

As formações dos professores que atuam nas classes multisseriadas do campo da sede do Município de Nova Viçosa/BA

The training of teachers who work in multigrade classes in the field at the headquarters of the Municipality of Nova Viçosa/BA

Iago Santos da Silva
Franklin Noel dos Santos

403

Resumo: A Educação do Campo busca garantir a formação integral dos alunos rurais, proporcionando-lhes uma educação que considera aspectos sociais, culturais e econômicos. Entre as propostas, encontram-se as escolas multisseriadas, que abrigam alunos de diferentes séries, faixas etárias e níveis de aprendizagem. Essas escolas estão constantemente sob a ótica estereotipada de que a multisseriação é um impedimento para uma educação de qualidade, até mesmo entre os docentes que nelas atuam. Para mudar essa visão de paradigma seriado, é preciso que os docentes considerem a heterogeneidade presente nessas classes. É nesse sentido que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, deve ser uma aliada, pois precisa ser ampliada, contribuindo para transformar a prática de ensino e mudar essa realidade presente no campo. Assim, este artigo tem como objetivo verificar e discutir a formação dos professores que atuam nas escolas multisseriadas do campo na sede do município de Nova Viçosa/BA. O texto traz reflexões referentes às formações de professores que lecionam em escolas do campo com esse formato de organização de ensino. No arcabouço da pesquisa qualitativa, a coleta de dados se deu a partir de questionário e entrevistas com quatro professoras, um diretor e uma coordenadora que trabalham nessas escolas na sede do município de Nova Viçosa/BA. Os dados foram submetidos à Hermenêutica para interpretar as falas dos participantes e, assim, discutir com pesquisadores da área. Foi verificado que as professoras que atuam nessas escolas não tiveram formação inicial específica para a docência em multisséries, e os únicos cursos que realizaram seguem a lógica do paradigma urbanocêntrico. Os resultados mostram que é preciso que a secretaria de educação responsável pelas escolas onde os participantes da pesquisa lecionam reveja as formações continuadas, para superar as lacunas da formação inicial e para que, de fato, os professores levem em consideração a heterogeneidade presente nessas turmas.

Palavras chave: Classes Multisseriadas; Formação Docente; Escolas do Campo.

Abstract: Rural Education seeks to guarantee the comprehensive training of rural students, providing them with an education that takes social, cultural and economic aspects into account. Among the proposals are multi-grade schools, which house students from different grades, age groups and learning levels. These schools are constantly under the stereotypical view that multigrade is an impediment to quality education, even among the teachers who work there. To change this vision of the serial paradigm, teachers need to consider the heterogeneity present in these classes. It is in this sense that teacher training, both initial and continuing, must be an ally, as it needs to be expanded, contributing to transforming teaching practice and changing this reality present in the field. Thus, this article aims to verify and discuss the training of teachers who work in multigrade rural schools in the municipality of Nova Viçosa/BA. The text



brings reflections regarding the training of teachers who teach in rural schools with this teaching organization format. In the qualitative research framework, data collection took place through a questionnaire and interviews with four teachers, a director and a coordinator who work in these schools in the municipality of Nova Viçosa/BA. The data was submitted to Hermeneutics to interpret the participants' statements and, thus, discuss with researchers in the area. It was verified that the teachers who work in these schools did not have specific initial training for teaching in multigrades, and the only courses they took follow the logic of the urban-centric paradigm. The results show that it is necessary for the education department responsible for the schools where the research participants teach to review continuing training, to overcome the gaps in initial training and for teachers to actually take into account the heterogeneity present in these classes.

Keywords: Multiseries Classes; Teacher Training; Country Schools.

Introdução

No Brasil, as escolas que atendem à população rural são predominantemente multisseriadas e fazem parte da modalidade de ensino conhecida como Educação do Campo. Hage (2011), um pioneiro nos estudos sobre classes multisseriadas, revela que vários fatores contribuem para a formação desse modelo escolar, principalmente a baixa demanda de alunos e a dificuldade de locomoção dos professores. Nesse contexto, é crucial destacar a importância de estudar e discutir as turmas multisseriadas, pois elas garantem o direito à educação da população rural.

Apesar de serem bastante conhecidas na área rural, pouco se fala sobre essa organização escolar. Além disso, são poucos os estudos que têm como objeto de pesquisa as multisséries. Mas, afinal, o que são essas classes tão pouco faladas? As classes multisseriadas se caracterizam por uma organização na qual, na maioria das vezes, há um único professor que leciona para vários alunos de séries ou anos diferentes.

[...] são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de séries, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimento, de níveis de aproveitamento etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo da multissérie, articula a particularidade indeníveis relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais etc [...] (Hage, 2005, p. 57).

Dentro do contexto educacional, a nomenclatura multisseriada assume um sentido negativo. Conseqüentemente, ao passar dos anos, essas escolas são tratadas como um tipo de estratégia emergencial, “como uma espécie de



tapa buraco para solucionar os problemas das escolas isoladas, que não contam com quantidade de alunos suficiente para divisão das turmas em série” (Rodrigues, 2009, p. 72). Esse tratamento tem restringido as práticas pedagógicas dos professores, a uniformização das escolas multisseriadas pelas secretarias de educação e resultado no abandono de políticas públicas.

De acordo com Santos (2015), os professores refletem constantemente nas responsabilidades de assumirem turmas multisseriadas. Existem contrapontos na forma em que muitos educadores definem as classes multisseriadas. Os profissionais da educação expõem as dificuldades em lidar com o tempo dentro da sala de aula, já que necessitam trabalhar diversos conteúdos para cada série/ano. Isso é resultado da negligência que este tipo de organização sofre há anos. Não se houve falar das multisseriadas nos cursos de formação inicial, não há orientações pedagógicas específicas para atuar nesta realidade, não são apresentados junto aos profissionais da educação outros modos de organizar o trabalho pedagógico e de como atuar numa sala tão diversificada.

Essas escolas estão constantemente sob a ótica estereotipada de que a multisseriação é um impedimento para uma educação de qualidade. Por isso, é crucial que os docentes adotem uma prática que ultrapasse o paradigma seriado, uma prática que se baseie na heterogeneidade. Hage (2005) acrescenta que a ausência de formação específica para atuação nas classes multisseriadas ocasiona diversas dificuldades, como na organização pedagógica, na elaboração dos planos de ensino e na formulação de atividades. O autor destaca que, para as escolas do campo, a formação docente deve ser ampliada, contribuindo para transformar a prática dos professores.

A partir disso, Arroyo (2013) destaca a importância de uma formação continuada para professores que atuam no meio rural, para prepará-los para a realidade e para tomar medidas que minimizem e suprimam o impacto da falta de políticas públicas recorrentes nas escolas do campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Brasil, 2002), informam que é dever do estado ou município garantir a formação dos



docentes que atuam na educação do campo. Os cursos oferecidos devem englobar conteúdos voltados para essa população. Ou seja, o documento sugere que os cursos de formação continuada para esses professores devem estar voltados para a cultura da comunidade, de modo que a estrutura curricular seja convergente com as matrizes culturais desses povos.

Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo verificar e discutir a formação dos profissionais da educação que atuam nas escolas multisseriadas do campo na sede do município de Nova Viçosa/BA. Para isso, foi realizada uma pesquisa com quatro professoras, um diretor e uma coordenadora das escolas multisseriadas da sede do município que, por sua vez, tem as escolas do campo constituídas por turmas multisseriadas, agrupadas em “Escolas do Campo I”¹.

O intuito deste artigo não é apenas apontar os desafios percebidos, sentidos e descritos sobre a formação docente, mas também demonstrar como as classes multisseriadas existem e resistem, com a expectativa de que outros estudos se voltem a elas no sentido de assegurar sua continuidade e sua importância para a transformação da realidade do campo.

Fundamentação teórica

A formação do professor das classes multisseriadas do campo

A formação de professores específicos para atuar na educação do campo no Brasil é um grande desafio na esfera das políticas públicas educacionais. De modo geral, a formação docente tem sido debatida durante anos, nas instâncias governamentais e instituições de formação docente. Resultado disso, a Lei de Diretrizes e Bases na Educação (LDB), direciona em seu texto a formação de professores, no título “VI – Dos Profissionais da Educação Básica”, dizendo que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de

¹ Conforme relatado pela secretária de educação, devido ao município Nova Viçosa possuir outras escolas do campo em seus distritos (Argolo, Helvécia e Posto da Mata), para melhor identificação e organização, as escolas da sede foram agrupadas em Escolas do Campo I.



graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

No parágrafo único do art. 61 da LDB, prevê que a formação dos profissionais da educação deve ser pensada de modo que atenda às especificidades do exercício de suas atividades, sobretudo, os objetivos das diferentes etapas e modalidade que exercem na educação básica, tendo como fundamento:

I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996, p. 40).

Apesar disso, esses cursos de formação de professores no país não têm preparado os docentes para lidar com a educação do campo. Na maioria das vezes, esses cursos possuem viés hegemônicos, isto é, uma formação que não é capaz de formar educadores habilitados a contribuir com uma educação que contempla a heterogeneidade e a diversidade que a escola do campo possui (Arroyo, 2007).

Se tratando especificamente de classes multisseriadas, muitos professores se sentem despreparados quando entram numa sala de aula com essa organização, por falta de experiência e capacitação adequada (Hage, 2005).

Ademais, cursos de formação de professores persistem em possuir um currículo totalmente divergente do cotidiano escolar do campo. Tais cursos muitas vezes não se lembram de que existem outros modelos de ensino diferentes daqueles das áreas rurais, o que leva muitos a pensarem que este é o único modelo educacional de qualidade (Jesus, 2010).

Conforme exposto por Pimenta (2002), as licenciaturas precisam desenvolver nos seus alunos a compreensão de que seu papel vai além de simplesmente ensinar, sobretudo, investigar e refletir sobre o impacto de suas estratégias de ensino para que de fato haja uma educação de qualidade.



Nesse sentido, Freire (1996, p. 43), afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Os docentes das escolas do campo enfrentam desafios referentes às políticas de formação docente, além disso, precisam lidar com a precariedade das condições de trabalho, baixos salários e desvalorização social docente. A formação dos docentes do campo é um assunto muito complexo, pois ele deve abranger questões educativas a partir de realidades diferenciadas como problemas sociais, econômicos e culturais (Arroyo, 2007).

Os movimentos sociais passaram a reivindicar uma formação específica para os docentes que atuam no campo. De acordo com Jesus (2010, p. 407), a formação:

[...] vem sendo construída como uma luta dos movimentos sociais pelo direito à educação a partir da luta pela terra, pelo trabalho e pela produção da cultura camponesa que tem como princípio político a estruturação de conhecimentos e práticas sociais que contribuam para ampliar o enfrentamento ao latifúndio, à monocultura e ao agronegócio.

Assim como a LDB, a implementação, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação), como política pública, destaca a importância dos sistemas de ensino em promover formação continuada de professores do campo, a fim de promover o aperfeiçoamento permanentes desses docentes (Brasil, 2002).

Com o objetivo de melhorar essa problemática, a Resolução Nº 2 de abril de 2008 faz considerações específicas sobre as condições de trabalho e formação docente de escolas multisseriadas do campo. O art. 10 determina que, para as escolas multisseriadas do campo atingirem o padrão mínimo de qualidade “[...] necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente” (Brasil, 2008, p. 03).

Todos os avanços citados acima são essenciais, porém não suficientes, é preciso continuar avançando. A educação do campo necessita de programas



além dos temporários. Para Arroyo (2007), a ausência de políticas públicas voltadas para a formação de professores é reflexo do descaso do governo com a educação básica. O autor acrescenta que “os movimentos sociais exigem políticas públicas, de Estado, na educação e na formação de educadores(as) do campo. Reivindicar políticas de Estado significa superar estilos de formulação de políticas por programas temporários [...]” (Arroyo, 2007, p. 172).

Metodologia

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa cujos procedimentos pressupõem um estreitamento da relação entre participante e objeto. Sendo assim, a pesquisa qualitativa não se baseia na busca por padrões a partir de análises estatísticas, e sim busca descrevê-los, usando impressões, opiniões e pontos de vista dos participantes da pesquisa (Goldenberg, 2004, p. 14).

Os métodos de abordagem necessários para realizar a coleta de análise dos dados utilizados neste artigo, foram: um questionário e duas entrevistas semiestruturada com perguntas abertas.

Foram convidados a participar da pesquisa as cinco professoras que lecionam nas escolas multisseriadas, um diretor e uma coordenadora da sede do município. Porém, uma professora não aceitou fazer parte da pesquisa.

Vale ressaltar que a sede do município possui apenas três escolas organizadas em classes multisseriadas e localizadas na zona rural. Duas dessas escolas têm apenas uma classe multisseriada, cada uma com uma professora, enquanto a terceira escola possui três classes, cada uma com sua respectiva professora. Devido ao número reduzido de alunos, as Escolas do Campo I compartilham um único diretor e uma única coordenadora.

O processo de levantamento de dados consistiu em três etapas. A primeira etapa iniciou com a técnica de entrevista semiestruturada, com perguntas abertas direcionadas ao diretor e à coordenadora, a fim de entender com que frequência são oferecidas as formações continuadas nas escolas em que atuam.



A segunda etapa ocorreu com a aplicação de um questionário aos seis participantes da pesquisa. O questionário teve como objetivo identificar as formações dos participantes e tempo de atuação nessas escolas.

Por fim, a terceira fase ocorreu por meio de entrevista com as professoras, de forma individual. A técnica foi auxiliada por um roteiro de entrevista semiestruturado que “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicada rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke; André, 2018, p. 40). O intuito dessa técnica foi de investigar a concepção das professoras sobre as formações e capacitações docentes.

Transcrevemos de forma fidedigna as entrevistas feitas com as professoras, diretor e coordenadora, sendo posteriormente analisadas. Todas as participantes da pesquisa foram nomeadas com codinomes².

Para interpretar o material transcrito e, assim, desvendar os sentidos das palavras expressas pelos participantes da pesquisa, utilizamos a Hermenêutica para analisar esses dados. Na área filosófica, a Hermenêutica é uma arte interpretativa que enriquece a compreensão de diversos aspectos, de forma livre e sem a tabulação de dados (Caprara, 2003, p. 925).

Resultados e discussões

A formação profissional dos participantes da pesquisa

De acordo com o questionário aplicado para identificar o perfil das professoras, diretor e coordenadora, destacamos no Quadro 1 as caracterizações dos participantes da pesquisa no que se refere à titulação/formação.

Quanto à titulação/formação, foi possível observar que tanto o corpo docente quanto o diretor e coordenadora, são profissionais habilitados em nível superior, para a docência na Educação Básica. Sobretudo, notamos, também, que dos seis participantes, cinco investiram em formação continuada em nível

² Para a compreensão dos resultados, o diretor, coordenadora e professoras receberam os seguintes codinomes: Zé, Janaina, Ana, Michele, Lia e Flor. Estes nomes foram criados pelos próprios participantes, durante a entrevista.



de pós-graduação lato sensu, motivados por interesses particulares. Somente a professora Flor não possuíam até o momento da pesquisa, especialização. Durante uma conversa informal, a Flor relatou que contrato temporário não é contemplado pelo Plano de Carreira do Magistério Público Municipal (Lei Complementar nº 028/2010), isso ocasionou na desmotivação em realizar uma especialização. Revisitando a lei, foi verificada a informação, conforme destacado abaixo:

Art. 4º - Este plano estabelece nos termos de seus dispositivos e é demonstrado por: I - Anexo I: Quadro de pessoa do cargo efetivo, grupo ocupacional; nomenclatura, requisitos, vencimentos, números de vagas e carga horaria.

Quadro 1: Caracterização das professoras, Diretor e Coordenadora quanto à titulação/formação

Codinome	Titulação		
	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação
Zé	Magistério	Pedagogia	Educação do Campo
Janaina	Magistério	Pedagogia	Educação do Campo
Michele	Magistério	Pedagogia	Alfabetização em Língua Portuguesa
Lia	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia
Ana	Magistério	Pedagogia e Letras	Psicopedagogia Cínica e Institucional
Flor	Magistério	Pedagogia	-

Fonte: Elaborado com base nos dados dos questionários

Os questionários apresentam que todos os participantes das pesquisas realizaram o antigo curso de Magistério, hoje extinto. Todos eles concluíram antes de 2008, quando a legislação ainda admitia o curso de Magistério como habilitação mínima para o exercício da docência.

Em relação às instituições onde este curso foi realizado, identificamos apenas instituições públicas. Esses dados destacam a relevância do antigo



curso de Magistério para a formação inicial de professores na região. Tais cursos desempenharam um papel fundamental ao proporcionar aos participantes da pesquisa uma formação inicial que lhes permitiu ingressar na profissão docente ou prosseguir com seus estudos no ensino superior, por meio da realização de cursos de licenciatura.

Identificamos que, conforme o Estado foi organizando as legislações e os planos educacionais, a formação dos professores foi ocorrendo paralelamente à sua atuação profissional. A formação dos professores das escolas pesquisadas pode ser considerada desde a formação inicial até a formação atual em serviço, conforme exposto no Quadro 1, articulada aos cursos de formação continuada.

Em relação à graduação, a sistematização dos dados aponta que todos os participantes da pesquisa possuem graduação em Pedagogia. Apenas a professora Ana possui uma segunda graduação em Letras. Todos os seis cursaram em instituições privadas. O questionário não buscou identificar a modalidade do curso (presencial, semipresencial ou à distância), mas, a partir de conversas informais, verificamos que todas as graduações foram realizadas na modalidade semipresencial.

Considerando a formação dos participantes da pesquisa no nível de graduação, é interessante observar o ano em que obtiveram seus diplomas. Ao analisar a formação de cada um, notamos que duas professoras têm formações mais recentes: Michele em 2014 e Flor em 2015. Por outro lado, os mais antigos foram a professora Lia, que se formou em 2000, e Zé, em 2004. A professora Marta concluiu sua formação em 2007, enquanto Janaina se formou em 2009.

A respeito da formação inicial, a professora Flor relatou sua trajetória e expressou como se sente realizada por ter cursado um curso de nível superior:

Eu amei a faculdade que eu fiz, eu tenho orgulho da Unopar da Pitágoras. Eu tenho orgulho da faculdade que eu fiz e fico triste com pessoas do campo profissional, quando fala “ah, essas faculdades a distâncias, ela não traz bagagem pra gente, ela não traz ensinamento”. Traz sim, pra quem quer ter conhecimento, capacitação, ela traz. Me ensinou muito, porque eu aprendi muito com a minha faculdade, eu aprendi a me expressar, eu aprendi no nervosismo, tudo isso eu aprendi



dentro da faculdade. Então eu só tenho a agradecer, eu não desmereço (Flor).

Vale ressaltar que a formação de docentes na modalidade a distância tem se tornado há décadas uma política pública no Brasil e também se apresenta como um grande mercado para as instituições privadas. Existem muitos contrapontos sobre a educação a distância, conforme exposto no relato acima. Os julgamentos existem porque muitas instituições de ensino superior “utilizam essa modalidade como uma maneira de obter benefícios financeiros, sem preocupação com os aspectos que caracterizam uma educação de qualidade” (Schlünzen Júnior, 2009. p.24). De acordo com autor, o ensino a distância ainda é afetado por estigmas provenientes de diversas fontes, incluindo questões políticas, ideológicas e culturais. Muitos desses estigmas estão enraizados na crença de que este ensino é uma forma de educação simplificada e de qualidade inferior, concebida para atender às massas.

Concordamos com Schlünzen Júnior (2009), quando diz a educação a distância não deve ser vista somente como uma forma de ensino em massa, mas também como uma alternativa valiosa para proporcionar acesso à educação. Sobretudo, corroboramos com Giroux (1992, p. 161), quando diz que as instituições responsáveis pela formação de professores devem ir além do ensino de habilidades técnicas e conhecimentos específicos da área, e se concentrar na construção de uma identidade profissional. Esses indivíduos devem ser reconhecidos como seres humanos livres e autônomos, e sua formação deve enfatizar valores intelectuais, explorando temas que estimulem o pensamento crítico. Isso os capacitará a compreender a importância de seu trabalho como parte integrante da sociedade e os conscientizará de sua responsabilidade ética e profissional.

Consentimos com Pimenta (2002), ao afirmar que os cursos de licenciatura necessitam se preocupar, desde o início da graduação, em desenvolver em seus alunos o hábito de serem professores pesquisadores de suas práticas, para que a pesquisa dessa prática se torne comum em seu cotidiano escolar. Portanto, os professores precisam estar sempre abertos a novas curiosidades e aprendizagem constante, para melhorarem suas práticas de ensino.

Porém, do ponto de vista de Jesus (2010), os currículos oficiais de licenciatura:

Não têm destacado as questões pertinentes aos conhecimentos e práticas sociais oriunda do meio rural. São currículos que privilegiam conteúdos, ricos nas suas especificidades, mas poucas sensíveis ao atendimento das reais necessidades de conhecimento e cultura dos diversos grupos étnicos como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativista, e trabalhadores da agricultura, que historicamente foram excluídos como capazes de pensar e de agir (Jesus, 2010, p. 410).

Dos seis participantes da pesquisa, cinco possuem cursos de especialização *lato sensu*, conforme detalhado no Quadro 1. No questionário, buscamos identificar mais de três especializações para determinar se algum dos participantes possui formação voltada para a educação do campo. Identificamos que a coordenadora Janaina obteve sua primeira pós-graduação em Educação do Campo em 2012 e acumula mais de seis especializações em outras áreas. O diretor Zé concluiu sua primeira especialização no ano da pesquisa, em 2023, voltada para Educação do Campo. A professora Michele se especializou em Alfabetização no ano de 2020 e Neuropedagogia em 2023. A professora Ana realizou especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, enquanto a Lia em Psicopedagogia. Ambas não quiseram informar o ano de obtenção.

Procuramos identificar juntamente com o diretor e coordenadora se a Secretaria de Educação do Município procura desenvolver para os professores cursos de formação continuada voltada para classes multisseriadas do campo. O diretor Zé esclarece que a secretaria procura desenvolver formação continuada, mas não especificamente para a educação do campo. A coordenadora Janaina relatou com muita angústia o descaso com a formação continuada para as professoras do campo, conforme destacado no trecho a seguir:

Eu nunca vi essa preocupação de ter uma formação específica para os professores do campo. Porque os professores do campo precisam dessa formação específica, eles precisam saber usar os meios tecnológicos em prol da aprendizagem das crianças. Eles precisam ter cursos pra aprender a trazer, a

colocar realidade, a trabalhar com a realidade dos alunos. Então tudo que a gente vê de curso hoje é referente ao povo urbano. Tudo aqui é urbano, é o livro, são os cursos de formações, tudo aqui é da cidade. Os mesmos cursos que as professoras da escola urbana fazem são os mesmos da zona rural (Janaina).

No questionário administrado aos participantes da pesquisa, procuramos determinar se estes realizaram alguma capacitação contínua voltada para a educação do campo ou classes multisseriadas. Todas as respostas foram negativas, corroborando ainda mais as observações feitas pela coordenadora.

Também indagamos durante as entrevistas conduzidas com as professoras se alguma entidade governamental, incumbida da administração e direção das políticas educacionais das escolas municipais, oferece atividades específicas para a região rural ou programas de formação continuada para os professores. Mais uma vez, as respostas se alinham entre si:

Eles mesmo não, eu nunca vi. Eu vejo a UNDIME, esse FORMACAMPO é um curso promovido pela UNDIME, não é a secretaria de educação que busca um curso específico, voltado, único e exclusivamente para o campo, para formar os professores do campo, eu não vejo. Eles têm uma formação sem pé e sem cabeça, “vamos falar sobre as pessoas com deficiência, vamos falar sobre inclusão, vamos falar sobre escola especial”, aí vem para o campo, e acaba que a formadora passa informação para a coordenadora, e a coordenadora se vira nos trintas. Eles não têm um curso que eles possam ter profissional que já é habilitado para dar especificamente para gente, eles não têm. Eles pegam ali um cursinho, montam dois ou três e jogam em cima do coordenador para se virar (Ana).

Por coincidência, durante o período de desenvolvimento desta pesquisa, observamos que o primeiro curso direcionado à educação do campo estava sendo oferecido. Conforme destacado por Michele, "esse está sendo o primeiro curso voltado para a educação do campo". De acordo com os relatos das entrevistadas, o nome do curso é Programa de Formação de Professores do Campo (FORMACAMPO), cujo principal propósito era contribuir para a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação do Campo, em escolas dos Territórios de Identidade da Bahia, em colaboração com



Instituições de Ensino Superior parceiras e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)³.

De acordo com informações encontradas no site da UNDIME/BA, o curso era realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), através do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais e Educação do Campo e Cidade (GPEMDECC). A UNDIME foi responsável pela divulgação do curso e, principalmente, pelas inscrições das secretarias municipais de educação.

Do ponto de vista da professora Ana e Michele:

Esse FORMACAMPO, ele tem um diferencial, por mais que seja a distância e tudo, mas o diferencial é que cada live é feita por um profissional diferente, um professor muito bom. E quando você pegar as lives que já estão gravadas, você vai ver cada articulação diferente, não fica em só teoria (Ana).

Esse último FORMACAPO, nós estamos apenas no início, então não dá para falar muito sobre ele, mas é um curso que vai trazer muita coisa nova para dentro da nossa prática da sala de aula. Os outros cursos que eu fiz foi particular, curso de alfabetização e língua portuguesa (Michele).

As demais professoras não quiseram entrar em detalhes sobre os cursos oferecidos pela secretaria. Duas professoras preferiram não responder à questão do roteiro da entrevista. Contudo, conforme os dados do questionário e relatos informais, percebemos a falta de compromisso em promover formação continuada para as professoras do campo no município. Segundo Hage (2011, p. 102), os professores se ressentem com os órgãos governamentais, “pois não investem na formulação de políticas e propostas pedagógicas específicas para essa realidade e muito menos na formação dos docentes que nelas atuam”.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002), é dever dos sistemas estadual e municipal assegurarem a formação do docente que atuante nessa área, seja no magistério ou em nível superior, e os cursos oferecidos deverão englobar

³ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF. Fonte: <https://undimebahia.com.br/pagina-exemplo/>



conteúdos e conhecimentos voltados para o campo, para a vivência do educador que ali exercerá a arte de ensinar.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, observamos que as professoras entrevistadas foram convocadas, juntamente com todos os professores das escolas urbanas, para participarem de uma formação continuada voltada para a educação especial. Esse fato corroborou com o que a professora Ana mencionou, afirmando que todos os cursos oferecidos pela secretaria não fazem sentido, pois possuem uma perspectiva totalmente urbana. Nesse sentido, Arroyo (2007, p. 160) alerta para o risco da formação do professor do campo, pois “a falta de políticas específicas de formação de educadoras e educadores e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo.

Para que a formação das professoras seja verdadeiramente específica para o contexto do campo, o autor Arroyo (2007) destaca que os cursos precisam seguir aquilo que os movimentos sociais consideram importante, conforme a seguir:

[...] programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas (p. 169).

A professora Ana destaca em sua entrevista que os cursos que são oferecidos aos profissionais da educação do campo são adaptados. Na maioria das vezes, a secretaria de educação pega um professor com “expertise” no assunto para ministrar alguns cursos, como destacado abaixo:

O mesmo curso que a secretaria passa para as escolas urbanas, passa para a do campo. Por exemplo, a professora pegou a formação já pronta, pegou planilha de diário eletrônicos prontos, adaptou de uma realidade de lá do Espírito Santo, que a gente sabe que o ensino é diferente da Bahia, cada estado é diferente e adaptou essa planilha para a gente e muita gente bateu cabeça. As coisas não tem que ser importadas, elas precisam nascer do próprio ambiente que a gente vive (Ana).



Arroyo (2007) em seu trabalho faz crítica ao termo “adaptação” utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, pois reflete que o campo é sempre lembrado como o “outro lugar”, uma extensão ou apêndice da cidade, onde as áreas rurais são percebidas como secundárias em relação ao ambiente urbano. Consequentemente a recomendação sempre é “não esquecer os outros, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano” (Arroyo, 2007, p. 158).

Questionamos também quais foram os cursos de formação continuada realizados pelos participantes da pesquisa nos últimos cinco anos. Não identificamos nenhum curso voltado para turmas multisseriadas. Com o objetivo de direcionar as respostas, também perguntamos se já haviam realizado algum curso sobre turmas multisseriadas, e todos responderam negativamente.

Arroyo (2000) alerta para o risco da formação do professor do campo, considerando que não pode implicar a negação da cultura e identidade do camponês. A formação continuada precisa levar em consideração o dia a dia dessas escolas. É necessário questionar o modelo tradicional de ensino seriado e multisseriado, e reconhecer a importância do espaço, das características locais, da cultura e das atividades produtivas da região.

Os dados obtidos dialogam com os autores Rocha e Hage (2010), quando dizem que os professores que lidam com as turmas multisseriadas não são adequadamente preparados para esse tipo de trabalho, pois apresentam dificuldade na organização do processo pedagógico, na elaboração dos planos de ensino para cada turma. Podemos evidenciar isso em muitas falas das professoras quando dizem que:

O maior desafio é você ter que trabalhar com vários alunos de série/Anos diferentes dentro da mesma sala, com mentalidades cada um diferente da outra. E aí você tem que ter jogo de cintura para poder conseguir fazer um planejamento onde você consiga trabalhar com todos eles ao mesmo tempo, um determinado tipo de assunto que possa abranger a todos, sem prejudicar nenhum. Então o maior desafio é esse, é planejar (Lia).



Desafios são esses, você pensar para individual, para cada aluno em sua individualidade, trabalhar aquela dificuldade dele ali, e assim, é mais desgastante, porque por mais que o número de alunos seja menor que uma sala regular. Não é diferente porque na regular às vezes você também tem que fazer, porque é uma sala heterogênea. É o desgaste em você ter que dar atenção um por um e às vezes um vai querer mais atenção que o outro, você acaba desdobrando em 10, acaba que há um desgaste do profissional (ANA).

Conforme relatado por Moraes et al. (2010, p. 591), isso ocorre porque há:

Presença e materialização das séries nas escolas multisseriadas, além de dispersar a turma e deixar o professor enlouquecido ao coordenar as atividades pedagógicas na sala de aula, limita o tempo de aula a ser ministrada aos estudantes, pois educadores têm que elaborar e executar vários planos de ensino de acordo com os conteúdos de cada série presente sua turma, os quais, em geral, são estabelecidos pelos técnicos das Secretarias de Educação.

Aquiescemos com o autor, quando relata que apontar possibilidades de intervenção e propostas de solução para essa problemática não é uma tarefa fácil de ser efetivado, principalmente devido as mazelas que envolvem a realidade das escolas multisseriadas que são muito antigas e profundas. Historicamente, não foram incluídas na pauta das políticas educacionais, isso significa dizer que as condições das escolas, processo de gestão, projeto pedagógico e formação dos professores das escolas multisseriadas continuam sendo negligenciadas pelo poder público, pela academia e pelas organizações e movimentos sociais do campo também (Moraes et al., 2010).

Durante a entrevista, ainda constamos que uma educadora do campo reproduz um discurso depreciativo sobre as multisseriadas, conforme a seguir:

Em questão de multisseriada eu não sou a favor. Eu acho que deveria ter acabado com esse multisseriada, cada qual na sua sala, cada ano na sua turma. E não aquela mistura, porque às vezes quem ganha com aquela mistura no caso da minha sala é o terceiro ano. Porque eu trabalho do terceiro, quarto e quinto anos, e aí o que que eu tenho que fazer? Eu tenho que adaptar o que eu vou dar pro quinto ano pra que o terceiro ano possa absorver. Então quem sai ganhando com isso é o terceiro ano (Lia).



Conforme relatado por Moraes et al. (2010), muitas pessoas que trabalham no campo acreditam que os problemas enfrentados pelas escolas multisseriadas, como a sobrecarga de trabalho, poderiam ser resolvidos se essas escolas fossem transformadas em escolas seriadas, adotando o modelo padrão das escolas urbanas. Isso ocorre também porque “os fracos vínculos que os professores possuem com as escolas, resultante do fato de que grande parte dos profissionais que nelas atuam não é do campo” (Hage, 2008, p. 2).

Muitos professores que utilizam esse discurso que a multissérie dispersa a ação do educador ao fragmentar o seu trabalho pedagógico na sala de aula. Sobretudo, segundo pesquisas realizadas por Moares et al. (2010), a seriação já se encontra em execução, de forma precária, sob a configuração da multisseriada, ou essas escolas já são a materialização da seriação no território do campo.

Muitos educadores que atuam nessas escolas, não se dão conta da dimensão que tem o seu papel na vida dos sujeitos do campo. Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 364) defende que uma estratégia para tornar os currículos de formação mais politizados é “incorporar o conhecimento dessa história de produção das desigualdades e da história das relações políticas de dominação-subordinação da agricultura, dos povos do campo e de seus trabalhadores à lógica do capital”. Portanto, é fundamental incluir que tais profissionais saibam desse contexto histórico em que as desigualdades sociais e as relações de poder na agricultura foram moldadas pela lógica do capitalismo. Isso inclui o processo de concentração de terras, exploração dos trabalhadores rurais, formação de latifúndios, entre outros aspectos que contribuíram para a criação de uma estrutura social desigual e hierarquizada no campo.

A esse respeito, indagamos às professoras entrevistadas se, em sua opinião, é importante ampliar a formação docente para professores que atuam em escolas multisseriadas. Elas sinalizam que:

Muitíssimo importante. Não deveria ficar apenas teoria, como a gente vê acontecendo. Não ficar apenas na fala, o tempo vai passando e acaba não acontecendo. E a gente vê que quem perde é a gente, porque a gente precisa capacitar. Aí perde tempo só ouvindo, só ouvindo, ouvindo, ouvindo, ouvindo. Uma



palestra hoje, uma palestra amanhã, mas o curso especificamente nessa área não acontece (Lia).

Acho muito importante, o professor que não estuda, não pesquisa, não atualiza, como ele vai ensinar? (Michele).

Com certeza, tem que ter, porque o ser humano, o profissional está em constante processo de evolução, então a gente precisa acompanhar as novas tendências (Ana).

Formação continuada tem que existir sempre. Eu acho que não deve ser dada só uma vez e acabou. Tem que existir sempre, tem que estar sempre renovando essas formações continuadas. Você sabe por quê? Porque capacita o professor a receber novos trabalhos, novas visões de conhecimento, pra levar pra sala de aula. Principalmente na visão do campo, que precisa muito de novidade, o campo precisa muito de novos recursos. Então, tudo que a gente aprende dentro desses cursos a gente leva, pelo menos eu particularmente gosto de levar esses cursos para meu cotidiano (Flor).

Percebe-se nos discursos a disposição e o desejo das professoras pela constante formação e aperfeiçoamento de suas habilidades, a fim de integrarem novos conceitos e estratégias para atuarem nas classes multisseriadas, como forma de suprir essa ausência na formação inicial. Diante dos resultados, pode-se afirmar que há um campo fértil para as ações de formação continuada nas escolas multisseriadas do campo para as participantes da presente pesquisa. Para que isso aconteça, é necessário que a secretaria de educação do município mobilize instituições de ensino para superar essa fragilidade.

A formação continuada pode ser também uma forma do professor aprimorar e desenvolver diferentes estratégias dentro da sala de aula, consolidando as teorias aprendidas durante sua graduação. Essa formação, contribui para que o profissional esteja sempre bem informado das novas tendências educacionais, obtendo assim saberes necessários à prática docente. Conforme destacado por Mészáros (2008, p. 12) a educação é permanente, continuada, senão, não é educação.

Para Nóvoa (1992), a qualidade do ensino e a inovação pedagógica dependem diretamente da formação adequada dos professores. É necessário promover a diversificação dos modelos e das práticas de formação, estabelecendo novas relações dos professores com o conhecimento



pedagógico e científico. A formação requer experimentação, inovação e a tentativa de novos métodos de trabalho pedagógico, juntamente com uma reflexão crítica sobre sua aplicação. Além disso, a formação envolve processos de investigação diretamente ligados às práticas educativas.

Para que a formação continuada de professores para escolas multisseriadas do campo, alinhada com as concepções da Educação do Campo, seja efetiva, é necessário contar com vontade política e organização coletiva. Nesse contexto, o Decreto 7.352/2010 prevê que a União, por meio do Ministério da Educação, ofereça apoio financeiro para ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações rurais, dentro de seus respectivos sistemas de ensino, principalmente no que tange:

VI - Formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo (Brasil, 2010).

Apesar disso, com base nos dados, observa-se que as oportunidades de formação continuada para as professoras entrevistadas têm sido escassas. No entanto, durante as entrevistas, torna-se evidente que essas professoras reconhecem a carência de formação e a necessidade de aprimoramento para lidar de forma eficaz com as demandas e as complexidades das turmas multisseriadas.

De acordo com Rodrigues (2009), os esforços para implementar uma formação diferenciada para professores do campo, especialmente no contexto do ensino multisseriado, ainda são negligenciados. A formação inicial não é suficiente para resolver todos os desafios enfrentados pelos professores em seu trabalho diário, porém, representa um ponto de partida. Portanto, a formação continuada é essencial para dar suporte aos professores que atuam ou atuarão em escolas multisseriadas, especialmente aqueles que precisam contar principalmente com saberes práticos, já que os cursos de formação docente raramente contemplam a multissérie.



Considerações finais

Precisamos ter clareza sobre a importância das classes multisseriadas como uma oportunidade de escolarização para os camponeses, que há anos sofrem com sistemas opressores e capitalistas que lhes negam o direito à educação de qualidade e à dignidade humana.

Sobretudo, é preciso deixar claro que o maior obstáculo para a garantia da qualidade educacional da população do campo é a falta de gestão pública comprometida com a educação, com as condições básicas, para que o profissional da educação desenvolva um trabalho mais consistente, com resultados mais satisfatórios no ensino aprendizagem.

Isto posto, a pesquisa de cunho qualitativo nos permitiu notar que as formações dos profissionais da educação das classes multisseriadas das Escolas do Campo I apresentam lacunas. Identificamos, por meio do questionário e das entrevistas, que nenhum dos participantes possuem formação inicial específica para classes multisseriadas ou para educação do campo. São pedagogos que, por motivos pessoais, escolheram essas classes para serem professores.

Além disso, as formações continuadas oferecidas são as mesmas dos docentes das escolas urbanas. Dos seis participantes, apenas dois realizaram, por conta própria, especialização em Educação do Campo. Identificamos ainda que, apesar da maioria dos participantes terem uma longa experiência nessas escolas, a primeira formação continuada específica que receberam estava ocorrendo recentemente, em 2023, através do programa FORMACAMPO. Esses dados são alarmantes, uma vez que a falta de formação adequada para o exercício da profissão compromete a efetividade da qualidade da educação oferecida às comunidades rurais. Isso indica que esses profissionais não foram devidamente preparados para lidar com as particularidades do ensino em áreas rurais.

Identificamos que o preconceito com as escolas multisseriadas está enraizado até mesmo nas falas de educadores. Além de sofrerem com as barganhas políticas, essas instituições ainda são alvo de discursos impregnados de preconceito, estereótipo e julgamentos infundados.



É nessa perspectiva que autores da educação do campo defendem a formação continuada para os profissionais da educação, visando não apenas aprimorar suas habilidades pedagógicas, mas também desafiar e superar os preconceitos arraigados em relação às escolas multisseriadas da educação do campo. No entanto, fica difícil que isso aconteça, pois identificamos que a maioria dessas formações continuadas ofertadas para as profissionais, são oferecidas diretamente pelos órgãos responsáveis pela organização escolar do município. Sendo assim, não estão atendendo plenamente às necessidades e desafios específicos enfrentados pelos profissionais da educação do campo.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I; HAGE, S. M. Escola de direito: reinventando as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I; HAGE, S. M (Orgs). **Escola de direito: reinventando as classes multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do Campo. **Caderno CEDES**, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jun 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB/2/2008** - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC: Brasília - DF, 2008.

CAPRARA, A. **Uma abordagem hermenêutica da relação saúde-doença**. 2003. Disponível em:< SciELO - Brasil - Uma abordagem hermenêutica da relação saúde-doençaUma abordagem hermenêutica da relação saúde-doença>. Acesso em: 02 de abr. de 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Recrod, 2004.



HAGE, S. M. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, S. M. A Multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. **Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ**, 2008. Disponível em: https://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf> Acesso em: 10 de jan. 2022.

HAGE, S. M. **Por uma escola do campo de qualidade social**: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

JESUS, S. M. A. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In: SOARES, L (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2 Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, E. et al. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I; HAGE, S. M (Orgs). **Escola de direito**: reinventando as classes multisseriadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

NOVA VIÇOSA. **Lei complementar nº 028/2010**. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal. Nova Viçosa: Câmara Municipal, 2010. Disponível em:< Lei Complementar 028-10 - Plano de Carreira Magistério (1).pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: Saberes da docência e identidade do professor. Nuances, vol. III, setembro de 2002. Disponível em:< <http://disciplinas.stoa.usp.br/> >. Acesso em 22. março. 2023

RODRIGUES, C. L. **Educação no Meio Rural**: Um estudo sobre salas multisseriadas. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 209. Disponível em: < www.bibliotecadigital.ufmg.br/.../educa_o_no_meio_rural>. Acesso em: out. 2023.

SANTOS, W.L. **A prática docente em escolas multisseriadas**. Rios Eletrônica, Paulo Afonso, ano 9, n.9, p. 71-80, 2015.

SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. **Educação a distância no Brasil**: caminhos, políticas e perspectivas. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 16–36, 2009.



Sobre os autores

Iago Santos da Silva

iago96santos@gmail.com

Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atualmente é Monitor Ambiental do Parque Nacional Marinheiros dos Abrolhos (ICMBio).

426

Franklin Noel dos Santos

franklin.santos@ufes.br

Possui graduação em Licenciatura Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, mestrado em Oceanografia Biológica pela Universidade Federal de Pernambuco e doutorado em Ciências (Biociências Nucleares) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Zoologia, com ênfase em Morfologia dos Grupos Recentes, atuando principalmente nos seguintes temas: Taxonomia, Sistemática e Biogeografia de Mollusca. Curadoria. Oceanografia Biológica. Pesca de Arrasto. Dragagem de Fauna Marinha. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação Ambiental, Formação de Professor de Ciências e Biologia. Formação Continuada. Ensino na Educação Básica. Prática Docente. Atualmente é docente do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo.

