



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

**VALDENICE DE JESUS NASCIMENTO**

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DE TURMAS  
MULTISSERIADAS**

Amargosa-BA  
2018

**VALDENICE DE JESUS NASCIMENTO**

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DE TURMAS  
MULTISSERIADAS**

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

Orientador: Prof. Dr. Fábio Josué Souza Santos

Amargosa-BA  
2018

## CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS DE TURMAS MULTISSERIADAS

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



---

**Fábio Josué Souza dos Santos – Orientador**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Doutor em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB



---

**Mariana Martins de Meireles – Examinadora**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB

---

**Ivanete Gomes Pereira – Examinadora**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Mestranda em Educação do Campo, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

A Jeová que mim deu forças para caminhar,  
superar as inseguranças e realizar esse sonho.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente ao senhor Jeová, por me conceder forças e entendimento para continuar nesta batalha, pois não foi fácil. Nos momentos de inseguranças, angustias, pessimismo, incertezas, duvida e tantas outras frustrações, foi ele que me manteve de pé, e me auxiliou neste trabalho solitário.

A minha mãe, pela educação, por me ensinar valores essenciais para a vida e compreender a necessidade de sua filha continuar os estudos. Por entender os motivos do nosso distanciamento durante as semanas, pois sei que a saudade de quem fica se torna um vazio bem maior comparado ao de quem sai, e estar sempre de braços aberto aos finais de semana para me acolher ao retornar para casa.

Aos meus amigos e familiares que sempre mim incentivaram com palavras de conforto para que eu não desistisse nos momentos de desespero e angústia.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fábio Josué, pelas orientações, disponibilidade, subsidio com indicação de referenciais teóricos para a escrita desse trabalho e pela correção.

As minhas colegas Rosangela Alves, Mirian Souza e Denise Santos, por me incentivar dizendo que eu conseguiria e que sou capaz, por contribuir com minha formação, desabafos e brincadeiras sem graça. E em especial a Denise Santos, a quem recorri em muitos momentos na escrita desse trabalho, tirando algumas duvidas, corrigindo meu texto e dando algumas dicas. Muita gratidão a ti.

Ao Prof. Jecivaldo do Prado de Jesus e demais membros do EAPEC – Espaço Administrativo e Pedagógico das Escolas do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Mutuípe-BA, pela contribuição no levantamento de dados sobre a escolas do campo no município.

Aos professores das escolas multisseriadas de Mutuípe que colaboraram como sujeitos desta pesquisa, pelas informações oferecidas.

A todos os meus professores da graduação, e a professora Mariá Sousa Bomfim que me ensinou nas séries iniciais do ensino fundamental, em uma turma multisseriada, na Escola Jorge Amado, comunidade de Água Vermelha, Mutuípe-BA. Ela incentivava seus alunos a continuar os estudos e superar as dificuldades, num período que não tínhamos perspectivas de cursar graduação, por ser um sonho distante da nossa realidade.

“A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”.  
Frei Betto.

## RESUMO

NASCIMENTO, Valdenice de Jesus. *Condições de trabalho docente em escolas de turmas multisseriadas*. Orientador: Fábio Josué Souza dos Santos. Amargosa, 2018. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 113f.

A pesquisa **analisa** e discute as condições de trabalho docente dos professores que atuam em escolas multisseriadas, em áreas rurais. O trabalho **justifica-se** pela necessidade de compreender a ação docente no contexto de uma organização de ensino, a multissérie, que é predominante no meio rural brasileiro, com maiores percentuais na Região Nordeste e no estado da Bahia, estando também presente no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, onde se destaca o município de Mutuípe que possui todas suas 32 escolas localizadas no campo constituídas de turmas multisseriadas. Outra justificativa advém do fato de ter sido ex-aluna de turma multisseriada e participado do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFRB), mais especificamente o “Pibid Classes Multisseriadas”, entre 2013 e 2017, fato que me despertou o interesse pelo tema. Também, consideramos que os estudos sobre o ofício docente no contexto da multissérie ainda deixam indagações merecedoras de maiores aprofundamentos. Neste sentido, o trabalho procurou responder à seguinte **questão**: em que condições de trabalho atuam os professores das escolas de turmas multisseriadas localizadas em área rurais? Para responder à questão investigativa, realizamos uma **pesquisa empírica** no município de Mutuípe-BA, objetivando compreender as especificidades e desafios enfrentados pelos profissionais da educação no desenvolvimento deste ofício. A investigação embasou-se na abordagem de pesquisa **qualitativa** (Minayo, 2010; Chizzotti, 2003; Ludke & Andre, 1986). Contou com a participação de cinco professores, docentes em exercício em escolas de turmas multisseriadas, com os quais foram realizadas **entrevistas** narrativas. Teoricamente, o trabalho foi orientado por estudos sobre as seguintes categorias: Educação do Campo (2008, 2012), Escola Multisseriada (Hage, 2006, 2009, 2010; Moura e Santos, 2012; Santos, 2015c; Santos e Moura, 2015; Sousa, 2015), Trabalho docente (Oliveira, 2004, 2010; Tardiff, 2014) e Condições de trabalho docente (Almeida, 2011, Oliveira, 2017; Sousa, 2015; Teixeira, 2018, Toledo, 2005, dentre outros). Os dados de campo apontaram que os professores investigados encontram muitas dificuldades no exercício do seu trabalho, no que se refere a falta de materiais didáticos, vínculo empregatício, deslocamento. Entretanto, mesmo com várias dificuldades, tem procurado empreender esforços para dar conta dos desafios cotidianos que enfrentam para exercer a docência neste contexto procurando metodologias diferenciadas para suprir a falta de materiais didáticos.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Condições de trabalho docente. Escola de turmas multisseriadas.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I – REMEMORAR O CAMINHO PARA COMPREENDER O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>20</b>
1.1 PERCURSO, FORMAÇÃO E PROFISSÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA MULTISSERIADA: um reencontro com minha história de vida.....	20
1.2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO.....	36
<b>CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO RURAL/DO CAMPO E AS ESCOLAS MULTISSERIADAS: APROFUNDANDO SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA.....</b>	<b>42</b>
2.1 ENTRE A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS CAMPONESES NO BRASIL.....	42
2.2 A ESCOLA MULTISSERIADA NO CONTEXTO RURAL/DO CAMPO.....	51
<b>CAPÍTULO III – CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS/DO CAMPO.....</b>	<b>57</b>
3.1 TRABALHO E TRABALHO DOCENTE .....	57
3.2 TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE DA PROFISSÃO.....	60
3.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE.....	63
3.4 TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADES.....	66
3.5 ESTADO DA ARTE SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DE TURMA MULTISSERIADAS.....	73
<b>CAPÍTULO IV – DIÁLOGANDO COM OS DADOS DE CAMPO.....</b>	<b>77</b>
4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....	77
4.2 DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?.....	80
4.3 INFLUÊNCIAS DAS CONDIÇÕES TRABALHISTAS NO FAZER DOCENTE...	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>108</b>
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	108
APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	110
APÊNDICE III – FORMULÁRIO PARA LEVANTAMENTO DO PERFIL DO(A) ENTREVISTADO(A).....	112
OFÍCIO.....	113



## LISTA DE FOTOS

Foto 1: Vista externa da entrada da Escola Jorge Amado. Fonte: acervo pessoal da autora (2018).....	31
Foto 2: Vista panorâmica externa da Escola Jorge Amado. Fonte: acervo pessoal da autora (2018).....	31
Foto 3: Vista panorâmica da sala de aula Escola Jorge Amado. Fonte: acervo pessoal da autora (2018).....	32
Foto 4: Vista da sala de aula Escola Jorge Amado. Fonte: acervo pessoal da autora (2018).....	32
Foto 5: Vista da lousa e filtro na sala de aula Escola Jorge Amado. Fonte: acervo pessoal da autora (2018).....	33
Foto 6: Vista interna da sala de aula Escola Jorge Amado. Fonte: acervo pessoal da autora (2018).....	33
Foto 7: Vista panorâmica da sala de aula Escola Jorge Amado. Fonte: acervo pessoal da autora (2018).....	34

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1 – Número de estabelecimentos escolares no Brasil em 1997, 2000, 2010 e 2016, com indicação do número total de escolas, escolas urbanas, escolas rurais, por nível de ensino.....	53
TABELA 2 - Número de Turmas Multisseriadas no Ensino Fundamental no Brasil, por região geográfica e estado federado – 1997-2015.....	54
TABELA 3 – Relação das escolas localizadas no contexto rural de Mutuípe em 2017.....	79
QUADRO 1 – Síntese do perfil dos colaboradores da pesquisa.....	80

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisa e discute as *condições de trabalho docente* de professores que atuam em escolas multisseriadas, localizadas em áreas rurais.

As *condições de trabalho* são aqui compreendidas como as situações ambientais em que professores exercem sua profissão. Para Souza e Sousa (2015) compreende-se que *condições de trabalho docente* corresponde ao modo como está organizado o trabalho, como dão início e aprendem a profissão, assim como é desenvolvido o exercício no dia a dia. No que se refere às condições de trabalho docente nas escolas de turmas multisseriadas, os autores observam que

A despeito do que estabelece a legislação, apreendemos que as condições de trabalho docente são marcadas por distâncias entre o que a realidade revela e o que a legislação educacional assegura, visto que aspectos das condições de trabalho, tais como: formação, instalações físicas e equipamentos, materiais didáticos e supervisão pedagógica são precários e/ou inexistentes em muitas escolas rurais multisseriadas (SOUZA e SOUSA, 2015, p.385).

Para Tardif e Lessard “a UNESCO (1998) aponta que existem cerca de 60 milhões de professores no mundo trabalhando em condições muito diferentes segundo os países e as culturas” (2014, p.21). Os autores ainda citam que “é preciso considerar que uma grande parte dos professores têm mais de um emprego e precisam cumprir dois ou três contratos semanalmente para receber um salário decente” (TARDIF; LESSARD, 2014, p.22).

Compreendendo a importância da educação, visto que todos os profissionais de qualquer área têm que antes ser instruído, percebe-se a necessidade de compreender em que *condições de trabalho* estes professores desenvolvem sua profissão.

Para a elaboração deste estudo foi realizada uma pesquisa de campo que procurou analisar as condições de trabalho de cinco professores no contexto das escolas multisseriadas no município de Mutuípe Bahia.

Para entender tais *condições de trabalho* faz-se necessário identificar o contexto que estes professores estão inseridos, a saber, as escolas de turmas multisseriadas localizadas no campo. Embora o Brasil seja um país que teve sua formação construída historicamente no meio rural, este espaço passou a assumir nos últimos dois séculos uma posição marginalizada no que se

refere à sua representação e à implementação de políticas públicas, sobretudo a partir da sua urbanização, intensificada a partir do século XX.

De acordo com o Parecer CNE/CEB n. 036/2001, devido uma concepção de idealização da cidade no que se refere as “condições materiais”, o campo tem se tornado um local de transformações e com o tempo tende a desaparecer, sendo negados e sem reconhecimento as potencialidades da forma de vida no campo. Como decorrência desta invisibilidade, o campo foi historicamente marcado pela ausência de políticas públicas que atendessem às necessidades dos sujeitos que ali residem.

No que se refere à educação escolar, esta invisibilidade materializou-se na ausência ou oferta escassa, precária e descontínua da instituição escolar no meio rural. Dados recentes coligidos por fontes oficiais atestam esta afirmativa. Reportagem publicada pelo site de notícias G1 com base nos dados levantados pelo Censo Escolar realizado pelo INEP em 2014 indica que apenas 7% das escolas rurais do país possuem sala de leitura e apenas 56% tem aparelho de TV. Comparando estes dados com a realidade das escolas urbanas, observa-se que nestas estes percentuais são, respectivamente de 29% das escolas urbanas no quesito sala de leitura e 95% tem aparelho de TV. E ainda: 44% das escolas urbana tem quadra de esporte, ao passo que este índice cai para 11% nas escolas rurais. Em relação à biblioteca, 48% das escolas urbanas a possui, enquanto que nas escolas rurais o percentual cai para 11%. Os dados mostram que as escolas conectadas a web são um total de 86% das escolas urbanas, e das escolas rurais apenas 16% tem acesso a rede mundial de computadores. (REIS, MORENO, 2015).

Saraiva e Martins (2012, p. 1), ao analisar dados do IBGE afirmam que “Nas zonas rurais a taxa de analfabetismo em 2011 era de 21,2%, o dobro da média nacional, enquanto nas zonas urbanas a taxa encontrada foi de 6,5% para o mesmo ano”.

As desigualdades incidem de forma mais intensa sobre as pequenas escolas, que geralmente tem a oferta do ensino organizada de forma multisseriada. A multissériação consiste na formação de turmas de alunos de diversas faixas etárias e níveis de aprendizagem. Estas, historicamente, tiveram/tem uma trajetória de invisibilidade, talvez pela pouca quantidade de alunos que abriga em suas turmas.

Geralmente estas escolas funcionam com **infraestruturas inadequadas**, caracterizadas por escolas pequenas, precárias, com áreas restritas, sem muitas dependências e carentes de recursos mínimos para o seu funcionamento. Além de atuar em **espaços precários e**

**improvisados**, muitos professores são obrigados a **assumir diferentes funções** tais como: realizar a limpeza da escola e arrumação da sala, responsabilizar-se pelo preparo e/ou distribuição da merenda escolar, recepcionar os alunos na sua chegada à escola, resolver problemas referente à gestão da escola, tais como transporte escolar, abastecimento de água e merenda, etc. Outra questão que afeta estes professores é a **heterogeneidade** que caracteriza as turmas multisseriadas, pois estas são constituídas de alunos matriculados em vários “anos” escolares, que exige uma atenção especial para atender aos diferentes níveis de necessidades dos estudantes. Outro agravante, que vem se tornando cada vez mais presente no cotidiano destes trabalhadores da educação, é a necessidade de **descolar-se** de longas distâncias entre suas residências e as escolas em que atuam.

Assim, diante do acima exposto, foi tomado como objeto de pesquisa nesta investigação as “condições de trabalho docente” em escolas de turmas multisseriadas.

A escolha das escolas multisseriadas como campo empírico para a realização da investigação sobre as condições de trabalho docente justifica-se a partir de **quatro** aspectos. **Primeiramente**, minha condição de bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Deste julho de 2014, quando ainda estudava os primeiros semestres do curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), até fevereiro de 2018, estive inserida no projeto institucional de iniciação à docência desta universidade, na proposta aprovada pelo Edital CAPES n. 61/2013, mais especificamente no Subprojeto Pedagogia “A Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Educação Infantil e das Classes Multisseriadas”, abreviadamente conhecido como “Pibid Classes Multisseriadas”. Este subprojeto desenvolveu-se em três escolas rurais do município de Amargosa, localizadas em áreas rurais.

Participando do projeto na condição de estudante bolsista de iniciação à docência, fazendo visitas semanais a uma das escolas parceiras e freqüentando reuniões semanais na universidade, nas quais fazíamos leitura e discussões de textos, avaliávamos e planejávamos as atividades do programa.

Meu envolvimento nesta experiência formativa possibilitou-me uma aproximação com o debate desta temática, além de vivenciar semanalmente o cotidiano de uma das escolas parceiras. Agregado a isso, a orientadora do Subprojeto sugeriu que os bolsistas inseridos no programa tomasse como tema de pesquisa de seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)

alguma questão que dialogasse com o projeto que estava sendo desenvolvido<sup>1</sup>. Foi neste contexto que fui me apercebendo das condições que caracterizam o trabalho docente neste espaço, que possuem características muito específicas. Posteriormente, minha inserção no grupo de pesquisa OBSERVALE - Observatório da Educação do Campo na Região do Vale do Jiquiriçá/BA<sup>2</sup> levou-me à confirmação deste objeto de estudo.

**A segunda**, de caráter pessoal, foi o fato de ter sido ex-aluna de uma escola multisseriada localizada no município de Mutuípe, entre os anos de 1999 e 2003. Embora esta não tenha sido uma experiência inicialmente motivadora para a escolha do objeto desta pesquisa, minhas vivências enquanto bolsista do Pibid possibilitaram-me recompor minhas memórias de estudante de uma escola rural, bem como, permitiu-me indagar sobre o desconhecimento a respeito do significado da Escola de turma multisseriada.

Foi ainda no âmbito dos estudos realizados durante a vivência no Pibid que tornou possível o conhecimento do grande quantitativo de escolas multisseriadas existentes no Brasil, **terceira** razão que me impulsionou à escolha do tema. Assim, constatei que a experiência vivenciada na fase escolar inicial, qual seja, estar inserida em um contexto do multisseriamento, assemelha-se à realidade de muitas crianças no Brasil, ainda na atualidade.

O Brasil apresenta grande percentual de escolas do campo com turmas multisseriadas, principalmente na Região Nordeste. E os dados comprovam a expressividade dessas escolas, segundo o Censo Escolar do INEP/MEC, em 2013 elas somavam cerca 88.261 turmas com esta configuração no Ensino Fundamental I, no Brasil; em 2015, este número subiu para 91.777.

---

<sup>1</sup> O curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP/UFRB tem como requisito obrigatório para a conclusão do curso a apresentação de uma monografia, como Trabalho de Conclusão de Curso. Subprojeto Pedagogia “A Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Educação Infantil e das Classes Multisseriadas”, abreviadamente conhecido como “Pibid Classes Multisseriadas” teve duração entre março de 2014 e fevereiro de 2018. Ao longo deste tempo o Subprojeto teve dois coordenadores da área, a profa. Terciana Vidal Moura, que deixou a coordenação para realizar seu curso de doutoramento, e o prof. Fábio Josué Santos, orientador deste TCC.

<sup>2</sup> O OBSERVALE - Observatório da Educação do Campo na Região do Vale do Jiquiriçá/BA é um grupo de estudo, pesquisa e extensão sediado no CFP/UFRB, campus Amargosa. Congrega professores e estudantes do CFP/UFRB, professores da Escola Básica, movimentos sociais e sindicais, órgãos governamentais com atuação na região, etc. Tem como propósito maior realizar estudos e intervenções na realidade da Educação do Campo no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, entorno do CFP/UFRB, convertendo-se em um espaço de investigação, formação e militância em prol da Educação do Campo no referido Território. O grupo é coordenado pelo prof. Fábio Josué Souza dos Santos, orientador deste TCC. O OBSERVALE desenvolve o projeto de pesquisa “Mapeamento da realidade da Educação do Campo nos Territórios de Identidade do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-Bahia” aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), através do Edital FAPESB n. 08/2015 – Jovem Cientista Baiano.

Geralmente, são nestas escolas que os sujeitos do campo iniciam sua trajetória escolar e têm acesso ao conhecimento, visto que a não existência dessas escolas ocasionaria o analfabetismo de muitas pessoas. São nestas escolas, situadas em diferentes realidades, atendendo alunos de níveis heterogêneos de idade e aprendizagem, que um significativo quantitativo de professores exerce o seu ofício, o que demonstra a relevância social desta investigação.

Além do que foi acima exposto, houve uma **quarta razão**: ao procurar me debruçar sobre o objeto de estudo, qual seja, as condições de trabalho docente de professores de turmas multisseriadas, fui identificando que são poucos os trabalhos que investigam esta temática. Estado da arte realizado por Santos e Souza (2014) sobre a produção acadêmica acerca do tema “classes multisseriadas” constou que no Brasil entre 1987 e 2012 foram produzidos 55 dissertações de mestrado e 7 teses de doutorado sobre o tema, totalizando 62 trabalhos, o que demonstra uma escassa produção acadêmica. “Considerando que segundo dados oficiais o número de turmas multisseriadas existentes no país é de 88.261, o quantitativo de 62 trabalhos [...] é muito pequeno e, portanto, incapaz de permitir uma compreensão mais aprofundada do fenômeno da multissérie. (SANTOS e SOUZA, 2014, p. 30).

Levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes em 03/08/2018 utilizando o descritor “multisseriada” permitiu-me constatar a existência de 110 trabalhos que aborda a temática da escola multisseriada, o que sugere um aumento significativo da produção em relação ao balanço realizado por estes autores, que analisou a produção entre 1987-2012<sup>3</sup>. Entretanto, não foi possível uma análise detalhada destes trabalhos, continuando a produção de Santos e Souza (2014) a nossa maior referência neste quadro representativo da produção acadêmica sobre a temática.

Dos trabalhos identificados por Santos e Souza (2014), apenas três abordam o tema “trabalho docente” (DIAS, 2009; PEREIRA, 2008; TOLEDO, 2005) em “classes multisseriadas” e nenhum se dedica especificamente ao tema “condições de trabalho docente”.

Também, ao consultar estudos que tentam mapear a produção nacional sobre o tema *trabalho docente* (Duarte, 2010; Maia e Hobold, 2014), pude constatar que esta temática tem gerado crescente interesse de pesquisadores brasileiros nos últimos anos, mas no âmbito desta produção, as condições de trabalho docente de professores do campo têm sido muito raras, o que justifica a realização de novos empreendimentos investigativos.

---

<sup>3</sup> Foram constatadas 115 indicações. Entretanto, 5 foram excluídas por não se referir a escolas, turmas ou séries multisseriadas (são trabalhos do campo da biologia ou da psicanálise).

As escolas multisseriadas constituíram-se no tipo de organização escolar predominante na história da humanidade até o século XX, quando passaram a ser preteridas em nome de uma organização mais rígida, com o surgimento da escola graduada. Segundo Tiggemann (2010, p. 29), na Idade Média, período em que as crianças eram concebidas como adultos em miniaturas, “Essa forma de conceber os indivíduos tornava possível a educação da época em que em um mesmo recinto agrupavam-se aprendizes de diferentes faixas etárias”. Na Idade Moderna, com a expansão da escola, este tipo de organização heterogênea expandiu, inclusive com a adoção do método mútuo/monitorial como política oficial de alguns países, inclusive o Brasil, no século XIX.

A partir do século XX, com a intensificação dos processos de industrialização e urbanização, a escola de massa ganha corpo e a escola graduada vai, progressivamente, sendo difundida, substituindo as escolas multisseriadas, que passam a ser vista como ultrapassada, anacrônica. Apesar disto, as escolas multisseriadas continuaram prevalecendo no contexto rural, onde ainda existem predominantemente, em todos os continentes (Santos, 2015c). No município de Mutuípe-BA, por exemplo, todas as 30 escolas localizadas em áreas rurais no ano de 2017 possuíam turmas multisseriadas (Teixeira, 2018).

Mesmo a multisserie sendo um fenômeno muito presente no cenário educacional brasileiro, este tem sido um tema pouco investigado na produção acadêmica, embora note-se um aumento dos trabalhos que sobre ele tem se debruçado nos últimos anos (SANTOS e SOUZA, 2014). A UFRB/CFP tem um papel significativo nesta discussão, já que alguns docentes constituem e ampliam suas pesquisas nesta área, e frequentemente vêm sendo organizados debates e investigações referentes a essa temática, bem como discentes se aproximam da realidade onde irá exercer a docência<sup>4</sup>. Deste modo, estão sendo produzidos referenciais que podem subsidiar na formação desses profissionais que lecionam no campo.

Portanto, o fato de estar inserida no Pibid Classes Multisseriadas na condição de bolsista de iniciação à docência; somada à minha experiência estudantil no contexto da multissérie; e ainda, à importância numérica e social que as escolas multisseriadas assumem no contexto educacional brasileiro; aliada à constatação de pouca produção acadêmica sobre as condições de trabalho docente no contexto das escolas multisseriadas, levou-me a considerar este tema como objeto de estudo neste Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia no CFP/UFRB. **Tomo então as “condições de trabalho docente” de professores de escolas**

---

<sup>4</sup> Sobre alguns TCC's produzidos pelo CFP/UFRB sobre a temática, ver no capítulo 3, item 3.5.



**multisseriadas como objeto de estudo, procurando compreender as especificidades deste ofício no contexto referido.** Como relevância acadêmica, este trabalho justifica-se pelo fato de que as pesquisas e produções acerca da temática contribuirão tanto para os formandos na área, quanto aos professores que estão em atuação, ao problematizar o exercício docente no contexto da multissérie. Julgo que as pesquisas poderão contribuir para a busca de caminhos, melhorias e superação das dificuldades.

Nesta linha de pensamento, a investigação organizou-se a partir da seguinte questão de pesquisa: **Quais condições de trabalho atuam os professores de turmas multisseriadas?**

A pesquisa teve como **objetivo geral** analisar as condições de trabalho docente dos professores que atuam em turmas multisseriadas, no campo, no município de Mutuípe-Ba. **Especificamente**, a pesquisa buscou:

- Contextualizar as escolas de turmas multisseriadas no cenário da educação escolar brasileira contemporânea;
- Identificar características do exercício profissional no contexto das turmas multisseriadas;
- Analisar de que forma as condições de trabalho podem influenciar o fazer docente dos professores de turmas multisseriadas.

A investigação embasou-se na abordagem de pesquisa qualitativa, considerada a mais apropriada para compreender a problemática investigada. O município de Mutuípe-BA foi escolhido como campo empírico da pesquisa. Esta opção justifica-se pelo fato da pesquisadora residir neste município, o que facilitaria o levantamento de dados de campo para a pesquisa. Também, consideramos relevante o fato de Mutuípe possuir todas as suas 32 escolas do campo ofertarem o ensino em turmas multisseriadas. Foram realizadas entrevistas narrativas com cinco (5) professores (dois homens e três mulheres) que atuaram em escolas de turmas multisseriadas do município de Mutuípe-Ba durante o ano de 2017. As entrevistas foram realizadas em janeiro de 2018, ainda no curso do ano letivo anterior. O item 1.2 detalha melhor o caminho metodológico da pesquisa. Também, meu percurso (auto)biográfico como ex-aluna e atual professora de escola multisseriada, foi considerado como fonte para o levantamento de dados e reflexões que sustentaram a elaboração deste TCC.

A pesquisa tem como embasamento teórico os estudos sobre as categorias principais Trabalho docente, Condições de trabalho docente, Escolas de Turmas Multisseriadas, dentre outras secundárias, tais como Educação Rural, Educação do Campo.

Esta monografia está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, intitulado **“Rememorar o caminho para compreender o objeto de investigação”**, inicia com a apresentação de meu percurso biográfico, destacando minhas experiências como ex-estudante de escola multisseriada e como atual professora da mesma escola onde iniciei o meu caminho, para, empiricamente, ir tecendo um diálogo com o objeto de investigação. Em um segundo tópico apresento o desenho metodológico da investigação realizada, situando e justificando a abordagem, o método, os procedimentos de levantamento e análise de dados.

No segundo capítulo, intitulado **“Educação Rural/do Campo e as Escolas Multisseriadas: aprofundamento sobre o contextos da pesquisa”** apresento um panorama do atendimento escolar dado aos sujeitos do campo no Brasil, em uma perspectiva histórica, destacando, a existência de dois paradigmas educacionais, a Educação Rural *versus* a Educação do Campo, para em seguida situar as escolas de turmas multisseriadas como forma de configuração da organização educativa, terminando por problematizar a sua função social no contexto educacional rural brasileiro contemporâneo. Como embasamento teórico deste capítulo, recorri aos trabalhos de autores como Bezerra Neto (2005), Caldart (2008, 2012), Hage (2006, 2008, 2010), Moura, (2012), Silva (2011), Veiga (2007), dentre outros.

O terceiro capítulo é intitulado **“Condições de trabalho docente no contexto das Escolas de Turmas Multisseriadas Rurais/do Campo”**. Nele, realizo uma discussão sobre as categorias trabalho, trabalho docente e condições de trabalho docente, para em seguida esboçar uma reflexão sobre as condições de trabalho dos professores das escolas de turmas multisseriadas, tomando por base autores que discutem as categorias *trabalho* Marx (2016), *trabalho docente* Tardiff (2014). Além disso, apresento um breve estado da arte sobre as condições de trabalho docente nas turmas multisseriadas, tomando por base teses e dissertações defendidas sobre o tema no Brasil.

O quarto e último capítulo, intitulado **“Dialogando com os dados de campo”** apresenta e discute os dados de campo, analisando-os à luz dos referenciais teóricos estudados.

Por fim, o item **Considerações finais** apresenta uma síntese da investigação realizada, apontando novas questões a serem investigadas.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para tencionar questionamentos acerca das condições de trabalho dos professores das escolas de turmas multisseriadas, e assim encontrar meios para efetivar o direito a condições de trabalho adequadas.

]

## CAPÍTULO I

### REMEMORAR O CAMINHO PARA COMPREENDER O OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

No presente capítulo tenho o objetivo de apresentar elementos de meu percurso de vida, destacando minhas experiências como ex-estudante de escola multisseriada e como atual professora da mesma escola onde iniciei o meu caminho, para, empiricamente, ir tecendo um diálogo com o objeto de investigação, qual seja as condições de trabalho docente de professores de turmas multisseriadas. Em um segundo tópico apresento o desenho metodológico da investigação realizada, situando e justificando a abordagem, o método, os procedimentos de levantamento e análise de dados.

#### 1.1 PERCURSO, FORMAÇÃO E PROFISSÃO NO CONTEXTO DA ESCOLA MULTISSERIADA: um reencontro com minha história de vida

*“A vida é toda ela memória, exceto por um momento presente indo embora tão rápido que você mal percebe ele ir.”  
(Tennessee Williams)*

Escrever e pesquisar sobre as condições de trabalho do professor de turmas multisseriadas em escolas do campo, inspira-me a rememorar o percurso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como, lembrar das experiências passadas e as vivenciadas nos dias atuais enquanto professora e moradora do campo. Recordar o passado é recordar de fatos bons e também as dificuldades sofridas, que de alguma forma proporcionaram superação e crescimento para prosseguir adiante rumo ao objetivo que consiste em realização de sonhos, buscar conhecimento, profissão e salário digno.

- **Água Vermelha**

Nasci, vivi e ainda resido na localidade de água vermelha, zona rural do município de Mutuípe, a 38 km da sede municipal. Este município localiza-se no Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, a uma distância de cerca de 250 km de Salvador, capital do estado; e 28 km de Amargosa, sede do CFP. Possui 92 anos de emancipação política<sup>5</sup>, possui uma área territorial de 283 km<sup>2</sup>. De acordo com informações do IBGE, em 2010, a população era de 21.449 habitantes, sendo 9.659 (45,03%) na cidade e 11.790 (54,96%) no campo. (IBGE, Censo Populacional 2010).

A população do campo em Mutuípe é constituída, predominante, de pequenos agricultores, que se dedicam à produção agrícola de produtos tais como o cravo, guaraná, banana da terra, banana da prata, mandioca, sendo a mais destacada entre estas a lavoura cacaueteira e a criação de gado. Há ainda um grupo significativo de trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra, porém desorganizados politicamente, que trabalham como diaristas em médias propriedades rurais, que geralmente ocupam-se da produção do café e da pecuária de forma mais intensiva.

Vivendo neste contexto, presenciei um processo educacional marcado por ingenuidade e sem perspectiva de futuro, pois o contexto sócio-econômico-cultural onde vivia – e ainda vivo – na localidade de água vermelha, limitava as expectativas em relação à escola apenas ao processo de alfabetização e aos anos iniciais do ensino fundamental. Não vislumbrava continuar o percurso escolar. O mais longe que se podia almejar era o ensino médio, sendo que muitos se perdiam pelo caminho, seja pelas dificuldades em relação ao deslocamento (distância, condições precárias das estradas, cansaço, ausência de suporte na cidade), como também outros acontecimentos que atravessavam o percurso escolar, como casamentos, oportunidade de trabalho, etc... Deste modo, a educação escolar não era vista como prioridade e outras questões imediatas provocavam a interrupção dos estudos. Isso porque a educação é um investimento de longo prazo e as necessidades imediatas da sobrevivência levavam muitos a pararem de estudar.

Escrever sobre memórias de si é um tanto complicado e deixa-me um pouco acanhada, pois fazer emergir e recordar experiências e exemplos que não convém torná-los públicos; além disso, somos educados para sermos individualistas, de modo a não expor sobre a vida pessoal. Mas, fazendo um esforço tento apresentar-me contando a minha caminhada escolar.

- **Series Iniciais**

---

<sup>5</sup> O município foi emancipado em 26 de julho de 1926, desmembrando-se do município de Jiquiriçá.

Desde a mais tenra idade comecei frequentar a Escola Jorge Amado que fica situada na localidade de Água Vermelha. Minha mãe<sup>6</sup> ia trabalhar na lavoura, e eu, ainda muito pequena, ficava com a professora Soraia que era oriunda da cidade, mas que durante a semana, residia em uma casa vizinha à nossa. Ela então, levava-me para a escola em que trabalhava. Outras vezes, quando não tinha aula, ficava com meus irmãos<sup>7</sup> em casa. Quando completei seis anos, comecei a estudar oficialmente, ingressando na “primeira série primária”, equivalente ao 1º. ano do ensino fundamental, com a professora Raimunda, que residia em uma região vizinha.

Era uma turma multisseriada, com aluno da da “1ª. a 4ª. série”. (Naquela época não havia oferta de Educação Infantil). Estudei durante o turno matutino durante a 1ª. e 2ª série. Acordava à 7:00h, arrumava-me e saía de casa às 7:30h. A aula iniciava-se às 8:00h e terminava às 11:45h. Quando chegava em casa, almoçava e ia trabalhar na lavoura com minha mãe e meus irmãos. Durante a 3ª e 4ª série estudei no turno vespertino, e trabalhava pela manhã. Chegava em casa, retornando do trabalho na lavoura, às 11:30h, para rapidamente tomar banho e almoçar. Saía de casa às 12:30h, pois a aula começava às 13:00h, e terminava 16:45h. Esses anos foram muito legal, pois trabalhar com minha família tinha um lado bom: nos divertíamos com conversas, brincadeiras, “resenhas”, e algumas vezes levávamos almoço para comer na roça, quando trabalhava o dia inteiro. Em casa, raramente fazia atividades escolares, uma vez que durante o dia, quando não estava na escola, estava trabalhando ou fazendo serviços domésticos; e, à noite, ia dormir cedo, porque estava cansada e também não possuía energia elétrica na região.

Quando fui cursar a 4ª. série, na mesma escola, a professora Raimunda saiu da Escola Jorge Amado para lecionar em outro estabelecimento mais próximo de sua residência e a professora Mariá assumiu sua vaga na Escola Jorge Amado. Ao contrário de Raimunda que morava na comunidade vizinha, Mariá morava na cidade, tendo que se deslocar todas as segundas-feiras para a escola onde trabalhava. Durante a semana dormia na casa de uma moradora que residia próximo à escola e às sextas-feiras retornava à cidade. Esta professora criou um vínculo com a comunidade, sendo várias vezes convidada para dormir nas casas dos alunos. Deste modo, ficou muito amiga dos pais. Esta interação permitiu-lhe conhecer mais de perto a realidade de seus alunos.

---

<sup>6</sup> Desde os 2 anos de idade, fui criada por uma parenta de terceiro grau, a quem considero como mãe.

<sup>7</sup> Filhos da minha mãe adotiva, que considero como tios.

Por estar atuando em uma região extremamente carente, muitas vezes ela arrecadava roupas na cidade e as distribuía entre os alunos e seus familiares. Ela também preocupava-se muito com a leitura e caligrafia dos alunos, e por isso muitas das atividades de casa consistiam em cópias de textos do livro didático, com o objetivo de estimular os alunos a “melhorar as letras”. Também, exigia a aprendizagem da tabuada, multiplicação, divisão... À hora do recreio, postava-se à frente da porta da sala e, quem não soubesse responder alguma questão relacionada à tabuada, era convidado a pegar o lanche e retornar à sala, ficando sem recreio. Era uma professora comprometida com a aprendizagem dos alunos e também preocupada com as condições de vida dos moradores do campo.

No final do ano eu tinha sido aprovada para a então denominada 5<sup>a</sup>. série<sup>8</sup>. Mas minha mãe não objetivava matricular-me na cidade, sobretudo, porque não vislumbrava perspectivas para que continuasse os estudos: o futuro projetado era a escolarização básica nos anos iniciais, o trabalho e o casamento.

Esse não era o único motivo. Havia as dificuldades de nossa situação financeira. Havia também a dificuldade para se deslocar todos os dias até a cidade, fazendo o percurso de quase 80km, considerando ida e volta. Como o transporte escolar não chegava até à região, tínhamos que caminhar metade do percurso a pé. Devido a situação das estradas que eram muito ruins, teria que acordar muito cedo para se deslocar até o ponto de ônibus.

Então, considerando estes aspectos, minha mãe conversou com Mariá para que eu repetisse a 4<sup>a</sup>. série na mesma escola, com o intuito que eu aprendesse mais um pouco ali mesmo. A Escola Jorge Amado naquele período funcionava no turno matutino e vespertino, ao contrário da atualidade que funciona apenas no matutino, porque a quantidade de alunos reduziu mais da metade.

Durante os anos que estudei as séries iniciais, a ingenuidade prevalecia em relação ao conhecimento e visão de mundo. O que movia a perseverança nos estudos era a não aceitação de inferiorização que tem marcado a vida dos produtores da região e sonho de ter conhecimento e transformação de vida. A educação, possivelmente, pode não está em primeiro lugar no contexto sócio-cultural local, por não possuir enraizamento com a realidade, por não ter vínculo com as vivências dos sujeitos da localidade. Ferrarezi Jr (2014) esclarece

---

<sup>8</sup> À época, os anos iniciais do ensino fundamental resumia-se a 4 anos de escolarização. A 5<sup>a</sup>. série fazia parte do Ensino Fundamental II, que não era – e não é até a atualidade – ofertado em escola localizadas em área rurais, em Mutuípe.

que a educação hegemônica no contexto histórico atual é caracterizada pelo silenciamento, centrada em conteúdos pré-estabelecidos, desconsiderando a vida ao seu entorno.

- **Ensino Fundamental II e Médio**

O rito de passagem da escola do campo para a escola da cidade foi marcada por insegurança, vergonha, rejeição. Insegurança porque, sendo oriunda de um contexto rural, na escola da cidade não fomos recebidas com acolhimento. Simplesmente nos inseriam na nova escola e apresentavam-nos conteúdos diversos, sem um devido cuidado em proporcionar momento de transição entre o contexto anterior e o que estávamos vivenciando. Sentia vergonha devido à quantidade de faltas, pois, nos dias de chuva, não tinha transporte; e também por chegar com lama na roupa e no calçado. Sofria ainda rejeição, por ser “da roça” e vestir roupas simples e ser discriminada pela origem rural.

Antes de estudar na cidade foram poucas as vezes que fui à sede municipal. Na roça, raramente saía de casa. Isso tornou-me uma pessoa tímida, acanhada. Contribuiu para isso o fato de vivermos em uma comunidade distante da cidade, sem acesso à energia elétrica. Nossa região era caracterizada pelo descaso e abandono, e seus moradores eram desvalorizados e sem reconhecimento enquanto sujeitos de direitos.

Por estes motivos, não aceitava a possibilidade de continuar morando na localidade em que nasci; queria ir embora, mas minha mãe recusava-se a vender a terra e migrar para a cidade, ou para uma região mais próxima da cidade.

E por motivos de acesso a um ensino de qualidade muitas vezes o aluno demora de ser alfabetizado. Ferrarezi Jr (2014, p. 34) esclarece que “estamos cansados de ver que nossos alunos chegam aos 11 ou 12 anos e não sabem ler, escrever, ouvir nem falar com mínima qualidade!”. O autor argumenta ainda que os alunos chegam ao ensino médio sem “básicas habilidades em linguagem”.

Como citado no início do parágrafo anterior, ingressar nos anos finais do ensino fundamental, (na transição da escola da roça para a cidade) sem saber se expressar, ler e escrever direito, levou-me a continuar concebendo a educação escolar como algo sem sentido para a vida. Em vários momentos não sabia a utilidade dos conteúdos e o que mais importava era a nota, para passar de ano. Ferrarezi Jr (2014) esclarece que



Os currículos ainda hoje adotados em nossos estabelecimentos correspondem a currículos de várias décadas atrás. São fundamentados na ideia de que o ensino da gramática normativa é suficiente e adequado para o desenvolvimento das quatro habilidades essenciais da comunicação (ouvir, falar, ler e escrever) e, justamente por isso, não trazem nenhuma palavra sobre escrever como atividade representativa de valor social, nenhuma palavra sobre leitura como atividade de formação pessoal ou de valor estético e prazeroso, nenhuma palavra sobre ouvir como uma das mais importantes práticas sociais e formativas de todas as épocas, nenhuma oportunidade de expressão ou contestação, nenhum espaço genuíno para o barulho que a vida faz simplesmente por estar viva! Apenas regras e regras e regras e a permanente pressuposição de que o silêncio é a melhor forma de se aprender a ler, escrever, falar e ouvir (FERRAREZI JR, 2014, p.32).

De modo geral, a escola mantém um modelo de ensino que não corresponde com a sociedade atual. Os currículos das escolas não são elaborados a partir das demandas da sociedade levando em conta a realidade dos sujeitos e também do coletivo. Pensando nisso, a escola por não considerar a vivência do seu público, acaba que silenciando os sujeitos. Ferrarezi Jr (2014) cita que o silêncio vivenciado pelos estudantes na escola não se restringe a fala, mas sim do silêncio como um todo, a saber, o silêncio da mente, da vida, dos sonhos.

As memórias de estudo na cidade não foram boas. Chegava à escola já cansada. Acordava 4h da manhã para me arrumar e fazer um deslocamento a pé até ao ponto de ônibus. Nos dias de chuvas acordava às 3h da manhã para sair 3h30min de casa. Nestes dias, a viagem até o ponto de ônibus era longa. Além disso, havia o frio e a chuva que tomávamos. Mas persistia mesmo quando acordava e ouvia o barulho da chuva lá fora quando levantava, sabendo que sair do lado de fora iria ser muito difícil. Contudo, algo me movia no sentido de continuar caminhando. Não tinha estímulo por parte das pessoas de casa.

Às vezes falavam para não ir à escola, porque poderia ficar doente, com reumatismo devido a chuva, horas andando a pé, e sem se alimentar. O que me motivava a enfrentar estes desafios, era a vontade de ter um futuro diferente!

Por diversas vezes, nós alunos, tivemos que empurrar o ônibus quando o mesmo atolava, para ver se o veículo conseguia subir a ladeira e seguirmos viagem. Nesse momento, sujávamos-nos de lama, tanto no calçado, quanto na roupa; outras vezes tínhamos que subir a ladeira a pé para diminuir o peso do ônibus. Passamos por muitas dificuldades e não recordo do colégio ter se sensibilizado por nossa situação, pois faltava bastante e quando chegava à sala de aula

aquela lacuna não era preenchida: tinha que acompanhar a aula de onde ela estava sendo desenvolvida.

Aconteceram inúmeras situações perigosas nesse trajeto casa/cidade/colégio. Acredito que fomos abençoados por não ter ocorrido alguma tragédia. Porque diversas vezes, no inverno, o ônibus desceu ladeiras com o pneu derrapando, ou seja, o pneu nem rolava pneu de quão lizo estava, sem contar o perigo que passamos por sermos um grupo pequeno de adolescentes andando sozinhos pela estrada na madrugada, cedo, a tempo de chegar à escola.

Resumidamente, esse processo foi muito difícil. Quando saía de casa, na maioria das vezes ia descalça para não sujar o sapato. Então, os pés doíam no cascalho da estrada. Quando chegava ao ônibus, colocava o sapato para que pudesse chegar sem lama na sala de aula e consequentemente não passar vergonha. Uma vez fui com outra sandália até o ponto do ônibus e a escondi no mato. Na volta, a sandália não estava mais lá.

Ao finalizar o ensino médio não entendia nada sobre universidade/faculdade por não ter ninguém na família e nem amigos que tivesse nível superior. Mas queria continuar os estudos e não retornar a mesma vida de descaso que caracterizava a comunidade rural em que vivia/vivo.

- **Ensino Superior**

Nos últimos anos do ensino médio conheci uma tia do meu falecido pai biológico<sup>9</sup>, e ela, sabendo da minha vontade de continuar os estudos, concedeu que ficasse na sua casa, na cidade de Mutuípe, durante a semana nos tempos chuvosos, e ao sábado retornava para minha morada, na roça. No 3º ano do ensino médio fiz a prova do Enem. Inscrevi-me no Sistema de Seleção Unificada (SISU)<sup>10</sup>, optando pelo curso de Licenciatura em Pedagogia. Anteriormente, houve palestras no colégio que estava estudando sobre os cursos de nível superior. Foram representantes de várias instituições de ensino superior divulgá-las, convidando-nos a realizar inscrições para os processos seletivos.

---

<sup>9</sup> Meu pai faleceu quando eu tinha mais ou menos 2 anos de idade. Minha mãe não teve condições de ficar com dois filhos, então deu-me para uma tia e ficou com meu irmão.

<sup>10</sup> O Sisu é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Enem. Tem sido atualmente o principal meio de ingresso ao ensino superior nas instituições públicas federais.

Mas mesmo com as explicações, não entendia muito do que se falava, porém não tinha coragem de perguntar, igualmente aos colegas de turma. Para não parecer boba, nas conversas em grupo fingia entender e ficava calada.

Como citei em um dos parágrafos anteriores, na região em que moro não tinha luz elétrica, o que dificultava chegar informações, pois só tínhamos um rádio de pilha que raramente podíamos, para não gastar a bateria, cara para o orçamento familiar. Lembro-me que o rádio funcionava com seis pilhas, que descarregavam em curto período. Considero que esse fato dificultou bastante o meu desenvolvimento pessoal, pois naquele período era uma pessoa muito retraída. Somente no ano de 2009 a energia elétrica chegou em nossa comunidade, melhorando o nosso acesso a informação.

O resultado do SISU saiu. Fiquei na lista de espera. Então, fui à universidade em 2012, confirmar o nome na lista. Quando saiu novamente o resultado, tinha sido chamada.

Nesse dia não sabia o que sentia. Senti-me fora do chão, mas ainda era incerto cursar a graduação porque tinha que fazer a matrícula em Cruz das Almas-Ba, município sede da Reitoria da UFRB. Eu nunca tinha saído do município de Mutuípe, e ninguém da minha família poderia me levar. Então um amigo<sup>11</sup> da minha tia comoveu-se com a situação e resolveu me levar.

Com o ingresso na universidade minha tia paterna, que residi na cidade, permitiu que continuasse residindo na casa dela durante a semana. Nos sábados e domingos voltava para a Água Vermelha, para visitar minha família. Dois semestres depois, quando minha prima, oriunda da mesma localidade rural, foi aprovada para cursar Licenciatura em Matemática na mesma universidade, tivemos que alugar uma casa em Mutuípe. Esse aluguel só foi possível porque tinha conseguido uma bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e um auxílio deslocamento concedido pela Universidade, pois minha família não tinha condições para nos manter. E foi assim durante todo o curso. Conseguimos estudar porque logramos bolsas que contribuíram para custear as despesas de transporte (da zona rural até Mutuípe, de Mutuípe até Amargosa), xerox, comida, aluguel, etc).

Ao ingressar na universidade, quando iniciaram as aulas, percebi que no ensino médio não me deu a preparação para o ensino superior, pois senti dificuldades de compreender os textos por serem complexos. Algumas palavras que colegas e professores falavam, eu não compreendia

---

<sup>11</sup> Agradeço-o imensamente pela ajuda. Este amigo já é falecido.

e não sabia o que significava. Por exemplo: “turma multisseriada”. Mesmo tendo sido aluna de uma escola com esta configuração nos anos iniciais, mas não fazia idéia do que significava esta expressão, pois pensava que todas as escolas possuíam o mesmo modelo de organização do ensino.

Durante estes anos, anteriores a universidade, segui frustrada e marcada pela timidez. A universidade fez-me ser gente, deu um sentido para a vida. Consegui conversar com as pessoas e ter meu próprio posicionamento sobre as coisas, sobre a vida, o mundo.

Relembrar esta trajetória escolar nesta pesquisa se faz importante para refletir e suscitar ideias que naquele período passou despercebido. Hoje como pesquisadora e professora, avalio que tais experiências podem somar na formação no sentido de permitir-me um olhar retrospectivo que me instigue a reflexão. Possibilita-me compreender o contexto dos alunos a partir do meu lugar, e não deixar que algumas situações passem despercebidas.

Na atualidade compreendo o campo de outra forma. No sentido de que há sim possibilidades de se melhorar as condições de vida. Contudo, há que ter organização coletiva para buscar tais mudanças e a educação pode se constituir em um instrumento importante neste processo. Como cita Ferrarezi Jr (2014), há que pensar a educação de forma contextualizada com a vida e que tenha sentido.

- **Iniciação a docência**

Neste ano de 2018, quando estava na fase de finalização deste TCC, após já ter feito o levantamento dos dados de campo, tive a oportunidade de começar a lecionar na Escola Jorge Amado, onde iniciei minha trajetória escolar. Embora o prédio que a abriga tenha sido reconstruído há alguns anos, a escola ainda possui uma infraestrutura precária. Retornar a essa escola como docente está sendo uma experiência muito boa, contribuindo para a minha formação e experiência profissional.

Inicialmente quando houve a convocação para trabalhar na escola, próxima à minha casa, na zona rural, não sabia distinguir o que sentia; a felicidade se confundia com incertezas. Primeiro, porque iria se iniciar uma nova rotina, pois já estava habituada a ficar na cidade de segunda a sexta, e agora teria que voltar definitivamente para meu lugar de origem, o que me pareceu estranho. E também a responsabilidade de estar ensinado em uma comunidade em que as pessoas me conhecem, e que já ocupo a função de presidente da Associação de

Produtores Rurais de Água Vermelha há um ano, senti receio de não corresponder às expectativas, de não dar conta do trabalho. Algumas pessoas ficaram felizes pela minha conquista, mas outros que tinham mais contato com o antigo professor ficaram receosos.

Os primeiros dias de aula foram momentos de conhecer a turma e os níveis de aprendizagem de cada um. Além de ser um período para fazer atividade diagnóstica, esse momento foi como um teste, pois foi minha primeira experiência enquanto docente.

A turma é composta por dez alunos, matriculados na Educação Infantil (4 alunos), 1º anos (2 alunos), 3º ano (1 aluno) e 5º ano (3 alunos). Para ensinar nessa turma multisserida, muito tem contribuindo o fato de ter sido bolsista do Pibid<sup>12</sup>, experiência que me possibilitou vivências estudos, discussões e visitas à escola parceira onde atuei, a Escola Senador Josaphá Marinho, em Amargosa. Minha ex-Supervisora do Pibid lidava muito bem com os alunos, tinha uma boa relação interpessoal, e possuía uma metodologia bem diversificada, elaborada para atender aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos. Esta experiência, de certa forma, tem norteado minha prática docente atualmente. Desse modo, não tive muita dificuldade em relação à multisseriação, já que desde o momento que iniciei as aulas tinha uma noção de como poderia organizar o trabalho para atender a heterogeneidade da turma.

A dificuldade que tem marcado minha prática docente esbarra-se nas condições de trabalho. Trabalho junto à Secretaria de Educação de Mutuípe, na condição de estagiária contratada pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL)<sup>13</sup>, recebendo uma bolsa de R\$ 600,00, o equivalente a pouco mais de U\$\$ 150,00. O Estágio realizado pelo IEL constitui-se em uma iniciativa importante para a aquisição de experiências, contudo o valor pago é irrisório, expressando assim uma precarização do trabalho.

Além da baixa remuneração, o vínculo contratual instável dos estagiários fragiliza sua relação de trabalho. Contratos de trabalhos precários e por tempo determinado têm sido uma tônica na realidade brasileira, desde meados da década de 1990, contrariando o que estabelecia a

---

<sup>12</sup> Fui bolsista Pibid de março de 2014 a fevereiro de 2018.

<sup>13</sup> O Instituto Euvaldo Lodi (IEL) é uma instituição vinculada à Confederação Nacional das Indústrias (CNI), ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e ao Serviço Social da Indústria (SESI). Sua finalidade é de promover a interação entre a universidade e a Indústria, visando o desenvolvimento de serviços. Possui cerca de 100 unidades de atendimento localizadas em todo o território nacional. Suas ações são divididas nas áreas de capacitação para empresas, educação empresarial e estágio. Desde meados da década de 1990 com a reforma trabalhista, o IEL tem ampliado muito sua atuação, intermediando a realização de estágios envolvendo estudantes universitários. Em várias prefeituras da Bahia, a contratação de estagiários pelo IEL tem sido um fenômeno muito frequente, sobretudo na área de Educação.

Constituição Federal de 1988. Mais recentemente, com a reforma trabalhista lei Nº 13.467 aprovada em 2017 pelo governo Temer, esta precarização tende a se intensificar. Na área da Educação, além dos contratos provisórios, tem se intensificado o recrutamento de estagiários, estudantes de cursos de licenciaturas, para atuar como professores na escola básica, substituindo possíveis professores concursados.

Em entrevista realizada durante a nossa pesquisa de campo, o professor Antônio, um dos sujeitos da pesquisa que trabalha na condição de professor com contrato provisório, afirma que nessa situação de contratado gera desconforto e instabilidade. Pois, quando já está se acostumando com a escola, conhecendo a realidade dos educandos e comunidade, é desvinculado da mesma e inserido em outra unidade escolar, tendo que iniciar uma nova experiência, requerendo novas adaptações.

Outro problema que interfere negativamente na minha condição de trabalho diz respeito à infraestrutura da escola em que atuo. A escola em que leciono possui vários problemas na sua infraestrutura, há grande limitação na oferta de materiais didáticos, obrigando-me a ter que comprar alguns materiais básicos, indispensáveis para subsidiar a minha prática docente.

A escola tem uma área total de 81m76cm, sendo 11m20cm de comprimento e 7m30cm de largura, distribuída em quatro cômodos: 1 sala, 1 banheiro, 1 cozinha e 1 pátio. A sala possui uma medida de 7m30cm de largura por 7m20cm por metros de comprimento, totalizando 52m56cm.

Há uma limitação do espaço da sala de aula, sobretudo porque, como a escola não possui um depósito, acumulam-se na sala de aula carteiras e objetos que não utilizamos. A escola necessita de reforma, pois encontra-se em estado deplorável, com pisos manchados e paredes sujas, soltando o reboco.

Iniciar o ano letivo sem reformar a escola deixou os alunos desestimulados. Esta, que além de estar em péssimas condições infraestruturais, tem problemas como quadro pequeno, não tem impressora, notebook/computador, aparelho de som, as carteiras são antigas, os livros didáticos não oferecem subsídio para o desenvolvimento do trabalho e aprendizagem.



Foto 1: Vista externa da entrada da Escola Jorge Amado. Fonte: acervo pessoal da autora (2018).



Foto 2: Vista panorâmica externa da Escola Jorge Amado. Fonte: acervo pessoal da autora (2018).





Foto 3: Vista panorâmica da sala de aula Escola Jorge Amado. Fonte: acervo pessoal da autora (2018).



Foto 4: Vista da sala de aula Escola Jorge Amado. Fonte: acervo pessoal da autora (2018).





Foto 5: Vista da lousa e filtro na sala de aula Escola Jorge Amado. Fonte: acervo pessoal da autora (2018).



Foto 6: Vista interna da sala de aula Escola Jorge Amado. Fonte: acervo pessoal da autora (2018).



Foto 7: Vista panorâmica da sala de aula Escola Jorge Amado. Fonte: acervo pessoal da autora (2018).

A escola não tem internet. O acesso a este serviço só tem sido possível na comunidade por conta de alguns vizinhos próximos à minha casa que nos reunimos e contratamos o serviço, junto a uma empresa localizada na cidade, via satélite.

Para lecionar nessa escola, seria inviável permanecer, se não tivesse acesso a internet, porque o livro didático tem pouquíssimos conteúdos, tendo que sempre recorrer a internet para encontrar material que subsidie a prática docente, e também a coordenadora da escola esta sempre contribuindo com sugestões via e-mail e whats app.

E para conseguir desenvolver a docência tive que comprar uma impressora e caixinha de som. Quando necessito exibir um vídeo levo meu notebook, e para ouvir músicas utilizo o celular e caixinha de som. Tenho uns gastos para conseguir desenvolver o ensino, embora essa seja uma experiência satisfatória para início da profissão.

Então, as dificuldades encontradas na maioria das vezes estão relacionadas às condições de trabalho, mais especificamente à infraestrutura, falta de materiais didáticos, salário. Para além das condições de trabalho, outro ponto que tem dificultado o ensino aprendizagem, por parte dos alunos, tem sido o desinteresse, e descompromisso com a educação.

Em relação ao trabalho na turma multisseriada não tenho muita dificuldade devido à formação que tive, diferentemente do relato de muitos colegas que apontam a ausência de preparação do curso de Licenciatura em Pedagogia para o exercício da docência no campo. O início de carreira docente tem sido marcado por dificuldades, frustrações e diversos problemas, pois esse momento consiste em aprendizagens de como ensinar e lidar com esse contexto. Segundo Santana (2013, p.16), “podemos aferir que grande parte das angústias vividas pelos docentes em início de carreira decorre, em grande parte, [decorrem] de problemas presentes nos cursos de formação inicial de professores”.

Como citei no parágrafo acima sobre a formação, o Pibid foi um programa que me proporcionou compreensão de como organizar o trabalho nesse contexto heterogêneo, oferecendo-me elementos e experiência inicial para desenvolver o meu trabalho, considerando a diversidade de níveis de aprendizagem e idade dos estudantes.

Meu percurso casa/escola é atualmente feito a pé, num trajeto que dura cerca de 15 a 17 minutos, totalizado entre 30 a 35 minutos a soma da ida e a volta.

A dificuldade de deslocamento para a Universidade, para continuar os estudos na Licenciatura em Pedagogia, é outro elemento que tem caracterizado a precariedade de minha situação profissional. A localidade onde resido – Água Vermelha – está a 36 km de distância da cidade de Mutuípe e 63 km de distância do CFP/UFRB. Acrescente-se a isso as péssimas condições das estradas. Muitas vezes, quando tenho que ir à universidade, outra professora faz substituição na turma que leciono, porque devido às dificuldades de transporte não tenho possibilidades de voltar a tempo para a aula.

Toledo (2005) discute justamente sobre a dificuldade que tem os professores de escolas multisseriadas para continuar os estudos, devido ficar em uma comunidade distante da sede municipal e sentir-se isolado/sozinhos no dia a dia:

Diante do trabalho que lhe provoca tantas atribuições, há que se pensar na redução do tempo de serviço contado para a aposentadoria desse professor. Também, a necessidade de uma gratificação a esse profissional que realiza um trabalho solitário e solidário, pois a escola na zona rural, ao mesmo tempo em que oportuniza o início da carreira desses professores, ela lhes serve de armadilha: fixa os professores na roça, pois aí precisam residir, impedindo-os de viver na cidade e ascender na carreira (TOLEDO, 2005, p.126).

Devido à distância, tenho encontrado dificuldade para concluir os estudos, pois nos últimos meses tenho que permanecer no campo para lecionar, e exercer a profissão docente. Em um relato durante a Coordenação Pedagógica<sup>14</sup> do município que leciono, uma professora afirmou que ela possui apenas a graduação, tem vontade de cursar outros níveis de ensino, entretanto, devido a distancia do local que ela reside, zona rural, para a cidade esbarra-se em dificuldades.

Outra questão que, inicialmente, dificultou minha prática docente, para além das condições de trabalho referidas, foi a resistência dos alunos à mudança de professor, no momento inicial do meu exercício profissional na escola. Minha chegada à escola só foi possível por conta da saída do professor que atuou na escola anteriormente, em 2016 e 2017, na condição de professor contratado. O contrato deste professor encerrou-se no final do ano de 2017 e no início de 2018 a Secretaria Municipal de Educação convidou-me para assumir a escola<sup>15</sup>.

Portanto, houve uma resistência inicial dos alunos, sobretudo em relação a mudança de professor. E uma última questão observada na sala de aula, que compromete o trabalho docente, é o desinteresse dos alunos em relação à educação. Essa problemática tem ocorrido na maioria das escolas do município de Mutuípe, segundo constatação a partir dos relatos dos professores em dias de Coordenação Pedagógica. Alguma das justificativas dos docentes em relação ao desinteresse se dá pela não compreensão da importância dos estudos, as conversas, qualquer coisa que desconcentra o aluno.

No próximo tópico são discutidas as técnicas para levantamentos de dados e de forma sucinta são apresentados os sujeitos da pesquisa. No capítulo quatro retomamos a caracterização dos sujeitos para fazer a análise dos dados.

## 1.2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Como afirmado na *Introdução* deste TCC, a pretensão de estudar as “condições de trabalho docente” de professores de escolas multisseriadas surgiu durante minha inserção no âmbito do

---

<sup>14</sup> A “Coordenação Pedagógica” pode ser definido como um momento em que os professores da rede sentam-se com seus coordenadores para elaborar o planejamento didático de suas atividades. Em Mutuípe, para as escolas do campo, ela ocorre uma vez por mês, numa sexta-feira, no EAPEC – Espaço Administrativo e Pedagógico da Educação do Campo.

<sup>15</sup> Este professor foi recontratado no mês de março de 2018, sendo designado para atuar em outra escola, multisseriada, também na zona rural.

Pibid Classes Multisseriadas, em 2014. Ocasão em que os bolsistas de iniciação à docência vinculados a este subprojeto foram orientados pela então coordenadora do Subprojeto, professora Tarciana Vidal Moura, a tomar questões concernentes à realidade das escolas de turmas multisseriadas como objeto de estudo de seus TCC. Para atender, inclusive, a um objetivo do Projeto, qual seja: estimular a produção acadêmica sobre o tema no CFP.

Posteriormente, minha vinculação Grupo de Pesquisa OBSERVALE – Observatório da Educação do Campo no Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-BA levou-me a confirmação deste objeto de estudo. Durante o percurso da pesquisa, momento em que também estive envolvida como bolsistas de iniciação à docência (2014-2018) no Pibid, frequentando atuando em escolas multisseriadas do município de Amargosa, detive-me à realização de estudos teóricos sobre as categorias *Trabalho docente*, *Tabalho docente em escolas multisseriadas* e *Escolas de turma multisseriadas*, levando-me à elaboração da seguinte questão de pesquisa: **Em que condições de trabalho atuam os professores de turmas multisseriadas?** Deste modo, a pesquisa teve como **objetivo geral analisar as condições de trabalho docentes dos professores que atuam em turmas multisseriadas, no campo**, conforme já indicado na *Introdução*.

A definição do campo empírico da pesquisa oscilou, durante os anos iniciais do estudo, entre Amargosa, município onde frequentava escolas multisseriadas parceiras do Pibid e convivia com professores que atuavam neste contexto e Mutuípe, onde residia. Considerando meu vínculo pessoal e profissional com Mutuípe, conforme descrito no tópico 1.1 deste capítulo; e, ainda, o fato desta municipalidade reunir grande número de escolas rurais, quase todas elas constituídas de turmas multisseriadas, segundo apontam pesquisas realizadas neste município<sup>16</sup>, optei, finalmente, por realizar a pesquisa de campo nesta localidade, o que facilitou o levantamento de dados.

A investigação realizada foi de **natureza básica**, configurou-se como uma **pesquisa de campo**, com **objetivo descritivo**. Embasou-se numa **abordagem qualitativa**, com o emprego de alguns elementos do **método (auto)biográfico**.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela sua relevância para tratar da problemática investigada, por considerar a necessidade de aproximação do objeto e do campo

---

<sup>16</sup> Para melhor compreender panorâmica da realidade educacional do município de Mutuípe, com apresentação do número de escolas, matrículas e funções docentes, recomendamos a leitura dos trabalhos de Jesus (2012), Mota (2014) e Teixeira (2018).

de pesquisa. Assim como Chizzotti (2003, p. 221), compreendemos que para analisar o trabalho dos sujeitos faz-se necessário levar em consideração questões que perpassam os sentidos assim como os significados. Para este autor, nas pesquisas em Ciências Humanas, “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisas, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI (2003, p. 221). A pesquisa deu prioridade a opinião, as motivações e à descrição das ações desses professores, e, portanto, os sentidos e significados dos sujeitos é que esteve em evidência. Como afirma Minayo (2007, p.21) A pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Assim, optei por um caminho que permitisse maior interação possível entre pesquisador e sujeitos investigados, o que ocorreu por meio de entrevista, que se constitui em uma “forma privilegiada de interação social” (MINAYO 2007, p. 65). Para ouvir os sujeitos da pesquisa e obter informações consistentes, utilizou-se entrevista narrativa afim de que os professores falassem a respeito das condições de seu trabalho.

Para Lakartos e Marconi “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.” (2003, p.195) Existem vários tipos de entrevistas e nesse trabalho fizemos uso da entrevista narrativa esta que consiste em uma modalidade emergente no campo das pesquisa sociais, em que o pesquisador inicia com a indicação de um tópico inicial para a narração. A partir deste estímulo, o entrevistado começa a construir sua narrativa de forma livre e espontânea e sem ser interrompido pelo entrevistador. No final da entrevista, se não forem respondidos alguns pontos importantes para a compreensão do objeto da pesquisa e/ou restar alguma dúvida, faz-se perguntas para o entrevistado explicar mais a questão.

Para Muylaert (2014) a entrevista narrativa não tem organização estruturada, visa compreender o discurso do professor a partir da sua história de vida e ambiente de trabalho. Ainda este modelo de entrevista pretende contribuir com a reflexão do professor concernente ao seu trabalho, e assim evidenciar momentos marcantes da carreira profissional quiçá ainda não tinha pensado. Este último aspecto, de caráter mais formativo, não se constitui em objetivo desta investigação.

De acordo com Minayo (2007), a entrevista narrativa visa compreender sobre as histórias de vida desses professores. Este tipo de entrevista foi formulada de modo a direcionar os professores sobre a pergunta e não induzi-los a resposta. Ocorreu também para que os sujeitos pudessem se expressar com mais profundidade, com mais detalhes e assim para que a pesquisa compreendesse o contexto social de desenvolvimento da sua docência que os levou a trabalhar naquela especificidade das classes multisseriadas. A entrevista permite aos sujeitos investigados refletir sobre as situações vividas no cotidiano do trabalho. Assim, torna-se um momento importante de formação, pois permite a ressignificação das suas experiências, das suas aprendizagens enquanto pessoa e enquanto profissional docente de turma multisseriada. Esta dimensão formativa das narrativas, entretanto, não foram analisadas neste trabalho, que as considerou apenas como fonte para o levantamento de dados e não como dispositivo formativo.

Foram sujeitos da pesquisa cinco (5) professores, sendo dois do sexo masculino e três do sexo feminino, que atuavam em cinco distintas escolas de turmas multisseriadas localizadas em diferentes áreas rurais do município de Mutuípe, durante o ano de 2017 e início de 2018<sup>17</sup>, quando foram realizadas as entrevistas. Os sujeitos foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: vínculo empregatício (efetivo/contratado), sexo (masculino/feminino), distância diária que faziam no percurso casa-escola. Alguns professores já eram “conhecidos” da pesquisadora, mas outros foram escolhidos a partir da colaboração da profa. Rosiane do Carmo Teixeira, então professora da rede municipal de ensino de Mutuípe e também mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo do CFP/UFRB, que desenvolvia sua pesquisa de mestrado intitulada “*As “Condições de Trabalho Docente nas Escolas do Campo no Município de Mutuípe–Ba”*” vinculada ao Macro Projeto de Pesquisa: “Mapeamento da realidade da Educação do Campo nos Territórios de Identidade do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-Bahia”, coordenado pelo Prof. Dr. Fábio Josué Souza Santos, orientador deste trabalho, no âmbito do OBSERVALE<sup>18</sup>. Algumas destas entrevistas foram feitas conjuntamente, para atender aos objetivos destas duas pesquisas.

---

<sup>17</sup> Em virtude da mudança na Administração Municipal que tomou posse em janeiro de 2017, o ano letivo 2017 em Mutuípe iniciou-se no mês de abril, finalizando-se no final do mês de janeiro de 2018.

<sup>18</sup> O Projeto de pesquisa “*Mapeamento da realidade da Educação do Campo nos Territórios de Identidade do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-Bahia*”, tem o objetivo de realizar um levantamento acerca da realidade da Educação do Campo nos Territórios de Identidade do Recôncavo (TIR) e Vale do Jiquiriçá (TIVJ), caracterizando-a em relação aos estabelecimentos, matrículas, professores e turmas, suas condições de funcionamento, políticas de gestão e currículos implementadas, condições de trabalho e formação docente, rendimento e desempenho dos alunos. O projeto é coordenado pelo OBSERVALE – Observatório da Educação

Os colaboradores da pesquisa foram convidados a participar das entrevistas através de uma conversa informal, e posteriormente mantendo contato por telefone e WhatsApp para agendar o dia, local e horário, de acordo com a disponibilidade do professor. Somente em um dos casos desloquei-me pessoalmente até a escola para fazer o convite ao professor e acertar dia e horário da entrevista, por a escola estar localizada na mesma região que resido. Os professores demonstraram interesse e foram receptivos ao convite, entretanto procuraram saber sobre o que iriam falar e como seria a entrevista.

As entrevistas aconteceram durante o mês de janeiro de 2018, ainda dentro do calendário letivo do ano 2017, sendo que uma ocorreu na casa da pesquisadora, na cidade<sup>19</sup>, e as demais na casa dos colaboradores. Antes da realização das entrevistas, os colaboradores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I) e, após as entrevistas, foram instados a fornecer dados para o preenchimento do “Formulário para levantamento do perfil do(a) entrevistado(a)” (Apêndice III).

Para a realização das entrevistas, organizei um roteiro prévio constituído de duas partes (Ver Apêndice II). A primeira parte constituía-se de quatro tópicos iniciais, detonadores da narrativa, quais sejam: 1) *Fale-me um pouco sobre sua trajetória de vida*; 2) *Conte-me de que forma você se tornou professor(a)*; 3) *Me conte como é ser professor(a) de turma multisseriada*; 4) *Me conte sobre sua escola e sua turma*. A segunda parte do roteiro constituía-se de 13 tópicos que procuravam abordar aspectos importantes sobre as condições de trabalho dos professores, que foram elaborados por precaução, para serem pontuados na segunda parte das entrevistas, caso os colaboradores não os abordassem inicialmente. Durante as entrevistas os professores puderam falar livremente, sem ser interrompido. No decorrer das entrevistas, foi possível notar o entusiasmo de alguns, que durante as narrativas iam ao lembrar de alguns fatos ocorridos. Ao final do primeiro momento, quando alguma temática de análise da autora não tinha sido bem compreendida ou não foi respondida, foi pedido para o professor falar mais um pouco sobre o assunto. Em quase todos os casos foi desnecessário realizar as perguntas da segunda parte do roteiro, pois os entrevistados contemplaram os

---

do Campo no Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-BA e foi aprovado com financiamento no âmbito do Edital FAPESB n. 08/2015 – Jovem Cientista Baiano, no valor de R\$ 64.000. Entretanto, os recursos só estarão disponíveis para uso a partir de agosto de 2018, o que implicou em um ritmo muito lento no desenvolvimento do projeto até o momento.

<sup>19</sup> Como apontei no tópico 1.1, para garantir um abrigo na cidade de Mutuípe para facilitar meu deslocamento até ao CFP/UFRB para cursar a graduação, aluguei uma casa na cidade, juntamente com uma prima. Apesar de atualmente estar residindo no campo, neste mesmo município, ainda mantenho o aluguel da casa na cidade, visto que ainda não concluí o curso.



aspectos desejados durante a primeira fase da entrevista, em que estiveram livres para narrar sobre sua trajetória e vida e profissional.

Para fazer análise das entrevistas, primeiramente ouvi todos os áudios e os digitei. Em seguida, li e reli todas as falas de cada entrevista, individualmente. Posteriormente, organizei as narrativas de cada entrevista por categorias. As categorias deste trabalho surgiram de uma elaboração inicial, a partir do diálogo com a literatura estudada, e, também, emergiram a partir da análise preliminar dos dados. Em um segundo momento, organizei as narrativas dos diferentes professores por categoria. Assim, por exemplo, reuni em um mesmo documento todos os trechos em que diferentes entrevistados falavam sobre cada categoria. Por fim, procurei analisar o conteúdo do conjunto de narrativas reunidas em cada categoria para dele retirar os elementos mais pertinentes, destacando os que eram recorrentes e os que apresentavam alguma singularidade importante de ser abordada. A disposição destes dados estão no Capítulo 4, quando os apresento e os discuto.

As entrevistas foram importantes para compreender em quais condições de trabalho os professores do município de Mutuípe desenvolvem seu ofício.

Como indicado na *Introdução* deste TCC, meu percurso (auto)biográfico como ex-aluna de turma multisseriada, minha vivência como bolsista de iniciação à docência (2014-2018) e minha experiência atual como professora de escola multisseriada na mesma instituição em que estudei quando criança – apresentada resumidamente no tópico 1.1 deste Capítulo 1 – foram consideradas também como fonte para reflexões que sustentaram a elaboração desta investigação. As experiências vivenciadas em meu percurso escolar, formativo e profissional serviram-me de elementos para confrontar e dialogar com os dados de campo emergidos nas narrativas dos professores colaboradores deste estudo.

## CAPÍTULO II

### **EDUCAÇÃO RURAL/DO CAMPO E AS ESCOLAS MULTISSERIADAS: APROFUNDANDO SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA**

O presente capítulo tem a pretensão de fazer uma breve discussão sobre a escolarização dos sujeitos do campo no Brasil, colocando, em seguida, um panorama das Escolas de Turmas Multisseriada, para então apresentar alguns elementos que nos permitam compreender as condições em que os professores exercem o seu ofício neste contexto. Início-o discutindo sobre o processo histórico da escolarização no Brasil. Destacando o embate entre dois projetos educativos, que expressam, também, dois distintos projetos de campo e de sociedade: a Educação Rural e a Educação do Campo. Por fim, situo a problemática das Escolas de Turmas Multisseriadas, para justificar o porquê de sua escolha como campo empírico da investigação aqui realizada.

#### **2.1 ENTRE A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DOS CAMPONESES NO BRASIL**

Embora tenha sua formação social e econômica assentada em atividades agrícolas durante grande parte de sua história, a educação brasileira durante séculos prescindiu de ações destinadas à escolarização dos sujeitos do campo. Secularmente, houve negligência do Estado em relação à oferta de escolas no meio rural e as raras iniciativas, ainda que precárias e descontínuas, estiveram nas mãos de particulares que ensinavam noções de leitura e escrita em suas próprias casas, ou contratavam professores leigos para fazê-los, de forma improvisada.

Veiga (2011) aponta que no período colonial não se tinha idéia de educação escolar estendida a toda a população. O objetivo educacional era referente à catequização das pessoas negras e indígenas que foram escravizadas, sendo para eles um ensino que se restringia a artes e ofícios para desenvolverem os trabalhos braçais. E para os filhos dos brancos, ou seja, a elite, ensino

da gramática latina que era uma educação intelectual servindo não só para alfabetizá-los como também manter o status social.

A autora supracitada aponta que no século XIX menos de 1% da sociedade brasileira era alfabetizada. E ainda tinha-se a justificativa da educação não contribuir com a vida social, em virtude de que pessoas com grandes propriedades de terras nada sabiam da leitura e escrita, mesmo concluindo a alfabetização não influenciava na ascensão social. A educação nesse período, por não ter uma finalidade emancipatória, visava catequizar. Consistiu assim em um modelo educacional que durante séculos preponderou-se, orientado ideologicamente pelo ideário da Igreja Católica, em uma perspectiva conservadora.

Em um de seus inscritos Silva (2011, p.63) assinala “[...] as populações residentes no campo foram historicamente deixadas à margem do processo educativo”. Desse modo, os camponeses não tinham acesso à educação. Diziam que estes não careciam de “escolarização” alegando que utilizariam a mão de obra para trabalharem na lavoura, enquanto a elite que residiam na cidade estudavam para serem intelectuais e ocupar o tempo ocioso.

As primeiras iniciativas mais efetivas para a escolarização dos sujeitos do campo datam do início do século XX, quando surgiu o Ruralismo Pedagógico, movimento motivado pela preocupação das camadas urbanas com o inchaço da cidade decorrente do grande êxodo rural ocorrido no período pós-abolição, sobretudo na região Sudeste dos países, onde se forjava os primeiros surtos de industrialização. Esta preocupação também teve o apoio de setores da oligarquia rural mais moderna, preocupada com o esvaziamento do campo.

Deste modo, o modelo de Escola Rural projetado pelo Ruralismo Pedagógico preocupava-se em manter o povo no campo. Santos analisa que: “por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (Santos apud Leite, 2002, p. 3), surgiu uma preocupação mais efetiva e sistemática com a escolarização dos camponeses. Entretanto, vale salientar que a educação implementada para as áreas rurais foi desenvolvida em “doses homeopáticas” e visava apenas à formação técnica, ou seja, a formação para o trabalho manual.

O Ruralismo Pedagógico encerra uma proposta educacional assumida pelo Estado com objetivo de resolver uma questão social, por que com o crescente processo de industrialização estava ocorrendo o êxodo rural. Muitas pessoas, vivendo em condições precárias nas áreas

rurais, eram atraídas pelas inovações da cidade com anseio de melhores condições de vida. Pouco a pouco isso vai provocando o inchaço das áreas urbanas e, como nem todos conseguiram inserirem-se na nova dinâmica societária, os problemas de vandalismo e prostituição eram crescentes. Deste modo, o Ruralismo Pedagógico foi levado em consideração também como processo de fixação do homem no campo. Governantes, intelectuais e educadores pensaram uma forma de valorizar a vida no campo para que as pessoas permanecessem no campo (PIRES, 2012).

O meio encontrado para incentivar as pessoas a continuar no campo foi através da pedagogia. Assim, de acordo com Sá e Silva (2014, p.64), “a proposta defendida pelo movimento ruralista girou em torno de três elementos fundamentais para uma educação diferenciada: o professor, o método de ensino e o currículo”. Desse modo, “os professores deveriam potencializar o ensino a fim de fornecer possibilidades para que o homem permanecesse no campo, se orgulhasse do seu modo de vida e tivesse uma educação que atendesse às necessidades de cada região” (SÁ e SILVA, 2014, p.64).

Assim, surgiram as primeiras tentativas mais sistemáticas para a educação da população campesina. A Educação Rural visava uma formação para produção e para o convencimento ideológico para que a população continuasse vivendo no campo. Pressupunha uma narrativa exaltadora da vida no campo, sem abordar os seus problemas e os motivos geradores de situações de exclusão, tais como a concentração da terra e da renda, etc. O currículo projetado pelos ruralistas, longe de ser pensado em uma perspectiva emancipadora, procurava apenas minimizar o analfabetismo e fortalecer os interesses da classe dominante. Embora tenha sido muito mais “discurso” que “prática” efetiva, o paradigma da Educação Rural teve/tem hegemonia nos programas, projetos e práticas que marcam a escolarização dos sujeitos do campo no Brasil, desde o início do século XX.

Por conta das demandas das novas fases do capitalismo, a partir da década de 1970, houve uma preocupação com a expansão da escolarização no meio rural, através de programas como o EDURURAL (1980-1987), que teve grande repercussão no Nordeste. Posteriormente, durante a década de 1990, as alterações na forma de financiamento da educação brasileira, que colocou prioridade no ensino fundamental, induzindo sua municipalização, houve uma ampliação da oferta de vagas no meio rural, mantendo-se o mesmo sentido orientador do paradigma da Educação Rural.

Na contemporaneidade, por vezes, os sujeitos do campo quando tem acesso à escola na comunidade que reside, desfruta de uma educação alienígena, desenraizada, que corresponde à transposição do mesmo currículo estabelecido para as escolas da cidade. Oficialmente, não há nenhuma preocupação em conceber uma educação construída *no/do* campo, com a participação efetiva dos povos do campo (RIBEIRO, 2012). Em outras palavras, a educação que prevalece nos espaços rurais ainda é tributária do modelo urbano.

Contestando o paradigma da Educação Rural, os Movimentos Sociais do Campo tem procurado forjar um outro tipo de educação, que atenda aos seus interesses de classe. Segundo autores tais como Caldart (2006) e Silva (2006), a gênese deste novo paradigma pode ser localizada nos diferentes movimentos sociais que emergiram no cenário sócio-político brasileiro do início da década de 1960, a exemplo das Ligas Camponesas, do Movimento de Cultura Popular (MCP), do Movimento de Educação de Base (MEB), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), etc. Estes movimentos atuaram como importantes agentes educativos coletivos, perspectivando a construção de um novo projeto de desenvolvimento para o campo e reclamando um outro paradigma educacional. Em relação à educação especificamente escolar, merece destaque a criação das Escolas Famílias Agrícolas (EFA's), cuja primeira iniciativa foi fundada em 1969, no estado do Espírito Santo, expandindo-se nas décadas seguintes<sup>20</sup>.

Outro impulso surge durante a década de 1980, com a criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Fundado em 1984, no Paraná, o MST pauta inicialmente a luta pela Reforma Agrária, mas logo percebe a importância de pautar a educação, propondo a construção de outra escola, fundada em princípios que fossem convergentes com seu projeto de sociedade e de desenvolvimento do campo, incluyente e emancipador. Assim, em 1989, surge o Setor de Educação do MST, responsável por coordenar a formulação de um projeto educativo para ser desenvolvido nas escolas. As iniciativas educacionais desenvolvidas nos diferentes assentamentos e acompanhamentos ganham notoriedade e levam o MST a receber diversas premiações internacionais, durante a década de 1990. Este período é marcado também por uma articulação política envolvendo os Movimentos Sociais do Campo, pesquisadores e universidades.

A partir de 1988, com a chamada Constituição Cidadã, segundo Pires (2012), começou-se pensar mais especificamente sobre escolarização ofertada aos sujeitos camponeses, visto que a

---

<sup>20</sup> Sobre o histórico das EFA's no Brasil e seu panorama atual, ver Freitas (2015).

Carta Magna, em diferentes dispositivos, afirmava o princípio da igualdade entre os cidadãos, independentemente de sua condição de classe, raça, gênero, faixa etária, e pertencimento geográfico. A partir dos direitos estabelecidos neste texto, algumas datas demarcam o processo de construção de uma educação mais inclusiva e democrática, criando assim condições para a emergência da Educação do Campo enquanto política pública, tal como destacado a seguir:

- Em 1996, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, apresenta alguns elementos que asseguram o direito a todo cidadão e cidadã ter uma educação e, garante, inclusive, o reconhecimento da diferença, abrindo assim caminho para a construção de políticas afirmativas que assegurem o trato das especificidades culturais dos distintos grupos sociais existentes no país;
- Em 1997 foi realizado o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), congregando um conjunto de experiências exitosas em desenvolvimento em diferentes assentamentos e acampamentos do Brasil;
- Em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, propondo um novo paradigma para a escolarização dos sujeitos do campo, considerando-os como sujeitos de direitos e protagonistas deste projeto.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por **políticas públicas** que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p.23).

Durante a I Conferência, em 1998, o Movimento firma a expressão *Educação do Campo*, perspectivando assim um conteúdo político emancipatório às práticas adotadas, diferenciando-a da Educação Rural, esta vista como a proposta das classes dirigentes burguesas, urbanas, para a escolarização dos sujeitos do campo. Segundo Caldart (2012, p. 259-260),

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em

Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

Como decorrência da articulação política construída pelos Movimentos Sociais do Campo na segunda metade da década de 1990, em 1998 foi criado do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária (PRONERA), do Governo Federal, em vigor há 20 anos.

Merece destaque também a construção de um novo marco legal, constituído de Pareceres, Resoluções e Decretos<sup>21</sup> que firmam a garantia dos sujeitos do campo ter uma educação que dialogue com a sua realidade, com o mundo do trabalho e da cultura. Desta legislação decorre um conjunto de outros programas, tais como Saberes da Terra (2005), Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO, de 2009), Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO, de 2012) e a Ação Escola da Terra (criado em 2013), este último voltado para a formação de professores de turmas multisseriadas.

Em 2004, a II Conferência Nacional Por uma Educação Campo reformulou a proposta do Movimento, ampliando-a para todos os níveis de educação, ultrapassando assim o nível de ensino que era pautado anteriormente, a educação básica. Neste sentido a Educação Superior também ganha prioridade.

A proposta para a Educação do Campo vem sendo formulada a partir dos movimentos sociais e da contribuição de alguns teóricos que estão engajados na luta por educação emancipatória.

Assim, a Educação do Campo tem proposta distinta das propostas oficiais que sempre prevaleceram – a Educação Rural –, pois considera que os processos educativos sejam pautados tendo em vista valorização dos sujeitos do campo, levando em consideração o local onde vivem, uma educação que proporcione empoderamento e conhecimento de seus direitos.

---

<sup>21</sup> Entre os marcos normativos conquistados, merecem destaques os seguintes: i) o *Parecer CNE/CEB n. 036/2001*, que se manifesta pela pertinência da aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação do Campo; ii) a *Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002*, que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; iii) a *Resolução CNE/CEB n° 2 de 28 de abril de 2008*, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; iv) o *Decreto n° 7.352 de 2010 de 04/11/2010*, que versa sobre a política de educação do campo e também regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. O decreto compreende a educação do campo desde a creche até o ensino superior, sendo de responsabilidade direta dos municípios, estados e a União.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 527).

Ao destacar a trajetória recente da construção da Educação do Campo, Bezerra Neto (2005, p.4) destaca o papel que teve o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra:

O MST é, sem dúvida, o mais importante movimento de luta no último quarto do século XX e início do XXI no Brasil e tem trazido para a discussão tanto o problema agrário quanto o problema educacional, considerando seus líderes os dois principais instrumentos de transformação da classe trabalhadora deste país (BEZERRA NETO, 2009, p.4).

O MST concebe que a mudança da sociedade dar-se-á por meio da educação e acesso à terra, de tal modo, que este movimento tem se debruçado na formação política emancipatória dos sujeitos coletivos. Bezerra Neto (2009) aponta ainda que Educação do Campo visa preparar os indivíduos para o enfrentamento de reivindicação dos seus direitos. E o MST batalha por uma Educação do Campo que possa dar conta das discussões que contemple o povo e o local onde residem.

Partindo desse pressuposto, as políticas de Educação do Campo foram sendo construídas e busca serem implantadas como, por exemplo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998. Mais recentemente, o Decreto Presidencial Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que instituiu a política nacional de Educação do Campo, estabelece, em seu Art. 1º, que:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010, p.81).



Por conta da pressão exercida pelos movimentos sociais do campo, a Educação do Campo foi sendo paulatinamente assegurada em diversos dispositivos legais, nacionais, estaduais e municipais.

Movimentos sociais lutam para que tais direitos entrem em vigor. No entanto, em muitos territórios onde não existem Movimentos Sociais do Campo organizados, há um grande desconhecimento das políticas de Educação do Campo, das conquistas realizadas; e talvez ignorância sobre o significado dessas lutas.

No Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, por exemplo, existe um percentual significativo de escolas localizadas em áreas rurais; contudo o conhecimento da Educação do Campo ainda necessita de aprofundamento. Contribui para isso a ausência ou insuficiência de formação, como tem apontado estudos realizados no território, tais como Jesus (2012), Pereira (2016), Teixeira (2018).

É notório que algumas regiões quando há articulação de algum movimento social, consegue alguma visibilidade para a comunidade, ainda que isso seja apenas a luta para a manutenção da escola na comunidade, resistindo assim às constantes ameaças de fechamento das escolas. Deste modo, percebemos a importância da coletividade, visto que os direitos mesmo conquistados não têm garantia nenhuma que serão exercidos pelo poder público, por isso a luta deve ser constante.

Fazendo um balanço da realidade da Educação do Campo no Brasil após cerca de duas décadas de caminhadas, Santos e Pereira (2017), destacam que:

A criação de uma legislação específica para a Educação do Campo significou um importante avanço da luta por uma escola pública de qualidade para os camponeses. Contudo, os desafios de implantar os debates que surgiram do acúmulo das experiências das práticas pedagógicas dos movimentos sociais nas escolas do sistema público de ensino ainda são enormes. (SANTOS e PEREIRA, 2017, p. 220).

Apesar do espaço conquistado pelos movimentos sociais com a construção de políticas públicas de Educação do Campo, as ações pautadas na Educação Rural estão presentes predominantemente nas escolas do campo. O projeto de Educação Rural ainda tem seus desdobramentos na elaboração das propostas pedagógicas voltadas para a educação pública. Observa-se uma crescente apropriação do próprio termo “Educação do Campo” de forma a dar uma “nova aparência” ao que foi discutido (e sendo construído) desde o final da década de 1990, pela luta dos movimentos sociais. Tal adequação dos sistemas de ensino aos interesses do agronegócio tem seus efeitos no trabalho dos professores nas escolas públicas do campo, com atuação maciça

das tendências pedagógicas liberais, de programas e propostas de governo, destacando-se aí o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), além dos elevados investimentos por parte de empresas privadas num modelo de formação de professores e estudantes voltados para a “modernização” do Brasil rural. (SANTOS e PEREIRA, 2017, p. 221).

Neste contexto de disputas, temos percebido que as discussões em torno da necessidade de construir um novo paradigma para as escolas do campo brasileiro, valendo-se dos debates em torno da Educação do Campo, simplesmente não chegam até o âmbito das escolas públicas oficiais. (SANTOS e PEREIRA, 2017, p. 222).

No município de Mutuípe, a repercussão do movimento por uma Educação do Campo, que contribui para a inserção deste tema na agenda de pesquisa dos órgãos governamentais e da Universidade, levou à criação do Espaço Administrativo e Pedagógico das Escolas do Campo (EAPEC), em 2007, a partir da necessidade de um espaço específico que tratasse das questões referentes as escolas do campo. As ações realizadas por este órgão tem possibilitado a construção de uma proposta curricular específica para as escolas do campo, que, embora possa ser compreendida como um avanço, ainda não contempla em profundidade as necessidades das escolas multisseriadas. A realidade das escolas multisseriadas neste município tem se caracterizado por uma precariedade, sobretudo no que concerne às condições de infraestrutura, materiais didáticos, acompanhamento pedagógico, formação e remuneração, conforme atestam trabalhos como os de Jesus (2012) e Teixeira (2018).

A realidade deste município similar a outros municípios do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, que se caracteriza por uma frágil organização popular e ausência de movimentos sociais orgânicos, sobretudo no campo. Neste contexto, em que a consciência política não é plenamente desenvolvida, nota-se que alguns direitos passam despercebidos.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 profere no § 4º:

A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010, p.81).

Ainda que o Decreto citado apresente dispositivos importantes para a educação, são necessárias ações que sejam postas em prática. Quando se discute questões em torno de conquistas e implementação na Educação do Campo, parece estar se tratando de um tema

novo, mas na verdade trata-se de algo já consolidado na legislação, mas ainda distante de ser materializado no chão das escolas. Para que a Educação do Campo de fato saía do papel, é crucial que tenha ações coletivas como, por exemplo, participação da comunidade na vida escolar, reconhecimento de seus direitos, vinculação a movimentos sociais, dentre outros.

Deste modo, podemos afirmar que o processo educativo está “caminhado”, embora saibamos das dificuldades e lentidão na efetivação das políticas educacionais. É neste contexto que podemos notar que, embora possamos registrar avanços significativos nas últimas décadas, na maioria das escolas oficiais, ainda prevalece o paradigma da Educação Rural. Neste debate, situa-se a questão das escolas de turmas multisseriadas, tema abordado no tópico a seguir.

Diante dessas discussões, percebe-se uma tensão entre as conquistas decorrentes dos movimentos sociais do campo, a exemplo de um novo marco legal e a formulação de políticas públicas específicas para atender às demandas dos povos do campo, historicamente silenciadas; sua dificuldade de implementação; e a prevalência do paradigma da Educação Rural, não podemos restringir nossa análise ao que diz a lei e generalizar o conceito Educação do Campo como se qualquer escola localizada em área não urbana constituísse-se em uma escola do campo.

## 2.2 A ESCOLA MULTISSERIADA NO CONTEXTO RURAL/DO CAMPO

Historicamente, as escolas de turmas multisseriadas tem sido a principal forma de organização da escolar existente no meio rural no Brasil. São nessas instituições que maior parte dos filhos de agricultores e moradores do campo iniciam sua trajetória escolar. Souza e Sousa (2015, p. 384) consideram que “a organização multissérie tem sido uma *organização possível* para as escolas do meio rural, já que a densidade demográfica é baixa, ocasionando assim a existência de poucos alunos de uma mesma série em áreas mais ou menos próximas”. Deste modo, justifica-se que devido ao quantitativo de alunos residentes no campo não há possibilidades de formação de várias turmas, assim, organiza-se a multisseriação, inserindo todos os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma turma.

Para Santos e Moura (2015, p. 35):

Classes multisseriadas ou unidocentes, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Nordeste e Norte (SANTOS e MOURA, 2015, p.35).

Segundo Santos (2015c, p. 94) “Atualmente, termos como *escola multisseriada*, *sala multisseriada*, *classe multisseriada* e *turma multisseriada* são empregados, muitas vezes, indistintamente”. Neste trabalho, considerando as ponderações utilizadas por este autor (Idem, pp. 94-101), faremos uso da expressão *escola de turma multisseriada*.

As escolas de turmas multisseriadas podem possuir diferentes configurações de oferta da escolaridade e funcionamento. [...] Geralmente, o critério principal que orienta esta distribuição é a quantidade de alunos, evitando-se que uma professora fique muito sobrecarregada. (SANTOS, 2015c, p.101).

A multisserie embora concebida por algumas pessoas como negativa por conta do agrupamento de estudantes de vários anos, esta forma de organização escolar, tem grande importância nos contextos rurais. Esta configuração não é uma realidade apenas do Brasil, mas está presente em todos os países.

As escolas de turmas multisseriadas prevalecem, na África, na Ásia, Oceania e América Latina, mas tem presença significativa também na América do Norte e Europa, sobretudo, mas não exclusivamente, em áreas rurais. Estima-se que cerca de 30% das escolas do mundo sejam multisseriadas, percentual que se eleva para 50% no continente africano. Aproximadamente, cerca de 200 milhões de alunos estudam em classes multisseriadas, em todo o mundo. (Santos, 2015c, p. 105).

Segundo Santos (2015c), ao redor do mundo as escolas de turmas multisseriadas tem sido compreendida como uma **necessidade** imposta pela baixa densidade demográfica de determinadas áreas rurais, mas também como uma **opção pedagógica** para viabilizar formas uma organização escolar mais flexível e aberta, estando, neste último caso, presentes também em ambiente urbanos, com grande concentração populacional. O autor cita os casos do Canadá, Finlândia, França e Espanha, onde tem havido um ressurgimento de escolas multisseriadas em ambientes urbanos.

No Brasil, nas escolas existentes no meio rural, prevalece o tipo de organização escolar multisseriada. Conquanto elas tenham sido caracterizadas pelo abandono e pelo silenciamento

por parte do Estado e das políticas públicas, elas continuam tendo grande presença neste meio (Santos e Moura, 2015). Nas últimas décadas temos assistido uma diminuição de escolas com este tipo de configuração, sobretudo por conta do avanço da lógica da seriação e, mais recentemente, pelo fechamento de escolas com esta forma de organização escolar, motivada pela racionalidade economicista que tem se incidido sobre a lógica de financiamento da educação pública. A **Tabela 1**, a seguir, apresenta o número de estabelecimentos escolares no Brasil em 1997, 2000, 2010 e 2016, com indicação do número total de escolas, escolas urbanas, escolas rurais, por nível de ensino.

**TABELA 1 – Número de estabelecimentos escolares no Brasil em 1997, 2000, 2010 e 2016, com indicação do número total de escolas, escolas urbanas, escolas rurais, por nível de ensino**

NÍVEL	ANO	Número de estabelecimentos / Brasil (1997-2016)			
		TOTAL	Escolas urbanas	Escolas rurais	Escolas rurais fechadas / abertas em relação a 1997
Ed. Básica	1997	225.520	87.921	137.599	
	2000	217.412	100.248	117.164	- 20.435
	2010	194.939	115.551	79.388	- 58.211
	2013	190.706	119.890	70.816	- 66.783
	<b>2016</b>	<b>186.081</b>	<b>123.032</b>	<b>63.049</b>	<b>- 74.550</b>
Anos iniciais	1997	154.633	31.942	122.691	Nsa*
	2000	132.758	31.861	100.897	- 21.794
	2010	134.775	62.698	72.057	- 50.634
	2013	125.621	62.171	63.450	- 59.261
	<b>2016</b>	<b>118.296</b>	<b>62.726</b>	<b>55.570</b>	<b>- 67.121</b>
Anos finais	1997	7.533	6.584	949	Nsa*
	2000	9.802	8.746	1.056	+ 107
	2010	62.570	44.027	18.543	+ 17.594
	2013	20.657	44.263	23.606	+ 22.657
	<b>2016</b>	<b>62.748</b>	<b>43.909</b>	<b>18.839</b>	<b>+ 17.890</b>

Fonte: Fábio Josué Santos OBSERVALE/UFRB, 2017.

Legenda: \* Não se aplica.

Quando se analisa a **Tabela 1**, observa-se que entre 1997 e 2016 foram fechadas um total de 74.550 escolas no meio rural brasileiro, considerando todos os níveis da escola básica. A incidência deste fenômeno deu-se, quase que absolutamente, sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde estão as escolas de turmas multisseriadas.

A Tabela 2, a seguir, apresenta de forma mais detalhada a evolução do número de turmas multisseriadas existentes no Brasil entre 1997 e 2015, considerando intervalos de dois anos.

**TABELA 2 - Número de Turmas Multisseriadas no Ensino Fundamental no Brasil, por região geográfica e estado federado – 1997- 2015.**

Região/Estado	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015
<b>BRASIL</b>	<b>150.594</b>	<b>133.545</b>	<b>125.627</b>	<b>111.653</b>	<b>106.454</b>	<b>93.884</b>	<b>96.634</b>	<b>95.402</b>	<b>88.261</b>	<b>91.777</b>
<b>Norte</b>	<b>22.946</b>	<b>23.300</b>	<b>23.041</b>	<b>21.495</b>	<b>20.811</b>	<b>19.229</b>	<b>20.594</b>	<b>21.833</b>	<b>21.237</b>	<b>21.830</b>
Rondônia	3.539	2.908	2.492	2.012	1.637	712	686	532	407	597
Acre	1.260	1.298	1.431	1.452	1.540	1.409	1.545	1.659	1.613	1.571
Amazonas	4.060	3.916	4.339	4.367	4.535	5.136	5.602	5.914	5.841	6.608
Roraima	412	554	587	519	511	420	392	442	505	502
Pará	11.195	12.090	11.843	11.231	10.803	10.026	10.821	11.709	11.479	11.311
Amapá	274	347	410	379	434	283	435	527	511	461
Tocantins	2.206	2.187	1.939	1.535	1.351	1.243	1.113	1.050	881	780
<b>Nordeste</b>	<b>63.948</b>	<b>71.763</b>	<b>70.812</b>	<b>62.803</b>	<b>59.818</b>	<b>55.618</b>	<b>56.389</b>	<b>55.212</b>	<b>49.518</b>	<b>47.754</b>
Maranhão	9.450	11.393	11.592	11.014	10.858	11.023	11.731	12.825	12.122	12.201
Piauí	5.662	6.353	6.291	5.777	5.347	4.547	4.369	4.261	3.689	3.386
Ceará	6.993	7.781	7.450	6.382	7.108	6.723	5.857	4.333	3.876	3.430
Rio G. Norte	2.201	2.256	2.398	2.159	1.892	1.837	1.876	1.914	1.807	1.650
Paraíba	5.368	5.697	5.385	4.867	4.567	5.008	5.137	4.952	4.148	3.959
Pernambuco	8.370	8.507	8.598	7.620	7.583	6.757	7.190	6.870	6.084	6.154
Alagoas	2.352	2.446	2.427	2.177	2.046	2.029	2.296	2.246	1.992	1.977
Sergipe	1.332	1.479	1.357	1.356	1.245	1.145	1.265	1.487	1.607	1.398
Bahia	22.220	25.851	25.314	21.451	19.172	16.549	16.668	16.324	14.193	13.599
<b>Sudeste</b>	<b>37.858</b>	<b>19.423</b>	<b>17.550</b>	<b>16.076</b>	<b>16.003</b>	<b>11.962</b>	<b>12.019</b>	<b>10.983</b>	<b>10.346</b>	<b>14.444</b>
Minas Gerais	29.343	12.234	10.732	9.463	10.013	8.285	7.912	7.194	6.167	6.376
Esp. Santo	3.433	2.570	2.406	2.173	2.165	1.892	1.763	1.568	1.402	1.332
Rio de Janeiro	2.342	2.197	2.227	1.988	1.793	1.530	1.357	1.053	1.319	2.565
São Paulo	2.740	2.422	2.185	2.452	2.032	255	987	1.168	1.458	4.171
<b>SUL</b>	<b>19.003</b>	<b>13.754</b>	<b>10.244</b>	<b>7.987</b>	<b>6.566</b>	<b>4.729</b>	<b>5.017</b>	<b>4.585</b>	<b>4.364</b>	<b>4.556</b>
Paraná	5.502	4.689	2.560	1.755	1.413	956	792	699	664	592
Sta. Catarina	5.693	3.001	2.544	1.886	1.434	1.149	691	680	680	715
Rio G. Sul	7.808	6.064	5.140	4.346	3.719	2.624	3.534	3.206	3.020	3.249
<b>Centro-Oeste</b>	<b>6.839</b>	<b>5.305</b>	<b>3.980</b>	<b>3.292</b>	<b>3.256</b>	<b>2.346</b>	<b>2.615</b>	<b>2.789</b>	<b>2.796</b>	<b>3.193</b>
Mato G. Sul	1.153	1.102	609	504	524	492	506	504	452	459
Mato Grosso	2.647	2.052	1.800	1.580	1.643	1.175	1.331	1.592	1.757	1.875
Goiás	2.982	2.073	1.509	1.152	1.027	625	733	637	566	638
Brasília (DF)	57	78	62	56	62	54	45	56	21	221

Fonte: SANTOS, Fábio Josué Souza dos. *Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas*. 402fl. 2015. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015, p. 146.

Os dados da Tabela 2 indicam o fechamento de 58.817 turmas multisseriadas no Brasil entre 1997 e 2015, uma queda de 39,05%. O decréscimo foi constante no intervalo 1997 e 2007, teve um ligeiro crescimento em 2009, para novamente cair nos dois biênios seguintes. Entre 2013 e 2015 houve um ligeiro aumento no número de turmas. A Tabela 2 indica ainda que o estado da Bahia é o que reúne o maior número de turmas multisseriadas no Brasil, desde o início do período histórico considerado, embora também reúna um decréscimo de 38,79% no seu quantitativo, no período.

Certamente, o preconceito e as representações negativas que se tem sobre estas pequenas escolas, construídas historicamente, tem sido um dos elementos motivadores do seu fechamento, conforme apontavam Santos e Moura (2015), em um texto de 2010. Mas outro fator que tem incidido sobre este fenômeno, sobretudo nos anos mais recentes, é a lógica economicista que tem orientado a formulação de políticas públicas e o financiamento da educação. Mazur e Antonio (2017, p. 7), também compartilham desta tese, ao afirmarem que:

As justificativas dos poderes públicos para as tentativas de fechamento sempre se pautaram pelo princípio econômico-quantitativo, afirmando gastos elevados para a manutenção da escola no campo com pouco estudantes.

De acordo com Munarim (2011, p. 53), em se tratando do fechamento das escolas no campo executado por governos estaduais e municipais, vigorou a “racionalidade econômico-financeira e a ideologia do desenvolvimento capitalista urbanocentrado”. O que significa isso? Na visão desses governos, “fechar uma escola no campo e transportar os alunos remanescentes é menos oneroso ao erário público e, de quebra, mais civilizatório ou modernizante”. (MAZUR e ANTONIO, 2017, p. 7).

A racionalidade econômico-financeira desconsidera que a existência das pequenas escolas tem se constituído na única possibilidade dos camponeses iniciarem e continuarem seus estudos sem ter que se deslocarem para a cidade. Estudar próximo de sua residência é, inclusive, um direito conquistado legalmente através de vários dispositivos legais, como a *Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008*, que “Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”. O Art. 3º desta normativa estabelece que:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

Deste modo, há um direito garantido que tem sido fortemente violentado pela lógica econômico-financeira que tem orientado as políticas educacionais destinadas ao meio rural, no Brasil.

Outro fator que tem incidido sobre o fechamento destas escolas tem se fundamentado na crença, pseudo-verdadeira e ainda não comprovada, de que o contexto da multissérie é ineficiente para a promoção da aprendizagem. Os discursos nesta linha argumentam sempre que a qualidade do ensino nestas turmas é comprometida pela divisão do tempo do professor para diferentes turmas, prejudicando assim a aprendizagem dos alunos. Não há no Brasil estudos que comprovem esta tese; estudos realizados em outros países tem apontado o contrário (Santos, 2015c). O cerne desta argumentação parece residir sobre o tratamento dado à heterogeneidade. Hage (2008, p.1) elucida que “nestas turmas, os professores lecionam para estudantes de diferentes séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental e em algumas situações atendem aos estudantes da educação infantil, concomitantemente”. Complementando a caracterização sobre a configuração destas turmas, Santos (2015c, p. 101) afirma que “O tipo mais conhecido é aquele em que encontramos uma só professora atendendo 4 ou 5 “anos” ou “séries” “escolar”. Este tipo é conhecido por escola unidocente ou turma unidocente, pelo fato de dispor de apenas uma professora, que ensina todos os anos/séries de uma só vez. Os estudos destes e de outros autores como: (HAGE, 2008; SANTOS, 2015B; SANTOS e MOURA, 2012; SOUSA, 2015) tem apontado que o problema não é a heterogeneidade em si, mas a forma como os sistemas de ensino e os professores lidam com este fenômeno, ou seja, com a diversidade na sala de aula; além da precariedade das condições em que elas se encontram.

Para Hage (2008), as especificidades das turmas multisseriadas não tem sido atendidas pelas políticas públicas, pelas propostas curriculares: o ensino continua a ser seriado devido, fundado em um o currículo “urbanocêntrico” e o planejamento de ensino corresponde ao mesmo modelo adotado na cidade, desconsiderando ao realidade sócio-cultural do campo e a heterogeneidade das turmas. Hage (2001, p. 306) afirma que as escolas de turmas multisseriadas “têm sido marcadas pelo abandono e precarização”, no que diz respeito a infraestrutura inadequada para realizar aulas, falta de matérias didáticos e paradidáticos, acesso à escola, falta de merenda escolar, dentre outros empecilhos que perpassam neste âmbito educacional, ocasionando o fracasso escolar.

O capítulo a seguir dedica-se a discutir de forma mais específica as condições de trabalho docente, aprofundando assim os elementos pontuados por Hage no parágrafo anterior e oferecendo elementos para uma melhor compreensão do ofício do professor no contexto da multissérie.



## CAPÍTULO III

### CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS/DO CAMPO

Este capítulo pretende trazer algumas discussões concernentes às categorias *trabalho* e *trabalho docente*, para então oferecer elementos teóricos para uma melhor compreensão das *condições de trabalho docente* no contexto das escolas de turmas multisseriadas.

#### 3.1 TRABALHO E TRABALHO DOCENTE

Para discutir sobre o *trabalho docente* é imprescindível analisar a categoria *trabalho*. Partimos do pressuposto de que o trabalho é um artefato para a subsistência humana. Desde os primórdios da vida humana ele vem sendo alterado e tem contribuído para o desenvolvimento da sociedade e ajustando-se as mudanças que esta coloca no contexto social. Segundo Marx (2016, p. 211),

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeças e mãos – a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana (MARX, 2016, p. 211).

Quando o respectivo autor traz que o trabalho envolve homem e natureza, entende-se que trabalho é uma atividade unicamente humana. Marx esclarece que antes do homem pôr em prática o trabalho, ele idealiza, planeja e reflete suas ações mentalmente, distintamente de um animal irracional.

Prieb e Carcanholo (2011, p. 147) expõem algumas considerações sobre o trabalho baseadas em Marx. Para eles “uma sociedade não vive sem o trabalho. Na verdade, pode-se dizer que o homem evoluiu de sua condição animal até a sua condição atual devido ao trabalho.” Os mesmos autores citam Engels em seu clássico texto “*Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*”, para afirmar que o homem modifica sua relação com a natureza devido ao trabalho. Nesta assertiva compreende-se que as necessidades de sobrevivência contribuíram para o homem criar o trabalho e de algum modo ser um animal racional distinto dos demais; por meio do trabalho é que se difere homem e animal, já que o homem raciocina sobre suas ações.

Para Marx (2016), o *trabalho* se constitui em uma iteração do homem com a natureza, na qual o ser humano utiliza de seus elementos resultando um produto. Nesse processo, a atividade humana gera “valor de uso”. Analisando as distintas atividades humanas, Marx distingue o *trabalho material* do *trabalho imaterial*.

O *trabalho material* caracteriza-se por uma atividade na qual o resultado final se constitui em um produto concreto, mensurável em relação ao tempo de trabalho e quantidade de produto.

O *trabalho imaterial* é caracterizado como um trabalho mais intelectualizado, onde o trabalhador não é mais um autômato, mas, pelo contrário, deve ser capaz de tomar decisões. É portanto, um tipo de trabalho onde a criatividade e a subjetividade do trabalhador é muito valorizada e explorada.

Historicamente, na história da humanidade, prevaleceu o trabalho material. Entretanto, por volta da década de 1970 com o desenvolvimento das novas tecnologias, que gerou uma reestruturação das relações de trabalho, o *trabalho imaterial*, ganhou força na sociedade. Camargo e Valerio (2017: 1), apoiando-se nas teses dos intelectuais italianos Mauricio Lazzarato e Antonio Negri, considerados grandes teóricos do trabalho imaterial, afirma que para estes autores, com a reestruturação capitalista, “tanto a quantidade quanto a qualidade de trabalho foram reorganizadas em torno da imaterialidade; ou seja, no trabalho operário de tipo novo temos um investimento na subjetividade, no controle, na gestão da informação e nas capacidades de gerência e decisão”.

Para Santos (2012, p.138) “A inserção neste novo paradigma foi resultado de um processo de reestruturação produtiva, a saber: a passagem do *fordismo*<sup>22</sup> ao *pós-fordismo*<sup>23</sup>. Este é o contexto que circunscreveria o trabalho imaterial”, que prevalece em nossos tempos.

Para Jesus (2011, p. 3) “Até o início da Revolução Industrial, na primeira metade do século XVIII, a força de trabalho de uma sociedade não carecia de escolaridade. As pessoas aprendiam os ofícios observando e ajudando os mais velhos e experientes”. Neste período, os ensinamentos não dependiam da escola; tudo era ensinado de geração a geração por meio das práticas e observações. Em outras palavras, os trabalhos eram elaborados pelos mais velhos enquanto que os jovens ajudavam e aprendiam.

Com o passar dos anos, a sociedade foi se alterando, complexificando-se, sobretudo pela dinâmica instituída pelo avanço do modo de produção capitalista, que impulsionou a industrialização e a urbanização. Nesta conjuntura, a instituição escolar, antes restrita a escassíssimo número de pessoas, passou a fazer parte da cena social com grande frequência. Segundo autores como Enguita e Ponce, a expansão da escolarização tinha dois objetivos políticos bem definidos: a) capacitar mão de obra para o mercado de trabalho fabril em ascensão; b) mas sobretudo, promover a coesão do novo sistema social em implantação, conformando assim as camadas populares ao novo modo de produção. Assim, a escola, antes um recurso acessível apenas aos nobres, passou a ser estendida a todas as classes sociais. A implantação da escola pública, gratuita e obrigatória tornou-se uma tônica nos países europeus, expandindo-se, progressivamente pelos quatro cantos do mundo nos séculos posteriores. Esta expansão, entretanto, não se fez sem uma distinção na função que esta escola tem para as distintas classes sociais.

Jesus (2011) aponta a necessidade do conhecimento sistematizado para as novas gerações se apropriarem, e assim essa ideia concebida como central para a construção de escolas e a institucionalização o lugar de instrução. Segundo o mesmo autor (JESUS, 2011, p.3) “A partir de então o ensino passou a ser ocupação principal de um trabalhador específico ou de grupos diversificados, fato que concorreu para a constituição da docência como trabalho e do professor como trabalhador”.

---

<sup>22</sup> Definição utilizada para se referir ao modelo de produção em massa de um produto, ou seja, ao sistema das linhas de produção.

<sup>23</sup> Termo utilizado definir um modelo de organização produtiva, diferente do fordismo, em relação a organização do trabalho e produção. Pois, ao contrário de focar na produção em massa, o modelo pós-fordista esta pautado na flexibilização do trabalho.

O *trabalho docente*, por sua vez, configura-se na lógica do *trabalho imaterial* por compreender que se trata de um trabalho abstrato e subjetivo.

Na lógica do trabalho produtivo e material, o trabalho docente é visto como uma ocupação secundária e periférica por o ensino não obter um produto concreto como resultado final. Segundo Tardif e Lessard (2014) o *trabalho docente* consiste em uma atividade interativa na qual o professor interage com o seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano.

Pensar a docência enquanto uma atividade exercida pelo homem/mulher no sentido de que é uma ação reflexiva, em que há necessidade de se elaborar planejamentos, desenvolvê-lo e a todo momento podendo reformulá-lo – porque afinal esta, sendo uma atividade de seres humano para seres humanos, é carregada de subjetividade não se podendo ter controle do resultado final – colocá-nos a necessidade de melhor problematizar o trabalho docente.

Então, nessa concepção, trabalho imaterial constitui-se de conhecimentos conjuntos, sistematizados de diversas áreas, que o docente por meio do ensino possibilita a aprendizagem de saberes necessários para aperfeiçoar o conhecimento dos sujeitos nas diversas probabilidades de inserção social no mundo do trabalhista.

Aliado a isso, entende-se que para lecionar faz-se necessário ter domínio e conhecimento de saberes de diversas áreas do conhecimento, o que não pode dar conta apenas na graduação; assim, é importante a formação continuada.

### 3.2 TRABALHO DOCENTE: ANÁLISE DA PROFISSÃO

Tardif (2014) elucida a docência na concepção hegemônica, decorrente da lógica capitalista que tem orientado as relações sociais nos últimos séculos.

Neste sentido, os docentes são considerados como “trabalhadores improdutivos”, e desvalorizados por não obter um produto final, já que a educação é investimento para longo prazo e preparação para o trabalho. Em outras palavras, segundo a lógica hegemônica, durante o processo de ensino e aprendizagem, não se tem um retorno financeiro imediato para a sociedade; somente após a conclusão dos estudos é possível o sujeito se inserir no mercado de trabalho conforme a sua escolaridade/profissão.

Como citado no parágrafo anterior, compreende-se que o trabalho docente é um trabalho imaterial por não produzir um produto final, e ser um bem próprio para o sujeito, como exemplifica o ditado popular “o conhecimento é algo ninguém tira de você”.

A docência é concebida como um exercício no qual o trabalhador – neste caso, o professor – destina seu tempo ao seu objeto de trabalho que é o ser humano. Conforme Tardiff (2014) e Prieb e Carcanholo (2011), para analisar a profissão docente é pertinente refletir como é concebido o trabalho de modo geral e no contexto das escolas.

Para Oliveira (2010, p.1) o trabalho docente pode ser definido “como todo ato de realização no processo educativo.” A autora complementa que

Partindo da definição de que o trabalho constitui-se em ato de transformação da natureza pelo homem para sua própria sobrevivência, o que resulta também e, ao mesmo tempo, na transformação do homem pelo trabalho, é possível considerar que o mesmo é detentor de um caráter educativo”. (Idem, *ibidem*).

Tardif (2014) afirma que o trabalho docente, embora seja um trabalho *improdutivo*, por não obter diretamente um produto material, está constituído de acordo com modelos organizacionais do trabalho produtivo e lógica industrial. A instituição escolar, desde o seu primórdio, segue a sociedade do trabalho em relação aos conteúdos, modelo de ensino e regulamentação dos comportamentos, atitudes.

Logo, o fazer docente tem se constituído de acordo com o preparo para o mundo do trabalho e a sociedade industrial<sup>24</sup>. O docente tem que lidar com os padrões pré-estabelecidos, sendo introduzidos no currículo da escola. Segundo o mesmo autor

O currículo torna-se pesado; ele é separado em partes muitas vezes sem relação entre si, engendrando o parcelamento do trabalho. No ensino secundário, os turnos são tantos que os professores dificilmente chegam a conhecer seus próprios alunos. Precisam executar também diversas tarefas que nem sempre têm relação entre si. Observa-se, ainda, um crescimento da burocracia dentro das próprias tarefas do dia a dia. Os governos, por outro lado, pressionados por contextos econômicos, consideram mais e mais a educação escolar como um investimento que deve ser rentável, o que se

---

<sup>24</sup> Embora estejamos na sociedade informacional, a lógica da organização do trabalho ainda tem sido orientada pela organização do trabalho na sociedade industrial.

traduz por uma racionalização das organizações escolares e enxugamentos substanciais nos orçamentos (TARDIF, 2014, p. 25).

Os currículos são interferidos para fins de determinado grupo, os conteúdos são postos de cima para baixo, não são selecionados pelos professores e estes têm que cumprir aquele modelo estabelecido pela gestão. Desse modo o trabalho docente pode ser precarizado.

Devido as inúmeras tarefas que os docentes têm que desenvolver, o tempo torna-se um vilão porque passa muito rápido, e, além de lecionar, este modelo de educação ainda exige outras demandas burocráticas como por exemplo preenchimentos de caderneta. Submerso a todas estas questões, o docente fica sobrecarregado e algumas vezes perde a autonomia, sobretudo no que consiste em elaborar um planejamento, pois não tem controle das decisões, uma vez que elas são tomadas fora do contexto da sala de aula. Embora o ensino não siga um roteiro, tem sim um planejamento a ser seguido, no entanto acontecem imprevistos e o professor dentro da sala de aula tem que ter pensado ou pensar em estratégias para modificar a aula, o que é chamado de plano b, desse modo o planejamento necessita que seja flexível.

Com relação ao currículo, Barros et al. (2015, p. 28) afirmam que os professores

[...] se sentem pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados no que se refere à definição de horário do funcionamento das turmas e ao planejamento e à listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e a criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas turmas (BARROS ET AL., 2015, p. 28).

Os currículo não contemplam as especificidades das turmas multisseriadas e os docentes tem que seguir os encaminhamentos padronizados ditados pelas secretarias de educação, que segue o paradigma da seriação.

Para conseguir desenvolver um trabalho diferenciado que contemple a realidade da multisserie, os professores recorrem às suas experiências anteriores como alunos de turmas multisseriadas e passam a considerar sua experiência na docência, visto que, na maioria das vezes, os cursos de formação inicial e continuada não oferecem subsídios para capacitá-los para o exercício profissional nestes contextos. As experiências dos docentes que lecionam há

bastante tempo nessas turmas poderiam ser sistematizadas e servir de referenciais para outros colegas de trabalho, iniciantes.

Além disso, Tardif (2014, p. 22) cita que “é preciso considerar que uma grande parte dos professores tem mais de um emprego e precisam cumprir dois ou três contratos semanalmente para receber um salário digno.” Não só o ensino, mas a vida do profissional fica comprometida por conta da desvalorização docente, já que o professor, para ter uma renda justa, condiciona-se a uma sobrecarga de trabalho, ou seja, tem outro trabalho para complementar a renda.

O trabalho docente na maioria das vezes é concebido com atribuições a diversas funções, ocasionando a sobrecarga de trabalhos. Para Barros et al. (2015, p. 27) “os professores se sentem sobrecarregados ao assumirem outras funções nas escolas multisseriadas, como faxineiros, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, etc.” Do mesmo modo alguns docentes sofrem com a instabilidade no emprego, sendo transferido de escolas, tal instabilidade é ocasionada por diferentes fatores e um deles corresponde a questões como perseguição política<sup>25</sup>.

Resumidamente, analisando a profissão docente nota-se alguns pontos que comprometem o trabalho do professor, tais como a sobrecarga de atividades, a desvalorização profissional, entre outros.

### 3.3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Sousa (2015) considera que “condições de trabalho não se vincula exclusivamente as condições materiais, faz-se então imprescindível entendê-las na sua complexidade, o que por sua vez significa tratar de **condições objetivas** e **condições subjetivas** do trabalho docente” (2015, p.87).

A partir do aporte trazido por esta autora podemos vislumbrar que os professores que atuam em escolas multisseriadas encontram muitas dificuldades no exercício do seu trabalho, que podem ser classificadas em dimensões objetiva e subjetivas. Na dimensão objetiva

---

<sup>25</sup> O termo é utilizado para exemplificar situações de pessoas que ao apoiar um determinado partido pode ser demitido ou sofrer consequências.

identificou-se a escassez de materiais didáticos, a precariedade da infra-estrutura das escolas, deslocamento, fragilidades no acompanhamento, ausência de uma proposta pedagógica destinada às escolas multisseriadas, salário inferior ao merecido, heterogeneidade das turmas, financiamento limitado da educação e das escolas neste contexto. Na dimensão subjetiva, identificou-se o preconceito e representação social negativa sobre o campo, preconceito contra as escolas multisseriadas e os professores e alunos que ali atuam, etc...

Um outro aspecto objetivo que afeta as condições de trabalho docente na escola é a fragmentação do trabalho docente, Jesus (2011) analisa que:

Ao fragmentar o trabalho, separando-se professores de um lado e especialistas em educação de outro, parcela-se, também, os saberes, pois os professores são levados a restringirem-se ao ensino de uma determinada disciplina, para uma série específica, durante anos, perdendo com isso a noção do processo como um todo, fato que contribui para a desagregação da autoridade pedagógica do professor artesão. E, ao retirar dele a autonomia, exclui a ciência de seu trabalho e a transfere para as tecnologias educacionais (JESUS, 2011, p.6).

Caracterizado por regulamentações, o trabalho docente lida com dificuldades emblemáticas. Santos e Moura (2012, p. 66) apontam que “as políticas educacionais na contemporaneidade têm sido fortemente influenciadas pelas determinações dos organismos internacionais”. Neste sentido, a educação tem cada vez mais se aproximado dos modelos do mercado, se tornando uma educação embasada no tecnicismo, não se preocupando com a formação crítica e sim em sujeitos com saberes técnicos para trabalhar na linha da produção capitalista.

Esta lógica de conceber a educação dificulta a docência, uma vez que a educação escolar perde sua essência que basicamente é formar sujeitos para emancipação. Ao invés da educação avançar, há regressão, visto que o intuito inicial da educação durante a Revolução Industrial era alfabetizar as pessoas para operacionalizar máquinas. A formação crítica era para as elites. E mais, as políticas para a educação estão pautadas em um modelo de gestão gerencialista que prioriza os resultados finais, e não o processo da aprendizagem.

Como exemplo dessas políticas, podemos citar, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais e os sistemas de avaliação externa em larga escala (SAEB, Prova, ENEM, dentre outros) introduzidas durante a década de 1990, sobretudo durante e os governos



Fernando Henrique Cardoso. Essas políticas sofreram continuidade e até mesmo foram aprofundadas nos governos petistas de Lula da Silva, através da introdução de medidas como o Plano de Ações Articuladas (PAR), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), iniciativas reunidas no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) conhecido como “PAC da Educação” (SANTOS & MOURA 2012, p.66-67).

A educação brasileira sofre interferências das políticas internacionais e da ideologia neoliberal, e visa formação educacional com intuito de melhorar os índices de escolaridade. Contudo, os índices estatísticos somente talvez não seja uma forma de analisar que de fato esteja ocorrendo aprendizagem. Para Lopes & Caprio (2008, p.2) “Em poucas palavras, percebe-se que o neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia.” Ainda tais autores acrescentam:

Conclui-se, portanto, que o neoliberalismo aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-os pelos direitos do consumidor. É como consumidores que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos. (LOPES & CAPRIO 2008, p.3)

Deste modo, compreende que tais políticas e também o Banco Mundial insere pacotes, objetivando mudanças na educação e as escolas têm que cumprir, interferindo diretamente no fazer docente, pois o ensino passa a ter lógica de competitividade para o mercado, e perde o sentido de educacional, tornar os sujeitos livres e reflexivos.

O trabalho docente sendo constituído, a princípio, com as necessidades de escolarização e conseqüentemente reformulado por meio de políticas governamentais, tem sofrido grandes reformulações nas últimas décadas. E nesse processo de consolidação o exercício docente é permeado por condições de trabalho diversas e muitas vezes precárias. Segundo Oliveira (2010, p.2) “os professores se veem obrigados a desempenhar funções para as quais não foram preparados ou mesmo contratados”.

Segundo Sousa (2015, p. 83 *Apud* OLIVEIRA e VIERA) “as condições de trabalho docente se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais”. A autora complementa que as condições de trabalho compreendem-se diversos aspectos como:

[...] a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didáticos-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração. (OLIVEIRA; VIEIRA, *apud* SOUSA 2015, p. 84).

Ainda, em relação as condições de trabalho, a LDB, Lei 9.394 de 1996, no seu Artigo 67, demarca o direito dos professores a adequadas condições de trabalho:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 2010, p. 48)

Analisando apenas os incisos V e VI, os quais expõem sobre o direito a período reservado aos estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e condições adequadas de trabalho nas escolas, nota-se que esses direitos não são efetivados e assim não ocorrendo a valorização profissional. Muitas vezes os profissionais trabalham em mais de uma escola ou mais de um turno para ter um salário digno. Em se tratando de condições de trabalho no contexto da multisserie, estudos, feitos por teóricos que subsidiaram essa pesquisa, tem mostrado que professores ensinam em contextos diversos e enfrentam dificuldades como falta de infraestrutura, materiais didáticos, etc., resumidamente são inúmeros descasos com essas turmas e profissionais.

### 3.4 TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADES

O trabalho do professor é desenvolvido em contexto de diversidade no que diz respeito condições de trabalho, seja ela as políticas governamentais, tendo em vista que as atribuições

não correspondem mais apenas a elaboração e exposição de aulas; são a eles atribuídos a responsabilidade do desenvolvimento de programas governamentais (Oliveira, 2004).

No contexto da multisserie o profissional necessita exercer a docência com várias regulamentações, adversidades, inúmeras atribuições para além da sua função. Certo que na multisserie o trabalho torna-se dificultoso devido as regulamentações do ensino, o currículo que não foi construído para a escola do campo, no entanto é necessário cumprir, e ainda o planejamento em alguns municípios acontece de forma seriado, ou seja, para planejar os professores se organizam por ano, não contemplando os professores que ensinam a diversos anos. Tendo ele que lidar com a seriação dentro da multissérie, e assim juntar os planos de aula de cada serie e formular um plano que contemple todas as series/ano.

Almeida (2011, p. 30) aponta que a principal função do professor é lecionar, mas para lecionar o professor carece de alguns “instrumentos como: infra-estrutura adequada, formação inicial e continuada, pois seu trabalho requer reflexão teórica-prática constante e imediatamente; condições de trabalho adequados, tempo para que estes profissionais estudem e pesquisem, dentre tantos outros.”

No entanto as escolas de turmas multisseriadas muitas vezes são marcadas pela falta de materiais didáticos, dificultando o trabalho docente e para fazer uma aula diferenciada se não gastar do próprio bolso não consegue desenvolver.

Professores que atuam nessas escolas enfrentam diariamente dificuldade de condução e/ou morada, a distância da casa do docente para a escola em alguns casos são horas de viagens, sendo que alguns residem na cidade e leciona no campo.

Então são diversos os contextos que os professores estão inseridos para desenvolver o trabalho docente.

A priori é valido ressaltar a importância da formação docente para trabalhar com os sujeitos de acordo com os princípios regulamentados pela Educação do Campo, já que para o desenvolvimento do trabalho docente faz-se necessário ter conhecimentos teóricos e epistemológicos. Diante disso, a Educação do Campo, a partir dos arcabouços teóricos, vem subsidiando os docentes para construção de um trabalho reflexivo, pois tempo atrás eram escassos referenciais que auxiliassem no desenvolvimento do trabalho docente e este tinha

que aprender com saberes experienciais, não tinham formação muito menos materiais que subsidiasse a prática docente.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/94, 20 de dezembro de 1996

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 26).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para lecionar tornou-se obrigatório ter formação no nível superior ou pelo menos a formação mínima no magistério. Por sua vez, no campo quem ensinavam eram professores sem formação e uma quantidade significativa desses residiam na comunidade, e há tempos exercia a docência. Após a regulamentação da lei não poderiam mais ensinar enquanto não cursasse uma graduação. Embora estes professores não tivessem formação acadêmica, não justifica dizer que eles não sabiam lecionar, muito pelo contrário eles tinham saberes advindos das experiências em sala de aula.

Nos concursos públicos também começou exigir formação em nível superior e não apenas o magistério, assim sendo, professores de outras localidades que tinham formação foi ensinar no campo, como por exemplo, profissionais que residiam na cidade.

Referindo-se ainda à situação de morar na cidade e trabalhar como docente, no meio rural, as professoras entrevistadas mostraram que, em função do concurso público realizado em 1998, houve uma mudança na dinâmica da atividade nesse setor, no sentido da desvinculação dos professores com as comunidades rurais. Antes da realização do concurso, praticamente todos os docentes das escolas do campo residiam nas respectivas comunidades, embora nem todos tivessem a formação mínima exigida, isto é, a modalidade normal, em nível médio. Atualmente, observamos que não há uma correspondência direta nos vínculos de moradia entre os profissionais docentes e sua identidade nos territórios onde trabalham (AZEVEDO e QUEIROZ, 2015, p.68).

Muitos dos professores concursados, moradores da cidade, não possuem vínculos com a comunidade em que a escola se inseri. E por a formação acadêmica não contemplar a Educação do Campo, e muito menos a multisseriação, o profissional desconhecer realidade escolar a qual irá exercer a profissão.

Os saberes docentes dos professores leigos no que concerne aos conhecimentos da educação em escolas de turmas multisseriadas, eram/são advindos das experiências em sala de aula. Em outras palavras, no dia-a-dia os professores criaram/criam estratégias para ensinar e superar as dificuldades.

De tal modo, é perceptível o silenciamento das escolas de turmas multisseriadas nas universidades, lugar que são formados os licenciados para tal área. Também são poucas as pesquisas que tem dado a devida importância para essas escolas. “[...] Os cursos de formação de professores, mesmo aqueles situados nas regiões interioranas do país, geralmente, ignoram o multisseriamento, não o abordando como temática pertinente em seu currículo” (SANTOS e MOURA, 2015, p.37).

Procurando contribuir para superar esta lacuna, o Centro de Formação de professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus Amargosa, tem estimulado o debate sobre esta temática, inserindo-a em componentes curriculares na graduação e na pós-graduação<sup>26</sup>, desenvolvendo projetos de pesquisa, de extensão e de iniciação à docência (Pibid) e extensão e de incentivando a produção de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a temática<sup>27</sup>.

Tais produções têm contribuído para o desenvolvimento e formação do fazer docente. Igualmente estará contribuindo para problematizar e trazer algumas ponderações sobre o modelo urbano de educação engessado no campo, e servirá de bases teóricas para os professores e colocando no cenário da discussão as especificidades das escolas de turmas multisseriadas. Egressos que tiveram estas oportunidades de formação tem relatado que tem conseguido inserir-se com tranquilidade no contexto profissional na multissérie, como é o meu caso, já relatado no primeiro capítulo deste TCC.

---

<sup>26</sup> Na graduação estas discussões geralmente tem sido feitas no âmbito dos componentes curriculares *Educação do Campo, Currículo e Didática*. Na pós-graduação, o curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo oferece o componente curricular optativo *Didática, Currículo e Avaliação nas Classes Multisseriadas*.

<sup>27</sup> Sobre as experiências do Pibid voltados para as escolas multisseriadas na UFRB, ver Santos (2015b) e Santos (2015d).

Enfim, a formação de professores e produção de referenciais teóricos contribuirão para reafirmar que no campo tem possibilidades de desenvolver um ensino de qualidade. O que necessita, na verdade, é de formação e por em prática o que determina os princípios da educação do campo aos modos de vida, e mesmo que a educação que há tempos traz consigo o anonimato, descaso, e aplicação de um modelo diferente da realidade dos camponeses, ela tem sido a base a qual possibilitou educação para muitos. Certamente com um currículo elaborado para o campo, uma prática educativa mais dialógica, pensada junto com a comunidade, professores com formação para esse contexto do campo e da multisseriada, além de condições de trabalho mais adequadas, possivelmente oferecerão meios para uma educação de melhor qualidade neste contexto.

### 3.5 ESTADO DA ARTE SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DE TURMA MULTISSERIADAS

Na construção deste TCC, ao levantar pesquisas que se dedicassem a estudar as *condições de trabalho docente*, encontramos a dissertação de Sousa (2015), intitulada *Professoras de Classes Multisseriadas: Condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano*<sup>28</sup>, que se tornou uma importante referência nesta pesquisa, pela análise que faz desta categoria, pela riqueza de sua investigação, realizada em seis municípios da região do Baixo Sul baiano.

Sousa (2015) destaca a pouca produção de trabalhos sobre a categoria *condições de trabalho docente*, especialmente quando se pretende estudar a manifestação deste fenômeno no contexto das escolas multisseriadas, quase sempre localizadas no campo. “Ao colocar como descritor ‘condições de trabalho docente de professores de escolas multisseriadas’, um único trabalho foi encontrado, o de Barros (2012), [intitulado] “Políticas Públicas e Educação do Campo no Município de Dianópolis-TO: uma análise das escolas multisseriadas” (2015, p. 40).

A verificação de Sousa (2015) confirma a constatação anterior de Santos e Souza (2014) e nos impulsionou à necessidade de tentar mapear quais trabalhos dedicam-se ao estudo das condições de trabalho docente nas turmas multisseriadas, para melhor analisar como tais

---

<sup>28</sup> O Território da Cidadania Baixo Sul-BA é composto por 14 municípios: Aratuípe, Cairu, Camamu, Gandu, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, Valença e Wenceslau Guimarães. (Desenvolvimento territorial, Perfil Territorial, Elaboração: CGMA, mai/2015).

estudos abordam este objeto de estudo. A busca tomou como referência principal o anexo contido no trabalho de Santos e Souza (2014) que relaciona as 62 dissertações e teses encontradas por estes autores sobre o descritor “classes multisseriadas” no Banco de teses e Dissertações da Capes no período entre 1987-2012, indicando seus títulos, autores, tipo (dissertação ou tese) e ano de conclusão. O título destes trabalhos foi nosso principal filtro para identificar os trabalhos que abordassem o tema *condições de trabalho docente em escolas de turmas multisseriadas*. Além deste anexo, consideramos também alguns trabalhos sobre a temática produzidos no CFP.

Nos parágrafos seguintes apresentamos então onze (11) trabalhos que abordam a referida temática, realizando uma breve sistematização de cada um destes estudos, com vistas a contribuir para uma melhor compreensão teórica do objeto.

O trabalho de Ana Cláudia da Silva Pereira, *Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade* (PERREIRA, 2008), defendido como dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Pará, procurou “identificar e analisar as condições de funcionamento de escolas do campo, visando propor indicadores de custo-aluno-qualidade para esse tipo de escola” (PERREIRA, 2008, p.18). A questão que norteou o estudo foi em que condições funciona as escolas e os principais problemas. A pesquisa foi feita em 2 escolas do município de Bujaru, e os dados foram levantados em entrevistas com diretores, professores, pais/representantes da comunidade e alunos, além da aplicação de formulários e observação em *locus*. A análise dos dados levou a autora a concluir que as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente estão relacionados: à atuação em um contexto heterogêneo, a multisérie; falta de mobiliário, equipamento e materiais didáticos; falta de transporte escolar; condições precárias de infraestrutura; e falta de pessoal de apoio. O trabalho indica também alguns fatores que podem contribuir para melhorar a qualidade da educação nas escolas multisseriadas, tais como infraestrutura, material didático, biblioteca.

Maria Cristina Moiana de Toledo, em seu trabalho intitulado *O Malabarista: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara-GO* (TOLEDO, 2005), apresentado como dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Católica de Goiás, teve como objeto de estudo o professor da “zona rural” que atua em “sala multisseriada”<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> A autora usa estas expressões.

Procurou analisar o trabalho docente e compreender a prática de 4 professores que ensinam em escolas localizadas em “fazendas”. Ancorando-se na abordagem qualitativa, com realização de estudo descritivo/analítico, a autora utilizou entrevistas abertas, observação livre, anotações de campo e questionário como técnicas de levantamento de dados. Toledo (2005) apresenta em seus resultados que as escolas estão em situações de abandono no que diz respeito a infraestrutura, materiais didáticos e que os professores que atuam nestas escolas são malabaristas que se desdobram para exercer múltiplas funções: “além de mal remunerado, é professor de quatro ou mais séries, faxineiro, diretor, coordenador, secretário e cozinheiro” no contexto de seu trabalho docente” (TOLEDO, 2005, p.126).

O texto de Maria Nailde Martins Ramalho, denominado *Na roça, na raça... eu me tornei professor: um estudo sobre a formação docente de professores de classes multisseriadas no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha* (RAMALHO, 2008), apresentado como tese de doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, objetivou entender como ocorre a formação de professores que lecionam em classes multisseriadas, e como se dá a sua prática docente. Embora tenha um título focado na formação de professores, a tese vai muito mais além, pois analisou a formação, o cotidiano sócio-cultural dos professores, e a ação docente na sala de aula, apresentando importantes elementos para se compreender as condições de trabalho docente no contexto das escolas do campo e da multissérie<sup>30</sup>. Para Ramalho (2008) essas condições de trabalho são adversas, caracterizadas pela falta de infraestrutura adequada, o exercício de múltiplas funções, além de uma estrutura pedagógica que se orienta por um currículo orientado pela transmissão de conteúdos obsoletos que não contempla a realidade dos educandos.

Marcia Antônia Dias em seu trabalho intitulado *A educação no campo: as especificidades da docência em duas comunidades rurais* (DIAS, 2009), dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação pela Universidade Católica/PUC de Minas Gerais, objetivou compreender as especificidades das escolas em relação a caracterização e formação dos professores, assim como as práticas pedagógicas, e se propôs a analisar as dificuldades e alternativas vivenciadas no cotidiano escolar. O campo de pesquisa foram duas escolas. Utilizou-se da abordagem qualitativa e empregando a análise documental, observação e entrevistas semiestruturadas. A partir da análise dos resultados a autora destacou três aspectos que caracterizam as escolas do campo, sendo elas: “as dificuldades impostas pela estrutura

---

<sup>30</sup> Para o levantamento de dados da pesquisa, a autora utilizou-se de memoriais, entrevistas e observações de sala.



das classes multisseriadas, que interferem no trabalho pedagógico, mesmo quando esse resulta de planejamentos conjuntos entre as profissionais da escola e a SEC”; a maior facilidade em lidar com os alunos do campo, que mesmo não tendo acesso às facilidades do meio urbano, pois os estudantes apresentam grande interesse pela escola e são mais disciplinados do que os alunos da cidade; “apesar de enfrentarem dificuldades para o acesso às escolas e para o trabalho pedagógico, principalmente a falta e inadequação de transporte, os professores demonstram satisfação com o trabalho que realizam”.

Manuela Santos Almeida, na sua monografia defendida como TCC do curso de Licenciatura em Pedagogia do CFP/UFRB, cujo título foi *Trabalho docente em classes multisseriadas nas escolas do campo: os desafios do ofício* (ALMEIDA, 2011), teve como finalidade estudar o trabalho dos professores de classes multisseriadas do município de Amargosa-Ba. Para o estudo foi empregada a abordagem qualitativa, com uso de questionários, observações, e entrevistas semi-estruturadas. A partir dos dados levantados, a autora concluiu que os professores, mesmo possuindo titulação graduada e pós-graduada, não possuem formação específica para atuar na multisérie e, por isso, geralmente encontram dificuldades para trabalhar neste contexto. O trabalho indicou ainda que os professores que foram alunos de turmas multisseriadas e aqueles que possuem mais tempo de exercício profissional neste contexto recorrem aos saberes provenientes da experiência para desenvolver o seu ofício.

Rosiane Costa de Sousa em sua dissertação denominada *Professoras de classes multisseriadas: condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano* (SOUSA, 2015), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, procurou analisar as condições de trabalho de professoras de classes multisseriadas do meio rural em 6 municípios do Território do Baixo Sul Baiano. A autora utilizou uma abordagem quanti-qualitativa, empregou método (auto)biográfico e aplicou questionários e entrevistas narrativas com professores. A pesquisa elucidou a precariedade das condições de trabalho nas classes multisseriadas, mas também evidencia a luta das professoras para melhorar a qualidade da educação ofertada neste contexto.

O trabalho de Alcione de Almeida Santos, intitulado *Professoras de classes multisseriadas: trajetórias de vida-formação-profissão* (SANTOS, 2017), monografia defendida como TCC no curso de Licenciatura em Pedagogia UFRB/CFP, teve como objetivo investigar a vida e

formação das docentes de classes multisseriadas no contexto da Educação do Campo. A autora ancorou-se na abordagem qualitativa, e realizou sua investigação em uma escola localizada no município de Elísio Medrado-BA, empregando o método (auto)biográfico e a entrevista narrativa para o levantamento de dados junto a duas professoras que atuam em uma mesma escola. A autora conclui que, diariamente, as professoras enfrentam dificuldades tais como a ausência de formação específica para atuar em classes multisseriadas, e os desafios para lidar com um contexto heterogêneo. Constatou ainda que o trabalho, nesse contexto, é marcado pelo isolamento e solidão dos professores, que não tem oportunidade de dialogar com seus pares sobre os dissabores do seu cotidiano profissional, além de atuar em espaços com infraestrutura física inadequada e falta de materiais pedagógicos que facilitem o seu ofício.

Os estudos acima mencionados (Pereira, 2008; Toledo, 2005; Ramalho, 2008; Dias, 2009; Almeida, 2011; Sousa, 2015; e Santos (2017), embora realizados em diferentes estados (Pará, Goiás, Minas Gerais e Bahia) de distintas regiões do país, indicam aspectos semelhantes que caracterizam o trabalho decente no contexto da multissérie.

Nos trabalhos desses autores, de modo geral, são apresentadas condições de trabalho docente precárias em relação à infraestrutura, questões salariais, e as variadas funções que o professores assumem. Essas características de descaso e abandono têm marcado as escolas de turmas multisseriadas. Outras dificuldades encontradas são a falta de formação para trabalhar nesse contexto e lidar com a heterogeneidade, muito embora alguns professores consigam superá-las com muita determinação, recorrendo aos saberes provenientes das experiências e também da colaboração de colegas que lecionam neste espaço.

Além das pesquisas acima referidas, cumpre mencionar estudos realizados no município de Mutuípe, campo empírico desta pesquisa. É o que faremos a seguir.

Jecivaldo Prado de Jesus, em sua monografia denominada “*A Organização do Trabalho Pedagógico no contexto das escolas multisseriadas no município de Mutuípe-BA*” defendida como TCC do curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro no CFP/UFRB (JESUS, 2012), procurou analisar a organização do trabalho pedagógico no contexto das escolas multisseriadas. Empregando uma abordagem qualitativa, com uso do método estudo de caso exploratório, o autor aplicou questionários com 46 professores de turmas multisseriadas no município de Mutuípe,

aprofundando o levantamento de dados com a realização de entrevistas semiestruturadas com 3 destes professores. A partir da análise dos dados, o autor conclui a organização do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas é influenciada objetivamente por alguns determinantes, tais como a ausência de infraestrutura adequada, inexistência de computadores, acesso à Internet, biblioteca e laboratórios. Constatou ainda grandes limitações de recursos didáticos e paradidáticos. No que se refere à dinâmica pedagógica, constatou que o cotidiano das turmas são caracterizados por grande heterogeneidade, que se potencializa quando há alunos portadores de necessidades especiais. No que se refere ao trabalho pedagógico, o autor classificou os sujeitos da pesquisa em dois grupos: aqueles que não conseguem superar tais dificuldades e expressam grande descontentamento por atuar neste contexto; aqueles que conseguem realizar um trabalho exitoso, apesar das dificuldades. Este segundo grupo é caracterizado por professores que foram ex-alunos de turmas multisseriadas e/ou já possuem grande tempo de experiência docente no contexto da multissérie e conseguem implementar uma prática mais aberta e dinâmica, ajustando sua metodologia ao contexto heterogêneo de suas turmas.

O trabalho de Roselene Argolo de Melo Mota, defendido como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Cruz das Almas, intitulado *Práticas pedagógicas bem sucedidas em classes multisseriadas: um estudo em Mutuípe-Ba* (MOTA, 2014), teve como objetivo identificar e analisar pedagógicas exitosas de professoras de classes multisseriadas, aprofundando assim o trabalho realizado por Prado (2012). O estudo, realizado com 23 professores que atuam em turmas multisseriadas, utilizou uma abordagem qualitativa, empregando, inicialmente, o uso do questionário e, em seguida, de um grupo focal com 6 professores, escolhidos dentre os que participaram da aplicação do instrumento anterior. A autora conclui que

Analisando as práticas desenvolvidas pelas professoras bem sucedidas podemos constatar que, mesmo em um contexto pedagógico adverso, marcado, sobretudo, pela escassez de materiais didáticos, as mesmas empreendem um fazer alicerçado numa relação dialógica com os alunos e com a comunidade, desenvolvem atividades diversificadas para atender os deferentes níveis de desenvolvimento dos seus alunos e se utilizam criativamente da monitoria e tutoria entre os alunos, para dar conta do desafio de gestar o tempo escolar na sala de aula multisseriada, tomando a heterogeneidade como um elemento propiciador de novas aprendizagens (MOTA, 2014, p. 95).

Os trabalhos de Prado (2012) e Mota (2014) apresentam elementos importantes para o diálogo com a nossa pesquisa pois, embora não foquem, especificamente, as condições de trabalho decente, apresentam elementos que caracterizam este fenômeno no município estudado.

Jandineide Santos Oliveira, em seu TCC defendido no curso de Licenciatura em Pedagogia UFRB/CFP, intitulado *Condições de trabalho docente de professoras de classes multisseriadas: um estudo no município de Mutuípe-Ba* (OLIVEIRA, 2017), buscou identificar e discutir sobre as condições de trabalho vivenciadas por professoras de classes multisseriadas, e analisar os efeitos dessas condições de trabalho no processo de ensino-aprendizagem. Utilizou a abordagem qualitativa e empregou a entrevista semiestruturada e a observação como técnicas para levantamentos de dados, tomando duas professoras de uma escola multisseriada como sujeitos da investigação. No final do estudo a autora chega à conclusão de que as participantes vivenciam condições de trabalho precárias que dificultam a prática docente no contexto do campo e das turmas multisseriadas, tais como: ausência de formação inicial e continuada das professoras para o trabalho com as classes multisseriadas, infraestrutura pequena, inadequada e deteriorada da escola, organização pedagógica e curricular da SEC, condições salariais, sobrecarga de trabalho dentro e fora do ambiente escolar, intensificação do trabalho docente, insuficiência em materiais didático-pedagógicos e isolamento docente.

O trabalho de Rosiane do Carmo Teixeira, denominado *O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-Ba* (TEIXERA, 2018), defendido no curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo do Programa de Pós-graduação em Educação do Campo do CFP/UFRB objetivou analisar o trabalho docente nas escolas multisseriadas do município de Mutuípe, para compreender como se dá o ofício docente nesse contexto. Utilizou a abordagem qualitativa e empregou entrevista, questionário e observação como técnica de coletas de levantamento de dados, sendo os professores das escolas de turmas multisseriadas os colaboradores da pesquisa. Como resultado da pesquisa a autora concluiu que os professores dessas turmas enfrentam varias dificuldades como por exemplo: condições precárias das turmas, superlotação das turmas, dificuldade de deslocamento casa-escola, entre outras. Em virtude dessas problemáticas que interferem no trabalho docente, a autora propõe elementos para um Plano de Gestão das Escolas do Campo de Mutuípe com o intuito de amenizar as dificuldades vivenciadas por esses professores.

## CAPÍTULO IV

### DIÁLOGANDO COM OS DADOS DE CAMPO

#### 4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Conforme indicado na *Introdução*, este capítulo tem o objetivo de apresentar e discutir os dados levantados na investigação empírica, analisando-os à luz dos referenciais teóricos estudados.

Os dados estão organizados por categorias levantadas a partir do exame da entrevista narrativa realizada com cinco professores, colaboradores da investigação. A partir da análise das entrevistas, chegamos à definição das seguintes categorias de análise: formação, regime de trabalho, infraestrutura das escolas, recursos materiais disponíveis na escola, heterogeneidade na composição das turmas multisseriadas, diversidade de funções assumidas pelos professores, apoio e acompanhamento pedagógico da SEC/EAPEC, salário, moradia e deslocamento dos professores.

Antes de apresentar os dados segundo as categorias de análise, é importante fazer uma breve caracterização da rede municipal de ensino de Mutuípe e dos sujeitos colaboradores desta pesquisa. Para dar conta deste objetivo, tomo como referência o trabalho de Teixeira (2018), que apresenta uma boa caracterização da rede municipal de ensino deste município, destacando a estrutura administrativa e de gestão das escolas do campo. Segundo Teixeira (2018, p. 79) “Em 2017, Mutuípe contou com o registro de quarenta e uma (41) instituições escolares no total, sendo três (3) escolas privadas e trinta e oito (38) instituições públicas”. As 41 instituições reuniam uma matrícula de 5.010 mil alunos. Ainda segundo a autora “As três instituições privadas localizam-se na cidade. Quanto às trinta e oito (38) instituições públicas, oito (8) delas localizam-se na cidade e trinta (30) no campo”. (Idem, *ibidem*). Das 8 instituições públicas localizadas na cidade, seis são municipais e duas são estaduais. Apenas duas escolas públicas – uma municipal e outra estadual oferecem matrículas para os anos iniciais do ensino fundamental. As 36 escolas municipais – 30 rurais e 6 urbanas – reuniam um total de 181 docentes.

Ainda segundo Teixeira (2018, p. 79), “As trinta (30) escolas localizadas no campo pertencem à rede municipal e todas elas possuem a multisseriação como forma de organização

curricular-pedagógica, ofertando matrículas para a Pré-Escola e para o Ensino Fundamental I, quase sempre nas mesmas turmas”.

Teixeira (2018, p. 81), em sua caracterização sobre as escolas rurais em funcionamento no município de Mutuípe, em 2017, apresenta uma tabela que as dispõe por localidade, distância da cidade, quantidade de turma e alunos, permitindo-nos uma boa caracterização destas escolas. Considerando a pertinência destes dados para apresentar uma melhor contextualização de onde atuam os professores investigados, resolvemos reproduzi-la a seguir.

**TABELA 3 – Relação das escolas localizadas no contexto rural de Mutuípe em 2017<sup>31</sup>**

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

<sup>31</sup> No trabalho de Teixeira (2018, p. 81), esta tabela aparece como “Tabela 2”. Para este trabalho, considerando as tabelas já apresentadas nos capítulos anteriores, denominamos-na de “Tabela 3”.

	<b>TOTAL</b>	<b>57</b>	<b>1.063</b>
--	--------------	-----------	--------------

Fonte: Teixeira (2018, p. 81).

Todas as escolas rurais em funcionamento em Mutuípe durante o ano letivo de 2017 possuíam turmas multiseriadas e ofereciam matrículas da Educação Infantil ao 5º. Ano do Ensino Fundamental<sup>32</sup>. As 30 escolas acima relacionadas na Tabela 3 atendiam um total de 1.063 alunos distribuídos em 57 turmas. Possuíam um total de trinta (30) professores efetivos, aos quais se somam dez (10) professores contratados por meio de processo seletivo, sendo dois (2) desses fazendo substituição das professoras licenciadas (licença maternidade, licença saúde, etc.) e oito (8) estagiários contratados pelo Instituto Edvaldo Lodi (IEL), que atuaram na função de docente nas escolas de turmas multisseriadas do campo, segundo informações obtidas junto a Secretaria Municipal de Educação e Espaço Administrativo e Pedagógico das Escolas do Campo durante o processo de pesquisa. (TEIXEIRA, 2018, p. 83).

Do conjunto de quarenta (40) professores que atuavam nestas escolas, cinco(5) participaram desta pesquisa, conforme já indicado em outros momentos neste trabalho. Os critérios para selecionar os professores foi que residissem em diferentes espaços (cidade/campo), que tivessem distintos vínculos empregatícios (efetivos/contratado), pouco e muito tempo de serviço e pertencesse a distintos sexos (masculino/feminino), constituindo assim um mosaico que pudesse se aproximar da diversidade que compõem os profissionais que atuam nestas escolas, na rede. Coerente com os princípios da pesquisa qualitativa, não houve nesta seleção preocupação em constituir uma amostragem prévia que correspondesse aos índices de cada um destes critérios no conjunto da população.

Três dos colaboradores da pesquisa 3 residem na cidade e 2 no campo. 2 são efetivos e 3 contratados. 3 são mulheres e dois 2 homens. 3 possuem um tempo de serviço e dois podem ser classificados como iniciantes.

Os nomes dos professores neste texto TCC constituem-se em nomes fictícios que foram definidos por mim durante o período de análise das entrevistas, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O **Quadro 1**, a seguir, apresenta uma síntese do perfil dos colaboradores da pesquisa.

---

<sup>32</sup> No município o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio só são ofertados em escolas da cidade.

**QUADRO 1 – Síntese do perfil dos colaboradores da pesquisa**

Nome	Onde mora	Distância ou tempo do percurso casa-escola	Formação	Tempo de serviço (geral)	Vínculo
Maria	Campo	15 min	Lic. em Pedagogia	4 anos	Contratada
José	Cidade	32 km	Magistério, Lic. em Letras Especialização em Estudos Linguísticos e Literários	5 meses	Efetivo
Antônio	Cidade	36 km	Magistério, Lic. em Pedagogia	18 anos	Contato
Verônica	Cidade	35 km /40 min	Lic. em Pedagogia	13 anos	Contratada
Vitória	Campo	30 km / 40 min	Magistério	17 anos	Efetiva

Fonte: Elaboração de Valdenice Nascimento, 2018, com base em dados de campo.

O tópico a seguir aprofundará a apresentação dos dados de campo, analisando-os de acordo com o referencial teórico estudado para a construção desta monografia.

## 4.2 DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

### 4.2.1 Formação e iniciação à docência

Quanto à formação em nível médio, três colaboradores possuem formação de Magistério, sendo estes Vitória, Antônio e José. Verônica e Maria não fizeram este curso, que já se encontra extinto das escolas de nível médio brasileiras, por conta das adequações nos sistemas de ensino pós-LDB.

Três professores, Verônica, Antônio e Maria possuem licenciatura em Pedagogia, sendo que Antônio acumula esta graduação juntamente com o curso de Magistério. O professor José, que também possui o curso de Magistério, possui licenciatura em Letras e Especialização em Estudos Linguísticos e Literários. Apenas a Vitória, não possui graduação.

Os professores Antônio, José e Vitória formaram-se no curso de Magistério, mas foram trabalhar em outra área por um longo tempo logo, ingressando posteriormente na docência.

O professor Antônio relata tempo depois de concluir o curso de Magistério, já atuando em outra área, recebeu o convite para trabalhar como professor substituto em uma escola de turma multisseriada, despertando aí o seu gosto pela docência, o que o levou a fazer o curso de Licenciatura em Pedagogia.



Já o professor José trabalhou dez anos como animador cultural e em dois programas de alfabetização de adultos o Todos Pela Alfabetização (TOPA) do governo do estado da Bahia e o Alfabetização Solidária, do Governo Federal, ambos executados em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Mutuípe. Posteriormente, passou em um concurso público para professor da rede municipal e foi chamado em dois mil e dezessete (2017). Quando a entrevista foi realizada, em janeiro de 2018, este professor tinha apenas 5 meses de trabalho como professor efetivo, mas já acumulava experiência anterior em sala de aula, como experiências em salas da EJA.

A professora Maria, ao discorrer sobre sua formação, narrou sua luta no acesso ao ensino superior, destacando o incentivo de seus pais, que mesmo analfabetos, sempre valorizaram o estudo, bem como as dificuldades financeiras para ter acesso à graduação:

Meus pais não sabem ler, mas mesmo assim quando eu chegava da escola era ora daquele: “-Ei, já fez o dever? Já fez as atividade?” (risos) Então, assim, é como a gente diz: antes vai do interesse, vai do incentivo da família, por mais que eles não sabiam ler e escrever, não podiam me ajudar, mas já estavam me incentivando naquela hora ali: “- Ei, já fez a atividade?. Então minha família foi minha base de tudo. Quando eu fui mesmo... quando eu entrei agora pra prestar o ensino superior...Minha história é um pouco assim, distorcida... (risos). Assim, eu casei com dezessete anos e nesse tempo quando eu casei, casei grávida. Aí eu tirei o salário maternidade naquela época. Aí, como eu não tinha concluído ainda...eu engravidei [quando] eu estava no segundo ano [do ensino médio]. Conclui, e depois que eu conclui, com o dinheiro do salário maternidade eu comecei a fazer minha faculdade. Foi! Peguei esse dinheiro e investi para... Comecei a fazer a faculdade (Profa. Maria, entrevista, 2018).

Ela começou a fazer o curso de Licenciatura em Pedagogia e no quinto semestre já começou a trabalhar. No início da carreira não teve muita dificuldade, pois tinha feito estágio em uma escola de turma multisseriada e também havia cursado as séries iniciais do Ensino Fundamental I em turma multisseriada. Segundo Maria, estas experiências deram-lhe base para iniciar o seu trabalho no contexto da multisserie com certa segurança e tranquilidade.

Similar à professora Maria, a professora Verônica também cursou Licenciatura em Pedagogia pela FAZAG, uma instituição privada que possui uma unidade na cidade de Mutuípe. Assim que ela concluiu a formação superior, passou em um processo seletivo realizado pela Secretaria de Educação de Mutuípe e foi trabalhar na área, acumulando até o momento da entrevista 4 anos de experiência docente. A escolha por cursar Pedagogia deu-se devido às condições de trabalho: ela trabalhava na produção de sequilhos das 6:30h da manhã as 17:30h

da tarde, com um intervalo curto de almoço. Afirma ter compreendido que o trabalho a que estava desenvolvendo configurava-se como um “trabalho semi-escravo”. Então, decidiu fazer o curso de Pedagogia para sair daquele trabalho. Quando começou a lecionar tomou gosto pela área educacional.

Ao abordar sobre suas trajetórias formativas, os colaboradores da pesquisa destacaram os cursos de formação inicial que fizeram em cursos voltados para a docência, no ensino médio e/ou na graduação (Magistério, Pedagogia e Letras), mas pouco abordaram sobre o conteúdo da formação recebida. Houve também um silenciamento sobre a abordagem de temáticas referente à Educação rural/do Campo e às escolas de turmas multisseriadas nestes cursos.

Estes silêncios nos sugerem alguns elementos para a análise. Primeiramente, parece sugerir uma compreensão um tanto legalista da formação, pois os colaboradores referem-se muito à habilitação recebida, ao diploma, à conclusão do curso que os credenciou para o ingresso no magistério, sem muito discorrer sobre os currículos e as práticas destes processos formativos e suas implicações no exercício da docência nas escolas multisseriadas. Em segundo lugar, os silêncios nas narrativas, acerca das abordagens de conhecimentos importantes para a docência nas escolas de turmas multisseriadas nos cursos que frequentaram, podem estar traduzindo uma ausência do tratamento destes conteúdos durante a formação, no ensino médio e na licenciatura.

Esta ausência já tem sido denunciada por vários pesquisadores que abordam as temáticas Educação do Campo, sobretudo a formação de professores que atuam nestes espaços, incluindo as escolas de turmas multisseriadas. Trabalhos como os de Jesus (2012) e Teixeira (2018) realizados no município onde foi realizada a presente pesquisa, Mutuípe, já demonstraram esta lacuna, que é constatada também por vários estudiosos da área. Por fim, podem denunciar também uma falta de percepção dos professores sobre a importância destas discussões para retro(alimentar) a sua atuação docente no contexto em que exercem o seu ofício.

Talvez por conta da ausência de saberes e práticas referentes à docência nos cursos que frequentaram, os colaboradores da pesquisa tenham sinalizado que, no início de sua carreira no magistério, recorreram às tentativas de ensaio, às suas memórias enquanto estudantes e, ainda, à colaboração de colegas, para desenvolver o seu trabalho.

Conversava muito com professores que já tinha mais experiências, principalmente professores que já ensinaram, professores que já passaram por essa experiência do multisseriado. Como é que eles faziam? Qual são as habilidades que eles tem pra poder ta envolvendo os alunos? (Prof. José, entrevista, 2018).

Almeida (2011) afirma ter contatado em sua investigação que no início de carreira docente, os profissionais que estudaram em turmas multisseriadas e aqueles que possuem mais tempo de exercício profissional neste contexto recorrem aos saberes provenientes da experiência para desenvolver o seu ofício.

O professor José relata ainda uma estratégia de autoformação, desenvolvida por ele a partir da reflexão sobre sua prática, ao debruçar-se sobre ela para construir e sistematizar práticas que lhe permitam aperfeiçoar a sua ação no contexto da sala de aula:

Eu comecei em agosto de dois mil e dezessete, pouco tempo de conhecimento de aluno, então de conhecimento de manias, conhecimento de quando o aluno tá falando a verdade, quando tá insinuando outras coisas inventando...Criança inventa [...] Todo esse universo dentro da sala de aula é um universo que fui observando aos poucos. Só tinha poucos meses de atuação e tinha que observar tudo isso pra poder ir aprendendo com eles. Mas assim: eu acho que ajuda muito o professor buscar (Prof. José, entrevista, 2018).

Parte significativa dos relatos apontam que os colaboradores da pesquisa recorreram aos colegas para compreender como se organiza o trabalho docente nas escolas de turmas multisseriadas. Alguns, inclusive, destacaram que as aprendizagens construídas foram/são repassadas para outros colegas, socializando assim resultados que deram certo. Este aspecto nos leva a sugerir que as gestões municipais de ensino, sobretudo naqueles setores voltados para as Escolas rurais/do Campo e multisseriadas oportunizem momentos coletivos de discussão para problematização das práticas, estimulando a socialização de estratégias didáticas exitosas.

#### **4.2.2 Regime de trabalho e remuneração**

Todos os 5 colaboradores da pesquisa trabalham apenas em regime de 20h semanais, assumindo a docência em suas turmas pelo período de apenas um turno diário, com duração

de quatro horas. Dois (2) são servidores efetivos e outros 3 são contratadas, possuindo assim vínculo de trabalho precário com o município.

O vínculo empregatício, na análise do professor Antônio, que é contratado há 18 anos, muitas vezes interfere no desenvolvimento de trabalho, devido a rotatividade e instabilidade de emprego. “Fica dois três anos em uma região depois saí [...] E aí a gente se apega [com o lugar], sai triste daquele lugar porque a gente pensa: “- Poxa, não vou voltar mais! E tal”. Segundo ele, o professor, no exercício do seu trabalho, aproxima-se da realidade dos alunos, faz um diagnóstico da turma, “e aí quando você tá ali naquele apego todo com eles, acostumados, aí vem outra mudança”. Tais mudanças muitas vezes são movidas por aspectos que expressam a complexidade da organização política do município, muitas vezes não tão claros.

Sobre o vínculo empregatício Hage (2006, p. 3) discute que os professores “enfrentam interferências no trabalho advindas das secretarias de educação, como reflexo das relações políticas que envolvem o poder local, mudando constantemente de escola em função da instabilidade no emprego”.

O professor José, por exemplo, relatou que mesmo tendo sido aprovado em concurso público, não conseguiu de imediato ocupar o seu cargo. “Com o concurso eu consegui o cargo. Entrei com uma luta judicial e aí, foi possível, no caso [a sua efetivação]. Eles tiveram que chamar”. (Prof. José, entrevista, 2018).

Mota (2014), em estudo realizado no município de Mutuípe – já referido no estado da arte apontado no Capítulo anterior – constatou que os professores de turmas multisseriadas considerados bem sucedidos são aqueles que acumulam experiência relativamente longa em uma mesma escola, traduzindo assim uma estabilidade no mesmo local de trabalho.

Outro aspecto que fica evidenciado em relação ao regime de trabalho é que os professores contratados recebem uma remuneração muito inferior ao praticado com os professores efetivos. Este aspecto, também constatado por Almeida (2011) ao realizar o trabalho docente de professores de turmas multisseriadas do município de Amargosa, indica uma desvalorização dos professores de turmas multisseriadas portadores de um vínculo precário, gerando impactos na qualidade do trabalho desenvolvido e, por consequência, na aprendizagem dos estudantes, nas escolas multisseriadas.

Em relação ao salário, todos professores entrevistados mencionaram que deveria ser mais valorizados. Para a professora Vitória, efetiva, com 17 anos de docência,

O salário que é pago ao professor é injusto, principalmente do professor de multisseriado. Qual o incentivo que a gente tem para se deslocar embaixo de chuva, em estradas ruins? Eu acho que a contribuição para a classe multisseriada deveria ser uma contribuição melhor, porque a contribuição que é dada é mínima, não contribui em nada ao professor vir ensinar em classe multisseriada. O que eu vejo que é falho é isso aí. Então precisa melhorar até pra incentivar o professor a sentir vontade de vir trabalhar em classe multisseriada. A gente sabe que não pode se apegar só a salário, né? mas a gente sabe que o salário, claro, que vai mudar nossas condições. Então, é preciso pensar nessa questão aí, no multisseriado, pensar numa contribuição maior. E sobre a valorização dos professores isso aí a gente já sabe já percebe a desvalorização do professor é no geral (Prof. Vitória, entrevista, 2018).

#### **4.2.3 Infraestrutura das escolas**

As escolas multisseriadas têm se caracterizado pela existência de infraestruturas inadequadas, precárias, agravando assim as condições de trabalho dos professores que atuam neste contexto. Vários estudos sobre estas escolas realizados em diferentes regiões do Brasil, a exemplo de Berros et al (2015), Hage (2006, 2011), Santos (2015), Sousa (2015), apontam este aspecto. Trabalhos realizados no município de Mutuípe, a exemplo de Jesus (2012), Teixeira (2018), também reforçam esta constatação. As fotografias sobre a Escola Jorge Amado, em que atuo atualmente como professora, apresentadas no primeiro capítulo deste TCC ilustram a realidade de algumas escolas multisseriadas de Mutuípe. Embora todas elas localizem-se em prédios próprios, estes são muito pequenos, com área insuficiente para o desenvolvimento adequado das atividades. Geralmente, as escolas não possuem área de lazer, nem área destinada à produção agrícola, um requisito para uma instituição escolar em área rural/do campo, conforme sinalizam os princípios e concepções que orientam a Educação do Campo. Também, apresentam-se com a pintura deteriorada, não possuem acesso à internet, bibliotecas, nem laboratórios.

Embora as 30 escolas rurais de Mutuípe possuam uma certa semelhança em relação à sua infraestrutura, foi constatado diferenças significativas neste quesito, quando se compara a realidade de escolas beneficiárias do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do governo federal.

O professor José, ao narrar sobre a infraestrutura de sua escola, citou que a mesma “tem um grande privilégio”. Ele ainda acrescentou que a escola tem duas salas. Uma sala funciona as turmas, e na outra funciona uma pequena biblioteca. “São duas turmas. São dois professores. Pela manhã tem com dezenove alunos que é a minha turma, e a tarde a turma da professora X [refere-se a outra professora] com dezoito alunos (Prof. José, entrevista, 2018).

Já o professor Antônio citou que as condições de trabalho em relação a infraestrutura “é difícil”. “Material, difícil de mais. A escola, além de ser longe, muito longe, não tem uma estrutura muito boa, uma estrutura no sentido de material né? Porque de espaço também eu não acho que tem uma estrutura boa de espaço pra eles” (Prof. Antônio, entrevista, 2018). Segundo Antônio, sua escola, apesar de ser pequena, tem uma área livre de espaço relativamente grande. Entretanto nota que não há equipamentos e, mesmo este espaço em volta da escola é inapropriado para uso pelos alunos, devido aos matos no entorno do prédio. Mesmo assim os alunos brincam nessa área. Antônio destaca ainda que as paredes estão sujas e o piso manchado, e a escola está há muitos anos sem reforma.

Ainda em relação à infraestrutura, a professora Vitória relatou que sua escola é ampla, entretanto só conta, atualmente, com um banheiro pequeno em funcionamento, porque os outros estão com defeito. Segundo ela “as coisas do campo demora muito pra se resolver. Se é um telhado que tá molhando a gente avisa e demora pra vir; se é uma janela que está ali toda esburacada como está ali, mas nunca vem resolver. Essa questão aí também precisa ser resolvido” (Profa. Vitória, entrevista, 2018).

E a escola que a professora Verônica leciona possui “as salas muito pequenas. Por mais que tenha espaço na escola, as salas são pequenas. Há um banheiro só para uma escola grande, com 4 turmas, duas pela manhã e duas pela tarde. Aí também complica”. (Profa. Verônica, entrevista, 2018).

Para Hage (2010, p.1)

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

Assim, em consonância com Salomão Hage os docentes discutem justamente sobre a precarização do trabalho que acaba dificultando o desenvolvimento da prática docente.

#### **4.2.4 Recursos materiais disponíveis na escola**

Os recursos materiais disponíveis na escola constituem-se em um conjunto de elementos essenciais para desenvolvimento do trabalho docente. Quando estes recursos não estão disponíveis, ou quando não os existem em quantidade adequada, tem-se uma grande limitação no desenvolvimento do trabalho.

A partir do relato do professor Antonio foi possível compreender que a escola que ele trabalha não dispõe de condições que contribua no processo de ensino aprendizagem “não tem um data show, não temos impressora, o mimeógrafo que nós temos lá está quebrado e não se utiliza. Não temos um aparelho de som para estar trabalhando música com eles. Não temos uma serie de coisas, de materiais que a gente precisa para poder esta fazendo um trabalho ainda melhor” (Prof. Antônio, entrevista, 2018). Concebe-se que a escola falta recursos essenciais para o professor desenvolver o ensino, e essas condições, talvez comprometa o trabalho do professor e também a escola não acompanha os avanços do mundo tecnológico.

Para driblar essas condições precárias e vencer esses obstáculos, o professor Antônio investe do seu salário na escola

O que é que fiz? [...] Por amar a minha profissão eu comprei, com maior prazer, com maior alegria, uma impressora muito boa. Eu acho que eles merecem. Eu acho não, tenho certeza! Comprei uma impressora, comprei um som pra trabalhar com eles. Comprei assim... que eu me lembre agora... até me falou a memória do que eu comprei, mas tudo que for necessário pra dar o melhor pra eles. Eu tô ali adquirindo dentro das minhas possibilidades, entendeu? Pendrive pra ta colocando atividades, musicas, é... brinquedos educativos também comprei. São coisas que a gente ta fazendo, que a gente sabe que aquilo ali é importante, que é de suma importância no dia a dia para o aluno. Então, assim... eu não vou ficar aguardando porque eu sei que não vai chegar (Prof. Antônio, entrevista, 2018).

No geral, as escolas possuem poucos recursos, que não dão conta das necessidades básicas para o desenvolvimento de um trabalho efetivo.

[...] dentro da sala de aula, a gente tem as cadeira, o quadro, a mesinha do professor, um armário com os livros, alguns livros didáticos, alguns livros de

pesquisa e vários materiais também, tanto o material de apoio pra prática pedagógica. No caso assim: ábaco pra matemática, vários jogos, alguns outros brinquedos que da subsídio à nossa prática (Prof. José, entrevista, 2018).

A escola que a professora Maria ensina no que diz respeito às condições de recursos materiais disponíveis na escola é parecido com a situação da escola de Antonio, Maria considera que

A escola não tem recurso próprio que é do PDDE. Ai acaba dificultando um pouco. Não tem uma televisão pra que a gente possa ta passando um vídeo, não tem um notebook. Tem escolas que tem uma impressora e um notebook e eu cabo assim fazendo esse intercambio entre as duas escolas. Acabo tirando xerox em uma e levando pra outra. Mas assim a Cesar não tem recurso nenhum. Tem uma televisão lá com defeito, não tem nenhum notebook. Não tem nada” (Profa. Maria, entrevista, 2018).

As estratégias utilizadas pela docente para superar essa dificuldade e de certa forma não interferir no desempenho dos alunos:

Então, você tem se virar. Você tem que ta buscando mesmo, metodologia diferente pra ta pelo menos dando atenção aos alunos, porque se não, se for só lá no quadro, na lousa, você não consegue. Você tem que se desdobrar, tem que levar uma leitura, tem que levar uma dramatização. Tem que tá fazendo alguns meios ali pra que eles possam interagir mesmo, porque se for rotina eles não participa e acaba também que eles não acaba aprendendo, porque eles não presta muito atenção (Profa. Maria, 2018).

Ela afirma que esse ano de dois mil e dezessete foi, em questão de material, foi bem limitado, controlado, regrado. “Então assim, a gente vê assim porque só o [papel] ofício não basta, precisa de um cartaz...A gente precisa...Trabalho em grupo precisa da cartolina, precisa do papel metro, então teve um pouco de dificuldade ai nesse material” (Profa. Maria, entrevista, 2018). Nesse sentido percebe-se que os materiais básicos estavam em falta e comprometendo o trabalho docente. Segundo ela, por causa da dificuldade de materiais, acabou privando os alunos de trabalhar em grupo.

Segundo Maria, a escola que ela leciona tem estrutura precária, além de faltar materiais básicos. Contudo, tem escolas no município que são mais equipadas por estar incluídas na relação daquelas que recebem recursos do PDDE. Tem escola que tem data show, televisão de plasma. Os materiais que chegaram para a escola que Maria trabalha já fazem dois anos,



foram jogos o tangam e os quadrados lógicos que utiliza muito e acaba ajudando também no trabalho do professor.

Ao contrário de Antonio, a escola que o professor José leciona tem recurso do PDDE. “Então, é uma escola preparada. É uma escola que tem acesso a internet, tem televisão, então o professor pode levar o notebook”. O professor relata que a escola tem bastante material e espaço, assim foi possível organizar um espaço com o material disponível. “A gente vai aproveitar esses livros que se tem para que a gente possa utilizar no dia a dia, mas não era só a biblioteca, não era só os livros, tinha muito fantoche, tinha muitos jogos”.

A professora Maria considera que as condições de trabalho deveria melhorar mais e as escolas que não recebem recurso próprio, advindo do PDDE, depende do financiamento direto do município. Ela acrescenta necessita de recursos tecnológicos para melhorar o trabalho. “Pelo menos a TV, porque na TV da para usar o DVD para fazer uma aula diferente”. Destaca que é necessário também o notebook para utilizar na sala de aula. “Na escola agora veio o projeto da Claro que estalou a antena, mas tá lá por estar, pois se não utiliza nada porque não tem o notebook. Tem internet, mas não tem o notebook. Então a internet tá lá parada” (Profa. Maria, entrevista, 2018).

As escolas que Vitória e Verônica lecionam igualmente a escola que o professor José trabalha tem o recurso do PDDE e elas não têm dificuldades com os recursos materiais.

Graças a Deus, com o PDDE! A escola que tem o PDDE não tem nenhuma dificuldade a não ser algumas vezes que a gente fica sem tonner como passei um final de unidade. Foi sufocante. A gente, em período de avaliação, a gente sem ter como tá imprimindo nossas avaliações, pra ir prá cidade fica distante, né? Prá gente que trabalha 40 horas também é ruim...Mas em termos de material, de recursos, a gente tem bastante por conta do PDDE (Profa. Vitória, entrevista, 2018).

Para a professora Vitória que tem todos os recursos na escola por não conseguir alguns dias em uma unidade imprimir as provas já é difícil, sendo que essa escola é mais próximo da cidade do que a escola que a professora Maria e Antonio lecionam.

A LDB, em seu artigo 67, precisamente nos incisos V e VI, estabelece a necessidade de garantir aos professores “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho. [...] Condições adequadas de trabalho (BRASIL, 2010, p. 48). Porém, nos relatos dos professores está explícito a não contemplação desses direitos.

#### 4.2.5 Heterogeneidade

Uma das questões muito discutidas nos debates sobre a docência nas turmas multisseriadas, tem sido a questão da heterogeneidade, ou seja, a diversidade de níveis de conhecimento e idade dos estudantes que compõem as turmas. Segundo Hage (2014, p.1) “nestas turmas, os professores lecionam para estudantes de diferentes séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental e em algumas situações atendem aos estudantes da educação infantil, concomitantemente”. Três desses professores entrevistados trabalham em salas com essa configuração de diversidade, turmas compostas de alunos da educação Infantil ao 5º. Ano. Eles relataram como é trabalhar nesse universo. Para o professor Louro é

Complicado, muito difícil, entendeu? É muito difícil porque assim você tem lidar com várias turmas (series) ao mesmo tempo. Tem que dividir, tentar dividir aquele tempo pra tá atendendo todo mundo, porque é muito difícil. Você ta fazendo trabalho com os maiores e os pequenos esta lá fazendo zueira, algumas coisas. E você, às vezes, tem que ter um jogo de cintura pra ta conseguindo algo que venha prender eles, pra não atrapalhar o outro conteúdo que você esta dando aos maiores (Prof. Antônio, entrevista, 2018).

Conforme a fala do professor, ele busca práticas pedagógicas que integre todos os alunos, de modo que não fique contemplado uns e outros não. Assim, o docente afirma estar sempre em busca de metodologias diferenciadas e inovando para que alunos se interessem pelas atividades.

Para o professor José que tem quatro meses de docência, atuar em turma multisseriada é um grande “Desafio, muito desafio. Eu tenho alunos de quatro anos, cinco, seis, sete oito, nove, dez, e onze anos. Então, a gente diz assim que a gente tem uma salada de frutas”. Ainda, o professor em seu momento inicial de carreira se vê diante de uma turma com diferentes níveis e questiona “como trabalhar esse universo de salada de frutas? Você tem várias realidades, no caso você tem os níveis... são todos os níveis” (Prof. José, entrevista, 2018).

De acordo com o professor José, a aula segue uma rotina e por causa da Educação Infantil todo inicio de aula tem repetições de leitura, números e alfabeto. José relata que sentiu dificuldades no inicio de sua carreira, porque os maiores não queriam mais colaborar por já

ter aprendido. “A gente precisa sentar com os pequenininhos pra fazer reconto, a gente precisa sentar pra ta fazendo as repetições, fazer a conversa e dando atenção pra várias coisas”. Então ele pensou em trabalhar de forma que contemplasse os outros alunos, em relação ao alfabeto e os números que contava de um a dez ele foi criando perguntas “qual é a quinta letra do alfabeto? Qual é a ultima letra do alfabeto? Quem são as vogais? Quais são as ordens das vogais?”. Ele relata que a aula nunca sai como planejado por causa do universo de alunos diferenciados, tem que explicar para todos os níveis os conteúdos e tem assuntos que são mesclados.

A professora Maria fala sobre a heterogeneidade e destaca a questão da linguagem para trabalhar os conteúdos na sala de aula. “Então assim eu vou trabalhar [...] sobre as fases da vida. Primeiramente, ensino para o infantil, 2º. e 3º. ano vou falar em uma linguagem, 3º. e 4º. ano o mesmo assunto, porém uma linguagem diferenciada”. Para ela acaba, tal estratégia privando os alunos do 4º. e 5º. Ano. “Com [o tema] sexualidade, por exemplo, a gente não vai falar pra um aluno de infantil de 4 anos, de uma forma que você pode falar pro 5º. ano” (Prof. Maria, entrevista, 2018).

Igualmente, o professor José relatou sobre a questão de trabalhar com a educação infantil junto com os demais anos, Maria também destacou

E assim às vezes a gente acaba até privando esse aluno do infantil porque assim, os maiores não querem mais participar, sabia? Os maiores já tão assim alunos de 17 anos que não quer mais ir pra sentar numa roda de leitura e temos que ter a roda de leitura. Então assim é, acaba assim desgastante com, nesse sentido ai (Prof. Maria, entrevista, 2018).

Sobre sua turma, Maria acrescenta que “Quando você chega numa classe heterogênea [...] será que eu vou ser capaz. É desafiador, bem desafiador quando eu cheguei na classe que tinha 27 alunos será que vou dar conta, e assim você vai, você vai criando os meios e trabalho vai fluindo”.

A professora Vitória relatou que quando iniciou a carreira era um pouco difícil, mas com a prática “eu vejo como algo muito rico com as classes multisseriadas porque tem varias possibilidades para a gente trabalhar, hoje eu me sinto tranquila em trabalhar em classe multisseriada”. Ela complementa que para trabalhar na multisserie tem que pensar no todo e não fragmentar por série/ano.

Porque na turma multisseriada a pessoa for analisar a série cria uma turbulência muito grande na mente da gente, série é vai ser o que, o infantil, primeiro ano, segundo ano... quando você começa adquirir, vai estudar, buscar vai perceber as possibilidades de se trabalhar através dos níveis dos conhecimentos de cada aluno, vai as metodologias, se ta dando certo vamos continuar se não está dando certo vamos mudar, então não vejo assim, algo como bicho de sete cabeças como o povo diz não (Prof. Vitória, entrevista, 2018).

Para a professora, o que dificulta o trabalho docente dela não é a diversidade que compõe a turma, mas a relação família e escola, ocorrendo falta de acompanhamento dos pais, pois em toda a sua análise a maior parte do tempo falou sobre a importância da família. A professora Maria também relatou sobre a falta de parceria com os pais, pois eles estão sempre indo a escola, e os filhos maior parte, não fazem as atividades de casa.

Ainda se tratando da heterogeneidade, para Hage (2006, p. 311) “a heterogeneidade um elemento potencializador da aprendizagem e que poderia ser mais bem aproveitado na experiência educativa que se efetiva na multissérie”. Então a heterogeneidade pode contribuir no desenvolvimento da turma, de forma que o professor pode estar propondo atividades em que os diversos níveis trabalhem em conjunto e auxiliem nas realizações de atividades, ou seja, o aluno do quinto ano pode estar ajudando um aluno da educação infantil em uma atividade, bem como na explanação de conteúdos todos aprendem de acordo com os níveis.

#### **4.2.6 Assumir diferentes funções**

Devido às escolas de comunidades rurais estarem distantes da sede municipal os professores acabam assumindo outras funções para além da docência. Hage (2014) menciona que “as condições adversas que esses profissionais enfrentam no cotidiano dessas escolas, impondo a esses docentes uma sobrecarga de trabalho e forçando-os a assumir um conjunto de outras funções, para além da docência na escola” (2014, p.2).

E uma das funções que sobressaiu nas narrativas foi a gestão escolar, porque os professores algumas vezes tem que resolver alguns problemas que ocorre na escola com os pais. E quando a situação é grave tem que aguardar a direção que ficam na sede municipal se deslocar até a escola.

Outra questão é que como alguns desses professores ensinam também a Educação Infantil surgem outras funções para além do ensino escolar, José cita “desafio grande pro professores ta levando as crianças no banheiro, tem hora que eles precisam se limpar, porque ta ali catarrado. Oh meu Deus céu! Então, são coisas que dentro da educação infantil a gente tem que fazer porque a gente ta em uma classe com todo mundo” (Prof. José, entrevista, 2018).

A professora Vitória relatou que o contexto que os alunos vivem influencia no trabalho docente “que são os casos que os pais já foram assassinados que não convivem mais que houve separação, esta questão familiar aí, interfere muito”, e esses problemas familiares dos alunos não podem passar despercebidos. E dificulta na aprendizagem do aluno, então a professora tem que estar ouvindo/aconselhando esse aluno.

E aí já vem os casos das crianças que perderam pai, muita falta, aí ele vem para a escola a gente percebe que ele está muito longe, há crianças que os pais não acompanham aí o segundo ano eu tenho muita dificuldade, aí vem o aluno especial ele é imperativo. É um desafio também pensar na inclusão, incluir ele nesse processo eu to a todo momento pedindo ajuda aos coleguinhas porque senão fica difícil mais ainda para tá acolhendo ele, porque sai a todo momento aí interfere a todo momento vai prá próximo do colega, principalmente no período de avaliação fica é muito agitado quando ele está, todo tempo sai da sala eu tenho que ir buscar, tudo isso interfere no trabalho pedagógico (Prof. Vitória, entrevista, 2018).

Possivelmente a professora está fazendo o que talvez esteja dentro das possibilidades, visto que os alunos que estão passando por problemas na família necessitavam de acompanhamento psicológico. E por ter um aluno especial na sala necessitava de uma auxiliar.

Sobre as diversas funções Oliveira (2010, p. 2) cita que “os professores se veem obrigados a desempenhar funções para as quais não foram preparados ou mesmo contratados”.

Hage (2006, p.3) afirma que “os professores enfrentam uma sobrecarga de trabalho, sendo forçados a assumir outras funções, além da docência, a saber: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, parteiro, etc.” Então por a escola ser unidocente, no qual trabalha um único professor, ele acaba desenvolvendo outras atividades necessárias para o funcionamento e harmonia da escola, funções estas que ultrapassa a responsabilidade do professor.

Com relação ao apoio e acompanhamento pedagógico da SEC/EAPEC, considerando a realidade do município que os professores atuam, os professores avaliaram o apoio e acompanhamento pedagógico prestado pelo EAPEC satisfatório e muitos afirmaram que a equipe pedagógica está sempre inovando. O professor Antonio cita que, quando surgem dúvidas a equipe do EAPEC ajuda e dá apoio. Segundo Maria ela considera o apoio e acompanhamento bom,

Porque eu percebo isso nos planejamentos, nos encontros pedagógicos. Sempre, quando a gente, mesmo que eu não tenha esses recursos, mas lá no encontro a gente vai e forma uma dramatização, pra que a gente possa tá aplicando em sala de aula. Então, assim: a gente tá sempre inovando e também nos encontros pedagógicos. Nos encontros pedagógicos também que conta bastante e que você passa suas experiências aí o outro professor já conta sua nova experiência na sala de aula (Prof. Maria, entrevista, 2018).

Os encontros pedagógicos possibilitam aos professores troca de experiências na qual compartilham metodologias diferenciadas, estas que subsidiam a prática docente e dessa forma tentam suprir as dificuldades de materiais didáticos que são ínfimos na escola.

Conforme Vitória direção das escolas do campo, sempre que possível está visitando as escolas. Contudo, ressalta que o que dificulta a ida da direção até as escolas são as dificuldades de transporte, a quantidade de escolas que são muitas para um só diretor e três vezes direção estarem acompanhando e, também, as péssimas condições das estradas.

#### **4.2.9 Moradia e deslocamento**

Nos relatos dos professores a questão que também dificulta o trabalho docente é o deslocamento que precisam fazer de casa à escola. Os que residem na cidade evidenciaram que são umas das principais dificuldades a trajetória de casa a escola.

Eu me desloco da minha casa, daqui da cidade pra região de lá da escola que eu atuo são 31 (38) km pra ir, aí vem estrada ruim, buracos, quando é época de chuva lama, muito deslizamento que a gente corre, correndo o risco de cair, já caímos algumas vezes. É as vezes não conseguimos chegar na escola, porque as vezes a estrada é muito ruim, as vezes quando a patrô acontece passar em algum trecho não joga cascalho, ou até mesmo que jogue chove de mais, aí forma um lamaçal mesmo nas estradas que fica interditada. E a gente não consegue passar, aí nós, na maioria das vezes voltamos (Prof. Antônio, entrevista, 2018).

Ele relatou que são 38 km de ida e volta que no total da 76 km. O professor se desloca de mototáxi e o mototaxista fica na escola esperando a aula encerrar para levar o professor para a cidade. Devido a distância e também condições das estradas, Antônio relata que tem dias que sente dores nas costas, sente estresse, desgaste e cansaço. “Poxa a gente fica assim, meu Deus a gente sai assim pra ir pra um lugar tão longe, uma dificuldade tão grande pra ensinar, e ai às vezes a gente nem consegue chegar na escola”. Sobre a ajuda de deslocamento ele relatou que recebe, contudo “a dificuldade que nós enfrentamos, muito pouco o que nós ganhamos, entendeu?”.

O professor José também reside na cidade, acorda todos os dias letivos às 5:30h da manhã, sai de casa as 6:30, sendo que acerta com o mototáxi para ir toda manhã. Porque ele começa a aula mais cedo as 7:30h para encerrar a aula as 11:30h, e pegar outra moto e se deslocar para outra região e pegar o ônibus escolar de meio dia que vai para a cidade.

Para ele é um desafio principalmente para quem começa devido a distância para se acostumar, são 32 km de Mutuípe a escola. José diz “E ai a gente tem toda essa dinâmica de todos os dias ne, da dinâmica do transporte. Mas eu disse eu não vou botar isso como dificuldade.” Então, ele fala da dificuldade de estar pegando vários transportes para chegar e voltar da escola, bem como as condições das estradas que não contribui com o deslocamento.

Essa rotina é novidade para o professor que esta iniciando a docência, ele afirma que embora esteja tendo dificuldades, ele prefere não pensar nelas, prefere pensar que é perto e que rapidamente estará na escola. Sobre a trajetória até a escola ele citou que “já cheguei em cada situação aqui, que a gente diz assim, oh meu Deus porque professor do campo sofre tanto!” estava com “Lama da cabeça aos pés. Não faltar nada pra moto cair.” Para o professor essas dificuldade causa resistência para se acostumar

Eu tava dizendo, conversando um pouco com os professores, eu dizia assim que dificuldade, eu tenho uma resistência e parece que aquela resistência quer mim encontrar, e quando chegar meio mundo de gado tudo na é, na estrada. Oh (fulano) e você faz o que, eu disse assim eu vou rezando (risos) Rezando pra não acontecer nada. Oh eu encontrei uma boiada também, eu encontrei um cachorro, o cachorro só faltou lascar tudo. Então toda essa dificuldade a gente passa na estrada (Prof. José, entrevista, 2018).

As dificuldades são rotineiras “no dia que ta fazendo sol a gente vai coberto de poeira daqui até lá, e no dia que ta fazendo muita chuva, tem algumas vezes que a gente nem consegue ir

prás regiões”. As situações são diversas acontece de estar chovendo na cidade, no caminho todo e na região que ensina não esta chovendo nem um pouquinho.

Os professores que lecionam no campo tem ajuda de custo, em consonância com o professor Antônio o professor José afirmam que a ajuda não compensa, pois a trajetória de ida e volta é longa e acaba tendo que acrescentar do próprio salário. E quando Jose começou ensinar ficou mais de quarenta dias sem saber que tinha direito a ajuda de custo e quando recebia o salário era pouco. E conversando com outros professores foi que descobriu e teve que comprovar para ter o direito garantido. Uma sugestão para melhorar as condições do trabalho docente para José seria a disponibilidade de um transporte para levá-los as escolas, assim os professores não precisariam pagar transporte.

Já a professora Maria reside no campo e ensina em duas escolas uma no turno matutino e outra no vespertino. A distância da casa dela a uma das escolas são cinco minutos. E a outra fica quinze minutos. Então, como ela reside na mesma comunidade que ensina e também a outra escola é na comunidade vizinha ela não tem problemas com o deslocamento. Entretanto por lecionar no campo ela também recebe auxilio deslocamento.

Assim como a professora Maria, Vitoria também reside no campo, contudo ela enfrenta muitas dificuldades com as estradas por residir mais distante da escola, principalmente quando esta chovendo, assim como os professores que residem na cidade devido a falta de manutenção das estradas passa por diversos problemas.

#### 4.3 INFLUÊNCIAS DAS CONDIÇÕES TRABALHISTAS NO FAZER DOCENTE

Diante da análise das narrativas pode-se concluir que as condições das escolas de turmas multisseriadas em que os professores desenvolvem o ofício não são as melhores, principalmente das escolas que não tem o recurso do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Constata-se uma diferença significativa em relação as escolas que tem o recurso do PDDE e as que não tem.

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) destina recursos financeiros, em caráter suplementar, a escolas públicas da educação básica (e casos específicos) para uso em despesas de manutenção do prédio escolar e de suas instalações (hidráulicas, elétricas, sanitárias etc.); de material didático e pedagógico; e também para realização de pequenos investimentos, de modo



a assegurar as condições de funcionamento da unidade de ensino, além de reforçar a participação social e a autogestão escolar. Os repasses são feitos anualmente, em duas parcelas iguais (BRASIL, 2017).

Evidentemente as escolas do campo já tiveram ganhos, mas ainda há muito o que melhorar. O PDDE é um grandes avanços para as escolas do campo, visto que são destinados recursos para melhoria das condições de ensino. No entanto, como pode ser analisado nos relatos de alguns dos professores entrevistados acima, especificamente no tópico anterior, os professores de escolas que tem esse recurso cita que a escola esta bem equipada. Em contrapartida, nos relatos dos professores das escolas que não tem o recuso do PDDE, estas encontram-se em péssimas condições, e os professores buscam metodologias diferenciadas para suprir a falta de materiais didáticos.

Entretanto para a escola ser contemplada com esse recurso depende do número de alunos. Desse modo não são assegurados o direito a educação de qualidade, uma vez que prioriza a quantidade haja vista que estamos em uma sociedade capitalista.

Para a professora Maria, que trabalha em duas escolas distantes da sede municipal, ela evidencia que se fala tanto do modelo tradicional de ensino e a escola não tem recurso para fazer uma aula diferenciada, e “o professor tem que se virar”, Maria complementa da necessidade de inovação e trazer metodologias novas porque se as aulas tiver rotina os alunos não presta atenção.

Na introdução quando cito que as escolas de turmas mutisseriadas que historicamente tiveram/tem trajetória de invisibilidade possivelmente pode-se considerar, talvez pela quantidade de alunos, o PDDE reforça essa invisibilidade por não assistir essas escolas na atualidade.

As condições de trabalho nessa escola, assim como citadas pelos professores da pesquisa, são precárias. Pessoas de outras comunidades mais próximas a cidade quando fazem visitas a escola que trabalho ficam impressionados com as situações dos materiais, como por exemplo, as carteiras de modelo ultrapassado e em péssimas condições, falta de recursos tecnológicos como tv, rádio, impressora, entre outras.

Em relação ao acompanhamento pedagógico, no município são três (3) coordenadores para atender os professores do campo, e assim os professores são divididos por regiões, cada

coordenador é responsável por um grupo de 10 professores<sup>33</sup>. Durante o mês esses coordenadores se reúnem para estarem elaborando propostas e sequências didáticas para auxiliar os professores nos encontros pedagógicos, também enviam sugestões de atividades com relação ao conteúdo para os professores, e também fazem visitas as escolas.

Nota-se que em relação aos encontros pedagógicos que são elaborados juntamente com a coordenadora mensalmente no EAPEC tem contribuído de forma significativa para os professores. E um dos grandes entraves que possivelmente dificulta o trabalho dos professores tem sido falta de materiais didáticos, infraestruturas (as que têm estão em péssimas condições e modelos ultrapassados).

---

<sup>33</sup> Para melhor entendimento desta questão, ver monografia de Mota (2014).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da elaboração dessa monografia procuramos elucidar, a partir de leituras e reflexões de aportes teóricos o processo de consolidação das escolas de turmas multisseriadas. Apresentando em que condições tem funcionado e assim enfatizar o trabalho do professor nesse contexto, a fim de compreender em que condições esses profissionais lecionam e trazendo também um panorama da realidade do município de Mutuípe. Essa pesquisa possibilita uma reflexão que embora tenha sido feita a com alguns professores, as estratégias utilizadas possibilitou analisar o todo, pois trouxemos a realidade de professores que compõe o quadro de profissionais que são professores contratados/efetivos, residente do campo/cidade, escolas com recursos do PDDE e sem recurso.

Essa última análise de escolas com/sem recursos do PDDE surgiu após as entrevistas, pois foi identificado nas falas dos professores diferença nas condições de trabalho em relação a infraestrutura e materiais didáticos.

Diante da análise das narrativas concluo que existem dificuldades nas condições de trabalho e que interfere no desenvolvimento do trabalho do professor. Qual seja a falta de materiais, certo que os professores tentam superar a precariedade buscando metodologias diferenciadas que requer fazer pesquisas e elaborar material, possivelmente sobrecarregando o trabalho porque tem que criar inovações, já que em muitas escolas não chegam nenhuma tecnologia ou falta até mesmo os recursos básicos como cartolina, papel de ofício e impressora.

Outra questão que interfere é o deslocamento que devido o percurso casa/escola causa desgaste físico, como cita o professor José e Antônio que muitas vezes as estradas estão intransitáveis ocasionando até quedas e chegar sujos ou molhados na escola e assim essas condições pode afetar a prática docente deixando o professor indisposto, cansado ou até mesmo machucado.

Um agravante também é o vínculo empregatício que o professor contratado sofre com a rotatividade, o professor José narra que quando esta familiarizado com os alunos e comunidade acontece de ter que mudar de escola e iniciar tudo novamente, diagnóstico da escola, aproximação dos alunos.

Então, em relação a condições de precariedade os agravantes encontrados correspondem a falta de materiais didáticos e infraestrutura. Outras dificuldades também tem sido a heterogeneidade em que o professores tem lhe dar com várias series ao mesmo tempo.

Ainda, se tratando das condições que os professores tem desenvolvido o trabalho conclui-se que uma escola que tem recurso próprio que é o PDDE tem bastante materiais, enquanto que as escolas não contempladas os professores sofrem com falta de materiais didáticos, bem como a estrutura física que não apresenta boas condições.

Enfim, não querendo trazer conclusões, mas suscitar reflexões/debates para que a educação do campo melhore e que os docentes das escolas de turmas multisseriadas sejam valorizados com condições de trabalho boas. Estes que muitas vezes sentem-se isolados e desvalorizados, e por a escola não ter disponibilidade de materiais didáticos esses professores se desdobram para encontrar ou elaborar metodologias diferenciadas. Sendo que acontece também de gastar do próprio salário para comprar matérias. E assim, conclui-se que historicamente as escolas de turmas multisseriadas têm se caracterizado pela precariedade de materiais didáticos, infraestrutura e o que dizem os professores nessa pesquisa não é diferente. O que possivelmente tem modificado é a questão do PDDE que melhorou as condições de trabalho em algumas escolas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Manuela Santos. **Trabalho docente em classes multisseriadas nas escolas do campo**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia). Amargosa-Ba: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2011.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Política de educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiências em municípios do Rio Grande do Norte. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, pp.61-72.

BARROS, Oscar Ferreira et al. Retratos de realidades das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, pp.25-33.

BEZERRA NETO, Luiz. A educação rural no contexto das lutas do MST. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n.20, pp. 133 - 147, dez. 2005. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/20/art13\\_20.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/20/art13_20.pdf) Acesso em: 15 de junho de 2016.

BIZZO, Nelio. Conhecimento: científico e cotidiano. In: \_\_\_\_\_. **Ciências: fácil ou difícil? 2ª**. Ed. São Paulo: Biruta, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Acesso em: 05 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/pdde> Acesso em: 12 de novembro de 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil; (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp. 259- 267.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: REQUIÃO, Roberto, et al. **Educação do Campo**. Série Cadernos Temáticos. CURITIBA, 2008, pp. 19-30. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/caderno\\_tematico\\_campo01.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf) Acesso em: 12 de maio de 2015.

CAMARGO, André Campos de; VALERIO, Rafael Guazzelli. Entenda o que é trabalho imaterial. In: **Filosofia, Ciência & Vida** (Site), 22 de junho 2017. Disponível em: <http://filosofiacienciaevida.com.br/1079-2/>

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho Braga, Portugal, 2003, p. 221-236. Disponível em: [http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa\\_Qualitativa\\_em\\_Ciencias\\_Sociais\\_e\\_Humanas\\_-\\_Evolucoes\\_e\\_Desafios\\_1\\_.pdf](http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf) Acesso em: 05 de fevereiro de 2018.

DUARTE, Adriana. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 101-117, 2010. Editora UFPR.

FERRAREZI JR, Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola, 2014.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf> Acessado em: 23 de março de 2017.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A multisserie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. **I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia**. Salvador, 2009. Disponível em: [http://www.des.faced.ufba.br/educacampo/escola\\_ativa/multisserie\\_pauta\\_salomao\\_hage](http://www.des.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/multisserie_pauta_salomao_hage) Acesso em: 30 de julho 2017.

HAGE, Salomão Mufarrej. Escolas multisseriadas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=279> Acesso em: 30 de julho 2017.

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

HAGE, Salomão Mufarre. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na Legislação Educacional. In: **reunião anual da ANPED**, 29, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf> Acesso em: 13 de agosto 2017.

JESUS, Dourivan Camara Silva de. As especificidades do trabalho docente em diferentes momentos históricos: origens e consequências. In: **I Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente VI Encontro Brasileiro da Rede Estrado**. Maceió-Alagoas, 02 a 05 de novembro de 2011.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na Educação. In: **Reviata Online de Política e Gestão Educacional**. SP, v. 05, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152/6032> Acesso em: 25 de maio de 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Tatiane Cristina dos Santos da; HOBOLD, Marcia de Souza. Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 39, 2º sem. de 2014, pp. 3-14. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/26697/19347>

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl. A produção da mais-valia absoluta. In: Marx, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 34ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2016, pp. 207-233.

MAZUR, Ivania Piva; ANTONIO, Clésio Acilino. **O Ensino Fundamental no campo em Itapejara D'Oeste/PR: da oferta ao fechamento/tentativas de fechamento das escolas no campo**. Congresso Nacional de Educação – CONEDU, IV. João Pessoa-PB, 2017. Disponível em: <http://conedu.com.br/2017>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29ª. ed. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3):pp. 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v9n3/02.pdf> Acesso em 5 de agosto 2016.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS Fábio Josué Souza. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió, vol. 4, nº 7, jan./jul. 2012, pp. 65-86. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403>

MUYLAERT, Camila Junqueira. et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 2014, pp. 193-199. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt\\_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf) Acesso em: 20 de março de 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, pp. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 20 de março de 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. **Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade**. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2008. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: [http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1836/1/Dissertacao\\_CondicoesFuncionamento\\_Escolas.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/1836/1/Dissertacao_CondicoesFuncionamento_Escolas.pdf) acesso em: 02 de julho de 2018.

PIRES, Ângela Monteiro. A educação do campo e no campo: uma conquista dos povos do campo. In: PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do Campo como direito humano**. São Paulo. Cortez, 2012.

RAMALHO, Maria Nailde Martins. **Na roça, na raça... Eu me tornei professor**: um estudo sobre a formação docente de professores de classes multisseriadas no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha. 2008. 178 f. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba Programa de Pós-Graduação em Educação Doutorado em Educação, Piracicaba, 2008. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/NDQAPMLFVGEM.pdf> Acesso em: 02 de julho de 2018.

REIS, Thiago; MORENO, Ana Carolina. **O raio X das escolas do país**. G1 (Site de Notícias). 15/08/2015. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/o-raio-x-das-escolas-do-pais.html>. Acesso em: 25 de agosto de 2017.

SÁ, Elizabeth Figueiredo e SILVA Marineide Oliveira. O Ruralismo Pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, vol 11, n. 23, 2014. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/302/439>. Acesso em: 29 de junho de 2017.

SANTOS, Alcione de Almeida. **Professoras de classes multisseriadas**: trajetórias de vida-formação-profissão. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia). Amargosa-Ba: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Fábio Josué Souza (Coord.), et. al. **Mapeamento da realidade da Educação do Campo nos Territórios de Identidade do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-Bahia**. (Projeto de pesquisa apresentado ao Edital FAPESB n. 08/2015 – Jovem Cientista Baiano). Amargosa-BA: UFRB/OBSERVALE; Salvador-BA: FAPESB, 2015.

SANTOS, Fábio Josué Souza. Aprendendo a ser professor(a) de classe multisseriada na escola do campo: uma análise do Pibid/UFRB (2011-2014). In: HAGE, Maria do Socorro Castro. (Org.). **Reflexões acerca da formação e atuação do professor em diferentes contextos**. 1ª. ed. Curitiba-PR: Editora CRV, 2015, v. 1, p. 69-85.

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

SANTOS, Fábio Josué Souza. Iniciação à docência nas Classes Multisseriadas das Escolas do Campo: uma experiência no PIBID. In: Lima, Iranete Maria da Silva; Carvalho, Cynthia Xavier de; Franco, Maria Joselma do Nascimento (Org.). **Educação do Campo e diversidade cultural: faces e interfaces - Volume 1**. 1ª. ed. Recife-PE: UFPE, 2015, v. 1, p. 205-216.

SANTOS, Fábio Josué Souza; e Pereira, Marcos Paiva. Formação docente e organização do trabalho pedagógico na ‘escola do campo’: reflexões a partir de um caso. In: Nunes, Antonio



de Assis Cruz [et. al]. **Conhecimentos, saberes e experiências na Educação básica, vol. 1:** Educação e inclusão: diálogos pedagógicos. São Luís: EDUFMA, 2017, pp. 213-235.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito:** reinventando a escola multisseriada. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, pp.35-47.

SANTOS, Fábio Josué Souza; SOUZA, Elizeu Clementino. A produção acadêmica sobre o tema 'Classes Multisseriadas' no Brasil: um olhar sobre as teses e dissertações (1987-2012). In: XXII EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, GT 26 – Educação do Campo, 2014, Natal-RN, Brasil. **Anais.** Natal-RN: UFRN, 2014, pp.1 – 18.

SANTOS, Jânio Ribeiro dos. **Da Educação Rural à Educação do Campo:** um enfoque sobre as classes multisseriadas. In: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, Laranjeira-SE, 2010. Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vmW4GVkZ3aIJ:www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/da-educacao-rural-a-educacao-do-campo-um-enfoque.pdf/at\\_download/file+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vmW4GVkZ3aIJ:www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/da-educacao-rural-a-educacao-do-campo-um-enfoque.pdf/at_download/file+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br) Acessado em: 23 de março de 2016.

SANTOS, Vinícius Oliveira. **O Pensamento de Karl Marx e o Trabalho Imaterial:** Elementos Introdutórios para o Debate. ABET v. XI, n. 1, jan/jun de 2012 Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/abet/article/download/15596/8910> Acesso em: 18 de junho de 2018.

SARAIVA, Alessandra; MARTINS, Diogo. Analfabetismo na zona rural é o dobro da média nacional, segundo IBGE. (Jornal) **Valor**, edição de 28/11/2012. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/2919908/analfabetismo-na-zona-rural-e-o-dobro-da-media-nacional-segundo-ibge>

SERAPIONI, Mauro. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciência & Saúde Coletiva**, 5(1): 187-192, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf> Acessado em: 23 de março de 2017.

SILVA, Ariosto Moura da. Educação do campo: uma breve (re)construção epistemológica. In: Lima, Elmo de Souza; Ariosto Moura da Silva Organização (Orgs.). **Diálogos sobre Educação do Campo.** Teresina: EDUFPI, 2011, pp. 63-85.

SILVA, Eliane Loschi da; Ferreira, Flávia Magela Rezende. O estudo de caso, a observação e a entrevista nas pesquisas em educação. In: **IV Colóquio Internacional Educação, cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação**, Rio de Janeiro-RJ, 2015. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO\\_EV047\\_MD1\\_SA10\\_ID442\\_28052015221749.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA10_ID442_28052015221749.pdf) Acesso em 23 de agosto de 2017.

SOUSA, Rosiane Costa de. **Professoras de classes multisseriadas:** condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano. Dissertação (Mestre em Educação e Contemporaneidade). Salvador-Ba: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2015.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Rosiane do Carmo. **O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-Ba**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo). Amargosa-Ba: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, 2018.

TERUYA, Teresa Kazuko. et al. **Classes multisseriadas no Acre**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 237, pp. 564-584, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a11v94n237.pdf> Acesso em: 17 de março de 2015.

TIGGEMANN, Iara. **Do regime seriado para a organização em ciclos**. Educação Unisinos 14(1):27-34, janeiro/abril 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/149/31>

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. **O Malabarista**: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara - GO. 2005. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005. Disponível em: [file:///E:/Audio%20das%20entrevistas/textos/professor\\_malabarista.pdf](file:///E:/Audio%20das%20entrevistas/textos/professor_malabarista.pdf) Acesso em: 02 de julho de 2018.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007. In: Circulação de conhecimento e práticas de educação no Brasil colonial (séculos XVI a XVIII) pp.49-78.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**PPGEDUCAMPO**  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação do Campo / UFRB  
Mestrado Profissional em Educação do Campo

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES LICENCIATURA EM PEDAGOGIA MESTRADO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Macro Projeto de Pesquisa: “Mapeamento da realidade da Educação do Campo nos Territórios de Identidade do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-Bahia”  
| Coordenador: Prof. Fábio Josué Souza Santos

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, de duas pesquisas conjuntas, respectivamente, intituladas “*O trabalho docente em turmas multisseriadas: análise das condições de trabalho do professor*” (Valdenice de Jesus Nascimento) e “*Trabalho Docente nas Escolas do Campo no Município de Mutuípe–Ba*” (Rosiane do Carmo Teixeira). Tais estudos tem por objetivo analisar em que condições de trabalho professores que atuam em escolas multisseriadas desenvolve o fazer docente, no campo, no município de Amargosa e Mutuípe-Ba.

Nesta pesquisa sua participação se resumirá em forma de entrevista narrativa, esta que será gravada e posteriormente transcrita. Se você concordar em participar, por favor, assinar no final deste documento.

Seu nome será fictício, na escrita e apresentação desta pesquisa. Sendo assim, as respostas concedidas por você durante a entrevista serão evidenciadas, porém de modo confidencial para que sua privacidade seja assegurada. Então, a pesquisadora responsável e seu orientador comprometem-se a tornar público nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos nesta pesquisa de forma consolidada, sem qualquer identificação sua enquanto colaborador/a desta pesquisa.

Cabe salientar a não obrigatoriedade de sua participação. Sendo assim, você fica livre, se por acaso quiser desistir a qualquer momento de contribuir com essa pesquisa, ou até mesmo deixar de responder a alguma pergunta no decorrer da entrevista. Se você recusar em

participar, tal decisão não lhes trará nenhum dano. Você não será sujeito a custear nem receber nenhum benefício financeiro. Sua colaboração é importante para ampliar o conhecimento científico na área educacional em especial sobre as escolas multisseriadas do campo. Você receberá uma cópia deste termo constando o número do celular e o endereço do e-mail da pesquisadora responsável e seu orientador, podendo tirar as suas dúvidas sobre este trabalho e sua participação a qualquer momento. Desde já muito obrigada!

**Pesquisadora responsável 1:** Valdenice de Jesus Nascimento

**Endereço:** Fazenda Água Vermelha- Mutuípe-Ba

**Telefone:** (75) 98852-9155

**E-mail:** [valnascimento1@live.com](mailto:valnascimento1@live.com)

**Pesquisadora responsável 2:** Rosiane do Carmo Teixeira

**Endereço:** Rua José Pedro de Sousa, Centro, Mutuípe-BA

**Telefone:** (75) 98872-6865

**E-mail:** [afroane@yahoo.com.br](mailto:afroane@yahoo.com.br)

**Professor orientador:** Fábio Josué Souza Santos

**Endereço:** Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB. Av. Nestor de Melo Pita, n. 535, Amargosa-Ba

**Telefone:** (71) 98647-2963

**E-mail:** [fabiosantos@ufrb.edu.br](mailto:fabiosantos@ufrb.edu.br)

---

## CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO

Eu \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_,  
declaro que li e concordo com as informações contidas nesse documento, bem como as pesquisadoras, Valdenice de Jesus Nascimento e Rosiane do Carmo Teixeira, explicou-me claramente sobre como ocorrerá todo procedimento desta pesquisa.

**Local e data:**

Mutuípe, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2018.

---

(Nome por extenso)

---

(Assinatura)

## APENDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Macro Projeto de Pesquisa: “Mapeamento da realidade da Educação do Campo nos Territórios de Identidade do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-Bahia”  
| Coordenador: Prof. Fábio Josué Souza Santos

Micro pesquisa 1: “*As Condições de Trabalho Docente nas Escolas do Campo no Município de Mutuípe-Ba*”  
Mestranda: Rosiane do Carmo Teixeira | Orientador: Prof. Dr. Fábio Josué Santos

Micro pesquisa 2: “*O trabalho docente em turmas multisseriadas: análise das condições de trabalho do professor*”  
Graduanda: Valdenice de Jesus Nascimento | Orientador: Prof. Dr. Fábio Josué Santos

## ROTEIRO

### PARTE 1 – FOCO NA NARRATIVA DO SUJEITO.

1. **Fale-me um pouco sobre sua trajetória de vida.**
2. Conte-me de que forma você se tornou professor(a).
3. Me conte como é ser professor(a) de turma multisseriada.
4. Me conte sobre sua escola e sua turma.

### PARTE 2 – QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO.

5. Poderia nos falar (melhor) sobre o contexto em que você nasceu e viveu sua infância a adolescência, e sobre as condições sócio-econômicas de sua família?
6. Fale-me sobre sua trajetória escolar.
7. Como se deu o ingresso na profissão?
8. Como se sente sendo professor?
9. Como se sente sendo professor de escola multisseriada, localizada no campo?
10. Relate-me como é o seu dia-a-dia, ou seja, a sua rotina de trabalho?
11. Conte-me sobre o deslocamento que você faz de casa até a(s) escola(s) que você atua.
12. Descreva-me a(s) turma(s) que você atua como professor(a).
13. Conte-nos como é o seu trabalho como professor de turma multisseriada.
14. Me conte sobre sua condição de professor(a) de turma multisseriada.
15. Considerando a realidade do município em que você atua, e, especificamente, a realidade das turmas multisseriadas, como você avalia as condições de trabalho que são dadas aos professores deste município, no que se refere à:
  - Infraestrutura das escolas;

- Deslocamento dos professores (casa-escola);
  - Materiais didáticos disponíveis;
  - Proposta curricular e planejamento de ensino;
  - Política de formação continuada de professores;
  - Acompanhamento e apoio pedagógico ofertado pela gestão municipal;
  - Salário;
  - Valorização dos professores;
13. Uma das questões muito discutidas nos debates sobre a docência nas escolas multisseriadas, tem sido a questão da heterogeneidade, ou seja, a diversidade que caracteriza as turmas. O que você gostaria de dizer sobre esse ponto.

### APÊNCIDE III

## FORMULÁRIO PARA LEVANTAMENTO DO PERFIL DO(A) ENTREVISTADO(A)

### I - DADOS E PERFIL PROFISSIONAL

1. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
2. Idade: \_\_\_\_\_ anos
4. Estado civil: ( ) casado ( ) solteiro ( ) divorciado ( ) Outros
5. Tem filhos? ( ) Não ( ) Sim Em caso afirmativo, quantos? \_\_\_\_\_
- Município em que reside? \_\_\_\_\_
3. Você reside: ( ) no meio rural? ( ) ou na cidade?
7. Distância entre o lugar onde mora e a escola onde atua em km: \_\_\_\_\_ km.
10. Há quanto tempo você **atua como docente**? \_\_\_\_\_ anos
11. Há quanto tempo atua como docente **em escola do campo**? \_\_\_\_\_ anos
12. Há quanto tempo exerce à docência em **classe multisseriada**? \_\_\_\_\_ anos

13. Preencha o quadro abaixo, indicando o(s) município(s), escola(s) e série/ano(s) em que você leciona, segundo o turno indicado na coluna 1.

Turno	Município	Escola	Série/Ano que leciona
Matutino			
Vespertino			
Noturno			



	<p style="text-align: center;">Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  Centro de Formação de Professores - CFP  Colegiado do Mestrado Profissional em Educação do Campo  Colegiado do Curso de Licenciatura em Pedagogia  OBSERVALE – Observatório da Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá-Bahia</p>
--	--

## APÊNCIDE IV

**Ao Sr. Jecivaldo do Prado de Jesus**  
M.D. Diretor das Escolas do Campo  
Secretaria Municipal de Educação de Mutuípe-Ba

**Senhor Diretor**

Venho por meio desta apresentar-lhe a graduanda **VALDENICE DE JESUS NASCIMENTO**, aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia (UFRB), ao tempo em que lhe solicitamos sua colaboração no sentido de viabilizar a aplicação de instrumentos de pesquisa (entrevista) com professores de classes mutisseriadas do município de Mutuípe-Ba.

Certo de que contaremos com sua prestimosa colaboração, desde já agradecemos.

Amargosa-BA, dezembro de 2017.

---

**Prof. Fábio Josué Souza Santos**  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB  
Orientador

---

**Valdenice de Jesus Nascimento**  
Aluna do curso graduação em Pedagogia – UFRB