

UESB



**PROFESSORAS DE ESCOLAS MULTISSERVIADAS
DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA: OS SABERES
DOCENTES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS POR
ELAS MOBILIZADOS PARA ATUAÇÃO EM
ESPAÇOS COM ESSA FORMA DE ORGANIZAÇÃO**

**SHIRLEY MABEL FRANCO DA SILVA LAURIA
ORIENTADORA: KERGILÊDA AMBRÓSIO DE
OLIVEIRA MATEUS**

Professora

GILTO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



SHIRLEY MABEL FRANCO DA SILVA LAURIA

**PROFESSORAS DE ESCOLAS MULTISSERIADAS DE VITÓRIA DA
CONQUISTA/BA: OS SABERES DOCENTES E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS POR ELAS MOBILIZADOS PARA ATUAÇÃO EM
ESPAÇOS COM ESSA FORMA DE ORGANIZAÇÃO**

**VITÓRIA DA CONQUISTA/BA
2023**

SHIRLEY MABEL FRANCO DA SILVA LAURIA

**PROFESSORAS DE ESCOLAS MULTISSERIADAS DE VITÓRIA DA
CONQUISTA/BA: OS SABERES DOCENTES E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS POR ELAS MOBILIZADOS PARA ATUAÇÃO EM
ESPAÇOS COM ESSA FORMA DE ORGANIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Kergilêda
Ambrósio de Oliveira Mateus

**VITÓRIA DA CONQUISTA/BA
2023**


UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

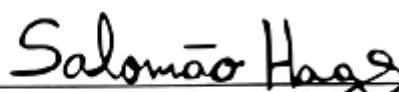
**PROFESSORAS DE ESCOLAS MULTISSERVIADAS DE VITÓRIA DA
CONQUISTA/BA: OS SABERES DOCENTES E AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS POR ELAS MOBILIZADOS PARA ATUAÇÃO EM
ESPAÇOS COM ESSA FORMA DE ORGANIZAÇÃO**

Shirley Mabel Franco da Silva Lauria


BANCA EXAMINADORA



Profª Drª Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus – Orientadora
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia



Prof. Dr. Salomão Antonio Mafarrej Hage (UFPA)
Examinador externo



Prof. Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Examinador interno

L416p

Lauria, Shirley Mabel Franco da Silva.

Professoras de escolas multisseriadas em Vitória da Conquista/Ba: os saberes docentes e as práticas pedagógicas por elas mobilizados para atuação em espaços com essa forma de organização. / Shirley Mabel Franco da Silva Lauria, 2023.

160f. il.

Orientador (a): Dr^a. Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023.

Inclui referência F. 143 - 151.

1. Salas multisseriadas. 2. Saberes docentes. 3. Práticas pedagógicas. I. Mateus, Kergilêda Ambrósio de Oliveira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino – PPGEn.

CDD 371.207

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

DEDICATÓRIA

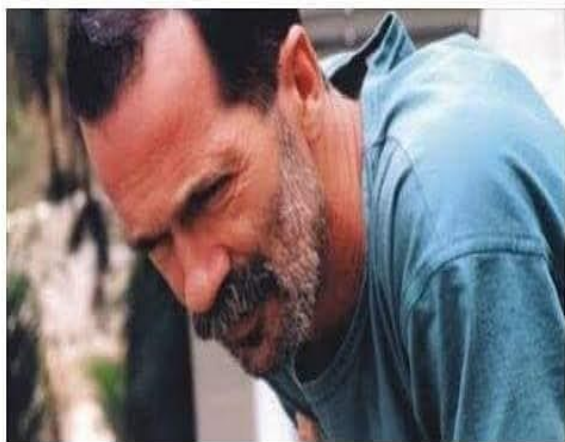
In Memoriam



A painho, Aurino Moreira da Silva, mestre por ofício (ele era conhecido na cidade como Mestre Aurino, grande mecânico autodidata que consertava os carros das maiores autoridades baianas como governadores do estado), por me ensinar a grande lição da minha vida quando dizia que a MAIOR HERANÇA que os pais podem deixar para os filhos é o aprendizado, a educação escolar, pois dinheiro, se mal administrado, um dia acaba, mas o que aprendemos ninguém nos tira. Hoje, onde quer que estejas, saiba que levei esse ensinamento pra minha vida e tenho certeza do seu orgulho em ver sua filha caçula se tornar a 1ª MESTRA por formação da família. O senhor sempre esteve certo e isso eu levo para dentro de todas as minhas salas de aula e conto nossa história com muito orgulho e emoção.



À mainha, Aidil Franco da Silva, por todo amor e dedicação a mim dispensados nos curtos 10 anos que a tive em minha vida. Uma leoa, mulher forte dada às perdas as quais foi imposta durante toda a sua curta passagem por este mundo, pois ver partir 14 dos seus 23 filhos biológicos não foi fácil e a última perda da filha, dois anos mais velha que eu, de forma tão trágica muito a abalou. Mulher à frente do seu tempo, amorosa e cuidadosa com a criança terrível que tanto te deu trabalho: EU! Seu amor por mim foi incondicional e a saudade que sinto de ti é a mesma desde a sua partida há 39 anos. Com certeza, assim como painho, estás orgulhosa da mulher que me tornei. A senhora foi o meu pilar, mainha! Gratidão por tudo o que fizeste por mim nesta vida.



Ao meu irmão, Jorge Luís Meslquisedeque da Silva, primeiro funcionário da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, quando esta ainda era a Faculdade de Formação de Professores. Meu ídolo, minha alma-gêmea, meu presente nesta vida, que me deixou o legado de amor, justiça e igualdade social e comunhão no verdadeiro sentido da palavra. Foi você que me fez ingressar no mundo acadêmico por duas vezes ao pagar a inscrição do vestibular da UESB para mim e olha onde sua ex magrela horrorosa já chegou, meu irmão? Não há um único dia desde que tu partiste há 21 anos que eu não pense em ti e te agradeça, em oração, por ter sido esse homem íntegro, bondoso, genial, e de uma voz encantadora. Você é inesquecível para todos que tiveram a honra de conhecê-lo e conviverem de perto contigo. A gente ainda vai se encontrar!



Meu menino Theodoro, meu Theo, meu primeiro filho bichológico. É lógico que essa conquista também é dedicada a você, meu cãopanheiro, meu filho, meu melhor amigo. Você viveu comigo por 6 anos e partiu antes de ver sua mamãe ingressar no mestrado, mas me fez companhia em todos os momentos de estudos e pesquisas para buscar melhorar minha atuação profissional. Não ia para o quarto antes de eu acabar o que estivesse fazendo, era meu chicletinho, meu xodó, meu denngo. Esse título também é seu! Obrigada por me trazer tantas alegrias e por deixar uma herdeira que acabou ficando comigo, mesmo eu relutando em querê-la devido à dor que senti com a sua partida. Você adoraria sua filhinha Frida. Ela é uma figura! Eu te amo, Theo, e ainda te sinto perto de mim. Alegre o céu dos cachorrinhos como alegrava nossa casa.

Parafraseando Giulia Be (2022, Warner Music Brasil) na canção Depois do Universo:

Vocês estarão para sempre em mim porque nossa história não acabou. Tenho plena certeza de que depois do universo nosso amor ainda existe e resiste... Esse não é o nosso fim, existe, sim, outra versão além da nossa dimensão e eu os vejo lá!

AGRADECIMENTOS

Enfim, é chegada a hora de agradecer por eu ter chegado ao fim desse percurso formativo que foi o Mestrado Acadêmico em Ensino. Confesso que não foi fácil chegar até aqui e é preciso agradecer quem esteve ao meu lado nessa caminhada.

É piegas, mas começo agradecendo à **Santíssima Trindade** (Pai, Filho e Espírito Santo) por, mesmo que eu não os sentisse sempre por ser uma pessoa de pouca fé, Eles estavam comigo e jamais me abandonaram.

A **mim** por lutar contra o medo, a ansiedade, o desespero, a frustração, a insegurança, a raiva, o desânimo, a procrastinação e a **SOLIDÃO** dos últimos meses e vencer todos eles provando, única e exclusivamente, a mim a minha capacidade.

Ao meu esposo, Vincenzo, por sempre me apoiar, incentivar e acreditar no meu potencial de me tornar mestra. Obrigada por seu amor, companheirismo, paciência e, até, impaciência, quando me mostrava acuada e com vontade de desistir. Você esteve comigo nos melhores e, especialmente, nos piores momentos dessa jornada, sempre buscando, da sua forma, entender minhas angústias e medos. Seu abraço reconfortante, suas brincadeiras bobas para me fazer rir, sua compreensão quando eu não conseguia escrever nada, seu silêncio ao meu lado, quando dele eu precisava, foram imprescindíveis nesse momento que só eu e você sabemos como foi para mim. Esse título é nosso, meu amor.

À **Frida**, minha netinha “bichológica” que, assim como seu pai, não se separava de mim nos meus momentos de estudo. Frida assistiu todas as aulas online do mestrado comigo, acompanhou todas as reuniões do grupo de estudos e pesquisas, os encontros com as/os colegas para os trabalhos das disciplinas, os poucos momentos de orientação que tive, a escrita do texto para qualificação e até a própria qualificação, e continuou me acompanhando até que eu finalizasse todo o trabalho. Ela é mais que uma linda cachorrinha, é minha cãopanhia, minha filha, amiga, minha família!

Às **colegas de orientação Cleonice Matos, Giane Souza e Anne Císera** por nunca terem soltado a minha mão e por serem meu porto seguro nos momentos de angústia e sofrimento. Quero vocês comigo do mestrado para a vida. Sem medo de errar, posso afirmar: Obrigada, **AMIGAS!**

Aos colegas do mestrado, especialmente **Vilma Áurea e Manuel Alfredo**, meu mano angolano querido. Vocês não fazem ideia do quanto foram inspiração para mim e o quão grande foi meu aprendizado advindo das nossas trocas.

À Profª Drª Kergilêda Ambrósio, minha orientadora, pelas contribuições que me auxiliaram no processo de escrita desse texto, levando-me a refletir e “pirar o cabeção” por vezes, mas sempre necessárias. Obrigada pela acolhida. Conseguimos!

Ao Prof. Dr. Benedito Eugênio, coordenador do curso, por ser essa pessoa humana e de uma inteligência imensurável. Você contribuiu muito no meu crescimento enquanto pessoa e profissional que sou. Suas aulas eram deleite para mim todas às quintas-feiras pela manhã. De tão incríveis que eram, nem via o tempo passar. Gratidão por tudo e por tanto, Bené!

Aos professores do programa com os quais tive a honra de cruzar o caminho, de ser aluna e poder ampliar minha visão sobre muitos aspectos educacionais, além de fazerem parte do meu debut enquanto mestrandista afastada da academia há 16 anos. O resultado desse trabalho também é de cada um de vocês.

À Profª Drª Arlete Ramos, do Mestrado Acadêmico em Educação, minha ex-colega da Rede Municipal de Ensino e, agora, professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB, por me acolher em seu grupo de pesquisa (Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade/GEPEMDECC) e por, também, ter sido minha professora na disciplina optativa Educação do Campo e Popular como Política Pública no programa do Mestrado Acadêmico em Educação. Todas as leituras, o FORMACAMPO, eventos, discussões, estudos e pesquisas muito contribuíram para a escrita dessa dissertação.

Ao Prof. Dr. Salomão Hage, um dos maiores pesquisadores acerca das classes multisseriadas do Brasil, por, de pronto, aceitar o meu convite para compor a minha banca examinadora da qualificação e defesa da dissertação. Quase não acreditei que teria alguém com o peso acadêmico desse pesquisador como avaliador da minha pesquisa. Só tenho a agradecer pelas ricas contribuições na qualificação e por ter sido minha maior referência muito antes de ingressar no mestrado, já que estudo e pesquiso sobre o tema desde 2005 quando ingressei na Rede Municipal de Ensino. Gratidão, Professor Salomão!

Ao Prof. Dr. Adenilson Cunha Júnior, do Mestrado Acadêmico em Educação da UESB, meu melhor amigo e maior incentivador para que eu ingressasse num mestrado. Foi você que chegou com o edital impresso, me entregou e disse que queria ver qual desculpa inventaria para fugir mais uma vez dessa etapa formativa, uma vez que este era específico para profissionais que atuavam em escolas do campo, indígenas e quilombolas no Brasil. Minha gratidão a ti é imensurável. Você me ouviu, me auxiliou, me deu bronca, me orientou, me emprestou livros, indicou textos e, ainda por cima, aceitou fazer parte da banca examinadora

da minha pesquisa e, mesmo sendo meu melhor amigo, não passou a mão na minha cabeça. A gente sabe separar o pessoal do profissional. Você sabe o quanto te amo, te admiro e eu só tenho a agradecer por tudo sempre, sempre, sempre!

À Márcia Franco, minha amada irmã, por nunca ter me abandonado, sempre estar disponível para me ajudar de todas as formas possíveis e por não esconder a felicidade que ficou com essa minha conquista. Eu te amo, mana. Quantas encarnações tivermos, quero vir junto a ti para aprender mais e mais com sua força, perseverança e gratidão pela vida. Você é meu orgulho e sabes bem disso.

Às amigas Núbia Nadja, Elisângela Andrade, Jaqueline Duarte, Karla Ribeiro e Eliane Nascimento pela vibração positiva, pela torcida e pelo orgulho que sentiram com minha aprovação no mestrado. Vocês são mais que especiais em minha vida, são amigas de verdade.

Aos ex gestores do Círculo Escolar Integrado do Pradoso, Sandra Campanha, Maria Ducarmo e Fabiano Miranda, bem como **às atuais** Cláudia Mara, Carmen Sílvia e Caroline Angélica, por arrumarem meu horário na escola de forma que não atrapalhasse minhas atividades acadêmicas.

À coordenadora pedagógica, Dora Aguiar, pelo companheirismo, torcida, força e confiança em mim e no meu trabalho nos momentos mais delicados em que tive que conciliar mestrado e labor.

À Luana Ferraz, minha psicanalista, por me acompanhar e me conduzir ao entendimento de todo esse processo difícil pelo qual passei. Não foi fácil, mas consegui!

Ao Dr. Eduardo Ledo por ser esse ser humano incrível e que me conhece tão bem. Sem o seu cuidado com minha saúde mental, dificilmente chegaria a esse resultado. Gratidão eterna, doutor!

A Gil Brito, grande artista, por saber transformar em imagens minhas memórias enquanto professora de uma turma multisseriada em meu ingresso na rede municipal de ensino, bem como a capa que compõe essa dissertação. Um trabalho primoroso, perfeito e que me emociona cada vez que as acesso.

A todos que, direta ou indiretamente, torceram por mim e se sentiram felizes e confiantes de que eu chegaria com êxito ao final dessa caminhada.

E, por fim, àqueles que torceram contra, dificultaram meu percurso e não acreditaram na minha capacidade de me tornar uma mestra. Saibam que vocês foram essenciais nesse processo pois, como diz Nemo Nox (2003), numa frase erroneamente atribuída na Internet a Fernando Pessoa: “Pedras no caminho? Guardo todas. Um dia vou construir um castelo”.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Organização Curricular das Escolas do Campo	60
QUADRO 2: Critérios para inclusão e exclusão de produções	82
QUADRO 3: Palavras-chaves e quantidade de produções localizadas na base de dados	83
QUADRO 4: Panorama de atendimento discente nas escolas do campo de Vitória da Conquista/BA no ano letivo de 2022	97

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Divisão territorial do município e seus distritos	37
---	-----------

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividades Complementares
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI/CEIs	Círculo/s Escolar/es Integrado/s
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
GAM	Grupo Ano/Módulo
GPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Amazônia
GN	Grupo-nível
GS	Grupo-sala
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTD	Movimento dos Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos
NP	Núcleo Pedagógico
OCDE	Organização para a Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
PMVC	Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE	Plano Nacional de Educação
PPG.ECFP	Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores
PPGEEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEn	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PPGMLS	Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Fechamento de escolas no Brasil 2000 a 2018	72
TABELA 2: Fechamento de escolas no Brasil 2000 a 2020	73
TABELA 3: Estudos sobre práticas pedagógicas – PPGEd/UESB	83
TABELA 4: Estudos sobre saberes docentes – PPGEd/UESB	85
TABELA 5: Estudos sobre multisseriadas – PPGEd/UESB	86
TABELA 6: Estudos sobre trabalho docente – PPGEd/UESB	86
TABELA 7: Estudos sobre prática pedagógica – PPGEn/UESB	88

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Faixa etária	99
GRÁFICO 2: Formação inicial	100
GRÁFICO 3: Outra licenciatura/graduação	100
GRÁFICO 4: Área da Pós-Graduação	101
GRÁFICO 5: Tempo de trabalho na educação	101
GRÁFICO 6: Tempo de experiência em sala de aula	102
GRÁFICO 7: Anos consecutivos de atuação em escola/classe multisseriada	102

RESUMO

A presente pesquisa tencionou analisar as práticas pedagógicas e os saberes docentes mobilizados por professoras de escolas/classes multisseriadas nas suas tarefas diárias em sala, bem como a influência dos currículos escolares frente aos saberes constituídos nos percursos formativos acadêmicos ou presentes na formação continuada para docentes atuantes em turmas com esse tipo de organização para responder à seguinte questão de pesquisa: que saberes docentes são mobilizados e práticas pedagógicas são desenvolvidas por docentes em suas tarefas diárias em salas com organização multisseriadas em escolas do campo de Vitória da Conquista/BA para promover a aprendizagem de alunas/os nelas matriculados? Para isso, recorreremos à abordagem qualitativa e aos eixos investigativos para o tratamento dos dados coletados da pesquisa que teve como objetivo geral investigar que saberes docentes são mobilizados e práticas pedagógicas são desenvolvidas por docentes em suas tarefas diárias em salas com organização multisseriadas em escolas do campo de Vitória da Conquista/BA para promover a aprendizagem de alunas/os nelas matriculados. Participaram, como sujeitos colaboradores dessa investigação, docentes efetivas que atuam em turmas com organização multisseriada, situadas na área rural do município de Vitória da Conquista/BA. Para a coleta dos dados utilizamos, como instrumentos, o questionário e as entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram que os saberes docentes foram adquiridos nas formações continuadas ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista/Ba, quando esta se preocupava em oferecer momentos formativos específicos para docentes atuantes em escolas/turmas assim organizadas, já que ficou constatada na pesquisa que há uma lacuna no currículo dos cursos de Pedagogia que formam estes profissionais, e que suas práticas pedagógicas advieram das suas experiências ao longo dos anos de atuação nestas escolas/classes, atingindo, assim, a práxis entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: Salas multisseriadas. Saberes docentes. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The present research aimed to analyze the pedagogical practices and the teaching knowledge mobilized by teachers of multigrade schools/classes in their daily tasks in the classroom, as well as the influence of school curricula in relation to the knowledge acquired in academic training courses or in continuing education for teachers working in classes with this type of organization in order to answer the following research question: which teaching knowledge is mobilized and pedagogical practices are developed by teachers in their daily tasks in multigrade classrooms in rural schools in Vitória da Conquista/BA to promote the learning of students enrolled in them? For this, we used a qualitative approach and investigative axes for the treatment of the data collected from the research that had the general objective of investigating what teaching knowledge is mobilized and what pedagogical practices are developed by teachers in their daily tasks in multigrade classrooms in rural schools in Vitória da Conquista/BA to promote the learning of the students enrolled there. As collaborating subjects in this investigation, we had the participation of effective teachers who work in multigrade classes, located in the rural area of the city of Vitória da Conquista/BA. To collect the data, we used a questionnaire and semi-structured interviews. The results pointed out that the teachers' knowledge was acquired in the continuing education courses offered by the Municipal Department of Education of Vitória da Conquista/Ba, when it was concerned with offering specific formative moments for teachers working in schools/classes thus organized, since it was verified in the research that there is a gap in the curriculum of the Pedagogy courses that form these professionals, and that their pedagogical practices came from their experiences over the years of working in these schools/classes, thus reaching the praxis between theory and practice.

Keywords: Multigrade classrooms. Teaching knowledge. Pedagogical practices

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1. DOS APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA	35
1.1 Contexto da pesquisa e seu lócus de investigação	36
1.2 A educação rural e do campo no Brasil e no município: princípios suleadores	40
CAPÍTULO 2. Escola/classe multisseriada: que espaço é esse?.....	62
2.1 Sob a ótica dos direitos constituídos	68
2.1.1 Escolas/classes multisseriadas: desafios e possibilidades	75
2.2 Revisão sistemática da literatura: o que nos apontam os estudos e pesquisas acerca das práticas pedagógicas e dos saberes docentes das/os professoras/es de escolas/classes multisseriadas no município de Vitória da Conquista/BA?	80
CAPÍTULO 3. O PERCUSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	93
3.1 Os entre caminhos percorridos	94
3.2 Procedimentos da pesquisa	96
3.3 As protagonistas dessa história: docentes de escolas/classes multisseriadas do município de Vitória da Conquista/BA	103
CAPÍTULO 4. VOZES DAS PROTAGONISTAS QUE COLABORARAM COM ESSE ESTUDO	110
4.1 Analisando os achados da pesquisa	111
CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS DESSE TRAJETO	139
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICES	153
APÊNDICE A – Questionário	
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada	
ANEXOS	158
ANEXO A – Ofício nº 064/2022	
ANEXO B – Resolução nº 10/2006	

INTRODUÇÃO

Pesquisar não é tarefa fácil. Exige, em primeiro lugar, inquietação da/o pesquisadora/or em busca de respostas para questões que deixam a sua mente incomodada. Mas, para além disso, exige paciência, técnica, perseverança, disciplina, muita dedicação ao que se pretende investigar para o cumprimento das diversas etapas de uma pesquisa.

Após longos anos afastada da vida acadêmica, eis-me aqui agora avançando mais um degrau na minha formação. É uma realização, tanto pessoal quanto profissional, que teve como ponto de partida o desejo de buscar aporte teórico para contribuir de forma mais efetiva com as práticas pedagógicas de professores de turmas com organização multisseriada do município de Vitória da Conquista/BA, para que estes compreendam estas classes como espaços de múltiplas aprendizagens e rompam com a lógica de orientar, em suas rotinas, o modelo anual de ensino urbanocêntrico, modelo este que torna o planejamento das aulas algo penoso para quem ensina e descontextualizado para os educandos que têm desconsideradas suas diferenças como possibilidades de aprendizado.

As escolas/classes multisseriadas estão localizadas na área rural do município de Vitória da Conquista e, esta forma de organização, constitui-se como realidade enfrentada pelas/os docentes que atuam nestes espaços. Nelas, os alunos são agrupados por diferentes anos de escolaridade, bem como por idades distintas, reunidos em uma única sala de aula. Ao longo da história da educação brasileira, essa organização tem se constituído numa importante solução, quiçá a única, para atender às/aos estudantes do campo que residem em pequenas localidades rurais e que, assim organizados, podem trocar experiências e aprender com colegas de outras idades.

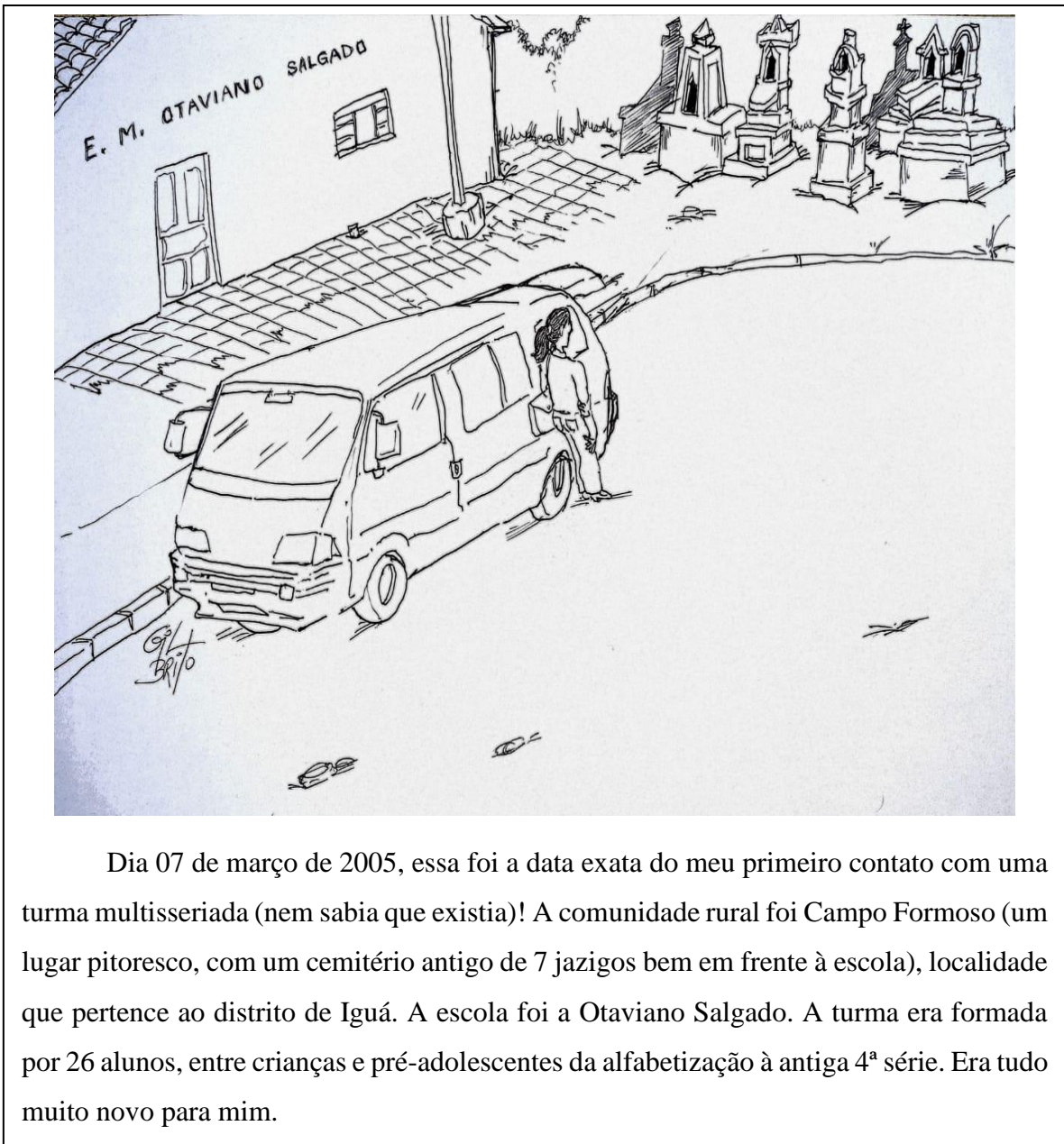
Compreendemos que, para além do enorme desafio para a/o docente que atua nestas turmas, delineia-se a chance de pôr em prática, diariamente, o seu papel de intercessora/or entre as experiências trazidas pelas/os alunas/os para as salas de aula com o conhecimento científico que a escola oferece, colaborando para a aprendizagem das/os estudantes, fora o benefício de vivenciar uma prática que nos instiga a buscar estratégias que possam contribuir substancialmente para um aprendizado significativo.

Para alguns, este tipo de organização escolar é uma “anomalia do sistema, praga que deve ser exterminada para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano” (SANTOS e MOURA, 2010, p. 35). Atribuem às classes multisseriadas o fracasso pelas baixas médias alcançadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) por muitos

municípios brasileiros, especialmente os localizados nas regiões Norte e Nordeste do país, sem levar em consideração que este tipo de organização escolar não participa de avaliações de larga escala, assim como as “turmas de Aceleração e da Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (ARAÚJO e LUZIO, 2005, p. 17). Com este pensamento, insistem nas nucleações das escolas onde as turmas têm essa configuração, buscando privar as crianças do seu referencial cultural e social em suas próprias comunidades de origem, desconsiderando as lutas dos povos camponeses pelo direito à educação, os marcos legais vigentes que respaldam o funcionamento deste tipo de instituição e os tempos diferenciados de aprendizagens dos sujeitos, sejam eles do campo ou da cidade.

Esta pesquisa tencionou conhecer as práticas pedagógicas e os repertórios de saberes das/os docentes mobilizados nos seus cotidianos para atender as especificidades dessas turmas com o intuito de disseminar aqueles que promovem uma aprendizagem contextualizada às/aos estudantes nelas matriculadas/os para que estas sirvam como inspiração e, porventura, como possibilidade de avanço no trabalho pedagógico das/os docentes de turmas multisseriadas a fim de romper com a lógica cartesiana do planejamento por ano em que as/os alunas/os estão matriculadas/os e promover o avanço na aprendizagem destes indivíduos.

Aliás, esse tem sido meu objeto de interesse desde que ingressei na educação pública municipal. Aqui, quebramos o protocolo das normas instituídas para que minha experiência na primeira escola multisseriada do município fosse narrada num relato ilustrado.



Dia 07 de março de 2005, essa foi a data exata do meu primeiro contato com uma turma multisseriada (nem sabia que existia)! A comunidade rural foi Campo Formoso (um lugar pitoresco, com um cemitério antigo de 7 jazigos bem em frente à escola), localidade que pertence ao distrito de Iguá. A escola foi a Otaviano Salgado. A turma era formada por 26 alunos, entre crianças e pré-adolescentes da alfabetização à antiga 4ª série. Era tudo muito novo para mim.

Me inquietava sobremaneira o fato de trabalhar em uma sala de aula com crianças do alfabetização à 4ª série e não encontrar material que orientasse a prática pedagógica das/os docentes para estas turmas. Sem nenhum aporte teórico à época, uma pergunta não saía da minha mente: como atender a imensa diversidade dessas turmas? Sobre essa diversidade, Arroyo (2010, p. 9) nos indaga, ao mesmo tempo em que nos responde, quando afirma que

Esperanças narrativas das escolas do campo. Como ler essas narrativas? Que esperanças carregam? Com o olhar positivo que vem da dinâmica do campo, da terra. Quando os povos do campo em sua rica diversidade se

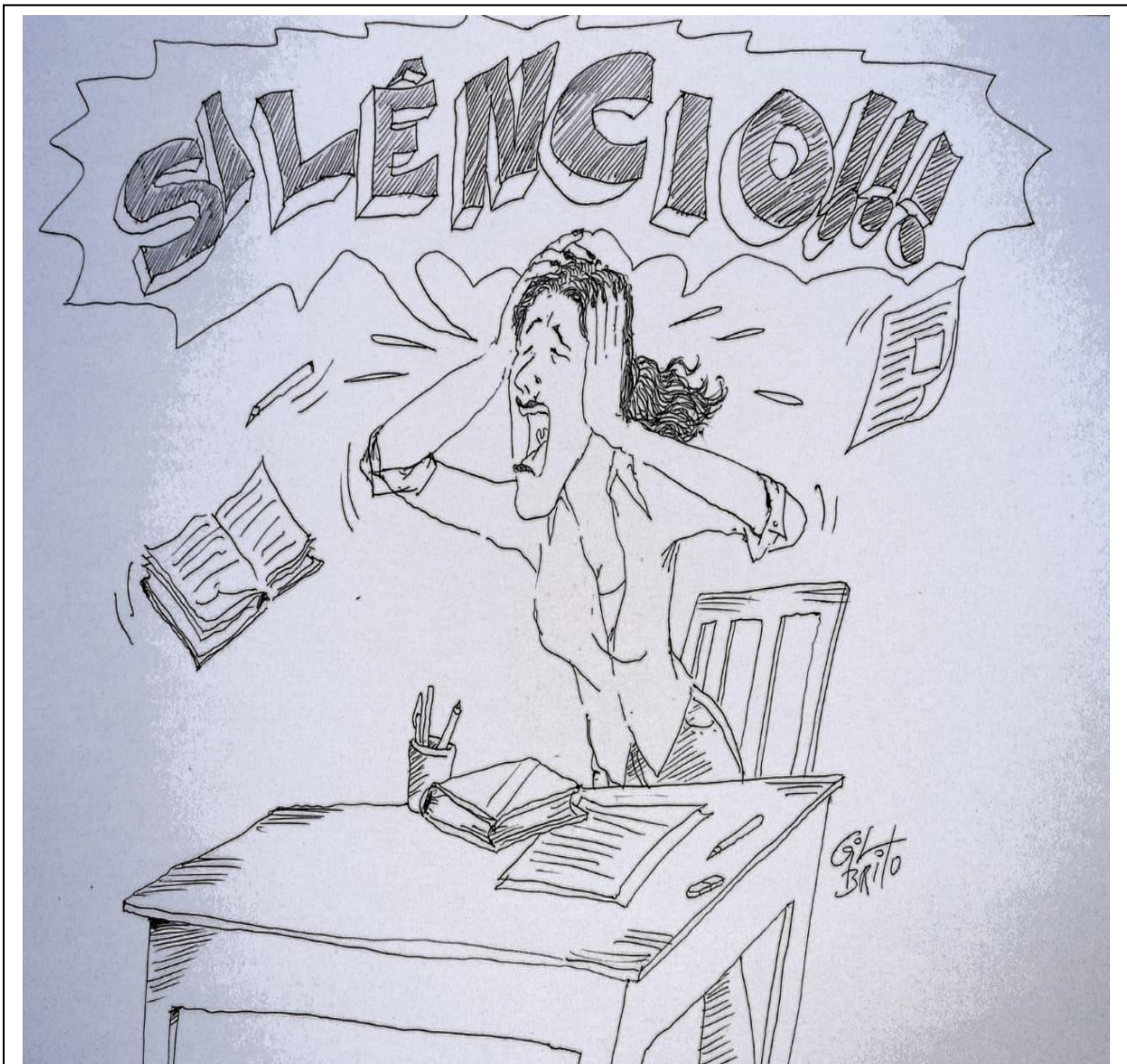
mostram vivos, dinâmicos, até incômodos fecundam e dinamizam mesmo a escola. Obrigam-nos a redefinir olhares e superar as visões inferiorizantes, negativas, com que em nosso viciado e preconceituoso olhar classificamos os povos do campo e seus modos de produção, a agricultura familiar e suas instituições, a família, a escola.

Ou seja, o autor nos sugere que é preciso superar essa visão dicotômica de que os espaços rurais são inferiores aos urbanos e que é necessário, também, compreender a relação de interdependência entre ambos para que haja a valorização dos povos camponeses.



Por me deparar com essa diversidade de anos, idades e níveis diferenciados em sala de aula, comecei a segmentá-los por suas séries, formando filas de alunas/os da alfabetização à 4ª série. Dividia o quadro em 3 partes para passar atividades para as/os educandas/os das séries mais avançadas (2ª a 4ª série) e fazia atividades mimeografadas para quem estava na alfabetização e 1ª série.

Distribuí os livros didáticos para todas/os alunas/os e passei a planejar as aulas assim: entregava atividades mimeografadas para as/os 'pequenas/os' e ia para o quadro de giz escrever as atividades das/os demais para que eles copiassem e respondessem. Em seguida, utilizava os livros didáticos que mais atrapalhavam do que ajudavam.



Dá pra imaginar como as/os alunas/os ficavam enquanto esperavam suas atividades? Era uma bagunça, um barulho, um converseiro, um tumulto só. Me via louca, gritando para fazerem silêncio, mandando quem estava em pé que se sentasse, ameaçando tirar o recreio... Queria mesmo era sair correndo e deixar tudo aquilo para trás. Mas, eu não podia. Era meu primeiro ano de concurso e eu precisava segurar a minha vaga até passar o estágio probatório para pedir remoção. Seriam ‘apenas’ três anos, pensava eu tentando me convencer (meu Deus, será que eu iria aguentar?).



Foram dois meses de sofrimento para mim e para as/os educandas/os também, pois daquela forma não estava dando certo. Ninguém aprendia nada, ninguém avançava. Os pequenos sequer tinham aprendido a segurar um lápis. Descobri que tinha aluna/o na 4ª série que não sabia fazer nem seu nome. As tarefas de casa voltavam sem fazer e eu nem procurava saber o porquê.

Estava tudo errado. Eu estava fracassando no ofício de ‘ensinar’ e precisava fazer algo para reverter aquele quadro caótico. Mas, o que? Eu não sabia. Me sentia cansada, impotente, incompetente, infeliz, desmotivada. E eu me mantinha distante deles, distante daquela realidade que eu não conhecia (e resistia em conhecer), pois trabalhei numa escola particular por dez anos e era tudo completamente diferente.



Resolvi conversar com as colegas de trabalho que iam no mesmo carro que eu, em busca de ajuda. Elas já trabalhavam há anos com classes com essa organização e poderiam me orientar a como conseguir dar aula em meio àquela diversidade toda. Mas, seus relatos não foram de grande ajuda, pois elas faziam mais ou menos o que eu já vinha executando: planejavam diferentes atividades para cada série, desvinculadas de um plano de trabalho comum, na angústia de reproduzir o modelo anual da área urbana. A diferença era apenas que elas dividiam os dias da semana para privilegiarem as/os alunas/os da alfabetização em dois dias e as/os da 4ª série nos 3 dias restantes, afinal estas/es iriam para o ‘ginásio’ no ano seguinte. Perguntei: “e as demais séries, como vocês trabalham?” A resposta foi o que eu já vinha colocando em prática: enchê-los de atividades para que ficassem quietos e não atrapalhassem a aula.



Contudo, não era dessa maneira que eu pretendia lidar com esta nova realidade docente em que me encontrava pois, se assim o fizesse, perderia a chance de aproveitar a diversidade desta organização escolar como um fator de partilha, troca e aprendizagem mútua daquele espaço, uma vez que enxergava ali sinais de vida, de resistência, de pertença, além da minha imensa vontade de fazer diferente. Precisava encontrar uma maneira de conseguir ‘ensinar’.

Comecei a pensar que eu necessitava me aproximar das/os educandas/os, conhecer um pouco de suas histórias, suas expectativas, suas realidades. Aos poucos, fui baixando a guarda, tentando ser receptiva, carinhosa, compreensiva.

Passei a questioná-las/os sobre o porquê de não fazerem as atividades que eu passava para casa e essa minha atitude foi o início da grande mudança que estava por ocorrer. Muitas/os diziam que trabalhavam a tarde na casa de farinha comunitária e que, por isso, não tinham tempo para as atividades extraescolares. Quem não trabalhava, dizia que não sabia fazer e que seus pais eram analfabetos e não conseguiam ensiná-las/os.



Neste momento, parei com tudo que vinha fazendo e disse: me levem nesta casa de farinha, quero conhecer esse lugar. Foi o dia mais feliz nestes primeiros dois meses de trabalho para mim e para elas/es também. Saí da escola rodeada de alunas/os me mostrando tudo no caminho até a chegada ao nosso destino. Elas/es me contaram sobre suas vidas, suas casas, seus costumes e, também, do que sabiam da história do lugar onde viviam.

Ao chegarmos à casa de farinha, eu fiquei emocionada. Era um lugar simples, mas cheio de vida, cantoria, alegria. Orgulhosas/os, as/os alunas/os que trabalhavam ali me mostraram o que faziam, me explicaram o processo de transformação da mandioca em farinha e outros derivados dela. Meu Deus! Eram outras crianças e sabiam muito, muito mais do que eu que não conhecia nada daquilo!

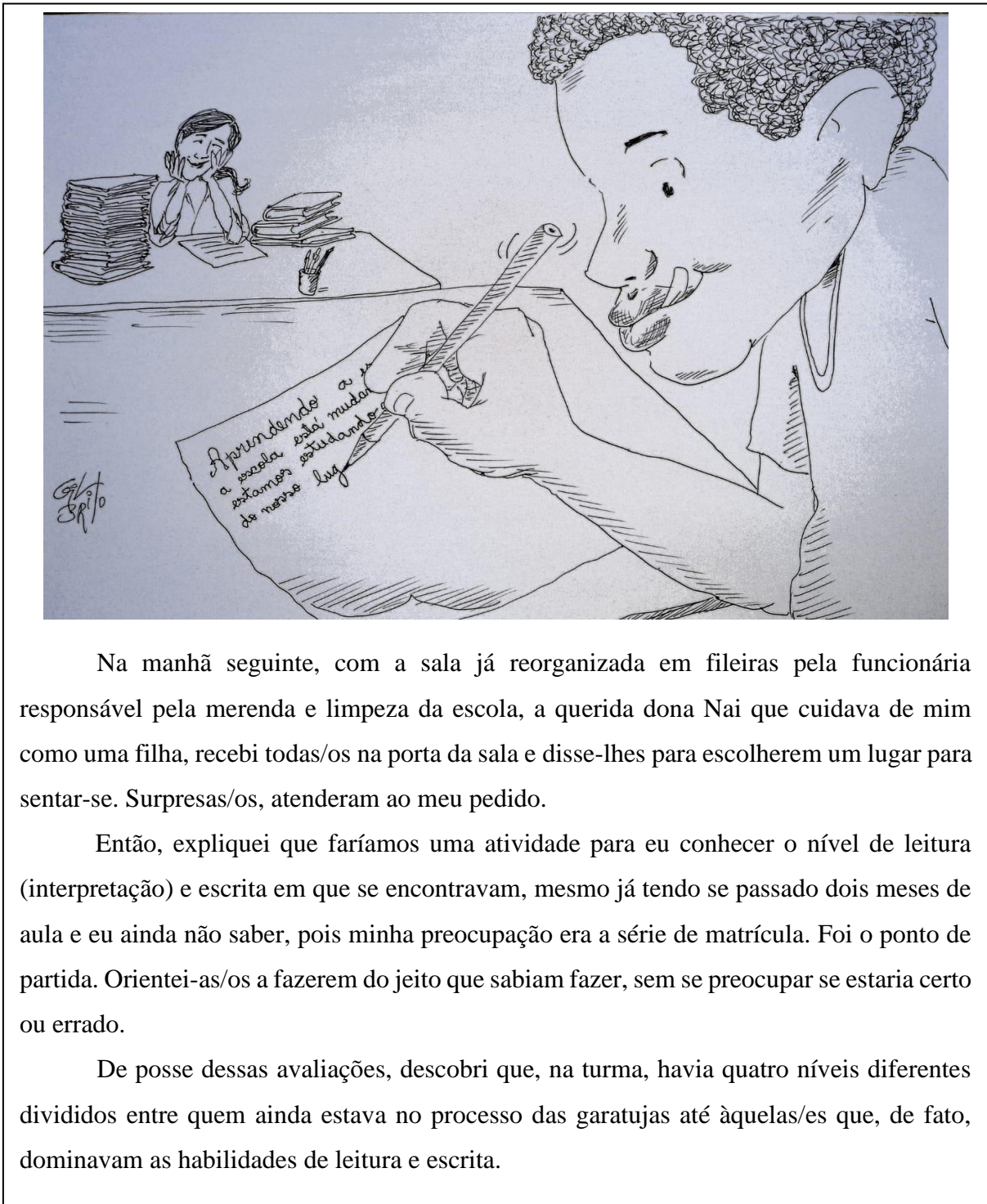


Assim como Arquimedes na Grécia Antiga, eu gritei: ‘Eureka’! Elas/es me olharam e perguntaram: o que é isso, ‘fessora’? Rapidamente, disse que iríamos voltar para a escola porque eu havia tido uma ideia. Agradei à receptividade no local e voltamos. O retorno já foi mais silencioso, pois estavam receosas/os ou, quem sabe, ansiosas/os com a tal da minha descoberta ali na casa de farinha.

Ao entrarmos na sala de aula, todas/os se sentaram. Eu solicitei que se levantassem e me ajudassem a arrumar as cadeiras em um círculo, misturando-as/os não mais por séries. Então, lhes expliquei que o jeito que as aulas estavam acontecendo não estava sendo proveitoso nem para mim e, muito menos, para elas/es.

Falei que, a partir do dia seguinte, todas/os deveriam trazer de volta os livros que receberam no primeiro dia de aula para me devolver. Foi aquele zum-zum-zum, todo mundo na sala querendo saber por que eu iria ‘tomar’ os livros delas/es. Expliquei que, naquele momento, os livros ficariam na escola e que trabalharíamos diferente.

Agradei pelo passeio na comunidade e pela oportunidade de conhecer um pouco a realidade daquela localidade que, mesmo diante da minha resistência, me acolheu de braços abertos. Me despedi e disse que as/os aguardaria no dia seguinte na escola para iniciarmos uma nova fase de aventuras e aprendizados. Com os rostinhos mais tranquilos, elas/es retornaram às suas casas. Voltei para casa também e elaborei uma atividade avaliativa para o outro dia.



Na manhã seguinte, com a sala já reorganizada em fileiras pela funcionária responsável pela merenda e limpeza da escola, a querida dona Nai que cuidava de mim como uma filha, recebi todas/os na porta da sala e disse-lhes para escolherem um lugar para sentar-se. Surpresas/os, atenderam ao meu pedido.

Então, expliquei que faríamos uma atividade para eu conhecer o nível de leitura (interpretação) e escrita em que se encontravam, mesmo já tendo se passado dois meses de aula e eu ainda não saber, pois minha preocupação era a série de matrícula. Foi o ponto de partida. Orientei-as/os a fazerem do jeito que sabiam fazer, sem se preocupar se estaria certo ou errado.

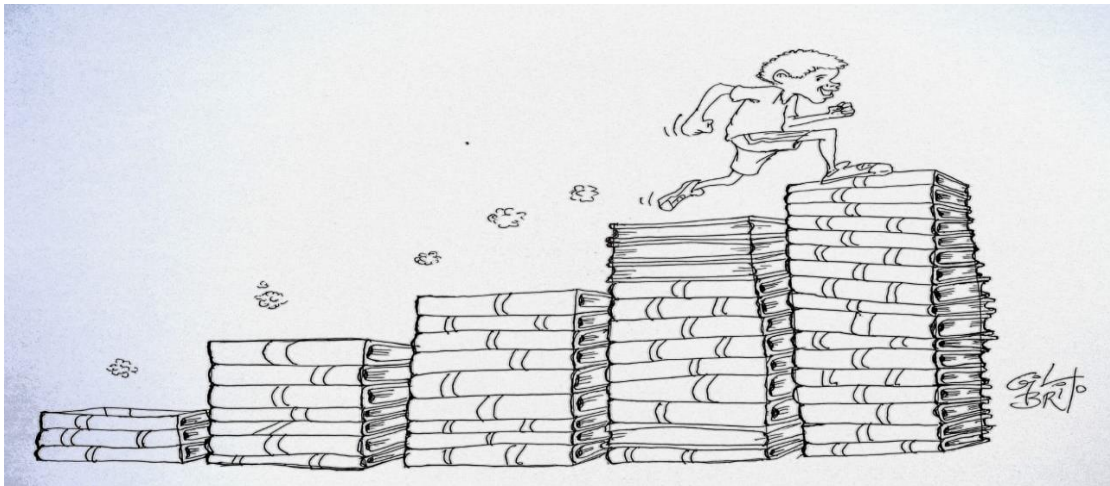
De posse dessas avaliações, descobri que, na turma, havia quatro níveis diferentes divididos entre quem ainda estava no processo das garatujas até àquelas/es que, de fato, dominavam as habilidades de leitura e escrita.

Lançando mão de outros mecanismos, valendo-me da minha experiência de dez anos numa escola montessoriana e, também, com reforço escolar, para tentar realizar algo dissemelhante das práticas atuais, passei a agrupá-las/os por níveis e não mais por séries e a planejar atividades que respeitassem esses níveis e as/os fizessem avançar, procurando, sempre que possível dentro do currículo a ser seguido, associar os conhecimentos práticos delas/es acerca de conteúdos que a escola transforma em conhecimento científico.

Ao utilizar essa estratégia, procurava respostas à uma questão que tanto me inquietava à época: como buscar alternativas para fazer da diversidade presente numa sala de aula multisseriada uma vantagem para a/o docente e não um problema como é visto na grande maioria das vezes? Eu era cheia de dúvidas, porém carregada de anseios de entender aquela configuração escolar e fazer diferente do que vinha sendo feito.



Passamos a explorar os espaços da comunidade, a visitar moradores antigos que nos contassem histórias da localidade, como a do cemitério de sete jazigos que citei lá no início desse relato, a ir aos ensaios do Pilão de Aroeira, tradição passada de pai para filho na comunidade, e a trazer todas essas descobertas para a sala de aula aliando-as ao currículo a ser trabalhado. Saí da aprendizagem mecânica para a aprendizagem significativa, da aprendizagem receptiva para a aprendizagem por descoberta na ancoragem de conceitos (Ausubel, 2003). Partia dos conhecimentos prévios que elas/es tinham acerca de determinado tema para relacioná-los às novas ideias promovendo uma aprendizagem não-literal e não-arbitrária, o que facilitava maior estabilidade cognitiva de acordo à Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. A aprendizagem, dessa forma, passou a ter significado para aquelas/es alunas/os, pois estas/es compreenderam como utilizar muitos dos conteúdos estudados em suas vidas fora da escola. E, o aprendizado começou a fluir.



Fazia avaliações contínuas e processuais e, a cada avanço, a/o aluna/o era integrado no próximo nível. Encarava esta estratégia como uma intervenção em sala de aula. Então, quando as/os agrupava novamente em suas séries de origem no segundo momento da aula, percebia a autonomia e o empenho em participar ativamente dela. Às vezes, precisava privilegiar um grupo em detrimento de outro, mas já não era aquela bagunça, aquela desordem do início. Eu já havia compreendido como tirar proveito daquele ambiente diverso e repleto de possibilidades de trocas e interações.



A partir dessa minha mudança de estratégia, nunca mais quis me afastar do trabalho com as classes multisseriadas. São dezoito anos como professora da rede municipal de Vitória da Conquista/BA dedicados a elas, seja em sala de aula ou como coordenadora pedagógica, tanto em escolas do campo, quanto no Núcleo Pedagógico (NP) da Secretaria Municipal de Educação (SMED) do município de Vitória da Conquista (2009 a 2016), fazendo parte da equipe que coordenava esta configuração de ensino.

Entretanto, esta não é uma tarefa fácil, pois tenho que enfrentar o preconceito arraigado nas/os próprias/os docentes atuantes nestas classes, especialmente os contratados/temporários, e o descrédito do governo que teima em imputar responsabilidade à esta forma de organização escolar pelos baixos níveis do IDEB apresentados pelo município à época (período compreendido entre os anos de 2005 e 2015), como se desconhecêssem o fato de que estas turmas não passam por avaliação nacional em larga escala justamente por sua configuração. Sobre esta responsabilidade, Marsiglia e Martins (2014) trazem uma importante reflexão:

Se o êxito ou insucesso da educação escolar radicasse na ‘homogeneidade’ ou na ‘heterogeneidade’ dos grupos de alunos aos quais o professor se dedica; ou ainda, no fato de elaborar e implementar um ou mais planos de ensino, o desempenho das escolas seriadas não deveria ser superior ao que, em grande medida, são encontrados? Ou seja, podemos afirmar que as suas supostas vantagens têm representado um verdadeiro acréscimo de valor à aprendizagem dos alunos? Os resultados das avaliações do ensino público brasileiro nos fornecem a resposta: não!

Isso significa dizer que muitos governos, por meio de suas secretarias de educação, utilizam-se de uma inverdade no intuito de convencer a sociedade, o poder público e as próprias comunidades campesinas que aquela escola é falha e que precisa acabar, sem levar em consideração toda luta desses povos para garantir a escolarização em seus espaços de pertencimento, como garantem as legislações. Essa versão pode ser intencional, uma vez que ela demonstra uma omissão institucional ao excluir essas escolas/turmas das avaliações nacionais pois, como nos afirmam Barbosa e Meireles (2021, p. 16), essa política nacional de avaliação “visa avaliar e produzir indicadores para subsidiar a elaboração das políticas educacionais”. Percebe-se, dessa forma, a invisibilização institucional dos sujeitos oriundos de escolas/classes multisseriadas para justificar o fechamento de unidades escolares com essa configuração.

Destarte, coube aqui desmistificar essa concepção arraigada de preconceitos e investigar as práticas docentes nesses espaços com os sujeitos atuantes neles e que estão comprometidos em lançar mão dos seus saberes, sejam eles adquiridos em sua formação inicial ou continuada, ou por meio das experiências assimiladas nas suas práticas cotidianas.

Como critérios de seleção das/os colaboradoras/es, uma vez que o município consta de cinquenta e seis (56) escolas/classes multisseriadas, participaram da pesquisa docentes:

1. Concursadas/os/Efetivas/os da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista;

2. Atuantes por, no mínimo, cinco (5) anos consecutivos em unidades escolares do campo com turmas exclusivamente multisseriadas do Ensino Fundamental I.

Dialogamos com estas/es profissionais para buscar responder à seguinte questão que suscitou esse estudo: que saberes docentes são mobilizados e práticas pedagógicas são desenvolvidas por docentes em suas tarefas diárias em salas com organização multianuais em escolas do campo de Vitória da Conquista/BA para promover a aprendizagem de alunas/os nelas matriculados, tendo, como objetivo geral identificar que saberes docentes são mobilizados e práticas pedagógicas são desenvolvidas por docentes em suas tarefas diárias em salas com organização multianuais em escolas do campo de Vitória da Conquista/BA para promover a aprendizagem de alunas/os nelas matriculados e com objetivos específicos de analisar como são construídos os saberes mobilizados pelas/os docentes que atuam em classes multisseriadas em escolas do campo do município de Vitória da Conquista/BA; analisar as implicações das práticas pedagógicas e dos saberes docentes no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes de classes multisseriadas e analisar em que medida os saberes docentes e as práticas pedagógicas colaboram com a constituição do ser-docente de turmas com organização multisseriada no município de Vitória da Conquista/BA.

Calhou, então, investigar, analisar, buscar alternativas, pesquisar. Partindo dessa premissa, como aporte teórico, nos debruçamos nas investigações acerca das práticas pedagógicas e dos saberes docentes de professoras/es atuantes em turmas com esta estruturação de ensino, bem como dos demais aspectos que envolveram o lócus de atuação dessas/es profissionais como os princípios *suleadores*, termo criado em 1991 pelo físico brasileiro Márcio D'Onle Campos quando da publicação de um texto intitulado *A arte de sulear-se*, utilizando pela primeira vez os termos *sulear-se* e *suleamento* com o intuito de questionar a demarcação dos espaços e tempos delimitados pela História Universal e Geografia prescritos por países considerados centrais no planeta, contrapondo-se ao termo que sempre foi utilizado, o *nortear*.

Em nosso texto, *sulear*, *suleadores* e seus derivados são utilizados buscando romper com essa lógica colonial que põe o Norte em superioridade ao Sul, ou seja, numa perspectiva decolonial.

Aqui, também tratamos da Educação rural/do Campo no Brasil e no município, bem como a ótica dos direitos para o funcionamento e manutenção dessas escolas/classes e os desafios frente à política de desmonte desses espaços.

No intuito de adensar essas discussões, buscando aporte teórico, dialogamos com diversos autores e pesquisadores da temática dentre eles Freire (1996/2001), Arroyo (2010), Arroyo, Caldart e Molina (2004), Hage (2006/2014), Antunes-Rocha e Hage (2010), Lopes (1996), Martins (2006), Zabala (1988), Mateus (2007), dentre outros.

Ao investigarmos os marcos legais vigentes que tratam da educação, como um todo e, especificamente, a rural/do campo e as classes multisseriadas, recorreremos à Constituição Federal – CF (1988), ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), além da Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014 e do Plano Nacional de Educação – PNE (2014), Lei nº 13.005/2014.

Para atingir os objetivos da pesquisa científica, as/os pesquisadoras/es devem se comprometer em selecionar métodos, procedimentos técnicos e ferramentas adequadas à proposta. A descrição de todas essas ações abarca a importância metodológica dos textos científicos. O caminho trilhado pela/o pesquisadora/or, marcado pelo sustentáculo lógico, pelas individualidades da pesquisa, metodologias e expedientes investigativos, constitui o que é chamado de método científico da pesquisa e será explanado no capítulo metodológico deste trabalho, uma vez que essas informações indicam o grau de veracidade, confiabilidade e integridade da pesquisa.

Ao optarmos por uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploramos as contribuições trazidas pelos estudos realizados por Gil (1996/2008), Brandão (1999), Flick (2013), Minayo (1997) e Lima (2014).

Desta forma, este trabalho está apresentado em quatro capítulos. O primeiro deles trata acerca dos aportes teóricos da pesquisa. Nele, são explicitados um breve histórico do município onde atuam as/os docentes, as questões pertinentes à educação rural e do campo no Brasil e no município de Vitória da Conquista e seus princípios sudeadores.

O segundo capítulo explicita acerca das escolas/classes multisseriadas como espaços de múltiplas possibilidades de aprendizagens, bem como o que nos traz a legislação acerca do seu funcionamento e uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) que buscou responder à questão que a suscitou.

O terceiro capítulo aborda o percurso metodológico, versando acerca da pesquisa qualitativa para tratar os achados desse nosso itinerário a partir da aplicação dos instrumentos definidos para alcançar os objetivos propostos nesse estudo, quais foram o questionário e a entrevista semiestruturada, apresentando as protagonistas dessa história e suas trajetórias profissionais.

As indagações do questionário nos auxiliaram a traçar o perfil dessas profissionais, as entrevistas semiestruturadas nos deram elementos para responder ao problema que instigou esse estudo e a análise dos dados levantados nessa investigação, elencados em eixos investigativos, contribuíram para a explicitação dos aspectos pertinentes que emergiram da pesquisa são apresentados no quarto capítulo dessa dissertação.

Aqui também trouxemos as considerações possíveis desse estudo, pois acreditamos que não há verdades absolutas, que a vida é um ciclo, que as conjunturas são mutáveis e que é preciso estarmos abertos, enquanto pesquisadoras/es, para analisá-las no intuito de compreendê-las e propor mudanças positivas sempre que necessário.

Isto posto, seguimos as diversas etapas da pesquisa, valendo-nos de instrumentos de investigação que nos permitiram analisar a realidade atual do processo de ensino e aprendizagem nas turmas multisseriadas do município supracitado, intentando (re)acender as esperanças de realização de um trabalho didático efetivo com estas turmas ao serem apontadas possibilidades reais e diversas de um fazer pedagógico condizente com a realidade desses espaços, uma vez que a configuração dos diversos níveis de aprendizagem apresentados pelas/os alunas/os de classes multisseriadas está presente, inclusive, nas classes com organização anual.

CAPÍTULO 1

DOS APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA

“Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino”. (Leonardo da Vinci)

O referencial teórico para esta pesquisa trata de uma concepção de ensino voltada para as práticas pedagógicas e os saberes docentes. Para tanto, percorremos estudos realizados por pesquisadores que nos auxiliaram a dialogar com as implicações dos estudos realizados, no processo de ensino e aprendizagem das/os estudantes, no intuito de colaborar com as/os docentes a romperem com as barreiras impostas, muitas vezes, pela atual prática pedagógica vivenciada na sala de aula multisseriada.

Entretanto, para chegarmos à essa discussão, consideramos importante apresentar o lócus onde atuam as/os protagonistas que colaboraram com essa pesquisa, revisitando o histórico da educação rural e do campo no Brasil e no município de Vitória da Conquista/BA, os princípios norteadores e os direitos garantidos por lei.

Aqui, perpassamos também pelas práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, pois a relação conteúdo-forma tem se constituído uma problemática constante nos meios escolares, ao mesmo tempo em que tem ganhado cada vez mais espaço no mundo acadêmico justamente pela necessidade de articulação de conteúdos com os interesses da vida prática e

cotidiana dos estudantes, além da intenção e preocupação em promover um ensino que seja significativo para a classe trabalhadora (MARTINS, 2006, p. 78).

Ainda coube à pesquisa abordar as questões dos saberes docentes mobilizados para subsidiar suas práticas pedagógicas. Assim, nosso debate teórico se sustentou numa visão de ensinância que preconiza o sobrepujamento e a não fragmentação de saberes do senso comum na pesquisa em ensino, um saber que fortalece a formação dos sujeitos ao juntá-los com o científico e pedagógico, nos auxiliando na melhor compreensão do trabalho docente, seus saberes e as implicações deles na lida diária em sua sala de aula no que tange à aprendizagem dos educandos.

Para fechar o percurso teórico dessa pesquisa, apresentamos, por meio de uma RSL, o que trazem os estudos publicados em teses/dissertações dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) acerca da temática que serviu de mote para esse estudo.

1.1.CONTEXTO DA PESQUISA E SEU LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO

Vitória da Conquista é um dos 417 municípios baianos. É a terceira maior cidade do estado em termos populacionais, ficando atrás apenas da capital baiana, Salvador, e de Feira de Santana. Está localizada no Território de Identidade do Sudoeste Baiano, sendo a maior e mais importante dentre os 24 municípios que compõem esse território. Teve a população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 387.524 habitantes em 2022, segundo a prévia dos dados disponibilizados pelo supracitado instituto.

Segundo dados levantados pelo IBGE e disponibilizados no site oficial da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC), o município está a 509 km de distância da capital do estado e tem como vias de acesso a BR 116 e as BAs 262, 263 e 265. Faz parte da mesorregião Centro-sul baiano e possui 3.743 km^2 de extensão territorial. Segundo Ferraz e Rocha (s.d., p. 6), “a atual área do município de Vitória da Conquista foi estabelecida na década de 1960, após os desmembramentos, e ratificada pela Lei nº 12.564 de 10 de janeiro de 2012”, ficando, então, subdividida em doze distritos, sendo o Distrito Sede a área urbana da cidade e outros onze distritos rurais, a saber: Bate Pé, Cabeceira da Jiboia, Cercadinho, Dantelância, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Pradoso, São João da Vitória, São Sebastião e

Sem diferir da história da ocupação das terras brasileiras, invadidas por portugueses em 1500, o município também teve suas terras invadidas por estes cidadãos lusitanos liderados por João Gonçalves da Costa, um ex-escravo que ascendeu politicamente por sua fidelidade à Coroa Portuguesa, bem como mestiços, que se apossaram do nosso território para colonizá-lo por volta do ano de 1750. O território conquistense era habitado pelos povos originários Mongoyó (ou Kakaman), Ymboré/Aimoré (ou Botocudo) e Pataxó, pertencentes ao tronco Macro-Jê, espalhados pela imensa faixa territorial conhecida como “Sertão da Ressaca”, que se abrange das margens do alto Rio Pardo até o médio Rio de Contas, em busca, principalmente de ouro.

Essa ocupação se deu por volta do início do século XVIII. A apropriação das terras facilitou o massacre dos indígenas da área, e o conflito continuou até o final do século XIX, permitindo deduzir que a primeira concentração na área começou nessa época, deixando grande parte da população indígena morta e, os que sobreviveram, perderam suas terras.

Segundo Souto (2017), as instalações portuguesas trouxeram processos de assoreamento para a área ao instituírem a criação de rebanhos bovinos num território vasto de florestas e fauna diversificadas. Vale a pena notar que as culturas aborígenes valorizavam a proteção da natureza.

Em relação à área rural do município, a luta dos povos campestres por terra e educação tem uma história longa e violenta. A questão fundiária foi o foco principal das políticas voltadas para os grandes proprietários rurais, principalmente nas áreas mais férteis do país, de olho nos pequenos territórios. Vitória da Conquista não fugiu à essa regra. Assim como a história da nação campestre simboliza a luta pela terra, o município traz, em seu contexto histórico, traços que tornam a questão dessa luta como um princípio de interesse dos estadistas e latifundiários rurais.

A ocupação deste território pagou-se assim à custa do massacre dos índios, ocorrido em 1782 quando os soldados de João Gonçalves da Costa lutaram uma batalha mortal contra os povos indígenas donos do território conquistense. Esse confronto continuou no século XIX, por meio do enfrentamento direto e métodos desumanos, usando táticas duras, como fornecer aos índios roupas infectadas com varíola e até embriaguez em massa. A história também mostra que entre 1803 e 1806 os combates se intensificaram e os portugueses convidaram os indígenas para celebrarem uma chamada trégua e, depois de beberem muito, foram cercados por soldados que mataram todos os presentes inclusive mulheres e crianças. Este massacre ficou conhecido e marcado na história do município como "O Banquete da Morte".

No final do século XVIII, o então Arraial da Conquista era composto por uma igreja e dezenas de casas, em meio às matas exuberantes e à rica flora e fauna do território. Para dar lugar a pastagens, as pessoas desmataram florestas e construíram rebanhos de gado, mudando a paisagem. O Arraial virou, então, rota de passagem de criadores de gado de Minas Gerais para o litoral, e a família de João Gonçalves da Costa tornou-se por muitos anos a mais rica da região em criação de gado e produção de leite e carne.

Fontes disponíveis na Internet (MEDEIROS, 2013, 1980, 1978; FERNANDES, s.a.; OLIVEIRA, 2012; SOUSA, 2012, dentre outras) que contam toda a história do município revelam que, até a emancipação política do município ocorrida em 1891 quando passou a se chamar Conquista e ter a categoria de cidade, o então Arraial da Conquista foi elevado à categoria de vila em 1840, passando a chamar-se Vila Imperial da Vitória, Entretanto, apenas em 1943, a cidade recebeu o nome que utilizamos até hoje.

Sobre a divisão territorial entre campo e cidade, Ferraz, Rocha e Aguiar (2014), afirmam que o município tinha uma predominância de população rural até o ano de 1940. Entretanto, ao longo das décadas posteriores, a saída do homem do campo para a cidade foi intensificada por meio de um processo de urbanização. Esse movimento, conhecido como êxodo rural, se deu pela falta de promoção de políticas públicas que favorecessem a permanência das comunidades camponesas nos seus espaços de pertencimento.

Para Silva (2017, p. 98),

Verifica-se na sociedade atual a brutal política executada pelo sistema capitalista que, com suas práticas de produção comerciais, industriais e de exportação vem propiciando a desertificação no campo, por meio do Agronegócio com a expropriação das terras dos camponeses e conseqüentemente sua expulsão do meio rural.

Em outros termos, o êxodo rural de Vitória da Conquista é resultado de políticas capitalistas que expulsam pessoas do campo para as periferias das cidades com o objetivo de cultivar não só o agronegócio, mas a terra vista como mercadoria por meio da especulação imobiliária.

Mas, ainda há os que resistem e permanecem no campo, pois reconhecem nesse espaço seu local de pertencimento, suas raízes, suas existências, e seguem lutando para não sucumbirem à lógica do capital que quer suas terras a todo e qualquer custo.

É nesse local de disputas onde encontram-se as escolas/turmas multisseriadas cujos docentes concursados/efetivos (colaboradoras/es da pesquisa) atuam. Vitória da Conquista apresenta o seguinte panorama em 2022, segundo dados fornecidos pelo NP da SMED: são 76

unidades escolares, destas, 56 trabalham em organização multisseriada atendendo 1.581 discentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A partir desse breve panorama sobre Vitória da Conquista, com destaque para a sua particularidade de município com a maior área rural do Estado da Bahia, configuramos a importância de investigações que se debruçam sobre a educação do campo ofertada às suas comunidades rurais.

1.2. A EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA/BA: princípios suleadores

Reconhecer que os povos camponeses têm direito a uma educação pública que valoriza as suas formas de trabalho, suas culturas e identidades são recentes no Brasil. A nossa história da educação é centrada nas relações que se passam no espaço urbano. Embora o Brasil tenha suas raízes no trabalho com a terra, as escolas do campo não tiveram a sua identidade construída com base nas especificidades desses espaços e das populações que neles vivem e trabalham.

Os dados demográficos recentes do país precisam ser problematizados. A população brasileira está concentrada nos grandes centros urbanos. Entretanto, é sempre bom lembrar, como escreveu Veiga (2003) que o Brasil é menos urbano do que se calcula. Ele afirma que em 70% dos municípios brasileiros as densidades demográficas são inferiores a 40hab/km². Lembra que, pelos critérios da Organização para a Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), para que uma localidade seja considerada urbana é preciso que tenha 150hab/km². Segundo Veiga (2003, p. 65), “Por esse critério, apenas 411 municípios brasileiros existentes em 2000 seriam considerados urbanos”.

No estado da Bahia, a população está distribuída em 417 municípios, com uma média de 28,82 hab/km² segundo dados do último Censo demográfico do IBGE (2010). Salvador teve sua população estimada de 2.900.319 habitantes em 2021 segundo o mesmo instituto de pesquisa. A densidade demográfica da capital é de 3.859,35 hab/km² (IBGE, 2010), o que revela a alta concentração da população no espaço urbano da capital. A população residente no campo no estado da Bahia é de 3.914.430 pessoas, ao passo que as cidades contemplam 10.102.476 habitantes. Vitória da Conquista tinha, em 2010, 306.866 habitantes e uma densidade

populacional de 90 hab/km². A população residente no campo era de 32.127 pessoas, na cidade encontravam-se 274.739 pessoas.²

Pelo critério da OCDE, o município de Vitória da Conquista não seria considerado urbano. Essa constatação gera certa angústia entre os gestores municipais, pois contraria o que está por traz dos números e da “roupagem” do Brasil urbano.

Um dos principais desafios da sociedade brasileira é superar o alto grau de desigualdade e de processos de exclusão vividos pela população. Por isso, estudar a realidade municipal é um primeiro passo para contribuir com a superação dos contrastes sociais. É importante verificar em que medida as atividades econômicas rurais contribuem para o crescimento municipal, para a oferta de empregos, as festividades culturais etc. Municípios que possuem grandes extensões territoriais têm que enfrentar o desafio da criação de alternativas para que a população tenha condições de desenvolvimento de vidas com qualidade social no meio rural. Como inúmeros pesquisadores nacionais e internacionais (Hage, Molina, Caldart, Souza, Arroyo, Molinari, Castedo, dentre outros) têm destacado, o Brasil tem como resolver o problema social por intermédio da intensificação das atividades agrícolas, particularmente da pequena produção.

Educação é um dos direitos fundamentais da humanidade que pode contribuir para a construção de uma sociedade onde se busque a sustentabilidade ambiental, bem como a superação das desigualdades econômicas que promovem exclusões a nível nacional e, especialmente, locais.

O estado da Bahia possui intensa atividade agrícola, e essa realidade não se difere no município de Vitória da Conquista. No âmbito escolar faz-se necessária uma revisão paradigmática quanto ao currículo, conhecimentos enfatizados em sala de aula, metodologias de ensino e organização do trabalho pedagógico, especialmente com os conteúdos. Há que se reconhecer a diversidade cultural, a riqueza do trabalho com a terra, as matrizes culturais que marcam tanto o estado quanto o município.

O trabalho pedagógico crítico e emancipatório é aquele que valoriza as diversas formas de trabalho, a terra, as culturas, as organizações políticas, as práticas sociais, as particularidades do município, do estado e do país. Para além da nação, é fundamental o estabelecimento de relações com a América Latina e com os demais países do planeta. A escola ainda é muito insuficiente na ênfase aos conhecimentos vinculados aos povos latinos. Temos que pensar nessa

² Ver <http://www.ibge.gov.br> Primeiros resultados do censo demográfico (29/11/2010). Estado da Bahia. Município Vitória da Conquista. Acesso em 20 de março de 2021.

identificação sociocultural e política no momento do planejamento do ensino, levando-se em conta que os livros didáticos³ dão especial atenção ao continente norte-americano (em especial aos Estados Unidos) e ao continente europeu.

Outro desafio enfrentado diz respeito às formas de produção que estão sendo postas aos povos camponeses. Os municípios brasileiros vivenciam a dificuldade de lidar com a pequena produção e com o avanço das atividades do agronegócio. Este é um desafio que está posto à política nacional que se pretende para o Brasil. Como mencionou Fernandes (2011) em entrevista:

O agronegócio é hegemônico, determinando as políticas de crédito, assim como o modelo de desenvolvimento da agricultura e, assim, defende seus interesses e nada dos interesses dos pequenos agricultores. Enquanto isso, os pequenos agricultores não têm poder político para impor um modelo de desenvolvimento da agricultura, e o agronegócio acaba se apropriando da maior parte da riqueza produzida inclusive por esses agricultores. Eles estão vivendo numa situação de penúria, enfrentando dificuldades econômicas muito grandes porque recebem um preço muito abaixo daquele que custa a produção. Como eles não têm preço que garantam a sua reprodução, a renda diminui. Hoje, para se ter uma ideia, 90% dos agricultores familiares estão enfrentando dificuldades econômicas enormes e dentro dessa porcentagem estão os assentados. Apenas 10% dos pequenos agricultores estão numa situação financeira “tranquila”. (Entrevista concedida a Instituto Humanitas Unisinos, 18/4/2011).

Quanto à educação, os povos camponeses têm lutado para garantir seus direitos. É nesse cenário de debate sobre o campesinato brasileiro e de atuação de inúmeros movimentos sociais de trabalhadores rurais que emerge a educação do campo. É condição *sine qua non* reconhecer que foram os movimentos sociais os responsáveis por inserirem a educação do campo na agenda pública e política nacional. O país tem diversos movimentos sociais vinculados ao campo que discutem e lutam por um outro modelo de sociedade, a exemplo da Via Campesina, Movimento de Mulheres Camponesas, Movimentos Sindicais, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), entre tantos outros. Essas lutas perpassam pela reivindicação de uma educação que seja, não apenas, do campo, mas, sobretudo, no campo.

³ Ver a seguinte pesquisa: ISHIBASHI, Isao. Um estudo comparativo do conteúdo didático da disciplina de história geral do ensino médio brasileiro e japonês. 317f. *Mestrado* (História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

Conquistas foram registradas ao longo das duas últimas décadas, assim como os embates, as tensões e os inúmeros desafios que cercam a educação pública, as escolas e a prática pedagógica. A elaboração de propostas pedagógicas para a educação do/no campo têm sido organizadas pelos municípios brasileiros para atender a essa parcela da população que vive da terra, sendo esta uma conquista da luta dos movimentos sociais pela garantia desse direito.

Nacionalmente, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no ano de 2002, revela uma dessas conquistas. Uma sequência de ações foram desencadeadas a partir daí, a exemplo da aprovação das diretrizes complementares no ano de 2008; da aprovação da educação do campo como política de Estado em 2010; da criação de fóruns e comitês estaduais de educação, bem como diretrizes e resoluções estaduais.

A educação do campo configura-se como um movimento nacional, como expressa Munarim (2008, p. 5), para quem:

Uma característica a merecer destaque, pois, na abordagem desse “Movimento de Educação do Campo”, está no fato de ser constituído de movimentos e organizações sociais sólidas, que se movem em torno da questão do campo, que assumem a luta por uma educação própria aos povos do campo. Assim, a Educação do Campo, ao par de se constituir um movimento em si, se constitui num conteúdo, numa agenda comum de sujeitos sociais diversos.

Debater sobre educação do campo extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais, a formação integral e especialmente o trabalho na terra. A educação para o meio rural, historicamente movida por decisões de técnicos e com forte influência das cidades, é indagada pelo movimento da educação do campo. Esses povos organizados reivindicaram uma educação construída a partir das necessidades deles; da valorização das identidades e das culturas, e acima de tudo uma educação comprometida com a transformação social, com uma concepção de campo como lugar de trabalho e de vida e com uma concepção de educação do campo como espaço formativo e emancipador.

Os trabalhadores organizadores conseguiram incluir na agenda política e no espaço público o debate sobre a educação, a escola pública e um projeto de campo para o país. A educação é tratada como um direito humano fundamental, a exemplo do que está posto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

A prática coletiva desses movimentos produz uma dinâmica social e cultural que precisam ser compreendidas e valorizadas enquanto legítimas na sociedade. A educação e a escola também são interrogadas por esse processo. As universidades, os centros de pesquisa, se

voltam comprometidos para produzir referenciais teóricos capazes de compreender o novo funcionamento do campo brasileiro. Milhares de educadores e educadoras se mobilizaram, se reuniram, debateram, estudaram, e refizeram concepções e práticas educativas em escolas de comunidades camponesas. Há um conjunto de escolas no campo, a exemplo das escolas-família agrícolas, as escolas de reassentamentos do MAB, as escolas de assentamentos e acampamentos do MST, e as escolas de comunidades indígenas e quilombolas enquanto ações propositivas para o atendimento educacional dos sujeitos do campo. Assim, para pensar em uma proposta para a Educação do/no Campo, é indispensável a reflexão do que significa campo, educação e escola. Do mesmo modo, é fundamental uma análise sobre os diversos trabalhadores do campo brasileiro. Conforme menciona Arroyo (2010), algumas das matrizes pedagógicas da educação do campo são: trabalho, terra, cultura, vivência da opressão e os movimentos sociais.

Dentro dessa perspectiva, consideramos importante, no âmbito de uma proposição para o atendimento de escolarização dos sujeitos do campo no município de Vitória da Conquista, questionarmos como está configurado o trabalho com a terra e a realidade dos povos do campo no município. Existem movimentos que lutam por terra e por sua existência nela? Existem tensões políticas com relação ao avanço do agronegócio? Como está configurada a cultura local no contexto do estado da Bahia e a realidade cultural do estado em relação ao país? Afinal, qual é o lugar que o campo tem nas propostas pedagógicas e nas políticas governamentais?

As respostas a tais questões poderão contribuir para a riqueza de um processo pedagógico significativo, bem como para uma concepção de educação emancipatória e reflexões e ações conscientes acerca da sociedade que desejamos no futuro para nós e para os nossos descendentes.

Quando nos remetemos ao conceito de campo, automaticamente concebemos como um lugar onde há vida, trabalho, produção, cultura e relações sociais, como também uma pluralidade de sujeitos que podem estabelecer uma relação dialógica com a dinâmica social. É também um espaço em que estão presentes as contradições, onde as pessoas podem ter uma vida tranquila, descanso, lazer e contato com a natureza, bem como pode ser constituído como um espaço para reserva de grandes valores, produção para o agronegócio onde a difusão tecnológica está bem presente, como também se verifica a presença de problemáticas sociais, como a pobreza, o desemprego etc. Portanto, o campo está além de ser apenas um espaço de atividades produtivas basicamente ligadas a agricultura e a pecuária uma vez que, como toda organização social, o espaço rural é marcado por complexidades e contradições.

Levando-se em conta essa dinâmica social, a definição de campo vai além de ser considerado simplesmente um espaço geográfico. Conforme Marques (2002, p. 109 apud CANDIOTTO, 2008 p. 3):

O espaço rural corresponde a um meio específico, de características mais naturais do que o urbano, que é produzido a partir de uma multiplicidade de usos nos quais a terra ou o “espaço natural” aparecem como um fator primordial, o que tem resultado muitas vezes na criação e na recriação de formas sociais de forte inscrição local, ou seja, de territorialidade intensa.

Por ser um lugar de peculiaridades no que concerne à vida social e à utilização do espaço, um fator importante a ser considerado é a questão da identidade do homem camponês e o seu pertencimento ao meio rural. Ainda que consideremos a estreita relação entre campo e cidade, espaço rural e urbano e que os avanços tecnológicos e as atividades não agrícolas têm chegado ao espaço rural, não podemos ignorar as suas particularidades.

O campo como realidade concreta e contraditória foi caracterizado por Souza (2010, p. 49-52) como:

1) Territórios que produzem lutas sociais que expressam o confronto entre classes sociais e dão visibilidade à concentração da terra e à geração de processos de expropriação e expulsão dos trabalhadores da terra. Territórios de relações sociais que produzem vida, trabalho e cultura. Os sujeitos das territorialidades são os trabalhadores que resistem criativamente às contradições e intempéries (climáticas e políticas) que marcam o campo brasileiro.

2) Trabalhadores que desenvolvem diferentes graus de organização política: trabalhadores (lavradores) voltados à agricultura familiar e não organizados em movimentos sociais; trabalhadores articulados politicamente no MST e inúmeros movimentos sociais; trabalhadores empregados das fazendas de gado, áreas canavieiras, entre outras atividades produtivas; ribeirinhos, ilhéus, sitiantes, povos das florestas, entre outros. Esses estão em oposição aos grandes proprietários ou latifundiários de terra, que, em sua maioria, não moram no campo, e cuja produção está voltada à exportação ou utilização da terra como meio de acumulação de riquezas.⁴

3) Presença de política agrícola que integra linhas de crédito voltadas à produção para exportação; linhas de créditos para áreas de reforma agrária; linhas de crédito para a agricultura familiar. O acesso ao crédito agrícola tem duas faces distintas: de um lado, a

⁴ Ver a obra de CALDART, Roseli S., PALUDO, Conceição, DOLL, Johannes (orgs). *Como se formam os sujeitos do campo?* Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: Ed. PRONERA/NEAD, 2006.

organização política do grupo social para adquirir os créditos e, de outro, a supervalorização de créditos destinados à produção para exportação. A disponibilização de créditos acompanha a histórica desigualdade de oportunidades que marca o campo brasileiro. Atrela-se a isso o fator informação. Os grandes proprietários têm acesso a todo tipo de assessoria técnica e jurídica para lidar com os financiamentos agrícolas e negociações de sua produção. É um desafio para os trabalhadores da agricultura familiar – organizados ou não em movimentos sociais – ter acesso e possibilidade de negociação dos créditos agrícolas. O trabalhador “simples”, muitas vezes, não tem o conhecimento técnico necessário para adquirir e planejar, de modo adequado, a utilização do recurso financeiro. Os trabalhadores reunidos em movimentos sociais têm maior possibilidade de atingir tais conhecimentos técnicos, como o estudo dos contratos, articulação para negociar prazos para pagamento do financiamento etc.

4) Lutas pela reprodução social em meio à sociedade capitalista, competitiva. Os trabalhadores buscam estratégias de diversificação da produção agrícola como meio de manter a existência da família no campo. A organização de cooperativas e núcleos de base é intensificada como meio para potencializar a participação dos trabalhadores e a gestão coletiva da produção.

5) A migração dos jovens em direção às cidades ainda é realidade. Os trabalhadores organizados resistem, criando alternativas para manutenção do jovem no campo, como a diversificação da produção agrícola e a produção agroecológica. Pessoas aposentadas têm forte presença no campo e estão inseridas nas atividades produtivas.

6) Processo de aglomeração de pequenas propriedades nos municípios de menor população. Propriedades que antes foram repartidas e comercializadas na forma de pequenos sítios hoje parecem estar em processo de concentração, novamente. São propriedades adquiridas por pessoas que não têm o interesse de moradia e de trabalho nas mesmas, muitas vezes constituem áreas para pastagens e arrendamento para determinados cultivos, como a plantação de cana-de-açúcar.

O campo é compreendido no conjunto das relações sociais desiguais que caracterizam o modo de produção capitalista e, especialmente, como lugar de vida e de trabalho. É lugar de violentos confrontos sociais que marcam a história do Brasil. No campo, existem dois modelos de desenvolvimento econômico: o primeiro é um modelo atrelado à produção para exportação e que exclui os trabalhadores; o segundo, um modelo vinculado à agricultura familiar e sustentável. Com uma população de aproximadamente 18% dos que vivem no território nacional, o campo é significativo para a economia interna e externa; é lugar de vida, de moradia

e de trabalho de milhares de pessoas. Além disso, os municípios cujos núcleos urbanos são minúsculos possuem relações econômicas e sociais assentadas no campo. Basta observarmos o interior do Brasil: excluindo as capitais e as poucas cidades de porte médio, a maioria constitui-se de municípios com pequenos núcleos urbanos e área rural ocupada por grandes e pequenas propriedades.

Toda a história brasileira é repleta da presença dos movimentos sociais do campo. No decorrer do século XX houve uma diversificação e predominância desses movimentos. É o caso das Ligas Camponesas, lutas de boias-frias, lutas de posseiros, movimentos de trabalhadores rurais que culminaram na gênese do MST no final dos anos de 1970. São lutas pela terra e pela permanência nela, a exemplo da atuação da Via Campesina⁵ na primeira década do século XX.

Para pensar em uma proposta pedagógica que contemple a população do campo, faz-se necessário superarmos a visão de que o campo é um lugar de atraso, onde habitam sujeitos “aculturados”, e concebê-lo como produtor de cultura e saberes, um espaço que também constrói identidades. Ainda assim, a escola no campo brasileiro surge tardiamente sem a institucionalização do Estado. Até as primeiras décadas do século XX era destinada a uma minoria privilegiada.

Esse panorama condicionou a evolução da educação escolar brasileira e nos deixou como herança um cenário de precariedade no funcionamento da escola do campo: em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infraestrutura e os espaços físicos inadequados, as escolas mal distribuídas geograficamente, a falta de condições de trabalho, salários defasados, ausência de uma formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no campo e uma organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo.

O documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2007, p. 8-9), quando aborda sobre o panorama da educação do campo, aponta como principais questões as seguintes:

A insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta

⁵ Informações sobre sua origem e organização podem ser encontradas em <<http://viacampesina.org>>. Acesso em: 7/7/2021. Trata-se de um movimento de camponeses e camponesas, internacional, criado em 1993.

de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à características da clientela, em função dos períodos de safra.

Constata-se, portanto, que não houve, historicamente, para a educação no meio rural:

- Formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola deveria funcionar e se organizar;
- Dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e manutenção de uma escola em todos os níveis com qualidade.
- Formulação de política específica para a formação inicial e continuada dos professores que trabalham em escolas do campo.
- Desenvolvimento de uma política de favorecimento das relações de trabalho do professor do campo, bem como das suas condições de transporte e de infraestrutura no ambiente escolar.

Isso fez com que a iniciativa de particulares e da comunidade cuidasse da construção e/ou utilização de prédios impróprios ou improvisados para funcionamento das escolas e da remuneração do professorado do meio rural durante muitas décadas, não constituindo a área campesina como espaço prioritário para ação institucionalizada pelo Estado por meio de diferentes políticas públicas e sociais.

Ainda hoje, existem escolas públicas funcionando em galpões abandonados das fazendas que foram desapropriadas para fins da reforma agrária. Existem escolas com classes multisseriadas em precárias condições. Os cursos de formação de professores na educação superior, raramente possibilitam que os alunos (futuros professores) façam estágios em escolas do campo, muito menos em escolas com organização multisseriada. Há, portanto, um constante negar dessa realidade, que precisa ser superado pelas políticas governamentais em diálogo com os coletivos da sociedade civil organizada.

Embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no meio rural, é nele que a situação é mais grave, pois, além de não considerar a realidade socioambiental onde a escola está inserida, ela foi tratada sistematicamente, pelo poder público, com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais. E, muitas vezes, o poder público ratificou o discurso do ser cidadã/ão e, portanto, de merecer ter uma vida digna reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando o campo como espaço de vida, de trabalho e de constituição dos sujeitos.

Essa concepção foi fortalecida doravante a primeira metade do século XX, com a gestação de um discurso urbanizador que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural. O campo era tido como produto de uma divisão sociocultural a ser superada e não mantida. (Quirino, 1960 in ABRAÃO, 1989).

Os dados referentes à escolaridade da população do meio rural evidenciam o histórico descaso com a educação pública escolar para esse segmento populacional. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad/IBGE), em 2017 a média de anos de estudo da população brasileira era de 10,3 anos nas áreas urbanas e de 8,3 anos entre a população do campo. São dados reveladores da baixa escolaridade da população brasileira, especialmente os que vivem e trabalham no campo. A realidade em números, apresentada pelo Pnad, demanda dos municípios, dos estados e do governo federal iniciativas em prol da escolaridade da população brasileira. Mas os gestores da educação enfrentam o desafio de se preocuparem com a construção da qualidade de excelência nas escolas em números e não da mudança qualitativa da realidade da escolaridade.

Essa realidade fica mais preocupante quando se analisa o cenário de formação das/os professoras/es que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme os dados do INEP (2021), as redes municipais do Brasil têm 76,3% de docentes com formação em nível superior que atuam nas áreas urbanas e 60,1% atuantes nas áreas rurais. Já os dados de docentes sem formação superior são de apenas 7,9% nas áreas urbanas e de 24% nas áreas rurais.

Quando refinamos os dados e apresentamos o cenário do nordeste brasileiro, região ao qual pertence o estado da Bahia, chegamos aos seguintes percentuais: 68,5% das/os docentes com formação superior atuam nas áreas urbanas e 55,5% nas áreas rurais. Já aquelas/es sem formação superior representam 18,9% nas áreas urbanas e de 32,1% nas áreas rurais.

Esses dados demonstram que, mesmo com a exigência de formação mínima requerida no art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB) seja em nível superior, o país ainda requer política de formação inicial e continuada de docentes atuantes nas escolas do campo e que, por sua vez, integra a bandeira de lutas de muitos movimentos sociais do campo.

Lutar pela conquista do direito social à terra e ao acesso às políticas públicas educacionais converteu-se em esfera de emergência para os trabalhadores do campo que pujam por concepções teóricas que nasçam do seio dessa luta e a ela regresse para que sejam, assim, redirecionadas.

O movimento pela educação do/no campo, instigado pela luta por terra pelos povos do campo, contribuiu para a percepção de que a conquista da terra, juntamente com a educação e outros direitos sociais, não teria ocorrido sem o conhecimento que suleasse a prática política e que, também, a orientasse.

A luta pela educação do campo teve origem com o MST. O movimento criou o Setor de Educação no final da década de 1980, setor este que ficou responsável pelos debates, organização coletiva e elaboração de materiais didáticos relacionados à educação nas escolas dos acampamentos/assentamento. A luta pela educação do campo foi ainda mais ampliada com a "I Conferência de Educadores e Educadores da Reforma Agrária", realizada em Luziânia/Goiás em 1997. Segundo Paolli e Telles (2000, p. 106) isso significa que

Ao se fazerem reconhecer como sujeitos capazes de interlocução pública, a presença desses atores coletivos na cena política teve o efeito de desestabilizar ou mesmo subverter hierarquias simbólicas que os fixavam em lugares subalternizados por entre uma trama densa de discriminações e exclusões, ao impor critérios igualitários de reconhecimento e princípios democráticos de legitimidade.

Posterior a esse Encontro, nasceu um movimento de cunho nacional intitulado de "Articulação Nacional por uma Educação do Campo". Concomitante ao movimento, alguns estados brasileiros criaram os coletivos denominados de Articulação Estadual da Educação do Campo.

Em 1998, criou-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), após a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Nos últimos anos, muitas experiências políticas e pedagógicas têm sido desenvolvidas no país, como os cursos de educação superior para beneficiários da reforma agrária, cursos de Pedagogia da Terra, Licenciatura em Educação do Campo, Agronomia, Direito, Geografia, História, Medicina Veterinária, Administração, Ciências Sociais, Letras, Jornalismo e Artes. Existem, também, cursos de pós-graduação lato sensu, a exemplo da Educação do Campo e da Agricultura Familiar. Em 2011, foi criada a primeira universidade num assentamento de reforma agrária, no estado do Paraná.

Todos esses cursos são realizados em parceria do governo federal por intermédio do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), com as universidades estaduais e federais, juntamente com os movimentos sociais e entidades da sociedade civil.

Diversos estados brasileiros aprovaram suas diretrizes estaduais da educação do campo, bem como criaram Fóruns e Comitês de Educação do Campo, publicaram resoluções estaduais sobre a identidade das escolas do campo. Enfim, a partir da luta dos movimentos sociais, houve o questionamento sobre a organização das escolas rurais, cuja centralidade pedagógica reside na orientação urbana. Aos poucos, estados e municípios questionam a identidade da então escola rural, constatam que ela está distante da comunidade onde está localizada. Também, processos dialógicos são organizados nas comunidades com o intuito de analisar o projeto político-pedagógico e destacar a identidade da escola. Com isso, aos poucos a identidade de escola do campo foi sendo gestada coletivamente.

Apontamos aqui alguns dos principais fatos históricos que demarcam o início da luta por Educação do Campo, uma educação que seja dos povos que assumem e dão vida ao campo brasileiro, respeitando suas identidades e modos de vida. Que haja superação da educação pensada para os povos, que os exclui do debate educacional.

Partindo dessa compreensão, e tendo como referência a educação do campo, percebe-se que, ao longo do tempo, com exceção à CF de 1988, nas CF e nas leis educacionais brasileiras, as pessoas do campo em especial foram privadas de seu direito à educação, e essa privação foi legitimada, institucionalizada e ratificada.

Além dessa circunstância, factualmente os trabalhadores rurais têm sido tratados com desacato e desprezo, como evidencia a criação da história do Jeca Tatu - o caipira preguiçoso definido por Monteiro Lobato, consciência naturalizada no imaginário brasileiro cujas implicações morfológicas estão bem expressas na análise de Fernandes (1999, p. 58):

O caipira preguiçoso (porque doente) metamorfoseia-se no rico fazendeiro cercado de múltiplas comodidades urbanas (como televisão de circuito fechado, meio de comunicação que não existia no Brasil quando a história foi escrita), graças à intervenção de dois agentes urbanos: o médico e os remédios de laboratório. Essa história, que expressa limpidamente os componentes ideológicos fundamentais da consciência urbana recente sobre o mundo rural, denuncia os vínculos reais entre o rural e o urbano.

Ressaltamos ainda que, em cada uma das cinco regiões brasileiras, foi criado um rótulo discricionário para o camponês como: caipira e caiçara nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste; tabaréu, bocó e caboclo, no Nordeste. Estes rótulos, como nos coloca Martins (1995, p. 22),

Referem-se aos que vivem lá longe, no campo, fora das povoações e das cidades e que, por isso, são também rústicos, atrasados ou, então, ingênuos, inacessíveis. Tem também o sentido de tolo, de tonto. Às vezes, querem dizer

também “preguiçoso”, que não gosta do trabalho. No conjunto são palavras depreciativas, ofensivas.

Nesse sentido, em um país de sesmarias cercado por grandes latifundiários com arame farpado, não se trata apenas de marcas de matriz cultural, como disse a relatora em seu parecer sobre a Resolução CNE/CEB nº 1, de 2002. Com a falta da reforma agrária, sem a distribuição devida de terras como elemento essencial nesse processo de exclusão, a disseminação ideológica favorece a classe dominante em torno do campo brasileiro, dos proprietários de terras e comunidades camponesas, como argumenta Martins (apud FERNANDES, 1999, p. 58):

Note-se a ‘incapacidade’ da sociedade agrária, através de sua população, desenvolver-se social, cultural e economicamente, presa de inércia “doentia”. E a ‘terapêutica’ fundada na ideologia indicada, de ação exterior ao meio rural, de preeminência do meio e das concepções urbanas na definição do modo como a sociedade agrária deve integrar a totalidade do sistema social: como compradora e consumidora de mercadorias, como mercado.

Essa ideia de criação e disseminação ideológica representa um dos pontos básicos para o não investimento na educação dos trabalhadores rurais. Quando a educação para o meio rural começou a ser introduzida na estrutura jurídica brasileira, logo nas primeiras décadas do século XX, atendia apenas aos interesses da classe dominante, e seu principal objetivo a partir da década de 1930, quando o processo de industrialização do país ganhou mais grandiosidade, era coibir o “movimento migratório e elevar a produtividade no campo” (Brasil, 2002, p. 9). Os empregadores buscavam, portanto, manter o controle sobre os trabalhadores rurais para que não acontecesse a “quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade no campo” (Ibid, p. 10).

Esse fator fez com que, na CF de 1934, houvesse uma alteração no juízo de Estado, quando o apresenta como “educador e atribui às três esferas do poder público a responsabilidade com a garantia do direito à educação” (Idem, p. 10). Entretanto, a educação rural permaneceu sob o domínio da elite latifundiária brasileira.

Ao recorrermos às Constituições de 1937 e 1946, constatamos que o tema em questão não avançou. A mudez permaneceu, a julgar pelo que nos aponta Fernandes (2002, p. 95), ao afirmar que

Evidenciam a mudança de poder da elite agrária para as emergentes elites industriais. Desse modo, mantém-se o modelo de educação rural, mas aperfeiçoa o sistema de subjugação, implantando o ensino agrícola, mas sob o controle do patronato.

O domínio é corroborado, ratificado e validado na CF de 1967 e na Emenda Constitucional de 1969, no período sombrio da ditadura militar.

Vale ainda destacar que, para além das Constituições supraditas, a LDB, como a 4.024/61 nada menciona sobre a educação dos povos do campo. A Lei 5.692/71 que tratou do Ensino de 1º e 2º graus, bem como do ensino profissionalizante, também é omissa quanto ao campo. Essas legislações certificam o que já estava deliberado pelas Constituições, como é o caso da LDB 4.024/61, que em seu art. 105 traz que:

Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais (DAVIES, 2004, p. 85).

O que se observa no próprio texto da lei é que, para o homem campesino, o que garantia, tanto nas Constituições, quanto na lei da educação, era a “benevolência” de pessoas que queriam “auxiliar” esses sujeitos para que se adaptassem ao meio.

A LBB 5.692/71 também não trouxe avanço, uma vez que à educação rural restou novamente a adequação, como demonstra o Parecer da relatora Edla de Araújo L. Soares: “propõe, ao tratar da formação dos profissionais da educação, o ajustamento às diferenças culturais. Também prevê a adequação do período das férias à época de plantio e colheita das safras” (BRASIL, 2002, p. 27).

Foi apenas a partir da década de 1980, com o decurso da redemocratização no país, que tivemos poucos avanços no que concerne aos direitos sociais, tendo como marco histórico a reorganização da sociedade civil que demandou pela conquista dos seus direitos culminando na promulgação da CF em 1988. A atual Constituição, em seu Capítulo III, trata do Direito à Educação, nos seus Artigos 205, 206 e 208, que garantem respectivamente:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

VII – garantia de padrão de qualidade;

Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

Foi a partir da conquista árdua dessas garantias constitucionais, que os movimentos sociais do campesinato começaram a avançar e fortalecer a luta organizacional, passando a ter cada vez mais lugar no campo político brasileiro, no empenho pelo cumprimento dessas garantias sociais, sendo o principal protagonista, inicialmente, nesse processo, o MST. Caldart (2004, p. 228) nos coloca que

Se no Brasil a escolarização do povo fosse uma prioridade e se as discussões pedagógicas incluíssem como preocupação a realidade específica dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, tratando-os efetivamente como sujeitos da educação no país, talvez o MST não tivesse tomado a si a tarefa de garantir escola para as famílias que o integram e nem de entrar na discussão específica sobre pedagogia escolar. Ou pelo menos talvez tivesse demorado um pouco mais a perceber essa tarefa também como sua.

Outro avanço histórico foi a promulgação da LDB nº 9.394/96. Nela, mesmo que tratada ainda como educação rural, há, em seu art. 28, o seguinte destaque:

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

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 10)

Por esse prisma e com a jurisdição de um pequeno número de direitos sociais assegurados e legitimados, seja na CF de 1988 ou na legislação educacional atual, LDB 9394/96, os povos camponeses fortaleceram paulatinamente as suas lutas, não apenas como indivíduos indolentes, e sim como indivíduos de e da atuação. Dessarte, a luta por terra, trabalho e dignidade tomou outra proporção, uma vez que o empenho pela consecução da garantia à educação escolar, a partir da década de 1990, englobou outros tantos Movimentos Sociais do Campo, já mencionados aqui anteriormente.

Foi nessa conjuntura viva que surgiram alguns avanços, como a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, por meio da Resolução Nº. 1 do CNE/CEB em 2002, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD⁶) pelo MEC, em julho de 2004, instauração por esse

⁶ Posteriormente denominada SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, e extinta em 2019 pelo então ministro da educação Ricardo Vélez Rodríguez.

mesmo órgão de um Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, por meio da Portaria Nº. 1374/2003, no ordenamento jurídico brasileiro, com “a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo para divulgar, debater as diretrizes (BRASIL, 2004, p. 2). Também, coube destaque a publicação de diversos livros, expansão das pesquisas nas Universidades, promoção de duas “Conferências Nacionais por uma Educação do Campo” além do lançamento pelo MEC das “Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo”, em 2004. Vale salientar também a publicação das diretrizes complementares da educação do campo, no ano de 2008 e, a publicação do decreto sob o nº 7.352⁷ de 4/11/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo. E, ainda, a realização dos seminários nacionais de pesquisa em educação do campo, cuja terceira edição ocorreu no ano de 2010, em Brasília, reunindo pesquisadores de todo o Brasil.

Todos esses feitos são resultantes dos enfrentamentos enredados no cerne das incompatibilidades no convívio das classes sociais, sendo, por esse motivo, imprescindível demarcar o campo da educação do/no campo, uma vez que este é escrutinado, conforme apontam Molina e Fernandes (2004, p. 53), a partir da categoria território, definida

Como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais. O conceito de território é fundamental para compreender os enfrentamentos entre agricultura camponesa e o agronegócio, já que ambos projetam distintos territórios.

A educação do campo passou a ser discutida, especialmente, como um paradigma, que preconiza a superação do antagonismo entre a cidade e o campo, que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Simultaneamente, considera-se e respeita-se a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo múltiplas personificações de organização da educação e da escola. Como aponta Caldart (1999, 2000, 2004, 2009), a educação é mais do que escola, ela inclui os processos pedagógicos que acontecem nos coletivos de trabalho, de organização política, enfim, é produzida na prática social.

Esse pensamento tem como orientação o cumprimento do direito de acesso universal à educação e a legitimidade dos processos didáticos localmente significados, somados à defesa de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. Neste projeto de desenvolvimento a escola do campo tem um papel estratégico.

⁷ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm Acesso em 06 de julho de 2021.

A necessidade de mudança do paradigma da educação rural (com viés urbanocêntrico) para o da educação do/no campo (produzido coletivamente) ocorre consoante necessidade de analisar criticamente a escola rural e as propostas desenvolvimentistas para o campo, em geral centradas no agronegócio e na exploração indiscriminada dos recursos naturais.

Os conceitos relacionados à sustentabilidade e à diversidade complementam a educação do/no campo ao preconizarem novas relações entre as pessoas e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. Levam em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual.

Educação é um direito social e não uma questão de mercado. A educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo é produzida por essa cultura. Dessa forma, não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos.

A concepção de cultura que orienta esse debate pode ser relacionada com a práxis, tal como discutida por Gramsci (1984), também por Freire (1980). Trata-se da cultura como produção estreitamente vinculada à vida, à prática social e, conseqüentemente, às contradições e relações econômicas, políticas, ideológicas entre tantas teias sociais que dão marca ao humano e ao produto do trabalho humano.

A educação proposta recria o campo, porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença à terra. Ela instiga a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta como um direito social, porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo, buscando saídas e alternativas ao modelo de desenvolvimento rural vigente.

Essa educação tem como matriz pedagógica, nos dizeres de Arroyo (2010), a cultura, a terra, o movimento social, o trabalho. É fundamental que os projetos político-pedagógicos das escolas analisem as matrizes culturais que interferem na aula, que possibilitam a efetivação da educação emancipatória.

Para que essa prática formativa ocorra, é fundamental a adoção da perspectiva da/o docente que investiga a própria realidade; a realidade de outros tempos e outros humanos; e que investiga a própria aula e a relação estabelecida com os alunos e com a comunidade.

Uma política de educação do/no campo precisa conceber que a cidade não é superior ao campo, e, a partir dessa compreensão, impõem-se novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade, seja nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento.

Concebemos o campo como um espaço rico e diverso, produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso.

A decisão do governo brasileiro em propor uma política nacional que apoie o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais foi resultado de um processo de acúmulos e de reivindicações de setores públicos e organizações da sociedade civil. As análises apontam para o fato de que as políticas públicas implementadas nas últimas décadas não conseguiram melhorias substanciais na qualidade de vida da população. A maior evidência dessa afirmação é o aumento da pobreza, da concentração fundiária e a persistência das desigualdades regionais, setoriais, sociais e econômicas.

Nesse processo a educação proposta para as escolas do campo é um vetor estratégico para o desenvolvimento territorial sustentável, é uma força mobilizadora qualificada para vincular as inovações que se pretendem para a modificação da realidade produtiva, ambiental, política e social.

Sobre a história da educação rural até a educação do campo no município de Vitória da Conquista, nos reportamos aos primórdios do séc. XIX para compreender todo o percurso trilhado pelo município até chegarmos aos dias atuais.

Existiram dois momentos distintos de escolarização dos povos do campo em Vitória da Conquista, como ocorrido também em outras partes do país. A primeira envolveu o período em que esse modelo encontra nomes como escola rural, educação rural ou ensino para o meio rural, ocorrido entre o início do século XIX até a década de 1990. Nele vigorava o pensamento que bastava garantir os direitos e necessidades básicas dos povos do campo, que visavam fornecer apenas instrução mínima em leitura, escrita e conceitos matemáticos básicos num contexto histórico de hegemonia dos latifundiários brasileiros.

No segundo momento, devido às lutas e proposições dos sujeitos do campo, bem como dos movimentos sociais do povo pelo direito à terra e melhores condições de vida, inclusive o direito à educação, esse modelo foi cunhado com o nome de “educação do/no campo”. Essa significativa conquista veio em meio às reivindicações desses sujeitos que resultou no movimento “Por uma Educação Básica do Campo”. Caldart (2002, p. 18), ao explicar essa nova nomenclatura, nos esclarece que

Um dos traços fundamentais que vem desenhando a identidade desde o movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam seu direito a educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive;

Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Em Vitória da Conquista, essas lutas reverberaram junto aos movimentos sociais ligados à terra e, com alguns anos de atraso, em 2006, a SMED instituiu a educação do campo por meio da Resolução nº 10/2006. Mas, como veremos mais à frente, a mudança se deu muito mais na nomenclatura do que, efetivamente, na prática.

Traçamos, aqui, um breve panorama histórico da educação formal municipal no decurso da educação no meio rural à educação do campo. Fundada em 1783 pelo português João Gonçalves da Costa, a educação na cidade de Vitória da Conquista teve início em 1841 com a implantação da primeira escola pública, no Arraial da Conquista, tendo Manoel Francisco Soares como primeiro professor público. Importa referir que esta escola estava localizada na área urbana da vila e era dedicada aos rapazes (FERNANDES, s.d., p. 8).

Fernandes (Ibidem, p. 10) traz um apêndice informando que, embora a primeira Lei Geral de Ensino, promulgada em 15 de outubro de 1827, também ampliasse o acesso das meninas à escola, esse fato só foi ocorrer com a criação da primeira escola pública para meninas em 1880. Isso só foi possível graças à professora Ceciliana Melania Dantas Fagundes que assumiu tal tarefa. O século XIX termina com apenas duas escolas primárias públicas, ambas localizadas na área urbana, com algumas escolas privadas localizadas nas aldeias e quintas da que agora era a Imperial Villa da Victoria.

Entre o final do século XIX até 1935, apesar de o município ter se emancipado politicamente em 1891 e ser, basicamente, rural, a educação pública para a população que vivia no campo falhou. Esse fator levou os agricultores com algum poder aquisitivo a contratar professores particulares, leigos em sua maioria, para ensinar seus filhos em suas fazendas e em escolas improvisadas (Ibidem, p. 17). Não escapou à regra do governo de que a educação era fornecida apenas aos setores mais ricos da sociedade, especialmente aqueles que viviam nas cidades. A educação nas áreas rurais era, muitas vezes, deixada para os agricultores, que por algum motivo não mandavam seus filhos para a capital do estado em busca de estudo.

Iguá, um dos distritos de Vitória da Conquista, foi na contramão da história da educação rural conquistense. Mesmo sendo uma escola particular que atendia os filhos dos agricultores abastados da região, em 1917 o professor Abdias Menezes chegou ao local e fundou o Colégio Vitória. Essa escola funcionou até 1932 e, durante esse período, contou com o auxílio do seu filho Erathósthene Menezes. Hoje, a escola municipal desse distrito recebe o nome do seu filho como homenagem aos serviços educacionais prestados ao local (Ibidem, p. 25).

Em 1930, o município contava com dez escolas públicas na área rural (FERNANDES, s. d., p. 40). Desde então, Vitória da Conquista acompanhou o crescimento da educação para os mais pobres do meio rural. Além de instalar unidades escolares em cerca de 200 comunidades rurais, foram construídas escolas municipais em cada um dos onze distritos rurais pertencentes ao município, segundo documentos do arquivo municipal⁸.

Mesmo com a política de fechamento das escolas com organização multisseriada, o município ainda possui cinquenta e seis unidades escolares do campo com este tipo de organização, conforme ofício nº , geridas pelas equipes gestora dos CEIs e dos Círculos Escolares Intermediários I e II⁹ (antigas escolas isoladas e que, no município são conhecidas como nucleadas).

Para compreender o caminho percorrido pela educação do campo no período do império e da república, é necessário que os pesquisadores voltem no tempo, retomem a política social vigente à época e reflitam sobre a política educacional do meio rural.

A educação no município de Vitória da Conquista também foi pensada segundo o conceito de educação rural e educação do campo, devido aos aspectos históricos e legais que afetaram a educação da população rural do Brasil. O primeiro período dizia respeito aos primeiros programas de educação formal até 2006, quando a Resolução 010/2006 estabeleceu diretrizes para a educação do campo em Vitória da Conquista (SILVA; SANTOS; SOUZA, 2020).

O segundo momento, onde a educação do campo foi formalmente oficializada no município a partir das resoluções citadas, tem história consolidada em 2007. Acreditamos que esta modalidade de ensino viveu seus momentos mais produtivos até meados de 2013, com a primeira proposta de educação para população campesina conquistense, participação mais efetiva dos atores rurais, elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas unidades escolares e maior engajamento público nos conselhos escolares, dentre outros aspectos.

Essa é uma história recente, ocorrida nos últimos quinze anos, que vive um momento difícil com a retirada do ensino público de escolas/classes multisseriadas para os povos campesinos e o acirramento do silêncio de muitos governos, hoje efetivado pelas atuais políticas neoliberais sob a supervisão do Ministério da Educação. A educação do campo permanece, portanto, uma utopia possível, pois ainda precisa ser implementada segundo os princípios de

⁸ Pesquisa realizada em 28 de janeiro de 2022.

⁹ Denominação atual para as Escolas Nucleadas que, aqui no município, tem uma perspectiva diferente da proposta de nucleação. As vinte e três (23) unidades escolares que fazem parte desses dois círculos tem a organização multisseriada. Foram denominadas de Escolas Nucleadas ao invés de Escolas Isoladas como eram conhecidas até 2002. Em 2014, passaram à denominação atual

suas origens, forjados pelos movimentos sociais de massa que a criaram como uma educação para e com as/os camponesas/es.

De acordo com a Resolução nº 01/2002, a história da política de educação do campo no município de Vitória da Conquista começou com uma tentativa, em 2007, quando a gestão da SMED implementou a chamada "Proposta Pedagógica de Educação do Campo" para as escolas municipais localizadas no campo.

A proposta previu o trabalho por módulos, avançando, ao final dos primeiros cem (100) dias letivos, alunos defasados em idade/série nos módulos intermediários (II, III e IV no Segmento I e II e III no Segmento II) de cada etapa do ensino fundamental para o módulo seguinte após avaliação, tanto das/os docentes quanto da coordenação da modalidade atuando no NP da SMED, apresentando pareceres descritivos individuais para as/os alunas/os dos segmentos I e II que fossem avançados, uma estratégia que a secretaria utilizou para reduzir essa alta distorção vivenciada nas escolas do campo.

De acordo com a proposta, em função da organização recomendada, as classes multisseriadas mudaram a terminologia para multimodulares. O quadro 1, traz a nova forma de organização do Ensino Fundamental I e II a partir da supracitada proposta:

QUADRO 1: Organização Curricular das Escolas do Campo.

SEGMENTO I	SEGMENTO II
Módulo I – 06 anos	Módulo I – 11 anos
Módulo II – 07 anos	Módulo II – 12 anos
Módulo III – 08 anos	Módulo III – 13 anos
Módulo IV – 09 anos	Módulo IV – 14 anos
Módulo V – 10 anos	

Fonte: Proposta Pedagógica Educação do Campo, SMED, 2007.

A proposta é baseada no art. 23 e 28 da LDB nº 9.394/96, que tratam, respectivamente, da adequação da organização escolar e do sistema de ensino à população campesina, respeitando suas especificidades e propondo que o conteúdo do currículo seja relevante para as/os estudantes do meio rural e para a própria organização escolar, além de metodologias adequadas de cooperação, justificando a escolha por segmentos e módulos. A escolha dos módulos é justificada por Arroyo (2004, p. 84), ao afirmar que “[...] a escola seriada é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira. Ou nós acabamos com essa concepção seletiva, ou não constituiremos uma escola de direitos”.

O currículo seguia o disposto na LDB 9.394/96, considerando a Base Nacional Comum para os dois segmentos e a Parte Diversificada para o currículo do Segmento II, tendo as gestões

e corpo docente de cada CEI autonomia para escolher àquelas que contemplassem as especificidades locais.

De novembro de 2009 a fevereiro de 2010, após reuniões com todas/os docentes atuantes em escolas da área rural, aconteceram círculos de debates na Rede Educacional do Município de Vitória da Conquista. Esses encontros culminaram na "Pré-Proposta Pedagógica para a Educação do Campo", tentando conservar a essência do que as/os docentes observaram nessas reuniões e suas aspirações. Ressalta-se aqui que esse documento reestruturado foi analisado e revisado pela Profa. Dr^a M^a Antônia de Souza, professora, pesquisadora e autora paranaense, e encaminhado ao gabinete do então Secretário de Educação à frente da pasta naquele período para os devidos encaminhamentos, mas não foi devolvido à Coordenadoria de Educação do Campo para que esta, em conjunto com a coordenação geral do NP, fizesse as devidas adequações para apreciação e aprovação do Conselho Municipal de Educação (CME) para a implementação.

Para Santos, Lauria e Santos (2022, p. 101)

[...] mesmo diante de tantos avanços, o debate ainda carece de ampliação. Portanto, este artigo busca subsídios para fomentar o diálogo sobre a luta pela Educação do Campo tão sucateada no município, para ajudar a formar sujeitos que possam compreender as realidades complexas em que vivem, provocando para que estes, a partir de suas pujanças, lutem por seus ideais, logrando, assim, o que são seus por direitos constitucionais enquanto cidadãos. A gênese da Educação do Campo é justamente essa: inserir e focalizar na sua realidade, na realidade dos seus, na realidade do campo.

Em vista disso, percebemos pelos dados que a Educação do Campo no município de Vitória da Conquista não tem propostas para as escolas do meio rural. Segue o direcionamento nacional de trabalhar do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, porém, utilizando a terminologia contida na proposta de 2007: Segmento I - Módulos I, II, III, IV e V (anos iniciais do Ensino Fundamental) e Segmento II – Módulos I, II, III e IV (anos finais do Ensino Fundamental). No mais, o currículo escolar é unificado, assim como os livros didáticos e as propostas ‘importadas’ de outros estados, a exemplo do “Educar Pra Valer” vinda do município de Sobral/CE com investimento da Fundação Lemann, são também aplicadas nas escolas do campo, sejam elas com classes anuais ou multisseriadas. Ou seja, a lógica forte do capitalismo neoliberal está mais fortalecida que nunca no município.

CAPÍTULO 2

ESCOLA/CLASSE MULTISSERIADA: que espaço é esse?

*Peço licença aos amigos,
Em cordel vamos descrever
Sobre as Classes Multisseriadas
Um espaço que, ao nosso ver,
Propõe um novo ensinar,
Justifica o aprender.
Para ser docente dessas classes
É preciso enxergar o aluno de perto,
Pois essa escola
Visa respeitar o acesso do aluno à educação
Na sua localidade, seu lugar de identidade.*

*O professor dessa escola
Precisa ter muita disposição
E pensar em estratégias
Que valorizem os saberes dos alunos que ali estão.*

*Em cada porta de escola
Há crianças com vontades,
Com diferentes desejos,
Belezas, necessidades,
Com sotaques e caminhos,
Origens, habilidades.*

*E essa diversidade precisa ser respeitada,
Só assim provamos que a criança é amada,
Requisito para que ela seja, de fato, educada.*

*Pensando dessa maneira
As escolas multisseriadas
Sabem e procuram valorizar de fato as diferenças
E incentivam a respeitar
O ritmo de cada aluno na ação de educar.
Quando o docente
Nelas aprendem a trabalhar
Despertam a criticidade,
Compartilham o saber
E a responsabilidade
Pra que tenhamos um ser que lute por dignidade.*

*Esse é um longo caminho.
Mas, quando essa escola tiver sério investimento e não viver de esmola,
Teremos um povo livre que político não enrola.*

Adaptado por Shirley Lauria do cordel de **Francisco Diniz**,
Santa Rita, PB, 11 de novembro de 2005

Uma escola do campo não é apenas um espaço educacional. Em muitos casos é referência para a comunidade e, por isso, deve ter docentes que compreendam e valorizem este espaço. A população do campo necessita de conhecimento suficiente para controlar os novos

métodos de produção, para utilizar as diferentes possibilidades e novas tecnologias do setor, e as escolas não podem ignorar essas necessidades. Ao ignorá-las, subverte-se ao discurso contencioso em torno de que uma escola no campo deve manter-se nos moldes de uma escola na cidade, pois estes sujeitos se mudarão para a área urbana mais cedo ou mais tarde.

Dentro desse contexto estão as escolas/classes multisseriadas, local onde as crianças das pequenas comunidades campesinas têm o primeiro contato com o universo escolar, onde os conhecimentos de mundo por elas trazidos são relacionados aos saberes científicos. São espaços vivos, onde a diversidade, já discutida aqui, torna-se aliada das/os docentes para realizar seu fazer pedagógico diariamente.

Muito além disso, estas são espaços de resistência contra a hegemonia que o projeto neoliberal vem impondo nessa sociedade capitalista, um modelo que aumenta as desigualdades sociais e mostra sua face egocêntrica e injusta, seletiva e excludente, e deve ser enxergada na perspectiva de barrar o esvaziamento das áreas campesinas e de possibilidade real de concretização do projeto popular almejado para os povos do campo.

Falar em classe/escola multisseriada é expor a realidade predominante de oferta de ensino às populações campesinas que vivem/residem em pequenas comunidades no Brasil e no mundo. Dados do INEP de 2013 e sistematizados por Santos (2015), apontam que, no supramencionado ano letivo, aproximadamente 200 milhões de discentes estudavam numa escola com classe multisseriada no mundo inteiro, sendo por volta de 1,5 milhão no Brasil. Historicamente, essa forma de organização escolar se configura como alternativa de garantia da escolarização das crianças residentes nessas localidades, respaldada por dispositivos legais que asseguram sua existência e funcionamento.

Estas classes existem no Brasil desde a expulsão dos Jesuítas da Companhia de Jesus, datada de 1759, com ou sem vínculo institucional, sendo criadas oficialmente pela Lei Geral do Ensino em 1827, período do governo imperial no país (ATTA, 2003, p. 41).

A configuração das turmas multisseriadas se dá pela junção de discentes de diferentes idades e anos escolares agrupadas/os em uma mesma sala de aula com uma/um única/o docente.

Outro aspecto que vale destaque encontra-se na heterogeneidade presente nessas turmas e apontada como fator impeditivo para o sucesso das/os alunas/os nelas matriculadas/os. Este é um argumento que também precisa ser desmistificado, pois todas as turmas são heterogêneas em sua configuração. Sobre a heterogeneidade como característica presente em qualquer que seja o círculo de convivência, Aquino (1998, p. 64) afirma que

A heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertório, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais.

E é justamente esta heterogeneidade, apontada pelo autor, que dá vida às salas de aulas, independentemente de sua configuração organizacional, haja vista que nela reside a oportunidade, aqui tratada no âmbito da educação escolar, de a/o docente agir no intuito de promover interações e trocas entre discentes de diferentes níveis e idades, se considerarmos a questão da defasagem idade/ano escolar existentes em salas anuais ou multisseriadas. Dada essa heterogeneidade nos níveis de conhecimento inerentes ao ambiente escolar e o fato dela poder ser vista como propícia à aprendizagem, as/os docentes necessitam desenvolver estratégias que permitam a todas/os discentes a participação nas atividades da sala de aula, tendo em conta o conhecimento e o nível de desenvolvimento de cada uma/um.

Não obstante à existência e relevância social da organização escolar multisseriada no campo brasileiro, documentadamente em diversos estudos realizados por autores e pesquisadores com interesse nessa temática, esta configuração de ensino raramente interessara ao Estado que ainda não desenvolveu políticas públicas específicas de financiamento, construção de prédios escolares adequados para o funcionamento das escolas, formação docente específica silenciada, inclusive, nas academias, currículo e preparação de material para tratar de questões relevantes à estas escolas/classes.

Essa invisibilidade pode ser vista como intencional por grande parte dos governos em todas as esferas (federal, estadual e municipal), uma vez que lhes interessa fortalecer o discurso de precarização do tipo de educação ofertada em escolas/classes multisseriadas. Buscam, dessa forma, convencer as comunidades com escolas/classes com essa organização que o ensino voltado às/aos discentes nelas matriculadas/os é de baixa qualidade e que o processo de aprendizagem das/os educandas/os fica comprometido. Com isso, insistem na extinção desses espaços e angariam apoio para a nucleação com a utilização do transporte escolar.

A falta de investimento em formação continuada específica que subsidie a prática pedagógica dos professores para atuarem em classes assim organizadas também parece ser uma ação orquestrada. Com a dificuldade encontrada por docentes para desenvolverem práticas pedagógicas em turmas multisseriadas, autoridades governamentais têm seguido o atalho de desativar essas escolas. Contudo, esse é o processo mais doloroso para discentes e comunidades que veem nelas uma conquista e um patrimônio para suas localidades, sem levar em

consideração toda luta desses povos para que suas/seus filhas/os estudem a Educação Infantil e os primeiros anos do Ensino Fundamental em suas localidades de origem, como garantem as legislações. Sobre essa afirmação, Cardoso e Jacomeli (2010, p. 175) apontam que

[...] as escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria; por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades. Porém, o desaparecimento natural não existe na história, trata-se, sempre, de funções sociais que cumprem ou deixam de cumprir para desaparecerem ou para recriarem. Por essa razão, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo ao tempo e adentraram o século XXI. Esse fato, no entanto, não se faz presente frequentemente nas pesquisas em história da educação.

Portanto, estas escolas/classes existem e resistem ao longo do tempo, mesmo diante do abandono e do silenciamento sobre elas historicamente construído inclusive por educadoras/es que acreditavam ser o modelo anual o adequado para a promoção da aprendizagem, o modelo possível para ofertar uma educação de qualidade. Ante o exposto, enfatizar a necessidade de considerar a especificidade desse contexto ajuda a desconstruir certos preconceitos e a valorizar a diversidade que constitui esse modelo educacional como potencial.

Outra grande dificuldade enfrentada por docentes envolve a lógica cartesiana da estrutura curricular, que toma como referência a organização seriada/anual onde os horários e ritmos são fechados, tornando-se incompatível com a heterogeneidade que caracteriza o cotidiano das turmas multisseriadas. Hage (2010, p. 466) é categórico ao afirmar que

As alternativas mais utilizadas pelos docentes, para viabilizar o trabalho pedagógico e o planejamento curricular nessas escolas têm sido: a fragmentação da turma em séries, reunindo os estudantes em fileiras ou proximidades dos quadros de giz ou dividindo o tempo de quatro horas diárias para atender os estudantes alternadamente; a elaboração de tantos planos, estratégias metodológicas e avaliação diferenciados quanto forem as séries reunidas na turma; e a utilização do livro didático como única fonte de acesso aos conteúdos curriculares, sem atentar com clareza para as implicações dessa atitude, uma vez que esses manuais impõem um currículo deslocado da vida e da cultura das populações do campo. Essas situações no conjunto associam as escolas do campo multisseriadas diretamente ao fracasso escolar.

E é essa lógica que precisa ser superada para que o ensino ofertado às/aos discentes dessas classes estejam mais próximos dos seus saberes, das suas vivências e seus modos de

pensar, socializar e conviver coletivamente, pois elas vivem em sociedade com grupos de diferentes idades cronológicas e esse fator não é um impeditivo para o seu desenvolvimento cognitivo em termos da aprendizagem desenvolvida na escola, muito pelo contrário. Então, por que nesse espaço teria que ser diferente? Hage e Reis (2018, p. 81) contribuem com a discussão aqui levantada quando afirmam que

a composição heterogênea das turmas e escolas (multi)seriadas favorece o diálogo e a interação entre os estudantes, que podem ensinar e aprender os conteúdos das diferentes séries concomitantemente, e, também, estimula o autoestudo no processo de aprendizagem. Isso propicia que os professores organizem o currículo de forma mais integrada e flexível, numa perspectiva inter e transdisciplinar, utilizando projetos, temas geradores, complexos temáticos ou outras formas alternativas de organização curricular.

Sobre essa organização do currículo propiciada à/ao docente quando esta/e opta por adotar estratégias que permitam a interação entre discentes de diferentes idades, anos e níveis de aprendizagem numa turma multisseriada, como nos afirmam os autores supramencionados, Arroyo (2013, p. 13) nos alerta que “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”. Ou seja, é um território profícuo de disputa, onde docentes e discentes não se consideram mais meramente como ocupadores dessas posições pré-definidas, requerendo seus espaços de reconhecimento enquanto sujeitos de vivências e saberes que necessitam de legitimação no campo curricular, “respeitando os tempos humanos, mentais, culturais, éticos, socializadores, identitários, corpóreos dos educandos” (Arroyo, 2010, p. 12).

Dáí a necessidade de ressignificar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas/classes multisseriadas por docentes para que estas se aproximem, ao máximo, do currículo ideal, na busca incessante de encontrar alternativas para promover a aprendizagem contextualizada desses sujeitos educandos, ávidos por conhecimento que extrapole os muros da escola e sejam significativos às suas existências.

Essas práticas pedagógicas em tecitura com os saberes docentes foram tópico de aprofundamento do que nos dizem as/os próprias/os docentes que nos ajudaram a escrever esse capítulo desses entre caminhos trilhados na pesquisa e estão melhores destrinchados quando apresentamos essas protagonistas, suas potentes vozes e o compartilhamento das experiências por elas vivenciadas em suas salas de aulas com suas turmas multisseriadas.

2.1. SOB A ÓTICA DOS DIREITOS CONSTITUÍDOS

A educação, como direito humano basilar, está garantida pela CF de 1988 bem como em documentos internacionais em que o Brasil é signatário desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Ainda assim, embora a proteção desse direito seja importante, isso não significa que ele é refletido na vida das pessoas, de forma mais visível com a população campestre que sofre com a má distribuição dessas garantias de forma explicitamente desigual.

Isso significa dizer que há um grande tensionamento vivido pelas pessoas que residem na área rural, pois estas têm que lutar diuturnamente para ter os mesmos direitos daquelas que vivem nas áreas urbanas da cidade seja por saúde, geração de renda e educação pública, gratuita e de qualidade para suas/seus filhas/os. E, esse último direito vem sendo cerceado pelos governos na medida em que propõem o fechamento de escolas no campo, especialmente e principalmente as que têm sua organização multisseriada.

Tratada, ao longo da história da educação brasileira de forma compensatória, com viés urbanocêntrico, a educação no meio rural passou a ocupar o cenário nacional a partir da década de 1990, quando os movimentos sociais, com especial protagonismo do MST, passou a exigir a inclusão desse tema nas agendas de discussões sobre educação. Foi dessa luta coletiva que nasceu a educação do campo, uma educação exigida por seus sujeitos que respeitassem seus anseios, identidades, seus tempos e espaços.

Uma das condições para o atendimento ao direito do povo campestre à educação é que as crianças estudem próximas ao local onde residem e isso só se torna possível com escolas/classes multisseriadas dada a existência de pequenas comunidades rurais, aspecto já mencionado anteriormente. Essa é a única solução para barrar a política de nucleação e fechamento de escolas no campo e investimento em transporte escolar para o deslocamento de discentes submetidos à longas distâncias para estudar. E, esse é um dos direitos que mais tem sido desconsiderados quando os governos insistem na desativação dessas escolas, ferindo uma das reivindicações dos movimentos sociais de que alunas/os do campo estudem no campo.

Com efeito, ter direitos garantidos por lei não significa sua efetivação, uma vez que direitos são encadeamentos sociais, são demandas, e suas prerrogativas são importantes, mas só podem ser alcançadas por intermédio de luta dos grupos interessados, principalmente em sociedades extremamente desiguais, como o caso da brasileira.

Ao apontar as contradições entre o que está na lei e o que realmente é posto em prática, Cury (2002, p. 247) constata que

É por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais

Ou seja, a efetivação desse direito, em uma sociedade desigual, precisa passar por tensionamentos entre interesses de classe e lutas históricas da população documentadamente excluída, como decorre com a população camponesa. Perpassa pela materialização da igualdade, ou seja, por garantir as singularidades e marcas da população residente no campo a fim de atingir seu direito à educação.

Ao partimos para o que diz a legislação brasileira, legislações infraconstitucionais e atos normativos do MEC, constatamos que o que não falta são mecanismos legais que respaldam a organização escolar multisseriada. O que tem faltado é a garantia desses marcos normativos quando se trata da manutenção de escolas/classes multisseriadas no campo.

O Capítulo III, Seção I da CF de 1988 traz, em seu cerne, a pactuação da educação como direito de todos, um direito subjetivo que obriga o Estado ao seu cumprimento. Foi, a partir da Lei Magna, que os movimentos sociais encontraram respaldo legal para que a educação do campo nascesse e fosse garantida. Como já trouxemos anteriormente, os art. 205, 206 e 208 da Constituição de 1988 deixam subentendido, em seus incisos e parágrafos, a exigência de uma educação pública, gratuita e de qualidade em todo o território nacional, sem fazer distinção entre campo e cidade. Dessarte, ela é o primeiro dispositivo legal que ratifica a existência de escolas com classes multisseriadas.

Seguidamente, o ECA, concebido a partir de um compromisso constitucional para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes brasileiros e sua proteção adequada, surge em 1990 e, em seu art. 53, estabelece normas para reafirmar as garantias constitucionais dadas pela CF de 1988. O supramencionado artigo estabelece, em seu inciso V, “o acesso à escola pública e gratuita, próximo de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica” (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019). Isso posto, pais ou representantes legais das crianças podem requerer que elas estudem próximas às suas localidades de moradia, lutando para evitar o fechamento das escolas/classes multisseriadas.

Em consonância com o que é determinado por lei, em 2008 institui-se um ato normativo por meio da Resolução nº 2 do CNE/CEB. Este documento estabeleceu as diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação do campo. Em seu art. 3º traz a seguinte deliberação: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008, p. 2).

Apesar dessa orientação, o parágrafo primeiro da supradita resolução abriu uma brecha para que os governos encontrassem respaldo na política de nucleação das escolas/classes multisseriadas ao acrescentar que

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

Ainda assim, há uma inobservância dos governos quanto ao estabelecimento do tempo máximo desse deslocamento de discentes para escolas-núcleos. Em municípios como Vitória da Conquista/BA, que têm uma grande extensão territorial rural, a nucleação chega a ser desumana, pois obriga crianças a se deslocarem por longos quilômetros, em estradas vicinais de péssimo estado e em transportes de má qualidade para terem seu direito à educação garantido. Esse fator ainda compromete a aprendizagem das/os alunas/os, uma vez que estas/es são obrigados a acordarem cedo ou almoçarem antes do horário para poderem ir pra escola. Já chegam nela cansadas/os e com fome e, no retorno, chegam tarde em suas residências, não tendo estímulo para realizarem as atividades extraclasse. Com isso, a educação do campo perde qualidade na formação dessas/es aprendizes.

O mesmo ato normativo, em seu art. 10, reforça a necessidade de considerar distâncias, condições de estradas e veículos utilizados para o transporte de discentes, bem como a qualidade do trabalho pedagógico oferecido nas escolas-núcleo em caso de nucleação. Quando as escolas/classes multisseriadas são mantidas, o documento orienta, no parágrafo segundo do mesmo artigo, que

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 (Ibid., p. 4).

Dadas as especificidades de escolas/classes multisseriadas, essa deliberação imputa ao Estado investimento para manutenção desses espaços, buscando garantir os direitos subjetivos de oferta de uma educação pública de qualidade à população do campo.

Ao adentrarmos a LDB 9.394/96, lei que regulamenta a educação em território nacional, encontramos mais um mecanismo legal para a manutenção das escolas/classes multisseriadas em localidades rurais onde não exista a possibilidade de organização das turmas em anos de ensino. Trata-se do parágrafo único acrescentado ao art. 28 pela Lei nº 12.960 de 2014. Tal parágrafo determina que

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

Essa exigência de anuência das comunidades escolares, além de um estudo acerca do impacto da desativação de escolas/classes multisseriadas, surgiu da urgência de controlar o fechamento desses espaços em decorrência da nucleação que resultou em muitas escolas fechadas em áreas campestres em todo o país, especialmente em municípios dos estados do Norte e Nordeste do Brasil. As comunidades não foram ouvidas e o impacto da paralisação não foi analisado, obrigando crianças e adolescentes a percorrerem longas distâncias até a escola.

Taffarel e Munarim (2015) apontam que, apenas na primeira década de 2000, 31,46% das escolas do campo foram fechadas e que a conquista dessa lei se deve ao Movimento Nacional de Educação do Campo que teve como mote “Fechar Escola é Crime”. Alertam, também, para a necessidade de educadoras/es e comunidade conhecê-la para resistirem à extinção das escolas/classes multisseriadas em suas localidades de moradia.

Por fim, o PNE, Lei nº 13.005/2014, também incentiva a manutenção de escolas/classes multisseriadas ao tratar na Meta 2 acerca da universalização do ensino fundamental de nove anos para toda a população dos 6 aos 14 anos de idade. Nessa Meta, a estratégia 2.10 orienta que os sistemas de ensino devem “estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades” (BRASIL, 2014).

Entretanto, todos os marcos legais, sancionados a partir da década de 2000, não foram impedimento para que gestores federais, estaduais e municipais freassem o movimento de

fechamento e nucleação das escolas do campo. Hage e Silva (2023, p. 19) ratificam essa asseveração ao apontarem que

O mais preocupante, é que o fechamento das escolas do campo tem ocorrido com a conivência dos conselhos de educação municipais, estaduais e federal, quando deveriam justamente realizar o controle social e assegurar o cumprimento da legislação educacional, resultando na extinção de 151.785 escolas em todo o Brasil nos últimos 21 anos (2000-2021), segundo dados do Censo Escolar do INEP, sendo 104.385 nos territórios rurais e 47.400 nos territórios urbanos.

Ainda assim, há a alegação de contenção de gastos advindos das implicações de ordem orçamentária para respaldarem tal atitude. Ademais, culpabilizam a esfera federal pela tomada dessa decisão. Dados apresentados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Amazônia (GEPERUAZ) acerca do fechamento das escolas do campo no Brasil entre os anos de 2000 e 2020, trazem números preocupantes para o estado da Bahia, estado esse que mais fechou escolas nas áreas campesinas durante essas duas últimas décadas. Apesar de o estudo não deixar claro, a leitura que fizemos diante desses dados é a de que a maioria das unidades escolares fechadas foram aquelas com organização multisseriada a fim de atender a essa política perversa de nucleação.

As tabelas 1 e 2 nos apresentam esses dados assustadores sobre o cenário de fechamento das escolas do campo:

TABELA 1: Fechamento de escolas no Brasil – 2000 a 2018

Unidade da Federação	2018		Total de Escolas extintas entre 2000 e 2018		
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL	TOTAL
Acre	12	155	154	1.184	1.338
Alagoas	34	308	371	1.576	1.947
Amapá	12	2	154	363	517
Amazonas	8	104	382	2.071	2.453
Bahia	359	2.829	3.131	13.172	16.303
Ceará	158	362	2.433	8.135	10.568
Distrito Federal	11	-	212	8	220
Espírito Santo	25	162	714	2.153	2.867
Goiás	238	121	1.024	2.026	3.050
Maranhão	43	302	1.315	6.413	7.728
Mato Grosso	1	14	1.469	3.785	5.254
Mato Grosso do Sul	13	3	483	140	623
Minas Gerais	139	120	5.906	9.607	15.513
Pará	69	369	1.355	6.158	7.513
Paraíba	83	376	1.141	2.767	3.908
Paraná	132	162	1.733	4.321	6.054
Pernambuco	129	793	1.361	3.187	4.548
Piauí	61	753	1.263	3.621	4.884
Rio de Janeiro	550	13	3.982	782	4.764
Rio Grande do Norte	53	60	604	1.675	2.279
Rio Grande do Sul	78	71	1.035	7.094	8.129
Rondônia	15	65	204	1.863	2.067
Roraima	1	3	455	1.38	2.093
Santa Catarina	82	120	1.277	4.632	5.909
São Paulo	386	9	6.124	1.790	7.914
Sergipe	16	55	2.831	1.151	3.982
Tocantins	9	161	276	1.834	2.110
TOTAL	2.717	7.492	41.389	93.146	134.535

Fonte: GEPERUAZ – ICED/UFGA INEP/ C.E. 2018

TABELA 2: FECHAMENTO DE ESCOLAS NO BRASIL – 2000 a 2020

Unidade da Federação	2020		Total de Escolas extintas entre 2000 e 2020		
	URBANA	RURAL	URBANA	RURAL	TOTAL
Acre	-	15	154	1.203	1.357
Alagoas	12	23	400	1.658	2.058
Amapá	-	3	156	368	524
Amazonas	6	26	406	2.165	2.571
Bahia	267	1.769	3.478	15.363	18.841
Ceará	255	440	2.760	8.758	11.518
Distrito Federal	13	-	229	8	237
Espírito Santo	10	22	741	2.231	2.972
Goiás	47	28	1.124	2.062	3.186
Maranhão	57	199	1.424	7.063	8.487
Mato Grosso	12	32	1.489	3.824	5.313
Mato Grosso do Sul	11	3	509	151	660
Minas Gerais	85	122	6.264	10.039	16.303
Pará	41	281	1.430	6.752	8.182
Paraíba	33	193	1.329	3.526	4.855
Paraná	70	18	1.870	4.365	6.235
Pernambuco	349	225	1.746	3.736	5.482
Piauí	16	122	1.313	4.023	5.336
Rio de Janeiro	265	15	4.334	804	5.138
Rio Grande do Norte	25	64	664	1.843	2.507
Rio Grande do Sul	87	127	1.221	7.249	8.470
Rondônia	5	18	245	1.944	2.189
Roraima	-	-	456	1.642	2.098
Santa Catarina	44	72	1.455	4.916	6.371
São Paulo	325	35	6.916	1.926	8.842
Sergipe	8	30	2.851	1.251	4.102
Tocantins	15	172	307	2.091	2.398
TOTAL	2.058	4.054	45.271	100.961	146.232

Fonte: GEPERUAZ – ICED/UFPA INEP/ C.E. 2020

Além disso, no mais recente contexto político brasileiro, que perdurou desde o golpe sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff em 2016 até o governo de Jair Messias Bolsonaro em 2022, existiram outros potenciais desafios que interferiram diretamente na educação do campo, tais como: congelamento de investimentos no país para garantir os lucros gerados pelo capital; reformas trabalhistas; cortes orçamentários para universidades públicas e pesquisa científica; instituição da militarização das escolas; tentativa de inserção de escolas apartidárias; redução de áreas indígenas e quilombolas concatenada ao cortes de bolsas para esse segmento da população; suspensão de políticas de reforma agrária; altas taxas de mortalidade em áreas rurais; cortes orçamentários sob o PRONERA; a invisibilidade da educação do campo dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como o alto índice de analfabetismo no campo etc. (FONEC, 2018).

Para garantir a qualidade do ensino em escolas/classes multisseriadas, devem ser observados parâmetros como a formação inicial e continuada das/os docentes, a infraestrutura física desses espaços, a existência de equipamentos apropriados, materiais didáticos adequados e supervisão pedagógica constante para, dessa forma, buscar garantir um bom desenvolvimento pedagógico das crianças nelas matriculadas, além de metodologias ou estratégias metodológicas adequadas para romper com a lógica anual do currículo escolar e focar nas

particularidades inerentes a este tipo de organização. Sobre essas alegações, Hage (2022) corrobora com nossas afirmações ao apontar que

Os estudos que realizamos, observando, entrevistando e acompanhando os docentes e discentes nas escolas multisseriadas, oportunizaram, por sua vez, a compreensão de que para a melhoria da qualidade da educação das escolas do campo será necessário o enfrentamento das mazelas que envolvem as condições de existência dessas escolas, listadas anteriormente, por meio de uma conjugação de ações que envolvem a articulação entre questões estruturais e de concepção, entre questões de políticas educacionais, de organização do ensino e de formação dos profissionais que atuam nessas escolas.

As normas administrativas, relativas à eficiência e eficácia na gestão educacional, facilitaram as medidas de contenção nos cofres públicos. Embora a nucleação tenha surgido sob a retórica da melhoria da qualidade da educação e da concentração de alunas/os em classes anuais, esse avanço não foi verificado. Os índices do IDEB (2007 a 2017) demonstram isso. O que tem acontecido é a redução do investimento na educação dos filhos dos trabalhadores camponeses e a substituição das escolas/classes multisseriadas pela política do transporte escolar, muitos deles em condições precárias, para garantir a nucleação. Portanto, pode-se concluir que a força motriz desse processo é o financiamento da educação, ignorando questões pedagógicas, sociais e culturais e, inclusive, corroborando com os interesses do capital na gestão educacional pública no Brasil sob o pretexto das reformas neoliberais.

Fechar as escolas/classes multisseriadas e negar a possibilidade de que essa forma de organização possa proporcionar uma educação de qualidade para crianças do ensino fundamental é um desprezo ao direito à educação, insistindo num sistema de desigualdade educacional que sempre esteve presente na sociedade brasileira, conforme nos apontam Hage e Silva (?) ao afirmarem que

Assegurar aos povos tradicionais e camponeses o Direito à Educação Pública de Qualidade e Gratuita em todos os níveis em seus territórios é uma das exigências para as transformações sociais que esses povos almejam com a Reforma Agrária Popular, pois a Educação oportuniza a formação humana, técnica, científica e política das pessoas, necessária para a construção de formas autônomas de cooperação entre os sujeitos, coletivos, etnias e povos que vivem e trabalham no campo, com perspectivas críticas de sua realidade e lugar social; assim como, com as relações políticas que eles estabelecem com os sujeitos e coletivos que vivem nos territórios urbanos.

A legislação brasileira, as legislações infraconstitucionais e os atos normativos do MEC demonstram que houve avanços na efetivação do direito à educação em escolas/classes multisseriadas. Contudo, ainda há muito a ser realizado e assegurado. Por isso, é necessário que educadoras/es e alunas/os exerçam sua cidadania e façam valer o que está na lei, além de continuar lutando por uma educação que seja pública, gratuita e de qualidade social.

2.2. ESCOLAS/CLASSES MULTISSERIADAS: desafios e possibilidades

Pensar em escolas/classes multisseriadas é sair do lugar comum em que estamos acostumados a vê-la. Há de se alargar o olhar para enxergá-la como o anseio de quem vive e trabalha no campo que lutou para ter direito à educação que contemplasse as diversas especificidades ali existentes. Uma educação que não só tem significados diferentes, como também não representa um programa educacional desigual. Por isso, obriga-nos a analisá-la dentro da complexidade que a caracteriza por ser assim construída, pois quem vive pequenas comunidades rurais no Brasil, ao embrenhar-se no universo escolar, requer um currículo diferente que não só garanta o ensino nos moldes da escola de área urbana, mas que assegure igualdade de entrada e permanência, bem como um mecanismo que os conscientize de sua existência enquanto sujeitos históricos e culturais, os faça pensar acerca da sua vivência e transformá-la com grandeza.

Nas escolas/classes multisseriadas, a necessidade de reorganização do currículo é ainda maior, haja vista suas especificidades dadas pelo modo de organização já bem evidenciada quando apresentamos as escolas/classes multisseriadas, desvelando que espaço escolar é esse, não havendo necessidade de retomar essa discussão.

As escolas/classes multisseriadas são configuradas de forma diversa da organização anual urbana, mas, em sua maioria, utilizam métodos muito próximos aos utilizados nas classes anuais, pois o parâmetro de melhor nível ainda está apontado para a referência centrada na visão urbanocêntrica. Devido a esse maior valor de padrão de qualidade, docentes tentam repetir o que é aplicado em escolas de área urbana, já que muitas/os delas/es não sabem lidar com a heterogeneidade das salas multisseriadas por ausência de formação adequada que os auxilie a lidar com a diversidade desses ambientes. Usualmente, discentes de anos diferentes na mesma sala, acabam divididos por seus anos de matrícula pelas/os docentes. Todavia, essa configuração com alunas/os de variados anos escolares e professoras/es trabalhando com eles utilizando esse critério de divisão converte-se em uma estratégia que mantém as fragmentações

e as desigualdades e escapa da possibilidade de trabalhar a diversidade à favor de docentes e discentes.

Nos anos finais do século XIX, surgiram grandes disciplinas científicas. A psicologia tradicional nasceu dessa época, com foco em explicar os sujeitos com base neles mesmos (MARTINS; MARSIGLIA, 2010), onde se acreditava que fatores internos controlavam as pessoas em uma progressão linear determinada por sua biologia. Muitas teorias pedagógicas baseavam-se na concepção que defendia as dissemelhanças entre as/os alunas/os causadas por diferenças patológicas de idade e capacidades – e essas alterações seriam procuradas de forma unilateral (IDEM). Como a psicologia tradicional dividia discentes em grupos classificados por séries - valendo-se da ideia de ser homogêneo - esse modelo persistiu como o modelo padrão. Isso significava que quaisquer outras formas de organização de uma turma que pudessem surgir seriam condenadas.

Essa concepção diverge do que traz a LDB 9.394/96 que, em seu artigo 23, diz que a educação básica poderá ser organizada de diversas formas, seja em ciclos, séries, alternância etc. (BRASIL, 1996). Ou seja, endossa a concepção de que as ações docentes não devem ser limitadas pela realidade da configuração de uma sala de aula. Algumas vontades intencionais colidem com interesses individuais em alguns casos específicos como, por exemplo, devido à falta de formação para atuar em escolas/classes multisseriadas, o que acaba deixando muitas/os docentes perdidas/os na sala de aula. Além disso, no entanto, muitas/os delas/es reclamam de sua carga de trabalho excessiva quando são obrigadas/os a ensinar numa escola/classe com essa configuração. Isso se deve ao embate entre interesses intrínsecos causados por múltiplas realidades – questões geográficas, famílias que não querem realocar seus filhos e a necessidade de fazer várias aulas tanto quanto forem os anos escolares que atendem na turma. Em vez de se concentrar nos desejos das/os docentes, essa ênfase está na vivência e no aprendizado das/os discentes ali matriculadas/os.

Para Moura e Santos (2010, p. 39) “as representações negativas sobre as classes multisseriadas [...] não podem ser tomadas como verdades absolutas e merecem ser problematizadas” já que as escolas/classes multisseriadas são enxergadas, tanto pelo sistema quanto pelas autoridades, “como algo a ser superado no decorrer do tempo” (PINHO; SANTOS, 2004, p. 57). Arroyo (2011, p. 15), por sua vez, afirma que “essa escola é possível” e Lima (1989, p. 145) ainda complementa concluindo que “a negação da escola da zona rural, do mesmo modo que na zona urbana, passa mais por questões relativas às condições de trabalho, à política educacional do país, a formação do professor, que pela questão da multisseriação”.

Ou seja, o problema não está em como as turmas estão organizadas na escola e, sim, no projeto que nega a existência das escolas/classes multisseriadas como forma também de configuração como preconiza o art. 23 da LDB 9.394/96.

No bojo dessa discussão acerca dos desafios que escolas/classes multisseriadas tendem a enfrentar está radicado na visão de organização anual das turmas. Saviani (2004, p. 47) reitera que, no padrão de organizar a aprendizagem por anos escolares, docentes percebem suas/seus discentes como “alunos empíricos” ao invés vez de “alunos concretos”, uma forma de pensar culturalmente enraizada em professoras/es que ministram aulas para turmas com organização anual e que acreditam ter um ganho em relação àquelas/es que lecionam para uma turma com alunas/os de idades e anos escolares diversos. Essa crença advém pelo motivo de que as/os docentes acreditam que as/os alunas/os com os mesmos pares de idade e habilidades estão no mesmo patamar de compreensão. Aliado a isso, vem outra crença que demonstra a falta de identificação do “aluno concreto” que é a de que em escolas/classes multisseriadas, docentes precisavam de um roteiro didático diferente para cada ano que ensinam, mantendo a lógica urbana.

Esse pensamento reivindica uma complexa ponderação acerca da segregação e agregação de estudantes. Requer também o reconhecimento da/o discente como alguém que tem características e níveis diferentes que o distingue de outros alunos concretos. Docentes das turmas anuais devem ver sua classe como um grupo de crianças da mesma idade, entretanto com estágios de desenvolvimento diferentes. Isso porque alunas/os iguais expressam a noção de que turmas homogêneas e esse é um erro pedagógico. Além disso, é considerado um erro que não atende aos requisitos da sociedade do século XXI. Para uma boa parte das/os docentes, alunos concretos são normalmente encontrados em salas anuais, o que na verdade não existem dada a heterogeneidade presente em qualquer turma, independentemente de sua forma de configuração.

Docentes de escolas/classes multisseriadas, ao enxergar esse “aluno concreto”, passam a evitar segregá-lo em categorias baseadas em seu ano de matrícula. Para fazer isso, elas/es devem mudar sua mentalidade e agregar os alunos em outras formas de agrupamento, procurando identificar “o papel do outro social no desenvolvimento da criança” (Fino, 2001). Para Vygotsky o conhecimento do aluno deve evoluir e se tornar mais abstrato. Isso torna a visão do aluno mais difícil de construir devido à crescente complexidade. Consequentemente, auxiliá-los em seus esforços educacionais os ajudam a construir suas formas de aprender nessa visão, pois “o desenvolvimento, neste caso, como frequentemente acontece, não se dá em

círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior” (VYGOTSKY, 2007, p. 55).

As especificidades que o modelo anual impõe exige uma classificação hierárquica correlata. Isso significa que as turmas são agrupadas por idade e com currículos semelhantes. Além disso, cada ano terá uma sala, docentes, avaliação e currículo específicos. Ao implementar esses componentes terão, segundo Ariès (1988, p. 203-204, apud TIGGEMAN, 2010, p. 30)

[...] como resultado, no início do século XIX, a fixação de uma correspondência mais rigorosa entre a idade e a classe. Os mestres habituaram-se então a compor as suas turmas em função da idade dos alunos. Assim, as idades, outrora misturadas começaram a separar-se na medida em que coincidiam com as classes, porque a partir do século XVI a classe passou a ser reconhecida como unidade estrutural.

Foucault (1987, p. 131) reitera que o modelo anual parte de um princípio que se pretende evitar “[...] pluralidades confusas [e] anular os efeitos das repartições indecisas” para materializar o ideal utópico de disciplina que exige que se coloque “cada indivíduo no seu lugar; em cada lugar, um indivíduo” (Idem) “[...] de maneira que cada indivíduo se encontra preso numa série temporal, que define especificamente seu nível ou sua categoria” (Ibidem, p. 144).

Hage (2014, p. 1175) reforça essa afirmação de Foucault ao constatar que

[...] é justamente a presença do **modelo seriado urbano de ensino** nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários à sua implementação (Grifos do autor).

Isso posto, urge a necessidade de rompimento com o paradigma da seriação ou, como consta nos documentos oficiais desde a ampliação do ensino fundamental de 9 anos, a organização das turmas de forma anual e tratar as escolas/classes multisseriadas com todas as especificidades, peculiaridades e nuances, respeitando o espaço e o tempo de aprendizagem das crianças que ali se encontram.

Numa escola/sala multisseriada, ao reconhecer as aprendizagens das/os discentes, a/o docente pode lançar mão de agrupamentos onde alunas/os podem ser um “par-tutor” (FINO, 2011) por meio da “interação inter-pares” (IDEM). Com essa maneira de organizar a turma, professoras/es podem contar com a ajuda de alunas/os que podem auxiliar nesse encadeamento

em que se dá a aprendizagem das/os colegas como tutoras/es em grupos, conseguindo, assim, ajudar a “iniciar um novo ciclo de aprendizagem a um nível cognitivo mais elevado” (IDEM).

A aprendizagem ocorre nas duas configurações possíveis: multisseriada e anual. Nenhuma dessas opções é melhor que a outra; em vez disso, ambas oferecem benefícios e possibilidades de aprendizagem. É importante lembrar que o conhecimento não tira férias quando o ano letivo termina. Em vez disso, amplia de forma circular, hermética e crescente. Isso torna óbvio que o apoio pedagógico deve acompanhar todo o processo – não apenas partes dele.

A LDB nº 9.394/96 estabelece que as escolas podem se organizar por idade ou outras formas possíveis para atender à demanda local. Também garante “progressão continuada” (BRASIL, 1996) em seu texto. Além disso, a Lei incentiva a ruptura com a homogeneização do sistema educacional com o mito de que a verdadeira compreensão só pode acontecer por meio de sujeitos separados por idade e ano escolar. Muitos ainda acreditam que ensinar alunos em escolas/classes multisseriadas é um fracasso.

Uma consideração fundamental para o êxito do trabalho docente é compreender que aprender é um processo complicado. Essa circunstância exige que o conhecimento ensinado em cada ano forme uma conexão - ou articulação - lógica com a aprendizagem de outros anos escolares. Além disso, os modos de aprendizagem das/os discentes não devem ser uniformes; em vez disso, esses processos devem ser monitorados e orientados de forma articulada. Essa necessidade cria a exigência de planejamento horizontalizado que considere as necessidades de longo prazo da/o aluna/o. Por esse prisma, faria sentido supor que docentes das escolas/classes multisseriadas teriam mais chances de êxito no processo de ensino e aprendizagem das/os alunas/os, já que podem acompanhá-los por muitos anos da vida escolar desses sujeitos.

Inquietantes, as escolas/classes multisseriadas seguem “atrapalhando” o sistema educacional, deixando-o desconfortável, e indicando que, porventura, possam nos trazer auxílio para perceber o quanto devemos problematizar o que parece “inquestionável”. Nessa lógica, essas escolas/classes podem representar uma vivência docente inovadora, pois retira a lógica da organização em classes anuais como base para o ato de ensinar, afastando-nos da comodidade dessa construção e naturalização histórica. Por termos discentes de diferentes anos escolares na mesma turma pode converter-se em ponto positivo na medida em que inquieta pesquisadores para pensar em novas estruturas na área curricular e de organização escolar. Em outros termos, significa considerar e pormenorizar um pouco do poder que emerge por meio das variadas maneiras de se organizar uma escola.

2.3. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: o que nos apontam os estudos e pesquisas acerca das práticas pedagógicas e dos saberes docentes das/os professoras/es de escolas/classes multisseriadas do município de Vitória da Conquista/BA?

Esta RSL tentou analisar as produções acadêmicas disponíveis no banco de dissertações/teses nos Programas de Pós-Graduação ofertados pela UESB, a saber: Educação (PPGE), PPGEn, Memória: Linguagem e Sociedade (PPGMLS), ambos ofertados no campus de Vitória da Conquista/BA e Educação Científica e Formação de Professores (PPG.ECFP), campus de Jequié/BA, para responder ou aproximar-se de respostas diante da seguinte questão que suscitou esta investigação: **o que nos apontam os estudos e pesquisas acerca das práticas pedagógicas e dos saberes docentes das/os professoras/es de escolas/classes multisseriadas no município de Vitória da Conquista/BA?** Pretendeu-se, assim, realizar uma leitura minuciosa das produções encontradas e sintetizar os resultados dessa apuração que foram aqui apresentados.

Destacamos que a escolha pelo banco de dissertações/teses dos programas de Pós-Graduação da UESB se deu pelo interesse em averiguarmos como a temática vem sendo abordada por pesquisadoras/es egressas/os dos cursos de mestrado e doutorado ofertados pelos supramencionados programas, e que têm ligação com educadoras/es, no âmbito do município de Vitória da Conquista/BA, lócus das escolas/classes multisseriadas onde atuam as discentes colaboradoras da pesquisa.

A seguir, para situar o lugar de fala da pesquisa, será apresentada uma breve contextualização do que são os espaços multisseriadas e suas implicações.¹⁰

Nos contextos rurais/camponeses, as escolas/classes multisseriadas são uma realidade enfrentada pelos educadores que atuam nestes locais. Essa organização está respaldada na LDB, nº 9.394/96, que no art. 23 dispõe como os sistemas de ensino podem organizar a educação básica. Ou seja, há a legalidade amparada por lei para que as escolas/classes multisseriadas existam, sejam enxergadas e atendidas pelos sistemas públicos de ensino, especialmente nas esferas municipais, uma vez que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são de responsabilidade dos municípios brasileiros e esse tipo de organização é mais presente nessas duas etapas de ensino.

¹⁰ Parte desse estudo realizado por Lauria e Teixeira (2021, p. 283-299) foi publicado como capítulo de livro que será informado nas referências.

Para uma melhor compreensão, Hage (2014, p. 9) traz uma constatação acerca dessas escolas/classes já conhecida por pesquisadores desse tipo de organização de ensino. Ele nos diz que

Essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo.

As escolas/classes multisseriadas, nesta perspectiva, podem ser compreendidas como um espaço repleto de possibilidades de desenvolvimento de processos educativos diversos justamente pelo fato de aí conter alunas/os de diferentes idades e experiências capazes de proporcionar modelos coletivos, inovadores e colaborativos de apropriação do conhecimento.

Hage (2006, p. 5) vai além ao nos afirmar que

As escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa.

Portanto, estudar na própria localidade em que reside é um dos grandes aspectos para a defesa da manutenção e funcionamento de escolas do campo com classes multisseriadas, pois deve-se preservar esta relação de pertencimento dos sujeitos com suas localidades de origem.

Nessa conjuntura, faz-se relevante ressaltar que, apesar da necessidade da existência de escolas/classes com essa organização para as localidades rurais de um elevado número de municípios brasileiros, muitos deles localizados nas regiões Norte e Nordeste do país, as unidades de ensino com organização multisseriada permanecem postergadas num degrau inferior em relação às escolas e turmas anuais, tanto na área urbana quanto na própria área rural onde há a possibilidade de distribuir as/os educandas/os em anos, tendo que enfrentar uma educação com pouco investimento por parte dos governos e com escassez de estudos e produções acadêmicas que suleiam a prática pedagógica das/os docentes atuantes nessas classes, além da ausência de políticas públicas eficazes para essa modalidade de ensino.

Partindo dessas constatações, essa RSL traz um apanhado de estudos acerca dos interesses descritos na questão que suscitou essa pesquisa. Os resultados divulgados, após leitura e análise dessas produções, foram tratados numa revisão de narrativa convencional para descrevê-los e apresentá-los, pois segundo Brasileiro (2016, p. 48), estas, as narrativas

convencionais, “(...) são consideradas de menor rigor metodológico (...) e (...) o autor organiza os tópicos respeitando o tipo de revisão que escolher”.

A RSL é um tipo de investigação científica focada em uma questão de pesquisa bem definida que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis nos bancos de dados online. Esse tipo de pesquisa envolve etapas que, seguidas sistematicamente, orientam o trabalho da/o pesquisadora/or na busca de evidências para a tomada de decisões mais adequadas.

Okoli (2019, p. 4) adapta a definição de Fink (2005, p. 3), acrescentando a ela sua definição operacional. Segundo ele, RSL é

[...] um método sistemático, explícito (abrangente) e reproduzível para identificar, avaliar e sintetizar o corpo existente de trabalhos completos e registrados produzidos por pesquisadores, estudiosos e profissionais. [...] sistemática ao seguir uma abordagem metodológica; explícita na explicação dos procedimentos pelos quais foi conduzida; abrangente em seu escopo ao incluir todo o material relevante; e, portanto, reproduzível por outros que desejem seguir a mesma abordagem na revisão do tema.

Dentro dessa concepção, realizamos uma revisão sistemática de literatura de dissertações e teses publicadas no período de 2014 a 2022, utilizando como base de dados, os bancos digitais de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação ofertados pela UESB. Vale ressaltar que o PPGEd não possui Doutorado e o PPGEn tem Doutorado em Ensino com a Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), uma associação formada por sete instituições responsáveis em oferecer aulas e diplomação das/os doutorandas/os, com início em 2022. Os outros dois programas de Pós-Graduação, o PPGMLS e o PPG.ECFP ofertam mestrado e doutorado

Para buscar responder ou aproximar-se de respostas à questão que suscitou a pesquisa, foram criados protocolos para inclusão e exclusão das produções encontradas que serão descritos no quadro 2 a seguir.

QUADRO 2: Critérios para inclusão e exclusão de produções.

CRITÉRIOS PARA INCLUSÃO DE PRODUÇÕES	CRITÉRIOS PARA EXCLUSÃO DE PRODUÇÕES
<ul style="list-style-type: none"> • Textos em Língua Portuguesa; • Estudos que se aproximem da questão de pesquisa; • Produções que permitam o diálogo entre as práticas pedagógicas e os saberes de 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos em outros idiomas que não sejam a Língua Portuguesa; • Estudos que não se aproximem da questão de pesquisa;

docentes de escolas/classes multisseriadas exclusivamente do município de Vitória da Conquista/BA, lócus da pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> • Material repetido ao utilizar outras palavras-chaves; • Produções que não permitam o diálogo entre as práticas pedagógicas e os saberes de docentes de escolas/classes multisseriadas exclusivamente do município de Vitória da Conquista/BA, lócus da pesquisa.
---	---

Fonte: Critérios para inclusão e exclusão de produções. Elaboração das autoras, jun./2022.

Definidos os critérios de inclusão e exclusão de produções, foram utilizadas as seguintes palavras-chaves: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, SABERES DOCENTES, MULTISSERIADAS e TRABALHO DOCENTE**. Ressaltamos que não foi possível o uso dos booleanos AND, OR, AND NOT ou NEAR, pois os sites onde estão hospedadas as dissertações não permitem a combinação de palavras.

O quadro 3 apresenta as dissertações encontradas utilizando as palavras-chaves supramencionadas no banco de dissertações/teses do PPGEd:

QUADRO 3: Palavras-chaves e quantidade de produções localizadas na base de dados.

PALAVRAS-CHAVES	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES LOCALIZADAS
• Práticas Pedagógicas	• 5 dissertações
• Saberes docentes	• 2 dissertações
• Multisseriadas	• 1 dissertação
• Trabalho docente	• 9 dissertações

Fonte: Dados coletados na base de dados do PPGEd, jun./2022. Elaboração das autoras.

A seguir, trazemos as pesquisas encontradas no PPGEd com as palavras-chaves supramencionadas no quadro 3. Nelas, é possível identificar o ano da defesa da dissertação, suas/seus autoras/es, o nível (Mestrado em todas), bem como suas/seus respectivas/os orientadoras/es vinculadas/os ao programa.

A tabela 3 mostra os estudos encontrados com a palavra-chave **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**, o ano da defesa e suas/seus respectivas/os pesquisadoras/es:

Tabela 3: Estudos sobre práticas pedagógicas – PPGEd/UESB

ANO	AUTOR (A)	TÍTULO	NÍVEL	ORIENTADOR (A)
		Práticas de formação		

2022	Zenaura Sousa Sobrinho Pessoa	continuada para as coordenadoras pedagógicas das escolas públicas do município de Cordeiros - Bahia	Mestrado	Dr ^a Nilma Margarida de Castro Crusoé
2021	Susane Martins da Silva Castro	O currículo e as práticas pedagógicas na educação infantil: um olhar sobre as culturas da infância quilombola	Mestrado	Dr ^a Dinalva de Jesus Santana Macedo
2021	Isamary Roberta Ferreira César	Práticas pedagógicas nos anos finais do ensino fundamental: sentidos de professoras	Mestrado	Dr ^a Nilma Margarida de Castro Crusoé
2020	Matheus Bonfim Ribas	Saberes docentes e práticas pedagógicas: o papel dos componentes curriculares relacionados à prática de ensino na formação inicial dos licenciados em ciências biológicas	Mestrado	Dr ^a Edinalva Padre Aguiar
		As práticas pedagógicas para a		

2017	José Miranda Oliveira Júnior	diversidade sexual nas escolas estaduais de Vitória da Conquista – BA	Mestrado	Dr ^a Núbia Regina Moreira
------	------------------------------	---	----------	--------------------------------------

Fonte: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Elaboração das autoras.

Ao utilizarmos a palavra-chave **SABERES DOCENTES**, foram localizados os seguintes estudos apresentados na tabela 4:

Tabela 4: Estudos saberes docentes – PPGEd/UESB

ANO	AUTOR (A)	TÍTULO	NÍVEL	ORIENTADOR (A)
2020	Matheus Bonfim Ribas	Saberes docentes e práticas pedagógicas: o papel dos componentes curriculares relacionados à prática de ensino na formação inicial dos licenciados em ciências biológicas	Mestrado	Dr ^a Edinalva Padre Aguiar
2017	Venâncio Bonfim Silva	Estado da arte sobre saberes docentes no ensino de ciências e biologia entre os anos de 2005 e 2012	Mestrado	Dr. Edinaldo Medeiros Carmo

Fonte: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Elaboração das autoras.

A palavra-chave **MULTISSERIIDAS** nos apresentou apenas uma pesquisa conforme demonstra a tabela 5:

Tabela 5: Estudos sobre multisseriadas – PPGEd/UESB

ANO	AUTOR (A)	TÍTULO	NÍVEL	ORIENTADOR (A)
2021	Marinêz Luiz da Silva Nascimento	Atuação da coordenação pedagógica nas turmas multisseriadas das escolas do campo do município de Cordeiros/BA: políticas e práticas	Mestrado	Dr ^a Arlete Ramos dos Santos

Fonte: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Elaboração das autoras.

TRABALHO DOCENTE foi a palavra-chave que mais apresentou pesquisas realizadas, conforme pode ser constatado na tabela 6:

Tabela 6: Estudos sobre trabalho docente – PPGEd/UESB

ANO	AUTOR (A)	TÍTULO	NÍVEL	ORIENTADOR (A)
2021	Saulo Silva Teixeira	Condições do trabalho docente na pós-graduação strictu sensu na UESB: intensificação, produtivismo acadêmico, avaliação e precarização	Mestrado	Dr. Cláudio Pinto Nunes
		A relação entre a verticalização e o trabalho docente no		

2021	Nádia Batista de Carvalho	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Eunápolis	Mestrado	Dr ^a Leila Pio Mororó
2020	Paula Cristina Soares Silva de Almeida	Condições do trabalho docente: políticas e processos de desenvolvimento profissional	Mestrado	Dr. Cláudio Pinto Nunes
2020	Abília Ana de Castro Neta	A precarização do trabalho e os impactos para o processo de adoecimento da classe trabalhadora docente	Mestrado	Dr ^a Berta Leni Costa Cardoso
2019	Jafé da Silva Cardoso	As condições de trabalho docente na Educação do Campo no município de Medeiros Neto/BA: precarização e alienação	Mestrado	Dr ^a Arlete Ramos dos Santos
2018	Silvana Sousa Andrade	Política para a formação de professores: os impactos do PARFOR na formação, na existência individual e no trabalho docente	Mestrado	Dr ^a Leila Pio Mororó

2018	Jany Rodrigues Prado	Os sentidos que professores da educação infantil do município de Guanambi atribuem a sua condição de trabalho docente	Mestrado	Dr. Cláudio Pinto Nunes
2016	Vanessa Cristina Meneses Fernandes	As condições do trabalho docente e os ciclos: de aprendizagem e de formação humana no contexto de Vitória da Conquista BA (2000 – 2010)	Mestrado	Dr. Cláudio Pinto Nunes

Fonte: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/?post_type=producao. Elaboração das autoras.

Ao consultarmos o banco de dissertações/teses do PPGEn, apenas uma dissertação foi encontrada com a utilização da palavra-chave **PRÁTICA PEDAGÓGICA** conforme pode ser observado na tabela 7. Com as demais palavras-chaves, não foram encontradas nenhuma produção acadêmica.

Tabela 7: Estudos sobre prática pedagógica – PPGEn/UESB

ANO	AUTOR (A)	TÍTULO	NÍVEL	ORIENTADOR (A)
2020	Andrea Santos Oliveira	As regras da prática pedagógica e o ensino de Língua Portuguesa no currículo de uma escola quilombola do município de	Mestrado	Benedito Gonçalves Eugênio

		Vitória da Conquista – BA		
--	--	------------------------------	--	--

Fonte: http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/?post_type=producao. Elaboração das autoras.

Apesar de termos encontrado dezessete dissertações no banco de dissertações/teses do PPGEd, como pode ser analisado das tabelas 3 a 6, todas foram excluídas seguindo os critérios descritos no quadro 2 dessa RSL.

Nos Programas de Pós-Graduação do PPGMLS e PPG.ECFP não foram identificadas nenhuma dissertação ou tese segundo os critérios de seleção elencados para elaboração dessa RSL.

Portanto, apenas a dissertação encontrada no banco de dissertações/teses do PPGEn permaneceu para análise e apresentação dos resultados e discussões após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão descritos no quadro 2 desse estudo.

Apresentados todos os protocolos utilizados para a pesquisa, divulgamos os resultados e discussões que foram possíveis de serem analisados a partir da dissertação examinada e a questão de pesquisa dessa RSL.

Como já explicitado na introdução dessa pesquisa, as escolas/classes multisseriadas são uma realidade no cenário educacional brasileiro, principalmente nas áreas rurais do país, sendo enxergadas pelos governos como um problema e não como solução para oferecer escolarização às pequenas populações camponesas e que, por isso, precisam ser organizadas dessa forma.

Por esse motivo, esta RSL justifica-se na medida em que busca na literatura produzida nos programas de Pós-Graduação da UESB, estudos que permitam o diálogo entre as práticas pedagógicas e os saberes de docentes atuantes em escolas/classes multisseriadas do município de Vitória da Conquista/BA, espaços com uma configuração diversa por sua natureza e carregadas de esperanças, narrativas e dinâmicas próprias.

Com a intenção de direcionar um novo olhar para as escolas/classes multisseriadas, na tentativa de conduzir educadoras/es a “superar as visões inferiorizantes, negativas” como nos aponta Arroyo (2010, p. 9), o interesse em pesquisar como vem sendo desenvolvido o trabalho pedagógico em turmas organizadas em multissérie pelas/os docentes conquistenses¹¹ faz-se necessário, uma vez que a CF (BRASIL, 1988), em seu art. 205 consagra a “educação como direito de todos e dever do Estado” e para que haja essa efetiva garantia é necessário que a escola funcione sem negar o direito de aprender das/os educandas/os em qualquer ambiente

¹¹ Gentílico de quem nasce em Vitória da Conquista/BA.

educacional sem priorizar uma forma de organização (anual) em detrimento de outra (multisseriada).

Com esse olhar, a produção que permaneceu foi analisada e os resultados desse minucioso estudo exploratório são apresentados a seguir.

A dissertação explorada foi a de Andréa Santos Oliveira, defendida no ano de 2020 com o seguinte título: **AS REGRAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO DE UMA ESCOLA QUILOMBOLA¹² DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA DA CONQUISTA/BA**. A pesquisa realizada incorpora ao currículo e à prática docente no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental e teve como objetivo responder à seguinte questão: Como se materializam as regras da prática pedagógica no currículo de Língua Portuguesa em uma turma multisseriada de terceiro e quartos anos dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola quilombola rural do município de Vitória da Conquista/BA?

O estudo propôs uma análise das regras da prática docente no currículo inicial do componente curricular Língua Portuguesa na conjuntura da sala de aula de uma escola municipal quilombola do município de Vitória da Conquista/BA, baseando-se teoricamente nos conceitos sociológicos de Basil Bernstein, tendo como cerne as regras da prática pedagógica que existem no campo da contextualização docente. O método utilizado para gerar os dados foi o etnográfico e foram realizadas entrevistas e observações participantes para seleção dos insumos para análise. Organizada em formato multipaper, inclui um capítulo teórico, um capítulo metodológico e dois artigos apresentando os resultados da pesquisa.

Os resultados compilados sugerem que, diante do potencial de ampliação do conhecimento escolar, há a necessidade de reflexão acerca da redefinição dos conceitos curriculares que constituem a prática docente, com vistas a ajudar a desenvolver melhor os processos de aprendizagem dos alunos e valorizar os saberes de mundo advindos de sua cultura, bem como dos seus ancestrais. As conclusões mostram que a prática docente apresenta uma forte categorização e posicionamento. As normas instrucionais desdobram-se em critérios de seleção, sequência, ritmo e avaliação, geralmente determinados pelas/os docentes. Esses aspectos contribuem para uma prática amplamente visível com indícios de uma pedagogia mista “como alternativa de prática pedagógica que contribui para que o professor possibilite o

¹² As escolas quilombolas de Vitória da Conquista/BA estão localizadas na área rural do município e são organizadas em classes multisseriadas.

aprendizado e a aquisição de conhecimentos científicos por alunos de diferentes origens sociais” (Eugênio e Bezerra, 2019, p. 72).

Por compreender que essa discussão não será aqui esgotada, justamente porque há muito espaço a ser preenchido, muito caminho a ser trilhado no campo da pesquisa acadêmica dada as lacunas encontradas com a pouca produção de estudos a nível de mestrado que contemplem as práticas pedagógicas e os saberes das/os docentes atuantes em escolas/classes multisseriadas no município de Vitória da Conquista/BA, mesmo o município tendo um grande número de escolas do campo com esse tipo de organização, o que deveria despertar maior interesse em pesquisadoras/es em investiga-las, aqui não serão apresentadas considerações finais mas, sim, algumas constatações que foram possíveis após a análise das dissertações para a elaboração dessa RSL na busca de encontrar ou se aproximar de respostas à questão elencada para a pesquisa.

Devido a diferentes razões e origens, escolas/turmas multisseriadas são realidade educacional de áreas campestres. No contexto rural brasileiro, muitas vezes estão associadas ao fracasso escolar e aos baixos índices apresentados pelos municípios, apesar de estas não passarem por avaliações de larga escala e raramente são vistas como possibilidades inovadoras. As visões de minimizar e subestimar a experiência de campo estão presentes, especialmente na última década, e partem, muitas vezes, dos interesses políticos em desqualificá-las para eliminá-las do cenário educacional brasileiro pois, para eles, este tipo de organização escolar deve deixar de existir.

Ao lidar com uma classe multisseriada, docentes se esbarram com uma realidade para a qual não foram preparadas/os em seus percursos formativos, seja em magistério ou em graduação, a exemplo do curso de Pedagogia. Portanto, não é surpresa que esta/e profissional sinta dificuldade de entender e enfrentar os desafios que este ambiente oferece. Os cursos de formação inicial têm seus currículos voltados para a organização anual da educação básica, dando pouca ênfase na interação entre as crianças de diferentes idades e níveis num mesmo espaço. Quando se deparam com uma escola/classe multisseriada, este ambiente é novo para estas/es profissionais. Com esta constatação, fica evidente a necessidade de os curso de Pedagogia que prepara professoras/es para atuarem com a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental, onde situam-se as escolas/classes multisseriadas, rever seu currículo para incluir esse tipo de organização em seu programa de formação.

Pela necessidade de democratização de acesso, os espaços multisseriadas configuram-se para recomendações que requerem uma observação adequada e cuidadosa dos sistemas de

ensino e, também, de docentes atuantes nelas. Quando as crianças, em vez de aprenderem, veem a escola como um lugar de formação e autodescoberta, ocorre a inovação na educação, pois elas também têm seus saberes e, se conseguirmos olhá-las com respeito e não arrogância, descobriremos que elas têm muito a nos ensinar e a aprender conosco.

Ao longo da história, embora o sonho de escolas anuais ainda exista em muitos lugares, os benefícios das salas de aula organizadas em multissérie vem sendo compreendido e defendido por alguns estudiosos que se debruçam em pesquisar sobre essa forma de configuração escolar para legitimar e dar visibilidade às práticas pedagógicas exitosas que podem servir de inspiração para outras/os docentes.

Sem interação, não há conhecimento e aprendizado. Essa interação entre alunos de diferentes idades gera possibilidades de espaços produtivos, onde todos aprendem e ensinam juntos. Nas turmas de organização multisseriada, há um intenso encontro de conhecimento. Se o docente utiliza estratégias adequadas é possível observar que as crianças dessas turmas podem progredir mais do que as de classes anuais.

Fechar essas escolas e transportar os alunos para espaços com organização anual não é solução e nem garantia de que o ensino público melhorará seus índices. É necessário que os sistemas educacionais implementem propostas para orientar a prática pedagógica de todos os profissionais que atuam em classes com organização multisseriada, bem como investir em formação continuada específica para docentes que nelas trabalham, em infraestrutura dos prédios escolares, em materiais didáticos, bem como em uma mudança curricular que busque romper com a lógica de organizá-lo no modelo anual. Assim, garante-se os direitos previstos em lei aos alunos da Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental de permanecerem em suas localidades de origem e oportunizam às/aos docentes possibilidades de atuação satisfatória em meio à diversidade existente em escolas/classes multisseriadas.

CAPÍTULO 3

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

“(...) aliás, toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas (...)”. (Karl Marx)

Quando se trata de Ciência, a pesquisa é o processo de buscas no intuito de encontrar soluções, respostas para os problemas que nos despertam curiosidade, inquietação, preocupação. Bello (2004) destacou que a ciência não se faz, mas é produzida por meio da pesquisa. Assim, pesquisar é o percurso trilhado para alcançar a ciência, à compreensão do que buscou-se analisar.

Para se fazer pesquisa, é necessário a adoção de um método que seja cientificamente comprovado, exequível, comprovável. Valentim (2005, p. 17) nos aponta que um método científico é

[...] o conjunto de técnicas e instrumentos utilizados para o desenvolvimento de um determinado estudo; visa subsidiar e apoiar o pesquisador nas

atividades inerentes à realização da pesquisa, delineando de maneira clara e objetiva todas as suas etapas e sistematizando a forma do pesquisador compreender e descrever o objeto de investigação.

Ou seja, a pesquisa requer o uso de métodos e técnicas científicas, bem como o conhecimento existente, para buscar responder às perguntas que suscitam a investigação. Os pesquisadores percorrem muitas etapas ao trabalhar em um projeto; isso inclui formular a pergunta certa, apresentar resultados e chegar a uma conclusão, mesmo que inconclusa.

Optamos pela abordagem qualitativa, uma vez que esse procedimento responde a perguntas muito específicas a um nível de realidade que não pode ser quantificável. Para justificar sua escolha e subsidiar essa abordagem, bem como a concepção desse tipo de investigação dos estudos mais comuns utilizados nas ciências sociais, utilizamos as contribuições de autores que nos auxiliaram a compreendê-la.

Os sujeitos colaboradores da pesquisa são docentes efetivas/concursadas da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/Ba atuantes em escolas/classes multisseriadas com, no mínimo, cinco anos de atuação consecutivos em turmas com a organização multisseriada. Ao colocarmos esse critério, o fizemos para que a investigação em busca das respostas à questão de pesquisa tivesse a participação de sujeitos-docentes com experiências e vivências nesses espaços e que estavam dispostos a compartilhá-las conosco.

Objetivando desenredar o percurso metodológico trilhado para realizar a pesquisa, este capítulo explicita e apresenta contribuições de autores que discutem a abordagem qualitativa, o procedimento técnico da pesquisa participante e a base epistemológica da fenomenologia nas pesquisas em Educação. Aqui, também, apresentamos os instrumentos utilizados e como foi procedida a abordagem das docentes colaboradoras desse estudo.

3.1. Os entre caminhos percorridos

A metodologia faz parte de uma organização de planejamento, um caminho possível para se buscar respostas à uma inquietação. Como afirmou Tozoni-Reis (2005), a pesquisa é uma ação intencional que visa a compreensão da realidade. É um processo detalhado e organizado que interpreta o mundo natural, social, histórico ou cultural. Esse processo tem sido considerado um meio de produção de conhecimento que dá sentido à vida, aos homens e às coisas – o que nos ajuda a compreender nossa realidade vivida.

LAVILLE e DIONNE (1999) afirmam que uma/um pesquisadora/or é uma/um descritora/or, observadora/or, repórter e narradora/or de fatos. Afirmam também que as/os

pesquisadoras/es não atuam como interventoras/es, apesar de noções pré-concebidas sobre o assunto que estão estudando. Na concepção desses autores

Seria inadequado perguntar se o pesquisador que estuda a lei da gravidade universal gosta ou não dos corpos que se atraem. Por outro lado, e difícil imaginar que, sobre a questão da evasão escolar — retomando esse exemplo —, o pesquisador não tenha qualquer concepção previa. De fato, e provável que estime, ao menos, que a evasão escolar não é algo bom. Seus valores lhe dizem. E é com esse preconceito que aborda seu objeto e sobre ele fará o estudo. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 34).

Os sujeitos da pesquisa são pessoas – não apenas objetos ou clientes. Para coletar dados significativos, pesquisadoras/es devem criar um clima baseado em confiança. Isso significa que devem se colocar no lugar de seus sujeitos e entender o que eles sentem, pensam e percebem. Requer ainda, da/o pesquisadora/or, uma escuta atenta, bem como um compromisso ético com a escrita enquanto forma de registro fiel ao que foi ouvido, visto e vivenciado durante a investigação.

Produzir um conhecimento a partir daquilo que foi pesquisado requer evidências coletadas no intuito de constatar ou refutar as hipóteses elencadas para investigação de uma situação ou fenômeno. Daí, a necessidade da escolha de procedimentos metodológicos que auxiliem a/o investigadora/or no cumprimento dessa etapa da pesquisa.

Optamos pela abordagem qualitativa por considerá-la como possibilidade de tratarmos dos dados a partir das subjetividades dos sujeitos. Uma pesquisa de abordagem qualitativa, social e empírica visa compreender como os indivíduos se relacionam com seu mundo cotidiano. Isso inclui tentar caracterizar a ampla gama de experiências das pessoas em seu grupo social e a maneira como elas o veem.

A pesquisa de abordagem qualitativa surgiu da tradição antropológica de forma natural. É muitas vezes tratada como pesquisa etnográfica, que é o estudo da cultura. Triviños (1987, p. 124) elenca algumas de suas denominações:

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na

pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade.

Minayo (2012), por sua vez, explica que a pesquisa qualitativa se concentra na interpretação. Isso significa que as/os pesquisadoras/es dedicam seu tempo entendendo como as pessoas criam realidades únicas. Além de estudar pessoas, lugares e fatos, isso requer uma troca significativa de informações.

Como instrumentos e procedimentos para coleta ou produção dos dados, foram utilizados o questionário e as entrevistas semiestruturadas que forneceram excertos para traçar o perfil das docentes, bem como para a análise dos dados que serviram para a escrita do capítulo final dessa dissertação e as considerações inconclusas desse estudo.

3.2 Procedimentos da pesquisa

Vitória da Conquista/BA é a terceira maior cidade do estado e, como já exposto no capítulo 1 desse estudo, possui a terceira maior área em extensão rural do país e a primeira da Bahia.

Mesmo diante da grande área rural, o município vem, ao longo dos últimos dez anos, desativando escolas com organização multisseriada e investindo em transporte escolar para transportar discentes para unidades escolares maiores localizadas na própria área rural. Das cento e noventa e nove (199) escolas¹³ que existiam na área rural do município, em 2022 a população campesina contou com setenta e seis (76) unidades escolares distribuídas nos onze (11) distritos rurais, sendo cinquenta e seis (56) delas com organização multisseriada¹⁴. Ou seja, houve o fechamento de mais de 60% das escolas do campo ao longo das duas últimas décadas.

O quadro 4 traz o panorama de atendimento das/os 10.526 discentes do campo distribuídos nas diversas etapas e modalidades da educação básica:

¹³ Dados coletados no Arquivo Municipal de Vitória da Conquista em janeiro de 2022 e no arquivo dos Círculos Escolares Intermediários I e II, denominação atual para as Escolas Nucleadas que, aqui no município, tem uma perspectiva diferente da proposta de nucleação. As vinte e três (23) unidades escolares que fazem parte desses dois círculos tem a organização multisseriada. Foram denominadas de Escolas Nucleadas ao invés de Escolas Isoladas como eram conhecidas até 2002 aqui em Vitória da Conquista/BA. Em 2014, passaram à denominação atual.

¹⁴ Dados fornecidos via ofício pelo NP da SMED.

QUADRO 4: Panorama de atendimento discente nas escolas do campo de Vitória da Conquista/BA no ano letivo de 2022

ETAPA/MODALIDADE	TOTAL DE DISCENTES MATRICULADOS
CRECHE	58
PRÉ-ESCOLAR	1.430
FUNDAMENTAL I – TURMAS ANUAIS	3.403
FUNDAMENTAL I – TURMAS MULTISSERIADAS	1.581
FUNDAMENTAL II	3.086
EJA – SEGMENTO I	234
EJA – SEGMENTO II	734

Fonte: Ofício 064/2022 de 19 de abril de 2022 enviado pelo NP. Elaboração das autoras.

Pelo relatório de matrícula do ano letivo de 2022, a rede municipal tem cento e vinte e uma turmas (121) com organização multisseriada atendidas por oitenta e cinco (85) docentes com carga horária semanal de 20 horas ou 40 horas.

Foram estipulados dois critérios para inclusão de docentes na pesquisa: somente participariam dessa investigação àquelas/es que fossem efetivas/os/concursadas/os e que atuassem por, no mínimo, cinco anos consecutivos em escolas/classes multisseriadas. Estes critérios foram estabelecidos para atender aos objetivos geral e específicos da pesquisa. No ofício de resposta do NP, se adequaram aos critérios de inclusão determinados, vinte docentes, todas mulheres, que atuam na rede municipal de ensino conquistense há mais de vinte anos.

Conforme mencionado anteriormente, escolhemos como instrumentos para coleta de dados da pesquisa o questionário e a entrevista semiestruturada. Esses instrumentos nos entregaram informações preciosas para compor a análise desse estudo que constam no capítulo 3 da dissertação.

O questionário foi disponibilizado no dia 15 de julho de 2022 às docentes presentes no encontro de lançamento do projeto Território da Leitura organizado pela SMED. Como as unidades escolares foram orientadas pelo NP, via ofício, a enviarem apenas uma/um representante de cada escola, além das/os coordenadoras/es, apenas quatro docentes estiveram presentes nesse encontro. O instrumento foi entregue a elas e o dos dezesseis docentes que não estavam presentes foram entregues às coordenações escolares. Entretanto, houve uma demora na devolutiva dos questionários respondidos. Por esse motivo, foi necessário alterar a estratégia para receber as respostas.

Transferimos o instrumento para o Google Forms e encaminhamos o link para as coordenações escolares onde estas docentes atuam para que fosse repassado às professoras.

Com os questionários respondidos, pudemos traçar o perfil das colaboradoras e aplicar os critérios de inclusão da pesquisa.

Para chegarmos até aqui, um longo e difícil caminho foi trilhado. Percorremos os itinerários necessários para a pesquisa, passando por leituras, as vezes breves, outras vezes densas, na busca por trazer um aprofundamento teórico acerca dos tópicos que envolveram nosso estudo. Procuramos, a todo momento, dialogar com o objeto que inqueriu nossa indagação com o intuito de encontrar respostas que fossem plausíveis a ele. Também, ainda, escolhemos cuidadosamente as trilhas metodológicas para guiar nossos passos. Para Demo (1995, p. 11), metodologia significa “[...] estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência”, ou seja, é ela quem operacionaliza as estratégias escolhidas para que a pesquisa seja desenvolvida com transparência.

Parte substancial de uma pesquisa de cunho acadêmico, a metodologia dá, ao estudo realizado, a importância dele para futuras pesquisas.

Para analisar nossos achados, da mesma forma que artesãs utilizam seus materiais para tecer suas peças, construímos nosso percurso investigativo categorizando os achados da pesquisa e escrutinando-os por eixos investigativos. Os dados encontrados nos possibilitou o enlace das tecituras entre as práticas pedagógicas e os saberes docentes das professoras de escolas/classes multisseriadas do município de Vitória da Conquista/BA, lócus de atuação das nossas personagens principais.

Na pesquisa qualitativa, registra-se uma grande quantidade de dados descritivos e, como pesquisadoras, nos interessa saber o que fazer com esses dados. Existem inúmeros "remendos" que precisam ser adicionados para responder à questão de pesquisa que nos propusemos a investigar e alcançar nossos objetivos. Qual é a melhor maneira? Qual é o melhor procedimento metodológico?

A partir do uso dos eixos investigativos como estratégia para a análise de dados, apresentamos aqui nossa pesquisa. Decidimos fazer essas perguntas sempre que precisávamos determinar se nosso estudo era confiável.

Flick (2004), ao abordar acerca da confiabilidade, aponta que Kirk e Miller (1986 apud FLICK, 2004, p. 343) acreditam que a qualidade dos registros de dados e documentação é uma base fundamental para avaliar sua credibilidade e exequíveis leituras. Assim, após decidir que os dados constituem a pesquisa, a segunda questão é a forma de registrá-los.

A interpretação dos dados requer considerar o referencial teórico da investigação. Isso permite que as/os pesquisadoras/res garantam a validade do estudo. Ao olhar para os dados, é

importante considerar a conexão entre eles e a teoria de suporte. Essa conexão dá significado aos dados quando interpretados.

Roque Moraes (2003) propõe um método para analisar o discurso presente em objetos e instrumentos, chamado de metatexto. Esta metodologia contribui propositalmente para a análise em eixos investigativos. Conforme Moraes (2003, p. 202), metatexto “[...] constitui um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do corpus de análise”.

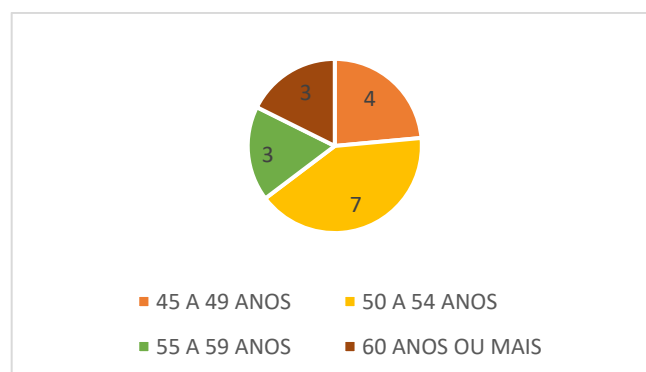
As informações contidas no metatexto, ou texto suplementar, são provenientes da/o pesquisadora/or. Como resultado, a qualidade da informação depende do papel desta/e na interpretação da análise. Assim, buscamos tecer o metatexto dessa pesquisa. Ao incorporar os eixos investigativos na pesquisa de abordagem qualitativa, procuramos demonstrar a importância dessa estratégia na compreensão dos resultados. A organização dos dados em eixos investigativos nos permitiram identificar suposições em um determinado corpo de conhecimento, tanto teórico quanto metodológico, das práticas pedagógicas e os saberes das docentes de escolas/classes multisseriadas de Vitória da Conquista/BA.

A seguir, apresentamos os eixos investigativos organizados, bem como a análise dos resultados que compõe o metatexto desse estudo.

Das vinte docentes, dezessete responderam ao questionário e três não deram retorno até o dia 28 de agosto de 2022, dia em que fechamos o link para o envio de respostas. Os dados principais obtidos pelas respostas dadas pelas docentes às questões presentes no questionário (APÊNDICE A), nos permitiram traçar o perfil dessas profissionais e são apresentados nos gráficos a seguir.

O gráfico 1 apresenta a faixa etária das docentes:

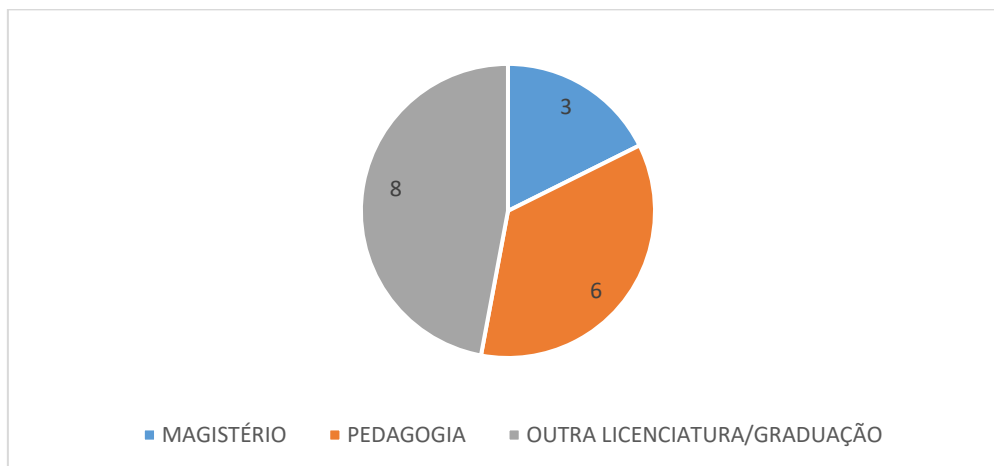
Gráfico 1: Faixa etária.



Fonte: Questionário respondido no Google Form. Elaboração das autoras, set./2022.

Consoante com o mencionado, todas são mulheres. Conforme mostra o gráfico 1, a maioria das docentes está na faixa etária¹⁵ dos 50 aos 54 anos de idade. O gráfico 2 traz a formação inicial dessas docentes:

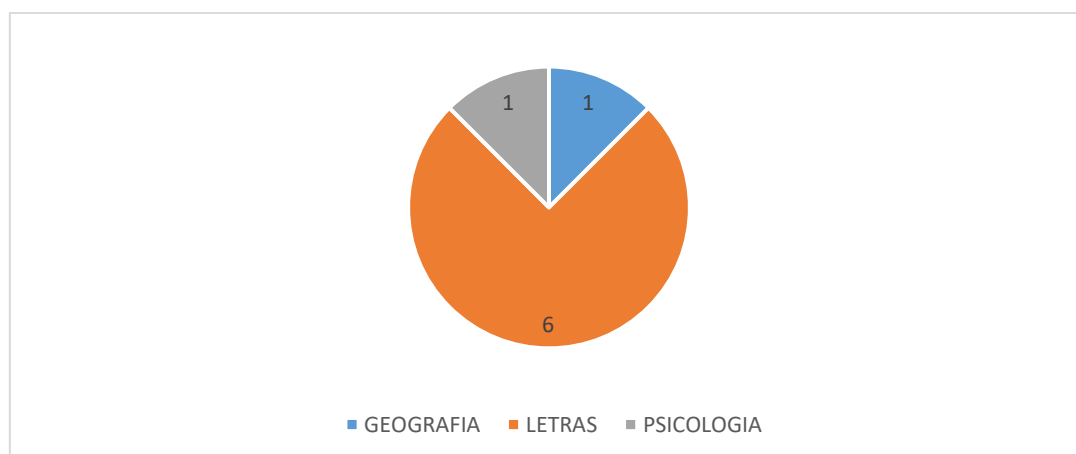
Gráfico 2: Formação inicial.



Fonte: Questionário respondido no Google Form. Elaboração das autoras, set./2022.

Pelo gráfico 2, percebe-se que a maioria possui outra licenciatura e que três dessas docentes possuem apenas o Magistério como formação inicial. Ao responder à questão que solicitava especificar qual a outra licenciatura que essas oito docentes possuem, obtivemos as seguintes respostas conforme pode ser visto no gráfico 3:

Gráfico 3: Outra Licenciatura/Graduação.



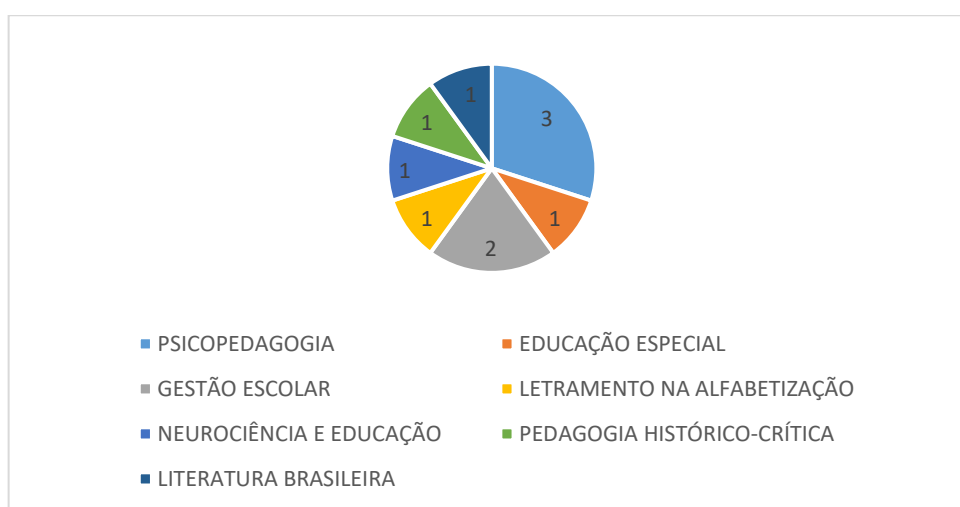
Fonte: Questionário respondido no Google Form. Elaboração das autoras, set./2022.

¹⁵ Optamos por estipular faixas etárias no questionário da pesquisa para deixar as docentes mais a vontade em responder.

Ou seja, a maioria delas é licenciada em Letras, mas permanece atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sobre a questão da Pós-Graduação, as respostas foram as seguintes,: 10 delas possuem especialização concluída, 3 estão com a especialização em andamento e 2 não possuem por não terem ingressado no ensino superior.

Das quatorze professoras com formação em nível superior, dez delas possuem especialização. Sobre a área da especialização dessas docentes, obtivemos os seguintes dados apontados no gráfico 4:

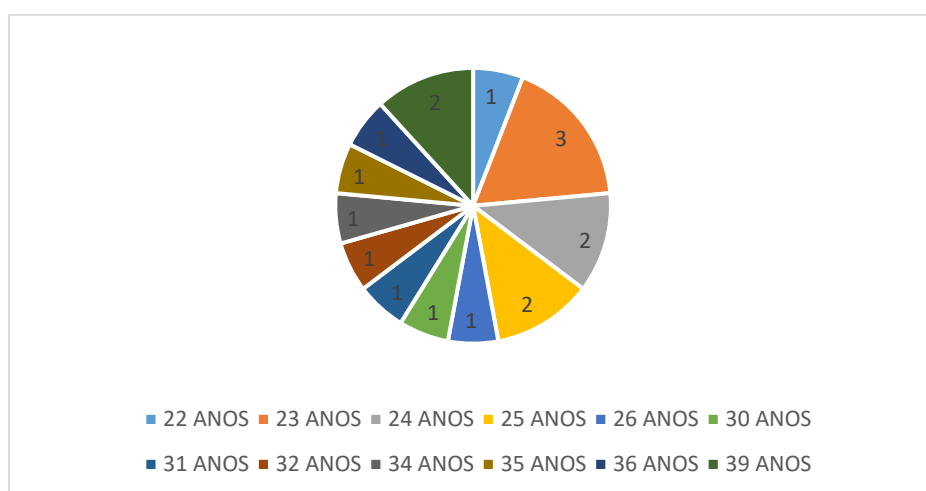
Gráfico 4: Área da Pós-Graduação.



Fonte: Questionário respondido no Google Form. Elaboração das autoras, set./2022.

Ao responderem sobre o tempo de trabalho na educação, as respostas foram as seguintes conforme mostra o gráfico 5:

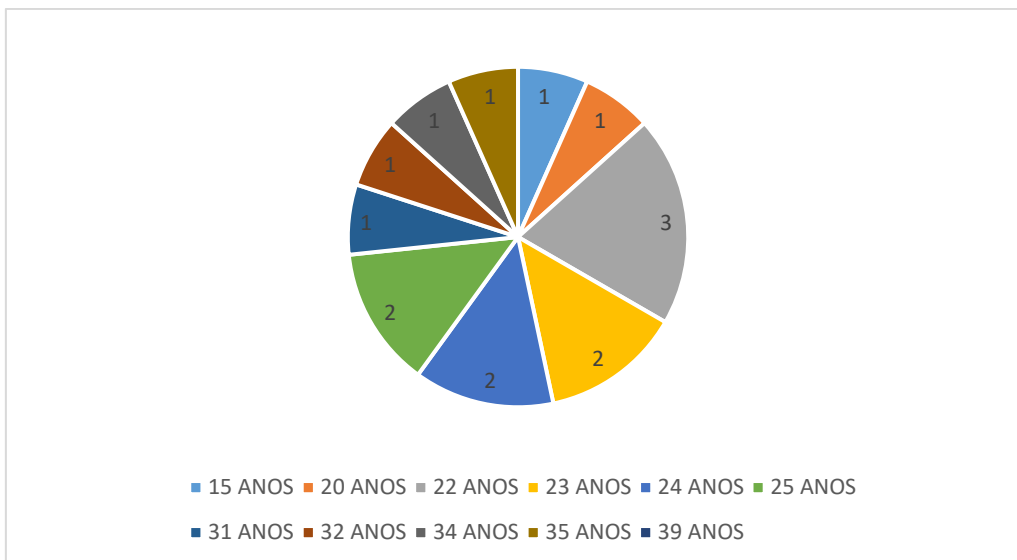
Gráfico 5: Tempo de trabalho na educação.



Fonte: Questionário respondido no Google Form. Elaboração das autoras, set./2022.

O gráfico 6 traz o tempo de experiência dessas docentes apenas em sala de aula:

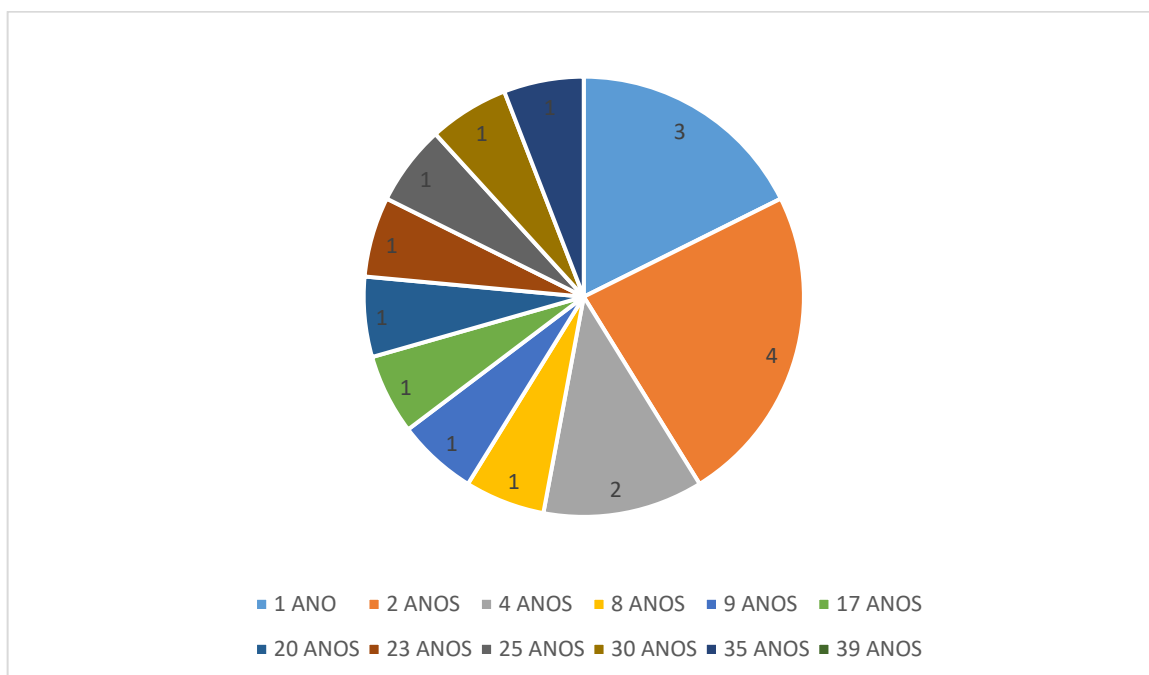
Gráfico 6: Tempo de experiência em sala de aula.



Fonte: Questionário respondido no Google Form. Elaboração das autoras, set./2022.

Por fim, o gráfico 7 traz a informação acerca do tempo de atuação consecutivos em classes multisseriadas na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA:

Gráfico 7: Anos consecutivos de atuação em escolas/classes multisseriadas.



Fonte: Questionário respondido no Google Form. Elaboração das autoras, set./2022.

Quanto à formação inicial, das três que não ingressaram no ensino superior, duas delas especificaram os motivos que as fizeram não cursarem uma licenciatura/graduação. Uma delas, que foi excluída pelos critérios de inclusão na pesquisa, respondeu que o motivo foi “muito cansaço”. A outra, a prof^a Bibiana¹⁶, respondeu que “Morava e trabalhava na zona rural, dois filhos menores e muitas dificuldades familiares”. Já a terceira docente não especificou o motivo de não ter ingressado no ensino superior.

Quando questionadas o tempo consecutivo de atuação em sala de aula multisseriada, nove docentes atuam entre um e 4 anos e oito lecionam em classes multisseriadas há, no mínimo, oito anos consecutivos sendo Clemência¹⁷ e Malva as com mais tempo de atividade docente em turmas com essa organização, com 35 anos e 39 anos respectivamente.

Após essa triagem possibilitada pelo preenchimento do questionário, chegamos às sete delas que aceitaram participar voluntariamente da pesquisa. A partir da entrevista semiestruturada, essas docentes passaram a colaborar com a pesquisa com suas narrativas acerca das práticas pedagógicas e dos saberes docentes mobilizados por elas para conduzirem os seus fazeres de ensino e aprendizagem em suas turmas.

As entrevistas foram realizadas entre o período de 18 de agosto a 29 de outubro de 2022, gravadas e transcritas *ipsis litteris*. Seus conteúdos foram analisados e suas contribuições, categorizadas em eixos investigativos, serão apresentadas no próximo capítulo dessa dissertação. Ressaltamos que todas as entrevistadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tendo ciência da ética da pesquisa que preserva seus verdadeiros nomes, uma preocupação recorrente entre as entrevistadas, o medo da exposição.

A seguir, apresentamos as protagonistas¹⁸ dessa história.

3.3 As protagonistas dessa história: docentes de escolas/classes multisseriadas do município de Vitória da Conquista/BA

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. (Paulo Freire)

¹⁶ Nome fictício.

¹⁷ Nome fictício.

¹⁸ São sete e todas são protagonistas por escreverem junto conosco essa história contada nesse capítulo.

Nossa história principia contando o que pôde ser extraído das respostas obtidas do questionário e da parte 1, intitulada Narrativas do Sujeito, presente no roteiro de entrevista semiestruturada em relação a essas sete mulheres docentes, mães, avós, esposas, filhas... que escolheram a docência como profissão e nela permanecem pela crença de que “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1979, p. 84).

PROTAGONISTA 1 – BEATRIZ – é professora concursada da rede municipal de ensino há 23 anos, todos eles atuando em classes multisseriadas. Tem entre 45 e 49 anos, é pedagoga e especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Trabalha 40 horas com uma turma anual do 3º ano e uma multisseriada do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Nunca se interessou em exercer outra função na rede, preferindo “sua sala de aula” como ela mesma disse. Ao ser questionada sobre ser docente, Beatriz deu a seguinte resposta:

Acredito eu, aliás, tenho certeza de que foi quando eu terminei o ensino fundamental, era o que tinha Magistério e Contabilidade, né? Ai, minha mãe falava: “não, acho melhor você ser professora”. E, aí, eu acabei fazendo o Magistério (Entrevista realizada em 18 de agosto de 2022).

Encerrando as narrativas do sujeito, a professora explanou acerca de sua escola e sua turma:

É uma sala normal como as outras, tenho alunos do 4º e do 5º ano, né, tô com uma turma de 27 alunos do 4º e 5º anos (Entrevista realizada em 18 de agosto de 2022).

PROTAGONISTA 2 – VITÓRIA – é docente da rede municipal há 25 anos, sendo 17 deles dedicados as classes multisseriadas. Licenciada em Pedagogia e especialista em Gestão Escolar. Tem entre 55 e 59 anos de idade. Já atuou como gestora escolar e coordenadora pedagógica em escolas da rede, mas disse preferir estar em sala de aula, pois é nela que ela se encontra e se realiza. Sobre a escolha em ser docente, Vitória relatou que

Na verdade, não foi uma escolha minha e, sim do meu pai, sabe? Eu queria mesmo era ser jornalista, mas aqui em Conquista não tinha esse curso na universidade daqui e pai não tinha condições de me mandar para Salvador. Aí, foi o jeito fazer magistério porque ele dizia que professora não ficava desempregada. Também, já tinha duas irmãs mais velhas que eram professoras. Só que, depois que me formei e comecei a trabalhar numa escolinha particular, acabei gostando da profissão. Aí, fui fazer Pedagogia

na UESB e continuo atuando até hoje, quase 28 anos depois, sendo 25 anos como professora concursada (Entrevista realizada em 23 de agosto de 2022).

Já, acerca de sua escola e sua turma, Vitória narrou o seguinte:

Esse ano eu tô dando aula para uma turma de alunos do 3º ao 5º ano que aqui em Conquista a gente chama de módulos III, IV e V. A turma é boazinha, sabe? Só os alunos do módulo III que estão com bastante dificuldade. Deve ter sido por causa da pandemia, né? Eles ficaram 2 anos sem estudar e os pais quase não iam na escola buscar as atividades impressas da plataforma, já que muitos não participavam das atividades online porque não tinham internet. Também tem alunos dos módulos IV e V que estão atrasados, que já deviam estar no ginásio. Mas, eu tô jogando duro com eles pra tentar recuperar o tempo que ficamos com a escola fechada. Eles me ajudam muito e ajudam os colegas também. Gosto de trabalhar assim com eles, sabe? Eles ficam empolgados e mais responsáveis (Entrevista realizada em 23 de agosto de 2022).

PROTAGONISTA 3 – GENNY – é docente concursada da rede municipal há 24 anos. Licenciada em Letras e especialista em Pedagogia Histórico-Crítica para as Escolas do Campo. Atua há 20 anos em classes multisseriadas, trabalha 40 horas semanais e tem entre 45 e 49 anos de idade. Sobre ser professora, Genny respondeu que

A princípio, por sugestão de uma amiga, fiz Magistério para que, depois, eu fizesse o curso de Pedagogia. Entretanto, acabei mudando de ideia e fui cursar Letras porque eu queria trabalhar no Fundamental II. Só que, como fiz Magistério também, prestei concurso para os anos iniciais com a intenção de migrar depois. Mas, quando assumi minha primeira sala de aula, tive a certeza de que eu me identificava com crianças e que era ali que eu queria ficar, mesmo tendo cursado Letras. Me lembro até hoje da sensação que senti. Ver aqueles olhinhos encheu meu coração de afeto. Criança é muito carinhosa! (Entrevista realizada em 31 de agosto de 2022).

Sobre sua escola e sua turma, Genny relatou:

É uma escola de Zona Rural, com turmas multisseriadas da Educação Infantil (4 e 5 anos); 1º e 2º anos; 3º e 4º anos; 4º e 5º anos, com estudantes na faixa etária de 6 a 14 anos no Ensino Fundamental. Somos duas professoras. Eu fico com os alunos maiores. De manhã, trabalho com os alunos do 3º e 4º anos e, de tarde, com a turma do 4º e 5º anos. Fiz a enturmação dos alunos do 4º ano por nível, colocando os que estão com nível do 3º ano na turma do matutino (Entrevista realizada em 31 de agosto de 2022).

PROTAGONISTA 4 – BIBIANA – é a mais antiga das professoras entrevistadas. Tem 39 anos de rede municipal, todos eles atuando em sala de aula em escolas multisseriadas. Tem mais de 60 anos de idade, já se aposentou, porém continua na ativa. Trabalha 40 horas semanais.

Morou por muito tempo na área rural do município, um dos motivos que a impediram de ingressar no ensino superior. Sua formação é no Magistério. Ao ser questionada acerca da escolha dessa profissão, Bibiana respondeu que

É porque, desde pequena, que eu pensava em ser professora. Eu fiz o curso de enfermagem, trabalhei por 2 anos e constatei que não seria aquilo. Aí, fiz o curso de Magistério e estou até hoje trabalhando e gosto muito da minha profissão, amo (Entrevista realizada em 09 de setembro de 2022).

Em relação à sua escola e turma, Bibiana descreveu que

Atualmente, eu estou com uma turma multi, é 2º e 3º anos. Esses alunos todos estão lendo, né? Graças a Deus já estão lendo. Só dois eu peguei de uma colega que eu comecei com as vogais, encontros, e parti para a palavra, né? Tudo contextualizado, tirando de um texto. Mas, os que estavam comigo do início, já estão todos lendo, produzindo frases. Ontem, inclusive, eu trabalhei multiplicação e, a maioria, pegou. Então, graças a Deus tá indo, né? (Entrevista realizada em 09 de setembro de 2022).

PROTAGONISTA 5 – DANDARA – é professora concursada da rede municipal há 25 anos, todos atuando em classes multisseriadas. É licenciada em Letras e não possui Pós-Graduação. Tem entre 50 e 54 anos e sua carga horária é de 40 horas semanais. Mesmo sendo licenciada, Dandara utilizou o espaço do questionário dedicado a quem informasse que sua formação inicial era o Magistério para relatar o seguinte:

Apesar de ter feito licenciatura em Letras, o curso de Magistério deu-me a condição de atuar no fundamental I. Comecei a trabalhar de contrato, por um período de 2 anos. Logo após esse tempo como contratada, houve, na época, o concurso, sendo aprovada e, estou como estatutária. Contudo, resolvi habilitar em Língua Portuguesa e migrar para o fundamental II, porém, por conta da demanda de vagas, não deu certo a migração. Todavia, permaneço até hoje atuando nas séries iniciais. Acredito que não teria dado certo no Ginásio. Hoje, tenho certeza de que o meu foco, enquanto professora, é alfabetizar (Entrevista realizada em 29 de outubro de 2022).

Sobre ser docente, Dandara respondeu que

Olha, assim, eu escolhi ser professora por opção na época (Entrevista realizada em 29 de outubro de 2022).

Ao ser indagada se nunca pensou em ter outra profissão, ela fez a seguinte narrativa:

Minha vó me chamava de minha branca e me chamava quando criança 'a minha professora'. Era sempre assim, mas era minha avó e não minha mãe. Então, teve um pouco da influência dela nessa escolha. E aí, eu cresci com aquilo, dela me chamar de minha branca, minha professora, né? Porque eu cuidava dela no final da tarde e, mesmo muito nova, eu tinha muito cuidado com ela (Entrevista realizada em 29 de outubro de 2022).

PROTAGONISTA 6 – CLEMÊNCIA – tem entre 55 e 59 anos, atua na rede municipal de ensino há 35 anos com classes multisseriadas desde quando ingressou na rede municipal. Coursou Magistério e não ingressou no ensino superior, sem justificar o motivo no questionário. Sua carga horária é de 40 horas semanais.

Ao narrar sua escolha pela docência, Clemência a descreve da seguinte forma:

Na verdade, não era um sonho ser professora, eu tinha outros sonhos, mas devido à uma questão financeira, da minha família, eu optei por fazer magistério, até para ajudar financeiramente mesmo. Eu achei que seria mais fácil. Um ganho mais rápido de obter, por isso. Só que quando eu fui para a sala de aula, foi na intenção de ficar 3 meses, era uma meta que eu tinha, de ficar 3 meses e não voltar mais entendeu, e cuidar de outras coisas, fazer outras coisas. Só que o cupido me flechou e eu me apaixonei, caí na sala multisseriada, nem sabia o que significava aquilo né, foi assim, e eu me apaixonei. Tô até hoje! (Entrevista realizada em 19 de outubro de 2022).

Já a sua narrativa em ser docente de classe multisseriada foi assim descrita:

É um desafio, todos os dias! São 35 anos, sempre em salas multisseriadas, mas é um desafio e eu acho que é isso que me fascina, é saber lidar, todo dia é um desafio diferente, e a gente fala assim 'poxa agora eu tô catedrática nisso', é uma descoberta diferente e eu acho que é por isso que eu ainda continuo com as multisseriadas (Entrevista realizada em 19 de outubro de 2022).

Sobre a configuração de suas turmas e a estrutura do prédio escolar, foi nos dada a seguinte resposta:

Por incrível que pareça, eu continuo na mesma escola desde que entrei na rede, né, e a estrutura física continua a mesma, um perrengue. Na verdade, eu trabalho no primeiro e no segundo ano no matutino e terceiro, quarto e quinto no vespertino (Entrevista realizada em 19 de outubro de 2022).

PROTAGONISTA 7 – ALICE – é professora da rede municipal há 31 anos. Destes, 22 anos dedicados às turmas multisseriadas. Tem entre 50 e 54 anos, é licenciada em Pedagogia e especialista em Letramento na Alfabetização. Atuou na gestão escolar e coordenação

pedagógica por 9 anos e está há 8 anos consecutivos de volta à sala de aula multisseriada, com carga horária de 40 horas.

Ao ser questionada sobre o porquê da escolha em se tornar docente, Alice explicou que

É... eu tenho quase 33 anos que eu sou professora, 33 anos. Na rede municipal 31 anos aqui em Vitória da Conquista, e eu escolhi porque é amor, eu gosto de trabalhar com amor, não por amor, que há uma diferença. Por amor, não existe isso, mas com amor. Mas, como tudo que eu faço é com amor então assim, eu decidi logo aos 15 anos quando eu me formei, eu me formei aos 15 anos em magistério, logo aos 16 anos, fui fazer minha escolinha né, na época com a escolinha de reforço, onde eu dava aula de reforço na minha cidade natal. E foi um amor mesmo, eu gosto muito de lecionar, eu gosto de estar em contato com os pequenininhos, gosto de estar transmitindo e aprendendo com eles, porque a gente aprende dia a dia e gosto muito. Tanto que fiz 2 graduações, Pedagogia e fiz Matemática, mas gosto de atuar mais na Pedagogia porque eu me sinto muito mais realizada com os menores né(?). Então eu gosto demais, são 33 anos que eu estou na docência, com muito amor, não por amor, mas muito amor mesmo, porque eu faço, me dedico, eu me entrego de corpo e alma. Quando eu vejo uma criança começando a ler né, aos 6 anos, 7 anos, é tão gratificante, é muito gratificante. Então, eu me sinto realizada, como pessoa, como profissional e isso me engrandece né, me engrandece demais. Eu amo o que eu faço! (Entrevista realizada em 20 de outubro de 2022).

Sobre a configuração da sua turma e sua rotina de trabalho, Alice fez a seguinte explicação:

Por exemplo, eu trabalho do primeiro a terceiro ano, primeiro, segundo e terceiro ano, eu faço um planejamento que eles tenham um momento de delícia, né? No início a gente faz uma oração, a gente faz os combinados, eu converso com eles como é que vai ser a aula, como é que a gente vai trabalhar, como é que vamos fazer. O combinado, fazemos os combinados, e aí eu começo a falar pra eles o tema da aula, que eu tenho que trabalhar diferenciado, os meninos do primeiro ano, com os do segundo ano, os do terceiro ano, e eles já tem os grupos. E eles sabem que eles tem que trabalhar assim, porque eles sabem que cada um tem o seu ano né, escolar: primeiro ano, segundo, terceiro, e eles vão trocando experiências. Muitas vezes, às vezes o menino do primeiro ano, ele vê o menino do segundo ano, que tá ali ó, com uma aprendizagem mais lenta, 'é assim ó, essa tarefa aqui você pode fazer desse jeito'. Então tem uma troca de experiência muito grande na sala com os meninos. Eu tenho 30 alunos de manhã, mas assim, quando eu vejo que estão desenvolvendo, que naquele dia de aula, quando eu vejo que eles aprenderam o que foi proposto, eu fico assim muito feliz. Como hoje mesmo, eu fiz um teste de leitura, que eu fiz com eles, e quando eu vi que a minha turminha tá toda lendo, fiquei assim tão feliz, pra mim foi um prêmio sabe, porque é muito enriquecedor quando você vê o resultado, isso mexe... (Entrevista realizada em 20 de outubro de 2022).

Encerrada as apresentações das nossas protagonistas, no próximo capítulo trazemos as análises dos dados produzidos no nosso percurso investigativo a fim de responder à nossa questão de pesquisa e objetivos propostos.

CAPÍTULO 4.

VOZES DAS PROTAGONISTAS QUE COLABORARAM COM ESSE ESTUDO

*Eu quero falar
Das coisas que eles não querem ouvir
É por isso que eu estou aqui
Eu quero lembrar
O que eles querem nos fazer esquecer
É pra isso que eu quero viver (Levitas Reggae)*

Como colaboradoras dessa investigação, após a consulta e a aceitação voluntária, tendo em vista os critérios éticos dessa pesquisa, foram ouvidas, as sete docentes com atuação em escolas/classes multisseriadas de Vitória da Conquista pelos critérios de inclusão adotados e que participaram do estudo em questão.

Para garantir a participação voluntária, a privacidade de nomes e imagens, bem como o compromisso das pesquisadoras em flexibilizarem as restrições e deixá-las à vontade para responder apenas às perguntas com as quais se sentiram confortáveis, foi entregue às colaboradoras o TCLE que, após lido, foi assinado por elas. Depois da leitura e transcrição do

material, realizou-se uma leitura flutuante das entrevistas. Nesta primeira fase, a da pré-análise foram estabelecidos os seguintes eixos investigativos, ‘pedaços de pano coloridos’ para a nossa tecitura:

1. Identidade docente em escola/classe multisseriada;
2. Formação docente:
 - a) Inicial;
 - b) Continuada;
3. As tecituras entre as práticas pedagógicas e os saberes docentes mobilizados pelas professoras atuantes em /classes multisseriadas de Vitória da Conquista/Ba;
4. Metodologias ou estratégias metodológicas para o trabalho pedagógico em escolas/classes multisseriadas;
5. Fechamento das escolas/classes com organização multisseriada.

Categorizados os eixos investigativos, realizamos as análises a fim de compreendermos estas questões que subsidiam o trabalho docente em escolas/classes multisseriadas.

4.1 Analisando os achados da pesquisa.

Descobrir respostas por meio de procedimentos metodológicos é o objetivo fundamental da pesquisa científica. E o desenvolvimento formal e sistemático do método científico é a atividade básica da pesquisa de campo utilizando-se de diferentes recursos metodológicos.

Esses procedimentos visam produzir novos conhecimentos e integrá-los com informações pré-existentes. Para aplicar essas metodologias de forma eficaz, a/o pesquisadora/or deve conhecer as várias etapas envolvidas, desde a escolha do tema a ser pesquisado, planejamento da investigação, desenvolvimento do método escolhido, coleta e tabulação de dados, análise de resultados, elaboração de conclusões e até a publicação dos achados. Em poucas palavras, a pesquisa científica é a aplicação prática dessas etapas, que, quando executadas com eficiência, resultam na produção de conhecimentos únicos e valiosos.

Com essa breve explanação acerca da relevância do tratamento dos dados obtidos numa pesquisa científica, trazemos, aqui, nossos achados, tratando-os com o rigor exigido na pesquisa de abordagem qualitativa.

1. Identidade docente em escola/classe multisseriada

Intencionando compreender melhor a forma como as docentes que transitam nesses espaços de ensino, este estudo apresentou as narrativas captadas nas entrevistas semiestruturadas como ferramenta instrutiva. Essas narrativas permitem que as docentes analisem seus modos de ser, pensar e fazer. Esse movimento estimula-as a se enxergarem em uma perspectiva multidimensional que incorpore seus pensamentos, concepções e práticas. Isso é feito para estabelecer uma base para o futuro – que elas podem constantemente reconsiderar, reavaliar e repensar devido a esses elementos fundamentais de sua existência docente.

Nesse sentido, o trabalho docente em escolas/classes multisseriadas acaba constituindo-se como uma forma de resistência à existência desse tipo de organização. Em seus depoimentos, concedidos em entrevista, as docentes Vitória, Genny e Beatriz expressam o que é ser docente de uma escola/classe multisseriada.

Olha, pra mim não tem diferença não, sabe? Tem desafios, mas qual sala não tem, né? Já trabalhei em uma escola municipal aqui da zona urbana que era série como falava antes. Pelo que eu vejo minhas colegas que trabalham em turmas normais, como 1º ano, 2º ano, sabe, elas dizem que os alunos estão em vários níveis diferentes, que parece uma sala multisseriada. Então, eu não vejo problema em ser professora de turma multisseriada (Vitória) (Entrevista realizada em 23 de agosto de 2022).

É desafiador, porém, é possível desenvolver um trabalho sério e competente quando se tem um planejamento estratégico e uma metodologia específica. Eu mesma não vejo nada de diferente. Aliás, a diferença está apenas na matrícula dos alunos, já que a gente trabalha com mais de um ano escolar na mesma sala, mas isso não é problema (Genny) (Entrevista realizada em 31 de agosto de 2022).

Para mim é tranquilo, até porque foi desde quando eu passei no concurso, né? Já entrei na sala, não sabia o que era multisseriada porque no curso de Magistério não informa nada a respeito. Mas, quando eu cheguei na escola, eu me deparei com a turma multi com mais de uma série como a gente falava. Foi um desafio que venci aprendendo a lidar com as turmas multi (Beatriz). (Entrevista realizada em 18 de agosto de 2022).

Essas docentes não encaram as classes multisseriadas como um fardo, um atraso na educação ou algo negativo que descaracterize essa forma de organização. Os desafios apontados nas respostas acabaram por constituírem suas identidades docentes.

Para que possamos produzir um ciclo de retroalimentação entre nossa identidade e as identidades sociais, algo é posto em risco ao apresentar a força de um grupo. Esse risco motiva as pessoas a buscarem as diferenças, o que resulta no aumento de todos os elementos envolvidos

na individuação – inclusive a subjetivação. Esses elementos estão conectados em uma relação transversal; portanto, fortalecer um elemento vivifica todos eles. Isso se aplica não apenas à coletivização, mas também ao próprio sujeito.

Numa escola/classe multisseriada, há múltiplas culturas contidas nesse espaço. Essa é uma consideração vital a ser feita quando se pensa na “epistemologia da visão” onde a solidariedade é eleita como um modo de conhecimento (SANTOS, 2002), porque este espaço não deve permitir a padronização ou a invisibilidade e silenciamento dos sujeitos que são considerados estranhos porque não se enquadram nos padrões que as escolas sempre divulgaram, pois isso os proíbe de acessar sua cultura ou os relega a condições inferiores. Na epistemologia da visão torna-se possível, segundo Santos (2002, p. 246) “o reconhecimento do outro como igual, sempre que a diferença lhe acarrete inferioridade, e como diferente, sempre que a igualdade lhe ponha em risco a identidade”.

Vitória, Genny e Beatriz, sem a intenção de colocá-las como heroínas, buscam, diuturnamente, romper com o paradigma urbanocêntrico de organizar os espaços e tempos em suas salas de aula, aproximando-se dessa epistemologia da visão ao reconhecerem suas/seus alunas/os como sujeitos únicos em suas particularidades.

2. Formação docente

a) Inicial

Ao continuarmos nossas tecituras dessa colcha, chegamos aos pedaços de panos coloridos da formação docente e constatamos o que outras/os pesquisadoras/es já apontam em seus estudos e pesquisas acerca da formação, especialmente a inicial, para docentes atuantes em escolas/classes multisseriadas: a insuficiência na abordagem desse modo organizacional nos currículos da graduação em Pedagogia, curso que forma docentes em nível superior para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Vitória e Beatriz são pedagogas, graduadas na UESB e, em suas falas, revelam a ausência de estudos e práticas voltadas para as turmas multisseriadas.

Nem no Magistério, nem na Pedagogia. Na Pedagogia tinha uma disciplina que chamava Educação no Meio Rural e falava mais das leis, da história da educação do meio rural, dessas coisas, sabe? Eu fui saber o que era turma multisseriada quando pedi remoção depois do estágio probatório para a zona rural. Levei um susto ao entrar na sala e ver aquele tanto de menino misturado, menino grande com menino pequeno, tudo misturado. Era uma turma grande! Eu dava aula da 1ª à 4ª série, na época. Mulher, eu tive que

rebolar, como diz o ditado, pra dar conta, viu? (Vitória) (Entrevista realizada em 23 de agosto de 2022).

Que eu lembre, também não. Se teve, foi muito superficial que não nos ajudou muito, que não me ajudou muito. O que eu sei, o pouco que eu sei, aprendi na prática diária, nas trocas de ideias com as colegas, no desespero de quando assumi a sala de aula pela primeira vez. No Magistério também não teve, não, porque eu fiz Magistério, só bem depois é que fui fazer Pedagogia. Nenhum dos dois cursos me ajudou a trabalhar com multisseriada, não! (Beatriz) (Entrevista realizada em 18 de agosto de 2022).

Faz-se necessário destacar a história e os modos de atuação numa sala multisseriada nos cursos de formação inicial de docentes. Esse aspecto, negligenciado da formação, ignora o fato de que muitas/os docentes não sabem o que fazer ao entrar em uma sala de aula com esse tipo de configuração. Em vez disso, esses cursos reforçam a ideia de classificação e organização anual das turmas nas escolas. Por conta dessa invisibilidade dada às classes multisseriadas pelo currículo da disciplina Educação do Campo no curso de Pedagogia da UESB, campus de Vitória da Conquista/BA, acaba por limitar as/os novas/os docentes à lógica anual da organização de uma sala de aula, desconsiderando a realidade do município em que o maior percentual de escolas que atendem ao Fundamental I encontra-se em sua área rural.

A docente Alice foi enfática em sua fala na entrevista ao relatar que

Não, nunca! Nunca se tratou, nunca se teve uma disciplina. Em fiz Magistério em 96, fui fazer Pedagogia é... em 2008. Olha o tempo que correu? Não teve nenhum, nenhuma discussão sobre classe multisseriada na minha, no meu caminhar formativo, não teve (Entrevista realizada em 20 de outubro de 2022).

Já, Clemência, que cursou apenas Magistério, reafirmou a carência de discussões acerca dos espaços multisseriadas desde sempre, já que a mesma se formou professora há muito tempo. Ela conta que “[...] eu nem sabia que existia, e eu falava ‘como, gente? Como é que isso pode existir, quem vai aprender num lugar desse, como?’[...]” (Entrevista realizada em 19 de outubro de 2022).

Ou seja, essa invisibilidade das escolas/classes com organização multisseriada vem de muito tempo. Há um preconceito e desvalorização desses espaços como lócus de fecundas aprendizagens. Clemência também aponta que “[...] na verdade, eu não vejo políticas públicas para a escola multisseriada. A gente é assim, se sobrou aí tu vai receber alguma coisa, mas se sobrar e, agora, eu vejo isso com muita clareza [...]” (Entrevista realizada em 19 de outubro de 2022).

No que diz respeito à formação de docentes de escolas multisseriadas, as ações do governo sempre tiveram conotações de campanha de "erradicar" o problema dessa forma de organização escolar e partindo de diversas vontades políticas. Ou seja, o governo age por motivos externos, como na década de 1930, quando foi lançada no país uma campanha de educação rural com o objetivo de tornar o Brasil um país desenvolvido. Isso é feito sem analisar as questões de infraestrutura da educação ofertada.

Sabemos que esse processo educacional formativo vai além de uma deliberação, uma vez que “mais do que poder, [...] atribui compromissos entre as pessoas” (Brandão, 1995, p. 47). Esses acordos estão incorporados naquelas/es que estão ensinando (docentes) e naquelas/es que são aprendizes (alunas/os).

Portanto, no processo de formação inicial, além de focar em conhecimentos de planejamento e gestão educacional, é necessário também estudar conteúdos conceituais com base pedagógica para atuação em todo e qualquer tipo de organização da sala de aula.

b) Continuada

No que tange ao processo de formação continuada oferecida pela SMED, as docentes também deixam claro, em suas falas, que ela é deficitária, que ainda se privilegia o modelo anual urbano nos encontros formativos oferecidos pela SMED e que esta é uma reivindicação de docentes atuantes em classes multisseriadas.

Não é porque eu tô na sua frente, não, que eu vou dizer isso, mas o único tempo que a gente tinha formação continuada pra trabalhar na sala multisseriada, foi no tempo que você era coordenadora. [...]. Ali, sim, era formação de verdade para o professor de escola multisseriada. Depois que você saiu, as formações são as mesmas para os professores da zona urbana e zona rural. [...] porque você conhece a realidade da escola multisseriada. Todo mundo comentava que era bom demais (suspiro). A gente sente falta até hoje, viu? (Vitória)¹⁹ (Entrevista realizada em 23 de agosto de 2022).

Não há! Por sinal, essa é uma reivindicação antiga da categoria. Que haja formações específicas para as turmas multisseriadas. Por um tempo, houve, quando a SMED tinha uma coordenação específica para a educação do campo, as meninas que coordenavam o Fundamental I sempre tinham o olhar voltado para diferenciar as formações das turmas anuais e multisseriadas. Hoje, é tudo muito igual. Eles dizem que é diferente, mas não é, não. (Genny) (Entrevista realizada em 31 de agosto de 2022).

¹⁹ Mesmo estando com a docente enquanto pesquisadora, não houve como ela me enxergasse nesse lugar e me afastasse da docente/coordenadora, sua colega de rede.

Bem nós fazemos nossa Atividades Complementares (AC) diferente né? Assim, em dias diferentes, mas, às vezes acontece que se a gente for parar para perceber mesmo, a mesma AC que acontece na minha turma regular, acontece na multi e, esse ano mesmo, no mês de maio, teve uma formação que disse que era só para as multi e veio pessoas de Salvador, nos apresentou um material, pediu que a gente fizesse algumas correções, nós fizemos e, até hoje, estamos em agosto, a gente não sabe o que aconteceu, então não tem. (Beatriz) (Entrevista realizada em 18 de agosto de 2022).

Esse silenciamento parece intencional vindo da SMED, uma vez que é política do governo a extinção da organização multisseriada no município. O resultado disso é que docentes, muitas vezes, contratadas/os e com pouca experiência com esse modelo de enturmação, enfrentam desafios complexos para organizar o trabalho. Estes estão relacionados com o isolamento que vivenciam e a falta de preparação para lidar com as diferenças de idade e níveis de aprendizagem. Conseqüentemente, as/os docentes acabam repetindo a lógica da organização anual e dividindo o tempo didático em quantos anos atenderem, realizando vários planejamentos para satisfazer ao currículo escolar.

Clemência, em sua resposta, volta a enfatizar a falta de políticas públicas municipais voltadas para formação continuada de docentes atuantes em escolas/classes multisseriadas ao afirmar que “[...] é isso que eu te falo, não tem nenhuma política pra trabalhar com multisseriada.” (Entrevista realizada em 19 de outubro de 2022).

A LDB 9.394/96, no § 1º do art. 62, estabelece que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Para Gatti (2008, p. 58), essas políticas de formação continuada visam minorar a condição atual dessa controversa situação na sociedade contemporânea

nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia a dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas.

Nesta direção, é necessário trabalhar com as/os docentes teorias educativas críticas durante a sua formação inicial e continuada para as/os orientarem na mediação escolar com efeito socialmente libertador. Esta situação nas escolas prova que todo ato de educação é um argumento político, pois “produz este ou aquele efeito social, dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula” (SAVIANI, 2000, p. 45). Giroux e Maclaren (1995, p. 131) também trazem suas contribuições ao debate quando afirmam, em relação à

formação continuada, que é “preciso desenvolver programas nos quais os futuros professores possam ser educados como intelectuais transformadores e que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e da democracia”. Estes intelectuais capazes de promover transformações sociais são entendidos como docentes que podem participar da luta coletiva pela emancipação social. Mais que isso, necessitam ser docentes que entendam os interesses políticos e ideológicos que moldam a natureza de seu discurso, as relações sociais em sala de aula e os valores que legitimam em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Uma resposta que nos chamou bastante atenção acerca da temática, foi a de Dandara. Para a professora

[..] Eu não gosto, mas eu vou falar eu preciso falar, eu preciso ter minha opinião própria e eu preciso ser verdadeira. Eu não estou aqui para deixar de falar a verdade. Está acontecendo a formação mensal, mas, até o momento, eu não vejo nada de novo, tá entendendo? Se parasse com esse curso de formação, eu não iria, assim, me sentir prejudicada, não, em relação ao meu trabalho com meus alunos (Entrevista realizada em 29 de outubro de 2022).

Ou seja, quando a SMED reduz a formação continuada de docentes da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista/BA a uma visão única entre campo e cidade, deslegitima a luta dos povos camponeses por uma educação que seja do campo e para o campo. Da mesma forma, descaracteriza a atuação docente, impondo a visão urbanocêntrica de mundo e desconsiderando toda heterogeneidade que há numa turma multisseriada. Dessa forma, enfraquece a vontade de novas/os docentes em atuarem nestes espaços por falta de preparo pedagógico para tal realidade, além de fortalecimento do discurso político que esta forma organizacional de ensino deve ser extirpada da educação pública municipal.

3. As tecituras entre as práticas pedagógicas e os saberes docentes mobilizados pelas professoras atuantes em classes multisseriadas de Vitória da Conquista/Ba

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

Paulo Freire

Empreender esforços para estudar as práticas pedagógicas e os saberes docentes compreendidos em escolas/classes multisseriadas de forma geral e, em especial, em Vitória da Conquista/Ba, lócus da atuação desses sujeitos, requer das/os pesquisadores um grande esforço para compreender o verdadeiro significado dos discursos relacionados ao cotidiano escolar desses locais, dadas suas peculiaridades culturais, para que a interpretação dessas argumentações possa refletir na realidade ali vivenciada.

Para tanto, é preciso aventar em direção às tecituras entre as práticas pedagógicas e aos saberes de docentes de escolas/classes multisseriadas do município e como estas se sustentam na mesma estrutura formativa-discursiva que, como um todo, comporá a construção do ser professora/or. É necessário notar que, em certa medida, a prática pedagógica voltada para estes espaços pode consistir em uma disputa de poder que advém de forças externas, corroendo o valor cultural inerente à essas escolas/classes. Portanto, não basta contar com a pedagogia tradicional para formar docentes para atuarem em turmas com essa configuração: é preciso compreender o discurso docente que fragiliza a existência e permanência desses espaços. Para Arroyo (2004, p. 76)

Esta pode ser uma característica fundamental da educação básica do campo, porque essa é uma característica dos movimentos sociais, ser feitos por sujeitos, valorizar as pessoas, respeitar suas diversidades, seus direitos. Então, a primeira característica: vincular a educação com os direitos, vincular a educação com os sujeitos. Os sujeitos concretos, históricos tratados como gente na escola.

Ou seja, não é possível pensar a formação do sujeito campesino sem considerar o espaço rural e conectar a educação à essa realidade. Dessa forma, um aspecto fundamental é respeitar a diversidade do campo e preparar docentes por meio não apenas de discursos voltados para este território mas, sobretudo, para atuarem em escolas/classes multisseriadas presentes nessas áreas.

Vitória nos traz uma contribuição importante quando revela, em sua fala, a insatisfação pela privatização da educação municipal, imposta pelo projeto capitalista neoliberal de sucateamento da educação pública, que está entregue à Fundação Lemman por intermédio do Programa Educar Pra Valer desde 2018, o motivo que fez com que a proposta citada pela docente fosse barrado pela SMED, cuja intenção é pôr em prática a política de nucleação fechando escolas com turmas multisseriadas. Segundo ela

Era pra seguir o que a SMED determina, trabalhar com os livros do Educar Pra Valer lá de Sobral. Eu trabalho quando dá, pois esse material não contempla a realidade das minhas turmas. Então, eu continuo seguindo com o Agrupamento Monitorado²⁰. Se ele dá certo, pra que mudar, né? Quem conhece minhas turmas sou eu, eu não vou perder minha autonomia nas minhas turmas. Se esse material fosse bom, não me oporia a usá-lo diariamente (Entrevista realizada em 23 de agosto de 2022).

Ou seja, ela compreende a importância de se respeitar as peculiaridades dos sujeitos atendidos em suas turmas, o espaço rural onde sua escola está inserida, as necessidades de suas/seus educandos e a aproximação com esta realidade vivenciada. Então, tece suas práticas pedagógicas, aliando-as aos seus saberes docentes.

Falar sobre as práticas pedagógicas e os saberes docentes, requer um olhar analítico acerca na formação de professoras/es, visto que a atuação docente é marcada por percursos formativos que se dão em diversos âmbitos. Assim, consideramos importante abordar a formação dos professores atuantes em escolas do campo como elemento fundante dos seus saberes docentes, bem como das suas práticas pedagógicas.

A pertinência da formação de docentes que atuam no campo confirma a hipótese de Molina (2009, p. 191) na direção de que é necessário a incorporação, na prática pedagógica e política, a "[...] centralidade dos diferentes tempos e espaços formativos existentes na vida do campo, nas lutas dos sujeitos que aí vivem e que se organizam para continuar garantindo sua reprodução social nesse território". Dessa forma, é urgente mudar a estrutura na formação das/os profissionais da educação para atuarem em escolas do campo e em escolas/classes multisseriadas, especificamente no curso de Pedagogia.

Antunes-Rocha e Hage (2010) confirmam que a formação docente para professoras/es atuantes em escolas/classes multisseriadas é deficitária, uma vez que estas/es apresentam grandes dificuldades em atuarem nesses espaços dada a formatação dessas turmas que reúnem discentes de vários anos escolares em um mesmo ambiente. O desconhecimento faz com que estas/es profissionais tendam a realizar diversos planos de aula e avaliações, mantendo a lógica anual dos currículos escolares trabalhados em escolas de área urbana.

A formação de professoras/es exerce um importante papel nessa discussão que pode ser encadeada a partir de um determinado projeto para a profissão docente. É necessário admitir as lacunas científicas e a insuficiência conceitual dos atuais programas de formação de professoras/es para atuarem em escolas do campo e escolas/classes multisseriadas. E, ao colocar

²⁰ A rápida explanação do que vem a ser Agrupamento Monitorado consta no próximo eixo investigativo que trata das metodologias ou estratégias metodológicas para o trabalho pedagógico em escolas/classes multisseriadas.

nossas reflexões fora da divisão tradicional, novas formas de pensar as questões da formação de professoras/es são propostas.

Consideramos que a prática está marcada por teorias e estas emergem da práxis. Nóvoa (1997, p. 25) corrobora com essa afirmação ao argumentar que

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Ainda, no que diz respeito às contingências pertinentes de afirmação da/o profissional docente, Nóvoa (Idem) vê a imprescindibilidade de investir no desenvolvimento pessoal, isto é, “produzir a vida do professor”. Segundo ele

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Para Tardif (2000, p.15) "o professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, ou mesmo culturas e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem". Por isso, na relação docente-discente há um envolvimento latente entre o ser docente e o ser discente enquanto pessoas. O autor vai mais além quando constata que

[...] Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2012, p. 11).

Quando os cursos de formação docente deixam de focar na conexão entre a formação profissional e os projetos desenvolvidos no âmbito da escola, uma vez que estas são instituições percebidas como organizações que têm espaço para autonomia e tomada de decisão no dia a

dia, essas duas ausências impossibilitam que a formação se refira ao desenvolvimento profissional das/os professoras/es na dupla perspectiva individual e coletiva desses sujeitos.

A formação deve encorajar para uma concepção criticamente reflexiva, proporcionando às/aos docentes os meios para pensar por si próprias/os e promover o impulso para a autoformação participativa. Ser formada/o requer envolvimento pessoal, trabalho livre e fecundo em seu próprio caminho e projetos com o propósito de construir uma identidade que seja também sua identidade profissional.

Compreensivelmente, a intenção de conceber cenários para o desenvolvimento do processo educativo perpassa inevitavelmente pela prática pedagógica. Então, por que formar docentes? Na contramão dessa tendência de rebaixar a profissão docente e de vê-la como um simples técnico que reproduz conhecimentos e/ou monitora procedimentos pré-elaborados, é preciso investir na sua formação e reconhecer que na sociedade contemporânea cada vez mais o trabalho docente é necessário por ser um facilitador no processo de construção da cidadania, que envolve a superação do fracasso escolar e da desigualdade. Isso exige um repensar da sua formação, tanto a inicial quanto a continuada.

É fundamental ressaltar o papel da/o professora/or, não apenas como intercessor da aprendizagem, ao abordar a prática pedagógica. Tal papel nos conduz à uma profunda ponderação acerca dos conceitos do que é aprender e do que é ensinar e, portanto, como se dá a conexão docente-discente em meio a esse processo de ensino e aprendizagem. Tardif (2010) defende que é preciso saber exatamente o que as/os professoras/es conhecem e que saberes mobilizam nas suas práticas pedagógicas cotidianas. Assim, a formação baseada no conhecimento e na produção de saberes estabelecem, na verdade, dois polos constituidores inseparáveis.

Quando refletimos acerca do ser docente de uma escola/classe multisseriada, compreendemos que o processo educacional é de natureza formativa e as práticas pedagógicas, aliadas aos saberes docentes, fazem parte desse processo. Apesar de constatar a deficiência nos cursos de formação inicial ofertados nas licenciaturas no que tange à discussão acerca das escolas com classes multisseriadas no município de Vitória da Conquista/BA, este fator não se torna um impedimento para que as docentes entrevistadas busquem desenvolver seu trabalho de forma a levar uma aprendizagem significativa aos sujeitos nelas matriculados. A professora Dandara, ao explicitar suas práticas pedagógicas nesse espaço nos revela que

Trabalho com divisão de grupos por módulos, de acordo o nível e habilidades do aluno. O momento chave é na introdução do conteúdo, porque requer

muito traquejo profissional, onde preocupo em inserir atividades, que de certa forma faço adaptações e vou aprofundando de acordo o conhecimento dos grupos. Contudo consigo trabalhar o mesmo conteúdo nas diversas modalidades, atendendo as dificuldades específicas de cada aluno (Entrevista realizada em 29 de outubro de 2022).

Ou seja, há em sua fala, captada pelas expressões e emoções nela contidas, que a docente busca realizar a práxis pedagógica, aliando os diversos saberes adquiridos ao longo de sua jornada na educação às estratégias que visam trabalhar as diversidades presentes numa sala multisseriada.

Vitória, por sua vez, deixa isso muito mais claro ao responder que

[...] os saberes que eu uso para preparar as minhas aulas são aqueles que adquiri nas formações continuadas e nas trocas de experiências com os colegas, também nas experiências que adquiri na própria sala de aula multisseriada, já que na minha formação inicial não estudei sobre essas classes, o que eu considero errado do curso de Pedagogia da UESB. Se essas turmas existem e teremos a possibilidade de trabalharmos nelas, então, temos que estudar sobre elas, né não? Então, sempre recorro à essas aprendizagens adquiridas em formações continuadas para planejar uma aula (Entrevista realizada em 23 de agosto de 2022).

Cunha Jr. (2013, p. 49) contribui para a discussão acerca dos saberes docentes quando reitera que

O termo “saberes” popularizou-se no âmbito da literatura educacional e tornou-se um jargão no repertório dos discursos nas diversas áreas do conhecimento. A todo instante assistimos à utilização deste termo em suas diversas acepções. Contudo, o entendimento sobre o que são saberes pode variar de acordo com a intencionalidade do seu uso e do sentido que ele ocupa na fala de quem o utiliza.

Assim, a partir de uma análise da formação inicial e continuada e da prática docente, repensar estes percursos formativos tem-se revelado uma das necessidades mais importantes da atualidade no campo da educação escolar. Apoiando-nos nessa visão, conscientizamo-nos de que a teoria da reprodução fez contribuições significativas nas décadas de 1970 e 1980 para compreender a questão do fracasso escolar e demonstrar que o surgimento da desigualdade social se deu por esse fator, mas demonstrou-se insuficiente para interpretar o papel mediador dessas desigualdades frente às práticas pedagógicas que aconteciam nas organizações escolares.

Beatriz traz sua contribuição à pesquisa, ao relatar a sua prática pedagógica em sua turma multisseriada, demonstrando o quanto estas estão atreladas aos saberes docentes que, no caso das professoras entrevistadas, são experienciais e de formações continuadas. Segundo ela

[...] eu procuro ver como e que tá primeiro o nível da turma. [...] No início, não era assim que eu fazia, eu fazia tudo separado, aqui é 3º ano, aqui é 4º ano e aqui é 5º ano [...]. Eu não sabia ou, então, por falta de experiência, eu não procurava analisar ali o nível de aprendizado dos meus alunos e tá aí nivelando com atividades. Então, hoje eu não coloco por ano escolar. Um texto é para todos e as atividades vão se diferenciando pelos níveis diagnosticados (Entrevista realizada em 18 de agosto de 2022).

É nesse cenário que a pesquisa acerca das tecituras entre as práticas pedagógicas e os saberes docentes de professoras atuantes em escola/classe multisseriada tem aberto novos caminhos para a formação de professoras/es. Uma delas é a discussão sobre a identidade profissional desses sujeitos, uma das quais é o problema do conhecimento na configuração da docência. Assim, compreendemos que a identidade docente é construída a partir do significado social da profissão; uma reavaliação constante do sentido coletivo do seu trabalho; uma revisão da tradição profissional. E, essa, é uma realidade para toda/o e qualquer docente, independentemente de seu local de atuação, incluindo o ensino superior.

Então, as teorias existentes colidem com a prática e novas teorias são construída, começando pelo que significa para cada professora/or ser atriz/ator e escritora/or, em termos de seus valores, a forma como se posiciona no mundo, suas experiências vividas, sua atuação, suas atividades para reforçar seus conhecimentos sobre a docência no cotidiano, suas dores e angústias, o sentido de suas vidas como docentes e suas redes de relacionamento com outras/os professoras/es, escolas, sindicatos e outros grupos.

Daí, a importância dada, nessa pesquisa, sobre as tecituras entre as práticas pedagógicas e os saberes docentes mobilizados por professoras/es do município de Vitória da Conquista/BA em seus fazeres diários em escolas/salas de aula multisseriadas. A noção de saberes é polissêmica e assume vários sentidos e significados de acordo com autores e pesquisadores que abordam essa temática (Tardiff, Gauthier, Pimenta, Arroyo, Freire, Nóvoa, dentre outros). Nesse trabalho, consideramos a ideia de saberes dentro da epistemologia da práxis, por esta superar o simplismo entre a teoria e a prática dissociadas uma da outra. Assumimos, aqui, a ideia de saberes como o movimento feito por docentes para a aquisição de conhecimentos em seus percursos formativos e como estes reverberam nas suas práticas pedagógicas cotidianas.

Ponderar acerca das/os docentes na qualidade de sujeitos do conhecimento, exige romper com noções baseadas nos padrões da racionalidade científica do século XX. Consoante a esse modelo, docentes são encarados como técnicas/os, cujas atribuições profissionais incluem a execução precisa de métodos baseados na ciência e as/os professoras/es devem

refletir constantemente acerca da conexão entre a teoria e a prática em todo o encadeamento educacional.

Clemência, mesmo tendo sua formação inicial apenas no Magistério, nos aponta quais práticas pedagógicas e saberes docentes ela mobiliza para atuar em suas turmas multisseriadas. A professora nos responde que

[...]eu vou criando, eu analiso a minha turma e a gente cria juntos. A maioria das coisas é uma criação, [...] a gente vai criando juntos. [...] eu acho que sou meio alternativa, eu não gosto dessas coisas muito repetitivas, sabe? Eu não gosto daquilo que eu vou repetir hoje, amanhã novamente, então, a gente cria juntos. [...] Eu não tô conseguindo alfabetizar dessa forma, então vamos criar formas diferentes, vamos arriscar juntos, vamos montar letras juntos [...] eu costumo ver que eu tenho um bom resultado (Entrevista realizada em 19 de outubro de 2022).

Por sua resposta, percebe-se aí os saberes experienciais aparecendo, uma vez que Clemência é uma das docentes mais antigas da rede que fizeram parte desse estudo e traz consigo a vivência, as formações continuadas que já ocorreram em outras épocas com um olhar voltado para as classes multisseriadas e suas experiências enquanto docente há 35 anos de turmas com essa configuração.

Como possível conexão entre a investigação e a política de formação, as novas tendências de averiguação sobre a formação docente privilegiam aquilo a que chamam professoras/es reflexivos (Schön, 1990; Alarcão, 1996). Na contramão da racionalidade técnica que fixa o trabalho e a formação docente, concebe-se as/os professoras/es como intelectuais em processo de formação continuada. Assim, pensar na sua formação significa pensar nela num *continuum* entre formação inicial e continuada. Também compreendemos que a formação é, na verdade, uma autoformação, pois as/os docentes de escolas/classes multisseriadas reformulam os conhecimentos iniciais a partir da experiência prática que vivenciam no dia a dia no ambiente escolar. É nesse processo coletivo de enfrentamento e troca de experiência e prática que estas/es constroem seus saberes como prática, ou seja, saberes que se refletem continuamente na e sobre a prática.

Vitória, por exemplo, ao ser questionada como é ser docente de uma classe multisseriada, respondeu que

[...] para mim não tem diferença, sabe? Já trabalhei aqui na zona urbana que era série como falava antes. [...] Pelo que eu vejo minhas colegas que trabalham com turmas normais, como o 1º ano, 2º ano, sabe, elas dizem que seus alunos estão em vários níveis diferentes, que

parece uma sala multisseriada (Entrevista realizada em 23 de agosto de 2022).

Genny, ao responder o mesmo questionamento, corroborando com o que nos apontou Vitória, nos narra que

É desafiador, porém é possível desenvolver um trabalho sério e competente quando se tem um planejamento estratégico e uma metodologia específica. É ilusão do professor que ainda acredita que exista sala homogênea. Isso não existe nem em escola particular. Por isso, não vejo diferença se a turma é multisseriada ou anual: iremos sempre nos deparar com os diversos tempos e níveis de aprendizagem das crianças. O importante é saber lidar com essa heterogeneidade e, bola pra frente! (Entrevista realizada em 31 de agosto de 2022)

Destarte, Mateus (2007, p. 20) contribui com essa discussão ao nos afirmar que

A ineficácia da educação baseada nessa perspectiva tem como consequência a urgência em repensar o papel do professor na educação, a partir da sua formação e dos saberes que o constituem. Não cabe mais prepará-lo apenas para executar eficientemente os preceitos e as decisões propostas pelas políticas públicas, ficando, esse profissional, dependente de especialistas que determinem o que ensinar e de que forma deve atuar.

Mateus (Ibidem, p. 23) ainda considera que “a formação de professores baseada nessa perspectiva vê a prática docente como fonte de saberes por meio da reflexão, o que possibilita ao professor a ressignificação de conhecimentos e teorias mediante sua aplicabilidade”.

Mateus (Ibidem, p. 39, apud NÓVOA, 1992) afirma que os saberes docentes estão imbricados às práticas pedagógicas. Segundo ela

Podemos perceber nessa categorização que os saberes mobilizados pelos professores na sua prática provem de fontes diversas, convergindo das experiências pessoais e profissionais, da pré-formação e das relações que estabelece dentro e fora do contexto escolar, isso mostra que a sua atuação é bastante determinada pela história de vida desse professor, não podendo, portanto, dissociar o eu pessoal do eu profissional, como nos ressaltou Novoa (1992), pois um é elemento constitutivo do outro na produção e significado de saberes e na formação da identidade.

A práxis de permitir ao homem/mulher objetivar-se e subjetivar-se em suas próprias condições de existência por meio do trabalho certifica a esse homem/mulher um sentido ontológico, sentido que Freire (1979) considera “ser mais” que o homem faz por intermédio da prática frente às possibilidades que têm, ultrapassando a si mesmos.

A transmutação das condições de ser não é afetada pela prática do trabalho individual, mas pelo coletivo de seres que pretende alcançar a mesma acepção de transformação. Dessarte, a subjetivação não é apenas o trabalho em si, mas o resultado de um fazer coletivo que tem implicações para outras práticas e outras subjetivações.

É na objetivação (trabalho) docente que esta/e produz fenômenos transformacionais que, ao estarem em constante observação, são capazes de se subjetivarem, transvertendo-as/os em próprias/os protagonistas. É, portanto, na forma mais subjetiva desse acontecimento objetivado, ou no fenômeno prático, que se forma a/o docente. Permeados por essa noção, buscamos descobrir nos documentos e nos relatos de nossas entrevistadas a viabilidade ou inviabilidade da práxis como motor da formação continuada.

Partindo desse pressuposto, entendemos que o trabalho das/os docentes de escolas/classes multisseriadas exige um conjunto de competências para o ensino. Entretanto, essa lista deve constituir não apenas uma atividade produtiva, mas um trabalho de prática social e de auto/informação. A associação do saber docente é um passo importante na mediação do processo de construção da identidade profissional desses sujeitos. Dessa forma, a atividade educativa deve ser o ponto de partida e chegada dessa construção de conhecimento.

Sobre esse saber experiencial, sob influência Camoniana²¹, Freire traz à tona a discussão entre ciência e senso comum que revitaliza questões antigas sobre o papel da ciência no desenvolvimento humano, chegando-se aos saberes só de experiências feitas. Em entrevista concedida a Neidson Rodrigues, publicada na obra “Pedagogia dos sonhos possíveis”, ao ser questionado sobre o que permaneceu e o que mudou entre o homem da ação e o intelectual Paulo Freire ao longo dos últimos trinta anos, Freire (2014, p. 290) ponderou que

uma coisa continua em mim, como pessoa e como educador, quer pensando a prática educativa quer fazendo a prática educativa, é um profundo respeito à figura do educando, ao gosto do educando e à formação do educando. [...] E um grande respeito, também, pelo saber “só de experiências feitas”, como diz Camões, que é exatamente o saber do senso comum. Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois.

Partindo desse pressuposto, entendemos que o trabalho das/os docentes exige um conjunto de competências para o ensino, entretanto essa lista deve constituir não apenas uma atividade produtiva, mas um trabalho de prática social e de auto/informação. A associação do saber docente é um passo importante na mediação do processo de construção da identidade

²¹ Camoniana faz referência ao poeta português Luiz de Camões autor do épico Os Lusíadas.

profissional desses sujeitos. Dessa forma, a atividade educativa deve ser o ponto de partida e chegada dessa construção de conhecimento.

Domingues (2012, p. 62) assevera que

A formação surge, portanto, concebida como processo, não como fim, mas como caminho eleito por cada sujeito, ocorrendo a partir dos saberes oriundos de seu percurso e de suas experiências e é, ainda, imbuída de subjetividades de cada ser-no-mundo, a-con-tecendo em um continuum de vivências na/da vida do mesmo e contemplando as finitudes infinitamente.

Assim, compreendemos a formação como o caminho contínuo de experiências que constroem os saberes em emaranhados processos múltiplos, subjetivos e experienciais de cada sujeito. A atividade docente é ensinar. No sentido atual, é definida como uma atividade prática. As/Os docentes, em seus processos de formação inicial, estão se preparando para realizar suas tarefas práticas. Como não se trata de moldá-la/o como replicadora/or do modo de prática dominante, mas como agente capaz de desenvolver atividades materiais para transformar o mundo natural e social do homem, é preciso estudar o papel da pedagogia nessa formação e que contribuição pode ser feita.

Portanto, as tecituras entre as práticas pedagógicas e os saberes docentes são fundamentais na atuação das/os professora/os de escolas/classes multisseriadas. As/Os docentes precisam estar constantemente atualizando seus saberes, refletindo sobre sua prática e buscando novas estratégias para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

A/O professora/or deve estar preparada/o para lidar com a diversidade, adaptar suas práticas pedagógicas e utilizar seus saberes docentes de forma integrada para atender às necessidades das/os alunas/os, promover uma aprendizagem que seja significativa para estes sujeitos e que, neste contexto, pretende-se ressignificar o processo formativo a partir da releitura dos conhecimentos exigidos para a docência, tomando a prática pedagógica e os saberes docentes como objetos de análise, a fim de transformá-los em práxis nessa dialética constante entre a teoria e a prática, uma vez que ambos sozinhos são vazios de significado e, assim tecer seus saberes com as suas práticas pedagógicas.

4. Metodologias ou estratégias metodológicas para o trabalho pedagógico em escolas/classes multisseriadas

Como qualquer outro saber, o conceito de metodologia é consequência do contexto e do momento histórico em que foi produzido. Assim, talvez não haja apenas uma concepção

metodológica geral, plenamente válida, mas múltiplas, a partir das diferentes concepções e práticas educativas que historicamente as sustentaram.

Dito isso, fizemos, nesta pesquisa, a opção por ancorarmos o conceito dado ao termo numa concepção crítica da educação, pois ela é uma estratégia que visa assegurar a reflexão analítica sobre a veracidade vivida, apreendida e produzida, visando a tomada de consciência da realidade com o objetivo de efetuar a mudança. Depende do conceito de pessoa, educação e sociedade e dos parâmetros teóricos epistemológicos que escolhermos. Isso porque não há método científico ou abordagem pedagógica que não esteja explícita ou implicitamente vinculado a concepções epistemológicas e visões de mundo, uma vez que a prática científica e pedagógica são aspectos de um todo que é a práxis social.

Com o intuito de promoção da formação de sujeitos emancipados, os princípios pedagógicos do papel da escola estão pautados na filosofia educacional de respeitar a cultura e a história de vida de cada campesina/o, o que perpassa pela construção de metodologias contextualizadas para estes espaços. Numa perspectiva pedagógica, muitas outras reflexões podem ser feitas sobre a atitude docente em relação ao processo de ensino; as relações travadas entre ele e suas/seus alunas/os, bem como o conteúdo organizado e estruturado, levando em consideração os aspectos psicossociais e epistemológicos supracitados.

Numa escola/classe multisseriada, esse conhecimento docente acerca da/s metodologia/s adequada/s deve constituir-se como útil e eficaz para essa realidade, pois é construído na interação do homem com a natureza, no cotidiano, a partir da existência desses sujeitos vivenciada na busca de solucionar seus próprios problemas e desafios.

Para Freire (1996, p. 154) “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Na organização multisseriada, portanto, os direitos no espaço escolar, sua relação com a terra, a cultura e a própria história são pré-requisitos para utilização de metodologias que permitam essa práxis escolar.

Percebendo que cada pessoa faz parte de um mesmo tecido ambiental, mas tem suas próprias prioridades, é necessário a/o docente de escola/classe multisseriada reavaliar a diversidade social, cultural e étnica dos indivíduos que existem neste espaço e intervir dentro desse grupo, do ponto de vista conceitual como agente de mudança.

Essas metodologias ou estratégias metodológicas tornam as/os docentes mais ativas/os e decisivas/os na promoção do processo de aprendizagem das/os alunas/os estimulando-as/os ativamente em seus potenciais criativos.

Genny busca realizar ações em sua prática docente que valorizem os saberes discentes ao pensar em estratégias para as suas aulas. Ao ser questionada sobre qual/quais estratégias metodológica/s ela utiliza para atender à diversidade de anos escolares e idades em suas turmas multisseriadas, a docente nos relatou que

Eu trabalho com o Agrupamento Monitorado. Agrupo os alunos por níveis de aprendizagem, independentemente da idade e ano escolar em que estão matriculados, para que os alunos com aprendizagens mais avançadas auxiliem os alunos com mais dificuldade no intuito de promover a aprendizagem de todos. Eu sigo essa dinâmica desde 2017 e, mesmo a SMED não tendo valorizado o trabalho das coordenadoras que criaram essa estratégia, eu sei que ela dá certo porque vi resultado com minhas turmas desde quando elas nos apresentaram essa metodologia. Então, continuo usando e vou continuar, pois ela valoriza os conhecimentos de mundo que meus alunos têm e, é claro, facilita meu planejamento também (Entrevista realizada em 31 de agosto de 2022).

Sobre o Agrupamento Monitorado, esta foi uma estratégia metodológica elaborada por Lauria e Moreira (2017), docentes da Rede Municipal de Ensino atuantes na Coordenação Pedagógica, para atender 37 (trinta e sete) escolas pertencentes aos Círculos Escolares Intermediários I e II (as chamadas Escolas Nucleadas aqui em Vitória da Conquista apenas por questões de gerenciamento da SMED, uma vez que eram todas organizadas de forma multisseriada) nos anos de 2017 e 2018.

Este tipo de estratégia consistiu em desenvolver, em sala de aula, atividades por agrupamentos, de modo que a/o docente era a/o monitora/or primária/o das atividades, pois tinha o papel de acompanhar a classe de maneira geral e nas tarefas divididas por grupo. Além do/a docente, havia, em cada grupo, uma/um monitora/or secundária/o que auxiliava as/os próprias/os colegas nas atividades designadas no planejamento. Essa/e monitora/or secundária/o era a/o aluna/o que apresentava maiores habilidades e competências para assumir tal função dentro do grupo e nível em que se encontrava. Era importante que a/o docente incentivasse as/os alunas/os para que houvesse um revezamento constante na monitoria dos grupos. Tal atitude encorajava as/os educandas/os a adquirir desejo em avançar, além da sua autonomia e autoconfiança em seus respectivos grupos.

No agrupamento monitorado, a rotina da sala de aula era dividida em três momentos distintos, conforme descrição abaixo:

1º momento – GRUPO-SALA (GS) – grupo de compartilhamento geral da aula planejada para o dia com todas/os as/os alunas/os da turma. Sugeriria-se que, nesse momento da aula, a sala estivesse arrumada em círculo ou, preferencialmente, as/os

docentes fizessem uma “rodinha” e se sentassem com suas/seus discentes no chão da sala. Este era o primeiro momento da aula, logo após a **Leitura Deleite**. Era nele que a/o professora/or explicitaria o conteúdo/habilidade que estava no seu planejamento diário.

Era recomendado à/ao professora/or selecionar um tema ou gênero textual que atendia a todos do **GS**, para, a partir dele, desenvolver as atividades que contemplassem aos demais momentos da aula, conforme o Plano de Curso de cada ano.

2º momento – GRUPO-NÍVEL (GN) – neste momento, as/os alunas/os eram, então, divididos em grupos por níveis de proficiência em leitura e escrita diagnosticados na avaliação inicial e não mais por módulo/ano em que estavam matriculadas/os. As atividades deveriam ser diferenciadas, seguindo o nível de cada agrupamento e dentro do conteúdo/habilidade trabalhados no tempo do **GS**. Este período era propício para o trabalho de monitoria, onde alunas/os com habilidades mais avançadas dentro do grupo eram as/os monitoras/es e auxiliavam aquelas/es que apresentavam dificuldades mais acentuadas. Era justamente neste 2º momento que acontecia a intervenção necessária para o avanço das/os educandas/os que ainda não alcançaram habilidades e competências inerentes ao ano/módulo em que se encontravam matriculados.

Aqui, uma das proposições da coordenação pedagógica era o trabalho com a **ficha esquema** com as/os educandas/os, respeitando seus níveis. O banco de palavras surgidas da atividade com estas fichas seria utilizado na perspectiva da proficiência ortográfica das/os alunas/os. Essas palavras também serviam para o trabalho com a consciência fonêmica e a produção textual (frases e textos propriamente ditos).

O **GN** tinha o objetivo de promover o avanço das/os educandas/os em cada nível para que, assim, estes indivíduos adquirissem a proficiência em leitura e escrita que permitiam o avanço nas habilidades e competências previstas nas demais áreas do conhecimento e que são estabelecidas para ao ano/módulo em que estavam realmente matriculados. Portanto, as/os alunas/os eram avançados de nível periodicamente, pois este era o momento da intervenção para correção da defasagem de aprendizagem. Nesse sentido, as avaliações eram sempre processuais e contínuas para a garantia de sucesso dentro da estratégia colaborativa do Agrupamento Monitorado. Por isso, ele tinha o caráter temporário e deixaria progressivamente de existir dentro desse modelo de estratégia aqui descrita.

3º momento – GRUPO-ANO/MÓDULO (GAM) – este era o momento de agrupamento da sala seguindo ano/módulo no qual cada aluna/o pertencia para que fossem desenvolvidas as atividades pertinentes a ele. Era o momento da tarefa no quadro, xerografada ou no livro didático da/o aluna/o dentro do conteúdo/habilidade trabalhado na aula. É bom ressaltar aqui que, mesmo o momento sendo de atividades por ano/módulo, cada grupo podia realizar uma atividade diferenciada dentro do que foi abordado durante o **GS**: enquanto as/os discentes do 1º ano/Mód. I e 2º ano/Mód. II estivessem fazendo atividades xerografadas, o 3º ano/Mód. III poderia desenvolver atividade no livro didático e 4º ano/Mód. IV e 5º ano/Mód. V copiando e respondendo atividades passadas no quadro branco em seu caderno. A escolha de que tipo de atividades cada grupo iria resolver ficava sempre à critério das/os docentes e deveria constar em seu planejamento diário.

Em todos os três (3) momentos da aula na divisão dos grupos, o uso correto dessa estratégia metodológica estava diretamente relacionado com a atuação e diretriz das/os docentes, que orientavam as/os discentes, destacando os aspectos essenciais do conteúdo de ensino em foco. Portanto, seu papel aqui era de fundamental importância para o sucesso da estratégia colaborativa proposta.

O trabalho de implementação, orientação, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e de aprendizagem foram substancialmente relevantes, pois teve por objetivo criar condições para o bom desempenho das/os envolvidos para que, assim, ocorresse mudanças de fato na prática pedagógica e, conseqüentemente, melhoria na aprendizagem das/os estudantes.

As escolas/turmas multisseriadas devem diferir nas metodologias e estratégias utilizadas no ensino, buscando aproximar o conteúdo da realidade e compreensão das/os alunas/os. Dessa forma, o que essa configuração de sala precisa são de docentes bem formadas/os, que possam desenvolver diversas abordagens para atender a população em que a escola está inserida e que possam contribuir para um aprendizado mais contextualizado das/os educandas/os, criando um vínculo entre docentes e discentes.

Mas, pelos relatos das docentes protagonistas dessa história, há anos a SMED não se preocupa em oferecer formação continuada com o olhar voltado para as escolas/classes multisseriadas. Para Santos e Santos (2017), trabalhar nessas escolas/turmas exige um maior comprometimento docente, pois elas/es percebem os desafios de trabalhar no mesmo tempo e espaço com os diferentes anos escolares e

idades inerentes à essa forma de organização escolar e as formações inicial e continuada não tem levado essa questão em consideração.

Sobre o mesmo questionamento feito à docente Genny, obtivemos o seguinte relato da professora Alice:

[...] eu pego um conteúdo, o corpo humano, por exemplo. E, aí, eu faço uma explicação geral na minha aula expositiva, explico para eles de uma maneira geral. [...] Então, é assim, eu trabalho mais ou menos com eixos temáticos, faço isso que eu acho mais interessante. Daí, quando chega na hora deles desenvolverem as atividades da aula, planejo diferentes atividades para atender os diferentes níveis que tenho na sala porque não adianta eu passar uma atividade de 3º ano para um aluno de 1º ano que ele não vai saber fazer. Então, o certo é eu ver em que nível eles estão e organizá-los assim na hora das atividades. [...] porque tem aluno do 3º, por exemplo, que a depender do nível, não sabe responder uma atividade de 1º ano. Então, se não for assim, não adianta. Eles não aprendem (Entrevista realizada em 31 de agosto de 2022).

Já, a docente Beatriz nos descreve que

[...] quando a gente pega o plano curricular dos anos que serão atendidos naquela turma, porque não há um currículo que seja diferenciado para atender as turmas multisseriadas, então eu olho os conteúdos de cada ano e tento aí fazer uma adaptação para dar uma aula para todos e depois cobrar o que é de cada ano nas atividades. Também gosto de ter ajudantes na sala que vão ajudar aqueles alunos que não entenderam direito o assunto, né? Porque eu percebo que eles se entendem, acho que é pelo linguajar da idade, né? Eles conseguem explicar a mesma coisa que eu expliquei, mas da forma deles. Aí, os colegas com dificuldade entendem mais (Entrevista realizada em 18 de agosto de 2022).

Esta docente sempre trabalhou na mesma localidade desde seu ingresso na rede e não chegou a conhecer e aplicar o Agrupamento Monitorado em suas aulas. Mas, pelo seu relato, percebe-se que há o princípio da monitoria quando relata que “*gosta de ter ajudantes*”. Esse era um dos fundamentos da estratégia metodológica descrita. Essa autonomia dada às/aos alunas/os para se ajudarem mutuamente não pode e nem deve ser enxergada pela/o docente como uma maneira dela/e se tornar coadjuvante nesse processo de ensino e aprendizagem, pois esse papel é dela/e e as/os educandas/os desenvolvem, dessa forma, sua autoconfiança, responsabilidade e desejo em aprender mais.

As/os docentes podem desenvolver o ensino e a aprendizagem nas relações aluno-aluno e aluno-professor, interagindo e construindo metodologias ou estratégias metodológicas promissoras que fazem da sala de aula o lugar certo para aprender, crescer e acumular

conhecimento. Trabalhar no contexto de crianças camponesas requer competência e habilidades para que a pesquisa possa relacionar suas vidas com o que está sendo ensinado. Por essa razão, Monteiro e Nunes (2010) destacam que é importante a participação de docentes na formação continuada para que possam buscar o aperfeiçoamento profissional para enfrentar a complexa tarefa de educar as/os alunos do campo, principalmente nas escolas/classes multisseriadas. No entanto, o ensino nas escolas do campo ainda se baseia no currículo escolar urbano, que oculta as necessidades e experiências de conhecimento das populações rurais. Porém, não é apenas esse o motivo que impede o desenvolvimento de uma educação de qualidade, pois ela depende não só de infraestrutura, de materiais, mas também de políticas educacionais voltadas para o atendimento das necessidades educacionais de uma escola/sala de aula com organização multisseriada, de profissionais capacitadas/os e valorizadas/os e que sejam/estejam comprometidas/os com a educação nesses espaços vivos em diversidade.

5. Fechamento das escolas/classes com organização multisseriada

A discussão acerca do processo de nucleação de escolas com organização multisseriada, entendidas nesta pesquisa como o fechamento das escolas do campo, gerou um debate sobre os projetos de desenvolvimento econômico que a política neoliberal deseja implementar no Brasil e seu impacto para as populações rurais. As mudanças nos mais diversos setores ocorridas nas últimas décadas resultaram em uma ruptura entre os espaços rural e urbano, onde o urbano fortalece seu sentimento de superioridade em relação ao campo, desconsiderando a relação de interdependência entre ambos. Esse projeto de sociedade reverbera nas dificuldades enfrentadas hoje pelas escolas do campo e são entendidas como reflexo das políticas de desenvolvimento rural.

A nucleação de escolas multisseriadas se utiliza do discurso que as unidades escolares existentes nas comunidades e localidades camponesas que apresentam um baixo número de matrículas para organização anual são prejudiciais para a aprendizagem das crianças nelas matriculadas. Assim, as secretarias de educação se utilizam desse argumento para convencer as comunidades que aquela escola é deficitária e que estão pensando na melhoria da qualidade da educação ofertada a elas. Pela falta de conhecimento da legislação, decretos e resoluções que respaldam esse tipo de organização escolar, muitas famílias acabam cedendo e aceitando o fechamento das escolas de suas localidades.

Acabam, também, iludindo-se de que a educação ofertada à/aos filhas/os será melhor se estas/es estudarem em salas anuais. Entretanto, não refletem acerca dos impactos que o deslocamento em transportes escolares precários e em estradas vicinais de péssima conservação, além das longas distâncias que percorrerão diariamente para terem seu direito à educação garantido, como é o caso de Vitória da Conquista/BA com uma grande extensão territorial rural, vão causar aos estudantes submetidos a esta situação.

Projetos que justificam e idealizam o campo, substituindo escolas por nucleação e transporte escolar, não atendem aos anseios da população campesina que reivindicou o direito à educação do/no campo, pois, com essa proposta, as crianças precisam estudar longe de suas casas. Para Oliveira (2011, p. 4)

(...) a Nucleação de escolas do campo aparece como “solução” para o problema da baixa qualidade do ensino no campo, especialmente, aquele levado a cabo pelas escolas rurais multisseriadas. Desde nosso entendimento, a discussão sobre os *méritos* e *deméritos* da escola multisseriada ou unidocente deveria ser assumida mais seriamente – inclusive e, principalmente, pelos gestores da educação (nos estados e municípios) – para que possamos afirmar, com segurança, que os problemas enfrentados pela Educação do Campo no Brasil podem ou não estar relacionados a esse “modelo” de escolas e para que não se massifique, de maneira indiscriminada, a política de Nucleação de escolas rurais que, inúmeras vezes, tem significado o fechamento de muitas escolas nas comunidades rurais do Brasil.

Ou seja, o problema da educação pública brasileira ofertada à população campesina deve ser refletido por outros prismas: o pedagógico e o curricular. Estas constatações estiveram presentes nas falas das 7 (sete) protagonistas dessa investigação. Foram unânimes em se posicionarem contrárias à política de sucateamento, fechamento e nucleação das escolas com organização multisseriada em Vitória da Conquista/BA. Sobre essa afirmativa, Vitória nos assevera que

Eu sou totalmente contra o fechamento das escolas só porque elas são multisseriadas. [...] o governo tem que investir em formação continuada para nós, formação específica para trabalhar com essas turmas, materiais específicos para os alunos dessas turmas, investir em melhor infraestrutura dessas escolas, respeitar a lei acima de tudo. [...] Não adianta vim com aquele discursinho que cada aluno na sala do seu ano é melhor, não. Se fosse assim, quem trabalha com turmas normais não reclamava tanto do tanto de nível diferente que tem em suas turmas, né não? (Entrevista realizada em 23 de agosto de 2022).

Dandara corrobora com o asseverado por Vitória quanto à formação específica para docentes atuantes em escolas/classes multisseriadas. Além da questão da formação continuada, a docente aponta que

Eu, enquanto professora, eu não vejo, assim, diferença em termos de aprendizado, em relação à turma regular e turma multisseriada. Eu, falando de mim, meus alunos não são prejudicados por estarem numa turma multisseriada, não. Porque, eu tenho consciência do meu trabalho, né? E, aí, eu não vejo que há necessidade de fechar escola por isso (Entrevista realizada em 29 de outubro de 2022).

As respostas das docentes nos leva ao entendimento de que, na atual conjuntura de subordinação do capital, é necessário que o indivíduo recupere a consciência para superar a realidade objetiva estabelecida. A esse respeito, Gramsci (1991) afirma que os limites da convicção humana são a exclusão/opressão e o conflito de classes evidenciado por ideologias que distorcem a realidade para que os governados entendam essa opressão como um processo natural.

Ao refletirmos acerca dos argumentos utilizados pelas secretarias de educação, enxergamo-los como questionáveis, especialmente se considerarmos que a saída de crianças de suas comunidades os desconecta de suas experiências e da cultura local, imbuindo-os de novos valores, negando-lhes suas identidades e pertencimento ao local onde residem. Sobre essa constatação, Caldart (2004, p. 116) revalida nossa constatação ao apontar que

[...] toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços.

A docente Bibiana chama atenção em seu depoimento quando pensa em discentes de comunidades quilombolas que também vem sofrendo com o fechamento das escolas em suas localidades. Para ela, nessa situação, o corpo negro é violado.

[...] Até mesmo porque umas são quilombolas, as outras não são, né? Então, o aluno as vezes chega em outra escola e é maltratado, e tratado como ‘o negro do outro lado do rio’, ‘ah, fulana é negra’, ‘fulano, não senta aqui, não quero ele perto de mim’, ‘olha o cabelo dela como é esquisito’. Aqueles alunos ficam jogados lá, né, de lado, e fica no caminho, acaba desistindo de ir pra escola porque não tem um celular bom, porque ele não tem as roupas boas, né, iguais aos outros, e assim por diante, se sentem excluídos, envergonhados, diminuídos e isso não deveria acontecer (Entrevista realizada em 09 de setembro de 2022).

Ela vai além ao constatar que “[...] Mas, a escola multisseriada não é diferente da seriada, não, até porque não existem turmas homogêneas, todas são heterogêneas, né? [...]”. Ou seja, existe aí a consciência de que não é a organização escolar quem vai definir se a turma é boa ou ruim, melhor ou pior que outra. Há diversos fatores por trás dessa discussão que merecem e carecem de maior aprofundamento para um estudo futuro.

A docente Genny é enérgica em seu posicionamento. Para ela

É um absurdo negar à comunidade o direito de seus filhos estudarem próximo de casa, sendo necessário transportá-los para escolas distantes e, muitas vezes, esse transporte causa muito transtorno para os alunos da zona rural que, constantemente, têm o direito de aula negado por conta de um transporte deficitário e estradas ruins que, quando chove, ficam intransitáveis. Quer dizer, se chover uma semana, uma semana o aluno não vai pra escola e essas aulas não são repostas porque o professor tá lá na escola dando aula para quem conseguiu chegar à escola (Entrevista realizada em 31 de agosto de 2022).

Ao longo do tempo, muitos governantes municipais continuam a viabilizar o transporte escolar no campo com o objetivo de reduzir os custos de manutenção das escolas nas comunidades rurais, utilizando assim o transporte escolar em rotas de longa distância entre as comunidades que são tanto geográfica quanto culturalmente díspares. Essa situação é agravada ainda mais pela migração dessas crianças das áreas rurais para as urbanas, como aconteceu aqui em Vitória da Conquista/Ba no Assentamento Zumbi dos Palmares do Movimento de Trabalhadoras e Trabalhadores por Direitos (MTD), afastando crianças, jovens e adultos de sua cultura e de seu modo de vida no campo e arredores.

O governo municipal não promulgou ações favoráveis à implementação de políticas públicas para o fortalecimento de ações pedagógicas efetivas, nem debateu junto aos movimentos sociais ligados ao campo, ao NP da SMED, bem como no CME um currículo voltado para a realidade específica das escolas/classes multisseriadas conquistenses, mas implementou o fechamento dessas unidades escolares em áreas rurais privilegiando a política de transporte escolar e à contenção de gastos, optando pela nucleação sem considerar a dimensão territorial rural presente no município.

Essa situação voltou a ocorrer recentemente, em 13 de fevereiro de 2023, quando 7 (sete) escolas com organização multisseriada foram fechadas em localidades quilombolas para serem transportados para uma escola-polo que atende da pré-escola ao 5º ano do Segmento I, A docente Clemência fazia parte de uma dessas escolas paralisadas. Entretanto, em entrevista concedida em 19 de outubro de 2022, narrou que as tentativas de fechamento da unidade escolar

eram frequentes, mas que a mobilização da comunidade não permitia. Ela também se posicionou contrária a essa política de nucleação ao narrar que

[...] assim, eu sou contra, porque eu já vi lugares que fechou, que não deu certo e que hoje as pessoas ficam assim “eu não sei onde eu estava que eu deixei isso aqui acontecer”. E, a gente, né, na escola que trabalho, a gente quase passou por esse processo. Não fechou porque a gente fez um levante histórico, o levante que a gente fez quase que tinha problemas mais graves, mas tem que ter coragem, não é possível! Como é que a gente faz, como é que a gente educa se se calar diante de tantas coisas? (Entrevista realizada em 19 de outubro de 2022).

A docente ainda complementou afirmando que

Eu sou contra. Eu não, eu não... eu acho que a multisseriada, ela ainda tem muito a oferecer, mas tem que ter política pública trabalhando com essas multisseriadas, tem que ter investimentos, porque só assim a gente consegue fazer muito. E, olha que a gente ainda faz, com todas essas, com todas essas problemáticas, a gente consegue tirar excelentes alunos das multisseriadas. Eu tenho orgulho nesses meus 35 anos de ter ex-alunos meus que estudaram na UESB, no IFBA, na UFBA. Então, a multisseriada consegue cumprir seu papel, né não? Avante, multisseriada! (Entrevista realizada em 19 de outubro de 2022).

Mais uma vez, constatou-se uma decisão verticalizada de fechar essas 7 (sete) escolas com organização multisseriada e transportar as crianças para a comunidade mais distante entre as que compunham o CEI. Não sabemos a posição do CME frente à essa decisão nem se o art. 12.960 de 27 de março de 2014 (já aqui discutida no Capítulo 1 dessa dissertação) foi cumprido. A partir desses dados, presumimos que, das 76 escolas com organização multisseriada em funcionamento no ano de 2022, houve uma diminuição significativa para 69 unidades escolares em 2023.

Acerca desse argumento, Santos e Garcia (2020, p. 286) nos afirmam que

Diante do quadro atual da educação e do fechamento de escolas compreendemos que ter posicionamento crítico e pautado em novas alternativas, possibilidades e projetos sócio-políticos, perante esses fatos e acontecimentos históricos é parte fundamental para outra construção social.

O fechamento de escolas multisseriadas mexe diretamente na constituição dos sujeitos, negando a estes o acesso aos conhecimentos sistematizados pelas ciências, tecnologias e culturas que vem sendo transformado e organizado ao longo do tempo em seus lugares de

pertencimento. Assim, será ainda mais difícil para a classe trabalhadora encontrar caminhos para transformar e implementar a política educacional que contemple toda a luta encabeçada por uma educação do/no campo. Portanto, não só podemos lutar pela manutenção das escolas multisseriadas, mas, sobretudo, lutar pela adequação da infraestrutura, logística, material didático, formação de professores etc., bem como com a reorganização curricular para esta realidade. Os fatos e fenômenos tratados nas escolas não podem ser considerados isoladamente de seu contexto histórico, social, político, cultural e econômico.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS DESSE TRAJETO

As motivações que suscitaram a realização dessa investigação estão ancoradas na nossa própria trajetória profissional que nos instigaram a analisar que saberes docentes e práticas pedagógicas são mobilizados por professoras que atuam em salas multisseriadas situadas em espaços rurais de Vitória da Conquista/BA.

Durante o nosso percurso na pesquisa, buscamos trançar os fios dessa tecitura, sem pretendermos entregar uma colcha produzida dentro de uma única possibilidade de tecelagem, daí denominarmos aqui essas considerações de “possíveis”. A construção do conhecimento é uma jornada que nunca termina; o homem está sempre construindo e investigando. O fim de uma investigação é o início de outra. E é isso que tencionamos que aconteça, que a/o pesquisadora/or, ao ler esse texto, se sinta instigada/o a apurar, indagar, inquerir, averiguar, perquirir, perscrutar, pesquisar, sinônimos todos de um mesmo vocábulo: INVESTIGAR!

Nossa intenção, enquanto pesquisadoras, foi o de escrutinar o objeto de estudo, apresentando informações confiáveis da realidade pesquisada, bem como fornecer referências necessárias para estudos futuros.

Para que uma escola/classe multisseriada funcione cumprindo sua função social, o primeiro passo deve ser a formação específica das/os docentes. Isso só será possível com o investimento em políticas públicas que priorizem as necessidades de escolarização das crianças do campo que vivem em pequenas comunidades. Além disso, essas mesmas políticas públicas devem planejar e fornecer recursos para o ensino em salas multisseriadas. Isso deve ajudar a acomodar aspectos na busca de metodologias ou estratégias metodológicas que sejam mais próximas da cultura campesina, respeitando as peculiaridades desse espaço e o modo de existência da população que nele existe, vive e resiste.

As ideologias subjacentes, aqui compreendidas como um conjunto de representações e normas que pré-fixam o que uma pessoa deve fazer e como deve pensar, agir e sentir e que estão por trás de diferentes teorias educacionais são, muitas vezes, difíceis de entender. As/os docentes não devem apenas acreditar no que lhes é dito, mas também questionar e considerar outras perspectivas. Para entender essas ideologias, é preciso refletir constantemente sobre o que estão aprendendo e ensinando. Isso se faz necessário porque o desempenho docente esperado pela comunidade decorre de diversas estratégias utilizadas em suas práticas cotidianas. Essa atuação deve ser baseada na teoria e na prática e envolve capacidade reflexiva

e pesquisa contínua. Por meio desse processo, profissionais podem dialogar com atividades relacionadas ao currículo, métodos e teorias.

A escola do campo tem muito significado como instituição representativa do anseio do povo campesino por uma educação realizada com ele e para ele. Como resultado, ela é o local ideal para redesenhar a educação oferecida a este sujeito educacional de forma condicionada por fatores políticos, econômicos e sociais. Esses fatores são considerados ideais porque afetam os sujeitos sociais envolvidos nas teorias e práticas pedagógicas presentes nas relações educador-educando.

A partir dessa constatação, pode-se imaginar a importância da escola com organização multisseriada para esta parcela da população que reside em áreas rurais, pois além de ser um patrimônio material e imaterial, ela também cumpre um importante papel estruturante e é a principal expressão da história nela inserida. As escolas multisseriadas têm papel fundamental nesse processo. Elas podem ser o vetor de conscientização da população campesina e, também, uma das principais formas de manterem os alunos do campo no campo com condições de vida digna reconhecendo, sobretudo, a importância do trabalho do homem do campo, promovendo a reprodução social desses sujeitos.

Refletir sobre o desenvolvimento das práticas docentes nessas escolas é desafiador porque nos motiva, em meio às muitas necessidades e questionamentos levantados, que a escola/classe multisseriada apresenta muitas necessidades devido à sua já inerente diversidade. Questões de indagação e reflexão que constroem o conhecimento necessário para provocar mudanças nesta realidade carregada de urgências.

Buscamos realizar uma conexão entre minha experiência profissional com as narrativas de formação vividas pelas docentes que protagonizaram essa pesquisa e que, em suas trajetórias profissionais, demonstraram as condições características da prática docente em escolas/classes multisseriadas, e os caminhos trilhados para aquisição de saberes que demonstraram tornar-se valorosos dentro dos seu fazeres cotidianos.

Ao escolher nos debruçarmos a pesquisar as práticas pedagógicas e os saberes docentes mobilizados para atuação em escolas/classes com organização multisseriada constatamos ter sido uma audácia muito precisa e válida para este estudo, pois ao vivê-la na realidade, verificamos o quanto a pesquisa sobre o tema realmente precisa avançar. A escuta atenta nas entrevistas e a análise minuciosa dos achados nelas contidos e ponderados, nos forneceram insumos para identificar que há o impulso e força para construir uma escola multisseriada de qualidade, mesmo diante das muitas dificuldades estruturais, conceituais e formativas de

organizar as práticas pedagógicas, principalmente a partir das perspectivas, princípios e diretrizes estabelecidas para a Educação do Campo no município de Vitória da Conquista/BA, especialmente nesses espaços desprezados pela gestão municipal.

Outrossim, constatamos que as docentes não desejam essa escola/classe multisseriada no formato em que se encontra na atualidade. Por se tratar de professoras com vasta experiência nesse tipo de organização, suas falas revelam que, em suas práticas pedagógicas, elas buscam o rompimento da configuração anual dentro de suas turmas. Essa lógica verificada requer uma reformulação curricular, uma vez que o currículo não deve ser entendido como constituído apenas por conteúdos curriculares impostos, mas como portador de todo conhecimento de significados, culturas e valores para além dos muros da sala de aula. Por esses motivos, é necessária uma proposta educativa efetiva, pois a educação do campo passa por um processo de renovação e vitalidade social e cultural que contribui para o desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento da identidade coletiva.

A partir do momento em que argumentamos durante a pesquisa sermos contrárias à extinção das escolas/classes multisseriadas, isso não significa dizer que defendemos a forma como elas são projetadas e ofertadas e, sim, no sentido de uma contra hegemonia desses espaços que não precisem ter tais divisões, sejam elas anuais, seriadas, cicladas ou a nomenclatura utilizada em cada sistema municipal educacional. O que sustentamos, aqui, é justamente a transgressão desse paradigma numa outra lógica de oferta para os povos camponeses das comunidades rurais de Vitória da Conquista/BA tentando uma ruptura dessa lógica que vem dos ditames da Secretaria Municipal de Educação que urbaniza o currículo ofertado à Educação do Campo municipal, seja ela anual ou multisseriada.

Essas classes/escolas precisam ter autonomia para se pensar acerca das práticas pedagógicas que coadunam com a realidade das diversidades inerentes à cada uma das localidades onde elas existem e resistem. Esse é um movimento urgente e que deve ser articulado entre docentes desses espaços, comunidades atendidas e o Fórum Municipal de Educação do Campo para uma luta conjunta em favor do respeito aos anseios dos povos camponeses conquistenses para a existência e oferta de uma educação de qualidade para às/aos suas/seus filhas/os, uma educação que relacione-se com as peculiaridades inerentes em cada localidade, sem perder de vista a atenção dada aos sujeitos nelas atendidos ao direito de suas escolhas futuras que perpassem pelo aprendizado escolar.

Assim como há o anseio por uma reforma curricular que pense o sujeito do campo das pequenas localidades onde existam escolas com classes multisseriadas, há também a

necessidade desse mesmo olhar para o currículo do curso de formação inicial em Pedagogia para que, nele, seja inserida esta forma de organização escolar respaldada na legislação, pois as docentes protagonistas que são pedagogas apresentaram, em suas falas, a ausência de conhecimento ofertado pelas instituições superiores em que estudaram sobre a abordagem e o trabalho com turmas com essa configuração de ensino. Constata-se que há um silenciamento das instituições superiores acerca do tema.

Esse movimento para que haja uma reforma curricular onde o currículo voltado para escolas/classes multisseriadas passe a existir e contemplar as especificidades das/os educandas/os, sem diminuí-las/os como sujeitos inferiores, se faz urgente e necessário. Entretanto, essa é uma mobilização que, assim como foi com a ruptura da educação rural para a educação do campo, parta da base, das reivindicações de famílias que, unidas aos movimentos sociais, force os órgãos educacionais normativos a pensarem em formas de atender a esse clamor, pois as escolas/classes multisseriadas existem desde a expulsão dos jesuítas do país e existirão enquanto houver luta e resistência.

Consideramos necessário fortalecer a existência de escolas/classes multisseriadas, não no formato atual de obedecer a lógica vigente da divisão dessas classes em anos escolares, para facilitar a formação de sujeitos que conquistem o acesso a políticas públicas, recursos e instrumentos legais já estabelecidos para contribuir no enfrentamento por esta escola com a qualidade que ela e a população campesina merecem. Deve haver um vínculo entre suas práticas e os princípios, desafios e diretrizes que foram estabelecidos nas diversas lutas dos movimentos sociais e institucionais na educação do campo. Quanto mais pesquisas e debates houver sobre essa realidade, mais provável é que essa conexão seja fortalecida.

Isso posto, as escolas/classes multisseriadas podem ser entendidas como lócus para o desenvolvimento de diferentes processos educativos nos quais alunas/os de diferentes faixas etárias e experiências possam participar e criar formas coletivas de apropriação do conhecimento. Por isso, a defesa para a manutenção desses espaços se fez presente nas falas das nossas protagonistas, por enxergá-las justamente por este prisma e por compreender que a heterogeneidade está presente em qualquer tipo de organização escolar, bem como na sociedade de um modo geral. Espaços multisseriadas são propícios para que sujeitos aprendam a viver e conviver com essas diferenças.

Nucleá-las não é solução para a garantia de melhoria nos índices educacionais. Essa lógica é baseada num programa social da classe dominante. Esta escola de que falamos, portanto, precisa ser um espaço que se oponha aos ideais neoliberais do capitalismo e esteja

aberta às novas diferenças estruturais e ideias pedagógicas, bem como de formação humana, com o objetivo explícito de fortalecer a relação harmoniosa entre os sujeitos e o planeta, como lugar de existência e produção de vida.

Por fim, esta pesquisa não pretendeu generalizar dados das experiências docentes. Em vez disso, empenhou-se em retratar uma realidade vivida e representada por estes indivíduos. Essa realidade foi determinada por circunstâncias que colocaram um desequilíbrio entre como as coisas são e como estão pensadas. Quando as vozes docentes se tornaram o canto das cigarras – por intermédio de suas lutas para garantir às crianças nas áreas rurais o acesso à educação – serão legitimadas ações práticas que construirão mais conhecimento autônomo dentro de suas comunidades. Docentes, discentes e comunidades devem questionar o poder social e usar esses recursos para aumentar suas ações e atuação prática. Isso pode levar a compreensões que facilitam a reconstrução do clamor da sociedade e a criação de novas oportunidades de crescimento social.

REFERÊNCIAS

ABRAÃO, José Carlos. **O Educador a caminho da roça**: notas introdutórias para uma conceituação de educação rural. Mato Grosso do Sul, 1989.

ALMEIDA, Verônica Domingues. **A experiência em experiências**: saberes docentes e a formação de professores em exercício. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel.; HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Escola de direito**: reinventando escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Philippe Ariès. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara. 1986.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDAR, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (ORGS). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004a.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004b.

ARROYO, Miguel G. Escola: terra de direito. In: **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. ANTUNES-ROCHA, Maria I.; HAGE, Salomão M. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-14.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: **Por uma educação do campo**. (Org) Mônica Castagna Molina. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ATTA, Dilza. Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: **PROGRAMA DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL (PRADEM)**. Escola de Classe Multisseriada. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Fundação Clemente Mariani, 2003. (Série Grupos de Estudos, n. 1, 28 p.).

AUSUBEL, David Paul. (2003). **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução do original The acquisition and retention of knowledge (2000).

BAHIA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Pedagógica Por uma Educação do Campo**. Vitória da Conquista: Núcleo Pedagógico, 2007.

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

BELLO, José Luiz de Paiva. **Metodologia científica**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/met01.htm>. Acesso em 10/06/2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96**. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1. Brasília: 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: cadernos de subsídios**. Brasília: 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 2. Brasília: 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília: 27 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2016.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: **Por uma educação básica do campo, nº 3**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem-terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete, PALUDO, Conceição, DOLL, Johannes (orgs). **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: Ed. PRONERA/NEAD, 2006.

CAMPOS, Márcio D'Onle. **A arte de sulear-se**. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/a-origem-do-sulear/>. Acesso em 26 de agosto de 2022.

CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessôa; CORRÊA, Walquiria Kruger. Ruralidades, urbanidades e a tecnização do rural no contexto do debate cidade-campo. **CAMPO-TERRITÓRIO**: revista de geografia agrária, v.3, n. 5, p. 214-242, fev. 2008.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Estado da arte acerca das Escolas Multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p.174-193, mai.2010. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art12_37e.pdf Acesso em: 20/07/2022.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Brasiliense, 1994. 390 p.

CUNHA JR., Adenilson Souza. SABERES EXPERIENCIAIS COMO PONTO DE PARTIDA PARA FORMACAO DE PROFESSORES DA EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS. **Saberes em perspec**. Jequié, v. 3, n. 5, p. 47-56, jan./abr. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742002000200010&script=sci_arttext. Acesso em: 20/07/2022.

DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional federal básica**. São Paulo: Cortez, 2004.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo, SP: Atlas, 1995.

EUGÊNIO, Benedito; BEZERRA, Débora Silveira Barros. A pedagogia mista como alternativa para a prática pedagógica. **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 11, Nº. 25, Set./Dez. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p71-84.

FERNANDES, Luís. História da Educação em Conquista. **Revista Histórica Taberna da História**. Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação do campo. In: Arroyo, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 2).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrevista concedida a Instituto Humanitas Unisinos, 18/4/2011. Disponível em <http://geografandoainfinitude.blogspot.com/2011/04/agricultura-familiar-por-bernardo.html>, publicada em 29/4/2011. Acesso em 8 de agosto de 2021.

FERRAZ, Ana Emília de Quadros; ROCHA, Altemar Amaral. **Apontamentos sobre a população rural no município de Vitória da Conquista Bahia**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14974201-Apontamentos-sobre-a-populacao-rural-no-municipio-de-vitoria-da-conquista-bahia-1-resumo.html>. Acesso em 20 de julho de 2022.

FERRAZ, Ana Emília de Quadros. SOUTO, Altemar Amaral. AGUIAR Iara Silva. As Vilas do Município de Vitória da Conquista: uma análise das redes. IN: **VII Congresso Brasileiro**. Disponível em: http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404503383_arquivo_vitoria-artigoCompletoasvilasdomunicipiodevitoriadaconquistaumaanalisedasredes.enviado.pdf. Acesso em: 15 de março de 2023.

FINO, Carlos Nogueira. Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. Funchal: **FORUM – Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira, 1, 2, 2001**. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/7.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

FONEC. Fórum Nacional de Educação do Campo. **Carta-manifesto 20 anos da Educação do Campo e do Pronera**. Brasília, 15 de junho de 2018. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/Manifesto-20-anos-_revisado25.06.2018.pdf. acesso em 16 de março de 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GRAMSCI, Antônio. **A concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry e MACLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 125 a 154

HAGE, Salomão Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: REUNIÃO ANUAL DO ANPED, 29, 2006. **Anais: Educação,**

Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2021.

HAGE, Salomão Mufarrej. Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate. (p. 460-477). In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (org. coleção Didática e Prática de Ensino). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.** Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out./dez., 2014

HAGE, Salomão Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.

HAGE, Salomão Mufarrej. A identidade da escola pública do campo: transgressão do paradigma (multi)seriado de ensino. **Revista São Miguel do Guará**, 2021.

HAGE, Salomão Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. A escola do campo não é uma escola multisseriada, nucleada, ciclada... É uma escola em movimento, que possui o jeito do campo. In: **Interfaces entre políticas públicas de educação do campo.** BICALHO, Ramofly (Org). Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2023, p. 13-24.

ISHIBASHI, Isao. **Um estudo comparativo do conteúdo didático da disciplina de história geral do ensino médio brasileiro e japonês.** 317f. *Mestrado* (História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

LAURIA, Shirley Mabel Franco da Silva; MOREIRA, Karla Ribeiro Souza. **Proposta de orientações didático-metodológicas para as Classes Multisseriadas das Escolas dos Círculos Escolares Intermediários I e II:** Agrupamento Monitorado. EDA – Escritório de Direitos Autorais da Biblioteca Nacional. Certificado de registro. Destinatário: Shirley Franco. Rio de Janeiro, 12 jun. 2018. 1 mensagem eletrônica.

LAURIA, Shirley Mabel Franco da Silva; TEIXEIRA, Wanderson Gomes. Metodologias ou estratégias colaborativas, Pedagogia da Cooperação e práticas pedagógicas contextualizadas no processo de ensino e aprendizagem em Classes Multisseriadas. In: SANTOS, Arlete Ramos dos et. al. (Orgs). **Educação do Campo:** políticas, sujeitos e movimentos. Curitiba: CRV, 2022.

LAVILLE, Christian; Dionne, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed: Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999. 339 p.

LIMA, Odile Angelin Gomes de. **Escola de classe multisseriada.** Estudos IAT. Salvador. n. 2. p. 142-150. Março, 1989.

MARTINS, Lúgia Márcia.; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas.** I Encontro Internacional de Educação do Campo. Brasília-DF: Observatório de Educação do Campo, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lúgia Márcia. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. In: **Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente, SP, v. 25, n. 1, p. 176-192, jan./abr. 2014.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil:** as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação conteúdo-forma: Expressão das contradições da prática pedagógica na Escola Capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos. **Didática: O Ensino e suas relações.** São Paulo, Papirus, 2006.

MATEUS, Kergileda Ambrosio de Oliveira, **Tecendo teias, desvelando identidades:** formação e saberes das professoras do Assentamento Rural Vila Isabel – Bahia - Brasil / . - 2007.

MERRIAM, Sharan. **Qualitative research and case study applications in education.** São Francisco (CA): Jossey-Bass, 1998.

MINAYO, Maria Celina de Souza et al. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO. Maria Cecília de Souza (org). O desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel.; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do Campo:** desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 185-197.

MONTEIRO, Albene Lis; NUNES, Cely do Socorro Costa. Formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perspectivas, contradições, recuos e continuidades. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Escola de direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 263-282.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.**

ANTUNES-ROCHA, Maria I.; HAGE, Salomão M. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 35-47.

MUNARIM, Antônio. **Movimento Nacional de Educação do Campo**: uma trajetória em construção. 17f. Trabalho apresentado no GT3. ANPED, 31ª Reunião Anual. Caxambu, 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br> GT3. Trabalhos.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1997. P. 15-34.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. Tradução: David Wesley Amado Duarte. Revisão técnica e introdução: João Mattar. **EaD em Foco**, v. 9, n. 1, e748, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9il.748>

OLIVEIRA, Andréa Santos. **As regras da prática pedagógica e o ensino de língua portuguesa no currículo de uma escola quilombola do Município de Vitória da Conquista BA.** / Andréa Santos Oliveira, 2020. 140f. il. Orientador (a): Dr. Benedito G. Eugênio. Dissertação (mestrado).

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. A Nucleação de Escolas Rurais: alguns elementos para reflexão. In: **I encontro de pesquisa e práticas em educação do campo da Paraíba**. João Pessoa, Centro de Educação UFPB, 2011. Disponível em: <http://www.ieppecpb2011.xpg.com.br/conteudo/GTs/GT%20-%2002/04.pdf>. Acesso em 25 mar. 2022.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Hucitec/Ed. UNESP, 2001. p. 17-28.

PAOLI, Maria Célia; TELLES, Vera da Silva. Direitos Sociais: conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. In: Sonia E. Alvarez; Evelina Dagnino; Arturo Escobar. (Org.). **Cultura e Política nos Movimentos Sociais Latino-Americanos**. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000, p. 106.

PASUCH, Jaqueline; SILVA, Ana Paula Soares da; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação Infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SANTOS, Stella Rodrigues dos. Classes Multisseriadas no Meio Rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente. **Revista de Educação CEAP** (Cessou em 2004. Cont. ISSN 1808-0669 Presente! (Salvador)), Salvador-Bahia, v. 47, p. 55-66, 2004.

ROCHA, Altamar Amaral; FERRAZ, Ana Emília de Quadros. **Atlas geográfico de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista**: Edição dos Autores, 2015.

RODRIGUES, Neidson. Crítico, radical e otimista. Entrevista concedida por Paulo Freire, publicada em *Presença Pedagógica*, ano 1, n. 1, jan./fev. 1995. Belo Horizonte: Dimensão. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Org. Ana Maria Araújo Freire. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

SANTOS, Robson de Souza; SANTOS, Marilene. **Educação do campo**: Classes Multisseriadas e seus desafios pedagógicos. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out-dez., 2017.

SANTOS, Vanessa Costa dos; GARCIA, Fátima Moraes. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. **Kiki-kerê**: Pesquisa em Ensino, Dôssiê n. 4, Vol. 1, out. 2020.

SANTOS, Giane Santos.; LAURIA, Shirley Mabel Franco da Silva; SANTOS, Arlete Ramos. A educação escolar pública para as populações campestres no município de Vitória da Conquista/Ba. **ABATIRÁ - REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS**. Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII V3: n.5 Jan-Jun: 2022. p. 1- 652. ISSN 2675-6781

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In DUARTE, Newton (Org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Luciene Rocha; SANTOS, Arlete Ramos; SOUZA, Davi Amancio. OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 40-65, 2020. DOI: 10.22481/poliges.v1i1.8263. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8263>. Acesso em: 1 jun. 2022.

SILVA, Luciene Rocha. **A política municipal de educação do campo em Vitória da Conquista – Bahia, no período de 2010 a 2017 / Luciene Rocha Silva**. – Ilhéus, BA: UESC, 2017.

SOUZA, José Raul. **Protagonismo estudantil em feiras de ciências no semiárido potiguar**: da Educação Básica ao Ensino Superior. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros-RN, 2019. 133 f.

SOUTO, Lucas Gonçalves. Diagnósticos dos indicadores socioeconômicos de Vitória da Conquista/BA. **XV Semana de Economia UESB: a Conjuntura Econômica atual e os desafios ao desenvolvimento**. 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.327f.

TAFFAREL, Celi Zulke e MUNARIM Antônio. Pátria Educadora e Fechamento de Escolas do Campo: O Crime Continua. **REVISTA PEDAGÓGICA** | V.17, N.35, MAIO/AGO. 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 13. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 30-55.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Compartilhando saberes: pesquisa ação educativa ambiental. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Coord.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 269-276.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VALENTIM, Marta Ligia P. Construção do conhecimento científico. In: **Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação**. São Paulo: Polis, 2005. p. 7-28.

VEIGA, José Eli. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. São Paulo: Cortez, 2003.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE a – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (PPGE_n) MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

QUESTIONÁRIO

1. Nome: _____
2. Celular/WhatsApp () _____ - _____
3. E-mail: _____
4. Idade:

<input type="checkbox"/> Menos de 25 anos	<input type="checkbox"/> 25 a 29 anos	<input type="checkbox"/> 30 a 34 anos
<input type="checkbox"/> 35 a 39 anos	<input type="checkbox"/> 40 a 44 anos	<input type="checkbox"/> 45 a 49 anos
<input type="checkbox"/> 50 a 54 anos	<input type="checkbox"/> 55 a 59 anos	<input type="checkbox"/> 60 anos ou mais
5. Sexo:

<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino	<input type="checkbox"/> Outro	<input type="checkbox"/> Prefiro não declarar
------------------------------------	-----------------------------------	--------------------------------	---
6. Escolaridade:

<input type="checkbox"/> Magistério	<input type="checkbox"/> Pedagogia
<input type="checkbox"/> Outra licenciatura	Qual: _____
7. Pós-Graduação

<input type="checkbox"/> Especialização em andamento	<input type="checkbox"/> Especialização
<input type="checkbox"/> Mestrado em andamento	<input type="checkbox"/> Mestrado
<input type="checkbox"/> Doutorado em andamento	<input type="checkbox"/> Doutorado
<input type="checkbox"/> Pós-Doutorado	
8. Área da Pós-Graduação: _____
9. Caso tenha marcado **Magistério na questão anterior**, qual ou quais motivo (s) que fez/fizeram com que você não ingressasse no ensino superior?

-
-
10. Quanto tempo trabalha na educação? _____
 11. Quantos anos de experiência em sala de aula? _____
 12. Quantos anos de experiência em classes multisseriadas (multisseriadas/multimodulares) você possui? _____
 13. Qual a sua carga horária de trabalho? _____
 14. Quantos anos consecutivos você atua em classes multisseriadas (multisseriadas/multimodulares)? _____

APÊNDICE b – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (PPGE_n) MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

PARTE 1 – NARRATIVAS DO SUJEITO

1. Conte-me o porquê da escolha em se tornar docente.
2. Descreva como é ser docente de classe multisseriada.
3. Explane um pouco acerca de sua escola e sua turma.

PARTE 2 – QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO

1. Como é a sua rotina de trabalho na classe multisseriada?
2. Como você enxerga os alunos da classe multisseriada?
3. Você enfrenta dificuldades para trabalhar em classe multisseriada? Quais? E, como você as enfrenta?
4. Em sua formação inicial, você estudou sobre classes multisseriadas? Explique sua resposta.
5. Há formações continuadas oferecidas pela SMED que sejam específicas para professores atuantes em classes multisseriadas? Se sim, elas contribuem para sua prática docente em turma com essa organização de ensino?
6. Você já trabalhou com alguma proposta da rede específica para as classes multisseriadas? Se sim, relate quando e como foi essa experiência.
7. Há livro (s) didático (s) na sua escola? Ele/eles atende (m) as especificidades da turma multisseriada?
8. Quantos e quais anos de escolaridade você atende em sua classe multisseriada?
9. Qual/quais estratégias ou metodologia (s) você utiliza para atender os variados anos e idades em sua classe multisseriada?
10. Que saberes e práticas docentes você mobiliza para preparar suas aulas?
11. Quais as implicações dessas práticas frente à aprendizagem dos seus alunos?
12. Considerando a realidade do município e a realidade da escola em que atua, como você avalia as condições de trabalho dadas a você no que se refere à:

- a) Infraestrutura da escola;
- b) Materiais didáticos disponíveis;
- c) Proposta curricular e planejamento de ensino;
- d) Política de formação continuada de professores.

13. Em sua prática docente há espaço para as questões que envolvem a diversidade presente na turma multisseriada?

14. Sobre sua gestão de sala de aula, relate um pouco acerca da:

- a) Distribuição do tempo para atividades e conteúdos de cada ano;
- b) Relação professor-aluno;
- c) O processo avaliativo.

15. Qual o seu posicionamento frente à política de fechamento das escolas com organização multisseriada no município de Vitória da Conquista? Justifique a sua resposta.

16. Há algo mais que não foi questionado, mas que você queira deixar registrado?

ANEXOS

ANEXO a – Ofício nº 64/2022



PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA

Secretaria Municipal de Educação
www.pmvc.ba.gov.br

Vitória da Conquista, 19 de abril de 2022.

Ofício nº 64/2022 – Núcleo Pedagógico – SMED

Sra. Shirley Mabel Franco da Silva Lauria

Prezada Senhora,

Em resposta a solicitação feita no Ofício emitido em 12 de abril de 2022, por Vossa Senhoria, informamos que:

1. A Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, tem atualmente (2022) **19 Círculos Escolares Integrados** na Zona Rural, distribuídos em **76 Unidades Escolares**;
2. Destas Unidades Escolares (Zona Rural), **56 trabalham com organização Multisseriada**;
3. O número total de alunos matriculados na **Zona Rural** em 2022 é **10.526**, divididos nas modalidades:
 - Creche – 58 alunos
 - Pré-Escolar – 1.430
 - Fundamental I – 3.403 alunos
 - Fundamental I – Multisseriadas – 1.581
 - Fundamental II – 3.086 alunos
 - EJA Seg. I – 234 alunos
 - EJA Seg. II – 734 alunos

Nos colocamos a disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

RONILSON FERREIRA DOS SANTOS
Coordenador Geral do Núcleo Pedagógico
Matrícula nº 158103

ANEXO b – Resolução nº 10/2006

RESOLUÇÃO nº 010/2006

Dispõe sobre as diretrizes para organização do Ensino Fundamental da Educação no Campo.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA, Estado da Bahia, no exercício das atribuições conferidas pelo art. 11, inciso III, da lei 9394/96, pela lei municipal nº 648/92, e pelo regimento interno, e tendo em vista tornar efetivo, no âmbito deste Município, o disposto, no artigo 205, da Constituição Federal combinado com os artigos 23, 25 e 28 da LDB, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e com o Parecer CEB/CNE, nº 36/2001 e Resolução CEB/CNE nº 01/2002,

RESOLVE:

Art. 1º - O ensino fundamental regular organizar-se-á em dois segmentos:

- I. Segmento I compreenderá cinco módulos.
- II. Segmento II compreenderá quatro módulos.

Parágrafo Único - As classes do Segmento I poderão ser modulares ou multimodulares.

Art. 2º - A Educação Básica do Campo tem por finalidades:

- I. promover o desenvolvimento do educando;
- II. assegurar a formação básica indispensável para o exercício da cidadania;
- III. propiciar meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 3º - A Escola no Campo terá como objetivos:

- I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que fundamental a sociedade;
- III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes de valores;
- IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;
- V. a qualidade do trabalho pedagógico.

Art. 4º - Cada módulo terá no mínimo 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentas) horas, sendo exigida a frequência mínima do aluno de 75% (setenta e cinco por cento) do total mínimo de cada módulo como prerrogativa para aprovação de um módulo para outro.

Art. 5º - O calendário das escolas rurais deverá adequar-se às peculiaridades de cada região, inclusive climáticas e econômicas, conforme o disposto no Artigo 23 Parágrafo II da lei 9394/96, combinados com os artigos 116 e 117, do Regimento das Escolas Municipais.

Art. 6º - A avaliação é diagnóstica, contínua, processual, participativa e emancipatória, devendo sua concepção ser construída de modo a caracterizar:

- I. observâncias às competências propostas;
- II. reorientação de estudos para os alunos com dificuldade de aprendizagem;
- III. acompanhamento processual a respeito do desenvolvimento do educando;
- IV. predominância dos aspectos formativos sobre os somativos;
- V. subsidiar o professor quanto ao planejamento e ao replanejamento das atividades curriculares;
- VI. possibilitar a classificação de alunos;
- VII. fornecer ao final de cada ano letivo, elementos para emissão de parecer do professor sobre a aprendizagem do aluno.

§ 1º - Entende-se por classificação, nos termos da Lei nº 9394/96, o posicionamento do aluno na forma de organização curricular adotada.

§ 2º - A avaliação da aprendizagem será registrada em ficha de acompanhamento do aluno e, ao final de cada ano letivo, em ficha descritiva do desempenho, observando as áreas de conhecimento.

Art. 7º - A recuperação da aprendizagem, parte integrante do processo escolar, dar-se-á paralelamente ao período letivo do aluno, sendo assegurado ainda, duas etapas de estudos complementares, no término de cada semestre para que os alunos que não tiverem desenvolvido as habilidades e competências necessárias relacionadas ao módulo de acordo ao projeto de cada unidade de ensino.

Art. 8º - A Educação no Campo terá o seu plano curricular referenciado nos artigos 26, 27 e 28 da Lei nº 9394/96, na Resolução CNE/CEB nº 02/98 e nas Resoluções CME nº 08/2006, devendo ser trabalhados os componentes curriculares seguintes:

- I. Base Nacional Comum: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa;
- II. Parte diversificada: Língua Estrangeira Moderna será oferecida a partir do Segundo Segmento, como disciplina obrigatória do currículo.

§ 1º. Nas classes do Segmento I, o currículo deverá ser composto apenas de uma base nacional comum, integrando e articulando os aspectos da vida cidadã com as áreas do conhecimento, visando a formação integral do aluno.

§ 2º. Nas classes do Segmento II, o currículo deverá ser composto de uma base nacional comum e da parte diversificada, integrando e articulando os aspectos da vida cidadã com as áreas do conhecimento.

§ 3º. No currículo proposto, a Educação no Campo promoverá a interdisciplinaridade e a contextualização, através do intercruzamento e do inter-relacionamento dos conteúdos das disciplinas, imprimindo a estas significado e relevância na aquisição do conhecimento.

Art. 9º - No âmbito da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista aprova-se a implantação da Educação do Campo Segmentos I e II, a partir do ano de 2007.

Art. 10 - Será constituída, no ano de 2007, Comissão no Pleno do Conselho, para acompanhamento da implantação do regime.

Art. 11 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando demais disposições em contrário.

Sala das Sessões Frei Serafim do Amparo, do Conselho Municipal de Educação de Vitória da Conquista, 20 de dezembro de 2006.

Ester Maria de Figueiredo Souza
Presidente