



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

**ALCIONE DE ALMEIDA SANTOS**

**PROFESSORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS:  
TRAJETÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO-PROFISSÃO**

**AMARGOSA  
2017**

**ALCIONE DE ALMEIDA SANTOS**

**PROFESSORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS:  
TRAJETÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO-PROFISSÃO**

Monografia apresentada como pré-requisito para a conclusão do curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/ Centro de Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Ms. Mariana Martins de Meireles.

**AMARGOSA**

2017

ALCIONE DE ALMEIDA SANTOS

**PROFESSORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS: TRAJETÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO-PROFISSÃO**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como obtenção do título Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em 21/09/2017

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Mariana Martins de Meireles** - Orientadora  
Mestre em Educação e Contemporaneidade - UNEB  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

---

**Fábio Josué Souza dos Santos** – Avaliador 01  
Doutor em Educação e Contemporaneidade - UNEB  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB



---

**Priscila Brasileiro Silva do Nascimento** – Avaliador 02  
Mestre em Educação e Contemporaneidade - UNEB  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

*A **Deus** em primeiro lugar, pois sem ele nada sou.*

*E aos meus pais **Creuza e Antonio**, por terem me ensinado os valores da vida.*

## AGRADECIMENTOS

A **Deus** por ter me dado forças para chegar até aqui.

A minha professora e orientadora **Mariana Martins de Meireles**.

Aos professores da banca examinadora.

Aos meus pais **Creuza de Almeida Santos e Antonio Carlos dos Santos**, que sempre me motivaram e me deram forças nessa jornada.

A minha irmã Aline pela influência positiva em relação aos estudos.

As minhas amigas Ana Paula, Mônica, Milca, Patrícia e Tamara pela paciência e companheirismo.

As professoras Luzia e Ivone, que tanto contribuíram para que essa pesquisa se concretizasse.

A todos os **professores** do Curso de Licenciatura em Pedagogia e Química do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

*“Eu quero uma escola do campo  
Que tenha a ver com a vida com a gente  
Querida e organizada  
E conduzida coletivamente.  
Eu quero uma escola do campo  
Que não enxerga apenas equações  
Que tenha como chave mestra  
O trabalho e os mutirões.  
Eu quero uma escola do campo  
Que não tenha cercas que não tenha muros  
Onde iremos aprender  
A sermos construtores do futuro”  
(Gilvan Santos)*

## RESUMO

O presente estudo monográfico objetivou analisar a trajetória de vida-formação-profissão de professoras de classes multisseriadas no contexto da Educação do Campo. A Educação do Campo torna-se importante para as pessoas que vivem neste espaço geográfico, uma vez que ela relaciona a luta pela terra com a luta pela educação. Busca-se portanto, uma educação que leve em consideração as especificidades desses sujeitos, esquecidos e negligenciados historicamente. A pesquisa foi realizada em uma escola multisseriada do campo, localizada no Povoado Serrote, zona rural do município de Elísio Medrado-BA. Desse modo, como problema de pesquisa, esta investigação possui o seguinte questionamento: o que nos revelam as trajetórias de vida-formação-profissão de professoras de classes multisseriadas inseridas no contexto da Educação do Campo? Diante disso, o estudo pautou-se nos princípios epistemológicos da pesquisa qualitativa. É importante ressaltar também que para a realização desse trabalho, tendo em vista o objeto de estudo, utilizamos pressupostos da abordagem (auto)biográfica, dando ênfase as narrativas docentes, uma vez que, consideramos as vivências e experiências para discutir questões sobre a vida, a formação e o trabalho docente de professoras inseridas no contexto da Educação do Campo. Em notas conclusivas esta pesquisa revelou que as trajetórias das professoras são atravessadas por questões relacionadas a vida no campo, ausência de formação específica para atuar em classes multisseriadas e desafios relacionados a profissão docente, bem como, desvelou as condições de trabalho as quais estão submetidas cotidianamente. Por fim, o estudo elucidou ainda que, apesar dos avanços nos últimos anos na luta por uma educação no/do campo, urge a necessidade de pensarmos, dentre tantos desafios, em uma formação específica para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Se temos outros sujeitos, desta vez, os camponeses, porque não temos outras pedagogias?

**PALAVRAS-CHAVE:** Trajetórias de vida-formação-profissão; Classes Multisseriadas; Educação do Campo.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CFP – Centro de Formação de Professores.
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
- CONAE – Conferência Nacional de Educação.
- EJA – Educação de Jovens e Adultos.
- ENERA – Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.
- FACE – Faculdade de Ciências Educacionais.
- FACED – Faculdade de Educação.
- FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC – Ministério da Educação.
- MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- PNE – Plano Nacional de Educação.
- PPC – Projeto Pedagógico do Curso.
- PROCAMPO – Programa Nacional de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo.
- PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo.
- PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
- SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade.
- UFBA – Universidade Federal da Bahia.
- UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
- UnB – Universidade de Brasília.
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
- UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Figura 1:</b> Parte externa da escola .....	52
<b>Figura 2:</b> Parte interna da escola.....	52
<b>Figura 3:</b> Comunidade do Serrote.....	54
<b>Figura 4:</b> Capa de livro.....	66
<b>Figura 5:</b> Capa de livro.....	66
<b>Figura 6:</b> Capa de livro.....	66
<b>Figura 7:</b> Capa de livro.....	66

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: situando a pesquisa</b> .....	11
<b>1. EDUCAÇÃO DO CAMPO E CLASSES MULTISSERIADAS: QUESTÕES QUE ENTRECruzAM ESTE DEBATE</b> .....	17
1.1 Educação do campo no Brasil: Trajetória histórica e marcos legais.....	18
1.2 Educação do campo e a Formação docente.....	25
1.3 A Docência no contexto da multisseriação.....	35
<b>2. CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	42
2.1 Metodologia, métodos e paradigmas científicos.....	43
2.2 Abordagem (auto)biográfica e a pesquisa com professoras.....	48
2.3 Fonte de coleta de dados.....	50
2.3.1 Entrevista narrativa.....	50
2.3.2 Análise e organização do dados.....	51
2.4 Contextos da pesquisa.....	53
2.4.1 Escola e comunidade: situando o lócus da pesquisa.....	53
2.4.2 As professoras colaboradoras.....	55
<b>3. PROFESSORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS: TRAJETÓRIAS DE VIDA-FORMAÇÃO-PROFISSÃO</b> .....	57
3.1 Professoras de classes multisseriadas no campo: histórias que se cruzam.....	58
3.2 Profissão docente no campo: condições de trabalho e o cotidiano das professoras.....	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: encerrando a escrita, mas não o debate</b> .....	87
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	91
<b>APÊNDICES</b> .....	101

## INTRODUÇÃO: situando a pesquisa

---

---

*“Não é sobre chegar no topo do mundo  
E saber que venceu  
É sobre escalar e sentir  
Que o caminho te fortaleceu [...]”*

*(Ana Vilela, 2016)*

O presente estudo monográfico intitulado *“Professoras de classes multisseriadas: trajetórias de vida-formação-profissão”* discute questões relacionadas às trajetórias de professoras de classes multisseriadas que lecionam em escolas localizadas no campo. É importante ressaltar que, para a realização dessa pesquisa, tendo em vista o objeto de estudo, utilizamos a abordagem (auto)biográfica, uma vez que consideramos as vivências e experiências das professoras no debate que entrecruza vida, formação e trabalho docente no contexto do campo.

O interesse por esse estudo justifica-se, inicialmente, por ser um tema que está diretamente ligado à minha história de vida. Nasci no campo e fui aluna de uma escola de classe multisseriada do campo, experienciei de perto o quanto nossa população rural foi e é negligenciada pelas políticas públicas brasileiras, sem falar nas condições precárias de nossas escolas, negando a nossa cultura e, conseqüentemente a nossa gente. Outra questão que justifica a escolha dessa temática de estudo advém das reflexões desenvolvidas no componente curricular optativo “Educação do Campo”, vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no qual foram discutidos aspectos relevantes sobre a Educação do Campo no Brasil e suas dimensões políticas, educacionais e sociais.

Nesse sentido, cabe ainda destacar que essa pesquisa insere-se no campo dos debates sobre formação de educadores do campo e as práticas desenvolvidas nas classes multisseriadas, buscando ampliar os estudos sobre essa temática invisibilizada historicamente no contexto das políticas públicas e das pesquisas acadêmicas. Diante disso, acreditamos que esse estudo junta-se a outros trabalhos, alargando assim as discussões no âmbito da Educação do Campo.

No que se refere ao problema de pesquisa, esta investigação possui o seguinte questionamento: *o que nos revelam as trajetórias de vida-formação-profissão de professoras de classes multisseriadas inseridas no contexto da Educação do Campo?* A presente pesquisa tem como objetivo geral: analisar a trajetória de vida-formação-profissão de professoras de classes multisseriadas no contexto da Educação do Campo. Além disso, apresenta os seguintes objetivos específicos: 1) Discutir sobre a formação/práticas de professoras de classes multisseriadas no contexto da Educação do Campo; 2) Investigar trajetórias de vida-formação-profissão de professoras de classes multisseriadas; 3) Compreender a

relação entre as trajetórias das professoras de classes multisseriadas, o cotidiano pedagógico e as condições de trabalho as quais estão submetidas.

Tendo em vista o problema e os objetivos de pesquisa, faz-se necessário discutir a trajetória histórica da educação do campo para conhecer seus marcos legais com o intuito de compreender como ocorre a formação docente de educadores do campo, tanto no âmbito nacional como no local em que a pesquisa foi realizada, dando ênfase ao contexto das Classes Multisseriadas.

Durante muito tempo, o Brasil carregou na sua história marcas de exclusões e desigualdades, principalmente, no que diz respeito à população no campo, que por muito tempo foi considerada como a “parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade, tão desejado pelo país” (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2011, p. 21). Diante disso, observamos uma supervalorização das áreas urbanas e uma invisibilidade quanto à realidade dos camponeses, indígenas, seringueiros, ribeirinhos, quilombolas e tantos outros grupos minoritários marginalizados socialmente e educacionalmente nesse país. Sendo assim, a luta campesina se caracteriza pela resistência a essa marginalização, buscando a garantia de direitos básicos (terra/educação) em vista de uma qualidade de vida no campo.

Os movimentos sociais, principais protagonistas de lutas, buscaram e buscam um projeto de desenvolvimento que inclua toda a sociedade, principalmente, as pessoas que moram e vivem do campo e que durante muito tempo passaram como despercebidas nas esferas públicas brasileiras, inclusive na dimensão educacional, em que as práticas e projetos urbanocêntricos marcaram historicamente esse contexto. Quando, portanto, falamos em Educação do Campo, estamos nos referindo a uma “educação específica e diferenciada” (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2011, p. 23), ou seja, uma educação que além da emancipação humana torne os sujeitos do campo protagonistas da sua própria história.

De acordo com Caldart (2011), a educação do campo relaciona a luta pela educação à luta pela terra. Nesse sentido, defende um ensino capaz de formar sujeitos conscientes do seu papel social. Defende também um currículo que considere as especificidades do campo, possibilitando a construção de conhecimentos que sejam significativos e aplicáveis ao dia a dia. Entretanto, a realidade das escolas brasileiras ainda se caracteriza por apresentar conteúdos descontextualizados que dificultam a aprendizagem e excluem os estudantes.

Infelizmente, o estudante oriundo do campo, por não se adequar ao contexto escolar que valoriza os padrões elitistas urbanos, acaba, na maioria das vezes, excluído do processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, além da realidade que marca historicamente os sujeitos e as escolas do campo, consideramos relevante nesse trabalho pesquisar o modo como se formam os professores que lecionam nas escolas do campo (formação inicial e continuada) e como as experiências na docência em classes multisseriadas podem nos dar pistas para problematizar a educação do campo, seus desafios e possibilidades no contexto atual.

No que se refere às classes multisseriadas, também conhecidas por “escolas unidocentes”, convém destacar que são aquelas que comportam simultaneamente várias séries em uma mesma turma sob a regência de um único professor. Apesar da invisibilidade no âmbito das políticas públicas brasileiras, é evidente a importância social e política das classes multisseriadas para os sujeitos do campo, pois essas ainda são, em muitos casos, a única escola, a qual esses sujeitos têm acesso (SOUZA e SANTOS, 2014).

Para a realização desse estudo, buscou-se aporte teórico nos estudos de Caldart (2011), Souza e Santos (2014), Silva (2015), Lourencetti(2014), Pires (2012), Grein (2011), Fernandes (2004), Caldart (2008), Hypolito (2012), Moura (2014) entre outros. Estes autores discutem sobre “Educação do Campo”, “Classes Multisseriadas” “Escolas do Campo” e “Formação de Educadores do Campo”. Além dos autores mencionados, cabe destacar as contribuições de bases legais da Educação do Campo. Nesse sentido, podemos citar as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e outras resoluções e decretos que orientam a Educação do Campo no Brasil.

No presente estudo, consideramos importante as contribuições teórico-metodológicas da abordagem (auto)biográfica para o desenvolvimento dessa investigação, uma vez que há centralidade nas experiências vivenciadas pelas professoras de classes multisseriadas no âmbito de suas trajetórias de formação-profissão. Dessa forma, buscamos compreender a partir dos próprios docentes questões relevantes que permeiam a vida, a formação de professores de classes multisseriadas, seus desafios e possibilidades no exercício da profissão.

A escolha pela abordagem (auto)biográfica justifica-se porque a mesma pode ser usada nas mais diferentes áreas do conhecimento, sobretudo, nas ciências

humanas e sociais, isso porque “seus princípios epistemológicos e metodológicos validam os saberes experienciais e as aprendizagens construídas ao longo da vida” (MEIRELES, 2015, p. 2). Nesse sentido, nos últimos anos, ela vem sendo utilizada no campo educacional como uma metodologia que se aproxima muito da experiência dos sujeitos, buscando apreender as singularidades das experiências vivenciadas e narradas.

Nessa perspectiva, como principal instrumento de coleta de informações, optamos pela entrevista narrativa. Esta entrevista “constitui-se como uma técnica de pesquisa pertinente, buscando superar a clássica dicotomia perguntas-respostas” (MEIRELES, 2015, p.30). Cabe destacar que as informações colhidas nesse tipo de entrevista são produzidas a partir de “palavras autorizadas, onde o próprio sujeito organiza e narra sua experiência, sob a forma de um inventário do vivido” (MEIRELES, 2015, p. 4). Nesse estudo, priorizamos as narrativas de duas professoras de classes multisseriadas que lecionam na Escola Municipal Sandoval Santa Cruz, localizada no Povoado Serrote, Zona Rural do Município de Elísio Medrado-Bahia.

O presente trabalho encontra-se dividido em cinco seções, a saber:

*Introdução* que aborda de forma sucinta as principais questões que envolvem esta monografia, destacando a justificativa, os objetivos, o problema de pesquisa, bem como, a perspectiva teórica e metodológica adotada.

O primeiro capítulo intitulado “*Educação do campo e classes multisseriadas: questões que entrecruzam este debate*” apresenta brevemente a trajetória histórica e os marcos legais da Educação do campo no Brasil, tensionado questões sobre a formação e a prática de professores de classes multisseriadas.

No segundo capítulo: “*Caminhos metodológicos*”, encontra-se delimitada a abordagem metodológica e instrumentos utilizados neste trabalho de pesquisa. Para tanto, optou-se pela pesquisa qualitativa de vertente (auto)biográfica com o uso de entrevistas narrativas.

No terceiro capítulo: “*Professoras de classes multisseriada: trajetórias de vida-formação-profissão*”, analisamos os dados empíricos. Dessa forma, apresentamos as narrativas docentes destacando dimensões sobre a vida, a formação, as práticas e as condições de trabalho as quais estão submetidas as professoras colaboradoras.

Nas considerações finais, constam, de modo sucinto, as sistematizações sobre os “achados” da pesquisa. Por fim, encontram-se as referências e os anexos.



# 1. EDUCAÇÃO DO CAMPO E CLASSES MULTISSERIADAS: questões que entrecruzam este debate

---

---

*Educação não transforma o mundo.  
Educação muda pessoas. Pessoas  
transformam o mundo.*

*(Paulo Freire, 1996)*

## 1.1. Educação do Campo no Brasil: Trajetória histórica e marcos legais

Apesar do Brasil sempre ter sido considerado um território eminentemente agrário, a educação rural não foi sequer citada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, o que demonstra o descaso desde os períodos remotos pela educação do campo. Só a partir da década de 1990 que a “Educação no e do Campo” ganhou destaque e passou a ser o centro dos debates. É importante destacar que a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, apresenta um significado que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, além de acolher também os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas.

Nesse sentido, segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, esse espaço vai além do perímetro não urbano, se caracterizando como um “campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (2001, p.1). Portanto, para compreendermos a definição de educação do campo nos dias atuais, faz-se necessário conhecermos seu surgimento, a legislação a ela destinada e as conquistas dos movimentos sociais que contribuíram para que a mesma pudesse ter visibilidade no campo educacional brasileiro.

Segundo Fernandes (2006, p.28), “a Educação do Campo nasceu das lutas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária”. Dessa forma, notamos a importância de

reconhecer essa origem política, história e social, a qual segundo Fernandes (2006) é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo.

Ainda segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001), a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete as primeiras décadas do século XX, com intuito de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A primeira referência a uma educação rural surgiu em 1923, durante a realização do 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, uma educação negligenciada pelas políticas públicas brasileiras.

É importante ressaltar que o termo “Educação do Campo” é recente e funda-se a partir de uma perspectiva política inerente ao cenário brasileiro. Surgiu em 2002, a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro desse mesmo ano. Antes mesmo de ser conhecida pela expressão “Educação do Campo”, a educação voltada para as pessoas das áreas rurais era intitulada de “Educação Básica do Campo”.

No entanto, essa expressão “Educação Básica do Campo” nasceu a partir da preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia-GO em julho de 1998. Após as discussões do Seminário Nacional realizado em 2002, passou a ser chamada *Educação do Campo*, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional realizada em julho de 2004, promovida pelo MST, UNICEF, pela UNESCO, CNBB e UnB. Apesar de ser reconhecida como modalidade de educação tão recentemente pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, Resolução CNE/CEB/2002, que “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, as lutas por uma educação no/do campo é resultado de incansáveis lutas de diferentes movimentos sociais.

A educação rural surgiu principalmente com o intuito de suprir os interesses econômicos da elite urbana brasileira. Como afirma Pires (2012, p.81-82):

No Brasil, a preocupação com a educação rural ocorria de forma bastante limitada e condicionada às necessidades de formação de mão de obra especializada para a agricultura, do desenvolvimento urbano-industrial, bem como para conter o fluxo migratório interno dos anos 1910/1920 das populações rurais para as cidades (PIRES, 2012, p.81-82).

Devido a este grande fluxo de pessoas que migraram para a cidade em busca de trabalho e condições melhores de vida, ocorreu um aumento na população urbana, provocando o fenômeno conhecido como “inchaço das cidades” (PIRES, 2012). Dessa forma, para tentar resolver esse problema de descontrole populacional surge o movimento conhecido como “ruralismo pedagógico” que teve como principal objetivo a busca de uma educação que fixasse o homem à terra. O *ruralismo pedagógico* apesar de defender a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para permanecerem na terra, tinha em sua essência uma educação colonizadora, pensada pela elite brasileira para conter um problema urbano. Desse modo, não atendia aos reais interesses e demandas educacionais dos povos do campo, reproduzindo a oferta de uma educação mínima.

Do ponto de vista legal, só a partir da Constituição de 1934 que a educação foi mencionada no art.149 como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. No artigo 156 dessa mesma constituição, é feita uma única e breve referência a escola rural, o que mais uma vez nos leva a perceber a falta de interesse expressa na legislação por esse tipo de educação. Já a Constituição de 1937, atribui a responsabilidade pela educação não só ao Estado, mas também a outras esferas públicas e privadas, como por exemplo, os sindicatos e as indústrias.

Vale ressaltar também que a educação prevista nesta constituição tinha o intuito de atender prioritariamente as necessidades da industrialização, por isso, defendia-se uma escolaridade voltada para o ensino técnico-profissional. Segundo Arroyo (2012) e Pires (2012), só a partir das décadas de 1950 e 1960, “devido as múltiplas manifestações dos setores populares em pressões sociais” (ARROYO, 2012, p. 557) que “a educação rural é considerada mais seriamente pelo Estado” (PIRES, 2012, p.85), entretanto, prevalecia a lógica de atender os interesses econômicos.

Nos anos de 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, n. 4.024/61), que tinha como proposta homogeneizar a educação, ou seja, uma única educação independente de qual fosse sua realidade. Portanto, fica visível mais uma vez a negligência das políticas públicas em relação ao campo e as suas especificidades.

Na década de 1960, começaram a surgir importantes movimentos sociais que contribuíram para a construção da Educação do Campo. Porém, o que mais se destacou e permanece ainda nos dias atuais é o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que surgiu já na década de 80. Segundo Fernandes (2012):

O MST é um movimento socioterritorial que reúne em sua base diferentes categorias de camponeses pobres – como parceiros, meeiros, posseiros, minifundiários e trabalhadores assalariados chamados de sem-terra – e também diversos lutadores sociais para desenvolver as lutas pela terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira (FERNANDES, 2012, p. 498).

Esse movimento tem se intensificado cada vez mais na luta pela terra, como afirma Fernandes (2012, p.498), “sua história está associada à luta pela Reforma Agrária e ao desenvolvimento do Brasil” e um dos meios utilizados para a conquista do direito a terra pelo MST é a sua ocupação. Sua reivindicação abrange diversos setores como: a produção, a educação, a cultura, a saúde, as políticas agrícolas e a infraestrutura social.

Foi a Constituição de 1988, considerada um importante marco legal para a educação, que estabeleceu a educação como direito do povo brasileiro e dever do Estado. Em relação à educação rural, nesta constituição, ela foi considerada como um direito, porém, um direito idealizado a partir de um paradigma urbano, o qual desconsiderava totalmente o contexto campesino. Entretanto, por outro lado, a Constituição mencionada foi importante para que as Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prestassem atenção à educação rural, tanto no direito à igualdade, como ao direito as diferenças, buscando adequar a Educação Básica às especificidades dos povos do campo.

Como já mencionado anteriormente, em 1996, foi instituída pelo governo federal a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB n.9.394/96. Esta lei permanece em vigor até os dias atuais. A LDB n.9.394/96 estabelece o direito da população rural a um sistema de ensino “adequando-o” às suas peculiaridades regionais e de vida, como podemos perceber no artigo 28, o qual afirma que:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias à sua **adequação** às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I-

conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo **adequação** do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III **adequação** à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p.1) (grifos da autora).

Chama-nos atenção nesse artigo a palavra adequação, repetida diversas vezes, reforçando a supremacia do urbano. Embora se observe a preocupação com a educação rural, esta não é vista como prioridade e centralidade pela legislação educacional em questão. Concordamos com Henriques (2007), “a política de atendimento escolar não deve mais se satisfazer com a mera adaptação, o processo escolar deve se adequar e reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença” (HENRIQUES, *et al*, 2007, p. 34), o contrário disso, assistimos, insistentemente, a reprodução da educação urbanocêntrica.

Um ano após a promulgação da LDB/9.394/96 foi realizado o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA). O I ENERA foi realizado em Brasília, organizado e coordenado pelo MST, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), entre outros parceiros.

O Encontro contou com a participação de professores de mais de vinte universidades brasileiras que trabalhavam em Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, tais como: educação de jovens e adultos, formação e capacitação técnica dos trabalhadores rurais, Ensino Fundamental, etc. Segundo Casagrande (2008, p.9), uma das principais conclusões a que chegou o evento “foi a necessidade de articular os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos, além de ampliar os mesmos”. Isso ocorreu pelo fato dos movimentos sociais apresentarem uma demanda maior do que poderia dar conta, no que diz respeito à educação no campo.

Além disto, outro fator agravante se apresentava pela ausência de políticas públicas específicas para a educação do campo expressa pela ausência desta no Plano Nacional de Educação do Estado Brasileiro (CASAGRANDE, 2008, p.9).

Esse evento foi de grande relevância para o fortalecer e o consolidar o movimento “por uma educação do campo” no Brasil, destaca-se nesse encontro a

aprovação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O PRONERA, criado em 16 de abril de 1998, teve como finalidade apoiar projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Foi a partir desse encontro que também surgiu a proposta de realizar a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi realizada em Luziânia, GO, de 27 a 31 de julho de 1998. Nessa conferência, foi reafirmado que o campo é o lugar de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas para os seus sujeitos e por um projeto educacional diferenciado.

Outro marco muito importante na história educacional brasileira, no que se refere, principalmente, à Educação do Campo, são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, elaborada em 04 de dezembro de 2001 pelo Parecer nº 36/2001, considerada uma importante conquista dos movimentos sociais, com destaque para o MST. A aprovação dessas Diretrizes foi decisiva nas conquistas e direitos para os povos do campo legitimando assim, uma educação no/do campo.

Nesse sentido, ao introduzir as reivindicações dos povos do campo, as Diretrizes Operacionais instituem no parágrafo único do artigo 2º:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2001, p. 22).

Sendo assim, trata-se de uma proposta que leva em consideração as especificidades e a realidade do campo. As diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, documento elaborado por diversas mãos, relaciona o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos(EJA), a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Nesse sentido, é relevante citar que, após a instituição dessas *Diretrizes*, as políticas públicas deram mais visibilidade à Educação do Campo impulsionando muitas conquistas. Uma delas foi a criação da Coordenadoria Geral de Educação do Campo no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade (SECAD), criada pelo Ministério da Educação em 2004, atualmente extinta. Essa secretaria contribuiu decisivamente para fortalecer políticas em curso como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e impulsionar a formulação de novas políticas como o Programa Saberes da terra, o PROCAMPO (Programa Nacional de Apoio as Licenciaturas em Educação do Campo) e o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo).

Podemos citar ainda, como um marco importante nessa trajetória, a II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 2004 em Goiás e que teve o nome “Por uma Educação Básica do Campo” alterado para “Por uma Educação do Campo”. Essa conferência reafirma a proposta de efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo, consolidando o debate proposto pela I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Outro evento importante que marca as conquistas da educação voltada para os povos do campo foi a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010 que teve como temática “*Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação (PNE), Diretrizes e Estratégias de Ação*”. Durante a sua realização foi aprovada a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) que teve como objetivo exercer uma análise crítica relacionada às políticas públicas de Educação do Campo.

Além desses eventos importantes, vários outros ocorreram e estão ocorrendo no cenário educacional brasileiro, contribuindo para demarcar avanços no contexto das políticas públicas referente à educação do campo. Apesar desses avanços, resultado de muitas lutas populares, a educação do campo ainda tem enfrentado muitos desafios, que de certo modo, impedem a efetivação de uma educação que seja no e do campo, conforme afirma Caldart (2011, p.149-150):

No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2011, p.149-150).

Corroborando com a compreensão de Caldart (2011), podemos perceber que a realidade do campo ainda é muito complexa, no que se refere ao processo educacional. Diversos são os problemas enfrentados por professores e estudantes diariamente, dentre eles podemos citar: falta de escolas suficientes para atender a todos os públicos, fechamento de escolas do campo, aumento da nucleação escolar, infraestrutura imprópria, inadequação dos calendários escolares com um currículo fora da realidade e da cultura campesina, transporte inadequado e escassez de materiais didáticos. Foram problemas como estes que provocaram inquietações em movimentos sociais, possibilitando assim, a ascensão do movimento “Por uma Educação do Campo” no Brasil.

Em sua gênese a Educação do Campo é entendida como formadora de sujeitos, impulsionando a emancipação humana. Nessa perspectiva, sabendo da relevância que a educação representa para todos os cidadãos, sejam eles do Campo ou da cidade, fica evidente a importância de uma formação adequada que leve em consideração as especificidades dos sujeitos e que valorize a sua cultura. Desse modo, consideramos pertinente discutir, nos próximos subtópicos, questões relacionadas à formação e às práticas das professoras inseridas no contexto da educação do campo.

## **1.2. Educação do Campo e a Formação docente**

Como já visto na seção anterior, a trajetória percorrida pela Educação do Campo ao longo dos anos foi e é marcada por um longo caminho de lutas, transitando entre desafios, invisibilidades e conquistas. A busca por melhorias é resultado de um amplo processo de mobilizações de diversas organizações da sociedade civil, representada pelos movimentos sociais que atuaram para que os avanços pudessem ocorrer e para que legislações importantes fossem implementadas, a exemplo das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (BRASIL, 2001).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo se constitui como um marco de grande importância para a Educação do Campo no Brasil, isto porque esta legislação defende uma proposta de ensino que respeite as diversidades dos campesinos, como aparece no Art.5º:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2001, p. 23).

Sendo assim, o que se anuncia nas diretrizes é uma proposta de educação que leva em consideração todos os aspectos que estejam relacionados à vida do sujeito do campo, nas suas mais diversas dimensões. Porém, sabemos que ainda há muito que se fazer para que este documento legal se torne uma realidade nas escolas do campo, de modo que a população campesina seja reconhecida e seus direitos sejam efetivados de fato, principalmente, o direito a uma educação de qualidade próxima a sua comunidade e aos seus modos de vida.

Apesar desses avanços, estudos ainda demonstram que são diversos os desafios enfrentados pela população campesina, do ponto de vista educacional e social. Pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>1</sup>, por exemplo, tem demonstrado que a Educação no campo ainda é marcada por sérios problemas como analfabetismo, distorção idade/série, evasão e abandono escolar, falta de escolas ou escolas de difícil acesso, baixo desempenho escolar, profissionais maus remunerados ou com formação que muitas vezes não contempla a realidade do campo.

Além disso, ao longo da história, construiu-se a imagem do campo relacionada ao atraso e à ignorância, o que pode ter contribuído ainda mais para seu esquecimento e/ou ocultamento. A representação do morador do campo ainda está associada à pessoa com pouca instrução, que não domina a língua prestigiada socialmente, que anda mal vestida e que parece viver num mundo isolado. A construção dessa imagem equivocada e preconceituosa do campo, proveniente da modernidade, leva a inferiorização e contribui para valorização do espaço urbano, sobrepondo-o em relação ao espaço rural.

Essa representação também chega até as escolas localizadas no campo, como afirmam Arroyo Caldart e Molina (2009, p.10)

---

<sup>1</sup> Ver mais em: Panorama da educação no campo. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents>

A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema brasileiro e conseqüentemente à população do campo foi negado o acesso aos avanços nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2009, p.10).

Essa afirmação reforça a ideia de abandono relacionado a escola e ao campo. De certo modo, o sistema educacional brasileiro oferece às pessoas do campo um ensino de “adaptações”, implicando na formação dos sujeitos, gerando desigualdades e exclusões. As escolas nem sempre estão preparadas para atender esses sujeitos e suas singularidades, uma vez que a proposta pedagógica se distancia da realidade camponesa e não considera as suas especificidades.

Sendo assim, a Educação do Campo defende um ensino voltado para a formação de sujeitos conscientes do seu papel na sociedade, trata-se de uma educação, inspirada na Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2003) que tem em seu bojo questões humanas e emancipatórias. Dessa forma, prioriza uma proposta de ensino que respeite as características e as tensões presentes no campo, possibilitando a construção de conhecimentos significativos para a vida cotidiana.

Nesse sentido, Jesus (2006) relata que:

A produção pedagógica dos movimentos sociais aponta para uma educação que reforce os princípios da liberdade, das autonomias dos sujeitos, da construção de condições democráticas e solidárias, compreendendo o campo como o lugar do pensar diverso, do exercício de saberes e de temporalidades, da resistência, do compartilhamento de sonhos e utopias, de recriação de pertencimentos e identidades, da valorização e emergência da cultura camponesa (JESUS, 2006, p. 54 e 55).

Pode-se observar, de acordo com as ideias da autora, que a Educação do Campo tem como finalidade proporcionar ao sujeito uma formação crítica da realidade, que possibilite a construção de identidade e valorização da cultura camponesa. Para alcançar esse objetivo, a escola não pode mais insistir num ensino descontextualizado, deslocado do contexto e da complexidade do campo. Este ensino que nega a heterogeneidade, as diferenças e a diversidade presente no campo, distanciando o estudante e tornando a escola um espaço excludente e de imposição da cultura urbana.

Diante disso, faz-se necessário que o sistema educacional brasileiro dê maior visibilidade ao campo, até então esquecido, apresentando propostas pedagógicas que valorizem a história, a tradição e a vida no campo. Isso porque a valorização da cultura camponesa é uma maneira de preservar a memória das lutas dos trabalhadores que historicamente têm lutado por políticas públicas justas e igualitárias. Luta-se pelo acesso a uma educação que forme sujeitos autônomos e conscientes do seu papel social. Para isso acontecer é necessário que novas propostas centradas no campo sejam desenvolvidas. Torna-se necessário também discutir e viabilizar a formação dos professores que irão atuar nesse contexto, bem como reestruturar os espaços escolares e suas dinâmicas cotidianas.

No que se refere à discussão sobre a formação de professores/professoras do campo, diversos são os pesquisadores que se dedicam a essa temática, entre eles/elas podemos tomar os estudos de Moura (2014) *“Escolas do Campo: Que Princípios? Que Diretrizes? Que Epistemologia?”*, Arroyo (2007) *“formação de educadores do campo”*, Munarim (2006) *“Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão”*, Santos (2011) *“Sujeitos e Práticas Pedagógicas nas Escolas Rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação”*, entre outros que transversalizam e fundamentam teoricamente este trabalho.

Para Moura (2014, p. 2), a realidade da educação tem mostrado como são lentas as políticas públicas voltadas para a população camponesa, sobretudo no que tange a educação. Segundo a autora, “mesmo com a abertura de vários cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diferentes Instituições de Ensino Superior do país, [...] acreditamos que temos muito a avançar para mexer no miolo do problema” (MOURA, 2014, p. 2). Cabe destacar que, mesmo com importantes conquistas, principalmente as dos movimentos sociais, ainda há um longo caminho a ser percorrido para alcançarmos uma educação de qualidade para os povos do campo.

Moura (2014, p.3) tenciona outras questões no âmbito da formação de professores do campo:

A maior parte dos professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental nas escolas do campo ou não tem formação inicial em nível superior ou são egressos dos cursos de licenciatura em Pedagogia que não atendem e nem tocam nas questões que envolvem a educação do campo (MOURA, 2014, p.3).

De certo modo, a concepção da referida autora, sobre a falta de uma formação de qualidade dos educadores do campo, pode ser constatada a partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (PPC/CFP/UFRB). Ainda que o curso em questão apresente como objetivo principal a busca do diálogo com a região e a conexão com o mundo dos sujeitos, seus anseios, limites e potencialidades, entende-se que o referido objetivo não é atingido em sua completude.

Embora esteja localizado em uma região predominantemente rural, o curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no que diz respeito à formação dos estudantes, pouco tem contribuído para que essa formação atenda as demandas da Educação do campo, uma vez que a grade curricular do curso não contempla de forma satisfatória essa formação. São ofertadas durante o curso cerca de quarenta componentes curriculares de caráter obrigatório, entre eles a que mais se aproxima da educação do campo é o componente curricular Educação Popular, não sendo ofertada nenhuma disciplina obrigatória específica que aborde questões relacionadas à Educação do Campo.

No curso em questão, o estudante só tem a possibilidade de se aproximar das discussões e estudos sobre Educação do Campo caso escolha o componente “Educação do Campo” oferecido como disciplina optativa. Contudo, isso não garante que todos os estudantes do curso de Pedagogia tenham acesso a este debate, visto que, além de não ser ofertada em todos os semestres devido às demandas dos docentes, a quantidade de vagas na maioria das vezes é insuficiente e acaba não contemplando todos os estudantes em formação.

Outro aspecto relevante a ser abordado em relação ao curso de Licenciatura em Pedagogia, no âmbito da formação de professores, refere-se aos estágios supervisionados, os quais são realizados apenas no espaço urbano. Nesse sentido, sabendo da importância dos estágios para os estudantes de graduação, é evidente sua relevância na formação do professor, uma vez que possibilita a relação teoria-prática, pois como afirma Borssoi (2008, p.2):

O objetivo central do estágio é a aproximação da realidade escolar, para que o estudante possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a profissão que exercerá, integrando - o saber fazer – obtendo (in)formações e trocas de experiências (BORSSOI, 2008, p.2).

Essa relação proporcionada pelos estágios possibilita uma formação pautada na articulação teoria e prática. Tal perspectiva torna-se relevante no campo da formação dos pedagogos, pois, segundo o PPC do curso de licenciatura em pedagogia do CFP/UFRB, os graduandos serão formados com a possibilidade de atuarem na docência nos primeiros níveis da educação básica: Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, não especificando o local da oferta do ensino, podendo ser na zona urbana ou rural.

Diante disso, surgem os seguintes questionamentos: como o pedagogo poderá lecionar em escolas do campo sem conhecer essa realidade, já que em sua graduação ele não teve oportunidade de ter essa experiência proporcionada por componentes curriculares, nem na realização dos estágios, estes desenvolvidos exclusivamente em escolas urbanas? Quais consequências que a falta de formação poderá ocasionar no processo de ensino e aprendizagem do pedagogo em formação inicial? Esses e outros questionamentos nos movem para problematizar a realidade de formação dos pedagogos, especificamente no CFP, centrada numa perspectiva urbanocêntrica de currículo.

Além do curso de Licenciatura em Pedagogia que forma educadores para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive em escolas localizadas no campo, existem também cursos de Licenciatura do Campo, as quais contribuem e são responsáveis pela formação de professores para atuarem no contexto da Educação do Campo. Para situar historicamente, estas licenciaturas foram criadas em 2005, como resultado de lutas dos movimentos sociais. Tem como principal objetivo a busca por uma educação pensada para as demandas específicas do campo, além de propostas de políticas inovadoras para as escolas e a valorização dos trabalhadores camponeses. Diversos autores discutem e defendem as licenciaturas do campo para a formação dos professores para atuarem nesses espaços, dentre eles destacamos: Molina (2015), Martins (2012) e Hage (2015).

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm por finalidade preparar educadores para a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, ficando a cargo dos pedagogos a atuação nos anos iniciais nas escolas do campo. Segundo Molina e Hage (2015, p.137) “esses cursos objetivam, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários”, articulando assim educação e a realidade das populações camponesas.

Porém, o que temos presenciado atualmente é uma Educação do Campo na qual de um lado encontra-se o modelo capitalista de agricultura, defendendo uma formação que visa principalmente a competição e a capacitação para o mercado de trabalho e, do outro lado, o modelo camponês defendido e adotando práticas de movimentos sociais, o qual busca e prioriza a emancipação humana. Nesse sentido, Menezes Neto (2009, p.31) defende que a educação é “um direito de formação do ser humano na sua totalidade social”, portanto, ela não pode ser separada do restante da vida social dos sujeitos.

Os movimentos sociais sempre estiveram engajados na luta por uma educação de qualidade e que valorizasse as especificidades dos povos do campo. Um exemplo disso é o MST, que apoiado pelo PRONERA buscou parcerias com o governo para que universidades e outras Instituições de Ensino Superior- IES, ofertassem o curso Pedagogia da Terra<sup>2</sup> (primeira denominação dada ao projeto da educação do campo) ou Licenciaturas em Educação do Campo (denominação que se adotou nos últimos tempos).

A primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo foi criada em Belo Horizonte, no dia 07 de novembro de 2005. Ela era formada por homens e mulheres militantes da Via Campesina de Minas Gerais com o objetivo de formar educadores para atuarem nas escolas do campo, propondo uma educação que aconteça no seu local de convívio para que essas pessoas não necessitem sair do seu local de origem para estudarem na cidade. Para Antunes-Rocha (2009, p.40):

---

<sup>2</sup> A criação dos cursos de Pedagogia da Terra se inicia com a parceria da Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do sul (UNIJUÍ) no ano de 1998, tendo como principal protagonista de lutas o MST. O substantivo terra, associado como pedagogia, tem um significado de lutas, que demarca o pertencimento e a luta para permanecer na própria terra. O curso em questão teve como objetivo principal a garantia do acesso das pessoas do Campo as Universidades.

A escola do campo demandada pelos movimentos sociais vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político (ANTUNES-ROCHA, 2009, p. 40).

Dessa forma, é possível perceber a importância dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo para formação de professores que em parceria com os movimentos sociais, levam em consideração as especificidades do campo e, principalmente, uma educação que se desenvolva junto aos camponeses. Desse modo, as licenciaturas do campo buscam um projeto pedagógico e uma formação profissional adequada que valorize as culturas e vivências diárias dos povos do campo.

Nesse sentido, algo importante a ser mencionado também é a existência do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Tal curso com habilitação em Ciências Agrárias se destina a formar professores para atuarem nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica e foi criado em 2013, no âmbito do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO<sup>33</sup>).

Vale destacar que é a partir do PROCAMPO que os cursos de licenciatura em Educação do Campo são criados atualmente. Dessa forma, cada curso possui habilitação em uma área do conhecimento, totalizando quatro áreas específicas, são elas: Área do Conhecimento em Linguagens, Área do Conhecimento em Ciências Humanas e Sociais, Área do Conhecimento em Ciências da Natureza e Matemática; e Área do Conhecimento em Ciências Agrárias. Sendo assim, é importante ressaltar que, a existência do mencionado curso no Centro de Formação de Professores é algo muito importante. No entanto, ao analisar as características da região de Amargosa e seu entorno, percebe-se que na localidade não há áreas rurais com oferta para os Anos Finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, sendo atribuído

---

<sup>33</sup> O PROCAMPO é uma iniciativa do MEC/SECADI, que conta com apoio da SESU e execução financeira do FNDE. Foi regulamentada pela Resolução/CD/FNDE Nº. 06 de 17.03.2009. Apresenta como objetivo o apoio ao financiamento e implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas IES de todo o país, voltados para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo, habilitando professores para a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias.

ao curso de Pedagogia a responsabilidade de formar professores para a Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental para atuarem no campo e na cidade.

A falta dessa formação necessária para atender as especificidades políticas e pedagógicas do contexto do campo, que deveriam ser oferecidas pelos cursos de Licenciaturas, tem feito com que muitos professores recorram aos seus saberes experienciais como possibilidade de “autoformação”, o que resulta em uma formação e práticas de improvisos<sup>4</sup>. Para Moura (2014, p. 6) “o professor que atua nas classes multisseriadas nas escolas do campo deve ter maior preparação cultural e profissional e estar plenamente identificado com o contexto que atua”.

Nessa perspectiva, Moura (2014) enfatiza que para ocorrer melhorias na qualidade da Educação do Campo é preciso um posicionamento crítico das políticas de formação de professores do campo e, além disso, de uma gestão do trabalho pedagógico que considere a heterogeneidade das práticas pedagógicas dos docentes atuantes nas classes multisseriadas nas escolas do campo e, principalmente, reconheça a importância da formação docente para que o processo de ensino/aprendizagem ocorra de forma produtiva.

De acordo com Antonio Munarim (2006), é necessário que haja em instituições de ensino (superior e médio) processos que possibilite formar inicialmente educadores do campo. Tal afirmação revela que ainda pode ser considerada insuficiente a oferta de formação específica para os professores que atuarão na Educação do Campo.

Antonio Munarim (2006) ainda afirma que:

Não há, ainda, consenso sobre o perfil do profissional demandado pelas escolas do campo, um perfil coerente com a nova perspectiva de Educação do Campo que vem sendo construída. Tem-se a certeza, apenas de que, tal formação deve assentar-se em princípios universais já consagrados no setor das ciências da educação, e que leve em conta que o campo é constituído de especificidades que não podem ser ignoradas nos processos educativos, mais que isso, essas especificidades somente estarão presentes se o professor tiver tido formação adequada (MUNARIM, 2006, p.25).

---

<sup>4</sup> Ausência de preparação, que podem ocorrer pela falta de formação adequada para atuar em tal contexto. Recorrência de Adaptações recorrentes nas práticas dos professores.

Munarim (2006) ressalta a importância de uma educação que leve em consideração as especificidades e realidade das pessoas que vivem no campo, trata-se de uma formação docente capaz de reconhecer e valorizar as diversas culturas, contribuindo não apenas para a transmissão de conteúdos, mas para um ensino que possa formar sujeitos críticos, reflexivos e protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, recorreremos também aos estudos de Souza (2011) para pensar a formação de professores. Em um de seus trabalhos, o autor defende a necessidade de formação específica de professores para atuarem em escolas localizadas no campo, como é o caso do artigo: “Sujeitos e Práticas Pedagógicas nas Escolas Rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação”. Neste trabalho, Souza (2011) enfatiza que a educação oferecida às pessoas das áreas rurais baseia-se numa educação de lógica urbanocêntrica, ou seja, numa prática pedagógica que segue modelos educacionais e sistemas de ensino pautados na realidade das escolas urbanas.

Quando pesquisamos sobre a formação de professores no Brasil, observamos que em sua maioria, os professores que atuam na Educação do Campo não possuem uma formação específica capaz de valorizar as singularidades do campo, propondo uma educação que forme os sujeitos dando-lhes condições de transformar o lugar onde vivem. Formados por uma lógica urbana, os professores que atuam nesse contexto, acabam “transmitindo” aos estudantes um ensino descontextualizado com práticas de adaptações que, de certo modo, não têm contribuído para a construção de aprendizagens significativas, desconsiderando os princípios da Educação do Campo.

Para Arroyo (2007), pesquisador e estudioso da educação do campo, ao contrapor essa lógica urbanocêntrica na formação de professores, destaca:

O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Consequentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo (ARROYO, 2007, p.159).

Arroyo (2007) ao tecer críticas sobre a presença de profissionais urbanos prestando serviço no campo, de certo modo, ainda que isso não seja regra condicionante, defende a necessidade de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos do campo, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. Para ele, só assim as peculiaridades do campo serão compreendidas e consideradas.

Nessa perspectiva, de acordo com autores que se dedicam a pensar sobre a formação de professores no campo, fica evidente, em seus trabalhos, a necessidade de levar em consideração a cultura e as particularidades do campo, preparando profissionais com formação diferenciada da formação da zona urbana. Isso porque são contextos diferentes e merecem um tratamento distinto quanto a formação de professores. Quando desconsideramos a necessidade dessa formação específica para os professores, de certo modo, estamos contribuindo para a permanência de uma Educação do Campo caracterizada apenas pela reprodução da educação elitista urbana, reforçando princípios da educação rural. Este modelo de educação, que supervaloriza a cultura elitista urbana e que tem sido utilizado ao longo dos anos, excluiu a população campestre (da escola e do campo), como se a mesma não fosse dotada de direitos, principalmente, no que se refere aos aspectos educacionais.

No tópico seguinte, iremos discutir a formação docente no contexto das classes multisseriadas. Sendo assim, para situar o leitor, apresentamos o significado das classes multisseriadas, para posteriormente abordar os desafios encontrados pelos docentes que atuam no contexto da Multisseriação, bem como a importância que as classes multisseriadas apresentam para os sujeitos que vivem, trabalham e estudam no campo.

### **1.3. A Docência no contexto da multisseriação**

No Brasil, as classes multisseriadas sempre carregaram uma visão de inferioridade, de uma escola atrasada que estava distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado. Além disso, ainda são marcadas também pelos baixos índices de aprendizagem, formação docente específica insuficiente, sem falar na estrutura física, material e didática dessas classes. Isso porque muitas vezes, as

escolas não possuem material didático-pedagógico suficiente, tão pouco apropriados para o contexto da multissérie e da Educação do Campo. Em muitas realidades, os prédios escolares estão em péssimo estado, ocorre falta de merenda, redução e funcionários, sem falar na complexidade do exercício da docência nesse tipo específico de classe. Todos esses aspectos contribuíram para uma visão estereotipada do povo e das escolas do campo, sejam elas multisseriadas ou seriadas, como lugar atrasado e pessoas com escolarização inferior quando comparadas à escola e aos sujeitos urbanos.

As escolas de classes multisseriadas têm como principal característica a oferta simultânea de várias séries/anos em uma mesma turma com aulas ministradas por um único professor. Além de possuir uma trajetória histórica, pois há autores que afirmam que esta foi a primeira forma de organização escolar, estas classes foram e ainda continuam sendo, em muitos contextos, a única forma de acessar a escola para os sujeitos que produzem suas vidas e existência no campo.

Segundo Fernandes (2010, p. 4), mais de 70% das escolas do campo são de classes multisseriadas. De acordo com o Censo Escolar 2010 do Inep/MEC, a maioria está localizada na Região Nordeste, precisamente, no estado da Bahia, com um equivalente de 16.985 respondendo por 18,14% da realidade brasileira no âmbito das classes multisseriadas. Ao analisar esses números, compreende-se a relevância social, política e educacional que as escolas multisseriadas representam na vida das pessoas que vivem no campo, principalmente, por garantir acesso à escolarização de um número considerável de brasileiros e brasileiras. Como afirmam Souza e Santos (2014), esse acesso à educação não seria possível se essas classes multisseriadas não existissem no campo.

Contudo, mesmo se apresentando como a (única) possibilidade para garantir o acesso à educação às pessoas do campo, as escolas multisseriadas têm sido invisibilizadas pelas políticas públicas, no que se refere ao tratamento destinado a essas classes. Para Souza e Santos (2014, p. 324):

No tratamento destinado às classes multisseriadas, tem prevalecido a política da extinção das escolas que as abrigam, através da política de nucleação escolar ou mesmo do transporte escolar, que tem deslocado grande contingente de estudantes da roça para as escolas da cidade (SOUZA E SANTOS, 2014, p. 324).

Portanto, podemos perceber a partir da abordagem dos autores, o quanto os aspectos econômicos se sobressaem aos sociais e educacionais quando se trata da educação ofertada no campo. Essa lógica economicistas tem impactado no acelerado fechamento de escolas do campo no Brasil, vestindo-se da justificativa de “acabar com esse mal” chamado: classes multisseriadas.

Souza e Santos (2014) destacam ainda a desvalorização das classes multisseriadas, visto que “ao longo dos anos elas têm sido representadas como sinônimo de atraso, do não moderno, do atípico, ou seja, do que precisa ser extinto para dá lugar à modernização escolar nos territórios rurais” (p. 324). Nesse sentido, percebe-se uma imagem historicamente negativa construída em relação ao campo, as suas escolas e conseqüentemente aos seus professores, na tentativa de reduzir o campo e as suas formas de existência.

Como já visto, são inúmeras as precariedades presentes na Educação do Campo. Sabendo que grande parte dessas escolas camponesas funcionam na perspectiva das classes multisseriadas, podemos retomar e as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores das referidas classes, dentre elas estão: estrutura física precária das escolas, falta de formação, péssimas condições de trabalho dos professores, rotatividade dos professores, política de nucleação, fracasso escolar, distorção idade/série e defasagem.

Tais problemas acabam influenciando diretamente no processo de ensino-aprendizagem. A falta de formação, por exemplo, é um fator que influencia de forma negativa nesse processo, pois de acordo com dados do MEC/INEP 2004, apenas 22,8% dos professores que atuam nas turmas de 1ª a 4ª séries, na área rural, possuem curso de Educação Superior completo<sup>5</sup>, o que demonstra um número considerável de profissionais atuando sem formação adequada nas escolas do Campo.

Em relação à estrutura física dessas escolas, o que se tem notado é uma grande precariedade. É comum observarmos muitas localidades com escolas necessitando de reformas urgentes, outras que nem escolas possuem, as aulas ocorrem em espaços inadequados como: casa do/a próprio/a professor/a, salões paroquiais, centros comunitários, galpões ou espaços alugados que na maioria das

---

<sup>5</sup> Ver mais em BRASIL. Ministério da Educação. Referências para uma política nacional de Educação do Campo: Caderno de Subsídios/Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos - Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 21.

vezes não possuem áreas de lazer, bibliotecas, ou seja, condições mínimas para que o processo de ensino-aprendizagem possa ocorrer de maneira satisfatória. Segundo Barros *et al* (2010), esta realidade expressa “[...] a precariedade das condições existenciais em que se encontram as escolas multisseriadas e o conjunto de professores e estudantes que vivenciam a educação nesse espaço socioterritorial” (p. 27).

Aliada à falta de estrutura encontra-se a dificuldade do trabalho docente. São inúmeros os empecilhos enfrentados pelos professores cotidianamente no exercício da profissão: formação insuficiente, sobrecarga de trabalho, intensificação do trabalho docente, deslocamentos geográficos, desvalorização da profissão, baixos salários, condições de trabalho docente etc. Segundo Lima e Figueira (2011, p.10) “os professores que hoje atuam nas escolas do Campo não receberam uma formação para lidar com as peculiaridades que se apresentam em cada lugar”, muitos não possuem nível superior, outros encontram sérias dificuldades para se inserirem em programas de formação continuada, tanto pela sobrecarga de trabalho (pois muitos acabam desenvolvendo outras atividades como merendeira, faxineira, líder comunitária), além disso, os deslocamentos geográficos (muitos professores que trabalham longe do seu local de origem, utilizam transportes inadequados, sem segurança, isso é, quando não existe a falta destes). Assim, podemos perceber que o papel que o docente assume nesse contexto vai além do ensinar, tornando o cotidiano desafiador e solitário.

Sobre essa questão, Lima e Figueira (2011, p.10) relatam:

Para muitos a formação em nível superior ainda é um sonho e para aqueles que já possuem é privilégio por conseguir driblar a dura realidade que os cercam. Em outros momentos, a este profissional é colocado muito mais do que ensinar. É ele em muitos casos o merendeiro, o professor, o faxineiro, o sujeito que deve apontar caminhos de melhoria para a comunidade (LIMA E FIGUEIRA, 2011, p.10).

Portanto, a afirmação das autoras mostram as cobranças da sociedade em relação aos “trabalhos” do professor/professora e evidencia ainda mais a desvalorização e o não reconhecimento do importante papel desses profissionais e dessas escolas para as políticas públicas brasileiras. Como se não bastasse as

condições precárias de trabalho e a falta de formação, ainda existe outro fator que influencia de forma ainda mais negativa na profissão docente, a baixa remuneração.

A desvalorização dos salários podem trazer inúmeras consequências para o processo de ensino/aprendizagem, pois muitas vezes os professores se sentem desmotivados em realizar seu trabalho. Assim sendo, como afirma Hypólito (2012), “não se pode falar em educação de qualidade, porquanto as condições de produção do trabalho de ensinar persistam precárias” [...] de certo modo, essa “precarização está diretamente relacionada às condições de trabalho” (HYPÓLITO 2012, p. 215)

Esse cenário complexo que permeia o cotidiano dos professores que trabalham em escolas do campo, tem implicado na alta rotatividade dos docentes. Conforme Souza e Santos (2007, p. 214), “depois de cumprir algum período na escola, os professores pedem remoção para as cidades, havendo a necessidade de substituição”. Muitos saem ainda durante o ano letivo, comprometendo assim o aprendizado dos estudantes. A rotatividade docente impacta também nos vínculos estabelecidos entre os professores e as comunidades onde as escolas estão inseridas.

Além disso, a precariedade das condições de trabalho, marcada pela ausência de materiais didáticos-pedagógicos suficientes e adequados, acaba deixando os docentes angustiados com a sensação de incapacidade e desmotivados. Tais dificuldades acabam sendo justificativas para os pedidos de remoção e, em casos mais extremos, podem levar até mesmo ao abandono da profissão. Nesse sentido, concordamos com Hypólito quando afirma (2012) “uma parte importante sobre o trabalho de ensinar é a que se refere às condições de produção desse trabalho” (p. 211).

Essas questões que atravessam o trabalho docente no campo, podem resultar ainda em práticas de improvisos. Nesse sentido Gasparini *et al* (2015) *apud* Naujorks (2002) esclarecem que:

[...] as atividades pedagógicas permeadas por circunstâncias desfavoráveis forçam a uma reorganização e improvisação no trabalho planejado, distorcem o conteúdo das atividades e tornam o trabalho descaracterizado em relação às expectativas, gerando um processo de permanente insatisfação e induzindo a sentimentos de indignidade, fracasso, impotência, culpa e desejo de desistir, entre outros (GASPARINI *et al*, 2002, p.194).

Podemos perceber a partir das considerações dos autores, como desvalorização do docente em função das péssimas condições de trabalho pode influenciar negativamente no desenvolvimento das suas atividades, resultando em implicações para a vida desses profissionais e, principalmente, para o processo de ensino/aprendizagem.

Desse modo, associado a estas questões aparece o modelo urbanizado de educação que é trabalhado nas escolas localizadas no campo. Este que, na maioria das vezes, é pensado dentro da dinâmica das relações sociais, políticas e econômicas das cidades, ou seja, de um modo de vida urbano. Como afirma Souza (2011), corresponde a uma educação “urbanocêntrica, cuja prática pedagógica desenvolvida segue modelos transplantados das escolas urbanas” (p.157).

Dessa maneira, notamos que esta escola, na perspectiva urbanocêntrica, apresenta um currículo que se distancia da realidade da cultura, do trabalho e da vida do campo. Isso porque não leva em consideração as crenças, os valores, os símbolos culturais e os conhecimentos construídos e reconstruídos nas relações sociais, no trabalho e na convivência diária. Nesse sentido, nos colocamos a pensar que: uma escola, na qual não são consideradas – a identidade, a cultura e os modos de vida de sua população, como é o caso das escolas localizadas no campo, de certo modo, contribui para o “fracasso escolar das populações do campo” (BARROS, 2010, p. 28).

Dessa forma, observamos que é urgente a construção coletiva (pais, estudantes, escolas e políticas públicas) de um currículo que tenha como principal referência as experiências, os valores e as diversidades das populações do campo. Afinal de contas, estes sujeitos que produzem e vivem o campo [...] “têm muito a dizer e ensinar sobre os conhecimentos que devem ser selecionados para educação/escolarização dos sujeitos do campo” (BARROS *et al*, 2010, p. 27-28). Torna-se necessário, portanto, a participação de toda a sociedade camponesa para a construção de uma educação que seja no e do campo.

Nessa conjuntura, é preciso considerar ainda outro problema enfrentado pelas escolas de classes multisseriadas que é a nucleação escolar, ou seja, a transferência dos estudantes do campo para as “escolas-sede” em outras comunidades rurais ou ainda em escolas localizadas na cidade. Por trás dessa nucleação, estão “implícitos” os interesses econômicos. De acordo com Souza e Santos (2007, p.2015), o “processo de nuclearização das escolas é uma alternativa

das prefeituras para reduzir gastos”, ao invés de pagar vários funcionários e gastar com a manutenção de escolas em funcionamento, fazem o deslocamento dos estudantes para outras escolas.

Entretanto, o processo de nucleação escolar tem sido bastante questionado, “pois ao mesmo tempo em que aumenta a possibilidade da administração escolar de receber mais verbas para aplicação na escola, acaba dificultando o acesso das crianças à escolarização” (SOUZA E SANTOS, 2007, p. 2015). Além dessas dificuldades de acesso devido aos transportes inadequados e as dificuldades de locomoção no período das chuvas, as crianças se deparam com uma realidade totalmente diferente da sua, que nega suas origens e sua cultura, além de implicar nas questões de pertencimento.

Portanto, percebe-se que são inúmeras as dificuldades enfrentadas pela Educação do Campo no Brasil, sobretudo as escolas com classes multisseriadas. Dessa maneira, podemos perceber a necessidade urgente de Políticas Públicas de apoio as Classes Multisseriadas a efetivação de uma educação que seja no e do campo. Concordamos com a resolução nº 2/2008 que Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para a educação do campo:

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008, p. 4).

Ademais, para que ocorra uma educação do e no campo de qualidade, é necessário atenção a diversos fatores, desde a estrutura física até a formação adequada dos professores. Assim sendo, nessa sucinta discussão fica evidente a necessidade de políticas públicas voltadas para as escolas do campo, sobretudo para as classes multisseriadas, tendo em vista que elas são responsáveis pela escolarização de um número considerável de brasileiros, sem a qual, talvez, nunca teriam acesso à educação.



## 2. CAMINHOS DA PESQUISA

---

---

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,  
sem aprender a fazer o caminho caminhando,  
refazendo e retocando o sonho pelo qual se  
pôs a caminhar.”*

*(Paulo Freire, 1987)*

### 2.1 Metodologia, métodos e paradigmas científicos

A pesquisa científica tem se mostrado cada vez mais importante na sociedade, pois tem contribuído significativamente com a evolução dos saberes humanos nos seus mais variados contextos. Dessa forma, o ato de pesquisar tem se tornado imprescindível para aquisição de novas descobertas científicas. Para tanto, faz-se necessário a escolha de uma base metodológica que dê conta do objeto de estudo do pesquisador. Nesse sentido, um aspecto importante a considerar é a escolha dos métodos, abordagens, instrumentos e técnicas a serem utilizadas considerando a qualidade e o rigor científico nas pesquisas.

Mediante a importância do ato de fazer pesquisa, considera-se a metodologia como um instrumento indispensável nesse processo, uma vez que é por meio dela que se efetiva a realização de vários estudos científicos. Dessa forma, a Metodologia possibilita examinar, descrever e avaliar os métodos e as técnicas,

auxiliando na coleta e no processamento de informações, tendo como objetivo final o encaminhamento e a resolução de problemas e/ou questões relacionadas à investigação. Trata-se, portanto, de um dos processos mais importantes para a realização de uma pesquisa científica, seja qual for a área que esteja vinculada.

Numa perspectiva histórica, as realizações de pesquisas científicas foram e continuam sendo de grande importância para que conquistas sejam alcançadas nos mais variados âmbitos sociais, pois possibilita diversas descobertas e avanços que contribuem para a evolução dos saberes humanos nas diversas esferas sociais. De acordo com Tozoni-Reis (2010, p. 2) a pesquisa é “uma ação de conhecimento da realidade, um processo de investigação, minucioso e sistemático, para conhecermos a realidade ou alguns aspectos [...] seja essa realidade natural ou social”.

Ao estudar trajetória da ciência identifica-se que paradigmas científicos orientaram e ainda orientam o processo de fazer pesquisa. Inicialmente registra-se o paradigma dominante, esse modelo científico que se caracteriza por apresentar uma série de métodos específicos para o desenvolvimento das pesquisas. Dentre eles, podemos destacar a comprovação matemática, o distanciamento entre sujeito e objeto, separação entre senso comum e saber científico, entre outros. Segundo Santos (2010, p. 20), esse “modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais”. Dessa forma, percebe-se que o paradigma dominante constitui a ciência moderna e surgiu no período de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna, influenciado por pensadores e cientistas como: Newton, Copérnico, Galileu, Kepler, Descartes e outros.

Dessa forma, percebe-se que o paradigma dominante contribuiu para os avanços científicos por possuir um método específico que apontou os caminhos da pesquisa, possibilitando o desenvolvimento do conhecimento através das diversas descobertas, as quais influenciaram diretamente no progresso científico da sociedade. Contudo, apesar dessa forma de fazer ciência ter sido de fundamental importância nas pesquisas desenvolvidas no campo das ciências exatas e da natureza, percebe-se que seus métodos não atendiam as demandas e perspectivas de todas as investigações científicas.

Assim sendo, depois de algum tempo, após séculos de exclusividade da ciência moderna enquanto único método científico, o paradigma dominante e seus

pressupostos entram em crise, abrem-se caminhos para pensar em outras formas de fazer pesquisa. Desse modo, surge, no final do século XIX o paradigma emergente, dando origem a uma ciência pós-moderna pautada em novas características e novos métodos de busca pelo conhecimento. Isso porque, como destaca Santos (2010) “[...] as demandas de cada época são diferenciadas e possuem especificidades próprias que influenciam o fazer científico, ao mesmo tempo em que são influenciadas por ele” (p. 60).

Nessa perspectiva, dentre as principais características do paradigma emergente elencadas por Santos (2010), podemos citar as relações entre: conhecimento científico-natural e científico-social; conhecimento local e total; conhecimento e autoconhecimento; e senso comum e conhecimento científico. Ao analisar esses aspectos compreende-se que diferentemente do paradigma dominante que tinha como pressuposto um método quantitativo de produzir conhecimento, utilizando-se das ciências naturais com seu modelo empírico e único. No paradigma emergente a distinção entre ciências naturais e sociais já não se aplica, uma vez que, de acordo com Santos (2010, p.61), “ser humano, cultura e sociedade” estão intimamente interligados e a todo tempo sofrendo influências entre si.

Ainda segundo Santos (2010, p. 64):

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa (SANTOS, 2010, p. 64).

Segundo o autor, essa transição de paradigmas pretende superar a distinção entre tais aspectos que se encontram intimamente interligados. É nesse sentido que essa nova ordem científica emergente contempla de forma mais eficaz as ciências sociais da atualidade e os estudos realizados em torno dela, apresentando entre suas características o método qualitativo que dispensa uma quantificação para comprovação da sua veracidade.

Dessa maneira, no que diz respeito ao conhecimento científico-natural e científico-social, é evidente que a diferença entre ambos não mais se aplica, uma

vez que homem e natureza estão a todo tempo interagindo e se influenciando mutuamente. Compreendendo que todo conhecimento é local e total, no paradigma emergente a produção científica “incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem” (SANTOS, 2010, p. 66), dessa maneira, o conhecimento local é também total e vice-versa.

No paradigma emergente, todo conhecimento é autoconhecimento, pois o objeto em estudo, nada mais é que a continuação do sujeito por outros meios. Portanto, sujeito e objeto encontram-se inseparáveis, assim como senso comum e conhecimento científico. Segundo Santos (2010), todo o conhecimento científico tem por objetivo constituir-se em senso comum, pois “o conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum” (p. 70). Ao contrário da ciência moderna que considerava o senso comum falso e superficial, a ciência pós-moderna, reconhece e lhe atribui significados que ajudam a compreender a relação do ser humano com o mundo, além de contribuir para a produção de um conhecimento científico mais próximo das realidades dos sujeitos.

Essa relação entre sujeito e objeto, como já vimos anteriormente, constitui-se com um dos fundamentos da ciência pós-moderna. Desse modo, a presente investigação estabelece proximidade com os pressupostos do paradigma emergente, na medida em que considera a subjetividade dos sujeitos revelada em suas trajetórias de vida-formação-profissão. Assim sendo, as experiências docentes narradas validam, de certo modo, a relação entre o senso comum e a produção do conhecimento.

Com a emergência desse outro paradigma científico surge também a necessidade de uma nova abordagem de pesquisa, pois o método quantitativo de fazer ciência utilizado pelo paradigma dominante não contemplava mais o modelo atual das ciências humanas e sociais. Em contraposição ao método quantitativo, eis que surge o método qualitativo se ocupando com dimensões subjetivas.

No tocante ao desenvolvimento metodológico de uma pesquisa, um elemento de extrema importância a ser evidenciado é a abordagem a ser utilizada, visto que ela determina e orienta o desenvolvimento do estudo. Nessa perspectiva, a abordagem adotada no presente estudo refere-se à pesquisa qualitativa porque esse tipo de pesquisa permite estabelecer uma relação mais direta entre o pesquisador e

o objeto pesquisado, evidenciando aspectos humanos e subjetivos do contexto envolvido.

A pesquisa qualitativa começou a se desenvolver no início do século XX, período em que se consolidava também um novo paradigma científico, nesse caso denominado emergente. Tal paradigma, por sua vez, defende uma relação de proximidade entre sujeito e objeto, além de outros pressupostos assentados na subjetividade em detrimento à quantificação. É nesse sentido que ele melhor se aplica as ciências humanas e sociais, alcançando as pesquisas realizadas no campo educacional, sobretudo aquelas em que pesquisador e objeto vão se construindo cotidianamente através das experiências.

Dessa maneira, a abordagem qualitativa constitui-se como um método de investigação científica que tem como enfoque principal o caráter subjetivo do objeto pesquisado, buscando conhecer suas particularidades e experiências individuais ou coletivas. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70), na pesquisa qualitativa, “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”, sendo assim, não exige métodos e técnicas de comprovação.

Na pesquisa qualitativa, utiliza-se, quase sempre, o ambiente como fonte direta para a recolha de dados. Assim sendo,

O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador [...] Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 70).

Através das concepções dos autores, fica explícita a importância que a pesquisa qualitativa atribui ao ser social e científico, respeitando assim suas particularidades. É nessa mesma perspectiva que o processo da pesquisa possui relevância, pois a relação que é estabelecida entre o pesquisador e o objeto de estudo possibilita a existência de uma associação maior entre os elementos a serem estudados, contribuindo para uma análise qualitativa da realidade investigada.

Desse modo, nesse trabalho, o respeito aos pressupostos da pesquisa qualitativa, possibilitou analisar com um olhar mais sensível e ético os relatos das duas professoras colaboradoras que não hesitaram em compartilhar suas histórias. Portanto, a pesquisa qualitativa contribuiu para que fossem realizadas cuidadosas análises e reflexões acerca da trajetória de vida-formação-profissão, importante para compreensão de elementos relacionados à vida, à formação, à escolha pela profissão, ao cotidiano docente e às condições de trabalho em classes multisseriadas no campo.

Nesse sentido, corroboramos com Chizzotti (2003, p. 221), ao afirmar que o termo qualitativo envolve “uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” do pesquisador. Optamos, portanto, nesse trabalho, pela pesquisa qualitativa em função dessa e outras características já apresentadas. Associamos ainda a essa perspectiva a abordagem (auto)biográfica que tem como premissa a aproximação com as histórias individuais inseridas em contextos sociais, nos permitindo compreender a relação intrínseca entre o pessoal e profissional que se cruzam na pessoa do professor.

## **2.2. Abordagem (auto)biográfica e a pesquisa com professoras**

A escrita autobiográfica, revelada através das narrativas de formação, permite ao sujeito compreender, em medidas e formas diferentes, o processo formativo e os conhecimentos que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida, porque o coloca em transações consigo próprio, com outros humanos e com o seu meio natural. (SOUZA, 2006)

Uma das características da abordagem (auto)biográfica é permitir que o sujeito amplie seus conhecimentos através de si próprio, através das inúmeras experiências vivenciadas cotidianamente. É nesse sentido que o método (auto)biográfico tem se caracterizado como ferramenta de grande importância para a realização de diversas pesquisas, inclusive no âmbito proporcional, pois tem proporcionado aos sujeitos “o contato com sua singularidade e o mergulho na

interioridade do conhecimento de si ao configurar-se como atividade formadora, porque o remete para uma posição de aprendiz” (SOUZA, 2006, p.135), aprendiz de si e de seus mundos.

Segundo Souza (2014), “no campo educacional brasileiro, as pesquisas (auto)biográficas tem se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação” (p. 40), isto porque a narração de suas histórias permitem aos sujeitos um (re)pensar sobre suas trajetórias. Com isso, percebe-se que ela tem oportunizado pesquisadores e demais sujeitos em processo de formação “narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas”. É nesse sentido que a abordagem (auto)biográfica tem representado para os sujeitos uma importante possibilidade de autoformação.

As primeiras pesquisas (auto)biográficas começaram a se disseminar pelo Brasil na década de 90, do século passado, com forte influência no campo educacional e em outros âmbitos das ciências humanas e sociais. Atualmente, o método (auto)biográfico é constantemente utilizado por pesquisadores de várias áreas, principalmente a educacional, por constituir-se como um importante instrumento para estudar a formação docente e as práticas dos professores, utilizando como principal recurso as narrativas de vida. Sendo assim, de acordo com Passeggi *et al* (2011, p. 370), a pesquisa (auto)biográfica:

[...] procura identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p. 370).

Nesse sentido, fica explícito o grande interesse que a pesquisa (auto)biográfica apresenta pela vida das pessoas e pela forma como elas narram suas histórias. Outro aspecto muito importante a ser observado, é o fato de que esse tipo de pesquisa oportuniza ao narrador, no caso dessa pesquisa, professoras que atuam em classes multisseriadas no campo, a oportunidade de refletir sobre a sua trajetória pessoal e profissional. Além disso, como enfatiza Meireles (2015, p. 285) “a abordagem (auto)biográfica possibilita aos professores se posicionarem frente as

suas trajetórias, sobre o que conhecem e fazem, o que fizeram e podem vir a fazer”, provocando importantes reflexões no campo pessoal e profissional.

No presente trabalho, a escolha pela abordagem (auto)biográfica contribuiu significativamente para este estudo, considerando o problema e os objetivos. Assim sendo, possibilitou analisar a trajetória de formação-profissão das professoras participantes da pesquisa através das suas narrativas de vida.

Esse desvelamento de si, proposto pelo método (auto)biográfico, especificamente pelas narrativas docentes, é uma forma de explicitar a singularidade, de articular espaços, tempos e experiências, de tecer significações sobre a própria existência (MEIRELES, 2013, p. 58).

Nessa perspectiva, ao narrar sua própria história, o sujeito acaba por dar sentido e significado a sua existência, se posiciona como ser social, além de (re)construir a sua própria identidade. Dessa maneira, “aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação” (BUENO, 2002, p. 20). Por isso, que toda entrevista se constitui como uma interação social. Portanto, a utilização do método (auto)biográfico através das narrativas docentes, constituiu-se como uma relevante ferramenta para a realização desse estudo.

### **2.3. Fonte de coleta de dados**

Em um trabalho que envolve pesquisa e conseqüentemente sujeitos, a coleta de dados se caracteriza como umas das fases mais importantes de um trabalho científico, pois possibilita o acesso às informações junto à população pesquisada. Dessa forma, em qualquer tipo de levantamento com o público, é necessário o máximo de cuidado na hora de coletar informações, pois pode envolver questões particulares dos sujeitos, o qual exige do pesquisador um posicionamento profissional e ético.

Sendo assim, por se tratar de uma pesquisa de caráter (auto)biográfico, optou-se pela entrevista narrativa como fonte de coleta de dados. Esse instrumento possibilitou uma maior aproximação com os sujeitos envolvidos que, no caso dessa pesquisa, são duas professoras que atuam em classes multisseriadas em uma

escola do campo, além de permitir colher dados importantes para realização da pesquisa. É importante informar que as entrevistas narrativas foram realizadas durante as visitas realizadas na escola.

### 2.3.1 Entrevista narrativa

*“[...] Porque a vida só é possível reinventada.”  
(MEIRELES, 1987, p. 116)*

A entrevista narrativa constitui-se como um instrumento importante para a realização de pesquisas nas mais variadas áreas do conhecimento, ao permitir que as pessoas, ao narrarem suas próprias histórias, (re)construam acontecimentos pessoais e sociais. Assim, por se tratar de uma pesquisa qualitativa de abordagem (auto)biográfica, foi escolhida a entrevista narrativa como o principal instrumento utilizado para coletar os dados deste trabalho, visto que se trata de uma técnica relevante que possibilita ouvir as experiências de vida e formação dos sujeitos.

A entrevista narrativa constitui-se como importante ferramenta para elucidar fenômenos que ocorrem nas histórias de vida das pessoas. Dessa forma, essa técnica de fazer pesquisa vem sendo utilizada em diferentes contextos educacionais, ganhando relevância em estudos sobre as histórias de vida de professoras e professores. Nessa perspectiva, essas narrativas docentes, além de permitir uma considerável aproximação do pesquisador com os sujeitos pesquisados, proporciona uma maior apreensão das trajetórias narradas.

Segundo Meireles (2015, p. 287) “as narrativas docentes são vistas como possibilidades de dar visibilidade às professoras, a fim de compreender/apreender os sentidos que estas atribuem à profissão docente”. Outra característica marcante da entrevista narrativa é a capacidade de estimular e encorajar os narradores a contar aspectos importantes de suas trajetórias. Nesse sentido, é de extrema importância que seja estabelecida uma relação de confiabilidade entre o entrevistador e o entrevistado, uma vez que é a partir da interação entre ambos que as histórias são tecidas e narradas. Além disso, é relevante mencionar a presença da temporalidade nas narrativas, pois a todo momento presente, passado e futuro se articulam.

As entrevistas foram coletadas oralmente, com o auxílio de aparelhos eletrônicos para gravação em áudio. Para tanto, foram elencados anteriormente eixos orientadores para conduzir a narrativa das duas professoras que participaram da pesquisa. Na entrevista narrativa, buscamos superar o modelo tradicional de entrevista marcado pelo binômio pergunta-resposta, isso porque interessa-nos a profundidade das narrativas e minuciosidade dos dados narrados. É importante mencionar que, apesar de ser uma pesquisa (auto)biográfica, na qual se estuda a história de vida dos sujeitos, a pesquisa em questão dedicou-se principalmente na apreensão das trajetórias de formação-profissão das professoras colaboradoras.

Além das entrevistas, foram consultados alguns documentos referentes à escola, para colher algumas informações julgadas necessárias, entre elas, conhecer o histórico da instituição e seus princípios educacionais. Nesse sentido, utilizou-se o Projeto Político Pedagógico da escola, por conter uma multiplicidade de dados referentes ao espaço pesquisado e que foram imprescindíveis para a realização do presente trabalho de pesquisa. É relevante informar também que foram feitas algumas observações do contexto a fim de perceber aspectos relacionados ao cotidiano da escola e das professoras entrevistadas.

### **2.3.2 Análise e organização dos dados**

No tocante da realização de uma pesquisa científica, é muito importante a escolha de uma técnica para analisar e interpretar os dados coletados. Diante disso, os dados dessa pesquisa foram analisados e interpretados através da análise de conteúdo (CAMPOS, 2014). A escolha por esta perspectiva deu-se principalmente pelo fato do estudo em questão ser de caráter qualitativo e (auto)biográfico, desse modo, optou-se por essa técnica de análise, um vez que a mesma proporciona um olhar multifacetado sobre a (im)completude dos dados coletados.

Nesse sentido, Campos (2004, p. 611) ressalta que a análise de conteúdo pode ser “compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento”. Durante o trabalho de pesquisa, as entrevistas foram transcritas e, em seguida, categorizadas conforme análise inicial de seu conteúdo, a partir da leitura dos dados coletados, organizou-se

um quadro analítico<sup>6</sup>, constando fragmentos narrativos de cada uma das professoras.

Além da análise de conteúdo, utilizamos os trabalhos de Meireles (2015) e Souza (2014) para orientar a análise das entrevistas, conforme pressupostos da perspectiva compreensiva-interpretativa. Para Souza (2014)

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (SOUZA, 2014, p. 43).

. Considera-se na análise da narrativa a compreensão das trajetórias pelas professoras e modo como interpretam eventos e acontecimentos vividos. O rigor e a ética, portanto, orientam o trabalho de análise de dados (auto)biográficos. Assim, “o sujeito, ao tomar a si mesmo como objeto de reflexão, constrói uma identidade narrativa e elabora sua visão de mundo e seu(s) lugar(es) no mundo” (MEIRELES, 2015, p. 6).

Atendo às questões de ética, as transcrições das entrevistas foram disponibilizadas para cada uma das professoras, para que as mesmas, tivessem acesso ao conteúdo e autorizassem a sua publicização. Esta autorização, por sua vez, deu-se mediante a assinatura da carta de cessão.

#### **2.4. Contexto da pesquisa**

Em uma pesquisa de Campo, o contexto pesquisado exerce um papel relevante na produção de dados e realização da investigação. Por isso, tal o contexto se caracteriza também como algo bastante complexo e dinâmico, exigindo do pesquisador um rigor e ética na escuta dos sujeitos e nas observações cotidianas. Nesta seção, são compartilhados aspectos relacionados ao contexto em que a presente pesquisa foi realizada, especificamente, a escola e a comunidade. Além de constar informações sobre as professoras colaboradoras.

---

<sup>6</sup> Ver nos apêndices desse trabalho.

### 2.4.1. Escola e comunidade: situando o lócus da pesquisa

A Escola Municipal Sandoval Santa Cruz, local onde as professoras colaboradoras desenvolvem o trabalho docente, localiza-se na comunidade Serrote, zona rural do município de Elísio Medrado, situado no interior da Bahia. A instituição escolar foi fundada na administração do prefeito Derval Costa Braga, inaugurada em fevereiro de 1982. A unidade escolar recebeu esse nome em homenagem a um amigo do prefeito daquele período. A Escola foi construída na gestão do governo estadual de Antonio Carlos Magalhaes, que tinha na época como Secretário Estadual de Educação e Cultura o Dr. Eraldo Tinoco.

**Figura 1: Parte externa da escola**



**Figura 2: Parte interna da escola**



Fonte: Pesquisa de campo, acervo da autora 2016.

Quanto à estrutura física da escola, a unidade escolar possui duas salas amplas, dois banheiros, sendo um feminino e o outro masculino, uma cozinha, uma secretaria e duas áreas, uma na parte interna da escola e a outra na parte externa da escola. A estrutura organizacional da escola Sandoval Santa Cruz é composta por um contingente de cinco funcionários, sendo duas professoras, uma diretora, uma faxineira, que também tem a função de merendeira, e um porteiro. No quadro de funcionários, três são concursados e os demais têm contrato temporário com o município. Vale ressaltar que a diretora não é exclusiva dessa escola, ela atende a outras unidades escolares, como é comum na gestão de escolas municipais localizadas no campo.

A instituição em questão normalmente funciona no período vespertino. O público alvo são estudantes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No período de realização da pesquisa, totalizavam 60 estudantes nas respectivas etapas de ensino. É relevante citar que esta escola é multisseriada,

organizada em duas turmas da seguinte forma: uma para atender as crianças do G4, G5. 1º ano e 2º ano, e a outra turma o 3º, o 4º e 5º anos. Além disso, é importante destacar também que os estudantes são oriundos da própria comunidade, ou seja, são sujeitos do campo.

A Escola Municipal Sandoval Santa Cruz oferece condições físicas mínimas para o desempenho das atividades de ensino e aprendizagem, principalmente, se referindo à área de lazer. O único espaço que a escola possui para que as crianças desenvolvam atividades recreativas fica na parte externa, por isso, não oferece nenhum tipo de segurança para os estudantes, principalmente por ficar próxima de uma estrada e sem nenhuma barreira de proteção (muro, cerca, etc.).

Em relação aos processos metodológicos e pedagógicos da instituição, durante as observações do cotidiano escolar, foi perceptível a dificuldade apresentada pelas professoras para ministrar as aulas no contexto da multissérie, principalmente, se referindo à classe que atende as crianças menores. Nessa turma, que é composta de um contingente de aproximadamente 25 estudantes, com idade entre cinco e oito anos, as aulas são ministradas por uma única professora, que apesar do esforço não consegue dar conta de estudantes em séries/anos diferentes e principalmente com níveis de aprendizagem diferenciados. Esse trabalho em contexto heterogêneo, tem implicado no trabalho das professoras, de modo que, por vezes, surgem problemas e dificuldades no âmbito didático-pedagógico.

Outro aspecto relevante a ser citado refere-se à manutenção da escola, às verbas destinadas a ao funcionamento da instituição e pagamentos dos funcionários são provenientes do governo estadual e municipal. A escolha pela Escola Municipal Sandoval Santa Cruz, justifica-se de certo modo pelo fato da mesma estar ligada diretamente às minhas origens, pois estudei durante um período da minha infância nessa instituição e nela vivi momentos marcantes da minha trajetória escolar. Assim sendo, o retorno a esta escola como pesquisadora produz um sentido e um significado implicado com meus percursos de vida e formação.

No que se refere, a comunidade em que a escola está inserida, esta pertence ao município de Elísio Medrado, localizado no Recôncavo da Bahia, há mais ou menos 240 quilômetros da capital Salvador, com uma área total de 100 km<sup>2</sup>; onde se encontra uma população estimada em 8.448 habitantes (2016) e uma densidade demográfica de 41,06 hab./ km<sup>2</sup>. Sua população é predominantemente rural (em

torno de 73%), isso explica o fato da sua economia ser baseada principalmente na agricultura familiar.

**Figura 3: Comunidade do Serrote**



Fonte: Pesquisa de campo, acervo da autora 2016.

A população da comunidade rural do Serrote é composta por pessoas predominantemente de classe baixa, sobrevivem, portanto, da agricultura de subsistência e de rendas provenientes de programas federais. Assim sendo, sua economia e geração de renda, assim como todo o município de Elísio Medrado, gira em torno da agricultura, especificamente, do cultivo da mandioca, laranja, feijão, banana, entre outros produtos agrícolas.

#### **2.4.2. As Professoras Colaboradoras**

*Responder a perguntas não respondo.  
Perguntas impossíveis não pergunto.  
Só do que sei de mim aos outros conto:  
de mim, atravessada pelo mundo [...].  
(Cecília Meireles, 1958)*

Esta pesquisa, de vertente (auto)biográfica, contou com a colaboração das professoras Luzia<sup>7</sup> e Ivone que atuam em classes multisseriadas no povoado rural do Serrote localizado no município de Elísio Medrado, mais precisamente na Escola Municipal Sandoval Santa Cruz. É relevante ressaltar que ambas as professoras são

---

<sup>7</sup>Nesta pesquisa optou-se por utilizar os nomes reais das professoras, sob a autorização das mesmas, conforme carta de cessão.

graduadas em Pedagogia, nasceram na zona rural e foram alunas provenientes de escolas localizadas no campo. Além disso, tanto Luzia como Ivone, trabalham em regime efetivo, cumprindo carga horária de 20 horas semanais.

A professora **Luzia** é natural do município de Varzedo-Ba. Além de nascer nesse município, também iniciou lá os seus estudos, porém mudou-se para o município de Elísio Medrado ao constituir família. Como já citado anteriormente estudou em uma escola localizada no campo, em uma classe multisseriada durante os primeiros anos de sua escolarização. Luzia possui 24 anos de profissão como professora da rede pública de ensino, 19 anos destes, atuando em escolas do campo, sendo que há nove anos leciona na escola onde realizamos esse estudo. Atualmente, tem sido responsável pela turma das crianças menores.

A professora **Ivone** é natural do município de Elísio Medrado-Ba, onde reside desde seu nascimento até os dias atuais. Estudou seus primeiros anos de escolarização na escola em que a presente pesquisa está sendo realizada, na qual leciona há 9 anos. Possui 16 anos de profissão dedicados à docência, atualmente, é responsável pela turma que reúne estudantes do 3º, 4º e 5º ano.

Por fim, é importante destacar que a escolha por essas profissionais se justifica pelo fato de serem as únicas professoras da escola da comunidade do Serrote no período da pesquisa, além da aproximação com as mesmas possibilitando a viabilidade para realização do estudo.

### 3. PROFESSORAS DE CLASSES MULTISSERIADA: trajetórias de vida-formação-profissão

---

---

*Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo leva-se ou nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Por que somos professores(as). Somos, não apenas exercemos a função docente. Carregamos angústias e sonhamos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professor(a) faz parte de nossa vida pessoal.*

*(Miguel Arroyo,, 2000. p.27 )*

#### **3.1 Professoras de classes multisseriadas do Campo: Histórias que se cruzam.**

Nessa sessão apresentamos as professoras colaboradoras do estudo. As informações a seguir foram disponibilizadas pelas professoras através da entrevista narrativa realizada em junho de 2017. Inicialmente, apresentamos um breve perfil de cada uma delas, no qual observamos suas singularidades e algumas marcas de suas trajetórias de vida-formação-profissão.

A professora Luzia nasceu e viveu boa parte da sua vida no município de Verzedo, localizado no município



A professora Ivone é natural do município de Elísio Medrado-Ba, onde reside desde seu nascimento até os dias atuais. Estudou magistério por orientação de sua mãe e formou-se em Licenciatura em Pedagogia. Leciona na educação básica há 16 anos, dez destes, dedicados à escola do campo. Atualmente, é professora na escola em que estudou seus primeiros anos de escolarização.



Diante dessas informações, é relevante citar que apesar das professoras serem de localidades diferentes, apresentam diversos aspectos em comum: nasceram, viveram e exercem a docência no Campo. Como podemos perceber, ambas possuem ligação muito próxima com o contexto campesino, constituíram-se professoras do Campo e atualmente trabalham na mesma escola. Dessa forma, podemos perceber que suas histórias de vidas se cruzam cotidianamente.

Por outro lado, cabe ressaltar que essas histórias que se cruzaram em um determinado período da vida dessas professoras, apesar de se caracterizarem como

algo singular desse contexto, não se trata de uma realidade isolada. São histórias de vida que com suas particularidades, fazem parte de um contexto social mais amplo. No entanto, essas trajetórias que se cruzam, na maioria das vezes, são invisibilizadas, sobretudo, quando se trata de professores do campo no contexto brasileiro.

No caso das professoras entrevistadas, podemos perceber como é marcante a relação estabelecida entre elas e o campo. Ambas nasceram e se criaram no contexto campesino, no qual construíram um laço de afetividade e pertencimento. Podemos perceber essa forte ligação com o seu contexto de origem a partir das narrativas de umas das professoras entrevistadas, quando ela relata que *“na verdade, eu sempre morei no campo, recordo minha infância com muita saudade, pois tive uma infância feliz”* e ainda complementa ao descrever que *“eu sempre morei no campo e até hoje gosto de morar no campo, não penso em sair daqui e ir morar na cidade, só se for por uma questão mais forte”* (LUZIA, entrevista narrativa, 2017). Nesse sentido, podemos perceber a valorização que a professora Luzia estabelece com o campo como um lugar de pertença e produção da vida.

O campo compreendido nesse trabalho trata-se de um contexto de diversidade, portanto, heterogêneo, no qual, estão envolvidas múltiplas realidades, constituindo-se como um modo de vida. Apesar do campo e das pessoas que vivem nele terem sido invisibilizados ao longo da história em diversos aspectos, sejam eles educacionais, políticos, sociais ou outros, o campo tem se caracterizado como um espaço de construção de saberes e trocas culturais.

Nessa perspectiva, “o campo é concebido como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura, é essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo” (RECK, 2007, p. 23). Trata-se de um lugar onde os indivíduos constroem e reconstróem relações e histórias que marcam sua identidade. Além disso, a cultura campesina é marcada pela coletividade, principalmente, no que se refere às relações familiares, estreitando os laços dos indivíduos com a sua origem e com sua cultura. Isso se dá desde a infância.

Outro fator muito marcante no contexto campesino refere-se à relação das pessoas que residem nesse espaço, com a lida/trabalho no campo, na maioria dos casos todos participam dessa tarefa. No contexto investigado, predomina a agricultura familiar, na qual a participação dos membros da família é imprescindível.

Muitas crianças começam a ajudar os seus pais desde muito cedo, muitos destes chegam até mesmo a abandonar as escolas para trabalhar na agricultura. Segundo Custódio e Souza (2007, p. 4), “o trabalho precoce é o principal fator determinante da infrequência e evasão escolar”. No entanto, o abandono a escola por causa do trabalho não é um problema específico do contexto campestre, porém nesse espaço ele se mostra com mais evidência.

Ainda segundo Custódio e Souza (2007):

[...] as principais causas do trabalho precoce envolvem as condições econômicas das famílias, mas também fatores de ordem cultural que legitimam a exploração pelo suposto caráter moralizador do trabalho. A ausência de políticas públicas de atendimento também consiste em um forte componente de reforço na integração de crianças e adolescentes no mundo do trabalho (CUSTÓDIO e SOUZA, 2007, p. 4).

Dessa forma, podemos perceber que o trabalho infantil, independente do contexto, caracteriza-se com um problema social. Diante das observações dos autores supracitados, ficam nítidas as inúmeras consequências que esse trabalho precoce pode ocasionar na vida de crianças e adolescentes, principalmente no âmbito educacional. No caso do cenário nordestino, o trabalho infantil se caracteriza como um trabalho familiar, no qual se reúnem a força de trabalho de toda a família com o intuito de diminuir os gastos com mão-de-obra extra, principalmente, se tratando de pequenos agricultores, não tem muitos recursos financeiros.

No caso das professoras participantes da pesquisa, elas começaram a trabalhar ainda muito pequenas, tanto nos afazeres domésticos como no trabalho no campo. Os excertos a seguir demonstram como era essa relação infância e trabalho:

Eu me recordo que com 10 anos de idade eu já fazia todo serviço da casa, de comida a arrumação da casa, lavar roupa. Naquela época não tinha fogão a gás, nós tínhamos que buscar lenha e eu não ia sozinha, mas sempre que meu pai, minha mãe ia, eu e meus irmãos a gente sempre ia junto para poder ajudar. (Luzia, entrevista narrativa, 2017)

Meus pais saíam cedo para trabalhar aí eu tinha que tomar conta da casa, desde pequenininha, sete ou oito anos minha mãe já se encarregava de quando chegar já ter tudo organizadinho, almoço, a casa, eu fazia do meu jeitinho. (Ivone, entrevista narrativa, 2017).

Nas palavras de Luzia, podemos perceber a dinâmica cultural do campo, os pais levavam os filhos para ajudar nos trabalhos na roça. Nesse caso, o trabalho do campo ia além da sobrevivência, ele era visto como formador, num sentido de preparador para a vida. Outro aspecto que podemos perceber, relaciona-se a dimensão de gênero muito marcante no período em que essas histórias decorreram. Apesar de todos contribuírem com sua mão de obra na agricultura, nesse período os afazeres domésticos eram atividades exclusivas das mulheres. No entanto, essa realidade não é um fato exclusivo do município em que foi realizada essa pesquisa, mas de diversos contextos brasileiros.

Ainda que as professoras tenham relatado que desde muito pequenas ajudavam os pais nas atividades domésticas e na lida do campo, a todo o momento elas evidenciam que sempre conseguiram conciliar o trabalho e os estudos.

[...] quando eles arrancavam mandioca mesmo que tinha que ir pra casa de farinha, às vezes eu nem vinha para casa, da escola mesmo eu ficava na casa de farinha, trocava de roupa lá que minha mãe levava, já ficava para dar uma ajudinha também, sempre foi assim a lida, do campo para escola, da escola pro campo e assim sucessivamente. (Ivone, entrevista narrativa, 2017).

[...] a gente carregava água da fonte e tinha que correr para na hora de ir para escola já tá disponível para poder ir. (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

Tanto na narrativa de Ivone como no relato de Luzia, podemos perceber que o trabalho não impediu o acesso à escola/educação. Porém, cabe tencionar e pensar como essa infância marcada pelo trabalho é uma realidade do contexto camponês brasileiro implicando em responsabilidades que podem ser consideradas como um “roubo” da infância. Já que muitas crianças são obrigadas a substituir as experiências dessa etapa da vida em função do trabalho. Além do trabalho precoce no campo, são inúmeros os problemas enfrentados cotidianamente por estudantes e professores que estudam e trabalham em escolas do campo.

Através das narrativas das professoras, podemos visualizar essa realidade quando relembram das inúmeras dificuldades enfrentadas em suas trajetórias escolares:

[...] eu e mais dois irmão meus, a gente estudava na mesma escola e na verdade era uma casa em que o morador cedia uma sala, era a

sala de visita, a sala da frente, para servir como sala de aula. (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

[...] o esposo da minha professora teve um incidente ele chegou a falecer, eles acabaram por vender a fazenda e foram morar na cidade, ai meu pai teve que me transferir para outra escola que era na mesma localidade que é a escola Sandoval Santa Cruz a qual eu sou professora hoje e era a dos primeiros anos era bem próximo e ai a Sandoval já era um pouquinho distante. (Ivone, entrevista narrativa, 2017).

Desse modo, é notável que no período em que as entrevistadas estudaram, as escolas, na maioria das vezes, não eram prédios escolares e sim casas cedidas por algum fazendeiro da região ou, em alguns casos, funcionavam na casa da própria professora. Sendo assim, para que as crianças da comunidade tivessem acesso à escola, um fazendeiro da região se propunha a construir em sua propriedade uma sala de aula e a contratar uma professora.

Nesse período e até nos dias atuais, a função de muitos educadores estava para além da sala de aula, muitos, além de ministrar as aulas, exerciam a função de merendeira, faxineira, porteira, entre outras. Isso porque, nas escolas rurais, a professora quem se “aventurasse” a ministrar as aulas teria que exercer, além da função docente, também as atribuições administrativas. É importante ressaltar que essas casas escolas apresentavam péssimas condições de funcionamento, sobretudo, do ponto de vista, da estrutura física.

É, me recordo muito bem, nessa sala só tinha uma mesa grande e dois bancos, dois bancos um de um lado da mesa e o outro do outro lado, e um quadro, onde a gente se sentava. Às vezes o banco ficava cheio demais, tinha momento que a gente tinha que se ajoelhar no chão, colocava a sandália no chão, ajoelhava em cima da sandália para poder olhar para o quadro e escrever as atividades. (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

Nas palavras de Luzia, podemos perceber dificuldades no âmbito da estrutura da escola exigindo dela e dos colegas esforços cotidianos para realizar as atividades escolares, revelando a precariedade histórica das condições da escola e do trabalho docente. Diante do supracitado, também fica evidente que apesar desses obstáculos, em nenhum momento durante a realização da entrevista narrativa ela mencionou ter tido vontade de desistir dos estudos.

Outra dificuldade enfrentada pelos estudantes das escolas do campo, citada por ambas as professoras na entrevista, refere-se ao difícil deslocamento até a escola. Além da escola ficar distante das casas dos estudantes, a prefeitura não disponibilizava transporte, muitos destes estudantes tinham que percorrer quilômetros de distância, enfrentar sol e chuva, para chegar a escola. Destaca-se essa falta de transporte para locomoção dos estudantes a partir dos relatos a seguir:

Mas naquela época não tinha as vantagens que os estudantes têm hoje de ter o transporte escolar, então a gente ia a pé, tanto os estudantes como a professora. (Ivone, entrevista narrativa, 2017).

É minha primeira escola, ela era distante da minha casa[...] desde quando estudei na zona rural a gente ia a pé, e quando comecei a estudar na cidade, foi quando passei da quarta série para a quinta série a gente também ia a pé, e era mais distante ainda do que a minha primeira escola[...] (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

Diante do exposto, fica evidente o esforço pessoal que as professoras durante o período de escolarização faziam para conquistar o que já era seu de direito, o acesso à educação. Isso demonstra a marginalização do ponto de vista legal e estrutural que a educação rural<sup>8</sup> teve e continua tendo no Brasil. De acordo com os excertos das docentes, podemos observar que a Educação do Campo sempre foi esquecida pelas políticas públicas brasileiras. E mesmo já existindo legislações que garantissem o acesso à educação, como por exemplo, a primeira LDB 4024/61 e a constituição de 1988 que promulgava que a educação era um direito de todos. Ainda assim, o descaso com a educação era bastante visível e, se tratando especificamente da educação ofertada aos sujeitos do campo, observa-se uma ausência mais acentuada do Estado.

No que diz respeito à relação estabelecida com a primeira professora e a escolas colaboradoras, sobretudo Luzia, a qual demonstra proximidade e afetividade, externando momentos felizes e de diversão: “*eu gostava muito de ir para a escola porque lá a professora contava história, a gente brincava muito*”. Ainda podemos constatar essa boa relação entre Luzia e sua professora, quando ela relembra:

---

<sup>8</sup> Neste trabalho estamos utilizando a expressão rural para situar dimensões históricas e geográficas.

[...] eu tive sorte porque eu tive uma professora muito boa. Ela não era professora formada, ela era professora leiga. Eu lembro que ela começou estudar já no período em que já estava ensinando, ela era professora leiga, mas era professora que tinha comunicação com nossos pais, tinha amizade com os familiares dos estudantes, na escola ela até fazia serviço que não era dela, mas fazia, como a questão de cortar unha, cortar cabelo daqueles estudantes que necessitavam, tudo isso ela fazia (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

Podemos observar que, a professora desempenhava funções que não eram dela, como o cuidado com a higiene pessoal dos estudantes. Além disso, podemos destacar questões relacionadas a formação das professoras. No período em que as entrevistadas estudaram era comum professores atuando sem formação, as chamadas “professoras leigas”. As professoras leigas possuíam o mínimo de formação e não tinham habilitação para o magistério, eram muito presente em escolas rurais.

Tal realidade se perpetuou ainda por muitos anos, assim como afirma Araújo (2010, p.130) que mesmo em “décadas posteriores, pesquisas relativas ao quantitativo de professores brasileiros que atuavam em escolas da zona rural indicam uma presença significativa da figura do leigo atuando nessas escolas”. No entanto, podemos considerar que essa realidade de ausências no âmbito da formação de professores não era exclusiva do município de Elísio Medrado, mas de todo o Brasil. Segundo Hirschberg *et al* (1985)

Em 1982, foram contados, no Brasil, 826.983 docentes: destes 679.534 (isto é, 82,17%) prestam serviços em escolas de duas ou mais classes e dos mais 17, 83% - aqueles alocados às escolas de uma só classe- a maioria absoluta, isto é, 141.533 sujeitos (representando 96%), trabalham na zona rural. Sabendo-se que o leigo é mais uma expressão de subdesenvolvimento, é natural encontrar sua maior incidência na zona rural das regiões menos desenvolvidas (Norte, Nordeste e Centro- Oeste); além disso, é a rede municipal que abriga a maior parte deste contingente (HIRSCHBERG *et.al.*, 1985, p. 28).

Diante desses dados, fica explícito a quantidade expressiva de professores leigos atuando em diversas regiões do Brasil, o que de certo modo revela o descaso do Estado e das políticas públicas para com a formação dos professores, bem como com a população campesina, uma vez que, a maior parte desses profissionais atuavam no contexto rural. É relevante citar também, que a professora Luzia, uma

das participantes dessa pesquisa, também atuou em seus primeiros anos de docência como professora leiga, pois assumiu uma sala de aula antes de concluir sequer os anos finais do ensino fundamental, trataremos dessa questão posteriormente.

Em relação a escolha pelo magistério, podemos observar que ocorreu de forma diferenciada entre as professoras:

[...] a princípio eu optei pelo magistério por gostar e também porque minha mãe sempre dizia, se você se formar professora, você já vai ter uma profissão (Ivone, entrevista narrativa, 2017).

Na minha época só tinha magistério, ainda não tinha formação geral. (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

Segundo a professora Ivone, o magistério a escolha pelo magistério ocorreu por influência da sua mãe, a qual via nessa formação a projeção de uma profissão. Já no caso de Luzia, como podemos perceber no relato o magistério foi à única opção de formação oferecida na época. Diante do exposto, podemos perceber a influência da família na trajetória formativa e profissional de Ivone. De outro modo, destacamos o quanto o próprio sistema também influenciou a escolha de Luzia, uma vez que no período em que estudou o magistério essa era a única opção ofertada. Após terminar o magistério, elas já começaram a lecionar mesmo não tendo nível superior, pois nesse período o ensino superior não era obrigatório<sup>9</sup>. Foi só a partir dos anos 2000, que elas tiveram acesso ao ensino superior através de uma faculdade recém chegada na cidade vizinha, Amargosa. Ambas cursaram licenciatura em Pedagogia pela mesma instituição, a Faculdade de Ciências Educacionais (FACE).

Segundo as professoras Ivone e Luzia, a opção pelo curso de Pedagogia não foi necessariamente uma escolha, mas como uma oportunidade inscrita em suas trajetórias de formação-profissão, uma vez que elas já atuavam como professoras. Assim narram a respeito da escolha pela Pedagogia:

---

<sup>9</sup> Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, recomende a formação de professores em nível superior, o curso de Magistério, de nível médio, ainda é aceito na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), prevê que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até 2020. Informação disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/150/magisterio-2020-prazo-final>

[...] já está na área da educação, por eu já ter feito o curso de magistério. (Ivone, entrevista narrativa, 2017).

[...] já está atuando na área da educação e apesar de não ter escolhido foi uma oportunidade que surgiu na minha vida, eu gosto muito do que faço. Se hoje você me perguntasse assim que outra profissão eu gostaria de ter, eu escolheria ser professor, porque eu gosto de ser, de ser professor. Então por isso que eu optei fazer pedagogia (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

Sendo assim, podemos perceber ainda através do relato de Luzia, que mesmo não sendo uma escolha a princípio, o curso de Pedagogia implicou positivamente no gosto pela docência. Além da licenciatura em Pedagogia, que marca a formação inicial de ambas, as referidas professoras concluíram em 2017 uma pós-graduação. Trata-se do “Curso de aperfeiçoamento/especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do campo Programa Escola da Terra”, oferecida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA), em parceria com a secretaria de educação do município de Elísio Medrado. O curso tem como finalidade proporcionar formação continuada de professores das escolas do campo, contribuindo com o desenvolvimento de práticas pedagógicas imersas na intervenção qualitativa e fortalecedoras da escola como espaço do conhecimento historicamente construído.

O curso em questão baseia-se nas concepções de Demerval Saviani, pesquisador e estudioso da Pedagogia Histórico-Crítica. A especialização teve duração de seis meses, divididos em três módulos, a saber: *Fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica*; *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para Pedagogia Histórico-Crítica*; *Alfabetização na Pedagogia Histórico-Crítica*. A seguir são apresentadas fotos das obras-referências estudadas no decorrer do curso.

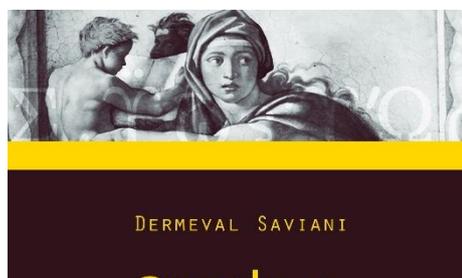


Figura 4: capa de livro.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2017

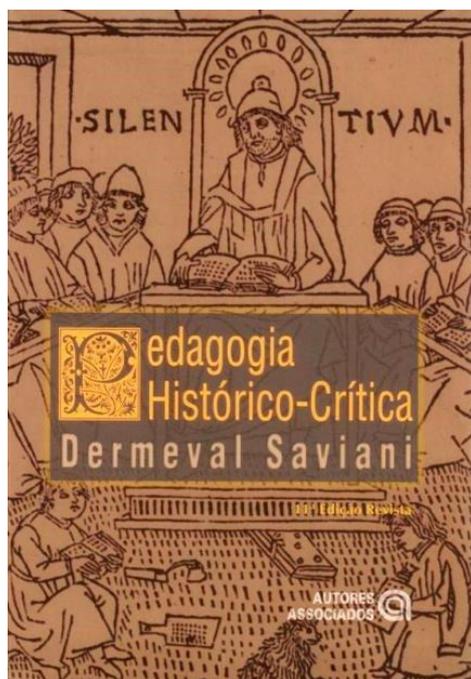


Figura 6: capa de livro.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Figura 5: capa de livro.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2017

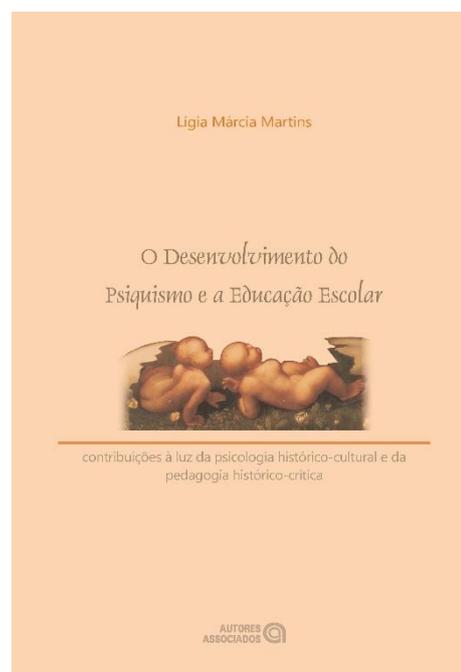


Figura 7: capa de livro.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2017.

Em relação às aprendizagens adquiridas durante o curso e sobre as contribuições para a atuação na Educação do campo, ambas as professoras relataram a importância do curso para a formação pessoal e profissional. Conforme relatou Luzia:

Apreendi que conforme a Pedagogia Histórico-Crítica, o ensino deve ser pautado na difusão dos conteúdos para elevar a capacidade intelectual dos indivíduos, através de um método de ensino que

contribua para a passagem da *síncrese* para a *síntese* do estudante com mediação dos conteúdos vivos clássicos e de um bom método. Conteúdos estes que devem ser contextualizados para que o ensino tenha significado para a vida dos estudantes. (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

Diante da narrativa de Luzia, podemos perceber as contribuições do curso para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, principalmente se tratando de uma classe multisseriada no campo. Como podemos observar no trecho anterior, os conceitos citados por ela, referem-se à passagem da *síncrese* para a *síntese*. Esses conceitos são abordados por Dermeval Saviani em suas obras. Nesse caso, a *síncrese* representa o conhecimento que o estudante já possui, ou seja, o conhecimento popular (senso comum), e a *síntese* a um conhecimento científico. Dessa forma, segundo Luzia, a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica é possibilitar que as aprendizagens construídas atravessem a *síncrese* e cheguem à *síntese*.

Contudo, vale ressaltar que:

Não se trata de excluir ou negar o saber popular, mas superá-lo e torná-lo rico em novas determinações, atingindo-se no ponto de chegada do trabalho educativo aquilo que não estava posto no ponto de partida (GAMA E DUARTE, 2017, p.524).

Todavia, segundo os autores, não se devem negar os conhecimentos que os estudantes já possuem, mas aprimorá-los. Trazendo isso para a realidade campesina, essa afirmação é relevante, uma vez que os estudantes nesse contexto possuem conhecimentos apreendidos culturalmente, que aliados aos novos adquiridos na escola, podem resultar em aprendizagens significativas e importantes.

Sobre a importância do curso para a sua profissão, a professora Luzia relatou:

Esse curso contribuiu de maneira significativa para a minha prática pedagógica como professora da escola do campo. Me fez cada dia estar revendo minhas metodologias e aprimorando meus conhecimentos para aplicar na minha sala de aula e ajudar a elevar a capacidade intelectual dos meus estudantes. (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

Nesse excerto, Luzia reafirma a importância de cursos de educação continuada como o citado para a formação de professores, principalmente, os que atuam no contexto campesino, pois estes, na maioria das vezes, encontram-se

esquecidos e invisibilizados. No entanto, apesar de percebermos a importância do referido curso para a formação dessas profissionais, as professoras relataram que fazer o curso não foi uma escolha, mas uma oportunidade que surgiu via Secretaria de Educação Municipal.

Conforme relata a professora Ivone:

[...] foi uma oportunidade, nem foi uma opção minha na verdade né, surgiu essa oportunidade da secretaria de educação e como eu já queria fazer um curso de extensão, um curso a mais, achei que seria bom para o meu currículo, para minha carreira, para minha formação e acabei fazendo. (Ivone, entrevista narrativa, 2017).

Nesse caso, essa especialização que se constitui como formação continuada na área da Educação do Campo, foi disponibilizada para as professoras colaboradoras anos depois que já atuavam na docência. Além disso, podemos perceber que em muitos casos a formação ocorre no exercício da profissão, concretizando-se tardiamente. Essa formação em exercício, a qual o sujeito aprende com a prática cotidiana, é denominada por alguns autores como “formação experiencial”.

Segundo Cavaco (2009, p. 223) “a formação experiencial é um conceito multidimensional a partir do qual surgem várias definições que, de algum modo, se complementam”. No entanto, ainda que seja relevante essa formação a partir das práticas cotidianas, é necessário que o profissional de educação fique atento para que essa formação experiencial não resulte apenas da reprodução das suas práticas, mas da reflexão do cotidiano inquietante da sala de aula, de modo que essa reflexão possibilite uma autoformação.

Outro problema recorrente no que tange a formação dos professores, principalmente quando nos referimos especificamente ao contexto da Educação do Campo, é a falta de formação específica para esse contexto. Tal realidade constitui-se como um grande problema educacional, uma vez que a ausência de formação adequada pode resultar em um ensino precarizado e também de improvisações. Além disso, a formação de professores e o currículo destinado a Educação do Campo sempre foram pensado a partir de um paradigma urbanocêntrico.

Segundo Santos (2006, p. 22):

Em todas as áreas que constituem o campo educacional (currículo, didática, formação de professores, gestão educacional, políticas educacionais, etc.) inclusive entre as correntes teóricas consideradas mais progressistas, as especificidades “rurais” têm sido ignoradas e tratadas genericamente sob um olhar “urbanocêntrico” (SANTOS, 2006, p. 22).

Diante do exposto, podemos perceber que a Educação do Campo sempre foi invisibilizada e colocada em segundo plano na esfera nacional, principalmente, em relação à formação de professores. Estes professores, em muitos casos, não possuem formação específica, por vezes o material didático e a abordagem utilizada pelos apresentam-se distante da realidade campesina.

Os dados expostos na tabela a seguir demonstram a disparidade entre o contexto urbano e campesino, no que diz respeito à formação desses profissionais da educação.

#### PERFIL DA FORMAÇÃO DOCENTE – URBANO/RURAL – BRASIL

	Total	Urbana	Rural	% rural
Total de professores	1.598.076	1.292.250	305.826	% rural
Fundamental incompleto	3.453	2.256	1.197	34,7
Fundamental completo	6.067	2.543	3.524	58,1
EM magistério	350.769	210.793	139.976	39,9
EM específico indígena	4.010	2.012	1.998	49,8
Ensino Médio	113.165	76.756	36.409	32,2
Superior completo	1.120.612	997.890	122.722	11,0

Fonte: Censo Escolar/INEP/2010 <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>

Ao analisar esses dados, identificamos que maioria dos profissionais destinados a Educação do Campo não possuem se quer nível superior. Muitos destes recebem ainda os menores salários, possuem um acúmulo de atividades e estão submetidos às péssimas condições de trabalho.

No tocante a formação de professores do campo, podemos destacar a criação de diversos cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diferentes Instituições de Ensino Superior do país, como resultado das lutas e conquistas dos

povos do campo e dos movimentos sociais. Tais cursos são ofertados pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). No entanto, esses cursos oferecidos pelo PROCAMPO são destinados apenas à formação de professores para atuarem nos Anos Finais do Ensino Fundamental e em nível Médio, não contemplando assim a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, a formação desses profissionais destinados a essas modalidades de ensino, atualmente, fica sob responsabilidade dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, que de certo modo, não possuem em sua organização curricular subsídios para garantir essa formação específica na área da Educação do Campo, como já foi visto anteriormente nesse trabalho. É nesse sentido que Souza e Santos (2007, p. 215) enfatizam que:

O modelo de ensino dos cursos de formação de professores é pensado dentro da dinâmica das relações sociais, políticas e econômicas das cidades. Pouco ou nada nos cursos de formação se trabalha com a educação voltada para a especificidade do campo. Todos estes elementos contribuem para o distanciamento e desvalorização do ensino por parte da população do campo, estabelecendo assim, a exclusão social (SOUZA; SANTOS, 2007, p. 215).

E se tratando especificamente das classes multisseriadas a situação se mostra ainda mais complexa e desassistida. Assim sendo, os estudos de Moura (2014, p. 5), “em torno das classes multisseriadas tem cada vez mais confirmado as dificuldades apresentadas pelos professores para exercer a docência nesse contexto”. Isso ocorre porque são diversos os entraves que dificultam o trabalho do professor, desde a estrutura física até a falta de formação inicial e continuada

Torna-se urgente, portanto:

[...] pensar a formação para os professores que atuam nessa realidade educacional, no sentido de empreender processos formativos que os “empoderem” de um conjunto de saberes e práticas políticas e culturalmente orientadas que possam dar conta das dinâmicas, singularidades e desafios que a educação do campo e o contexto das classes multisseriadas apresentam (MOURA, 2014, p. 5).

As afirmações de Moura (2014) revelam mais uma vez o silêncio do Estado em relação às propostas de formação para esses profissionais de educação que estão atuando no contexto da Educação do Campo e mais especificamente nas classes multisseriadas. Diante do exposto, surge a necessidade de repensarmos a formação que está sendo ofertada para os professores que atuam nesse contexto e os possíveis impactos que a falta dessa formação pode ocasionar na prática dos professores, na vida dos estudantes camponeses e conseqüentemente na existência das classes multisseriadas<sup>10</sup>.

Por isso, concordamos com Moura (2014), quando afirma:

[...] O professor que atua nas classes multisseriadas nas escolas do campo deve ter maior preparação cultural e profissional e estar plenamente identificado com o contexto que atua". [...] "a formação dos professores de classes multisseriadas deve superar a perspectiva instrumental centrada apenas nas questões técnicas da organização do trabalho pedagógico (MOURA, 2014, p. 6).

Sendo assim, essa formação deve estar pautada em um Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo que contemple essa realidade, diminuindo as injustiças e desigualdades históricas. A partir dos relatos das professoras participantes da pesquisa, podemos perceber como essa falta de formação inicial e continuada pode acarretar em sérios problemas para o processo de ensino-aprendizagem. Em relação às suas primeiras experiências em sala de aula, as professoras relatam que:

Foi muito difícil. Eu digo até para alguns colegas, eu acho que eu assassinei muitas crianças, de coração te falo que com o passar do tempo você já começa a tomar cursos, você faz uma faculdade, quando você vai se especializando na área, é que você vê que no início, porque assim, eu sair do magistério não tinha noção nenhuma de sala de aula, tinha noção assim nos estágios, aquela coisa toda né, mas ai quando eu sair de aluna para professora que realmente eu me sentir perdida, de verdade me sentir perdida. (Ivone, entrevista narrativa, 2017).

Na verdade, quando eu comecei ensinar eu ainda estava na sétima série, ainda não tinha completado o segundo grau. Eu entrei para

---

<sup>10</sup> Essa falta de formação específica tem gerado ainda angústias nos professores, ocasionando a defesa por parte dos mesmos a extinção das classes multisseriadas, fenômeno que tem ocorrido no Brasil a partir do processo de nucleação escolar implicando no fechamento expressivo de escolas localizadas no campo. Ver mais em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00049.pdf>

substituir uma professora que tinha feito uma cirurgia na garganta e ia precisar de 30 dias de licença, daí eu assumir a sala de aula dela, só ia ficar por esses 30 dias. Só que houve necessidade de ficar mais dias, daí fui ficando um mês, ficando dois, ficando três, e acabei ficando lá nesse escola por 10 anos (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

Os relatos das professoras reafirmam que muitos professores ainda atuam em sala de aula sem possuir uma formação específica e essa realidade, como já vimos na tabela (p. 67), não é um caso exclusivo da escola pesquisada, mas faz parte de uma estatística nacional, o que se intensifica quando analisamos os professores que atuam no contexto da Educação do Campo. No caso da professora Ivone, ela relata que a sua falta de formação fez com que ela “assassinasse” seus estudantes, porém, cabe ressaltar que, essa expressão não está relacionada com a morte física dos estudantes, mas com os prejuízos ocasionados durante o processo de ensino e aprendizagem. De outro modo, a professora destaca que as mudanças na sua prática ocorrem a partir dos cursos/formações e do próprio exercício da docência.

No exemplo da professora Luzia, a situação é ainda pior, pois a mesma não tinha sequer concluído o Magistério. Outro aspecto a considerar, refere-se à escolha pela docência. No seu relato, podemos perceber que a profissão chegou em sua vida não por uma escolha pessoal, mas devido as circunstâncias, provenientes da necessidade que surgiu para suprir a ausência de uma professora que por motivos de doença precisou se ausentar da escola. Esse tipo de experiência vivenciada por Luzia pode ser considerada uma “experiência charneira” um conceito desenvolvido por Josso (2010).

No caso específico dessa professora, essas experiências charneiras relaciona-se com a escolha pela profissão, a qual não foi escolhida por Luzia, mas que surgiu por uma mudança de percurso e acabou fazendo com que ela descobrisse e se realizasse na docência, tornando essa experiência um divisor de água na sua história de vida. No entanto, experiências charneiras apresentam um sentido mais amplo na concepção de Josso (2010). Segundo a autora, experiência charneira é uma passagem que ocorre entre duas etapas de vida, tornando-se um divisor de águas, ou seja, são acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida de um indivíduo.

Diante do exposto, fica evidente que a Educação do Campo e mais especificamente as classes multisseriadas, objeto desse estudo, tem enfrentado cotidianamente diversos desafios para que crianças do contexto campestre possam ter acesso a uma educação de qualidade, no seu contexto de origem. Além disso, podemos perceber os inúmeros desafios que marcaram a trajetória de vida e de formação das professoras que atuam nesse contexto.

### **3.2. PROFISSÃO DOCENTE NO CAMPO: CONDIÇÕES DE TRABALHO E O COTIDIANO DAS PROFESSORAS**

Sabemos que a Educação do Campo no Brasil foi historicamente abandonada e negligenciada pelas políticas públicas. Vale ressaltar que a situação se torna ainda pior quando analisamos as classes multisseriadas nesse contexto. A falta de formação inicial e continuada se constitui como principais problemas seguidos de diversos outros, como: estrutura das escolas, transporte, merenda, materiais pedagógicos, entre outros. Sendo assim, segundo Nascimento (2012, p. 86):

Os problemas encontrados nas classes multisseriadas são muitos, principalmente no que concerne a qualificação específica de professores para trabalharem com essas turmas, a falta de formação continuada que promova troca de experiências entre as escolas, falta de materiais didáticos e quando se tem são descontextualizados. (NASCIMENTO, 2012, p. 86).

A partir das colocações da autora, podemos perceber que são muitos os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam na Educação do Campo, principalmente, os destinados às classes multisseriadas. Como vimos na seção anterior, a falta de formação específica para o contexto campestre agregada as péssimas condições de trabalho, a precariedade da estrutura física das escolas e a um currículo descontextualizado, têm interferido no processo educacional e conseqüentemente na qualidade do ensino. Nessa seção abordaremos aspectos relacionados condições de trabalho docente e ao cotidiano das professoras.

Em relação ao planejamento, segundo as professoras entrevistadas, ele acontece de modo coletivo, feito quinzenalmente na Secretaria Municipal de Educação de Elísio Medrado, situada na sede do município. Participam desse

planejamento o diretor, o coordenador pedagógico e todos os professores que atuam nas escolas do campo desse município.

Os professores, a coordenação, a direção, eles sempre tão presentes, o coordenador pedagógico, todo mundo dá uma ajudinha também (Ivone, entrevista narrativa, 2017)

A gente faz junto lá na secretaria de educação, junto com o coordenador e os demais colegas, lá cada um dar sua opinião, sua sugestão de trabalhar tal conteúdo (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

Dessa forma, podemos perceber através dos relatos das professoras, que o planejamento e conseqüentemente a escolha dos conteúdos a serem trabalhados durante a unidade, são feitos com a participação da direção e coordenação. Se tratando do planejamento, sabemos que é um processo que apesar de complexo, pois envolvem tomadas de decisões, é um momento importante para a comunidade escolar, uma vez que as deliberações acertadas no planejamento poderão influenciar diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o planejamento se caracteriza como:

[...] um processo contínuo e sistematizado de projetar e decidir ações em relação ao futuro, em função de objetivos políticos, sociais e administrativos claramente definidos. Envolve tomada de decisões e avaliação de cada decisão interrelacionada. Planeja-se quando se acredita que, a menos que se faça alguma coisa, um estado futuro desejado não ocorrerá e que, se as atitudes apropriadas forem tomadas, aumenta-se a probabilidade de resultado favorável. Os princípios que caracterizam o processo de planejamento são: inerência, globalidade, viabilidade, pertinência e participação. Planejamento: instrumento de mobilização popular (PADILHA, 2005, p. 31).

Nota-se, portanto, a importância do planejamento para o processo de ensino e aprendizagem. E, se tratando especificamente da Educação do Campo, ele precisa ser pautado na realidade dos sujeitos que ali residem para que o aprendizado seja significativo, deve relaciona-se com as tensões e as lutas que atravessam o campo e seus sujeitos. No caso dessa pesquisa, ainda que o planejamento seja realizado na Secretaria de Educação juntamente com os outros professores e direção, de acordo com as professoras colaboradoras, sempre que necessário são feitas adaptações nos conteúdos, para que as necessidades dos

seus estudantes sejam contempladas. Podemos constatar isso através das narrativas a seguir:

Em casa a gente sempre faz algo mais, por exemplo: se passa um conteúdo de português eu sempre acrescento mais alguma coisa, aquele conteúdo é só aquele primeiro passinho, em casa a gente sempre formula o nosso, os nossos planejamentos. [...], a gente vem com o gancho da secretaria, mais ai eu procuro ver o material que eu tenho disponível, pesquiso algumas coisas na internet, livros didáticos que na escola tem e eu também tenho os meus aqui, tem muito material ai. Procuro ver alguma coisa didática, tipo assim, lá na escola tem emborrachados com palavras [...] tudo que for bom pra utilizar em sala de aula que a gente puder levar pra que seja bom eu procuro fazer. (Ivone, entrevista narrativa, 2017).

É claro que em casa a gente faz as devidas, as mudanças devidas, conforme a nossa realidade. E assim a gente planeja nossas aulas e desenvolve nosso trabalho em sala de aula. Porque a gente sabe que o planejamento ele é flexível né? A gente pode tá acrescentando, tirando, está sempre mudando caso necessite. (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

Portanto, podemos perceber através dos excertos que, o planejamento, ainda que orientado pela secretaria de educação e gestão da escola, as professoras buscam articular os conteúdos de acordo a necessidade dos estudantes. Nesse sentido, Guimarães (2009, p.1) ressalta que “por mais bem fundamentado que seja o planejamento escolar, o professor precisa ter consciência de que alguns imprevistos podem surgir ao longo do ano letivo (e esses sinais não devem ser ignorados)” tornando assim o planejamento flexível, ou seja, podendo sempre que necessário ser modificado.

Ao descrever suas rotinas, observamos aspectos comuns no cotidiano das professoras, entre eles podemos citar: o caminho até a escola, percurso realizado pelas professoras juntamente com seus estudantes. Outro ponto em comum é a realização da rodinha para a leitura deleite. Essa prática de leitura é decorrente da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC<sup>11</sup>, implementado no início do ano 2013, com o intuito de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Ainda sobre a rotina, podemos perceber variações, o que pode ser explicado pela diferença entre as séries/anos dos estudantes de Ivone e os de Luzia.

---

<sup>11</sup> Com este programa o governo federal objetivava formar 360 mil professores alfabetizadores até 2015. Ver mais em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)

Uma dessas práticas que variam na rotina das professoras refere-se à leitura ao final da aula. A professora Ivone afirmou que realiza todos os dias a leitura com os estudantes, principalmente, os que apresentam maior dificuldade no ato de ler. Como podemos ver no excerto da entrevista a seguir:

[...] não tomo a leitura de todos os estudantes, porém, eu privo mesmo de quem, daqueles que tem mais dificuldades eu procuro tomar a leitura todos os dias, não necessariamente no livro, mais uma coisa que chame a atenção deles, estou sempre buscando isso para poder ver se, mas graças a Deus tem dado certo. (Ivone, entrevista narrativa, 2017).

Podemos notar ainda na narrativa de Ivone a preocupação que ela tem em relação à aquisição da leitura pelos estudantes e, conseqüentemente, a aprendizagem construídas pelos mesmos. No Caso de Luzia, essa leitura não seria possível, uma vez que, a maioria dos estudantes por ser de uma série menor está iniciando o processo de alfabetização. Desse modo, Luzia relata que antes de iniciar um novo conteúdo, ela sempre realiza um diagnóstico, para conhecer os conhecimentos que seus estudantes já possuem, como aparece nesse excerto:

Eu também costumo iniciar minhas aulas fazendo levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, em relação aquele conteúdo né? O que é que ele já sabe e tal, e assim a gente vai introduzindo o conteúdo daquele dia. (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

Esse levantamento prévio dos conhecimentos dos estudantes realizado pela professora Luzia é de fundamental importância no processo de construção do conhecimento. De acordo com Vitorasso (2010, p. 6) “Levar em conta os conhecimentos prévios dos estudantes representa um dos aspectos mais importantes no processo de ensino-aprendizagem”, principalmente, porque a aprendizagem não se dá apenas no ambiente escolar, mas se constitui como um processo gradativo, desde o aprendizado adquirido na instituição família, perpassando por todos os outros níveis que se sucedem sejam eles escolares ou não.

Nesse sentido, ao considerar o contexto campesino, a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes se torna uma prática indispensável nos processos de ensinar e aprender. Isso porque ao valorizar os conhecimentos que os

estudantes aprendem com seus familiares, muitas vezes nas práticas cotidianas na lida do campo, faz com que eles percebam a valorização cultura da comunidade pela escola. Ao contrario disto, ou seja, “quando as experiências sociais são ignoradas se ignora a trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento” (SANTOS & MENESES, 2011, p.117).

Outro fator importante a se considerar no processo de ensino-aprendizagem é a utilização de metodologias diversificadas, pois o uso de estratégias diferenciadas de ensino pode proporcionar de forma mais significativa a aprendizagem dos estudantes. De acordo com Albino (2015, p. 8) uma metodologia diferenciada “[...] facilita a visualização da relação entre a teoria e a prática, além de fazer com que os estudantes participem de forma ativa nas aulas, cooperem uns com os outros e interfiram no mundo a sua volta como cidadão mais crítico”.

Assim sendo, podemos perceber como o uso de estratégias diferenciadas contribui para a apropriação dos conteúdos, de modo que, os estudantes se tornem mais ativos e protagonistas no processo de aprendizagem. No que diz respeito a estes aspectos metodológicos, relataram as professoras:

A rotina da sala de aula não pode ser assim como diz arroz e feijão todos os dias, a gente tem que tá sempre levando novidade. Eu pesquiso muito construção de textos diferentes para poder eles tarem praticando em sala de aula, acho importante também tanto na leitura como na imaginação. Nossa sai histórias que você nem imagina dos estudantes, que eu fico mesmo assim senhor Jesus. [...] a aula de artes mesmo, para não ficar a desenhar qualquer coisa, eu vejo um tema, coisas que seja interessante na aula durante a semana e no momento de artes, [...] levo guache para que eles pintem, a maioria não tem pincel por conta de recursos, ai eu conseguir comprar uns pincezinhos ai eu levo, as guaches tem um pouquinho na secretaria, mais eu juntei com Luzia que é a colega, a gente comprou mais, ai tem uma caixa lá cheia, para que seja um momento lúdico mesmo assim, prazeroso, não aquele negócio de ter que fazer por que tem que tá ali no currículo não, que seja gostoso, que ai eles se motivam e acaba me motivando também. (Ivone, entrevista narrativa, 2017).

Costumo sempre levar um cartaz, uma dinâmica, a letra de uma música, um jogo, um desafio, para assim introduzir e apresentar o conteúdo. (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

As narrativas demonstram como as professoras atribuem relevância ao uso de metodologias diferenciadas em sala de aula. No caso de Ivone, ainda que haja

investimentos pessoais por parte da professora, cabe destacar que, a ausência de materiais didáticos pedagógicos é uma realidade presente nas escolas públicas brasileiras, implicando diretamente nas condições de trabalho das professoras. A partir do relato de Luzia, também fica evidente a preocupação da mesma, quanto às estratégias metodológicas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, ainda que se perceba um esforço por parte das professoras na abordagem dos conteúdos, de modo geral, a presença de um currículo urbanocêntrico distancia os conteúdos escolares da realidade dos estudantes, principalmente, se tratando do contexto campestre. Por outro lado, observa-se que o fato dessas professoras morarem na localidade onde ensinam, permite que a abordagem de alguns conteúdos se aproxime do contexto onde os estudantes estão inseridos.

Historicamente, o que se tem visto é um currículo da cidade sendo implementado no campo, sem levar em consideração a cultura e as especificidades dos povos do campo. Muitos profissionais são deslocados para o campo, para o trabalho com as classes multisseriadas, sem possuir experiência alguma para atuar nesse espaço por diversos motivos, que vão desde a falta de qualificação até as perseguições políticas.

Nesse sentido, corroboramos com Moura e Santos (2010):

As classes multisseriadas são turmas constituídas por estudantes de várias séries sob a responsabilidade de um único professor. Geralmente são destinados para lecionar nessas turmas professores que são considerados “inaptos” para atuar nas turmas das escolas da zona urbana ou muitas vezes por “vingança” e perseguição “política” (MOURA e SANTOS, 2010, p.71).

Desse modo, observa-se que infelizmente as razões que levam o professor a atuar no campo não são as melhores. Diante disso, podemos constatar mais uma vez a ausência do Estado e das políticas públicas para com a Educação do Campo e com as pessoas que vivem nele. Outro fator que afeta de forma negativa a Educação do Campo está relacionado às condições do trabalho docente. E se tratando especificamente das classes multisseriadas, as quais são predominantes no contexto campestre, a situação se torna ainda mais crítica quando nos referimos às péssimas condições de trabalho dos profissionais da educação.

Segundo Druzian e Meure (2013, p.133):

[...] apesar de ser necessidade, no meio rural, a multissérie ainda é uma extensão do paradigma da escola seriada “urbanocêntrica”, pois não possui um tratamento diferenciado. Trata-se de uma realidade ignorada, inclusive nas estatísticas sobre educação no país (DRUZIAN E MEURE, 2013, p.133).

Diante das concepções das autoras, podemos constatar que são diversos os percalços enfrentados cotidianamente por professoras e professores que lecionam no contexto campesino, dentre eles podemos citar: sobrecarga de trabalho, estrutura física precária das escolas, baixa remuneração, materiais didático-pedagógicos insuficientes e inadequados, transporte escolar e a falta de formação específica.

Como já abordado anteriormente nesse trabalho, as classes multisseriadas comportam várias séries, com estudantes em diferentes idades e níveis de conhecimentos variados em uma única turma. Na maioria dessas classes, as aulas são ministradas por um único professor, o qual tem que dar conta de todas essas particularidades. Sendo assim, essas escolas também conhecidas como unidocentes, acabam impondo a esses profissionais uma sobrecarga de trabalho. Segundo Silva e Pereira (2014, p. 5) essa sobrecarga de trabalho os impede de se dedicarem aos estudos, “planejamento e atividades voltadas para a produção do conhecimento”, o que pode ocasionar em um ensino de adaptações e improvisos.

No que se refere à estrutura física das escolas, ainda que tenhamos um histórico de abandono e precariedade, podemos notar uma melhora nos últimos anos, porém sabemos que ainda há muito o que se melhorar, considerando esses e outros aspectos. Dentre esses problemas enfrentados por professores e professoras que atuam na Educação do Campo e especificamente nas classes multisseriadas, os que mais se destacam e que inclusive foram citados pelas colaboradoras desse estudo são: a baixa remuneração e a falta de materiais didático-pedagógicos para que as atividades sejam realizadas, questões que implicam diretamente no processo de ensino aprendizagem. Conforme Hypolito (2012, p. 213) “essas condições são determinantes para uma maior ou menor condição de precarização do trabalho. Condições menos favoráveis para o desempenho do trabalho são diretamente relacionadas com mais precarização”.

Em relação à jornada de trabalho, de acordo com as professoras entrevistadas, elas dizem não ter o que reclamar. De certo modo, isso se deve ao fato de tanto Ivone quanto Luzia trabalharem apenas vinte horas semanais.

É jornada de trabalho, eu trabalho 20 horas, então para mim tá tranquilo, eu já cheguei trabalhar 40, porém eu acho que não valia a pena, porque eu deixava muito, tenho consciência que deixava muito a desejar. Tenho colegas que conseguem trabalhar até 60, mas eu não dei conta. Então eu preferir abdicar das minhas 20 horas além, para poder me concentrar só em vinte horas. Eu fui até chamada de novo, mas eu preferir ficar porque eu sei que com as minhas vinte horas as vezes eu deixo a desejar, então com 40 estava ficando para mim assim um suplício, então para mim não valia a pena, mesmo tendo o retorno financeiro maior, mas não valia a pena (Ivone, entrevista narrativa, 2017).

Bem, dá minha jornada de trabalho eu não tenho o que reclamar, minha carga horária, a gente trabalha 4 horas semanais, não tenho o que reclamar (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

Podemos compreender através dos relatos, que ambas as professoras estão satisfeitas com suas jornadas de trabalho. Entretanto, a opção por não acumular mais do que 20h semanais pode ser atribuída a uma decisão pessoal dada às condições de trabalho existentes, optando-se por qualidade de vida e não levando em consideração, por exemplo, às questões de remuneração salarial. Neste caso, as professoras fizeram a escolha de reduzir a jornada de trabalho em função da qualidade do trabalho docente e de vida, ainda que isso acarrete em perda financeira.

Em relação aos materiais pedagógicos, as professoras entrevistadas relataram que são insuficientes para que elas possam desenvolver seu trabalho com qualidade.

O material didático, infelizmente deixa muito a desejar, né, mas aquela coisa, nunca é 100%, sempre tem uma coisa, falta outra e assim por diante (Ivone, entrevista narrativa, 2017).

Os materiais didáticos as vezes são insuficientes. Na maioria das vezes é insuficiente para poder a gente desempenhar um trabalho de qualidade (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

Segundo as professoras, essa insuficiência de materiais didáticos acaba impedido que o trabalho em sala de aula seja realizado com êxito. Em se tratando

das classes multisseriadas, não se identificou na escola pesquisada nenhum material didático específico para esse contexto. Desse modo, “nota-se que as condições físicas e materiais para o desempenho do trabalho são razoáveis, em alguns casos ruins. [...] urge a definição de um padrão de qualidade para escola pública” (HYPOLITO, 2012, p. 224).

No que diz respeito à estrutura física da escola, as professoras informaram boas condições. Elas consideram a escola adequada, apesar de precisar de alguns reparos, como podemos ver nos trechos das entrevistas que se sucedem:

A estrutura física da escola para mim é excelente, é uma escolinha pequena porém é espaçosa, tem espaço, tem cadeira para todo mundo, não tem dificuldade na escola (Ivone, entrevista narrativa, 2017).

Com relação a estrutura física da escola, a escola onde eu trabalho ela tem uma boa estrutura, precisa de alguns reparos mais nada assim de alarmante (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

Mesmo que as professoras relatem que a estrutura da escola é suficiente, sabemos que se trata de um escola com estrutura e recursos mínimos. Em vista do que observamos, podemos perceber que escola pesquisa possui uma estrutura física, tecnológica e material precária e com condições mínimas de funcionamento, se comparado ao modelo de escola considerado adequado<sup>12</sup>. A escola não possui biblioteca, área de lazer, espaços para reunião que possa agregar mais a comunidade, falta acesso à internet e outros tantos problemas que dificultam o trabalho docente e conseqüentemente o aprendizado.

Em relação ao transporte escolar, as professoras consideram o transporte escolar adequado. Segundo seus relatos, tanto elas, quanto os estudantes, tem transporte para ir e voltar da escola:

O transporte também é ótimo, tem o transporte da prefeitura, nos subimos no ônibus, mas tem o transporte, o carro pequeno para trazer todo mundo (Ivone, entrevista narrativa, 2017).

Transporte todos os estudantes tem direito, ao transporte escolar, todos da minha turma, eles vão, o transporte leva e traz. Eu também vou no transporte escolar (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

---

<sup>12</sup> Com boa estrutura física e materiais pedagógicos necessários.

No entanto, essa realidade do município de Elísio Medrado, nem sempre é a mesma de outros municípios Brasil a fora. Em muitas localidades rurais as condições enfrentadas por professores e professoras para chegarem à escola são sub-humanas. São ônibus em péssimo estado, colocando em risco a vida de estudantes e professores. Estradas em péssimas condições de tráfego, no período de chuva, por exemplo, o transporte escolar não consegue chegar ao seu destino, acarretando assim, no não comparecimento de professores e estudantes as aulas.

Conforme destacou Ester e Arnt (2010, p.3):

Muitas vezes os estudantes e professores são submetidos a verdadeiras aventuras para chegar até a escola, porque o meio de transporte está em péssimo estado de conservação e as estradas muitas vezes são quase intransitáveis (ESTER E ARNT, 2010, p. 3).

Assim sendo, são muitos desafios enfrentados por estudantes e professores para terem acesso a uma educação, que na maioria das vezes não é de boa qualidade. Ao chegar às instituições de ensino, muitos estudantes se deparam com infraestruturas escolares inadequadas, professores mal remunerados e, muitas vezes, sem qualificação. Além de um currículo que não contempla sua realidade, de um sistema de ensino que regula os professores. Por isso, chegamos a uma breve conclusão de que: apesar de estar geograficamente localizada no campo, na maioria das vezes, a escola é no seu modo de ser, pensar e executar a educação, uma reprodução da escola da cidade.

No que diz respeito à remuneração salarial, as professoras demonstram insatisfação com os baixos salários que recebem, um quadro que se estende não somente para os professores que atuam no campo, mas de modo geral. Por esse motivo, muitos professores são obrigados a atuarem em diversas instituições escolares ao mesmo tempo, em busca de melhores condições de vida. Tal rotatividade realizada por esses profissionais pode implicar negativamente no processo de ensino/aprendizagem, pois esta intensificação do trabalho docente, pode acarretar problemas no planejamento, no desenvolvimento de suas aulas até mesmos nas condições de saúde dos professores.

Para Lourencetti (2014, p. 16):

A condição de pauperização salarial obriga a maioria dos professores a trabalhar em mais de uma escola: trabalham em escolas estaduais, nas municipais e ainda nas particulares. Não há um local único e fixo de trabalho. Professores especialistas têm essa rotina porque é muito difícil pegar todas as aulas em uma única escola e porque o valor da hora-aula é muito baixo. Isto ocorre porque a jornada de trabalho, aliada à legislação vigente de atribuição de aulas, faz com que mesmo os professores efetivos tenham que conviver com a rotatividade e a itinerância (LOURENCETTI, 2014, p. 16).

Tal realidade explanada pela autora evidencia a precarização e a desvalorização do trabalho docente nas escolas brasileiras. Quando questionadas em relação à remuneração, as professoras participantes desse estudo responderam que:

Bom, salário, isso ai todo professor vai dizer que ganha pouco para o tanto de trabalho que tem (Ivone, entrevista narrativa, 2017).

Quanto a questão salarial sim, porque ainda é muito pouco, professor recebe muito pouco, então é preciso melhorar (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

Apesar de considerar o salário insuficiente para o trabalho desempenhado pelos professores em sala de aula, de certo modo, no Brasil a remuneração dos professores não corresponde com função que desenvolvem e com importância social de sua profissão. Diante das discussões sobre as condições de trabalho docente, podemos concluir que, tanto a professora Ivone quanto a professora Luzia, afirmaram que apesar da baixa remuneração, consideram a relação interpessoal entre a comunidade escolar, a estrutura física da escola e a jornada de trabalho satisfatórias.

Todavia, pode-se perceber nos relatos das professoras uma certa contradição, pois ao mesmo tempo que consideram boas as condições de trabalho, reconhecem que existem pontos negativos, como a remuneração salarial e os recursos didáticos e pedagógicos. Talvez porque as condições de trabalho não estão apenas no âmbito local, mas integram uma realidade educacional mais ampla. Segundo Hypolito (2012, p. 213), “as condições de trabalho se situam no tempo e no espaço, o que significa dizer que estão submetidas a um momento histórico e social”.

No que se refere à interação com a comunidade do povoado Serrote, em que a escola pesquisada se localiza, ambas as professoras relataram manter um bom relacionamento. Podemos perceber essa interação escola/comunidade através dos excertos retirados a seguir:

A relação também com a comunidade também é boa. A comunidade responde bem, graças a Deus desde quando a gente precisou de alguma coisa assim que, reunir a comunidade, nunca nos foi negado uma ajuda, então para gente, para mim pelo menos está satisfatório, está tranquilo (Ivone, entrevista narrativa, 2017).

Até hoje, graças a Deus, onde eu passei, onde eu ensinei, eu sempre tive um bom relacionamento com a minha comunidade, não só com os pais, tanto com os pais dos meus estudantes, tanto com os moradores da minha comunidade em geral (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

Essa relação de proximidade entre escola e comunidade é de fundamental importância e contribui significativamente para o desenvolvimento dos estudantes. Segundo Silva (2015, p.3) “A integração da escola com a comunidade e com os pais tem sido identificada como um fator importantíssimo para o bom funcionamento da escola e qualidade de seu processo educacional”. Sendo assim, é importante que esse diálogo da família ocorra de forma contínua com a instituição escolar, afinal de contas, não se pode fazer educação do campo sem que a comunidade esteja dentro da escola e escola esteja dentro da comunidade.

Como já discutido no decorrer desse estudo, inúmeros são os desafios enfrentados cotidianamente por estudantes e professores no contexto da educação do campo e das classes multisseriadas. Dessa forma, quando questionadas em relação aos desafios enfrentados na profissão docente, as professoras sinalizaram a falta compromisso da família para com o aprendizado dos estudantes.

[...] em relação a família, do compromisso, do companheirismo, mas eu acho que para mim, o maior desafio também continua sendo a família. [...] deixam a critério exclusivo da escola a educação dos filhos[...] A gente tenta superar mais é difícil, porque a gente vê no final do ano é quem tem com diz a bomba, a criança não teve aquele desenvolvimento esperado, fazer o que? A gente faz as vezes até papel de pai, mãe, professora, educador, psicólogo e as vezes, muitas vezes, não dá conta do recado, infelizmente (Ivone, entrevista narrativa, 2017).

A questão do material didático insuficiente, a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos. Isso aí são desafios que a gente precisa lutar todos os dias para que isso venha melhorar, para que a educação possa fortalecer cada vez mais e que de fato nossos estudantes tenham uma educação de qualidade (Luzia, entrevista narrativa, 2017).

Segundo as professoras, muitos pais deixam a cargo exclusivamente da escola a responsabilidade de educar seus filhos. Podemos perceber nos relatos as angústias das professoras quando reconhecem que essa falta de compromisso dos pais dos estudantes acaba prejudicando o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. É nesse sentido que Casarin (2007, p.15) ressalta que “os pais e as escolas compartilham a mesma tarefa na educação de filhos, embora de modos diferentes”. Torna-se urgente, portanto, convocar as famílias para fazer junto com escola uma educação que seja no/do campo.

Diante do que apresentamos nesse capítulo, é possível concluir que o trabalho das professoras é marcado por um cotidiano complexo, atravessando questões pessoais, sociais e coletivas relacionadas às condições de trabalho e ao exercício da docência no contexto do campo. Ainda que as professoras não contestem radicalmente essa realidade, atribuindo um esforço pessoal no desenvolvimento da profissão, temos muito a fazer, a lutar para enfrentar as ausências do poder público quanto à educação do campo. De certo modo, o aparente descaso do poder público, a ausência da família e a falta de valorização do trabalho dos professores que atuam no campo, resultam de um contexto educacional centrado numa proposta urbanizada que exclui o campo e os sujeitos que nele habitam.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:**  
encerrando a escrita, mas não o debate.

---

---

*O que mata um jardim não é o abandono. O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem por ele passa indiferente.*

(Mário Quintana, 2007, p. 15)

Sabemos que durante muito tempo e até nos dias atuais a Educação do Campo e os sujeitos que residem nesse espaço, foram e são excluídos do modelo ideal de sociedade, o qual supervalorizava a área urbana e invisibilizava os camponeses. Além disso, a Educação do Campo é marcada por lutas dos movimentos sociais, principais protagonistas e responsáveis pelas conquistas alcançadas até aqui. Apesar dos avanços, reconhecemos que ainda são inúmeros os problemas enfrentados diariamente pelos sujeitos que vivem no campo, principalmente no que se refere à educação, como observamos nesse estudo.

Diante disso, este trabalho, pautando-se na abordagem (auto)biográfica, buscou identificar através das trajetórias de *vida-formação-profissão* de duas professoras que trabalham em classes multisseriadas na Educação do Campo no município de Elísio Medrado-Ba, questões pertinentes relacionadas ao exercício da profissão docente. Para tanto, foi necessário uma aproximação com as histórias de vida, as trajetórias de formação e o cotidiano docente das professoras colaboradoras.

Dessa maneira, ao investigar as singularidades das trajetórias de *vida-formação-profissão* dessas duas professoras, foi possível perceber, através das suas narrativas, a relação estabelecida por elas com o *campo*, uma vez que ambas tem suas origens fincadas nesse contexto, ou seja, nasceram, estudaram e se tornaram professoras do *campo*. Além disso, a pesquisa nos revelou as inúmeras dificuldades enfrentadas diariamente por professoras que atuam nesse contexto, que vão desde a falta de formação específica até as precárias condições de trabalho.

Os resultados nos permitem concluir que é urgente e necessário investimentos em relação à formação específica dos professores que atuam no campo, exclusivamente, no contexto das classes multisseriadas, pois trata-se de uma realidade complexa e distante das abordagens presente nos cursos de formação de professores. É nesse sentido que Arroyo (2014) defende uma educação que leve em consideração "*outros sujeitos, outras pedagogias*". Isso

porque se trata de um contexto singular e diverso, de sujeitos distintos e que exigem do(a) professor/professora uma forma particular de ensinar. Defendemos uma pedagogia que se curva para as “minorias”, que seja mais próxima dos sujeitos, de suas vidas e do próprio campo.

Diante disso, fica evidente a importância da formação do profissional de educação para atuar nesse contexto. Sendo assim, é necessário que se tenha uma formação específica que contemple a realidade das classes multisseriadas e da Educação do Campo. No entanto, historicamente, o que tem se visto é uma educação urbanocêntrica, com conteúdos urbanos trabalhados no campo, deslocando a escola e as aprendizagens do contexto campestre dos sujeitos. Nesse sentido, é que a luta permanece por “uma educação no e do campo” (CALDART 2011), ou seja, que aconteça no local de origem dos sujeitos do campo, que valorize suas culturas, se importe com suas vidas e transforme realidades sociais.

No caso da escola pesquisada, as professoras começaram a lecionar mesmo antes de ingressar em um ensino superior e essa realidade não se diferencia das demais realidades brasileiras. Os dados levantados na pesquisa demonstram como é grande o contingente de professores atuando na Educação do Campo sem formação específica para essa realidade. O fato das professoras terem feito um curso de formação continuada representa um considerável avanço, mas não é satisfatório. Além do mais, quando levamos em consideração o tempo em que elas atuam no contexto campestre, podemos perceber como a formação tem acontecido de forma tardia para os professores do campo, o que implica também no cenário de mudanças das escolas do campo e nas comunidades onde estão inseridas.

Sendo assim, além da falta de formação específica, a pesquisa apontou como principais desafios enfrentados por professoras e professores, cotidianamente, as precárias condições de trabalho, a ausência da família na educação e a desvalorização do profissional. Escolas com mínimas condições de funcionamento, materiais pedagógicos insuficientes ou até mesmo inexistentes, impossibilitando assim que o professor consiga desenvolver um trabalho de qualidade e que tenha sentido para o estudante do campo. Lutar por melhores condições de trabalho e pensar em estratégias que fomentem uma relação mais próxima entre escola e comunidade podem ser caminhos interessantes para alterar a realidade apresentada pelas professoras.

Este trabalho revelou, portanto, que o trabalho das professoras muitas vezes, é isolado e solitário, que a escola possui condições mínimas de funcionamento, com estrutura física limitada e materiais pedagógicos insuficientes. Tal realidade evidencia, portanto, a ausência do Estado em relação à educação destinada aos sujeitos que residem no campo, desconsiderando a legislação que ampara tais sujeitos.

Dessa forma, cabe aos responsáveis por gerenciar os recursos financeiros, investir em uma formação mais específica para o contexto das classes multisseriadas. Ao mesmo tempo, proporcionar condições de trabalho mais dignas para os professores e professoras que atuam nesse contexto.

No que diz respeito aos estudantes, faz-se necessário utilizar uma metodologia de ensino diferenciada que contemple as especificidades do campo e que valorize suas culturas. Além disso, garantir um ensino de qualidade, com boas condições de acesso e permanência desses estudantes na escola, contribuindo dessa maneira para a emancipação dos sujeitos, tornando as pessoas que vivem no contexto camponês autores e protagonistas de suas próprias histórias.

Sendo assim, podemos concluir que apesar dos avanços alcançados nos últimos anos, resultado de diversas lutas de movimentos sociais, sabemos que ainda estamos longe de termos uma Educação do Campo de fato, a qual leve em conta as especificidades dos sujeitos que ali vivem e constroem suas histórias de vida. Portanto, pensar em uma pedagogia específica para as classes multisseriadas do campo, talvez seja um caminho para alcançar uma educação mais justa e igualitária para esses sujeitos que historicamente foram esquecidos e negligenciados pelas políticas públicas brasileiras e por um sistema educacional que supervaloriza o que está relacionado ao urbano, invisibilizando os povos do campo enquanto produtores de conhecimento e de cultura.

Em notas conclusivas esta pesquisa revelou que as trajetórias das professoras são atravessadas por questões relacionadas a vida no campo, ausência de formação específica para atuar em classes multisseriadas e desafios relacionados a profissão docente, bem como, desvelou as condições de trabalho as quais estão submetidas cotidianamente. Por fim, o estudo elucidou ainda que, apesar dos avanços nos últimos anos na luta por uma educação no/do campo, urge a necessidade de pensarmos, dentre tantos desafios, em uma formação específica

para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Se temos outros sujeitos, desta vez, os camponeses, porque não temos outras pedagogias?

## REFERÊNCIAS

---

---

ALBINO, Thais Sena de Lanna. **A Prática docente e o uso de metodologias alternativas no Ensino de Matemática**: Um olhar para as escolas que adotam propostas pedagógicas diferenciadas. Universidade Federal de Juiz de Fora, ebrapem. Juiz de Fora – MG, 2015. Disponível em: [http://www.ufjf.br/ebrapem2015/files/2015/10/gd7\\_thais\\_albino.pdf](http://www.ufjf.br/ebrapem2015/files/2015/10/gd7_thais_albino.pdf). Acesso em: 04 de julho de 2017.

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de Conceitos históricos no ensino médio**. Universidade Estadual Paulista “Julio De Mesquita Filho”, Unesp Marília, Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília – São Paulo, 2008. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/alegro\\_rc\\_ms\\_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/alegro_rc_ms_mar.pdf). Acesso em: 04 de abril de 2017.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.40.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, MARTINS, Aracy Alves. Formar docentes para a Educação do Campo: desafios para os movimentos sociais e para a Universidade. In: **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 18.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre –imagens e auto-imagens**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

ARROYO, Miguel G. Pedagogia do Oprimido. In. CALDART, Roseli S; PEREIRA Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em:

<http://www.utfpr.edu.br/patobranco/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/pos-graduacao/mestrados/ppgdr2/arquivos/dicionariodeEducacaodoCampo.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 de outubro de 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES(AS) DO CAMPO**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 29 de outubro de 2016

BARROS, Oscar Ferreira, et al. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidades e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel e HAGE, Salomão Mufarrej. **ESCOLA DE DIREITO: Reinventando a escola multisseriada** (Organizadores), - Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. PARECER N.º: 36/2001; CNE/CEB, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6803-pceb036-01&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6803-pceb036-01&Itemid=30192). Acesso em: 03 de março de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: Caderno de Subsídios/ Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telama Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de trabalho de Educação do Campo, Brasília - DF 2004. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Refer%C3%Aancias%20para%20uma%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>. Acesso em: 23 de março de 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 02 de março de 2016.

BRASIL, **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 04 de março de 2016.

BORSSOI, Berenice Lurdes. **O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE: da teoria a prática, ação-reflexão**. 1º Simpósio Nacional de Educação: XX Semana de Pedagogia. Unioeste- Cascavel/PR, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2028.pdf>. Acesso em: 22 de março de 2017.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade.** Universidade de São Paulo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>. Acesso em: 17 de outubro de 2016.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S. & MOLINA Mônica C. **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. **MÉTODO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO:** ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Rev Bras Enferm, Brasília (DF), 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>. Acesso em: 17 de outubro de 2016.

CASAGRANDE, Nair. **A QUESTÃO AGRÁRIA E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR DO CAMPO NO SÉCULO XXI:** as contribuições da Pedagogia da Terra. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 25, p. 765-785, set./dez. 2008. Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiJrYHsu4nWAhVEYyYKHcijAYMQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.pucpr.br%2Ffreol%2Findex.php%2Fdialogo%3Fdd99%3Dpdf%26dd1%3D2446&usg=AFQjCNG5hYUhzUJfKi\\_epONfFMD02ByVqQ](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiJrYHsu4nWAhVEYyYKHcijAYMQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww2.pucpr.br%2Ffreol%2Findex.php%2Fdialogo%3Fdd99%3Dpdf%26dd1%3D2446&usg=AFQjCNG5hYUhzUJfKi_epONfFMD02ByVqQ). Acesso em: 02 de fevereiro de 2016.

CASARIN, Nelson Elinton Fonseca. **Família e aprendizagem escolar.** Faculdade de Física Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Porto Alegre 2007. Disponível em: [http://tede.pucrs.br/tde\\_arquivos/24/TDE-2007-04-12T143957Z-499/Publico/389091.pdf](http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/24/TDE-2007-04-12T143957Z-499/Publico/389091.pdf). Acesso em: 02 de agosto de 2017.

CAVACO, Carmem. **Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais.** volume 13, número 3, setembro a dezembro 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4949>. Acesso em: 12 de agosto de 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios.** Revista Portuguesa de Educação. Vol. 16, Nº 02. 2003. Universidade do Minho Braga. Portugal. 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: 28 de novembro de 2016.

CHUEKE, Gabriel Vouga; LIMA Manolita Correia. **Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios.** Revista Espaço Acadêmico- nº 128. Janeiro de 2012. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/%20EspacoAcademico/article/viewFile/12974/85>. Acesso em: 18 de novembro de 2016.

CUSTÓDIO, André Viana; SOUZA, Ismael Francisco de. **Conselhos tutelares como agentes de erradicação do trabalho precoce.** Revista: direitos fundamentais e democracia. V.1, Curitiba (PR), 2007. Disponível em:

<http://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/>. Acesso em: 02 de agosto de 2017.

DRUZIAN, Franciele e MEURER Ane Carine. **Escola do campo multisseriada: experiência docente**. Geografia Ensino & Pesquisa, vol. 17, n. 2, maio./ago, 2013. ISSN 2236-4994. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiJrqb6rInWAhXB5SYKHXI4ApkQFggnMAA&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.ufsm.br%2Fgeografia%2Farticle%2Fdownload%2F10777%2Fpdf&usg=AFQjCNG7PbwWcaJ7Ggv9inP7pYc3WaPWwg>. Acesso em: 02 de agosto de 2016.

FERNANDES, B. M. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Molina, M. C. (org). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20e%20Pesquisa%20-%20Quest%C3%B5es%20para%20reflex%C3%A3o%20%20M%C3%B4nica%20Castagna%20Molina%20-%20MDA,%202006.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2017.

FERNANDES, B. M. ; CERIOLI, P. R.; CALDART, R, S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, E. **Desigualdades em campo**. Educação, n. 163, nov. 2010. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/163/artigo234867-1.asp>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed. 36ª. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 2003, 184 p.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, Castagna Mônica, **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Acesso em: 13 de maio de 2016.

JOSSO, Marie-Chistine. **Experiência de vida e formação**. Tradução de José Cláudio Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi. 2. Ed. Ver e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria e Assunção Ada Ávila. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. Universidade Federal de Minas Gerais- Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>. Acesso em: 09 de agosto de 2017.

GREIN, Josimeri Aparecida. **Formando Educadores do Campo**. Ministério da Educação; Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós- Graduação em Educação, Curitiba, 2011. Acesso em: 01 de fevereiro de 2016.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton . **Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade**. Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas. Interface, Comunicação Saúde Educação. Maceió, AL, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160922.pdf>. Acesso em: 02 de setembro de 2016.

GUIMARÃES, Arthur. **O planejamento deve ser flexível**. Publicado em NOVA ESCOLA 01 de Janeiro de 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/345/o-planejamento-deve-ser-flexivel>. Acesso em: 02 de agosto de 2017.

HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antonio; DELAMORA, Michiele e CHAMUSCA, Adelaide. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigma**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília – DF, 2007. <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2017.

HIRSCHEBERG, Alice Irene; FIGUEIREDO, Laura A.; AISSAR, Mércia K. Professor leigo: aspectos quantitativos in: CENAFOR. **A questão do professor leigo**. São Paulo: CENAFOR, 1985.

HYPOLITO. Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA; VEIGA (Orgs). Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros. Fino Traço. Belo Horizonte, 2012, p. 211-230.

INEP (2010). **Censo escolar 2010**. Sinopse estatística da educação básica- ano 2010. Brasília, MEC/Inep. <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas> Acesso em: 11 de junho de 2017.

LIMA, Armanda Coelho de Souza e FIGUEIRA, Maria do Rosário Souza. **O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO**. I Encontro de pesquisas e práticas em educação do campo na Paraíba. Centro de educação/UFPB- João Pessoa-PB, 01 a 03 de junho de 2011. Disponível em: <http://ieppecpb2011.xpg.uol.com.br/conteudo/GTs/GT%20-%2002/07.pdf>. Acesso em: 01 de agosto de 2017.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. **A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula**. R. Educ. Públ., v. 23, n. 52, p. 13-32, Cuiabá/ MG jan./abr. 2014. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/1422/pdf>. Acesso em: 02 de agosto de 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASCARENHAS, Patrícia S. **Metodologia do Trabalho Científico**: Guia de Estudos. Instituto Pró Saber, Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/292896045/Metodologia-Trabalho-Cientifico#scribd> Acesso em: 25 de janeiro de 2016.

MEIRELES, Mariana Martis. **“Biogeografias”** Docentes: Ensinar e Aprender Geografia em Contextos Rurais. 37ª Reunião Nacional da ANPEd –04 a 08 de outubro de 2015, UFSC –Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-4624.pdf>. Acesso em: 31 de agosto de 2016.

MENEZES NETO, Antônio Júlio. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. . In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel, MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p.25-31.

MEIRELES, Mariana Martins de. Entrevista narrativa de si: Fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectiva de análises. In: SOUZA, Elizeu Clementino. **(Auto)biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015.

MEIRELES, Mariana Martins de. **MACABÉAS ÀS AVESSAS**: trajetórias de professoras de geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador, 2013. [http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/mariana\\_martins\\_de\\_meireles.pdf](http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/mariana_martins_de_meireles.pdf). Acesso em: 31 de julho de 2017.

MEIRELES, C. **Obra poética ou obras completas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987. p. 116.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7174/5300>. Acesso em: 28 de agosto de 2016.

MOURA, Terciana Vidal. **Formação de Professores que atuam em classes multisseriadas as Escolas do Campo**: Que Princípios? Que Diretrizes? Que Epistemologia. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste-EPENN. Natal/RN, 2014, p. 1-14. Disponível em: <https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod=992>. Acesso em: 31 de junho de 2016.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **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. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/658/403>. Acesso em: 01 de setembro de 2016.

MUNARIM, Antonio Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Castagna Mônica, **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão**. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20e%20Pesquisa%20-%20Quest%C3%B5es%20para%20reflex%C3%A3o%20-%20M%C3%B4nica%20Castagna%20Molina%20-%20MDA,%202006.pdf>, Acesso em: 31 de fevereiro de 2016.

MUYLAERT, C. J; SARUBBI JR, V.; GALLO, P. R.; ROLIM NETO, M. L.; REIS, A. O. A. **Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa**. Rev Esc Enferm USP, 2014. 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: 01 de fevereiro de 2017.

NASCIMENTO, Priscila Brasileiro Silva do. **Comunidades Rurais e Nucleação Escolar: O Caso de Ichu e Santa Rita no Município de Valente, Região Sisaleira da Bahia**. Universidade do Estado da Bahia-Departamento de Educação –Campus I Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Salvador, 2012. [http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2012/priscila\\_brasieliro\\_silva\\_do\\_nascimento.pdf](http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2012/priscila_brasieliro_silva_do_nascimento.pdf). Acesso em: 01 de julho de 2017.

NAUJORKS, M. I. Stress e Inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (2002) *Apud* GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO Sandhi e ASSUNÇÃO Maria Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização**. Educação em Revista, v.27, n.01. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982011000100017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100017). Acesso em: 01 de outubro de 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Universidade FEEVALE, 2ª ed. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 31 de abril de 2016.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. Cortez; Instituto Paulo Freire. São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007-2/T1->

3SF/Planejamento\_Pol%EDtico\_Pedag%F3gico.pdf. Acesso em: 01 de agosto de 2017.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano**. Coleção Educação em Direitos Humanos; v.4. 1ªed, Cortez, São Paulo, 2012.

QUINTANA, M. **A cor do invisível**. São Paulo: Globo, 1997.

RECK, Jair; et al. Política da Seduc para Educação do Campo. In: RECK, Jair (org.) **Novas perspectivas para a Educação do Campo em Mato Grosso, Contexto e Concepções**: (Re) Significando a Aprendizagem e a Vida. Seduc, Cuiabá-MT, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, F. J. S. dos. **Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”**: O/a aluno/a da roça na escola da cidade – um estudo sobre escola, cultura e identidade. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus I, Salvador, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. As experiências disputam a vez no conhecimento. In. ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011, pp.115-12.

SILVA, Ester Simão Lopes; ARNT, Ana de Medeiros. **O acesso às escolas do campo e o transporte escolar**. In: **IV Fórum de Educação e Diversidade: diferentes, (des)iguais e desconectados**, 2010. Disponível em: [http://need.unemat.br/4\\_forum/artigos/ester.pdf](http://need.unemat.br/4_forum/artigos/ester.pdf). Acesso em: 07 de agosto de 2017.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; Pereira, Ana Claudia da Silva. **A política de formação continuada do programa escola ativa (pea)**: dificuldades e mudanças reveladas no cotidiano do trabalho docente. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste- EPENN. Natal/ RN- 28 a 31 de outubro de 2014. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?btnG=Pesquisar&q=sobrecarga+de+trabalho+dos+professores+das+classes+multisseriadas>. Acesso em: 11 de agosto de 2016.

SILVA, Abigail Ribeiro Rodrigues da. **Escola e comunidade juntas fazem a diferença**. Universidade Federal do Tocantins – UFT, Curso de Pós Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica Programa Escola de Gestores. Tocantins, 2015. Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjE9-um6-nVAhVIUJAKHUpLDRgQFgg7MAM&url=http%3A%2F%2Fcoordenacaoescolagestor.es.mec.gov.br%2Fuft%2Ffile.php%2F1%2Fmoddata%2Fdata%2F1003%2F1221%2F2243%2FTCC\\_Abigail\\_03\\_11-15\\_lauro.pdf&usq=AFQjCNH6g6alul\\_eZAlF179z1PTa0uNhw](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjE9-um6-nVAhVIUJAKHUpLDRgQFgg7MAM&url=http%3A%2F%2Fcoordenacaoescolagestor.es.mec.gov.br%2Fuft%2Ffile.php%2F1%2Fmoddata%2Fdata%2F1003%2F1221%2F2243%2FTCC_Abigail_03_11-15_lauro.pdf&usq=AFQjCNH6g6alul_eZAlF179z1PTa0uNhw). Acesso em: 02 de agosto de 2017.

SOUZA, Maria Antônia; SANTOS, Fernando Henrique Tisque. **Educação do Campo**: Prática do Professor em Classe Multisseriada. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007, p. 2011-227. Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=books&cd=1&ved=0ahUKEwjgltugjonWAhUJTJAKHdfZDFgQFggnMAA&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.pucpr.br%2Findex.php%2Fdialogoeducacional%2Farticle%2Fdownload%2F4219%2F4138&usq=AFQjCNEwTv\\_dZFkHMbCdfuud3BcGGLI7wA](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=books&cd=1&ved=0ahUKEwjgltugjonWAhUJTJAKHdfZDFgQFggnMAA&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.pucpr.br%2Findex.php%2Fdialogoeducacional%2Farticle%2Fdownload%2F4219%2F4138&usq=AFQjCNEwTv_dZFkHMbCdfuud3BcGGLI7wA). Acesso em: 01 de agosto de 2016.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M B.(orgs.) **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino; SANTOS, Fábio Josué Souza. Educação Rural e Multisseriação: Rompendo silêncios e indicando horizontes. In: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Célio. **Educação básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas-SP, Autores Associados, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino. Autobiografia docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica**: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Universidade do Estado da Bahia .Educação- Santa Maria; v. 39. jan./abr. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de, et al: **Sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.156-169, Jan/Jun2011. Disponível em: <http://132.248.9.34/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no1/11.pdf>. Acesso em: 18 de novembro de 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de, et al: **SUJEITOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS RURAIS DA BAHIA**: ações educativas e territórios de formação. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.156-169, Jan/Jun 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/souza-santos-pinho-araujo.pdf>. Acesso em: 18 de novembro de 2016.

SOUZA, M. A.; SANTOS, F. H. T. **Educação do campo: prática do professor em classe multisseriada**. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1585&dd99=view>. Acesso em: 01 de dezembro de 2016.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos**. UNIVESP, Universidade Estadual Paulista, 2010. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>. Acesso em: 16 de agosto de 2016.

VITORASSO, Maria Eduarda Kolonko. **Conhecimentos prévios:** concepções de dois professores de uma escola particular da cidade de São Paulo. Universidade Presbiteriana Mackenzie Centro de Ciências Biológicas e da Saúde Curso de Ciências Biológicas. São Paulo, 2010. Disponível em: [http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias\\_Biologicas/1o\\_2012/Biblioteca\\_TCC\\_Lic/2010/2o\\_2010/MARIA\\_EDUARDA.pdf](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCBS/Cursos/Ciencias_Biologicas/1o_2012/Biblioteca_TCC_Lic/2010/2o_2010/MARIA_EDUARDA.pdf). Acesso em: 06 de agosto de 2017.

## APÊNDICES

---

---



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

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Entrevista)

A presente pesquisa, intitulada “*Professoras de Classes Multisseriadas no Contexto da Educação do Campo: Trajetórias de Vida-Formação-Profissão*”, tem o intuito de abordar sobre aspectos referentes a trajetória de *Vida-Formação-Profissão* de duas professoras que atuam na Educação do Campo no município de Elísio Medrado/BA. A coleta de informações será feita a partir de entrevistas narrativas com as professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola municipal Sandoval Santa Cruz. Para tanto, solicitamos sua participação para a realização de uma entrevista na qual serão tratados pontos sobre sua vida e a relação com o campo, sua formação inicial e continuada, bem como aspectos da profissão docente. Caso concorde em participar deste estudo, leia e assine a seguinte declaração. Quaisquer dúvidas que existirem a qualquer momento poderão

ser esclarecidas, tanto pessoalmente, quanto através do seguinte e-mail: [sicaamando@hotmail.com](mailto:sicaamando@hotmail.com).



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

### **CARTA DE CESSÃO**

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

Elísio Medrado \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura



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

### **EIXOS DA ENTREVISTA NARRATIVA**

- **EIXO 1: VIDA**

- Relação com o campo
- Infância
- Informações pessoais

- **EIXO 2: FORMAÇÃO**

- Escolarização (local onde estudou, classe multisseriada);
- Escolha pelo magistério;
- Formação acadêmica/ensino superior (o porquê da escolha pelo curso);
- Pós-graduação

➤ Formação Continuada

• **EIXO 3: PROFISSÃO** (Docência)

- Escolha pela profissão;
- Experiência na escola do campo e multisseriada
- Cotidiano escolar;
- Planejamento;
- Condições de trabalho;
- Desafios da profissão.



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

**QUADRO ANALÍTICO - ENTREVISTAS NARRATIVAS**

CATEGORIAS	PROFESSORA IVONE	PROFESSORA LUZIA	SÍNTESE ANÁLISE
RELAÇÃO CAMPO INFÂNCIA			
PRIMEIRA ESCOLA ESCOLARIZAÇÃO			
ESCOLHA MAGISTÉRIO/DOCÊNCIA			
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA			

<b>PRÁTICAS COTIDIANAS</b>			
<b>PLANEJAMENTO/ METODOLOGIA/ORGANIZAÇÃO DAS AULAS</b>			
<b>CONDIÇÕES DE TRABALHO</b>			
<b>RELAÇÃO COM A COMUNIDADE</b>			
<b>DESAFIOS DA PROFISSÃO</b>			

Elaboração: Alcione de Almeida Santos (2017)