\_\_\_\_\_ e do CPF \_\_\_\_\_, declaro para os  
devidos fins que cedo o direito das informações contidas na Entrevista para  
\_\_\_\_\_, graduanda em Pedagogia, usá-la integralmente ou  
em partes, autorizando o uso de meu nome ( ) ou nome fictício ( ), sem restrições de prazos  
e citações para a sua Monografia, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações,  
em meio digital, impresso ou outras formas de divulgação e publicação, desde a presente data.  
Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente.

Amargosa-BA \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Assinatura do colaborador