

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Sarah Elimery Sampaio Thomé

Necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo na
Amazônia: apontamentos para uma proposta de formação continuada

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2022

Sarah Elimery Sampaio Thomé

Necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo na
Amazônia: apontamentos para uma proposta de formação continuada

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli.

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo

2022

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli (orientadora)

Profa. Dra. Ana Lúcia Madsen Gomboeff

Profa. Dra. Helga Porto Miranda

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha necessidade autêntica e absoluta, por ter me fortalecido e me sustentado nesta caminhada.

Aos meus pais, Rita e Eliseu, e à minha irmã Pricila, pelo amor, pela dedicação e pelo apoio incondicional.

À minha sogra, Marta Thomé, segunda mãe, que me apoiou, ajudando-me com os meus filhos.

Ao meu lindo esposo, Alex Thomé, parceiro de toda a vida, pela paciência e pelo amor nas horas mais difíceis e, especialmente, pelas palavras e pelos momentos de silêncio que me ajudaram a entender o quanto me ama.

Aos meus filhos, Clara e André, minha razão de viver.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), por todas as contribuições e todos os ensinamentos, pela delicadeza nas palavras e pelo aprofundamento teórico que me proporcionou uma aprendizagem realmente significativa.

Ao querido Humberto, assistente de coordenação do Formep, por seu profissionalismo, pelo apoio e pela presteza de sempre.

À minha tutora do Formep, Helga Porto, que me ajudou a dar os primeiros passos na pesquisa.

Aos meus colegas da PUC-SP, em especial à Cristiane Pinheiro, ao Emanuel Pinheiro, à Lorena Henrique e à Luciana Cabezon, pelo companheirismo e pelo compartilhamento de experiências e angústias.

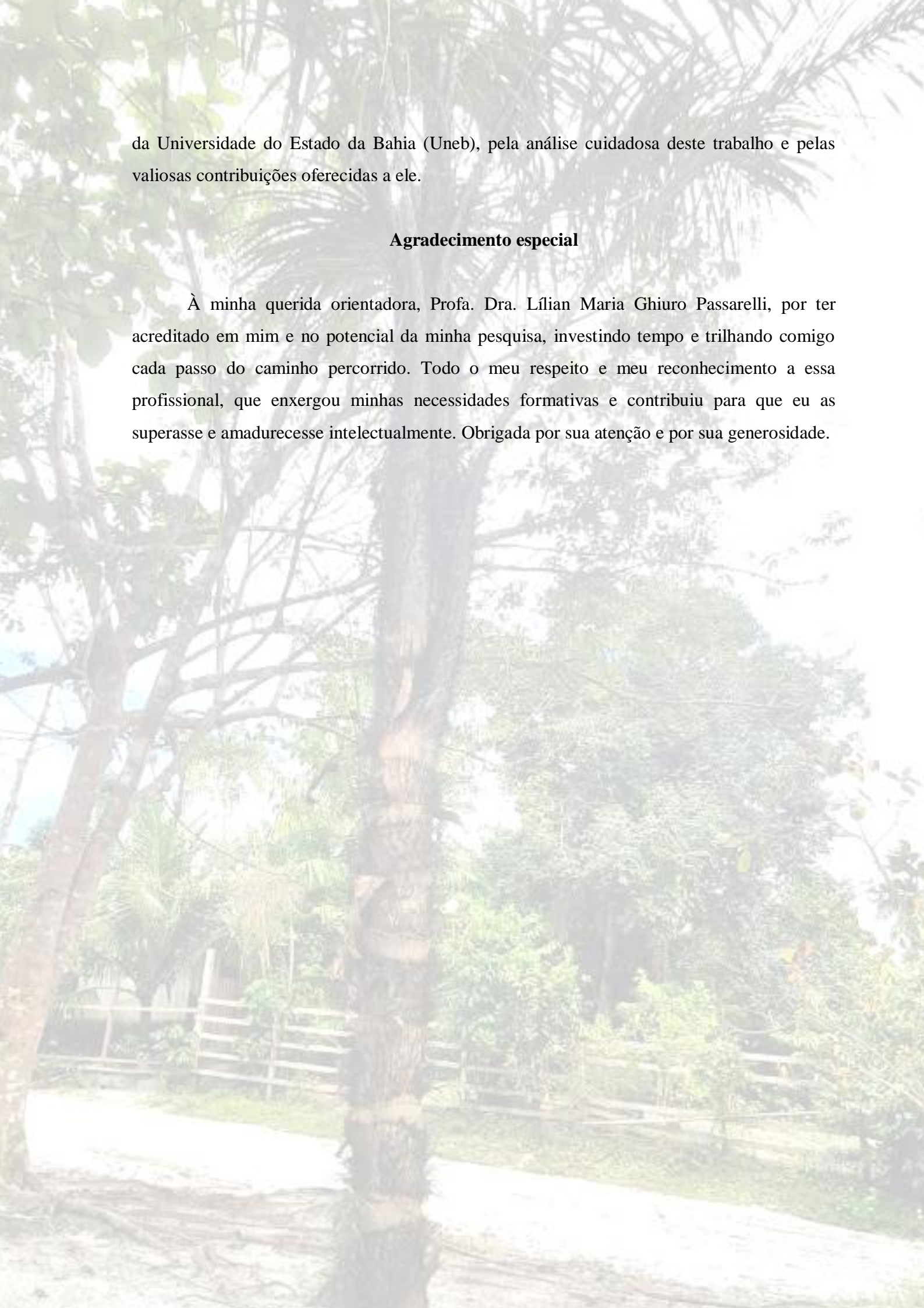
Aos meus amigos e assessores da Divisão Distrital da Zona Rural (DDZR), Franklin, Maury, Patrícia, Rosângela, Síntia e Socorro, pelas contribuições, pelo apoio e pelo incentivo.

Às minhas amigas e colegas de profissão, Fátima e Jucy, pelas palavras de encorajamento de sempre.

À minha querida amiga Sônia Maria, que me emprestou seu olhar atento e crítico, dispondo de seu tempo para ler juntamente comigo este trabalho.

Aos professores das escolas do campo participantes desta pesquisa, que, gentilmente, cederam seu tempo e compartilharam comigo, de maneira simples e honesta, suas experiências e suas necessidades formativas. Obrigada pela parceria estabelecida.

Às professoras da banca examinadora, Profa. Dra. Ana Lúcia Madsen Gomboeff, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e Profa. Dra. Helga Porto Miranda,

The background of the page is a faded, light-colored photograph of a tropical landscape. It features several palm trees, including a prominent one in the center foreground with a thick trunk. In the background, there is a wooden fence and more lush greenery under a bright sky.

da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), pela análise cuidadosa deste trabalho e pelas valiosas contribuições oferecidas a ele.

Agradecimento especial

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli, por ter acreditado em mim e no potencial da minha pesquisa, investindo tempo e trilhando comigo cada passo do caminho percorrido. Todo o meu respeito e meu reconhecimento a essa profissional, que enxergou minhas necessidades formativas e contribuiu para que eu as superasse e amadurecesse intelectualmente. Obrigada por sua atenção e por sua generosidade.

RESUMO

THOMÉ, Sarah Elimery Sampaio. **Necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo na Amazônia**: apontamentos para uma proposta de formação continuada. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

Um dos principais desafios impostos à educação do campo é a qualidade do ensino ofertado no contexto das classes multisseriadas que, por sua vez, está estreitamente ligada à formação dos professores que atuam nessa realidade educativa. Nesse sentido, o que moveu esta pesquisa foi pensar a formação desses profissionais a partir de suas necessidades formativas. O objetivo geral foi investigar as necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo – da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental –, com vistas à apresentação de apontamentos para uma proposta de formação continuada. Sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, o levantamento dos dados foi realizado por meio de questionário e entrevista individual semiestruturada, aplicados a seis professores lotados em escolas da rede municipal da zona rural de Manaus, estado do Amazonas. O procedimento de produção dos dados considerou dois eixos: caracterização e atuação profissional dos participantes. Para o primeiro, os dados foram produzidos por meio do questionário; para o segundo, foram realizadas as entrevistas. Quanto ao procedimento de análise, os dados produzidos foram tratados com base nos pressupostos da análise de conteúdo. Como resultado, este estudo revelou que os professores se sentem desafiados diante da realidade das classes multisseriadas, ou seja, da heterogeneidade da turma e do contexto dos alunos. A oitiva dos docentes sobre suas necessidades formativas contribuiu não só para o desenvolvimento de apontamentos voltados para uma proposta de formação continuada, a partir da valorização da cultura e das especificidades dos sujeitos e dos contextos das escolas do campo, mas também para o reconhecimento da relevância de processos formativos fundamentados nas necessidades formativas dos professores, ou seja, que considerem as situações reais do contexto de trabalho tão peculiar desses profissionais.

Palavras-chave: classes multisseriadas; educação do campo; necessidades formativas; formação continuada.

RESUMO

THOMÉ, Sarah Elimery Sampaio. **Educational training needs of multigrade classes teachers of rural education in Amazon**: notes of a proposal for continuing education. 154 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Education: Education Training for Trainers) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

One of the main challenges imposed on rural education is the quality of teaching offered in the context of multigrade classes, which, on the other hand, is closely bonded to the educational training of teachers who have worked in this educational reality. With this regard, what moved this research was to think about the educational training of these professionals based on their needs. The general objective was to investigate the educational training needs of multigrade classes teachers in rural education – from early childhood education to the fifth year of elementary school –, aiming to present notes of a proposal for continuing education. Being a qualitative approach research, the data collection was carried out through a questionnaire and semi-structured individual interview, applied to six teachers working in the public schools in the rural region of Manaus, state of Amazonas. The data production procedure considered two axes: characterization and professional performance of the participants. Data were produced through the questionnaire for the first axis and interviews were carried out for the second axis. For the analysis procedure, the data produced were treated based on the assumptions of content analysis. As a result, this study revealed that teachers feel challenged when they face the reality of multigrade classes, that is, the heterogeneity of the class and the context of the students. The teachers' hearing about their training needs contributed not only to the development of notes aimed at a proposal for continuing education, based on the appreciation of culture and the specificities of individuals and the contexts of rural schools, but also for the recognition of the relevance of educational training processes based on the needs of teachers, it means, considering the real working situations context which are so peculiar to these professionals.

Keywords: multigrade classes; rural education; training needs; continuing education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de Manaus por zonas	77
Figura 2 - Maquete produzida pelos alunos de uma escola ribeirinha	127
Figura 3 - Estrutura de um processo formativo fundamentado nas necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo de Manaus/AM	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Necessidades formativas no campo docente da Educação Básica	24
Gráfico 2 - Gênero dos participantes	90
Gráfico 3 - Faixa etária dos participantes	91
Gráfico 4 - Nível de escolaridade dos participantes	92
Gráfico 5 - Situação funcional dos participantes	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologias de necessidades formativas no âmbito educacional	68
Quadro 2 - Questionário	86
Quadro 3 - Experiência profissional dos participantes	93
Quadro 4 - Atuação por série/turno em 2021	95

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Teses e dissertações publicadas no período de 2005 a 2020	24
Tabela 2 - Escolas e alunos atendidos por DDZ	78
Tabela 3 - Escolas da zona rural por localidade	78

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEB	Câmara de Educação Básica
Ceteb	Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
Cmei	Centro Municipal da Educação Infantil
Cmer	Centro Municipal de Ensino Rural
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
DDZ	Divisões Distritais Zonais
EMI	Escola Municipal Indígena
ETI	Escola de Tempo Integral
Formep	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores
Geperuaz	Grupo de Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
HTP	Hora do Trabalho Pedagógico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEA	Instituto de Educação do Amazonas
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAA	Programa de Aceleração da Aprendizagem
PEA	Projeto Escola Ativa
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Semed	Secretaria Municipal de Educação de Manaus
SSR	Serviço Social Rural
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
ZFM	Zona Franca de Manaus

SUMÁRIO

1 PREPARANDO O SOLO	13
2 SEPARANDO E REIDRATANDO AS SEMENTES	22
2.1 Pesquisas correlatas: caminhos já trilhados (as sementes)	22
2.2 Velhos e novos olhares: da educação rural à educação do campo	33
2.3 Escolas/classes multisseriadas da educação do campo: desafios e possibilidades ante a diversidade amazônica	40
3 PLANTANDO A SEMENTE	52
3.1 A formação continuada de professores	52
3.2 Necessidades e necessidades formativas	64
3.3 A análise de necessidades como ferramenta estratégica para a formação continuada de professores	70
4 CUIDANDO E MANEJANDO	75
4.1 Abordagem da pesquisa	75
4.2 Contexto da pesquisa	76
4.3 Participantes da pesquisa	83
4.4 Procedimento de produção e análise de dados	84
4.4.1 Procedimento de produção de dados: entrevista individual semiestruturada e questionário	84
4.4.2 Procedimento de análise de dados: análise de conteúdo	88
5 COLHENDO OS FRUTOS	90
5.1 Caracterização dos participantes	90
5.2 Atuação profissional dos participantes	96
5.2.1 Choque com a realidade das classes multisseriadas da educação do campo	96
5.2.2 Lógica da seriação presente nas classes multisseriadas	101
5.2.3 Alfabetização de alunos com idade, série/ano e níveis de aprendizagens diferentes	114
5.2.4 Campos, águas e florestas que entram ou não nas classes multisseriadas	126
6 O FRUTO E A NOVA SEMENTE	138
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE	154

1 PREPARANDO O SOLO

Voltar-me sobre o passado... é um ato de curiosidade necessário. Ao fazê-lo, tomo distância do que houve, objetivo, procurando a razão de ser dos fatos que me envolvi e suas relações com a realidade social de que participei. [...] Os olhos com que revejo já não são os olhos com que vi. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que está passando.

Paulo Freire (2020, p. 12)

Reaver memórias passadas, por intermédio da escrita, exigiu-me uma diligência com o experienciado e com o registrado. Por essa razão, concordo com a reflexão de Freire (2020), apresentada na epígrafe, e afirmo que os olhos com que revejo não são mais os mesmos, eu não sou mais a mesma, e o caminho percorrido revela o desencadeamento dessas transformações.

Aluna de escola pública durante toda a educação básica, tive o privilégio de estudar com professores comprometidos com a educação, e a admiração alimentada por aqueles profissionais só cresceu, à medida que consegui avançar nos estudos; cresceu tanto que decidi que essa seria minha profissão.

Com a escolha da carreira, ingressei no curso de Magistério em 2000, no Instituto de Educação do Amazonas (IEA), um Centro de Educação Profissional. Em 2002, no entanto, com a determinação do Ministério da Educação (MEC) sobre a obrigatoriedade da formação em nível superior, para o exercício profissional do magistério, o IEA passou a oferecer apenas o ensino médio, e não mais os cursos profissionais, tornando minha turma a última formada em Magistério na referida instituição.

O curso proporcionou-me diversas experiências, por meio de estágios e cursos extracurriculares sobre metodologia, didática, técnicas de estudo e informática, entre outras atividades que contribuíram para minha atuação profissional. O conhecimento construído subsidiou minhas ações no sentido de saber “o que fazer” na sala de aula, ao passo que as experiências vivenciadas nos estágios me direcionaram para outro questionamento: “como fazer?”.

Concluí o Magistério no final de 2002 e minha primeira experiência profissional foi vivenciada logo após, no início de 2003, em uma instituição da rede particular de ensino, aos 19 anos. Assumi uma turma de educação infantil formada por crianças pequenas de cinco anos. Lembro-me da insegurança que senti, de não saber exatamente como proceder, mas recordo-me também do esforço que fiz para aprender, na prática, a ser professora.

O desafio de estar à frente de uma sala de aula foi regado por dificuldades que não foram trabalhadas em um processo formativo, pois a escola não o realizava. Essa experiência durou até o primeiro semestre de 2005. Percebi, no percurso experienciado, lacunas em minha formação, levando-me a refletir sobre a importância da formação continuada. Entendi esse período como uma preparação para um desafio ainda maior: ser professora de escola pública!

No segundo semestre de 2005, ingressei, via concurso público, na Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed), no estado do Amazonas, quando fui então direcionada para uma escola localizada na Zona Leste da cidade, um local marcado pela violência e pela pobreza.

Assumi a turma de correção de fluxo do Programa de Aceleração da Aprendizagem (PAA), composta por alunos com distorção idade/série, ou seja, alunos repetentes cuja idade não era compatível com a série cursada. No mesmo espaço, eram atendidos alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, isto é, crianças em diferentes momentos de aprendizagens, alfabetizadas e não alfabetizadas, e em condições de vulnerabilidade econômica e social.

O trabalho com a turma do PAA despertou-me o interesse pela multisseriação, um campo até então desconhecido que me desafiou na busca por práticas pedagógicas que tivessem como resultado a aprendizagem efetiva dos alunos. A busca por essas práticas pedagógicas suscitou, assim, alguns questionamentos: como trabalhar com alunos de níveis e idades diferentes? Que estratégias utilizar? Como organizar meu tempo de forma que nenhum aluno ficasse prejudicado?

Os questionamentos subsidiaram-me em relação ao meu objetivo, que era tornar as atividades de aprendizagem mais significativas para os alunos, tendo em vista que eles já haviam passado por experiências negativas em sala de aula. Ademais, cotidianamente, sentia-me provocada e desafiada por aquela turma. Sem formação continuada e sem acompanhamento pedagógico, sentia-me só na tarefa de ensinar.

Meses depois, a Semed ofereceu aos professores das turmas do PAA uma formação pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb), que aconteceu no início do ano letivo de 2006 e teve como estratégia formativa a homologia de processos. Trabalhos em grupos, leituras direcionadas, realização de planejamentos e simulações de aulas, de acordo com a metodologia proposta pelo programa, foram apenas algumas das atividades vivenciadas na formação, as quais contribuíram para a organização sistemática do trabalho pedagógico e o desenvolvimento de uma prática mais planejada e assertiva. Além do mais, a escuta dos relatos de outros professores fez-me compreender que não estava só em minhas dúvidas e angústias.

Ao participar desse processo formativo, percebi uma mudança gradativa em minha prática pedagógica, de forma que os questionamentos anteriormente suscitados foram respondidos no dia a dia, com o desenvolvimento de práticas de ensino mais assertivas. Dessa maneira, a formação subsidiou-me quanto ao desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, o que contribuiu para o atendimento de alunos com níveis e idades diferentes. Além disso, a ênfase dada à importância do planejamento e de estratégias efetivas para o ensino colaborou para a organização do tempo e do espaço, possibilitando, assim, a participação ativa de meus alunos nas atividades pedagógicas realizadas.

Por esse motivo, vivenciar a primeira experiência formativa foi imprescindível para meu desenvolvimento como docente, pois contribuiu com a geração de novas perspectivas para a realização do trabalho pedagógico. Dessa forma, concordo com Placco e Santos (2016, p. 97) quando afirmam que “a formação de professores pode cumprir o papel de espaço promotor de mudanças dos sujeitos e dos contextos de ensino e aprendizagem”. Nessa perspectiva, a formação que experienciei cumpriu seu papel, contemplou minhas necessidades, pois foi pensada a partir do meu contexto de trabalho e das situações específicas da minha prática. Compreendi o valor da formação e suas contribuições para meu desenvolvimento profissional.

No mesmo período em que estava atuando nas turmas de correção de fluxo, cursei Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Amazonas (Ufam), formando-me em 2011. O curso de Pedagogia proporcionou-me a ampliação dos repertórios teóricos, mas as discrepâncias entre estes e a vivência prática com os alunos tornaram evidente, mesmo após a formação inicial, a necessidade de formação continuada para o atendimento das demandas da escola e, principalmente, de meus alunos. A cada nova experiência, percebia o quanto crescia como profissional; minha prática estava cada vez mais orientada por princípios teóricos e técnicos, mas sempre apontava para a necessidade de aprendizagem e de aprimoramento.

Após nove anos de experiência profissional no contexto de sala de aula, recebi um convite para atuar como assessora pedagógica das escolas municipais da zona rural da cidade de Manaus.

Quanto aos contextos rurais¹, tanto a localização como as formas de locomoção são diferenciadas e desafiadoras. Há escolas localizadas nas rodovias BR-174 e AM-010, nos ramais e nas zonas ribeirinhas.

¹ As características dos contextos rurais da cidade de Manaus serão trabalhadas de forma mais detalhada na seção destinada aos procedimentos metodológicos da pesquisa.

As escolas localizadas nas rodovias citadas são atendidas por meio de transporte escolar (ônibus e micro-ônibus), de acordo com um planejamento prévio baseado no itinerário de cada escola. Esse itinerário, por sua vez, inicia em pontos estratégicos da cidade e considera as distâncias de cada escola em relação à zona urbana, tanto as mais distantes quanto as mais próximas, de forma que as crianças não sejam prejudicadas no cumprimento de seus horários escolares.

Já as escolas localizadas nos ramais – vias comumente não pavimentadas, adjacentes às rodovias principais – são atendidas por ônibus tracionado, pois, devido às precárias condições de trafegabilidade, esse é o único transporte escolar habilitado para adentrar essas vias. Em período chuvoso, no entanto, com a formação de atoleiros, valetas e barrancos instáveis, nem essa possibilidade há nos ramais de difícil acesso. Esse é apenas um dos muitos desafios impostos às escolas localizadas nessas áreas.

As escolas do rio ou ribeirinhas localizam-se às margens dos rios Negro e Amazonas. As mais próximas da área urbana apresentam a possibilidade de ida e volta no mesmo dia, pois contam com a lancha² ofertada pela Semed para realizar o transporte de professores e alunos que moram na cidade ou próximo à comunidade onde a escola está inserida. Já as escolas mais distantes da área urbana não apresentam essa possibilidade de ida e volta no mesmo dia. Diante disso, os professores ou residem permanentemente na comunidade onde a escola está inserida, evitando o desgaste de longas viagens³, ou residem provisoriamente na comunidade e retornam à cidade semanalmente – nos finais de semana – ou a cada 15 dias, em barcos, utilizando recurso financeiro próprio. Os alunos que residem na comunidade ou no entorno dela, por sua vez, realizam o trajeto escolar na lancha da escola ou em rabetas⁴, um meio de transporte próprio e comum utilizado pelas famílias de comunidades ribeirinhas.

Grande parte das escolas localizadas nos ramais e na zona ribeirinha é composta por classes multisseriadas, um desafio constante no cenário rural. Com o redirecionamento de minha função para a assessoria pedagógica das escolas municipais da zona rural de Manaus, mais uma vez, a multisseriação eclodiu em minha trajetória profissional, desta vez sob outros moldes.

² No ano de 2021, foram realizadas manutenções e reformas nas lanchas escolares, inclusive em lanchas que já estavam paradas há quatro anos. Além disso, a prefeitura de Manaus anunciou em seu portal a aquisição de novos motores para as demais lanchas. Disponível em: <<https://www.manaus.am.gov.br/noticia/prefeitura-de-manaus-troca-motores-de-lanchas-escolares-que-estavam-paradas-ha-quatro-anos/>>. Acesso em: 14 maio 2022.

³ As viagens não são subsidiadas pela Semed, embora os professores recebam uma gratificação (auxílio localidade) por trabalharem na zona rural.

⁴ Pequeno motor de propulsão que, acoplado à traseira de pequenas embarcações, é conduzido manualmente, com a ajuda de um bastão. É uma espécie de canoa motorizada.

A multisseriação, na zona rural, assume uma configuração diferente daquela mencionada anteriormente. Realidade nas escolas do contexto rural da cidade de Manaus, no estado do Amazonas, região Norte do país, as classes multisseriadas estão presentes sobretudo em áreas de difícil acesso, já que algumas escolas têm um número reduzido de matrículas e a mudança para outras escolas nem sempre é possível, devido à distância. Trata-se de uma modalidade de ensino com características próprias, em que alunos com idade, série/ano e níveis de conhecimento diferentes são atendidos por um único professor, em um mesmo espaço e tempo escolar. Por isso Arroyo (2015) adverte que as classes multisseriadas merecem outros olhares.

Ao assumir o compromisso de assessorar os professores e os diretores dessas escolas/classes multisseriadas, pude compreender o quanto é desafiador pensar a educação nesse contexto marcado por desafios, principalmente estruturais e pedagógicos. Estruturalmente, enfrenta-se a falta de estrutura física nas escolas: prédios com espaços inadequados para o trabalho escolar; dificuldade de acessibilidade – tendo em vista que o acesso se dá por diferentes vias (rios, estradas e ramais); precariedade dos transportes escolares (ônibus e lanchas); problemas de comunicação (telefone e *internet*); falta de energia elétrica e falta de combustível, que, nas comunidades distantes, afetam tanto o abastecimento das lanchas que realizam o trajeto dos alunos quanto o fornecimento de energia elétrica à comunidade. Pedagogicamente, os desafios compreendem: número reduzido de coordenadores pedagógicos; ausência da Hora do Trabalho Pedagógico (HTP) para professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; falta de condições materiais e didáticas e formação de classes multisseriadas. Há, ainda, o desafio de se pensar em processos formativos docentes que respeitem o contexto, a história do professor e suas relações estabelecidas com os alunos e com a comunidade, a partir de metodologias que atendam e incluam os discentes, dando a oportunidade de todos aprenderem.

A convivência com esses desafios, especialmente com as adversidades vivenciadas pelos professores de classes multisseriadas, a partir da observação de suas práticas e da escuta de suas angústias e preocupações, levantou aspectos de minha realidade profissional que começaram a me incomodar. Um desses aspectos refere-se ao fazer pedagógico da assessoria técnica que, por concentrar tanto esforço nas demandas burocráticas, não conseguia perceber as reais necessidades dos professores em relação às suas práticas.

Recordo-me que acompanhei um processo formativo oferecido por uma equipe externa, durante o qual um professor se levantou, pediu a palavra e declarou: “Não sei o que estou fazendo aqui. Essa formação não me contempla. Vocês não conhecem nosso contexto, não

sabem dos materiais que disponibilizamos, não entendem a organização do nosso tempo e do nosso trabalho, não nos trazem alternativas concretas para nossas dificuldades”, entre outros questionamentos. Aquela fala me assustou. Um silêncio instaurou-se no local e, ao olhar para o auditório, percebi vários professores balançando a cabeça, num gesto de apoio à fala do professor. De fato, os encontros formativos aconteciam três vezes ao ano, eram realizados por uma equipe externa, mas os professores não contavam com acompanhamento pedagógico diário, assim, não eram contemplados em seus anseios.

Compreendi que a ausência de uma formação específica para professores de classes multisseriadas poderia comprometer a qualidade das práticas pedagógicas desses profissionais e, à vista disso, prejudicar a aprendizagem dos alunos.

A experiência de trabalho na assessoria pedagógica de escolas do campo proporcionou-me não só o conhecimento da educação no contexto rural, relacionado às condições de estrutura física, administrativa e pedagógica, mas também me permitiu conhecer a realidade das escolas/classes multisseriadas, sobretudo o esforço e a dedicação dos professores para realizar o trabalho pedagógico, considerando o desafio de atuar com crianças em tempos e momentos diferentes de aprendizagem, num contexto diferenciado, influenciado pelo rio, pela terra, pelas crenças e pelos valores de um povo que, historicamente, foi relegado ao abandono.

Nessa perspectiva, acredito que o maior desafio consiste em pensar a educação e os processos formativos a partir do contexto dos sujeitos, ou seja, entendendo e considerando o lugar onde vivem, onde trabalham, onde produzem cultura, onde se relacionam, a partir de suas crenças, de seus valores e de sua identidade.

As experiências vivenciadas na assessoria pedagógica desencadearam em mim inquietações sobre as necessidades formativas dos professores para o atendimento da dinâmica de uma classe multisseriada, a saber: quais as necessidades formativas dos docentes de classes multisseriadas das escolas do campo, com relação a sua prática pedagógica? Como aprimorar a prática docente, levando em consideração as necessidades e o contexto específico das classes multisseriadas das escolas do campo? Como organizar um processo formativo que contemple as reais necessidades dos docentes de classes multisseriadas, diferenciando-o de um processo de formação urbana? Essas inquietações, mais tarde, tornar-se-iam questionamentos desta pesquisa.

Muitas perguntas e poucas respostas levaram-me a participar do processo seletivo oferecido pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA) para cursar a Especialização em Gestão do Currículo e Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas. Finalizei essa especialização

após dois anos de curso, com um relatório sobre o currículo e o ensino de ciências naturais em salas multisseriadas de uma escola municipal da zona rural da cidade de Manaus.

Tanto as carências deixadas pela formação inicial dos professores e as dificuldades em relacionar teoria e prática quanto a ausência de um coordenador pedagógico e de processos formativos que contemplassem as necessidades e as especificidades demandadas por turmas multisseriadas foram evidenciadas como pontos preocupantes no referido relatório.

Além da especialização mencionada, cursei também a Especialização em Gestão Escolar oferecida pela Ufam. Como trabalho final, elaborei, em conjunto com colegas de turma, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma escola da zona rural, que contribuiu muito para o entendimento da importância desse documento e de sua efetivação no contexto de ensino.

Em 2015, aceitei o convite para coordenar os Programas de Correção de Fluxo na zona rural da cidade de Manaus, implementados em decorrência da grande quantidade de alunos com distorção idade/ano, tanto em áreas urbanas quanto em áreas rurais. Seu principal objetivo era minimizar essa demanda por meio de metodologias diferenciadas que proporcionassem o avanço ou até mesmo o salto de séries dos alunos nessa condição.

Desde então, tenho trabalhado nesse universo diverso e único que é a educação do campo, com características específicas do Norte brasileiro – como os calendários diferenciados, a multisseriação, o projeto de educação itinerante, as escolas indígenas e o programa de correção de fluxo – e condições climáticas adversas – como a cheia e a seca dos rios ditando nosso cotidiano e interferindo diretamente no trabalho pedagógico, singularidades que proporcionam, na mesma medida, alegrias e tristezas em meio à educação do campo, das águas e das florestas.

Como professora, assessora pedagógica e coordenadora, desenvolvi múltiplas aprendizagens. Aprendi, principalmente, a importância do outro nesse percurso, por isso estabeleci vínculos e construí relações. Além disso, nessa trajetória, percebi potencialidades e fragilidades em meu fazer pedagógico, e a percepção das fragilidades motivou-me na busca por conhecer, aprender e contribuir com essa realidade. Por isso, em 2020, ingressei no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep), oferecido pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Sair de Manaus, minha cidade natal, para cursar o mestrado em São Paulo foi desafiador. O Formep ampliou minhas percepções sobre os processos formativos, fazendo-me refletir sobre como eles são fundamentais para a construção de novos saberes e para o aperfeiçoamento das práticas dos professores.

Dessa forma, retomo as questões mencionadas, pois elas são norteadoras deste estudo: quais as necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo que atuam na Secretaria Municipal de Educação de Manaus/AM, com relação a suas práticas pedagógicas? Como aperfeiçoar a prática dos professores levando em consideração suas necessidades e o contexto específico das classes multisseriadas das escolas do campo? Como organizar um processo formativo que contemple as reais necessidades dos professores de classes multisseriadas, diferenciando-o de um processo de formação urbana?

Diante do exposto, o **objetivo geral** desta pesquisa é investigar as necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo – da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental –, com vistas à apresentação de apontamentos para uma proposta de formação continuada.

Do objetivo geral, desdobram-se os seguintes **objetivos específicos**:

- Descrever os desafios dos professores das classes multisseriadas da educação do campo, com relação a suas práticas pedagógicas.
- Identificar e analisar as necessidades formativas dos professores.
- Elaborar apontamentos para uma proposta de formação continuada fundamentada nas necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo.

A fim de alcançar os objetivos propostos, este trabalho final está organizado em seis seções, cujos títulos foram criados com base em uma analogia que fiz com o cultivo do tucumanzeiro, uma palmeira de grande importância socioeconômica para os povos da Amazônia. O homem do campo que cultiva o tucumanzeiro estabelece uma relação de cuidado com a terra, ou seja, com o solo que o produz: separa as melhores palmeiras, a fim de extrair boas sementes, para, assim, reidratá-las, plantá-las e cuidar delas, de forma que bons frutos sejam colhidos e garantam seu sustento.

Assim, procurando estabelecer essa mesma relação de cuidado com esta pesquisa, nesta primeira seção, de cunho introdutório, denominada Preparando o solo, exponho minha trajetória de vida profissional como uma terra que foi cuidada e preparada com experiências significativas e com muito estudo. Sem esse cuidado e sem essa preparação, o fruto desta pesquisa não teria sido o mesmo.

Na segunda seção, Separando e reidratando as sementes, apresento as melhores “palmeiras” que separei, ou seja, as boas pesquisas correlatas que selecionei para iniciar a fundamentação teórica. Trata-se de estudos que discutem necessidades formativas dos

professores de classes multisseriadas da educação do campo, ou que se aproximam desse tema. Verso ainda sobre a concepção de educação rural e o advento da educação do campo como ruptura a essa concepção, e sobre os desafios e as possibilidades das escolas/classes multisseriadas ante a diversidade amazônica.

Na terceira seção, Plantando a semente, discuto a respeito da formação continuada de professores, dos conceitos de necessidades e necessidades formativas e, por fim, da análise de necessidades como ferramenta estratégica para a formação continuada de professores.

Na quarta seção, Cuidando e manejando, trato do percurso metodológico, que envolve a abordagem da pesquisa, o contexto investigado, os participantes do estudo e os procedimentos de produção e análise dos dados.

Na quinta seção, Colhendo os frutos, apresento um diálogo entre os dados produzidos e a literatura especializada.

Na sexta e última seção, das considerações finais, intitulada Os frutos e a nova semente, apresento as necessidades formativas dos participantes e apontamentos que podem contribuir para uma proposta de formação continuada direcionada aos professores de classes multisseriadas da educação do campo da Amazônia.

2 SEPARANDO E REIDRATANDO AS SEMENTES

Não podemos esgotar a discussão de quais seriam os possíveis caminhos para se implementar as muitas e diferentes ações que se fazem necessárias para se alcançar um ensino de qualidade diferente nessa zona rural. Vale, no entanto, ressaltar que entre elas [...] está a conquista de uma nova forma de pensar a realidade, que garanta a autonomia para questionar a ordem (ou a desordem) existente.

Claudia Davis e Bernadete Gatti (1993b, p. 163)

Nesta seção, separamos⁵ boas sementes para plantar em terreno fértil. As boas sementes são as pesquisas correlatas, que, cuidadosamente selecionadas, discutem necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo, ou que se aproximam desse tema. Abordamos, ainda, os pressupostos da educação no contexto rural, a partir de uma trajetória de transformações ocorridas no processo educativo, principalmente o surgimento da concepção de educação do campo como ruptura à concepção de educação rural, e “reidratamos as sementes” com os pressupostos teóricos sobre educação do campo. Por fim, levantamos discussões sobre a escola multisseriada na dinâmica do campo, seus desafios e suas possibilidades ante a diversidade amazônica.

2.1 Caminhos já trilhados (as sementes)

Com a finalidade de ampliarmos nossos conhecimentos sobre o tema necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo na Amazônia, pesquisamos os caminhos já trilhados por outros pesquisadores, buscando conhecer seus percursos, ou seja, as fundamentações teóricas que embasaram seus estudos, os procedimentos metodológicos escolhidos e utilizados, bem como as análises e os resultados de suas pesquisas. O exercício de transitar pelos diferentes caminhos já trilhados por outros pesquisadores e de olhar para suas escolhas, no que diz respeito ao percurso, subsidiou-nos quanto à construção do nosso próprio caminho, a partir de discussões importantes que contribuíram significativamente com nossa pesquisa.

⁵ A partir desta seção, empregarei a 1ª pessoa do plural (nós), pois as contribuições de minha orientadora e de minha tutora foram fundamentais para a realização desta pesquisa.

Para selecionarmos os estudos correlatos, realizamos o levantamento de produções científicas disponíveis na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Buscamos estudos que contribuíssem para o objetivo geral desta pesquisa, que é investigar as necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo – da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental –, com vistas à apresentação de apontamentos para uma proposta de formação continuada.

O levantamento das produções acadêmicas na base de dados da BDTD justifica-se pela necessidade de conhecer, no campo da pesquisa educacional, as principais discussões sobre necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo, nosso objeto de estudo.

Inicialmente, delimitamos a busca pelo período de dez anos (de 2010 a 2020), na expectativa de encontrarmos o que há no campo pesquisado. Dessa forma, utilizamos as seguintes combinações de palavras-chave: prática docente e classes multisseriadas; necessidades formativas e classes multisseriadas; formação docente e classes multisseriadas; prática pedagógica, formação docente e classes multisseriadas; formação e professores do campo.

A partir da primeira combinação de palavras-chave – prática docente e classes multisseriadas –, encontramos 24 resultados, sendo 20 dissertações e quatro teses, dentre os quais 20 apresentavam alguma relevância para a nossa pesquisa. Após a leitura minuciosa de seus resumos, verificamos que apenas duas produções se aproximavam do nosso objeto de estudo. Além de várias pesquisas duplicadas, encontramos também produções com o enfoque muito mais direcionado às condições das escolas multisseriadas do que às necessidades formativas dos professores dessa modalidade de ensino.

Já na busca por pesquisas a respeito de necessidades formativas que discutissem, especificamente, necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas, utilizamos como estratégia, primeiramente, a busca com a palavra-chave necessidades formativas, seguida da busca com a combinação das palavras-chave necessidades formativas e classes multisseriadas, conforme apresentamos a seguir (Tabela 1):

Tabela 1 - Teses e dissertações publicadas no período de 2010 a 2020

Tipos	Palavra-chave necessidades formativas	Combinação das palavras-chave necessidades formativas e classes multisseriadas	Trabalhos selecionados
Dissertações	2.674	3	1
Teses	1.202	0	0
Total	3.876	3	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base na BDTD.

Essa discrepância nos dá pistas interessantes sobre a importância do desenvolvimento de pesquisas acerca do tema proposto, pois, apesar de o tema necessidades formativas apresentar 3.876 produções, tema razoavelmente discutido no campo acadêmico, as necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas, objeto desta pesquisa, parece não acompanhar esse interesse científico, tendo em vista o baixo número de produções publicadas (apenas três). Para analisarmos os dados fidedignamente, contudo, optamos por restringir a busca sobre necessidades formativas direcionadas apenas ao campo docente.

Ao utilizarmos a combinação das palavras-chave necessidades formativas e docente educação infantil, necessidades formativas e docente ensino fundamental I, necessidades formativas e docente ensino fundamental II e, por fim, necessidades formativas e docente ensino médio, identificamos que são poucos os estudos direcionados às necessidades formativas que focalizam os docentes de classes multisseriadas, pois obtivemos o mesmo resultado apresentado na Tabela 1 (apenas três estudos), como podemos observar a seguir (Gráfico 1):

Gráfico 1 - Necessidades formativas no campo docente da Educação Básica

Fonte: elaborado pela pesquisadora, com base na BDTD.

Por compreendermos a escassez de pesquisas relacionadas ao tema, ampliamos o campo de busca para 15 anos (de 2005 a 2020).

Feito isso, partimos para a próxima busca, a partir da combinação das palavras-chave prática pedagógica, formação docente e classes multisseriadas, que resultou em 23 produções, sendo 12 dissertações e 11 teses, das quais quatro apresentaram aproximações relacionadas às necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas com relação à prática pedagógica. Observamos, no entanto, que três produções já haviam sido selecionadas em busca anterior com a combinação das palavras-chave prática docente e classe multisseriada, por isso acrescentamos apenas mais uma produção aos nossos estudos correlatos.

Descartamos a busca realizada com a combinação das palavras-chave formação e professores do campo, que mesmo apresentando o resultado de 4.621 dissertações e 2.082 teses, não condiziam com os interesses do nosso estudo, por levarem em consideração, na busca, as palavras-chave de forma isolada. Nesse momento, visualizamos várias pesquisas duplicadas, outras relacionadas à educação do campo, mas sem enfoque nas classes multisseriadas, e outras, ainda, considerando apenas a palavra formação, o que levou à exibição de resultados muito amplos sobre processos formativos. Cabe salientar que a busca com a palavra-chave professores do campo se justifica pelo fato de o objeto de nossa pesquisa estar relacionado às classes multisseriadas da educação do campo, área de concentração de grande parte delas.

Quanto à combinação das palavras-chave formação docente e classes multisseriadas, obtivemos o resultado de 38 produções, das quais 24 eram dissertações e 14, teses. Nessas pesquisas, encontramos quatro estudos já selecionados e acrescentamos mais três: Galvão (2009), Rodrigues (2009) e Ferreira (2010) – os dois últimos, produzidos por pesquisadoras da Ufam.

A busca na BDTD revelou-nos a escassez de estudos direcionados não só à formação dos professores de classes multisseriadas da educação do campo, como também às necessidades formativas desses profissionais. Dessa forma, corroboramos a afirmação trazida por Arroyo, Caldart e Molina (2011) quando sinalizam que há um desinteresse sobre o rural nas pesquisas, principalmente sobre a educação escolar no meio rural, o que representa um dado preocupante.

Desse modo, as demandas e as urgências que envolvem as classes multisseriadas e as necessidades formativas dos professores que nelas atuam justificam o interesse desta pesquisa, não só por se tratar de um tema pouco explorado no meio acadêmico, mas também por se apresentar como um campo fértil para investigação.

Para a seleção dos estudos, consideramos as abordagens sobre formação continuada para professores de classes multisseriadas, políticas educacionais para formação de professores da

educação do campo e necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas. Após a leitura dos resumos, elegemos estas sete produções, que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo: Galvão (2009), Rodrigues (2009), Ferreira (2010), Medeiros (2010), Jesus (2017), Araújo (2019) e Corrêa (2019).

Embora não tenha sido um critério para a busca, identificamos que, dos estudos selecionados, três foram realizados no Nordeste do Brasil, três no Norte e um no Sudeste, revelando uma predominância sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, onde se concentra a maioria das escolas que têm a modalidade de ensino multisseriado.

Corrêa (2019), em contexto amazônico, buscou analisar a formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) aos professores da Amazônia Bragantina e seus impactos na prática pedagógica de professores de classes multisseriadas.

O pesquisador utilizou a abordagem qualitativa, delimitando-se à análise bibliográfica, à análise documental e à pesquisa de campo, tendo como lócus as vivências formativas e profissionais de nove professores de escolas do campo de Bragança, Tracuateua e Augusto Corrêa, municípios que integram a Amazônia Bragantina. Para a produção de dados, realizou entrevistas semiestruturadas e, para a análise e a interpretação dos dados produzidos, utilizou-se da análise do discurso.

O pesquisador revelou, por meio de sua pesquisa, que os professores apresentaram satisfação com relação à formação oferecida pelo Pnaic e apontou, ainda, o interesse pela continuidade dos processos formativos oferecidos pelo Programa. O pesquisador salientou que, embora a formação tenha sido sinalizada como positiva pelos professores, ela não atende, em sua totalidade, às diretrizes da educação do campo e à realidade das escolas/classes multisseriadas.

Os resultados também mostraram que os aspectos mais relevantes dessa modalidade de formação tiveram impacto direto na atuação, ou seja, na prática pedagógica dos professores em sala de aula. Dentre os aspectos, destacamos: compartilhamento de experiências, aplicabilidade prática dos assuntos abordados e produção de materiais para utilização na sala de aula. Mesmo que os professores tenham considerado positivos tais aspectos, o pesquisador afirma que “a política de formação continuada do Pnaic consolida um intenso processo de padronização do ensino ao definir ‘o que’, ‘como’ e ‘por que’ ensinar aos alunos que retira dos professores a autonomia e o controle do próprio exercício docente” (CORRÊA, 2019, p. 108).

Ainda em contexto amazônico, Ferreira (2010) analisou de que forma as temáticas do rio, da cultura e da vida ribeirinha são (ou não) consideradas e trabalhadas no contexto do cotidiano da escola Boa Vista e na formação de seus professores.

A pesquisa foi realizada na escola Boa Vista, município de Benjamin Constant/AM, e contou com a participação de cinco sujeitos, sendo três professores e dois comunitários⁶. Metodologicamente, o estudo assumiu características de uma investigação etnográfica e contou com observações participantes, entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Ferreira (2010) evidenciou, por meio de sua pesquisa, uma série de desafios a serem enfrentados concernentes à integração de temáticas relacionadas à vivência dos educandos ribeirinhos no contexto escolar. Dentre os principais desafios, a pesquisadora destacou a ausência de formações específicas direcionadas aos professores, que tivessem como foco auxiliá-los a lidar com a realidade escolar ribeirinha, como um dos fatores limitantes para a vivência de um projeto de escola ribeirinha fundamentado em princípios de respeito às diferenças, ao mundo ribeirinho e à entrada dos contextos ribeirinhos na escola.

Em contrapartida, a pesquisadora percebeu grande potencial nos conteúdos oferecidos pelo Programa Escola Ativa, um programa de formação no qual os professores – sujeitos da pesquisa na época –, estavam inseridos. Além disso, apontou a necessidade de uma prática pedagógica intercultural e de se construir um projeto de escola ribeirinha que contemple essa realidade.

Sobre o contexto da educação do campo, Ferreira (2010) destacou que as escolas rurais/ribeirinhas apresentam muitos desafios e muitas problemáticas, no entanto apresentam um campo de possibilidades para o desenvolvimento de atuações pedagógicas, formação inicial e formação continuada com base na valorização e na problematização crítica da diferença.

Ao ensaiar a construção de um projeto para a escola ribeirinha, incorporando temáticas do mundo ribeirinho, numa perspectiva multi/intercultural, a pesquisadora pontuou, dentre várias ações, a importância de garantir a formação inicial e continuada numa perspectiva de educação intercultural crítica, de respeitar e valorizar as diferenças, sinalizando, com relação à prática pedagógica dos professores, a necessidade de inserção da interdisciplinaridade e da contextualização nas turmas multisseriadas da escola Boa Vista.

Galvão (2009), com o objetivo de conhecer como se dá a educação no meio rural amazônico com as turmas multisseriadas, especificamente no município de Manacapuru/AM, ao considerar a formação docente, abordou a problemática da inclusão/exclusão social e educacional diante dos desafios amazônicos.

⁶ Moradores, pais de alunos ou líderes da comunidade, conhecedores da história e das lutas travadas em torno da educação naquela localidade.

A pesquisadora empregou a abordagem qualitativa, com enfoque histórico-crítico. Como procedimento de pesquisa, utilizou a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental; como instrumento para a produção de dados, realizou entrevistas semiestruturadas com 30 professores de 12 localidades, observações e registros no caderno de campo.

O resultado do estudo apontou a necessidade de se continuar pesquisando a educação do campo numa perspectiva da educação inclusiva. Os resultados produzidos denotaram a sobrecarga de trabalho dos professores, que se desdobram em múltiplas funções; as dificuldades de ordem pedagógica com relação a sua atuação na turma multisseriada; a ausência de políticas de formação continuada e a precariedade das condições existenciais da escola. Esses resultados evidenciaram que as políticas aplicadas à educação do campo são paliativas e compensatórias.

A pesquisadora sinalizou, ainda, que a construção de uma proposta de educação inclusiva para turmas multisseriadas no meio rural depende de uma reforma nas conjecturas educacionais que considere as diferenças e os modos de vida da população amazônica.

Araújo (2019), em contexto nordestino, buscou investigar as necessidades formativas que, sob a perspectiva de professores alfabetizadores, têm se evidenciado no exercício docente de alfabetizar letrando alunos do Ciclo de Alfabetização de salas multisseriadas das escolas do campo.

O contexto da pesquisa, formado por três escolas municipais da zona rural do município de Espírito Santo/RN, teve como sujeitos três professoras alfabetizadoras que atuavam nas turmas do Ciclo de Alfabetização e três assessoras que davam suporte pedagógico às escolas selecionadas. Para abranger a complexidade desse estudo, a pesquisadora utilizou a abordagem qualitativa, tendo como metodologia o estudo de caso do tipo etnográfico. Para a produção dos dados, optou pela utilização de questionário, entrevista, análise documental, observação, diário de campo e a técnica “balanço do saber”⁷.

Como resultado, a pesquisa, além de comprovar a necessidade de uma formação continuada que considere as dificuldades, as carências e as expectativas dos professores, evidenciou a importância de estudos e pesquisas direcionados às necessidades formativas dos docentes da educação do campo, em especial de classes multisseriadas. Indicou, ainda, que a possibilidade de construção de programas e/ou cursos de formação, a partir das necessidades e

⁷ Araújo (2019) apoiou-se nos pressupostos teóricos de Charlot (2001) e de Almeida (2011) para aplicar a técnica do “balanço do saber”. Para a última autora, essa técnica “consiste em uma produção de texto a ser realizada pelos sujeitos com base em um enunciado elaborado pelo próprio pesquisador, de acordo com o seu objeto de estudo” (ALMEIDA, 2011, p. 81).

com a participação dos docentes, é favorável e pertinente, por considerar o cotidiano desses profissionais, seus desafios e seus olhares.

Outro estudo que se aproximou da temática das necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas, com relação à prática pedagógica, foi o de Jesus (2017). O objetivo desse estudo consistiu em investigar quais são os impactos da ausência da formação continuada dos professores com relação às práticas pedagógicas nas escolas/classes multisseriadas do campo da Rede Municipal de Educação de Ibititá/BA e apresentar, como proposta de intervenção, um plano de estudos sobre educação do campo, classes multisseriadas e práticas pedagógicas.

Por meio da abordagem qualitativa e da pesquisa etnográfica, a pesquisadora buscou compreender a realidade investigada, considerando como base de referência os depoimentos dos professores que atuam nas classes multisseriadas nos três primeiros anos do ensino fundamental, produzidos por meio de grupo focal, questionário e observação participante.

A pesquisadora revelou a necessidade de uma proposta de intervenção para a Rede Municipal de Educação de Ibititá/BA, com foco na formação continuada de docentes que atuam nas escolas multisseriadas. A partir dessa necessidade, foi construído um plano de estudos sobre educação do campo e práticas pedagógicas para classes multisseriadas, que apresentou, segundo Jesus (2017, p. 6), uma “possibilidade a ser analisada para o processo de formação das educadoras e dos educadores das classes multisseriadas das escolas do campo” na referida Rede.

Ainda no contexto nordestino, Medeiros (2010), com o objetivo de estudar a escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas no município de Seridó/RN, utilizou a abordagem qualitativa, empregando como procedimentos de pesquisa a observação das aulas e a aplicação de questionários a 24 professoras e seis profissionais da educação que desempenham suas funções nos Centros Municipais de Ensino Rural (Cmer).

Medeiros (2010) revelou em seu estudo que as políticas sociais e educacionais de formação docente são insuficientes e que, além da carência de apoio didático-pedagógico, não há um plano de carreira digno ao desempenho do trabalho docente no contexto rural, o que se constitui fatores limitantes para o desenvolvimento profissional do magistério rural, principalmente dos docentes que atuam em salas multisseriadas nos municípios pesquisados.

Rodrigues (2009), com o intuito de compreender a prática pedagógica dos professores de sala multisseriada, passando pelos territórios da formação docente, que começa a dar seus primeiros passos em direção às especificidades da educação do campo e da multisseriação, empregou a abordagem qualitativa. Para alcançar o objetivo proposto, optou por um estudo de

caso, com a aplicação de questionário a 20 professores, observação e entrevista com três professoras. O contexto escolhido foram as escolas rurais do município de Buritizeiro/MG.

Em sua pesquisa, Rodrigues (2009) sinalizou o quanto a escola do campo ainda é desprestigiada e apresenta dificuldades de ordem pedagógica, administrativa e de infraestrutura, além de ter políticas desarticuladas da realidade em que está inserida, que tentam urbanizar o ensino nesse meio. Quanto à formação docente, os professores esboçaram não existir uma formação específica para atuar nessa realidade, sendo difícil o trabalho, sobretudo no começo da carreira. Sinalizaram também dificuldades relativas à administração do tempo e ao desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar.

A partir do levantamento das produções acadêmicas, refletimos sobre suas contribuições para nossa pesquisa. De forma geral, os estudos mostraram que as políticas públicas e sua concretização por intermédio de programas de formação inicial e continuada são pensadas e instauradas à margem dos contextos escolares, estando fundamentadas na instrucionalidade e em materiais didáticos que desconsideram as especificidades dos sujeitos sociais que vivenciam o contexto escolar do campo.

Além das contribuições sobre os aspectos da formação e das necessidades formativas dos docentes, essas produções colaboraram de forma significativa com reflexões sobre os desafios da multisseriação e das práticas pedagógicas dos professores, fornecendo, ainda, referenciais teóricos relacionados a cada um desses aspectos.

Quanto aos aspectos da formação e das necessidades formativas, as produções de Galvão (2009), Ferreira (2010) e Corrêa (2019) apresentaram diferentes enfoques sobre a formação de professores de classes multisseriadas da educação do campo no contexto amazônico: a primeira, com ênfase na análise da formação do Pnaic; a segunda, destacando a importância da inserção das temáticas do rio no contexto escolar, sendo a formação docente uma possibilidade, uma porta de entrada para essa inserção; e a terceira, abordando a formação na perspectiva da educação inclusiva.

O ponto de convergência entre esses pesquisadores foi a busca empreendida por uma formação pautada nos desafios dos professores de classes multisseriadas, apontando para a importância do professor na participação da elaboração de todas as etapas do seu processo formativo – concepção, organização, planejamento e avaliação –, promovendo, assim, um entrelaçamento entre suas necessidades formativas para atuação em classes multisseriadas e as diversidades do contexto escolar do campo.

De acordo com Ferreira (2010), um dos desafios da formação em contextos rurais diz respeito ao insuficiente preparo dos educadores para lidar com a realidade escolar

rural/ribeirinha, marcada por ser diferente culturalmente. As escolas rurais são imbuídas de especificidades, culturas, saberes e experiências que devem ser considerados e conhecidos por seus professores. A pesquisadora apontou a importância da formação não só dos professores, mas também dos gestores para atuação nesse contexto.

Corroborando o que aponta Ferreira (2010), Galvão (2009, p. 100) complementa que, com “a ausência de formação continuada, livros adaptados e currículo do campo”, o professor apresenta “dificuldade em trabalhar com turmas multisseriadas”.

Já Corrêa (2019, p. 88), entendendo as dificuldades dos docentes nesses contextos, afirma que “sua formação deve partir das necessidades mais pertinentes à sua prática”. Nesse sentido, Galvão (2009, p. 60) alerta que há necessidade de ressignificar a formação do educador e seus desafios, na perspectiva prática e reflexiva, de forma que ele “seja capaz de efetuar mudanças significativas por meio de seu trabalho pedagógico e sua prática reflexiva e avaliativa”.

Outra pesquisadora que colaborou fortemente com o aspecto das necessidades formativas foi Araújo (2019), cuja investigação se revelou como a única realizada com foco nas necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas. O estudo contribuiu com nossa pesquisa de forma ímpar, ao evidenciar as lacunas existentes no âmbito acadêmico sobre a análise de necessidades dos professores da educação do campo, em especial daqueles que atendem salas multisseriadas, clarificando a importância do desenvolvimento de mais pesquisas nessa direção, com o intuito de contribuir para a mudança do contexto rural, principalmente no campo da formação dos professores. Além disso, a pesquisadora provocou-nos com relação à construção de projetos de formação continuada que tomem como ponto de partida o levantamento e a análise das necessidades dos professores.

As pesquisadoras Rodrigues (2009), Medeiros (2010), Jesus (2017) e Araújo (2019) contribuíram com discussões acerca da formação de professores com relação à prática pedagógica em salas multisseriadas, com proposições de intervenções, planos e projetos, fornecendo-nos subsídios que se aproximam muito de nossa intenção de elaborar apontamentos para uma proposta de formação continuada fundamentados nas necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo.

Todas as pesquisas retrataram fortemente os desafios das classes multisseriadas enfrentados pelos docentes da educação do campo.

Medeiros (2010, p. 62) utiliza a metáfora do “jogo de cintura” para explicitar os desafios dos professores no que tange a suas práticas pedagógicas. O “jogo de cintura” reflete a realidade

concreta dos docentes de escolas/classes multisseriadas, pois, ao assumirem múltiplas funções⁸, esses profissionais atendem demandas bem específicas relacionadas à estrutura social, cultural e econômica do espaço em que atuam. Essas multiplicidades de funções prejudicam a organização do trabalho escolar, dificultando as práticas pedagógicas.

Diante desse cenário, as necessidades clarificam os desafios, trazendo a compreensão sobre as dificuldades vivenciadas pelos professores de classes multisseriadas. Daí a importância de ouvi-los, tomando suas necessidades como ponto de partida para a construção colaborativa de processos formativos, de modo que os docentes se sintam comprometidos, motivados e engajados (PLACCO; PEREIRA, 2018).

Outrossim, estudiosos da área educacional (NÓVOA, 1998; MARCELO GARCÍA, 1999; IMBERNÓN, 2003; PIMENTA, 2005a) concordam que a formação continuada de professores é o caminho, o percurso que viabiliza, possibilita e contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

Os estudos correlatos apresentados nesta seção contribuíram, ainda, de forma assertiva, nos aspectos relacionados à fundamentação teórica, ao reportar ideias de vários estudiosos sobre as temáticas formação de professores, análise de necessidades, educação do campo e salas multisseriadas. Essa contribuição é pertinente, tanto que a utilizamos na construção da nossa fundamentação teórica, conforme especificado a seguir.

Na temática formação de professores, temos as contribuições de Nóvoa (1998), Marcelo García (1999), Imbernón (2003) e Pimenta (2005a). Na temática análise de necessidades, Rodrigues e Esteves (1993) e Estrela, Madureira e Leite (1999). Na temática educação do campo, Leite (2002), Caldart (2009) e Arroyo, Caldart e Molina (2011). Por fim, na temática salas multisseriadas, Hage (2011) e Moraes *et al.* (2015).

As produções acadêmicas evidenciaram claramente que a formação continuada consolidada na política educacional brasileira, para os docentes da educação do campo, foi marcada, historicamente, pelo afastamento dos professores dos processos decisórios de sua formação e de sua profissionalização, ocasionando perdas significativas na autonomia do exercício docente.

Esse cenário impõe-nos um grande desafio: a elaboração de apontamentos para uma proposta de formação continuada fundamentados nas necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo, que orientem suas práticas educativas e, ao

⁸ Medeiros (2010) evidenciou em sua pesquisa que os professores de classes multisseriadas, na ausência de profissionais específicos, acumulavam as funções de merendeiro, secretário escolar, gestor e presidente de comunidade, entre outras funções.

mesmo tempo, valorizem a cultura e a realidade das escolas do campo da zona rural da cidade de Manaus, no estado do Amazonas.

2.2 Velhos e novos olhares: da educação rural à educação do campo

Sem a pretensão de analisarmos profundamente a história da educação na realidade rural do país, faremos uma breve discussão sobre sua conjuntura a partir de concepções que marcaram sua história, seus contextos e seus sujeitos, destacando, principalmente, o surgimento da concepção ou paradigma da educação do campo como ruptura ao modelo de educação rural.

Historicamente, a educação dos sujeitos do campo – entendidos aqui como agricultores, ribeirinhos, caiçaras, assentados, pescadores, indígenas e quilombolas – tem sido negligenciada e marcada pela desigualdade e pelo descaso do poder público nas diferentes esferas de governo. Esse descaso remonta ao contexto da Primeira República, perpassando pela ascensão do processo de industrialização que provocou o êxodo rural, tornando-se foco de preocupação por parte da elite dominante, que buscou, por meio da educação, estratégias para a manutenção do camponês no campo, iniciando, portanto, o período do ruralismo pedagógico⁹. Tal preocupação destinava-se, segundo Rossato e Praxedes (2015, p. 19), a “auxiliar na consolidação do mundo urbano”. Corroborando esses autores, Freitas (2011, p. 36) afirma que:

A trajetória da Educação Rural, no Brasil, inicia-se na década de 1930 do século 20, paralelamente ao início da industrialização, que gerou um processo de intenso êxodo rural e crescente urbanização da população. Nasce marcada pelo discurso da modernização do campo e da necessidade de adaptar o camponês e suas práticas, sinônimo de atraso, aos novos padrões de agricultura que dariam suporte ao modelo industrial nascente. Desde então, foram inúmeras as propostas educativas de cunho formal e informal para o meio rural. Tais experiências, porém, sempre foram fragmentadas, algumas vezes sobrepostas, respondendo a interesses conflitantes, tendo papel secundário nas políticas de educação.

Dessa forma, a educação rural surge em resposta à necessidade de consolidação do capitalismo. A ela competia reprimir o movimento migratório e elevar a produtividade do campo. Para tanto, encarregou-se de propagar discursos sobre a modernização do campo e a necessidade de adaptação ao modelo industrial dos sujeitos que nele viviam, reforçando a ideia da cidade como lugar de referência e o campo, como lugar de atraso. Esse discurso,

⁹ O ruralismo pedagógico, segundo Calazans (1993), surgiu como resposta à questão social provocada pela inchação das cidades e pela incapacidade, por parte do mercado de trabalho urbano, de absorção de toda a mão de obra disponível.

seguramente, contribuiu para a marginalização dos sujeitos do campo que, excluídos, foram “vistos como portadores de uma cultura atrasada e em vias de extinção” (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 18).

Foi nesse contexto de mudanças que surgiu o movimento denominado ruralismo pedagógico, que, na tentativa de responder às preocupações dos grupos dominantes, propagava uma educação que “levasse o homem do campo a compreender ‘o sentido rural da civilização brasileira’ e a reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo à terra” (CALAZANS, 1993, p. 25).

A ideia de fixar o homem no campo por meio dessa pedagogia surgiu nessa trajetória com discursos antagônicos. Para Evangelista (2017), o antagonismo entre os discursos e as práticas são evidentes, pois, se por um lado, os discursos do ruralismo pedagógico preconizavam uma educação contextualizada na cultura do campo, por outro lado, as práticas configuravam-se como tradicionais e desconexas da realidade.

Nessa perspectiva, de acordo com Rossato e Praxedes (2015, p.18), os “sujeitos [...] passam a ser tratados como objetos por um processo educativo que desconsiderou seus saberes e sua identidade a fim de (re)educá-los”. Os autores complementam ainda que essa (re)educação preparava os sujeitos para duas opções: a migração para a cidade ou sua permanência no meio rural, sendo essa última um contexto em transformação, com o advento da produção do agronegócio em ritmo crescente.

Já Leite (2002) destaca o papel da escolarização urbana como suporte para a industrialização e aponta o crescimento das contradições e das desigualdades entre a escola urbana e a escola do campo partindo das percepções sobre suas estruturas físicas, pedagógicas, administrativas e financeiras, em que a escola urbana conduzia as escolas rurais – a primeira, constituindo-se como um modelo a ser seguido; as segundas, como extensão dos processos escolares urbanos.

Segundo Rossato e Praxedes (2015), coadunadas com o processo de industrialização, as poucas e precárias escolas impuseram aos sujeitos do campo valores condizentes com o processo de modernização, legitimando o modelo “urbanocêntrico”, numa relação de submissão aos interesses capitalistas. Para os autores, a organização da escola rural tinha uma função assistencialista e, ao mesmo tempo que protegia o homem rural das carências do campo, privava-os de uma transformação em sua realidade.

A educação rural contou com algumas iniciativas, de cunho formal e informal, para o direcionamento de suas propostas educativas, como: a fundação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, em 1937, com o desígnio de ampliar o ensino e a preservação da cultura do homem do campo; a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações

Rurais e das Empresas de Assistência Técnica e Extensão Rural, na década de 1940; a fundação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR), na década de 1950; a realização de seminários, palestras e debates¹⁰, no período getulista; a implantação do modelo escola-fazenda e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/1961, ambas na década de 1960.

Fernandes e Molina (2004) consideram essas iniciativas tímidas, pensadas e elaboradas sem a participação dos sujeitos do campo, mas prontas para eles e materializadas por intermédio de políticas compensatórias. Nessa direção, Rossato e Praxedes (2015, p. 21) afirmam que a educação rural, por meio de ações educativas governamentais, ou não, “tratou o camponês como carente, subnutrido, pobre e ignorante, não discutindo efetivamente a origem dos problemas vividos no campo”.

Nos primeiros cinco anos da década de 1960, entretanto, outras iniciativas surgiram em resposta a esse contexto de exclusão e de marginalização. As propostas educativas encabeçadas por movimentos educacionais e culturais, principalmente pelo Movimento de Educação de Base (MEB), desenvolveram “inovadoras concepções e estratégias de educação de adultos, educação de base e educação popular, e destacaram-se pela criatividade e inovação teórico-metodológica” (CALAZANS, 1993, p. 34).

Diante do exposto, destacamos as contribuições de Paulo Freire no movimento de alfabetização de adultos com base num método dialógico, iniciado em Pernambuco e no Rio Grande do Norte e estendido para todo o País, mas precocemente interrompido com golpe de 1964 e com o exílio do educador.

Em contraposição à realidade apresentada, diversas mobilizações foram conduzidas por movimentos sociais – como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) –, por organizações nacionais e internacionais e por partidos de esquerda, precursores do Movimento pela Educação do Campo, que apresentaram significativa contribuição para a concepção de educação do campo.

Dessa forma, “a educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente, à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (CALDART, 2009, p. 39). A esse respeito, Molina e Freitas (2011, p. 19) afirmam o seguinte:

¹⁰ As atividades concretizavam-se por intermédio de campanhas, comissões, projetos socioeducativos e centros de treinamentos para professores, semanas ruralistas e conselhos rurais, além das missões rurais, da extensão rural e da Campanha Nacional de Educação Rural, entre outras atividades, em sua maioria, direcionadas para suprir as carências do grupo empobrecido do país.

Tendo sua origem no processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras, a Educação do Campo vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural que priorize os diversos sujeitos sociais do campo, isto é, que se contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil.

Corroborando as ideias de Molina e Freitas (2011), Caldart (2009, p. 38) acrescenta que a concepção de educação do campo nasceu da luta por escolas públicas; nasceu da “experiência de classe” dos camponeses e de outros sujeitos com diferentes posições e organizados em movimentos sociais.

Nessa direção, importa dizer que as organizações e os movimentos sociais do campo, apoiados por pesquisadores e setores das universidades, “protagonizaram uma campanha pela construção de uma concepção de educação do campo, que se contrapôs ao conceito, às definições e às políticas de educação rural presentes ou ausentes na história da educação brasileira” (MUNARIM, 2011, p. 52).

Caldart (2009, p. 39), no entanto, em tom de alerta, adverte que há registros que desconsideram o protagonismo dos movimentos sociais e colocam a educação do campo como “um *continuum* do que na história da educação brasileira se entende por educação rural ou para o meio rural”. Assim como a autora, Fernandes e Molina (2004) discordam de tal posicionamento, reafirmando tanto a importância dos movimentos sociais na construção da concepção de educação do campo quanto a ruptura existente entre educação rural e educação do campo, ou seja, um antagonismo existente entre os olhares: de um lado, a educação rural, resultado de um projeto criado para a população do campo; de outro, a educação do campo, construída pelos povos do campo.

Rompendo com a concepção de educação rural, Caldart (2011) e Borges e Silva (2012) sinalizam que a educação do campo traz alguns traços e reivindicações fundamentais, como: a luta pelo direito à educação no e do campo; a exigência de um projeto educativo organizado a partir do ponto de vista dos sujeitos do campo e de suas trajetórias de lutas; a construção de escolas do campo e a formação dos educadores da educação do campo.

Nesse sentido, a educação do campo trava muitas lutas: luta por 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 lugar e com a sua participação, vinculado à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2011, p. 149-150); luta por um projeto educativo que cultive e respeite as identidades, os saberes, os valores, os modos de pensar, agir e produzir e, acima de tudo, que seja comprometido em formar sujeitos que lutem pela implementação de um projeto que inclua todos aqueles que estejam dispostos a trabalhar e a

viver no e do campo; luta por uma escola que seja um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo; luta pela necessidade de políticas e projetos de formação para educadores do campo, sob a perspectiva de que eles também são sujeitos do campo (CALDART, 2011).

Trabalhar a educação do campo implica refletir sobre as questões colocadas pelos movimentos sociais, pelas universidades, pelas organizações não governamentais e pelos representantes de órgãos que defendem a educação dos sujeitos que vivem no/do campo.

De fato, a contribuição dos movimentos sociais acirrou as discussões sobre a educação do campo e, com a aprovação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) – a primeira, destacando a educação como um direito de todos; a segunda, reconhecendo a diversidade do campo –, consolidaram, em termos legais, algumas orientações para o atendimento dessa realidade.

Sobre a educação básica para a população rural, a LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), em seu artigo 28, preconiza que:

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, especialmente:

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.

Diante disso, a adequação da escola à vida rural, prevista na referida Lei, consistiu em um avanço importante, pois, segundo Leite (2002), promoveu uma ruptura, uma desvinculação da escola rural à *performance* da escola urbana. Dessa forma, a escola rural seria autônoma em suas ações, podendo realizar seu planejamento interligado às especificidades do seu contexto.

Ainda no que diz respeito à legislação, Molina e Freitas (2011, p. 21) sinalizam que o movimento da educação do campo contribuiu para a elaboração de “um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo”.

Entre os instrumentos legais, destacamos: as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, com a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (BRASIL, 2002); a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 (BRASIL, 2008b); o Parecer nº 1/2006 (BRASIL, 2006), que reconhece os dias letivos da alternância, também homologado pela Câmara de Educação Básica

(CEB), e o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

Munarim (2011), ao analisar as conquistas políticas da educação do campo, ressalta as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) como um dos instrumentos mais importantes dessa conquista. Para o autor, a primeira Resolução (BRASIL, 2002) representa um início, admitido pelo Estado, de construção de um novo paradigma para a educação no meio rural. Já a segunda (BRASIL, 2008b) merece destaque por se tratar do primeiro documento normativo em que aparece a denominação educação do campo.

Um avanço significativo, descrito nesses documentos, foi a definição da identidade da escola do campo pelas Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, conforme segue:

Art. 2º- Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Destarte, a escola é pensada a partir da dinâmica a que pertence, um campo que tem vida, diversidade, interesses e que é rico em valores, saberes, experiências, desconstruindo, assim, a visão negativa construída historicamente que a considerava como “não escola, não educandário, sem qualidade; [...] a organização curricular não seriada, multisseriada, como inexistente” (ARROYO, 2015, p. 10-11).

Além das Diretrizes Operacionais da Educação Básica na Escolas do Campo, outro documento destaca-se por tratar das especificidades das escolas do campo, o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o Pronea. Nele, a efetiva conquista da educação do campo está na definição de escola a partir dos sujeitos a que se destina, e não mais na concepção dicotômica existente entre escola da cidade e escola do campo, baseada apenas na leitura de perímetros ou delimitações territoriais (MUNARIM, 2011).

Essa concepção de escola cria a necessidade do desenvolvimento de uma educação específica para os sujeitos do campo, que considere suas particularidades, com políticas públicas direcionadas ao reconhecimento de suas diversidades e voltadas para a garantia de seus direitos.

Sobre a escola do campo, Caldart (2009, p. 43) reforça que a educação do campo é mais do que escola, mas que “é preciso pensar a escola sim, e com prioridade.” A autora aponta a

formação dos educadores e o desenho pedagógico das escolas como questões específicas para as quais a crítica da educação do campo tem se voltado. Nessa direção, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 24) estabelecem que “a escolarização não é toda a educação¹¹, mas é um direito social fundamental a ser garantido [...] para todo o nosso povo, seja do campo ou da cidade”.

Para Borges (2016), apesar das lutas dos movimentos do campo e das legislações asseguradas, há a necessidade do envolvimento, principalmente, da escola, como instituição pública, e de seus membros, com a efetivação de políticas fundamentadas nos princípios filosóficos e pedagógicos, num processo permanente de formação/transformação humana. De acordo com a autora, a escola do campo, ao cumprir seu papel como condutora de uma formação crítica, ensejará o protagonismo dos sujeitos do campo, defendendo seus interesses, seus valores, sua cultura e sua economia e construindo conhecimentos rumo ao desenvolvimento social e econômico das populações do campo.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) e Leite (2002) concordam que a função da escola é primordial na produção de valores, conhecimentos e tecnologia para o desenvolvimento social e econômico dessa população. A escola contribui para a articulação do trabalho pedagógico com as práticas cotidianas dos sujeitos do campo, ou seja, os processos de ensino e a aprendizagem não podem ser desenvolvidos apartados da realidade dos educandos.

Dentre os vários desafios impostos à construção da escola do campo, Molina e Freitas (2011) compreendem essa articulação como um dos desafios centrais. Além do mais, consideram o vínculo do processo de ensino e aprendizagem com a realidade social e com as condições de reprodução material dos educandos que frequentam essa escola uma mudança necessária à sua dinâmica, pois possibilita a criação de estratégias pedagógicas capazes de superar os limites da sala de aula e suas condições existenciais.

Outrossim, o artigo 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo clarifica esse desafio quando estabelece que “as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade [...] contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2002).

¹¹ Os autores concordam com o conceito de educação que consta no artigo 1º da LDBEN (BRASIL, 1996): “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Incontestavelmente, os avanços conquistados nas legislações levantam inúmeros desafios para as escolas inseridas no contexto do campo, dentre elas, as escolas multisseriadas. Repensar a dinâmica dessas escolas é uma tarefa árdua, mas necessária na busca por caminhos e possibilidades para uma mudança concreta.

2.3 Escolas/classes multisseriadas da educação do campo: desafios e possibilidades ante a diversidade amazônica

Pensar a educação do campo ante a diversidade amazônica, em especial no atinente às escolas/classes multisseriadas, representa um desafio de ampla complexidade, por ser imprescindível levar em consideração o lugar onde vivem os povos do campo, sua diversidade, seus modos de vida, suas histórias e tradições, seus diferentes saberes e suas experiências, suas condições de saúde, além das formas com as quais se organiza o trabalho no campo. Essa extensa gama de variáveis aqui sinalizada compõe um desafio imposto às políticas públicas educacionais, aos educadores, aos pesquisadores e à escola do campo. Mas, afinal, de que fenômeno estamos falando?

A LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo 23, legalizou o regime multisseriado de ensino, ao definir que

[...] a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, em que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

O fenômeno das classes multisseriadas é definido, portanto, pela concentração de alunos de diferentes séries/anos e níveis de aprendizagens em uma mesma classe, sob a responsabilidade de um único professor, realidade muito comum nos espaços rurais brasileiros, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil (MOURA; SANTOS, 2015).

Por ser uma realidade comum no contexto rural, Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2015) assinalam que a maioria das pessoas que vivem ou viveram nas áreas rurais do País iniciou sua vida escolar em escolas/classes multisseriadas, e enfatizam que, para muitas delas, essa foi a única escola/classe que conheceram ou frequentaram.

Dependendo da região do país em que se inserem, as escolas multisseriadas da educação do campo podem apresentar semelhanças e diferenças em suas estruturas físicas, administrativas e pedagógicas. As escolas da região Norte do país, mais especificamente

aquelas localizadas na zona rural da cidade de Manaus, inserem-se em diferentes contextos, como já mencionamos anteriormente – campo (rodoviária, ramais e assentamentos), águas (rio Negro e rio Amazonas) e florestas (ramais, assentamentos; rios Negro e Amazonas) – contextos¹² pertencentes a uma Amazônia reconhecida no cenário mundial por sua natureza exuberante. Nesse sentido, recorreremos ao estudo de Ferreira (2010, p. 34), em que a pesquisadora afirma:

Estamos inseridos em um espaço de enorme extensão territorial, onde a biodiversidade e a sociodiversidade são singulares. Singular não no sentido de paisagens que se repetem, de geografia uniforme e de populações homogêneas; é singular por características próprias e diversas; considerada plural desde a geografia aos aspectos culturais.

Ainda que estejam inseridas nesse cenário, na Amazônia, algumas escolas/classes multisseriadas apresentam aspectos que são denunciados por Barros *et al.* (2015), como: a precariedade de suas condições existenciais; a sobrecarga dos professores e a instabilidade no emprego; as angústias relacionadas ao trabalho pedagógico; o currículo distanciado da realidade, da cultura, do trabalho e da vida do campo; o fracasso escolar, tendo em vista o elevado índice do pouco aproveitamento escolar, em decorrência de diversos fatores; os dilemas relacionados à participação dos pais e da comunidade na escola e, por fim, a falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação.

Quanto ao aspecto da precariedade das condições existenciais das escolas/classes multisseriadas, Hage (2011) destaca a ausência de prédios próprios, ou seja, as escolas funcionam, comumente, em espaços – casas, igrejas, salões de festas, barracões – cedidos por um morador local, um padre, um pastor ou, principalmente, pelo presidente da comunidade. São lugares pequenos, construídos de forma inadequada, pouco arejados, mal iluminados, com pisos e telhados danificados, malconservados e totalmente improvisados.

Os espaços destinados às salas de aulas são inadequados para o trabalho pedagógico, e os espaços essenciais, como refeitórios, banheiros e local de armazenamento de merenda, são inexistentes ou muito deteriorados. Além disso, o transporte escolar responsável pela locomoção dos alunos e dos professores traz insegurança, seja pela condição precária em que se encontram, seja pela longa distância percorrida por diferentes vias de acesso – rios, ramais e rodovias.

¹² Neste trabalho, retratamos o contexto específico das escolas multisseriadas tanto na seção introdutória, Preparando o solo, quanto na seção metodológica, Manejando e cuidando, ao apresentarmos o contexto da pesquisa.

Sobre as condições prediais, Moura e Santos (2015, p. 36) retratam que,

[...] via de regra, essas classes funcionam em prédios escolares com uma arquitetura inadequada (apertada, mal iluminada, mal arejada, com mobiliário considerado ultrapassado para as escolas urbanas), geralmente constituída de uma única sala (chamada pejorativamente de “escola isolada”), relegado [*sic*] ao descaso: quase sempre faltam livros, materiais didáticos, merenda escolar; o transporte oferecido é inconstante.

Esses fatores contribuem para a visão de uma escola empobrecida e abandonada. Como consequência, muitos alunos migram para as escolas da cidade, por entenderem que estão mais qualificadas ou preparadas para garantir a educação de que precisam.

Davis e Gatti (1993b), em estudo realizado sobre o desempenho de alunos de escolas rurais, ao observarem o aspecto físico e a precariedade das instalações, definiram esse cenário como um reino de informalismo e improvisação. Para as autoras,

[...] fatores estruturais ocasionam um efeito específico sobre a trajetória escolar do aluno rural, na medida em que restringem o acesso à escolaridade, limitam a permanência na escola e, sobretudo, determinam a qualidade da experiência que nela tem lugar. Nesse sentido, uma drástica alteração no quadro educacional [...] só será possível se houver uma atuação direta sobre fatores contextuais dessas comunidades, de um lado, sobre o ideário dos idealizadores dos programas de formação, aperfeiçoamento ou treinamento de pessoal docente, de outro, sobre as condições de escolarização em si (DAVIS; GATTI, 1993b, p. 148).

Nesse contexto, além das necessárias mudanças no aspecto físico e estrutural das escolas, a qualidade da formação dos professores surge como um fator importante para a melhoria do quadro educacional. E qual é, afinal, a situação dos professores nesse cenário de improvisação e informalismo?

Segundo Barros *et al.* (2015), os professores encontram-se sobrecarregados, condição que decorre de sua atuação em múltiplas séries, simultaneamente, atendendo em diversas situações, da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental, no mesmo período.

Além disso, nas escolas mais distantes, alguns professores que residem na comunidade – em alojamento ou casa alugada – exercem múltiplas funções, principalmente administrativas, atinentes à secretaria escolar, como matrícula e emissão de documentos, recebimento e distribuição de merenda e limpeza da escola, entre outras funções. Outrossim, muitos professores são temporários¹³ e, por não serem efetivos no cargo, sofrem pressões políticas e submetem-se à rotatividade nas escolas.

¹³ Professores contratados por tempo determinado, via processo seletivo, para suprir demandas das Secretarias de Educação (municipais e estaduais), ou seja, profissionais que não têm vínculo efetivo.

Dessa maneira, além das múltiplas funções exercidas, diversas são as preocupações esboçadas pelos professores de classes multisseriadas, especialmente aquelas relacionadas à organização do trabalho pedagógico, de forma que, sem uma concepção mais ampla dos processos pedagógicos, muitos recorrem à lógica do modelo seriado urbano.

A crença do modelo seriado urbano como referência de uma educação de qualidade para o campo advém de uma visão e de um discurso histórico que trataram o espaço urbano como referência de desenvolvimento, modernização e acessibilidade, portanto, superior ao meio rural, considerado como lugar de atraso, de não desenvolvimento, ou seja, um lugar a ser superado. Essa visão tem influenciado os sujeitos do campo, inclusive os professores, a acreditar que o modelo de escola seriada urbana seja o caminho viável para a superação do fracasso escolar das escolas/classes multisseriadas (HAGE, 2011; MORAES *et al.*, 2015).

Embora autores como Arroyo (2001), Hage (2011), Barros *et al.* (2015) e Moraes *et al.* (2015) realizem duras críticas ao modelo seriado de ensino, não intencionamos discuti-las nesta pesquisa, por compreendermos que tais discussões não atendem diretamente aos objetivos deste estudo. Ratificamos, entretanto, que a imposição do modelo por série como única forma de pensar, agir e sentir, ou seja, como único modelo válido para a educação em todos os contextos, deslegitima e até mesmo inibe outros modos de pensar o ensino e de produzir conhecimento.

Segundo Hage (2011), a configuração do modelo multissérie nas escolas/classes multisseriadas impossibilita a compreensão, pelos professores, da constituição de sua turma como um coletivo único, com suas singularidades e diferenças. A ausência dessa compreensão pressiona-os a desenvolver planejamentos, atividades e avaliações para cada uma das séries, sobrecarregando-os em seu trabalho pedagógico. Por essa razão, o autor alega que, sob essa lógica, os professores fragmentam o tempo em disciplinas e o espaço escolar “com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por ‘paredes invisíveis’” (HAGE, 2011, p. 100).

As “paredes invisíveis” ou o agrupamento dos alunos por série na sala de aula multisseriada, de acordo com o autor, tem sido a principal forma de organização utilizada pelos professores que, orientados pelo paradigma da seriação, pensam ser essa a única forma ou a forma mais factível para a atuação nesse contexto. Sobre essa forma de organização, Davis e Gatti (1993a) apontam para um risco iminente: a redução da efetividade do ensino, tendo em vista que, quando o professor dedica tempo a um grupo de alunos, os demais grupos permanecem desocupados.

Nessa direção, Moraes *et al.* (2015, p. 401), em observações realizadas por meio do Grupo de Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz), apontam que os professores acompanhados em suas atividades letivas nas escolas multisseriadas “oportunizaram a compreensão de que a seriação, por eles reivindicada como solução para os seus problemas, já se encontra em execução nas escolas do campo multisseriadas, de forma precarizada, sob a configuração de multissérie”. Nessa perspectiva, o modelo seriado urbano vem se constituindo como traço identitário dominante nas escolas/classes multisseriadas (BARROS *et al.*, 2015).

Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 58-59) compreendem a situação dos professores como um “círculo vicioso e perverso”. De acordo com suas palavras, eles:

São vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como uma penalização e não uma escolha, que não viabiliza a sua qualificação profissional [...] como vítimas tornam-se provocadores de outras vítimas, à medida que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e sem ânimo.

Como consequência dessa desvalorização e desqualificação, os professores são conduzidos por incertezas e dúvidas sobre como trabalhar com turmas multisseriadas, por isso recorrem a estratégias que julgam ser a melhor forma de trabalho para o atendimento de suas turmas.

Davis e Gatti (1993a) descrevem algumas dessas estratégias: práticas pedagógicas concentradas exclusivamente no processo de leitura e escrita e contagem básica dos números; desconsideração do ensino das ciências naturais e das ciências humanas; processos de ensino e aprendizagem fundamentados nos esquemas propostos pelos livros didáticos a que os professores têm acesso; preponderância da memorização e da repetição como métodos de ensino; ausência da participação dos alunos nas atividades pedagógicas e, por fim, desconsideração da experiência e do saber do aluno na rotina escolar.

Outro aspecto denunciado na dinâmica das escolas/classes multisseriadas é a ausência de um currículo que contemple as diversidades amazônicas, como as crenças, os símbolos, os valores, o trabalho e a vida no campo. Ao contrário disso, temos presenciado o enrijecimento de um currículo homogeneizador que em nada colabora para ações educativas desenvolvidas nas escolas/classes multisseriadas. De acordo com Hage (2011, p. 101, grifo do autor):

Isso contribui para o fracasso escolar das populações do campo, pois reforça uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção *urbanocêntrica* de vida e de desenvolvimento e desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as

concepções das populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades.

Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2015, p. 56) reiteram que “a ausência de propostas pedagógicas sistematizadas para o trabalho com classes multisseriadas faz com que os professores e professoras busquem alternativas para o seu trabalho”. Nesse sentido, as alternativas encontradas por eles, muitas vezes, são fundamentadas em práticas empíricas ou em experiências vivenciadas nas turmas seriadas.

Dessa forma, Ramalho (2008, p. 69) afirma que, “diante da falta de uma proposta e de encaminhamentos próprios para o ensino multisseriado, os professores são levados a uma prática pedagógica restrita à própria experiência, gerando-lhes um sentimento de ansiedade e de insegurança”. Assim, o conteúdo, a elaboração das atividades e os materiais, bem como a escolha da metodologia, intencionam a melhoria do desempenho dos alunos, no entanto, involuntariamente, reforçam um currículo homogeneizador.

Nessa perspectiva, a construção de um olhar específico para as escolas/classes multisseriadas do campo, por intermédio de processos pedagógicos que pensem a educação do campo a partir de seu território, com currículos e propostas que contemplem a diversidade amazônica como forma de enfrentamento a sua precarização, desafia não só o professor, mas também o poder público, a escola e os gestores, entre outros segmentos, a pensar em alternativas que proporcionem uma educação efetiva e de qualidade aos povos do campo.

O fracasso escolar, os dilemas relacionados à participação dos pais na escola e a falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação finalizam o conjunto dos aspectos que prejudicam o trabalho pedagógico das instituições de ensino que atendem às classes multisseriadas: o fracasso escolar, por concretizar-se pelo pouco aproveitamento dos estudos por parte dos alunos, desencadeado por fatores como distância da escola, má qualidade do ensino e trabalho infantil, entre outros fatores; os dilemas relacionados à participação dos pais, por constituírem-se uma reivindicação dos professores, tendo em vista o pouco acompanhamento deles na vida escolar dos filhos; a falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação, por tratarem as escolas/classes multisseriadas com descaso, privilegiando as escolas urbanas, em detrimento das escolas do campo (HAGE, 2011).

O conjunto desses aspectos tanto prejudica o trabalho pedagógico dessas instituições de ensino quanto tonifica a crença atribuída às escolas/classes multisseriadas sobre sua incapacidade de garantir e assegurar o direito à aprendizagem de crianças, jovens e adultos das comunidades rurais.

Embora seja evidente a precariedade das condições existenciais e pedagógicas das escolas/classes multisseriadas, tratadas, historicamente, “como uma ‘anomalia’ do sistema ou como ‘uma praga que deveria ser exterminada’ para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano” (MOURA; SANTOS, 2015, p. 35), a resistência dessa modalidade de ensino tem despertado, ainda que de forma tímida, o interesse de alguns pesquisadores e estudiosos da educação do campo, como mencionado anteriormente.

As denúncias apresentadas apontam a urgência de intervenção nessa realidade, tendo em vista que as escolas/classes multisseriadas do campo têm sido alvo do descaso e da pouca articulação do poder público, que insiste em mantê-las sem as mínimas condições de funcionamento. As crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos, por sua vez, cerceados em seus direitos, usufruem da precária educação ofertada, mesmo com a existência de um conjunto de instrumentos legais que assegurem seu direito a uma educação de qualidade.

Apesar dos desafios apresentados no contexto das escolas/classes multisseriadas, Hage (2011), Barros *et al.* (2015) e Moraes *et al.* (2015) reconhecem as potencialidades delas, por isso apresentam algumas reflexões e proposições como caminhos promissores ou possibilidades de intervenção nessa realidade. Para Barros *et al.* (2015, p. 30), o debate proposto a partir dessas reflexões e proposituras tem a finalidade de “referenciar a elaboração de práticas e políticas educacionais e curriculares emancipatórias para o campo, no país, focando o debate sobre os desafios enfrentados por essas escolas para garantir à população do campo o direito à educação básica de qualidade”.

Nesse sentido, Hage (2011), Moraes *et al.* (2015) e Barros *et al.* (2015) apontam algumas mudanças necessárias que possibilitam repensar os caminhos e a dinâmica da escola do campo multisseriada. Entre elas, elencamos as seguintes: saída do anonimato e inserção na agenda dos órgãos públicos; construção de uma proposta educativa baseada na multisseriação; investimento na formação dos professores e em suas formas de organização do trabalho pedagógico; reformulação do PPP e do currículo, com a participação coletiva de todos os segmentos escolares.

Hage (2011) e Moraes *et al.* (2015) afirmam que as mudanças almejadas devem incidir na identidade das escolas multisseriadas. A partir dessa perspectiva, Caldart (2011, p. 157) postula que “a escola do campo será mais que uma escola, porque terá uma identidade própria, vinculada a processos de formação bem mais amplos, que não começam e nem terminam nela mesma”.

O reconhecimento dos avanços significativos da educação do campo, no contexto das legislações, principalmente no tocante à escolarização dos sujeitos do campo, ainda não

produziu os resultados esperados, razão pela qual a saída do anonimato é um importante passo na direção das mudanças pretendidas. Tornar visíveis as condições, os desafios e as dificuldades vivenciadas por professores e alunos das escolas/classes multisseriadas para aqueles que, historicamente, não as consideraram no cenário educacional (poder público, espaço acadêmico e movimentos sociais) representa uma possibilidade concreta de inserção na agenda dos órgãos públicos.

Nas últimas décadas, os movimentos sociais vêm cumprindo seu papel. Cabe à universidade, como apontam alguns estudiosos da educação do campo (RAMALHO, 2008; HAGE, 2011; BARROS *et al.*, 2015; SANTOS; MOURA, 2015; FERREIRA, 2019), investir em pesquisas que possibilitem a visibilidade das condições das escolas/classes multisseriadas. O depoimento de Ramalho (2008, p. 24) evidencia o silenciamento de pesquisas relacionadas à temática das salas multisseriadas e as preocupações com as poucas produções existentes no contexto acadêmico:

Ainda em relação à revisão bibliográfica, encontrei a primeira dificuldade, pois detectei a enorme falta de dados quantitativos e registros que se referissem às classes multisseriadas. Os livros que abordam a história da educação brasileira utilizados nesta pesquisa não fazem referência, de maneira específica, ao ensino em classes multisseriadas. Acrescenta-se a essa dificuldade, o fato de haver poucas dissertações e teses sobre o tema. Assim, pude constatar que esse é um tema ainda pouco explorado.

Assim como Ramalho (2008), Moura e Santos (2015, p. 37) denunciam “o silenciamento que se manifesta, também, nas universidades que têm se negado a considerar a importância e a resistência dessas classes”, silenciamento evidenciado pela escassez de pesquisas sobre essa realidade.

Ferreira (2019, p. 5, grifo da autora) acredita que as classes multisseriadas precisam de visibilidade, por isso “retirá-las do anonimato e considerá-las como fenômenos de pesquisas é oferecer *lupas* para outras pesquisas e novas políticas públicas a serem implantadas na região”. Logo, torná-las visíveis nas pesquisas é propiciar um olhar particular ao seu contexto; é denunciar, é reivindicar, é lutar pela efetivação dos direitos já conquistados; é difundir, por intermédio da publicação e da divulgação dessas pesquisas, para que os órgãos públicos as vejam e as insiram na pauta de suas discussões.

Outro passo importante rumo à mudança da realidade das escolas/classes multisseriadas é a construção de uma proposta educativa organizada em multisseriação. Essa mudança está intrinsecamente ligada à formação dos professores e à organização do trabalho pedagógico. Não devemos, entretanto, partir do pressuposto de que nunca houve uma proposta educativa

baseada na multisseriação. Moura e Santos (2015, p. 37) afirmam que “a única política pública implementada pelo Estado brasileiro para a classe multisseriada, em nível nacional, é o Projeto Escola Ativa¹⁴ (PEA)”.

Implementado e desenvolvido a partir de 1997, o PEA (BRASIL, 2008a) apresentava dois focos fundamentais: a formação dos professores e a melhoria da infraestrutura das escolas/classes multisseriadas. O Projeto foi o centro das discussões das conferências nacionais por uma educação básica do campo (1998 e 2004) e alvo de críticas tanto dos movimentos sociais quanto do espaço acadêmico. A principal crítica feita a ele foi em relação a sua origem, “uma proposta construída com pouco diálogo com os sujeitos e contextos para o qual era dirigida” (GONÇALVES; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2015, p. 50).

Fundamentados nos debates e nas críticas, numa tentativa de adequação, alguns dos textos-base do PEA foram alterados, entre eles um módulo específico sobre educação do campo, que foi incluído no programa de formação dos professores, além de mudanças na estrutura de gestão metodológica, material e pedagógica, entre outras gestões.

Após uma década de funcionamento, principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, o PEA foi reformulado em 2007, com o objetivo geral de melhorar o desempenho escolar dos alunos das classes multisseriadas das escolas do campo, e elencou como objetivos específicos:

- Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, oferecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão;
- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas a classes multisseriadas;
- Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no Programa, com base em propostas pedagógicas e princípios político-pedagógicos voltados às especificidades do campo;
- Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento de proposta pedagógica (BRASIL, 2008a, p. 33-34).

Como política pública, alguns estudiosos da educação do campo consideram que há muitos pontos fracos no PEA, enquanto outros concordam que muitos pontos do Projeto podem ser considerados fortes. “Autores como Freire (2005) e Lopes (2005) reafirmam a herança do PEA como pacote educacional, mas também ressaltam o ‘saldo positivo dessa experiência’ [...],

¹⁴ O Projeto Escola Ativa foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), no âmbito do Projeto Nordeste, com financiamento do Banco Mundial e do Governo Federal, em parceria com estados e municípios. “Voltado exclusivamente para as classes multisseriadas, o projeto consiste em proposta metodológica fundada em princípios escolanovistas, de bases eminentemente psicopedagógicas” (MOURA; SANTOS, 2015, p. 37).

quando nos aproximamos da prática cotidiana de professores, técnicos, alunos e pais” (GONÇALVES; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2015, p. 50).

Nesse período, o investimento na formação dos professores das escolas do campo multisseriadas foi intenso. As universidades tornaram-se parceiras e assumiram os programas formativos do PEA, que tinham por finalidade contribuir com a prática pedagógica do professor, principalmente na dimensão metodológica.

Apesar das reformulações realizadas, o PEA, não resistindo às críticas, foi finalizado em 2011.

Consideramos importante essa breve retrospectiva do PEA, pois, como já anunciamos neste estudo, não podemos partir do princípio de que nunca houve uma iniciativa, uma proposta educativa ou uma política pública direcionada exclusivamente às escolas/classes multisseriadas. Segundo Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2015, p. 57), experiências anteriores servem de “inspiração para as políticas de formação dos professores, bem como da construção de materiais didático-metodológicos que subsidiem as metodologias criadas”.

Pensar numa proposta educativa para as escolas do campo organizada em multisseriação não é tarefa fácil. Com base na experiência mencionada, no entanto, podemos afirmar que uma construção coletiva, a partir do diálogo com os sujeitos do campo, principais interessados por uma educação de qualidade no/do campo, consiste em uma alternativa viável para a materialização das mudanças almejadas. Nesse sentido, Hage (2011, p. 108) assinala que:

Todos, sem exceção, devem participar da produção dessas proposições, políticas e ações: educandos, educadores, gestores, funcionários, pais, lideranças das comunidades e movimentos e organizações sociais locais. Todos têm com o quê [*sic*] contribuir e devem, portanto, participar com ideias, críticas, sugestões e ponderações. Esse é um requisito fundamental e mesmo uma exigência para se democratizar o saber.

Outrossim, formular e implementar políticas públicas interligadas à formação específica dos professores de classes multisseriadas representa um dos principais desafios, pois, de acordo com Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2015, p. 59), “faz-se necessário o esforço de democratizar as condições de participação dos professores e técnicos educacionais dos municípios e a interlocução entre todos os envolvidos, durante o processo de formação e elaboração das propostas didáticos-pedagógicas”.

Isso significa que a implementação de formações continuadas que levem em consideração os saberes e as necessidades dos professores acerca de diferentes formas de organização do trabalho pedagógico e o conhecimento do contexto das escolas/classes

multisseriadas, a partir de suas especificidades, mesmo se constituindo uma árdua tarefa, apresenta-se como um caminho promissor a ser percorrido.

Importa destacar que, ainda que não se constitua foco desta pesquisa a reformulação do PPP e do currículo com a participação coletiva de todos os segmentos escolares – último passo abordado por esta pesquisa rumo às mudanças almeçadas –, é apontada por Hage (2011) como possibilidade de intervenção e uma importante mudança a ser materializada nas escolas/classes multisseriadas do campo.

Historicamente, o currículo urbano tem sido o modelo operante no contexto das escolas do campo. Nesse sentido, Arroyo (2013) afirma que os formuladores das diretrizes curriculares parecem ignorar e ocultar os “Outros” sujeitos da história. Para o autor, os “Outros” são os coletivos sociais étnicos, raciais, de gêneros, das periferias e, especialmente, do campo. A ocultação dos “Outros” do campo no currículo e nos PPP advém da desconsideração dos aspectos sociais, culturais, políticos e educativos existentes no contexto rural, ou seja, a diversidade, a heterogeneidade, as histórias de vida, o trabalho e a convivência familiar e comunitária foram ignorados, criando a lógica de que se estuda para sair do campo.

Dessa forma, Caldart (2011, p. 157, grifos da autora) assinala que “precisamos evitar depoimentos como este: *foi na escola onde pela primeira vez senti vergonha de ser da roça*”. Esse exemplo traduz a lógica de propostas, currículos e PPP projetados para os sujeitos do campo. Ao contrário disso, Hage (2011) adverte que qualquer propositura precisa ser implementada **com** os sujeitos do campo envolvidos com as escolas/classes multisseriadas, e não **para** eles. Segundo o autor, isso implica:

Realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente, para ressignificar, com eles, os sentidos de currículo, projeto político-pedagógico, educação, escola... Enfim, repensar práticas e formular novas propostas sintonizadas com a realidade dos sujeitos do campo, ou seja, do lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global e do conhecimento urbano e do contexto urbano, com os quais o território do campo interage continuamente, constituindo-se sua identidade/subjetividade a partir dessa interação (HAGE, 2011, p. 108).

No tocante aos currículos, Moraes *et al.* (2015) afirmam que, nos momentos educativos promovidos pelo Geperuaz, a construção de um currículo numa perspectiva integrada tem sido apontada como alternativa concreta para a mudança na realidade das escolas do campo multisseriadas. Para os autores, é possível um diálogo, em igualdade de condições, entre os conhecimentos da tradição cultural dos sujeitos e os conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos na sociedade.

Enfim, com base nos desafios e nas possibilidades expostos, entendemos que as reflexões levantadas até aqui são preâmbulos de uma vasta e complexa discussão. Desse modo, retratar a realidade das escolas/classes multisseriadas do campo requer clareza de sua complexa dinâmica e a busca por alternativas concretas sobre os problemas que as afligem, tendo consciência de que não há mudança rápida, automática e, muito menos, definitiva.

A partir dessas reflexões, segundo Moraes *et al.* (2015), o empoderamento dos sujeitos e das escolas do campo aparece como fator preponderante para a materialização das mudanças pretendidas. À vista disso, apontamos a formação continuada como um caminho viável para o empoderamento do sujeito do campo, professor¹⁵, não como uma solução para resolver séculos de atraso e dívidas sociais e educacionais, mas como um espaço que fomente reflexões sobre o ensino e sobre suas práticas pedagógicas; um espaço que considere seu contexto, seu lugar, sua necessidade; que favoreça seu desenvolvimento como profissional no e do campo.

¹⁵ Neste trabalho, consideramos o professor também um sujeito do campo, tendo em vista o estreito laço de pertencimento e comprometimento que ele estabelece com o campo e com a escola nele inserida.

3 PLANTANDO A SEMENTE

Os educadores não mudam não porque não querem, mas porque o modo como se conduz a mudança não faz sentido em seu universo de significações.

Evandro Ghedin (2012, p. 31)

No início deste trabalho, destacamos que muitos estudiosos da área educacional têm apontado a formação continuada de professores como o caminho que viabiliza, possibilita e contribui para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse sentido, muitas propostas e muitos programas de formação docente – de cunho assistemático, estanque e fechado – têm sofrido críticas por serem ineficazes do ponto de vista de contribuições efetivas para a mudança das práticas dos professores. É nesse contexto que se ampliam as discussões em defesa do investimento na análise de necessidades formativas dos professores como uma alternativa para formações que objetivem não só as mudanças no interior dos seus processos e na prática dos professores, mas também a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Por isso, nesta seção, abordamos a identificação e a análise de necessidades formativas como uma importante ferramenta – a “semente” – para a formação continuada de professores – o “campo fértil”. No primeiro momento, apresentamos os aspectos referentes à legislação, o âmbito de pesquisa e os conceitos nos quais tratamos a formação continuada de professores como um espaço democrático que privilegia a escola, o saber do professor e seu desenvolvimento profissional. Em seguida, versamos sobre os conceitos de necessidade e necessidades formativas, uma vez que o entendimento destes nos ajuda na constituição dos caminhos metodológicos para o levantamento e a análise de necessidades no contexto da formação continuada. Por fim, tratamos da análise de necessidades como ferramenta estratégica para a formação continuada de professores.

3.1 A formação continuada de professores

Um dos principais desafios impostos à educação do campo é a qualidade de ensino, que, por sua vez, está estreitamente ligada à formação dos professores que atuam nas escolas do campo, especialmente em classes multisseriadas. Tanto a legislação quanto as pesquisas no campo da formação docente apontam a importância do aprimoramento contínuo da prática dos professores para atuação nos diferentes contextos escolares.

Ainda que a necessidade de investimentos na formação de professores estivesse presente na pauta de discussões de muitos municípios e estados brasileiros, somente a partir de 1996, com a promulgação da atual LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996), essas discussões ganharam força no âmbito legislativo, com repercussão nacional.

A partir da promulgação da referida Lei, a formação de professores passou a ser alvo de investimentos governamentais, culminando na publicação de uma série de decretos e leis que apontavam um caminho de avanços e discussões promissoras acerca do tema.

O contexto da educação do campo, conhecido por suas particularidades, também foi contemplado na LDBEN nº 9.394/1996, ao se estabelecer que, como direito dos povos do campo, os sistemas de ensino devem adequar-se às diversidades socioculturais do campo, de forma que promovam adaptações necessárias “às peculiaridades da vida rural e interesses dos alunos da zona rural” (BRASIL, 1996, art. 28). Essas adaptações incluem a organização do tempo, do espaço, dos currículos e das metodologias adequadas ou próprias que atendam às necessidades dos alunos da escola do campo.

Assim, tendo em vista o que estabelece a legislação, torna-se imperioso pensar sobre a formação dos professores da educação do campo, considerando que as demandas presentes em suas escolas exigem um profissional com uma formação específica para o atendimento dessas demandas.

Com base no que estabelece o artigo 28, o artigo 61 da LDBEN nº 9.394 prevê a formação de profissionais da educação a partir de dois fundamentos: “1- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; 2- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”, entendendo que essa formação deve “atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996, art. 61).

Além da LDBEN nº 9.394/1996, outros documentos legais tratam da formação de professores, de forma geral, como é o caso do Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em que preconiza, no artigo 2º, alguns princípios norteadores para o atendimento das especificidades do exercício do professor e dos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, dentre os quais destacamos:

- IV- a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;
- V- a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função;

VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;

VIII- a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar (BRASIL, 2016, art. 2º).

De fato, a formação de professores assume um papel essencial para a melhoria da qualidade do ensino, e o professor deve ser visto como um agente fundamental do processo educativo. A partir de vivências formativas que considerem seu saber e sua experiência, o docente pode torna-se um profissional mais competente e qualificado para atuar no ambiente escolar.

No contexto mais específico da educação do campo, temos o já citado Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Em seu artigo 1º, inciso II, parágrafo 4º, preconiza que “a educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação”. Entre os princípios da educação do campo, o referido Decreto prevê, em seu artigo 2º, inciso III, o “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo”.

Nesse contexto, aparecem ainda como importantes documentos a serem considerados o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 (BRASIL, 2001) e a também já citada Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (BRASIL, 2002), que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Esses documentos, segundo Antunes-Rocha (2009), inovam no trato com o conhecimento, com a organização da escola e com a prática pedagógica. De acordo com a autora, “as diretrizes apostam nos processos de formação de profissionais qualificados, capazes tanto de entender as demandas apresentadas quanto de lhes proporcionar os meios necessários à sua implementação” (ANTUNES-ROCHA, 2009, p. 56).

Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 37) advertem que “há consenso sobre dois problemas principais: valorização do magistério e formação dos professores/das professoras”. Para os autores, ambos os problemas representam desafios a serem superados no contexto da educação do campo. Sobre a formação dos professores do campo, eles assinalam ainda que, de forma geral, os programas não tratam das demandas do campo e que, por extensão, “praticamente inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo” (p. 37).

Seguramente, a advertência expressa pelos autores aponta tanto a urgência do cumprimento da legislação, no que se refere à oferta de formação, quanto a necessidade de, nesta, considerar-se o contexto de trabalho dos professores – a escola do campo.

Reconhecida a importância da formação de professores na realidade do campo, vimos a necessidade de compreendê-la no âmbito da pesquisa. Nesse sentido, observamos que, nas últimas décadas, os estudos relacionados à formação e ao trabalho docente cresceram quantitativa e qualitativamente. Esse crescimento evidencia-se não só pelo aumento das produções científicas, mas também pela visibilidade das discussões na grande mídia e pela promoção contínua de eventos e publicações dedicados à temática (MARCELO GARCÍA, 1998; ANDRÉ, 2010).

Marcelo García (1998), no que diz respeito aos estudos concernentes às formações dos professores, destaca que as perspectivas e os enfoques utilizados para abordar as problemáticas relacionadas ao processo de aprender a ensinar do professor foram evoluindo. Nessa direção, o autor assinala que se, no início, a preocupação se centrava, principalmente, nos professores em formação, pouco a pouco, as pesquisas sobre os docentes em exercício ganharam um espaço considerável na literatura.

Corroborando as ideias de Marcelo García (1998), André (2010) amplia essas perspectivas, apresentando um panorama de pesquisas na área da educação que mostra o crescimento e o interesse pelo tema formação de professores. A autora aponta que a mudança ocorreu tanto no volume de pesquisas como nos objetos de estudo. Nesse panorama, algumas temáticas foram priorizadas: nos anos 1990, as pesquisas centraram-se nos cursos de formação inicial (licenciatura, pedagogia e escola normal); nos anos 2000, o interesse incidiu sobre a identidade e a profissionalização docente; no início de 2010, os estudos revelaram uma intenção de dar voz ao professor e conhecer melhor seu fazer.

Assim, o professor, eleito em grande parte das pesquisas como objeto de estudo, vem se constituindo como foco das principais discussões no campo de estudo da formação. Longe da visão equivocada construída pela mídia, com o apoio de grande parte da população, que confere ao professor o *status* de “salvador/carrasco” da educação, reiteramos que esse profissional exerce um papel fundamental e essencial na educação escolar. Por essa razão, “queremos conhecer mais e melhor os professores e o seu trabalho docente porque temos a intenção de descobrir os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade, que se reverta numa aprendizagem significativa para os alunos” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Nessa direção, esta pesquisa parte do princípio de ouvir os professores da educação do campo, especialmente aos de classes multisseriadas, de forma que o conhecimento do seu fazer

e das suas necessidades nos subsidie na construção de apontamentos para uma proposta de formação continuada, pois “investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

O prosseguimento da investigação, retratado pela autora, pode ser materializado por intermédio da formação continuada, apontada por ela, por Marcelo García (1999) e por Nóvoa (1992; 2002) como o caminho que viabiliza o aprimoramento dos professores, em especial daqueles em exercício, visto que, conforme aponta Marcelo García (1999), as atividades de formação destinadas aos professores em exercício são componentes de dinamismo, riqueza e produtividade.

Considerando o que prega a legislação e as ponderações das pesquisas a respeito da formação continuada, questionamos: como ela, formação continuada, pode contribuir para o aprimoramento da prática dos professores de classes multisseriadas da educação do campo em atenção a suas necessidades e a seu contexto? Entendemos que a clarificação do conceito de formação continuada pode constituir-se um ponto de partida para respondermos a esse questionamento.

Marcelo García (1999, p. 26), ao analisar as diferentes tendências e perspectivas relacionadas ao conceito de formação de professores, explica que essa é

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permite intervir profissionalmente do desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A partir da explicação do autor, entendemos que a formação dos professores desempenha um papel fundamental, pois consiste na área que estuda os processos pelos quais os docentes aprendem e desenvolvem suas competências, com vistas ao aperfeiçoamento do seu ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem dos alunos.

No tocante à formação continuada de professores, Marcelo García (1999) recorre a diversos autores, apresentando suas concepções. Nessa empreitada, o autor constata que termos como aperfeiçoamento, formação em serviço, reciclagem, desenvolvimento profissional e desenvolvimento de professores foram utilizados como equivalentes.

Segundo Marcelo García (1999, p. 136), García Álvarez (1987)¹⁶ utiliza o termo “formação contínua”, afirmando que se trata de toda “actividade que o professor em exercício realiza [...] para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas”. Já Edelf e Johnson (1975, *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 136)¹⁷ utilizam o termo “educação em serviço”, definindo-o como “qualquer actividade de desenvolvimento profissional que um professor realize isoladamente ou com outros professores [...] depois de começar a sua prática profissional”. Landsheere (1987¹⁸, *apud* MARCELO GARCÍA, 1999, p. 137), por sua vez, utiliza o termo “reciclagem”, conceituando-o como “uma acção de treino intensivo, necessário no caso de crise de qualificação”.

Dentre os conceitos explorados por Marcelo García (1999), cabe esclarecermos que esse último conceito de formação apresenta um carácter pontual, notoriamente diferente daqueles atribuídos à formação continuada ou em serviço. Nessa direcção, de acordo com o autor, o treino intensivo pode ocorrer quando os professores apresentam não só conhecimentos ultrapassados, mas também lacunas em sua formação.

Diante do que foi apresentado por Marcelo García (1999), torna-se pertinente esclarecer que, ao longo das últimas décadas, muitas mudanças a respeito do conceito formação continuada de professores foram evidenciadas. Na prática, porém, a persistência da oferta de cursos de formação de carácter pontual e sistemático ainda representa um grande desafio a ser superado.

Mais que a mudança de nomenclatura, o que defendemos é a mudança dos efeitos das formações na prática dos professores, pois muitas delas denominam-se defensoras do desenvolvimento profissional docente, quando, na realidade, o tom da “reciclagem” continua presente em muitas de suas ações. Daí a legitimidade dos estudos de Marcelo García (1999), que, embora realizados no final do século passado, apresentam contribuições significativas para esta pesquisa.

A partir dos posicionamentos dos autores que cita, Marcelo García (1999) explica o conceito de formação de professores adotando a perspectiva do desenvolvimento profissional, uma vez que ela apresenta uma conotação de evolução e continuidade que supera a dicotomia entre formação inicial e formação continuada. Esse conceito, segundo o autor, pressupõe uma abordagem na formação de professores que “valoriza o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 137).

¹⁶ A referência de García Álvarez (1987) não foi encontrada em Marcelo García (1999).

¹⁷ A referência de Edelf e Johnson (1975) não foi encontrada em Marcelo García (1999).

¹⁸ LANDSHEERE, G. de. **La formación de los enseñantes de mañana**. Madrid: Narcea, 1987.

Apoiando-se nos fundamentos teóricos de Rudduck (1991)¹⁹, Heideman (1990)²⁰ e Villegas-Reimers (2003)²¹, entre outros autores, Marcelo García (2009, p. 10) sistematiza o conceito de desenvolvimento profissional docente como um processo “que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais”.

Nessa perspectiva, Nóvoa (1992; 2002) também concebe a formação continuada na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional da escola, enfatizando que a formação pode desempenhar um papel decisivo no processo de produção de uma nova profissionalidade²² docente, estimulando a emergência não só de uma nova cultura profissional no coletivo de professores, como também de uma nova cultura organizacional do contexto escolar.

Por essa razão, o autor defende três eixos estratégicos que, juntos, formam um conjunto denominado por ele de “trilogia da formação continuada”: desenvolvimento pessoal (investir na pessoa e em sua experiência), desenvolvimento profissional (investir na profissão e em seus saberes) e desenvolvimento organizacional (investir na escola e em seus projetos). Para o autor, os eixos dessa trilogia viabilizam as formações que tenham como referência o desenvolvimento profissional de professores.

No primeiro eixo, a defesa da necessidade de investimento na pessoa do professor e em sua experiência surge como uma urgência. Nóvoa (2002, p. 24), contudo, adverte que esse eixo tem sido desconsiderado nos processos formativos, alegando que “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ com ‘formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”.

Ao prosseguir em sua argumentação, o autor afirma que o esquecimento desse eixo inviabiliza a formação que tenha como referência o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que “o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o

¹⁹ RUDDUCK, J. **Innovation and change**: developing involvement and understanding. Milton Keynes: Open University, 1991.

²⁰ HEIDEMAN, C. Introduction to staff development. In: BURKE, P.; HEIDEMAN, R.; HEIDEMAN, C. (ed.). **Programming for staff development** fanning de flame. London: Falmer Press, 1990.

²¹ VILLEGAS-REIMERS, E. **Teacher professional development**: an international review of literature. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning, 2003.

²² Nóvoa (2002) concebe o processo de produção de uma nova profissionalidade a partir de uma dupla perspectiva: saberes e valores. Nessa dupla perspectiva, a profissionalidade tem a ver com o desenvolvimento profissional do professor com base em sua experiência, em seus saberes e em seu contexto de trabalho, pois isso o define como educador.

professor” (NÓVOA, 2002, p. 25). Nesse sentido, há uma urgência na busca por espaços que valorizem as dimensões pessoais dos professores.

A atenção especial à vida dos professores parte da compreensão de que, mobilizada em seu contexto e no exercício de sua prática, a experiência tem um valor significativo para a produção de saberes que não são adquiridos a partir de conhecimentos exteriores, muito menos construídos por acumulação de cursos ou técnicas, mas têm sua construção fundamentada no percurso vivenciado.

Aos estudos de Nóvoa (2002) agregam-se os de Tardif (2014, p. 36) acerca dos saberes docentes, defendidos pelo autor como um saber plural que é “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Para ele, torna-se inadmissível, portanto, pensar a formação do professor sem considerar seus saberes.

Os saberes disciplinares consistem naqueles transmitidos pelas instituições por intermédio da formação, seja ela inicial ou continuada. Os saberes curriculares, por sua vez, situam-se no âmbito dos programas escolares, materializam-se por meio de objetivos, conteúdos e métodos e determinam o que os professores devem aprender a executar. Já os saberes experienciais são aqueles que os professores desenvolvem cotidianamente no exercício prático de suas funções (TARDIF, 2014).

Tardif (2014, p. 41) aduz duras críticas sobre a relação de exterioridade que os saberes disciplinares e curriculares têm estabelecido com a prática docente, uma vez que eles “dominam a prática da profissão, mas não provêm dela”.

Nesse sentido, podemos compreender algumas atitudes e falas de professores de classes multisseriadas, no âmbito da educação do campo, sobre a dicotomia existente entre a teoria e a prática, visto que, quando se deparam com o contexto escolar, para o qual não estavam preparados, não conseguem estabelecer um vínculo entre a teoria estudada e a realidade vivenciada. De acordo com Passarelli (2002, p. 97-98), há uma explicação plausível para isso, pois

[...] os saberes a ensinar e a aprender, que, na verdade, são os currículos, são definidos pelas autoridades escolares, a partir de opções de política educativa. É possível que por isso se explique a grande distância que separa os saberes ensinados dos saberes que têm efeitos duradouros de aprendizagem e dos que são efetivamente úteis para a vida profissional ou particular dos alunos.

A explicação da autora aponta uma iminente necessidade, que é a urgência de articulação entre os saberes, e, principalmente, sinaliza que os professores têm sentido esse distanciamento na prática.

Nessa direção, avulta-se a situação dos professores de classes multisseriadas da educação do campo, que, ao se defrontarem com o contexto educacional apresentado por essas classes – posto que se trata de uma realidade não trabalhada ou pouco abordada em grande parte dos currículos das universidades brasileiras ou nas formações continuadas –, evidenciam claramente a distância entre a teoria e a prática.

Defendemos, portanto, que os saberes experienciais dos professores da educação do campo devem ser considerados nos processos formativos, sejam eles de formação inicial ou continuada, pois a “experiência passa a ser um ponto-chave para os trabalhos que busquem uma perspectiva crítico-reflexiva” (PASSARELLI, 2002, p. 98).

A propositura de formações que respeitem a pessoa do professor de classes multisseriadas deve ter em vista o saber experiencial acumulado no exercício do trabalho educativo desenvolvido com essas classes, ou seja, os saberes derivados da prática cotidiana e das relações produzidas com os sujeitos do campo – pais, alunos, colegas de profissão, família e comunitários, entre outros sujeitos –, no sentido de subsidiá-los, num processo permanente de reflexão, pelo professor, sobre a própria prática.

Esse entendimento nos conduz à compreensão de que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (NÓVOA, 1992, p. 27). Nessa direção, a formação torna-se um espaço dinâmico e interativo, pois considera o professor na sua integralidade, valorizando, especialmente, seus percursos pessoais. Concordando com Nóvoa (1992), Passarelli (2002, p. 79) pontua que

[...] o desafio é grande. Se conseguirmos propiciar situações que, pelo menos, levem o indivíduo a desenvolver-se como aprendente predisposto a se tornar autônomo e que assuma a ideia de que a formação do indivíduo-professor não tem prazo para terminar, meio caminho andado.

Voltando à trilogia da formação continuada, o segundo eixo parte do princípio de que “os professores têm que se assumir como produtores da ‘sua’ profissão” (NÓVOA, 2002, p. 60). Nesse prisma, torna-se imprescindível a valorização de paradigmas de formação que propiciem a preparação de professores reflexivos, responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional e que, à vista disso, participem e protagonizem a implementação e o desenvolvimento de políticas educativas.

André (2016, p. 19) assume a tarefa de esclarecer que a proposta do professor reflexivo vai além da pura e simples reflexão; ela envolve a criticidade, pois, “além de ser necessário

refletir sobre o próprio trabalho, deve-se refletir criticamente”. Especificando de forma mais detalhada, a autora elucida que “refletir significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados” (p. 19).

Passarelli (2002, p. 82) também defende que o processo reflexivo pode resultar na mudança de prática. Para a autora,

[...] o professor-educador que se dispuser a refletir acerca de sua prática poderá chegar a uma interpretação, mesmo que provisória, de sua ação, da realidade em que vive. Poderia, assim, explicar sua ação aos outros. Essa perspectiva, entretanto, não deve levar o professor a uma verdade já definida. Os questionamentos, as incertezas, colocam-no frente à necessidade de rever a sua prática [...] E é por esse processo de revisão que o professor poderá descobrir os caminhos que julgar ideais e verdadeiros e, com isso, inovará a sua ação, se ele quiser ajudar a formar cidadãos funcionalmente letrados.

Nóvoa (2002, p. 60, grifos do autor), entretanto, adverte que “não basta *mudar o profissional*; é preciso *mudar também os contextos em que ele intervém*”. Dessa forma, não há possibilidades de mudança na escola se não houver o empenho do professor, que, por sua vez, não pode mudar se não houver transformações no espaço em que atua. André (2016, p. 19) corrobora as palavras de Nóvoa (2002) quando ressalta que

[...] essa perspectiva de melhorar a prática não pode ser assumida apenas individualmente, já que não é apenas o professor que precisa parar para pensar, pensar para entender, analisar o que foi bom e o que é preciso melhorar. Essa reflexão tem que ser feita por todos que estão na escola, construindo, como propõe Alarcão (2010) uma escola reflexiva.

Destarte, a formação continuada pode contribuir com estas duas frentes: para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Nesse sentido, a formação pode ser concebida como uma intervenção educativa que é solidária aos desafios e às necessidades dos professores de classes multisseriadas, promovendo seu desenvolvimento profissional em articulação com as escolas e com seus projetos.

Um primeiro passo para incentivar o protagonismo dos professores de classes multisseriadas nas formações é ouvir o que eles têm a dizer, permitindo-lhes que compartilhem suas dúvidas, suas angústias, seus desafios, suas ações para a superação de tais desafios, suas expectativas e seus interesses. Dar voz ao professor de classes multisseriadas, que vivencia, dia a dia, a realidade da escola do campo, parece ser um grande passo rumo à transformação não apenas de suas práticas, mas também de seu contexto.

Isso nos leva à análise do terceiro e último eixo da trilogia proposta por Nóvoa (2002), que está fundamentado na premissa de que nenhuma mudança pode se concretizar se não houver transformação no espaço educacional, por isso “falar em formação contínua é falar de um investimento educativo nos projetos de escola” (p. 60). A realidade das escolas não pode ser ignorada, pois é nesse ambiente educativo que trabalho e formação se inter-relacionam. A formação deve ser vista como um processo permanente em atenção ao cotidiano dos professores e ao seu contexto de trabalho, ou seja, um processo que esteja articulado e integrado tanto com os projetos profissionais quanto com os projetos da escola. Partindo dessa premissa, Somekh (1989²³, *apud* NÓVOA, 2002, p. 61)

[...] defende a necessidade de articular a formação contínua com a gestão escolar, as práticas escolares e as necessidades dos professores: “o facto das necessidades de formação serem identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorece a participação dos diversos atores na vida da instituição e na emergência de práticas democráticas”.

A articulação da formação continuada com as necessidades dos professores, a partir do seu contexto de trabalho, são os fundamentos dessa defesa, tendo em vista que o espaço educativo precisa ser estimulante tanto para os alunos como para os professores. Dessa maneira, a formação continuada pode desempenhar um papel fundamental e decisivo, favorecendo a produção de novas instituições escolares.

Passarelli (2002, p. 97) concorda que “a escola deve mudar”, embora muitas condições para essa mudança ainda não estejam claras e acabadas. Nesse sentido, corroboramos a ideia da autora e entendemos que, no caso específico das escolas do campo, a propositura de mudanças no âmbito educacional beira a obviedade, não somente por suas condições existenciais, mas, principalmente, por suas condições pedagógicas, visto que se constitui um grande desafio deixar práticas educativas essencialmente urbanas para “apostar em práticas educativas que valorizem a heterogeneidade sociocultural e ambiental e o currículo orientado pela interação e pelo diálogo entre os saberes da terra, da floresta, das águas e da ciência e da tecnologia” (HAGE, 2011, p. 97).

A partir das ponderações de Nóvoa (2002) acerca dos três eixos da trilogia da formação continuada, Pimenta (2005b, p. 30) apresenta algumas considerações sobre a formação de

²³ SOMEKH, Bridget. Action research and collaborative school development. In: MCBRIDE, Rob (ed.). **The in-service training of teachers**. London: The Falmer Press, 1989, p. 160-176.

professores, afirmando que ela precisa ser pensada como um projeto único, que envolve uma dupla perspectiva:

O de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando as suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua.

A autora ainda complementa que

[...] a formação de professores/as que segue uma tendência reflexiva se configura a partir de uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação (PIMENTA, 2005b, p. 31, grifos da autora).

Assim, não há como pensar em formação continuada dissociada do contexto de trabalho, pois “o contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança” (IMBERNÓN, 2010, p. 9).

Diniz-Pereira (2019, p. 71) corrobora essa afirmação salientando que “o mais importante na ideia de ‘desenvolvimento profissional docente’ é reforçar o princípio da indissociabilidade entre formação e trabalho docente”.

Diante do exposto, importa dizer que tanto André (2016) quanto Diniz-Pereira (2019) concordam que não podemos atribuir o sucesso da prática pedagógica, exclusivamente, à formação continuada de professores, tendo em vista que ela é apenas um dos elementos importantes, e não o único.

Além disso, os dois autores defendem o princípio da indissociabilidade entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente. Assim, fatores como salário digno, clima organizacional, relações de poder, formas de organização do trabalho pedagógico e dedicação exclusiva a uma escola, entre outros fatores, concorrem para o sucesso ou para o fracasso escolar. Aqui, tomamos a liberdade de fazer um adendo, pois, no caso específico das escolas do campo, as condições prediais, de acessibilidade, de transporte, de diferentes modalidades de organização do trabalho pedagógico e até mesmo as condições de moradia dos professores – alojamento – podem afetar o desempenho dos docentes.

O entendimento desse princípio ajuda-nos a evitar duas armadilhas que têm sido amplamente difundidas no contexto escolar, mais conhecidas como a “tese da culpabilização”

e a “tese da vitimização”. Por um lado, tudo de ruim que acontece na educação escolar é resultado da suposta má formação do professor, ou seja, a ele atribui-se a responsabilidade e a culpa. Por outro lado, os professores assumem a postura de que são vítimas de um sistema excludente e perverso e que os problemas apresentados no contexto educacional nada têm a ver com eles, professores (DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 72).

No decorrer deste trabalho, temos defendido a formação continuada numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos professores, com base nos preceitos de Nóvoa (1992; 2002), Passarelli (2002) e Marcelo García (1999; 2009), a partir de uma análise diferenciada dos processos de desenvolvimento profissional, que levam em consideração a articulação entre a formação continuada, o saber do professor, sua experiência, suas necessidades e seu contexto de trabalho – a escola.

No contexto específico da educação do campo, entendemos que a formação continuada centrada nas necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas e em seu contexto de trabalho pode ser mais eficaz e mais produtiva, no sentido de conseguir promover mudanças reais não só nas práticas desses profissionais, como também na realidade em que atuam.

Nessa direção, de acordo com Rodrigues e Esteves (1993, p. 22), a formação continuada, quando “inspirada nas pedagogias centradas na pessoa, defende a participação do formando no processo formativo desde a sua concepção”, o que nos leva a pensar sobre o levantamento das necessidades formativas e a análise de necessidades como partes integrantes do processo formativo “sendo o formando concebido, não como um mero objeto de formação, mas um sujeito privilegiado desta” (p. 22). Nesse sentido, importa-nos explicar de que necessidades e de que necessidades formativas estamos falando.

3.2 Necessidades e necessidades formativas

Estudiosos da área educacional, principalmente aqueles dedicados ao campo da formação de professores, como Rodrigues e Esteves (1993), Estrela, Madureira e Leite (1999) e Benedito, Imbernón e Félez (2001), concordam que o conceito de necessidades e a expressão necessidades formativas são permeados por indefinições conceituais. Por essa razão, no meio acadêmico, há um consenso sobre as características atribuídas tanto ao termo quanto à expressão, notadamente considerados ambíguos e polissêmicos, como advertem os autores.

Sobre o termo necessidade, Rodrigues e Esteves (1993) apontam para duas perspectivas essenciais: seu caráter múltiplo e sua definição a partir de dois eixos fundamentais.

A perspectiva do caráter múltiplo do termo decorre dos vários sentidos e interpretações atribuídos a ele, que caminham segundo as concepções assumidas por cada campo de estudo, seja psicológico, sociológico, político, econômico e educacional, entre outros campos.

Ante às variedades de definições do termo necessidade, no geral, dois eixos são apontados como fundamentais: um, com sentido mais objetivo, e outro, com sentido mais subjetivo. Esses eixos, muitas vezes, denotam perspectivas opostas, ou seja, num sentido mais objetivo, as necessidades apresentam-se como fundamentais ou autênticas; já num sentido mais subjetivo, como necessidades específicas do indivíduo.

Partindo de uma definição com um sentido mais objetivo, perspectivada a partir da exigência ou daquilo que é imprescindível, a necessidade torna-se fundamental ou autêntica. Nesse sentido, Rodrigues e Esteves (1993) encontraram em Maslow (1954)²⁴ tipologias de necessidades fundamentais. De acordo com as autoras, o pesquisador hierarquizou as necessidades em cinco categorias: fisiológicas, de segurança, de amor, de estima e de autorrealização – as duas primeiras situadas âmbito da sobrevivência; as restantes, na esfera da vida social.

As necessidades fundamentais ou autênticas, portanto, podem ser compreendidas numa dimensão desenvolvimentista do ser humano. Logo, num primeiro momento, percebe-se a necessidade a partir de sua natureza biológica, psicológica e social, considerada, assim, fundamental para a sobrevivência e o desenvolvimento do indivíduo.

Opostamente às necessidades fundamentais, e a partir de uma definição mais subjetiva, Rodrigues e Esteves (1993), assentadas nas concepções de McKillip (1987)²⁵ e de D'Hainaut (1979)²⁶, explicitam as necessidades específicas do indivíduo.

McKillip (1987) é apontado pelas autoras como o teórico que vinculou o termo necessidade a juízo de valor. Como juízo de valor, as necessidades são sempre relativas e não são absolutas. São sempre relativas porque dependem da percepção dos indivíduos que, inseridos num determinado contexto e a partir de seus pressupostos, suas crenças e seus valores, definem e sentem o que lhes é necessário. Não são absolutas porque consideram a dinamicidade dos indivíduos e dos contextos, ou seja, as necessidades são discutíveis, por considerarem a natureza subjetiva de ambos.

²⁴ MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. Nova Iorque: Harper and Row, 1954.

²⁵ MCKILLIP, J. **Needs analysis: tools for the human services in education**. London: Stage Pub, 1987.

²⁶ D'HAINAUT, L. **Les besoins en éducation**. Programmes d'Études et Éducation Permanent. Paris: Unesco, 1979.

Na perspectiva de D'Hainaut (1979, *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 13), “o termo necessidade implica sempre, mais ou menos diretamente, algum problema de valor ou de referência, ou certas normas sociais em função das quais se mede a necessidade”.

Dessa forma, Rodrigues e Esteves (1993) associam as necessidades específicas do sujeito a sua percepção ou a seu sentir pessoal, pois partem de suas preocupações, de seus desejos e de suas expectativas; “estas [necessidades específicas] emergem em contextos históricos-sociais concretos, sendo determinadas exteriormente ao sujeito, e podem ser comuns a vários sujeitos ou definir-se como necessidades estritamente individuais” (p. 14). Logo, esse sentir emerge dos contextos históricos-sociais concretos nos quais os sujeitos estão inseridos. Ademais, para além de serem necessidades específicas dos indivíduos, elas podem ser, também, específicas de um coletivo.

Diante das definições dos autores, compreendemos as características polissêmicas e ambíguas atribuídas ao termo necessidade, mencionadas no início desta seção, um termo sujeito a várias interpretações, que, sintetizado por Rodrigues e Esteves (1993, p. 14), expressa-se “através das expectativas, dos desejos, das preocupações e das aspirações, o que remete para diferentes planos da sua expressão”.

Assim como o conceito de necessidade gera ambiguidades e polissemias, as expressões análise de necessidades e necessidades formativas também suscitam ambiguidades no campo da formação. Autores como Estrela, Madureira e Leite (1999), Benedito, Imbernón e Félez (2001) e Rodrigues (s/d) reconhecem as ambiguidades e as polissemias em torno do termo, geradoras, conseqüentemente, de indefinições conceituais.

Com relação às indefinições conceituais, Estrela, Madureira e Leite (1999, p. 29) afirmam que “o fato de nos confrontarmos, à partida, com o conceito necessidade e com as diversas significações que este pode assumir no campo da formação, constitui efetivamente um dos problemas que importa equacionar”.

Segundo as autoras, o processo de identificação de necessidades formativas dos professores é polêmico, por dois motivos: o primeiro decorre da indefinição conceitual da expressão em si e o segundo, dos problemas de ordem metodológica. Nesta seção, limitar-nos-emos ao primeiro motivo, uma vez que abordaremos os problemas de ordem metodológica na próxima seção, intitulada “A análise de necessidades como ferramenta estratégica para a formação continuada de professores”.

A respeito das indefinições conceituais, as autoras consideram duas perspectivas: uma, de caráter objetivo e outra, de caráter subjetivo.

O caráter objetivo das necessidades formativas é evidente e de fácil identificação: as necessidades são manifestadas por meio de problemas, dificuldades e carências desveladas no percurso da ação docente, “perspectivada por quem as avalia como objetivas” (ESTRELA; MADUREIRA; LEITE, 1999, p. 29).

Já em seu caráter subjetivo, as necessidades são entendidas como mutáveis e dinâmicas; derivam não só das dificuldades, dos problemas e das carências, mas também dos desejos e dos interesses que os professores percebem com relação ao ensino. Nesse sentido, a partir da síntese de todos os elementos citados, os professores manifestam o desejo de desenvolvimento profissional quando, ao refletirem sobre suas limitações e seus desafios, esboçam o interesse por superá-los.

Ao considerarem as duas perspectivas, as autoras optam por uma definição mais abrangente do conceito de necessidades formativas como “um conjunto de preocupações, desejos, carências e problemas sentidos ou percebidos pelos professores, no desenvolvimento do processo pedagógico” (MESA *et al.*, 1990²⁷, *apud* ESTRELA; MADUREIRA; LEITE, 1999, p. 32).

Já Rodrigues (s/d), fundamentada nos pressupostos teóricos de Barbier e Lesne (1986)²⁸, conceitua as necessidades formativas a partir de duas abordagens: uma, positivista, vinculada à ideia de exigência e outra, construtivista, uma abordagem mais interpretativa da necessidade.

A primeira, de cunho determinista, não considera o que o sujeito expressa ou sente como necessário; ao contrário disso, as técnicas e as análises utilizadas pelos investigadores exercem uma função prescritiva, pois se articulam numa operação de determinação de necessidades. A segunda, de cunho interpretativo, considera as relações de dependência entre o sujeito e o contexto, admitindo, portanto, que a análise de necessidades é constituída por uma operação de construção de necessidades, perspectiva oposta à mencionada anteriormente.

Para Rodrigues e Esteves (1993, p. 109), excluídas as concepções que consideram as necessidades como expressão de exigência e de interesses sociais em situações de trabalho, o conceito de necessidades de formação contínua “é o que representa a expressão de expectativas de indivíduos e de grupo”.

A esse respeito, Di Giorgi *et al.* (2011) distinguem dois tipos de práticas de análise de necessidades: as que levam em consideração os desejos manifestados pelos professores –

²⁷ MESA, M. L. M. et al. Análisis de necesidades de formación de profesorado. **Revista Investigación**, v. 8, n. 16, p. 175-182, 1990.

²⁸ BARBIER, J. M.; LESNE, M. **L'analyse des besoins en formation**. Paris: Robert Jauze, 1986.

abordagem construtivista – “nesse caso, a análise de necessidades é realizada em processo contínuo, de caráter pedagógico, em que se busca a participação dos interessados em quase todas as etapas” (p. 46), e as que consideram como foco central a racionalização das políticas de formação definidas a partir de objetivos mais amplos – abordagem positivista – “nesse caso, a análise de necessidades realiza-se em momento anterior à formação e em função dos objetivos que se pretende implementar” (p. 46).

Reforçamos essa abordagem construtivista com a perspectiva de Rodrigues e Esteves (1993, p. 13), que, ao explicitarem a abrangência do termo necessidade, advertem que não se trata de necessidades absolutas, uma vez que “são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças”.

Tejedor (1990²⁹, *apud* MARCELO GARCÍA, 1999) e Benedito, Imbernón e Félez (2001) reiteram que, no campo da formação, há diferentes formas de entendimento da expressão necessidades formativas. A partir das proposições desses autores, organizamos as informações a seguir, referentes às tipologias de necessidades situadas no âmbito educacional (Quadro 1):

Quadro 1 - Tipologias de necessidades formativas no âmbito educacional

Tipologias de necessidades formativas	Conceitos	Âmbito educacional
Normativas	São impostas pela política educativa, de caráter prescritivo, padronizadas institucionalmente e perspectivadas por especialistas. As ações são destinadas a um grupo e nem sempre correspondem aos seus interesses.	Programas oficiais de ensino.
Percebidas ou sentidas	São percebidas pelos sujeitos, ou seja, a partir de como estes veem suas dificuldades e seus resultados.	Necessidades relacionadas, especialmente, aos métodos de ensino e à geração de necessidade nesse sentido.
Expressas	São aquelas que se refletem em função da exigência de uma instituição ou de um programa. Expectativa em relação a um resultado.	Consideração daquilo que é expresso pelo sujeito e do que não é expresso, mas que é considerado importante do ponto de vista da instituição ou do programa educacional.
Relativas	Comparação de diferentes situações ou grupos.	Comparações possibilitam a identificação das necessidades ausentes.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

²⁹ Tejedor (1990) não consta nas referências de Marcelo García (1999).

Ainda que as necessidades formativas sejam entendidas de diferentes formas, Benedito, Imbernón e Félez (2001) defendem um equilíbrio entre as necessidades. Para eles, a análise de necessidades deve ser sensível a sua natureza dupla. Posto isso, os autores assumem uma perspectiva dual, buscando equilíbrio entre a necessidade normativa e as necessidades sentidas e expressadas. De acordo com os autores, uma maneira de resolver os supostos dilemas em torno do conceito é compreender que

[...] a necessidade tanto é o conjunto de aspectos considerado como inerente ao desenvolvimento do professor novato, sem o qual se pode dizer que ele ou ela possui uma carência formativa, bem como é o que o professor declara como necessário e do qual deseja obter formação ou deseja capacitação (BENEDITO; IMBERNÓN; FÉLEZ, 2001, p. 3).

Ainda que os estudos dos autores tratem de necessidades formativas direcionadas a professores iniciantes, as concepções por eles trabalhadas podem ser empregadas a todos os professores. Assim, para os autores, o conjunto de aspectos inerentes ao desenvolvimento profissional não só são aqueles que atendem às carências e às necessidades formativas concernentes às normas institucionais, mas também são as necessidades sentidas e as declaradas pelos professores. Dessa forma, os autores adotam uma dupla, complexa e dialética consideração sobre necessidades, defendendo o equilíbrio mencionado anteriormente.

A partir das ponderações dos autores, podemos compreender a complexidade do conceito de necessidades formativas no campo da formação continuada.

Ainda assim, nesta pesquisa, adotamos a concepção de necessidade formativa a partir da perspectiva sugerida pela abordagem construtivista apresentada por Rodrigues (s/d), Rodrigues e Esteves (1993) e do conceito apresentado por Estrela, Madureira e Leite (1999), pois consideramos necessidades formativas não só as dificuldades, os problemas e as carências percebidos pelos professores com relação ao ensino, como também suas expectativas quando, ao refletirem sobre suas limitações e seus desafios, esboçam interesse por superá-los, com vistas ao seu desenvolvimento profissional.

Dessa forma, partimos do princípio de que a formação continuada, sintonizada às necessidades e ao contexto de professores de classes multisseriadas da educação do campo – tendo em vista todas as especificidades já mencionadas na seção anterior –, pode ser eficaz na produção de objetivos que propiciem a tomada de decisões sobre os conteúdos e as atividades que atendam tanto a suas necessidades, a partir de situações reais do seu contexto de trabalho, quanto a suas expectativas de desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, concordamos com Estrela, Madureira e Leite (1999) quando afirmam que a análise de necessidades tem se constituído uma importante estratégia para dar respostas às necessidades da prática docente, como bem veremos na seção seguinte.

3.3 A análise de necessidades como ferramenta estratégica para a formação continuada de professores

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), a análise de necessidades não é uma novidade, nem na prática educativa e muito menos na literatura pedagógica. Debruçaram-se sobre o tema autores relevantes, como Rousseau, Wallon e Decroly, entre outros autores que esboçaram preocupações acerca das necessidades dos educandos. Ademais, ainda de acordo com as autoras, “toda a educação tem subjacente um mínimo de conhecimento das necessidades da população a educar e do contexto em que se educa” (p. 11).

As discussões a respeito da prática de análise de necessidades como campo teórico e prático, porém, intensificaram-se somente na década de 1970 e foram marcadas por contestações, destacando-se “ora a ineficácia das mesmas, ora a ambiguidade do conceito” (ESTRELA; MADUREIRA; LEITE, 1999, p. 30). O aumento dos estudos desenvolvidos sobre a temática, no entanto, evidenciou “a inevitabilidade de continuar a procurar dispositivos de identificação e análise” para “dar resposta às necessidades da prática docente” (p. 30). Isso porque, segundo Rodrigues (s/d), a análise de necessidades na formação contínua de professores é uma prática legítima que garante a efetividade dos planos e dos programas de formação, por corresponder às necessidades tanto das escolas e dos sistemas de formação quanto dos professores. Desse modo, “a análise de necessidades pode e deve sustentar as decisões de planeamento” (GRILO, 2012, p. 24).

Adotamos, neste trabalho, a concepção de formação continuada numa perspectiva de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Com base nessa perspectiva, são consideradas no processo formativo as necessidades dos professores – dificuldades, preocupações e carências –, bem como suas expectativas – aspirações, desejos e sentimentos –, a partir das situações concretas vivenciadas no exercício da profissão. Partindo dessa concepção, concordamos com Rodrigues e Esteves (1993, p. 20) quando apontam que “a análise de necessidades, no âmbito particular das ações da formação, pode ser uma estratégia de planificação, capaz de produzir objetivos válidos e fornecer informação útil para decidir sobre os conteúdos e as atividades de formação”.

Dean (1991³⁰, *apud* MARCELO GARCÍA, 1999) afirma que o ciclo de desenvolvimento profissional se inicia com o estabelecimento de objetivos e com o diagnóstico de necessidades, fases importantes para o estabelecimento das prioridades formativas de programas e processos formativos.

Rodrigues e Esteves (1993) ampliam essa ideia, defendendo a participação dos formandos desde a concepção dos processos formativos. Para as autoras, “à ideia de analisar as necessidades antes da formação, substitui-se a concepção que prevê a análise no interior do próprio processo, acompanhando-o nas suas diferentes etapas” (p. 22).

Embora reconheçamos a importância de processos formativos centrados na situação de trabalho do professor, Rodrigues e Esteves (1993), Estrela, Madureira e Leite (1999) e Benedito, Imbernón e Félez (2001) advertem que, frequentemente, as análises de necessidades são realizadas “de cima para baixo”, de forma prescritiva. A identificação de necessidades nos processos de formação contínua “levou a que muitas práticas se limitassem a estratégias de validação de programas ou de legitimação de referentes de entidades formadoras” (ESTRELA; MADUREIRA; LEITE, 1999, p. 29).

Quando utilizada para esse fim, a análise de necessidades dos professores apresenta uma função clara: “ajustá-los à organização/sistema, dando-lhes a ilusão de participar responsabilmente nas decisões e diminuindo, por isso, a resistência à formação (e à mudança)” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 23). Ou ainda,

[...] ligada a uma função instrumental de apoio aos processos de organização e planificação de sistemas de formação, esta prática, ocultando que as necessidades de formação são fenômenos subjetivos, socialmente construídos, minimiza o papel dos formandos e o de uma prática reflexiva de determinação/tomada de consciência de objetivos para a formação (RODRIGUES, s/d, p. 1).

Diante do exposto, segundo Estrela, Madureira e Leite (1999), ao longo das décadas, não só à escassa e à inadequada conceitualização, como também acerca da operacionalização das práticas de análise de necessidades, tornam-se legítimas e fundamentadas.

Todavia, ainda que haja críticas e dúvidas acerca da operacionalização das práticas de análise de necessidades, concordamos com Rodrigues (s/d, p. 1) que a prática inscrita na lógica da formação pela investigação e a partir das situações de trabalho, em que o eixo central é o estudo das necessidades construídas e consciencializadas no decurso do processo formativo,

³⁰ DEAN, J. **Professional development in school**. Minton Keynes: Open University, 1991.

[...] é uma estratégia de intervenção formativa capaz de desenvolver uma atitude reflexiva do professor, entendendo esta como a resultante do uso sistemático de um método, cuja essência é a de “tornar estranho o que nos é familiar” ou de “não se conformar com a dúvida, a confusão e a perplexidade”, perguntando o quê, para quê, por quê.

Nesse sentido, Rodrigues (s/d) apresenta uma abordagem na qual o formador apoia o formando (professor) na “construção” das suas necessidades “mediante a criação de espaços/momentos favoráveis à consciencialização dos problemas, dificuldades interesses, ao longo da formação” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 22), visando, portanto, além de satisfazer suas lacunas, tornar seus problemas e suas dificuldades o foco central do processo formativo.

Diante do que discutimos até aqui, chegamos ao ponto em que se torna fundamental trazer à tona o segundo problema apresentado por Estrela, Madureira e Leite (1999) na seção anterior, concernente à definição de metodologias para a identificação da análise de necessidades.

Para as autoras, a procura por estratégias diversificadas decorre da constatação de que a escolha dos instrumentos, das técnicas ou dos métodos é um fator que influencia no tipo de necessidade identificada. Dessa maneira, o dispositivo de recolha de informação pode ou não favorecer a tomada de consciência gradual pelos professores a respeito de suas necessidades.

Assim, o problema de ordem metodológica advém de escolhas baseadas somente em critérios técnicos, que não criam condições para que os professores expressem suas necessidades autênticas. Sobre isso, Rodrigues e Esteves (1993, p. 33) afirmam que “a seleção de métodos e de procedimentos para levar a cabo a análise de necessidades não é mera escolha de técnica”.

Segundo Estrela, Madureira e Leite (1999), para Wiktin (1977)³¹ e Kaufman (1983)³², não existe uma forma certa de realizar a avaliação de necessidades, assim como também não há procedimentos infalíveis. Não obstante, com intuito de orientar a escolha dos instrumentos a serem utilizados na análise de necessidades, a fim de que contribuam para resultados satisfatórios, os autores propõem três questões que nos ajudam e nos direcionam para uma escolha mais assertiva: 1) Que objetivos são privilegiados por meio desses instrumentos? 2) Que tipo de informação se privilegia por meio desses instrumentos? e 3) Quais são os atores envolvidos na análise e quais seus respectivos papéis?

³¹ WITKIN, B. R. Needs assessment, kit, models and tools. **Educational Technology**, n. 17, p. 5-18, 1977.

³² KAUFFMAN, R. **Planificación de sistemas educativos**. México: Trillas, 1973.

Rodrigues e Esteves (1993, p. 33) reforçam as ideias dos autores, explicitando que “não há bons e maus instrumentos, técnicas ou métodos de análise de necessidades”. Com essa afirmação, as autoras esclarecem que não há um conjunto específico de técnicas que auxilie na identificação das necessidades formativas. Há, porém, algumas práticas que são selecionadas de acordo com os objetivos, numa dada situação, como as apresentadas por Steadham (1980³³, *apud* RODRIGUES; ESTEVES, 1993), uma tipologia de técnicas repertoriadas que dispensam um detalhamento específico, por se tratar de técnicas clássicas, dentre as quais destacamos a observação, a entrevista, o questionário, os registros e os relatos.

A observação permite a caracterização das situações reais de uma atividade ou tarefa. Na concepção de Estrela, Madureira e Leite (1999, p. 31), essa técnica é a “que melhor permite focar o desenvolvimento profissional do professor na prática pedagógica”. Aplicada em um processo de formação continuada, a observação pode subsidiar momentos em que o professor, ao refletir sobre a própria prática, transforma seus desejos e seus interesses vazios em preocupações explícitas que, por sua vez, transformam-se em necessidades de formação.

A entrevista, em suas diferentes formas, quer seja individual, quer seja em grupo, constitui-se uma técnica propícia para a descoberta de sentimentos e de possíveis soluções, bem como para a determinação de causas. Rodrigues e Esteves (1993) esboçam suas preferências por técnicas de entrevistas que favoreçam a livre e espontânea expressão de sentimentos e desejos, levando em consideração que nem sempre as necessidades são conscientes e manifestas. Segundo as autoras, o sucesso dessa técnica se dá pelo uso de “dispositivos que permitam não apenas a recolha da informação, mas que viabilizem a sua interpretação” (p. 34).

O questionário consiste na técnica notadamente mais utilizada nos últimos anos para o levantamento de necessidades formativas. Tanto Rodrigues e Esteves (1993) quanto Estrela, Madureira e Leite (1999) apresentam as vantagens e as desvantagens dessa técnica: se, por um lado, em pouco tempo, ela abarca um grande contingente da população pesquisada, permitindo o tratamento estatístico da informação, por outro lado, não permite um aprofundamento de ideias; nesse sentido, a inexistência do diálogo inviabiliza a percepção das reais condições dos sujeitos e de suas respostas, dificultando, portanto, a manifestação de suas necessidades latentes e inconscientes.

Os registros e os relatos, por fim, destacam-se por valorizarem a “voz do professor” e consistem nas várias formas de narrativas, dentre elas os diários e os incidentes significativos. Assim, “investigações centradas na análise de narrativa vêm sublinhar o papel fundamental que

³³ A referência de Steadham (1980) não foi encontrada em Rodrigues e Esteves (1993).

esta desempenha no desenvolvimento pedagógico do professor e na sua história, em termos de carreira” (ESTRELA; MADUREIRA; LEITE, 1999, p. 32).

Em síntese, a identificação e a análise de necessidades são procedimentos que exigem, sobretudo, rigor metodológico e utilização de estratégias diversificadas, o que implica dinamismo e participação efetiva dos professores. Por isso, nesta pesquisa de caráter qualitativo, optamos pelo questionário e pela entrevista como instrumentos de levantamento de necessidades dos professores de classes multisseriadas.

Ressaltamos que o professor de classe multisseriada só expressará seus sentimentos, suas carências e suas preocupações, com vistas à transformação em necessidades de formação, se lhe forem dadas condições para isso. Por essa razão, ouvir o que os professores têm a dizer, por meio de questionário e entrevista, pode ser um caminho diferente daqueles já trilhados, que tratam as necessidades formativas dos professores como um processo de determinação e ocultação de necessidades, produzindo apenas conteúdos e estratégias que favorecem processos formativos essencialmente instrumentais.

4 CUIDANDO E MANEJANDO

Aquilo que nos acontece sempre nos atinge, porém somente quando somos capazes de pensar nos sentidos e nos significados de tudo o que nos acontece é que somos capazes de continuar, apesar de todos os limites que a realidade nos impõe.

Evandro Ghedin (2012, p. 61)

Nesta seção, buscamos cuidar e manejar a pesquisa com rigor científico por meio da escolha do percurso metodológico e dos procedimentos analíticos utilizados. No primeiro momento, tratamos da abordagem qualitativa como o caminho metodológico escolhido. Em seguida, apresentamos o contexto da pesquisa e, na sequência, seus participantes. Por fim, destacamos os procedimentos de produção e análise de dados, dando ênfase à entrevista e ao questionário como técnicas para a produção dos dados e aos pressupostos teóricos de Bardin (2021) como procedimento de análise adotado.

4.1 Abordagem da pesquisa

Retomando o objetivo geral desta pesquisa, que é investigar as necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo – da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental –, com vistas à apresentação de apontamentos para uma proposta de formação continuada, optamos por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Bogdan e Biklen (1994) e Chizzotti (2006) afirmam que pesquisas de cunho qualitativo se interessam pelo significado que as pessoas, a partir de suas ações e suas interações sociais em determinado contexto, atribuem aos acontecimentos, aos objetos ou até mesmo à vida, destacando que a exposição da interpretação e a análise desses significados devem ser cuidadosamente pensadas pelo pesquisador qualitativo.

Moreira (2011, p. 50-51) concorda com esses autores e destaca o papel do pesquisador qualitativo, explicando que

[...] ele não está preocupado em fazer inferências estatísticas, seu enfoque é descritivo e interpretativo [...]. Interpretação dos dados é o aspecto crucial do domínio metodológico da pesquisa qualitativa. Interpretação do ponto de vista de significados. Significados do pesquisador e significados dos sujeitos.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), apresenta pelo menos cinco características, sintetizadas por Lüdke e André (2020, p. 14) da seguinte maneira: “[a pesquisa qualitativa] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

A partir das afirmações desses autores, compreendemos que esse tipo de abordagem proporciona não só subsídios que possibilitam a vivência do pesquisador com os participantes e com a problemática estudada, no contexto pesquisado, mas também permite múltiplas formas de produção de dados, com foco na apreensão do significado que os participantes atribuem ao problema vivenciado.

À vista disso, a ida *in loco*, isto é, às escolas/classes multisseriadas da educação do campo localizadas em Manaus, no estado do Amazonas, foi pensada como um dos caminhos escolhidos para a produção de dados, considerando que “na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural”, como bem pontuam Bogdan e Biklen (1994, p. 47). Entretanto, o advento do contexto pandêmico ocasionado pelo coronavírus³⁴ mudou os planos e os rumos não só desta pesquisa, mas da vida de milhões de brasileiros, que tiveram seus hábitos rotineiros modificados pela necessidade de distanciamento/isolamento social. Essa necessidade impôs medidas necessárias para o momento caótico vivenciado, como o fechamento temporário de estabelecimentos, entre eles, as escolas.

Diante desse cenário, a opção pela abordagem qualitativa tornou-se ainda mais pertinente e significativa, tendo em vista sua versatilidade, ao adequar-se à realidade apresentada e permitir modificações nas etapas do processo investigativo, não se constituindo, assim, um processo estanque. Desse modo, algumas etapas e alguns processos investigativos foram adaptados ao novo contexto, como veremos mais adiante.

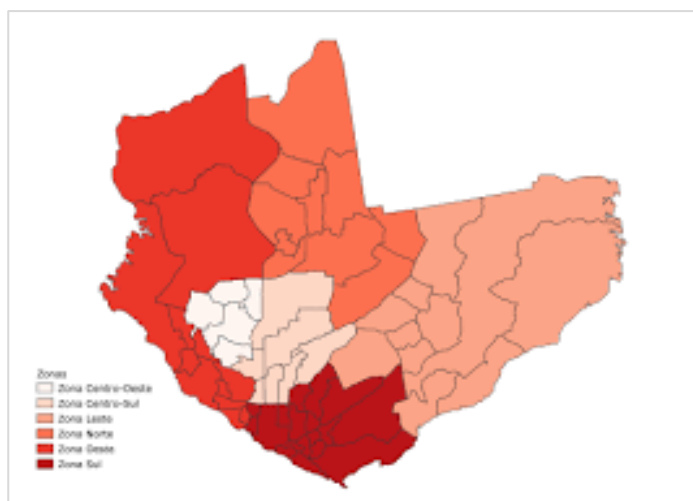
4.2 Contexto da pesquisa

A cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas, localiza-se à margem esquerda do rio Negro, na região Norte do Brasil, e está organizada em seis zonas: Norte, Sul, Leste, Oeste, Centro-Sul, Centro-Oeste e Rural (Figura 1). É considerada a principal cidade da região e, de

³⁴ Vírus que causa infecções respiratórias. Foi descoberto em 31/12/2019, após casos registrados na China. A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Disponível em: <<https://bityli.com/azncKC>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁵, possui uma área territorial de aproximadamente 11.401,092 km², sendo considerada uma das cidades mais populosas do país, com aproximadamente 2,2 milhões de habitantes. É conhecida nacionalmente por ser o centro econômico dessa região, onde se encontra a Zona Franca de Manaus (ZFM), um polo industrial gerador de trabalho e renda, que abarca grandes indústrias de setores produtivos.

Figura 1 - Mapa de Manaus por zonas



Fonte: Hotmart.com. Disponível em: <<https://hotmart.com/pt-br/marketplace/produtos/zonas-de-manaus-mapa-editavel-para-powerpoint/G40976043T>>. Acesso em: 14 maio 2022.

Ainda de acordo com o IBGE, no cenário educacional, a cidade de Manaus apresenta uma taxa de escolarização de 94,2% entre as idades de 6 a 14 anos. Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da cidade, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2019, as notas foram 5,9 nos anos iniciais do ensino fundamental e 4,8 nos anos finais³⁶.

A Semed atende a população estudantil pertencente às seis zonas citadas (Figura 1), mediante setores denominados Divisões Distritais Zonais (DDZ), organizados em sete subdivisões: Norte, Sul, Centro-Sul, Oeste, Leste I, Leste II e Rural. Cada DDZ encarrega-se do acompanhamento pedagógico-administrativo e da infraestrutura das escolas de seu perímetro geográfico, conforme os dados apresentados a seguir (Tabela 2):

³⁵ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

³⁶ Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=293105>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

Tabela 2 - Escolas e alunos atendidos por DDZ

Divisão Distrital Zonal	Quantidade de escolas	Alunos atendidos
DDZ Norte	69	42.519
DDZ Sul	69	20.390
DDZ Centro-Sul	60	33.147
DDZ Oeste	85	38.962
DDZ Leste I	75	41.263
DDZ Leste II	72	49.832
DDZ Rural	84	12.214
Total	514	238.327

Fonte: Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (Sigeam)³⁷, 2021.

Com base nesses dados, é possível perceber que, embora a zona rural constitua-se como a segunda maior DDZ, em quantitativo de escolas, o número de alunos atendidos por ela é, notadamente, menor que o das demais zonas distritais. Esse fenômeno pode ser explicado, principalmente, pela grande concentração de escolas presentes nas localidades ribeirinhas com baixa densidade populacional, nas quais o número de alunos é bastante reduzido.

Sob a jurisdição da DDZ Rural, são atendidas 84 escolas, distribuídas em diferentes localidades, como podemos observar nos dados apresentados a seguir (Tabela 3):

Tabela 3 - Escolas da zona rural por localidade

Escolas	Total de escolas	Localidade
Rodoviária AM-010	10	Zona rodoviária (estradas e ramais)
Rodoviária BR-174	19	Zona rodoviária (estradas e ramais)
Rio Negro	29	Zona ribeirinha
Rio Amazonas	19	Zona ribeirinha
Puraquequara	03	Ramais da estrada do Puraquequara
Tarumã	04	Estrada do Tarumã e ramais
Total	84	

Fonte: Divisão Distrital da Zona Rural (DDZR).

³⁷ Disponível em: <<https://servicos.sigeam.am.gov.br/login/login.asp>>. Acesso em: 14 maio 2022.

Das 84 escolas do campo citadas (Tabela 3), a zona rural da cidade de Manaus conta com duas escolas de tempo integral (ETI), quatro Escolas Municipais Indígenas (EMI) – das quais duas atendem somente os anos iniciais do ensino fundamental e duas atendem os anos iniciais e finais –, um Centro Municipal da Educação Infantil (Cmei), cinco escolas que atendem somente os anos finais, 32 escolas que atendem somente anos iniciais e 40 escolas que atendem os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental.

O contexto rural no qual as escolas da educação do campo estão inseridas é rico em biodiversidade, variedade de linguagens, multiplicidade de culturas, crenças e valores. Ele nos impressiona pela exuberância de suas florestas, seus campos, rios, lagos e igarapés, de onde advém, na maioria das vezes, o sustento dos sujeitos do campo, que da terra, da água e da floresta retiram os bens necessários, ora para consumo familiar, ora para a comercialização, a qual gera rendimentos que garantem a aquisição de outros bens necessários à subsistência.

Em contraste com a exuberância apresentada, não podemos deixar de mencionar os traços marcantes da exploração e da exclusão social, materializados pela pobreza, pelo baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), pela prostituição, pelo trabalho e abuso infantil, pelas difíceis condições de trabalho, além das precariedades estruturais relacionadas às necessidades básicas de energia, transporte, água tratada, saneamento, saúde e educação de qualidade, entre outros aspectos.

Trata-se de um contexto marcado pela ausência de políticas públicas, em que o Estado não prioriza seu atendimento, justificando que a baixa densidade populacional em espaços isolados e longínquos demanda grande esforço e alto investimento financeiro por parte dos poderes públicos.

É nesse contexto que se encontra a escola da educação do campo multisseriada na cidade de Manaus, estado do Amazonas, um espaço que, para muitas comunidades do campo, representa muito mais que apenas o acesso à educação. A título de exemplo, em algumas localidades ribeirinhas, a escola fornece não só energia elétrica para toda a comunidade, por meio de seus geradores, como também acesso à *internet*, que, mesmo de forma precária, se constitui um canal de comunicação com a cidade. Ademais, a merenda da escola, em certas épocas do ano, consiste na única refeição realizada pelos alunos.

No meio rural, os ribeirinhos vivem em pequenas vilas ou comunidades, às margens dos rios, igarapés ou furos³⁸, onde a ação da natureza, principalmente os fenômenos da vazante e

³⁸ De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, furo, no contexto apresentado neste trabalho, é o “espaço navegável, entre arvoredos ou plantas aquáticas”. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/furo>>. Acesso em: 14 maio 2022.

da enchente³⁹ dos rios, afeta diretamente as atividades econômicas responsáveis por sua subsistência, bem como o cotidiano escolar de alunos e professores, que precisam se adequar a esses fenômenos para que o processo educativo não seja prejudicado.

Um exemplo claro dessa adequação é o calendário diferenciado das escolas localizadas nas comunidades ribeirinhas do rio Negro, que iniciam o ano letivo em janeiro e o encerram em outubro, devido aos fenômenos mencionados. As escolas localizadas nas rodovias, nos ramais e no rio Amazonas, por sua vez, seguem o calendário escolar das escolas urbanas.

A população do campo que reside em pequenas comunidades localizadas nos ramais ou assentamentos também sofre interferências das condições climáticas da região Norte do país. Como já mencionamos, as fortes chuvas são responsáveis pela formação de grandes atoleiros, os quais dificultam a trafegabilidade do transporte escolar responsável pelo trajeto de alunos e professores até a escola, prejudicando, assim, os processos educativos desses sujeitos.

É nessa conjuntura dotada de singularidades que vivem, estudam e trabalham os sujeitos do campo, entendidos nesta pesquisa como caboclos, ribeirinhos, pescadores, posseiros, sem-terra, extrativistas, granjeiros, indígenas, quilombolas, estrangeiros e agricultores familiares, entre outros sujeitos.

Destacamos aqui como sujeito do campo professor não só aquele que vive em comunidade no campo, mas também aquele que vive na cidade e cria laços de pertencimento com o campo, inserindo-se, assim, no âmbito da educação do campo.

Nesse sentido, para investigar as necessidades formativas desse professor – sujeito do campo –, torna-se imprescindível compreender o contexto específico de sua atuação profissional: as escolas/classes multisseriadas da educação do campo.

Tendo em vista que, nos anos de 2021 e 2022, não realizamos nenhuma visita *in loco* ao contexto de atuação dos participantes desta pesquisa, as descrições das condições estruturais, administrativas e pedagógicas, aqui realizadas de modo geral e sem especificações de escolas, partem tanto das observações e da vivência profissional da pesquisadora, considerando os anos em que atuou na assessoria pedagógica dessas escolas, no período de 2014 a 2019, quanto das informações do *site* “escol.as”⁴⁰, fundamentadas no Censo Escolar 2020, realizado com base nas informações do Inep.

Posto isso, acreditamos que o primeiro passo para a compreensão da realidade educativa das escolas/classes multisseriadas começa com o conhecimento dos desafios vivenciados pela

³⁹ Fenômenos conhecidos popularmente como cheia e seca dos rios.

⁴⁰ Disponível em: <<https://www.escol.as/>>. Acesso em: 14 maio 2022.

comunidade escolar no percurso realizado para chegar à escola, pois não só os espaços onde as escolas se inserem são diferenciados, como também são diversas as formas de locomoção utilizadas para se chegar a esses espaços.

Desse modo, pela especificidade do contexto, ainda que tenhamos informado na primeira seção deste trabalho as formas de deslocamento da comunidade escolar, reiteramos que os alunos e os professores de escolas localizadas em rodovias (BR-174 e AM-010) e estradas (Tarumã) – vias rurais pavimentadas – utilizam transporte escolar (ônibus ou micro-ônibus), enquanto os estudantes das escolas localizadas nos ramais – vias comumente não pavimentadas, adjacentes às rodovias principais, cuja acessibilidade se apresenta precária – utilizam ônibus tracionados, visto que, nos períodos chuvosos, os ramais ficam intrafegáveis, ocasionando o cancelamento de aulas e prejudicando o calendário escolar dos alunos.

As escolas ribeirinhas (localizadas em rios, lagos e igarapés), por sua vez, situam-se às margens dos rios Negro e Amazonas. As mais próximas à área urbana (cidade) apresentam a possibilidade de ida e volta no mesmo dia, pois contam com a lancha ofertada pela Semed para realizar o transporte de professores e alunos que moram na cidade ou próximo à comunidade onde a escola está inserida. Já as escolas mais distantes da área urbana não apresentam a possibilidade de ir e vir no mesmo dia.

Nesse cenário, ou os professores residem permanentemente na comunidade onde a escola se situa, com o objetivo de evitar o desgaste de longas viagens⁴¹, ou residem provisoriamente na comunidade e retornam à cidade semanalmente – nos finais de semana – ou a cada 15 dias em barcos, utilizando recurso financeiro próprio. Já os alunos que residem na comunidade ou no entorno dela realizam o trajeto escolar na lancha da escola ou em rabetas⁴², que é um meio de transporte próprio e comum entre as famílias de comunidades ribeirinhas.

Relembradas as diferentes formas de deslocamento utilizadas pela comunidade escolar para chegar às suas escolas, importa abordar também as condições de funcionamento destas quanto aos seus aspectos estruturais, administrativos e pedagógicos.

Com relação aos aspectos estruturais, as escolas localizadas em estradas (Tarumã) e rodovias (BR-174 e AM-010), conhecidas popularmente como “escolas da pista”, dispõem de boas, mas não ideais, condições prediais. Nessa área, localizam-se 17 escolas do campo, cuja maioria possui espaços relativamente adequados – repetimos, mas não ideais – para o

⁴¹ As viagens não são subsidiadas pela Semed, embora os professores recebam uma gratificação (auxílio localidade) por trabalharem na zona rural. (Nota da pesquisadora)

⁴² “Pequeno motor de propulsão que, acoplado na traseira de pequenas embarcações ou barcos, é conduzido manualmente, com a ajuda de um bastão que determina as direções. [Por extensão] Pequena embarcação com esse motor; canoa motorizada”. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/rabeta/>>. Acesso em: 14 maio 2022.

desenvolvimento do trabalho escolar.

As construções dessas escolas são de alvenaria ou mistas (alvenaria e madeira). Normalmente, possuem mais de duas salas – podendo chegar até 12 salas –, banheiros, sala de professores e sala da direção. Boa parte do mobiliário dessas escolas encontra-se em bom estado de conservação, assim como as instalações elétricas e hidráulicas. Algumas escolas possuem aparelhos de ar-condicionado⁴³ (nem sempre em funcionamento), acesso à *internet* (um serviço nem sempre oferecido de modo satisfatório, pela ausência de sinal) e veículos de transporte escolar em bom estado de conservação, embora sempre necessitem de manutenção, em decorrência da precariedade das rodovias. Salientamos que poucas escolas oferecem espaços como biblioteca, sala de informática e quadra de esportes.

Os aspectos estruturais⁴⁴ das escolas localizadas nos ramais e nas zonas ribeirinhas, contexto de trabalho dos participantes desta pesquisa, são muito parecidos. Nesse cenário, 19 escolas estão localizadas nos ramais e 48 nas zonas ribeirinhas, rios Negro e Amazonas, com estruturas prediais que variam entre construções de alvenaria, de madeira ou mistas, que nem sempre apresentam um espaço adequado para a realização do trabalho pedagógico.

As escolas dessas localidades, de modo geral, sofrem com a oferta precária de serviços essenciais, como água encanada, eletricidade, combustível para os geradores e para as lanchas, condições de trafegabilidade das estradas e *internet*, entre outros serviços, afetando diretamente as condições de trabalho do professor e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem dos alunos.

Quanto à estrutura física, normalmente, as escolas localizadas nos ramais e nas zonas ribeirinhas possuem uma ou duas salas e é comum encontrarmos espaços construídos denominados anexos, que também funcionam como salas de aula. As escolas têm, ainda, outros espaços, como secretaria, banheiros, sala da direção e cozinha com despensa. Importa dizer que essas escolas são abastecidas regularmente com a merenda escolar, o que muito contribui para garantir certa qualidade ao processo de aprendizagem dos alunos.

Com relação à estrutura organizacional – administrativa e pedagógica – das escolas de Manaus, o Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, Resolução nº 038/CME/2015 (MANAUS, 2015), regulamenta a composição do quadro funcional de cada escola da seguinte forma: direção, pedagogo⁴⁵ – na ausência deste, o apoio

⁴³ Eletrodoméstico considerado de primeira necessidade, dadas as condições climáticas da região Norte do país: clima tropical e úmido. (Nota da pesquisadora)

⁴⁴ As informações levantadas sobre os aspectos estruturais das escolas multisseriadas do campo foram compiladas pela pesquisadora a partir dos dados fornecidos pelo Inep ao *site* “escol.as”. Acesso em: 14 maio 2022.

⁴⁵ Denominado em outras regiões do Brasil como coordenador pedagógico.

pedagógico⁴⁶ – corpo docente, corpo discente, serviço de secretaria escolar⁴⁷, serviços complementares de apoio pedagógico⁴⁸ e serviço complementar administrativo.

No tocante a essa estrutura organizacional, as escolas da zona rural, principalmente aquelas localizadas nos ramais e nas zonas ribeirinhas, apresentam um quadro funcional incompleto, dispondo em seu quadro fixo, geralmente, das funções de diretor, professor, merendeiro/assistentes de serviços gerais, condutor (lanchas) e motorista (ônibus ou micro-ônibus), subsistindo, assim, com a ausência de secretários, assistentes administrativos, pedagogos ou apoio pedagógico. Trata-se de uma realidade diferente das escolas localizadas nas rodovias e estradas, que, não raramente, dispõem de um quadro funcional completo.

Vale destacar que é preciso considerar que as particularidades presentes nos diferentes contextos nos quais as escolas multisseriadas da educação do campo se inserem não são fatores determinantes para a qualidade do ensino, contudo interferem diretamente na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

Diante do contexto geral das escolas da zona rural, pontuamos que o interesse desta pesquisa se volta, principalmente, para as escolas localizadas nos ramais e nas zonas ribeirinhas, por se tratar de espaços marcados pela concentração de grande parte das classes multisseriadas, cenário de atuação dos participantes deste estudo, que serão apresentados a seguir.

4.3 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são representados por um grupo de seis professores, selecionados de acordo com o critério de contexto de trabalho, ou seja, optamos por convidar para participar do estudo docentes lotados em classes multisseriadas de escolas situadas em ramais e rios.

Partindo desse critério, selecionamos dois professores atuantes em cada área, isto é, que trabalham em escolas localizadas no rio Negro, no rio Amazonas e nos ramais, totalizando seis participantes. A indicação dos nomes desses profissionais foi feita por assessores pedagógicos da DDZ, ficando sob responsabilidade da pesquisadora o contato e o convite para a participação neste estudo.

⁴⁶ Na ausência do pedagogo, um professor pode ser destacado como apoio pedagógico para exercer a função de pedagogo.

⁴⁷ Trabalho realizado na secretaria da unidade de ensino, preferencialmente por um técnico administrativo, mediante escolha do diretor e nomeação pelo Secretário Municipal de Educação, por meio de portaria.

⁴⁸ Biblioteca e laboratório de informática. No primeiro caso, o serviço é desenvolvido por bibliotecários ou auxiliares de biblioteca. No segundo caso, por um professor readaptado.

Ressaltamos que os assessores, ao indicarem os nomes dos professores, não obtiveram a informação sobre quais aceitaram ou não participar desta pesquisa, garantindo, assim, o anonimato desses profissionais.

A fim de mantermos a identidade dos professores participantes em sigilo, optamos por chamá-los por nomes de frutas típicas da região amazônica, quais sejam: Biribá e Buriti (rio Amazonas); Cupuaçu e Bacaba-Açu (rio Negro); Açaí e Tucumã (ramais).

4.4 Procedimento de produção e análise de dados

Nesta subseção, apresentamos a entrevista individual semiestruturada e o questionário como os instrumentos utilizados para o levantamento das necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas e, em seguida, a análise de conteúdo, a partir dos pressupostos de Bardin (2021), como procedimento utilizado para o tratamento dos dados produzidos.

4.4.1 Procedimento de produção de dados: entrevista individual semiestruturada e questionário

Com o intuito de atingir os objetivos desta pesquisa, escolhemos como instrumentos de produção dos dados a entrevista individual semiestruturada e o questionário. Rodrigues e Esteves (1993) e Estrela, Madureira e Leite (1999) apontam a eficácia de tais instrumentos na identificação e na análise de necessidades formativas.

Nesse sentido, utilizamos o questionário para caracterizar os professores e a entrevista para levantar os dados acerca de sua atuação profissional, incluindo não só os motivos que os conduziram ao exercício do magistério nas classes multisseriadas da educação do campo, mas também os aspectos favoráveis e os desafios que permeiam a ação pedagógica de tais profissionais. Importa esclarecer que os dados mais relevantes para este trabalho foram levantados por meio da entrevista individual semiestruturada.

Sobre esse instrumento, Flick (2004, p. 106) destaca a importância de que “questões mais ou menos abertas sejam levadas à situação de entrevista em forma de um guia [...] assim, o entrevistador pode e deve decidir, durante a entrevista, quando e em que sequência fazer quais perguntas”. Além disso, de acordo com Esteves e Rodrigues (1993, p. 34), a entrevista “é adequada à revelação de sentimentos, à determinação de causas e à descoberta de possíveis soluções”.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam duas formas de utilização das entrevistas: na primeira forma, ela se constitui como estratégia dominante para a produção de dados. Já na segunda forma, ela é utilizada em conjunto com outros procedimentos de produção de dados, como a observação participante, a análise de documentos e outros procedimentos. A partir dos esclarecimentos dos autores, optamos por utilizar a entrevista de acordo com a segunda forma, isto é, em conjunto com a aplicação de um segundo instrumento, no caso, o questionário.

Ainda de acordo com a concepção dos autores, a entrevista permite ao investigador o desenvolvimento intuitivo da ideia de como os participantes interpretam o mundo, pois os dados descritivos são recolhidos dos próprios entrevistados. Lüdke e André (2020, p. 39) corroboram essa concepção, afirmando que “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada”. Para as autoras, esse dispositivo desdobra-se a partir de uma estrutura básica que pode ser adaptada pelo entrevistador e aplicada sem rigidez, mas com a devida seriedade.

Nesse sentido, realizamos uma entrevista individual semiestruturada com seis professores de classes multisseriadas da educação do campo, cujo convite se deu através de mensagem de texto, via WhatsApp. Após o aceite dos convidados e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as entrevistas ocorreram entre os meses de outubro de 2021 e janeiro de 2022, por meio de encontros *on-line*, de acordo com o horário e a disponibilidade de cada um dos participantes.

A entrevista, norteada por um roteiro relacionado ao eixo atuação profissional (Apêndice), considerou não só os motivos que conduziram os professores ao exercício do magistério, mas também os aspectos favoráveis e os desafios que permeiam a ação pedagógica dos participantes. Para Lüdke e André (2020, p. 42):

Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através de tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento.

Outrossim, as autoras destacam que o entrevistador precisa estar atento não só ao roteiro preestabelecido – sem rigidez –, como também a toda uma gama de gestos, expressões, emoções, alterações de ritmo, enfim, à comunicação verbal e não verbal dos entrevistados.

Para melhor aproveitamento do tempo destinado à entrevista com os professores, enviamos previamente a cada um o questionário referente à caracterização dos participantes, por meio de um *link* elaborado no Google Forms⁴⁹, conforme segue (Quadro 2):

Quadro 2 - Questionário

Questionário
<p>Caros professores, A entrevista é anônima, por isso solicitamos que respondam de forma espontânea e sincera a todas as questões. Obrigada por sua colaboração.</p>
Eixo I- Caracterização dos participantes da pesquisa
<p>1. Dados pessoais Sexo: _____ Faixa etária: () 18 a 25 () 26 a 35 () 36 a 45 () 46 a 55 () 56 a 60 () acima de 60 anos</p>
<p>2. Formação acadêmica Formação inicial: () Pedagogia () Letras () Outra(s): _____ () Especialização () Mestrado () Doutorado</p>
<p>3. Experiência profissional 3.1 Em relação à docência: Tempo de experiência no magistério: () 1 a 5 () 6 a 10 () 11 a 20 () 21 a 30 () mais de 31 anos Tempo de docência em classes seriadas: () 1 a 5 () 6 a 10 () 11 a 20 () 21 a 30 () mais de 31 anos Tempo de docência em classes multisseriadas: () 1 a 5 () 6 a 10 () 11 a 20 () 21 a 30 () mais de 31 anos Tempo que leciona na escola onde trabalha: () 1 a 5 () 6 a 10 () 11 a 20 () 21 a 30 () mais de 31 anos 3.2 Situação funcional: () Concursado (servidor público) () Processo Seletivo (PS) (contratação temporária) () Outros: _____</p>
<p>4. Séries/anos de atuação 4.1 Quais séries/anos você ensina no mesmo espaço/tempo escolar? Turno: matutino () Educação Infantil () 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano Turno: vespertino () Educação Infantil () 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano</p>

⁴⁹ Serviço gratuito para criar formulários *on-line*.

5. Dados da escola
5.1 Endereço da Escola: _____
5.2 Em relação à zona urbana (cidade de Manaus), a escola está: () Distante da zona urbana () Perto da zona urbana () A distância é média
5.3 Quantas salas a escola possui? _____
5.4 Quais espaços a escola disponibiliza para atividades pedagógicas com os alunos? () sala de informática () refeitório () quadra () salão () espaço externo () biblioteca () cantinho da leitura () outros: _____
5.5 Você mora: () na escola – alojamento () na comunidade onde a escola está inserida () numa comunidade próxima à escola () na cidade (zona urbana) () outros: _____
5.6 Quantos professores a escola tem? _____
Como você caracteriza a escola em que trabalha? _____
Você dispõe de acompanhamento pedagógico? () Sim () Não
Caso a resposta seja sim, quem acompanha você? _____

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

De acordo com Marconi e Lakatos (2002, p. 98), o questionário é “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. As autoras destacam ainda que o questionário deve ser limitado em extensão e finalidade, ou seja, não pode ser longo, para não causar desinteresse no participante, nem curto, para não correr o risco de obter informações insuficientes. Nessa direção, consideramos que o questionário aplicado atendeu ao objetivo proposto.

Assim como Rodrigues e Esteves (1993) e Estrela, Madureira e Leite (1999), Marconi e Lakatos (2002) apresentam algumas vantagens e desvantagens desse tipo de técnica. Neste trabalho, destacamos apenas três vantagens apontadas pelas autoras, que foram fundamentais para nossa escolha: a) economia de tempo e viagem, b) obtenção de respostas rápidas e precisas e c) mais tempo e hora favorável para as respostas.

Após o envio do questionário pelo WhatsApp, aguardamos sua devolução, para então agendarmos as entrevistas. Realizada de modo remoto, via plataforma Google Meet⁵⁰, cada entrevista teve duração aproximada de uma hora e meia e foi marcada pelo estabelecimento de um clima mais informal e descontraído, uma espécie de aquecimento (SZYMANSKI, 2018), momento em que foi possível levantar informações importantes por meio da apresentação mútua. Na oportunidade, a pesquisadora pôde apresentar sua instituição de origem, o tema e o objetivo de sua pesquisa. Em seguida, reiterou que as narrações seriam gravadas e transcritas e

⁵⁰ Google Meet é uma plataforma de videoconferência que permite gravar reuniões e obter diversas funcionalidades do Google. Disponível em: <<https://blog.b2bstack.com.br/google-meet/>>. Acesso em: 22 maio 2022.

garantiu aos participantes que suas identidades seriam mantidas em sigilo e que o material produzido seria utilizado apenas para fins acadêmicos.

Como impressões iniciais, destacamos o desejo apresentado pelos professores de se pronunciarem sem preocupação com o tempo de entrevista. Eles se sentiram à vontade para falar de suas condições de trabalho, manifestar suas dificuldades e carências com relação ao ensino e mostrar suas indignações.

Durante a interação, na dúvida sobre determinados discursos, recorremos às orientações de Bogdan e Biklen (1994) acerca da condução de uma boa entrevista. Para esses autores, “o entrevistador poderá pedir uma clarificação no caso de o respondente mencionar algo que lhe pareça mais estranho, utilizando frases como: ‘o que quer dizer isso’ ‘não tenho a certeza se estou seguindo o seu raciocínio’ ‘pode explicar melhor?’” (p. 136). Szymanski, (2018, p. 43), por sua vez, reforça que se trata “de questões que buscam esclarecimentos quando o discurso parece confuso ou quando a relação entre as ideias ou fatos narrados não está muito claro para o/a entrevistador/a”.

Nesse sentido, percebida a ausência de descrições mais minuciosas nas respostas dos participantes, valemo-nos de tais orientações e, ao utilizarmos as estratégias de condução propostas pelos autores, conseguimos extrair dos professores pormenores e detalhes interessantes para a composição dos resultados desta pesquisa.

4.4.2 Procedimento de análise de dados: análise de conteúdo

Os dados produzidos foram tratados com base nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2021), que propõe as fases de pré-análise, de exploração do material e de tratamento dos resultados. Para a autora, a análise de conteúdo constitui-se

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2021, p. 44).

Sobre o conteúdo das mensagens, Chizzotti (2006) esclarece que, por meio de técnicas adequadas, o leitor pode interpretar a mensagem de um texto repleto de sentidos e significados, explícitos ou implícitos. A partir da aplicação dessas técnicas, o leitor pode fazer uso do desagrupamento do conteúdo de determinado documento em pequenas partes (palavra, termos ou frases), revelando detalhes significativos da mensagem nele contida. Assim, “a análise de

conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2021, p. 45).

À vista disso, nesta pesquisa, iniciamos a organização da análise com os procedimentos que compõem a pré-análise, quais sejam, a escolha do material a ser analisado e a leitura flutuante. O material constituiu-se das transcrições da entrevista realizada com cada professor de classes multisseriadas. De posse de tais transcrições, procedemos à leitura flutuante, isto é, “uma leitura empática do texto, a fim de colher as primeiras impressões que o texto sugere e reunir as primeiras intuições na concretização de um plano de análise”, como pontua Chizzotti (2006, p. 129-130).

A partir das impressões iniciais e da exploração desse material, retomamos a leitura de todas as entrevistas, referenciando os índices aos temas mais frequentes, ou seja, às mensagens explícitas, sem descuidar, no entanto, daqueles “temas não explicitamente mencionados, mas subjacentes às mensagens, passíveis de observação por parte do investigador” (FRANCO, 2018, p. 61).

Desse modo, nesta pesquisa, a análise temática foi utilizada como unidade de registro, que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2021, p. 131).

Definida a unidade de análise, partimos para a definição das categorias, um processo marcado não só por idas e vindas ao material de análise e ao conteúdo teórico, mas também pela elaboração e reelaboração de categorias, que foram aprimoradas e enriquecidas pelo trabalho de orientação prestado a esta pesquisa. Com as categorias delineadas a partir de uma categoria macro – **Prática pedagógica dos professores de classes multisseriadas** –, extraímos os recortes dos dados considerados relevantes para este estudo e os organizamos de acordo com as categorias a que pertenciam, assim nomeadas:

- Choque com a realidade das classes multisseriadas da educação do campo
- Lógica da seriação presente nas classes multisseriadas
- Alfabetização de alunos com idade, série/ano e níveis de aprendizagens diferentes
- Campos, águas e florestas que entram ou não na classe multisseriada

Apresentadas as categorias, na próxima seção, evidenciamos o tratamento dos resultados, partindo das narrativas dos professores Biribá e Buriti (rio Amazonas), Cupuaçu e Bacaba-Açu (rio Negro) e Açaí e Tucumã (ramais).

5 COLHENDO OS FRUTOS

*É, pois, nesse espaço, que o professor cria lugar para a intersubjetividade entre os atores da sala de aula e, com isso, resgata o sentido da educação como instrumento de transformação social, com a explicitação de conteúdos e atividades próprias de sua atuação de professor – o fazer pedagógico – que engloba as três dimensões da prática docente: o **saber**, o **saber ser** e o **saber fazer**.*

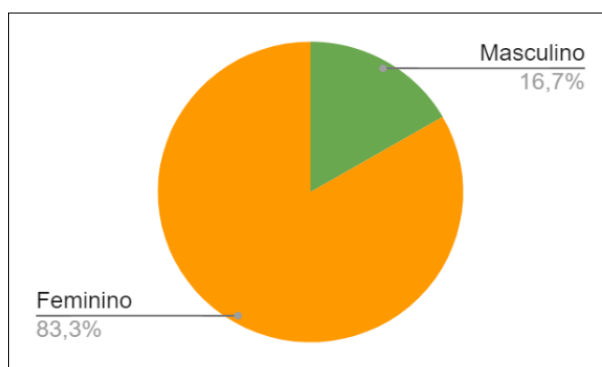
Lílian Passarelli (2012, p. 288, grifos nossos)

Nesta seção, colhemos os frutos produzidos a partir dos dados levantados e os analisamos à luz da teoria. No primeiro momento, fazemos a análise correspondente à caracterização dos professores Biribá e Buriti (rio Amazonas), Cupuaçu e Bacaba-Açu (rio Negro) e Açaí e Tucumã (ramais), a partir de aspectos relacionados aos seus dados pessoais, à sua formação acadêmica, à sua experiência profissional e às/aos séries/anos em que atuam. Em seguida, prosseguimos com a análise que corresponde à atuação profissional desses docentes.

5.1 Caracterização dos participantes

Quanto aos dados pessoais, dos seis professores entrevistados, cinco são do sexo feminino e um, do sexo masculino⁵¹ (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Gênero dos participantes

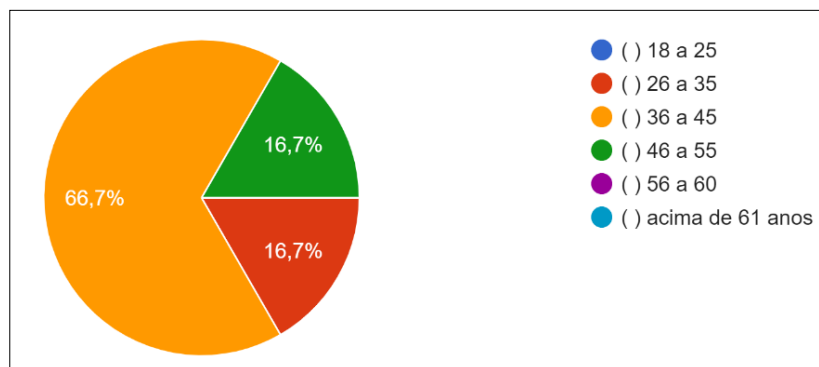


Fonte: elaborado pela pesquisadora.

⁵¹ Para não correremos o risco de revelar a identidade dos professores, optamos por empregar o substantivo masculino para todos os participantes.

A faixa etária indicada aponta que um professor tem idade entre 26 e 35 anos, quatro têm idade entre 36 e 45 anos e um, entre 46 e 55 anos (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Faixa etária dos participantes



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os dados mostram que, no espaço educativo rural, ainda há uma predominância da figura feminina na atuação das/dos séries/anos iniciais do ensino fundamental, assim como ocorre nos espaços educativos urbanos. Observamos também que os professores entrevistados são relativamente jovens e nenhum deles se encontra na fase de aposentadoria.

Quanto à distância do local de trabalho (escola) em relação à zona urbana (cidade), cinco deles consideram seu local de trabalho distante da zona urbana e apenas um professor sinaliza que a distância é média. Quanto à residência, dois deles residem na cidade, enquanto quatro residem na própria comunidade ou no entorno dela, sendo que um desses reside no alojamento oferecido pela escola.

As dificuldades enfrentadas pelos professores concernentes à locomoção, descritas na literatura (HAGE, 2011; BARROS *et al.*, 2015), que retratam os desafios enfrentados por eles no trajeto de longas distâncias utilizando o transporte escolar (ônibus ou lancha) para chegar até a escola, foram confirmadas nesta pesquisa por meio das falas dos professores Açaí e Tucumã:

A dificuldade hoje é conseguir chegar na escola, mesmo eu morando no ramal; ela é uma escola longe, o ramal tem muitas ladeiras. A minha maior dificuldade é o acesso, é chegar na escola (AÇAÍ, 2022).⁵²

Eu acredito que o nosso tempo pedagógico inicia no momento que os alunos embarcam no ônibus escolar. Como os caminhos são longos até à escola, porque

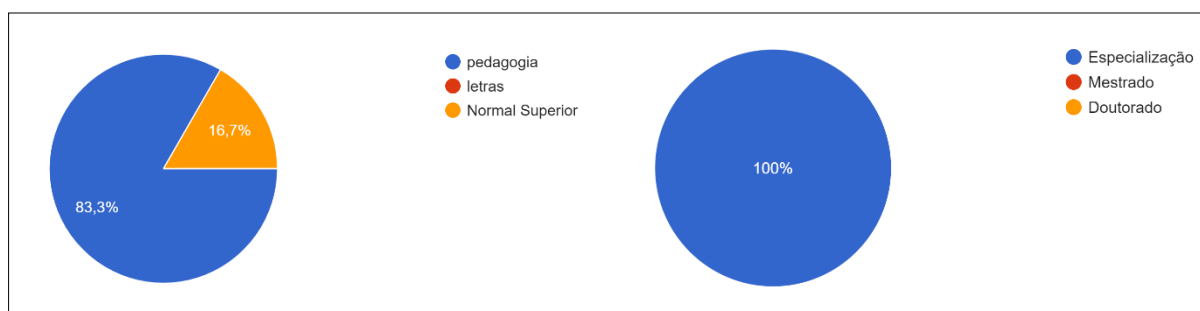
⁵² Optamos por transcrever praticamente na íntegra as falas dos professores apenas com pequenos ajustes linguísticos que em nada comprometem o sentido. Esclarecemos, ainda, que as transcrições das falas estão registradas em itálico para diferenciá-las das citações teóricas.

todas as escolas em que trabalhei possuem caminhos longos, é nesse momento que a gente vivencia muitas trocas... É impossível um professor trabalhar na educação do campo, na zona rural e não se envolver com a realidade desses alunos (TUCUMÃ, 2021).

Para além do que consta na literatura, os professores expressam não só as dificuldades estruturais enfrentadas ao longo do trajeto realizado, mas também evidenciam formas de atenuar as angústias desse caminho, encontrando maneiras de vivenciar trocas importantes, caracterizadas pelo professor Tucumã como trocas afetivas que podem “*amenizar situações reais que são vivenciadas pelos alunos*”. O professor salienta que “*é muito diferenciada essa questão, o momento que você tem, a partir do embarque dos alunos, pois você estabelece essa relação até chegar à escola*”.

Quanto à formação acadêmica (Gráfico 4), todos os professores entrevistados têm ensino superior, sendo cinco graduados em Pedagogia e um em Normal Superior. Todos também têm especialização (não especificada).

Gráfico 4 - Nível de escolaridade dos participantes



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os dados sobre a formação acadêmica dos professores representam um avanço, pelo menos em relação a esses participantes, no que diz respeito ao cumprimento tanto do artigo 62 da LDBEN (BRASIL, 1996), que prevê que a formação dos docentes da educação básica deverá se dar em nível superior, quanto do Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo, estabelecendo em seu artigo 1º, parágrafo 4º, que “a educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação” (BRASIL, 2010). Destacamos esse avanço, pois, por muito tempo, a educação destinada aos povos do campo, principalmente no que se refere às séries iniciais, foi marcada

pela atuação de professores leigos⁵³, que, além de não apresentarem a qualificação necessária para atuar na educação básica, trabalhavam em condições precárias, tanto do ponto de vista salarial quanto estrutural.

Quanto à experiência profissional dos professores de classes multisseriadas, para melhor compreensão dos dados levantados, analisamos os números a seguir (Quadro 3):

Quadro 3 - Experiência profissional dos participantes

Professor(a)	Tempo de experiência no magistério	Docência em classes seriadas		Docência em classes multisseriadas	Tempo que leciona em escolas do campo
		Escolas da cidade	Escolas do campo		
Tucumã	17 anos	4 anos	-	13 anos	13 anos
Bacaba-Açu	15 anos	10 anos	5 anos	5 anos	5 anos
Biribá	16 anos	-	1 ano	15 anos	16 anos
Buriti	3 anos	0	3 anos	3 anos	3 anos
Cupuaçu	16 anos e 8 meses	8 meses	-	16 anos	16 anos
Açaí	11 anos	-	1 ano	10 anos	11 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os dados mostram que, considerando o tempo total de exercício no magistério, os professores Tucumã, Biribá, Buriti, Cupuaçu e Açaí têm mais experiência na atuação em classes multisseriadas do que em classes seriadas. O professor Bacaba-Açu é o único que tem mais tempo de experiência na docência em turmas seriadas urbanas do que em turmas multisseriadas da educação do campo. O tempo de experiência que os professores Açaí, Biribá e Cupuaçu têm no magistério corresponde ao mesmo tempo de exercício em que atuam em escolas do campo, ou seja, sempre trabalharam na zona rural, com mais experiência em classes multisseriadas. Já o professor Buriti pode ser considerado um professor iniciante que não tem nenhuma experiência na docência em salas seriadas, visto que toda a sua experiência na docência advém de sua atuação em classes multisseriadas. Dessa forma, nesta pesquisa, temos a participação de professores iniciantes e experientes.

⁵³ A existência de professores leigos é comum em países em desenvolvimento, nas áreas mais pobres e, principalmente, na zona rural. O termo refere-se aos professores sem qualificação formal pedagógica. (Nota da pesquisadora)

Para Tardif e Lessard (2012), o trabalho docente também pode ser analisado em função da experiência, por isso as experiências vivenciadas pelos professores, sejam elas em classes seriadas ou multisseriadas, ajudam-nos a compreender como eles têm desenvolvido e organizado o trabalho pedagógico nas escolas do campo.

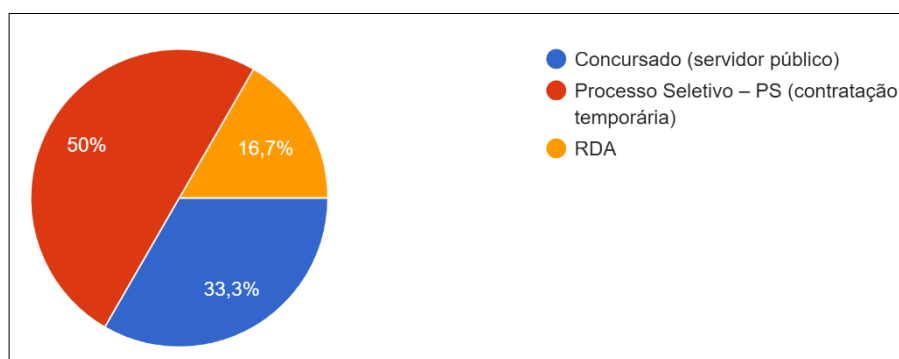
Tardif (2014) afirma que os saberes e a experiência dos professores se encontram estreitamente ligados ao tempo. Desse modo, esses profissionais vivenciam pelo menos duas fases ao longo de suas carreiras: a inicial e a da estabilização ou consolidação. Segundo o autor, uma das fases mais difíceis é a inicial, uma vez que, dependendo dos docentes, pode revelar-se como conflituosa e desencantadora. O professor iniciante, de forma geral, sente um choque ao deparar-se com a dura e complexa realidade do exercício da profissão. Já o professor experiente, que vivencia a fase de consolidação, “conhece as manhas da profissão”, uma vez que aprimorou, “com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver problemas típicos” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 51).

É disso que trata esta pesquisa, ou seja, de conhecer tanto as dificuldades e os sentimentos dos professores em início de carreira quanto as “manhas” e as estratégias desenvolvidas pelos professores mais experientes na docência de classes multisseriadas. Para isso, partimos da compreensão de que, ao longo de suas vidas, esses profissionais foram expostos a várias experiências em que, nas situações de aprendizagem, os padrões de ensino se repetiam e, como consequência disso, determinados hábitos incidiram sobre suas práticas (PLACCO; SOUZA, 2006).

Outro dado interessante levantado nesta pesquisa refere-se à situação funcional dos professores (Gráfico 5), uma vez que apenas dois (Tucumã e Buriti) dos seis entrevistados são servidores públicos concursados. Os demais professores – Açaí, Bacaba-Açu, Biribá e Cupuaçu – trabalham em regime temporário de contratação⁵⁴, confirmando o que foi apresentado na fundamentação teórica⁵⁵ deste estudo acerca de uma das características marcantes da realidade das escolas/classes multisseriadas na Amazônia: a instabilidade no emprego.

⁵⁴ Professores do Processo Seletivo (PS) e Professores do Regime de Direito Administrativo (RDA).

⁵⁵ Seção 2, Separando e reidratando as sementes, subseção 2.3, Escolas/classes multisseriadas da educação do campo: desafios e possibilidades ante a diversidade amazônica.

Gráfico 5 - Situação funcional dos participantes

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A instabilidade no emprego é um aspecto que retrata a realidade de muitos professores de classes multisseriadas, principalmente daqueles que atuam em escolas mais longínquas. Hage (2011) esclarece que, em decorrência dessa situação, há uma grande rotatividade de professores entre as escolas, gerando assim uma descontinuidade do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, destacamos que os contratos têm tempo determinado para seu encerramento, gerando também a interrupção dos trabalhos escolares.

O professor Bacaba-Açu confirma essa realidade quando, na entrevista, declara: *“infelizmente, vou sair da escola, né, porque meu contrato vai ser encerrado, mas isso não faz com que eu não possa continuar ajudando eles [os alunos]”*. Sua fala confirma que a instabilidade no emprego também é uma realidade da educação do campo na cidade de Manaus.

Quanto às/aos séries/anos de atuação dos professores, no momento das entrevistas, obtivemos os dados a seguir (Quadro 4):

Quadro 4 - Atuação por série/turno em 2021

Professores	Turno de atendimento	
	Matutino	Vespertino
Açaí	2º, 3º, 4º e 5º anos (multi)	Não identificado
Babaçu-Açu	3º ano (seriada)	4º e 5º anos (multi)
Biribá	Educação Infantil (1º e 2º períodos), 1º, 2º e 3º anos (multi)	1º, 2º e 3º anos (multi)
Buriti	Educação Infantil (1º e 2º períodos), 1º e 2º anos (multi)	3º, 4º e 5º anos (multi)
Cupuaçu	Educação Infantil (maternal, 1º e 2º períodos)	1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos (multi)
Tucumã	Educação Infantil (1º e 2º períodos)	2º e 3º anos (multi)

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Percebemos que a organização das classes, nas escolas do campo, obedece a diferentes configurações. Nesse contexto, alguns professores realizam o trabalho pedagógico de forma isolada, pois são unidocentes em suas escolas, atendendo a todas as séries existentes nesse espaço educativo – da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental –, como é o caso dos professores Açaí, Buriti e Cupuaçu. Os professores Bacaba-Açu, Biribá e Tucumã contam com a parceria de outro professor, que atende às demais séries do ensino fundamental I.

Importa destacar que as classes multisseriadas não só têm persistido, mas, acima de tudo, têm resistido ao descaso do poder público e à invisibilidade por ele gerada. O trabalho pedagógico realizado pelos professores contribui grandemente nessa resistência, pois, ao longo dos anos, esses profissionais desenvolveram uma pedagogia própria, fundamentada não só nos desafios impostos pelo contexto de trabalho, mas também pela busca da superação desses desafios.

Finalizada a análise acerca da caracterização dos participantes, prosseguimos com a análise que corresponde à atuação desses profissionais.

5.2 Atuação profissional dos participantes

A análise apresentada nesta subseção toma como ponto de partida as categorias mencionadas no final da seção anterior⁵⁶, aqui retomadas: Choque com a realidade das classes multisseriadas da educação do campo; Lógica da seriação presente nas classes multisseriadas; Alfabetização de alunos com idade, série e níveis de aprendizagens diferentes; Campos, águas e florestas que entram ou não na classe multisseriada.

5.2.1 Choque com a realidade das classes multisseriadas da educação do campo

A criação da categoria **Choque com a realidade das classes multisseriadas da educação do campo** emergiu das falas dos professores quando, ao narrarem os motivos que os levaram a lecionar nessas classes, manifestaram que, no início de suas trajetórias profissionais, desconheciam não só a existência dessa modalidade de ensino, mas também a dinâmica que envolve a multisseriação na educação do campo, como fica evidente na fala do professor Buriti, que, em relação às classes multisseriadas, afirma: *“nem sabia que existia isso [...] pra falar a*

⁵⁶ Seção 4, Cuidando e manejando, subseção 4.4.2, Procedimento de análise de dados: análise de conteúdo.

verdade, foi um baque! A gente, na mesma hora, quer correr, porque você vai fazer tudo isso aí, por mais que o quantitativo de alunos seja pequeno”.

Vale lembrar que o professor Buriti iniciou sua carreira docente em classes multisseriadas e, até o ano em que esta pesquisa foi realizada, essa havia sido sua única experiência como professor. Desse modo, ele fala de sentimentos e sensações muito recentes, tendo em vista que seu tempo de atuação nessas classes, à época, era de apenas três anos.

O “baque” destacado pelo professor pode ser entendido como o choque que ele sentiu ao se deparar com os desafios que a realidade da multisseriação impõe, uma vez que essa era uma realidade que ele ignorava existir. A dimensão desses desafios é manifestada na fala “*a gente quer, na mesma hora, correr*”, uma expressão clara do grau de complexidade que o trabalho pedagógico à frente dessas classes exige.

É sabido que, de forma geral, a entrada na carreira docente representa um grande desafio na vida profissional de qualquer professor, no entanto, quando analisamos os relatos do professor Buriti acerca de sua primeira experiência na docência, percebemos uma intensificação dos desafios justificada pelas especificidades inerentes ao contexto da multisseriação.

Sobre a entrada na carreira docente, Marcelo García (1999, p. 64) recorre aos fundamentos de Huberman (1992)⁵⁷ para caracterizá-la como a primeira etapa vivenciada pelo professor ao longo de sua vida profissional, que inclui as fases de “sobrevivência” e “descobertas”. A principal característica de cada fase, respectivamente, são o “choque com a realidade” e as “experimentações”.

Veenman (1984)⁵⁸ é apontado por Marcelo García (1999) como o teórico que concentrou seus esforços para esclarecer o conceito de “choque de realidade” como a situação vivenciada pelos professores em seu primeiro ano de docência. Para Veenman (1984, *apud* MARCELO GARCÍA, 1999), esse primeiro ano representa um período de intensificação da aprendizagem do professor, marcado não só por diversas tentativas e ensaios, mas também pela sobrevivência no mundo desconhecido da docência.

Marcelo García (1999) assinala que a experiência da entrada na carreira pode ser fácil ou difícil. Isso significa que os professores que consideram essa etapa fácil preservam o entusiasmo mantendo uma relação positiva com os estudantes e com os processos de ensino e aprendizagem; já aqueles que a consideram uma etapa difícil associam-na à carga excessiva de

⁵⁷ HUBERMAN, M. **The lives of teachers**. London: Cassel, 1992.

⁵⁸ VEENMAN, S. Perceived problems of becing teachers. **Review of Educational Research**, n. 54, p. 143-178, 1984.

trabalho, ao isolamento, à ansiedade e à dificuldade em lidar com os estudantes, entre outras situações.

Ainda que o autor saliente as formas pelas quais o professor pode conceber o enfrentamento dessa entrada na carreira, muitos estudiosos da área da educação entendem esse início como um processo difícil para o profissional, principalmente pela falta de confiança e pela insegurança em seu próprio trabalho, geradas a partir de um ambiente até então desconhecido para ele.

Tardif (2014) corrobora as ideias de Marcelo García (1999) explicitando que, nos três primeiros anos, o professor vivencia a fase do “choque de realidade”, na qual ele explora o novo contexto por meio de tentativas e erros, busca aceitação dos outros (colegas, diretores, pais e alunos) e experimenta diferentes papéis. Para o autor, “essa fase varia de acordo com os professores, pois, pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição” (TARDIF, 2014, p. 84).

Quanto à fase denominada por Marcelo García (1999) de “descoberta”, Tardif (2014) a trata como a fase da “consolidação”, vivenciada pelos professores dos três aos sete anos de exercício profissional. Essa fase, segundo o autor, é caracterizada pela confiança que o professor sente em si mesmo e pelo domínio de diversos aspectos relacionados ao seu trabalho pedagógico.

Assim, com base nas afirmações dos autores, podemos dizer que o professor Buriti, por meio de seu relato, indica estar na fase da sobrevivência, pois retrata tanto os sentimentos de ansiedade e insegurança diante de uma turma cuja configuração ele desconhecia quanto as preocupações relacionadas ao desenvolvimento de seu trabalho pedagógico, expressas no excerto “*porque você vai fazer tudo isso aí*”.

Vale esclarecer que, neste trabalho, consideramos o choque retratado pelos professores não a partir de sua entrada na carreira docente, de forma geral – tendo em vista que, à exceção do professor Buriti, os outros participantes desta pesquisa entraram na carreira docente em classes seriadas (da zona rural ou urbana) –, mas, especificamente, a partir da entrada deles na docência de classes multisseriadas do campo, um contexto notadamente desconhecido e pouco explorado na formação inicial dos professores. Nessa direção, podemos observar nas falas dos professores Tucumã, Bacaba-Açu e Açaí que eles também sentiram um choque ao começar a trabalhar nas classes multisseriadas:

Eu entrei em 2010 [...] para mim, a classe multisseriada era um desconhecido, entendeu? E quando eu entrei, tive muita dificuldade para tentar dividir as atividades para cada turma, fazer esse planejamento para cada turma, tentar desenvolver isso

*ao longo do ano, cumprir currículo. Tudo isso foi muito difícil para mim, mas a experiência... ela vai fazendo a gente ganhar novas perspectivas, né? Aí, inicialmente, quando eu fui, eu senti um **choque**, né, porque é multisseriada, mas fica parecendo que tu tem uns 36 alunos, porque acaba que tu fica fazendo muitos planos de aula (TUCUMÃ, 2021).*

*Foi a primeira vez que eu trabalhei na zona ribeirinha. Quando me disseram que eu ia trabalhar com 2º e 3º ano junto, eu pensei: “Mas como assim, segundo e terceiro ano junto? Não tem como!”. Mas aí é daquele jeito; a gente vai aprendendo, a gente vai vendo como a realidade deles funciona. **Eu fiquei assustado**, porque, quando eu entrei, a minha turma era 2º e 3º ano, na realidade, era 2º e 3º e educação infantil, [...] então eu disse: “Meu Deus, como é que eu vou dar aula para esses meninos de idade diferente, de jeito diferente, de realidade diferente, de série [diferente]?”. **Então, para mim, foi tudo muito novo, tudo muito complicado**, mas como eu disse para você, eu sou uma professora que gosta de procurar e eu gosto de desafios (BACABA-AÇU, 2021).*

*Na sala, eu não tenho muita dificuldade, como eu trabalho com essas turmas desde 2012... Mas, gente! No início era uma loucura. **Eu fiquei perdido, porque eu trabalhava com turma seriada** [...] quando eu fui trabalhar a primeira vez [com classe multisseriada], eu tinha quase 30 alunos numa sala, do 3º ao 5º ano, o meu desafio maior foi alfabetizar os alunos (AÇAÍ, 2022).*

Os trechos em negrito revelam o desconhecimento desses professores em relação à existência e à organização das classes multisseriadas, evidenciando que continua sendo um grande desafio tirá-las do anonimato. Para torná-las visíveis, é fundamental inseri-las “nas agendas dos órgãos públicos sem prerrogativas” (BARROS *et al.*, 2015, p. 30) e evidenciá-las nas pesquisas acadêmicas.

Os programas de formação inicial e continuada, cujo objetivo central, *a priori*, é zelar pelo desenvolvimento profissional dos professores, deveriam promover essa visibilidade. Não obstante, eles têm falhado, categoricamente, em sua missão de construir processos formativos mais contextualizados, que traduzam a dinâmica da educação do campo e das classes multisseriadas.

Afirmamos isso com base nas pesquisas de Galvão (2009), Rodrigues (2009), Ferreira (2010), Medeiros (2010), Jesus (2017) e Araújo (2019)⁵⁹, que, mesmo tendo sido realizadas em diferentes localidades, apontaram não só a ausência e a insuficiência de políticas de formações direcionadas aos professores que atuam no contexto das classes multisseriadas o campo, mas também a presença de formações desarticuladas com a realidade vivenciada por eles.

Daí a relevância da produção de estudos como este, que busca tornar patente a realidade das escolas do campo que atendem às classes multisseriadas e clarificar a importância do papel

⁵⁹ Estudos correlatos apresentados na seção 2, Separando e reidratando as sementes, subseção 2.1, Caminhos já trilhados (as sementes).

da formação continuada direcionada aos professores que trabalham com os sujeitos do campo nesse espaço educativo, com vistas à promoção de uma educação de qualidade.

Retomando os relatos dos professores Tucumã, Bacaba-Açu e Açaí, podemos compreender que o choque com a realidade das classes multisseriadas emerge em suas falas a partir de uma preocupação fundamental: a heterogeneidade da turma em relação ao desempenho profissional. A heterogeneidade da turma tem sido tratada por esses docentes como um dos elementos que geram dúvidas, incertezas e, de certa forma, dificultam a realização do trabalho pedagógico, diferentemente do que temos defendido nesta pesquisa, ao tratá-la como

[...] um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar, que poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa que se efetiva nas escolas do campo multisseriadas, carecendo, no entanto, de mais estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre o planejamento e a construção do currículo e de organização do trabalho docente que atendam as particularidades de vida e de trabalho das populações do campo (MORAES *et al.*, 2015, p. 40).

A dúvida dos professores quanto ao trabalho desenvolvido com turmas heterogêneas do campo, em que as idades, as/os séries/anos, os níveis de aprendizagens e os contextos são diferenciados, está intrinsecamente ligada às preocupações com seu desempenho profissional. As falas “*E quando eu entrei, tive muita dificuldade para tentar dividir as atividades para cada turma*” (Tucumã), “*Meu Deus, como é que eu vou dar aula para esses meninos*” (Bacaba-Açu) e “*No início era uma loucura. Eu fiquei perdido*” (Açaí) exprimem muito bem as preocupações desses docentes.

Outro fator que pode ter contribuído com o choque sentido pelos docentes é a familiaridade que eles têm apenas com o modelo de escola seriada urbana, que, historicamente, tem sido considerado referência de uma educação de qualidade, influenciando sobremaneira os sujeitos do campo e da cidade, inclusive os professores, como afirmamos na fundamentação teórica desta pesquisa. Encontramos na fala do professor Biribá aspectos que confirmam isso:

Pra falar a verdade, eu não vim pra trabalhar com classe multisseriada. Eu tive um choque depois. No meu primeiro ano, eu tive o prazer de trabalhar com uma classe seriada, apenas com o 5º ano. Aí foi, tipo assim, ótimo. Eu via as outras professoras trabalhando com mais de duas séries e eu pensava: “Não sei como elas conseguem!”. Depois de um ano, passou o ano da minha felicidade [risos]; a diretora dobrou a minha carga e eu peguei a classe multisseriada. Daí a minha turma se formou com várias séries (BIRIBÁ, 2021).

Fica patente que a entrada desse professor na turma multisseriada não se deu de maneira intencional e deliberada, já que ele deixa claro o “prazer” que tinha em trabalhar com turmas

seriadas. O trecho “*passou o ano da minha felicidade*”, no qual o professor Biribá se refere ao ano em que assumiu a turma multisseriada, está intimamente ligado à declaração do “prazer” citado anteriormente, imprimindo, assim, a mensagem de que o trabalho pedagógico desenvolvido em classes seriadas é mais fácil do que o desenvolvido em classes multisseriadas.

Outro trecho da fala que reforça o choque é quando o professor Biribá revela com perplexidade “*Não sei como elas conseguem!*”, referindo-se à atuação de outras professoras em classes multisseriadas. Assim, podemos afirmar que o choque sentido pelo professor se dá em dois momentos distintos: quando ele observa a atuação de outras professoras e quando experiencia a atuação nas classes multisseriadas. Ambos os momentos lhe provocaram um choque que gerou uma visão negativa acerca da multisseriação, explicada por todos os desafios enfrentados por professores das escolas multisseriadas do campo, conforme já discutimos nesta pesquisa. Nesse sentido, Moura e Santos (2012) reforçam que o preconceito em torno da realidade das classes multisseriadas emerge de muitos elementos que contribuem para a geração de discursos e representações negativas em torno do trabalho pedagógico.

Diante das revelações acerca do choque sentido pelos professores entrevistados no início de sua carreira docente em classes multisseriadas, advogamos que as ações de formação considerem não só as preocupações que caracterizam essa fase inicial, mas também as necessidades formativas diante das especificidades apresentadas no contexto em que esses profissionais desenvolvem seu trabalho: a multisseriação.

5.2.2 Lógica da seriação presente nas classes multisseriadas

A categoria **Lógica da seriação presente nas classes multisseriadas** emergiu nas falas dos professores a partir dos relatos de suas práticas cotidianas sobre a maneira como organizam o ensino, o espaço e o tempo com turmas que apresentam essa configuração. Vale lembrar que, sob essa lógica, o modelo seriado urbano tem se instaurado nos territórios do campo, efetivando-se como aquele que deve ser seguido, pois há um entendimento de que dele advém a solução dos problemas educacionais das escolas/classes multisseriadas do campo.

Os depoimentos dos professores Tucumã, Biribá e Cupuaçu, a seguir, revelam e comprovam, de forma explícita, o que afirmam os estudos de Hage (2011; 2014), Barros *et al.* (2015), Moraes *et al.* (2015) e Moura e Santos (2015) a respeito da efetivação da seriação em classes multisseriadas da educação do campo em escolas do território amazônico:

Eu divido eles [os alunos] em equipes: a equipe do 1º período da educação infantil; a equipe do 2º período da educação infantil; a equipe do 1º ano do bloco [pedagógico]⁶⁰; do 2º ano do bloco e do 3º ano do bloco (TUCUMÃ, 2021).

Como são anos diferentes [...], eu coloco primeiro o 1º ano, que são os pequenos que estão vindo da educação infantil, logo na frente e, ao lado, eu coloco o 2º ano e um pouco atrás o 3º ano, pra eu poder saber quem são, porque se eu misturar todos... [risos] tipo, me confunde, né? Às vezes, tem assuntos que são iguais e tem outros que não são, então eu tenho essa... eu faço tipo um joguinho com eles, né? (BIRIBÁ, 2021).

Eu organizava a sala por série: 3º com 3º, 4º com 4º e assim por diante. Eu fazia grupos de acordo com as séries (CUPUAÇU, 2021).

Esses trechos mostram claramente como a organização do ensino, do tempo e do espaço tem sido influenciada pelo modelo seriado urbano. Podemos perceber que, ao adotarem esse modelo, os professores levantam as ditas “paredes invisíveis” em suas salas, como pontua Hage (2011), desdobrando-se para atender os grupos divididos por série/ano e arriscando-se a reduzir significativamente a efetividade do ensino, afetando, assim, a aprendizagem dos alunos. Historicamente, o modelo seriado tem sido reivindicado pelos professores como a solução para os problemas que suas classes apresentam, por isso Hage (2014) afirma que esse modelo tem se efetivado nas escolas multisseriadas do campo de forma precarizada.

De fato, não há dúvidas de que a lógica da seriação se faz presente na condução do ensino desses professores, no entanto eles não atribuem as dificuldades sentidas à adoção do modelo seriado. Ao contrário, os docentes apresentam a visão de que esse modelo, quando comparado ao multisseriado, proporciona certa facilidade ao trabalho pedagógico desenvolvido, como evidenciam os professores Tucumã e Biribá em suas falas:

*Numa **turma normal, seriada**, o professor passa o conteúdo e se algum aluno apresenta dificuldade, o professor tira a dúvida do aluno recorrendo ao mesmo conteúdo, e ele pode fazer isso com a turma toda. Eu não posso fazer isso; eu tenho três conteúdos diferentes para trabalhar, além dos níveis de aprendizagens diferentes, com alunos que leem, com outros que não leem e aqueles que não sabem de nada, que estão no menor nível. Essa é uma dificuldade que eu tô lutando para superar. (BIRIBÁ, 2021).*

*É um mega desafio fazer tudo isso, porque a gente fica meio que frustrada por saber que realmente a gente não consegue estabelecer a questão do ensino sistematizado, [...] mas se fosse só uma **sala regular** [seriada], você não teria esse problema, porque você vai explicar um conteúdo para uma sala toda (TUCUMÃ, 2021).*

⁶⁰ Bloco pedagógico: “organização escolar de aprendizagem que prioriza o processo de alfabetização e letramento nos três primeiros anos do Ensino Fundamental com progressão continuada”. Disponível em: <<https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/Bloco-Pedag%c3%b3gico-NORMAS-OPERACIONAIS.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

Os trechos “*turma normal*”⁶¹, “*seriada*” e “*sala regular*” estão imbuídos de uma concepção que trata as classes homogêneas, isto é, as classes formadas por estudantes com mesma idade e mesma(o) série/ano, como parâmetro de sucesso, a partir do entendimento de que elas viabilizam o rendimento escolar e, por conseguinte, propiciam uma educação de qualidade (MORAES *et al.*, 2015). Por essa razão, os professores promovem a efetivação do modelo seriado urbano em suas classes multisseriadas. Os relatos a seguir abordam, com riqueza de detalhes, como a adoção desse modelo tem se configurado no cotidiano dessas classes:

Eu começo com o 1º ano [...] eu prefiro ter as atividades impressas; eu explico na lousa e depois eu já passo atividades pra eles. O 2º ano, eu também trabalho ou com o livro ou então com atividades impressas. Agora, o 3º ano, eu gosto muito de trabalhar no livro; eles têm o livro didático, então eu trabalho mais com os livros. Aí, no primeiro momento, eu faço a leitura do assunto, depois a gente faz uma atividade no livro e depois que eu vou para a lousa e passo uma atividade no caderno, e no final que eu trabalho todo esse conteúdo e as quatro disciplinas né, por dia, pelo tempo, no horário. Aí, geralmente, no último horário, eu faço a revisão dos assuntos que foram trabalhados e depois eu passo uma tarefa pra eles levarem para casa (BIRIBÁ, 2021).

O que a gente faz mesmo é na cara e na coragem; é dividir os conteúdos. Às vezes, a gente divide a lousa, passa um conteúdo para o 2º ano, passa o segundo conteúdo para o 3º ano, como eu disse para você, tenta explicar, marca assim um tempo para eles – “Olha, agora eu vou dar uma atenção para o 4º ano... Agora vou dar uma atenção para o 5º ano...” – e tentar fazer esses trabalhos diferenciados (BACABA-AÇU, 2021).

Eu passo as atividades impressas... Eu direciono as atividades, vou nos grupos [por série], eu explico como funciona cada atividade, faço atendimento individualizado, depois da explicação do conteúdo e da atividade. Essas atividades são diferenciadas. Eu trago, geralmente, atividades impressas todos os dias. Eu me lembro que, na escola anterior, eu tinha uma classe multisseriada com cinco séries diferentes, então eram cinco atividades diferenciadas que eu realizava com os alunos (TUCUMÃ, 2021).

Notoriamente, as práticas pedagógicas dos professores são muito semelhantes. Após a formação dos grupos por séries/anos, os docentes dividem sua atenção, explicando para cada grupo o conteúdo correspondente à/ao sua/seu série/ano. Eles contam com o livro didático, com as atividades impressas da *internet* e com a lousa como recursos pedagógicos que, muitas vezes, se tornam imprescindíveis para a manutenção da ordem, dado o modelo adotado.

Algumas práticas pedagógicas revelam improviso, como podemos perceber no depoimento do professor Bacaba-Açu, que afirma realizar seu trabalho “*na cara e na coragem*”. Essa fala sugere que o improviso advém da ausência de orientações específicas

⁶¹ O termo “normal” atribuído pelo professor refere-se às turmas organizadas com alunos a partir de séries específicas, conforme o modelo seriado urbano. (Nota da pesquisadora)

voltadas para esse contexto, fato já apontado por Barros *et al.* (2015, p. 30), quando esses autores destacam a falta de acompanhamento por parte das Secretarias Municipais de Educação, que “não investem na construção de propostas pedagógicas específicas para essa realidade e muito menos na formação dos docentes que atuam no multisseriado”.

Desse modo, torna-se perceptível que os trabalhos realizados sob a lógica da seriação têm sobrecarregado esses professores, levando-os a desenvolver diferentes aulas e atividades no mesmo espaço e tempo escolar. Como é reforçado por Hage (2011, p. 106), “essas questões são reveladoras da complexidade que configura a realidade e os desafios enfrentados pelos educadores e estudantes de escolas rurais multisseriadas”.

Ainda que a adoção do modelo seriado urbano seja recorrente na organização das classes multisseriadas dos participantes desta pesquisa, vale ressaltar que observamos algumas tentativas dos professores para a superação desse modelo. Vejamos o relato do professor Bacaba-Açu:

Eu não separo os alunos [por série]; eles ficam à vontade, eles sentam onde eles sentem vontade. Se tiver o livro, entrega-se o livro para as crianças, entendeu? “Vamos conhecer o livro...” Aí começa a nossa dificuldade, porque eu tenho que mostrar o livro primeiro para o 3º ano, tenho que mostrar o livro para o 2º ano, a mesma coisa acontece com 4º e 5º ano. Os livros não são iguais; eles são diferentes. Quando a gente pega o livro, a gente sente dificuldade realmente de trabalhar com ele (BACABA-AÇU, 2021).

Percebemos que, a princípio, o professor Bacaba-Açu não intenciona dividir sua sala por série, mas ele é levado a trabalhar desse modo em razão do livro didático, um material adequado aos alunos da cidade – realidade urbana e seriada –, mas inadequado aos alunos do campo – realidade rural e multisseriada.

Nesse sentido, o livro didático não só apresenta forte influência da lógica da seriação, como também, muitas vezes, invisibiliza ou trata de forma ainda muito tímida os elementos da cultura rural, indígena e africana, negando aos estudantes do campo o direito de se reconhecerem nos textos e nas atividades trabalhadas. Diante dessa dificuldade, o professor Bacaba-Açu tenta encontrar meios que favoreçam os procedimentos de ensino e as aprendizagens dos alunos:

Quando a gente pega o livro, a gente sente dificuldade realmente de trabalhar com ele, mas aí a gente pega, por exemplo, um conteúdo, substantivo, substantivo próprio, mas eu vejo que também tem substantivo próprio lá no livro do 3º ano, então eu tento conciliar isso aí. [...] Eu conseguia trabalhar atividades diferentes, mas, em sala de aula, praticamente se trabalhava sempre o mesmo conteúdo. Eu buscava lá, expressão numérica, aí eu via que no 4º ano também tinha, então dava para trabalhar. Esse é um modo de eu conciliar os conteúdos e tentar dar uma boa aula (BACABA-AÇU, 2021).

Semelhantemente, o professor Biribá relata o seguinte:

Eu consigo pegar o assunto de animais vertebrados e dividir para o 1º, 2º e 3º ano. É um assunto que dá pra trabalhar com todo mundo, mas tem conteúdo que não tem como fazer isso. Por exemplo, o 3º ano tem um conteúdo que lá no 4º ano não vai ter, assim eu tenho que fazer um outro trabalho com as outras crianças (BIRIBÁ, 2021).

A confluência dos conteúdos surge como uma estratégia encontrada pelos professores Bacaba-Açu e Biribá para superar a fragmentação do tempo por conteúdo/série. Dessa maneira, muitas vezes, eles conseguem utilizar o pouco tempo disponível de forma mais efetiva. Entretanto, segundo o professor Biribá, nem sempre essa estratégia pode ser utilizada, devido às disparidades existentes entre os conteúdos destinados para as diferentes séries.

Andrade e Moura (2021), ao pesquisarem as práticas bem-sucedidas em classes multisseriadas da educação do campo numa escola da Bahia, constataram que a confluência de conteúdos também tem sido uma estratégia bastante utilizada. Segundo as autoras, essa estratégia demanda do professor um trabalho dinâmico e diversificado, permitindo que ele problematize as temáticas estudadas e realize atividades diferenciadas, a partir do mesmo conteúdo, associando-as ao cotidiano dos alunos.

O professor Buriti deixa claro que não considera a divisão por série uma opção, pois acredita que o trabalho a partir dos níveis de aprendizagens gera resultados bem mais efetivos:

[...] eu tenho dificuldade em adequar essas turmas [...] eu separo eles [por nível de aprendizagem]. Já fui chamado atenção por isso, porque o aluno que era da manhã estava no período da tarde [risos]. Na minha cabeça, eu achava que não tinha o porquê esconder isso, pois eu estava fazendo isso por um bem maior, porém eu entendi que, se o aluno é da manhã, ele tem que ir de manhã, e acabou! Eu não sabia disso, né? Eu acho que você que deve arrumar a sua classe e entender em que nível o seu aluno está. Isso é muito importante; é um grande passo para um professor, porque se ele sabe em que nível o seu aluno tá, daí você consegue encontrar ferramenta para trabalhar todas as dificuldades que estamos falando, ou pelo menos tentar (BURITI, 2021).

Percebemos que, para o professor Buriti, a formação de grupos por níveis de aprendizagens produz bons resultados, porque permite a busca por ferramentas e estratégias que contribuam para a evolução da aprendizagem dos alunos baseadas em suas dificuldades. A partir dessa visão, o docente revela que reorganizou seus alunos por turnos, por meio de uma movimentação interna, sem o conhecimento da Semed, por entender que, desse modo, as dificuldades dos alunos poderiam ser trabalhadas de forma mais assertiva. Essa reorganização, porém, gerou certo desconforto à Secretaria, que o orientou a retomar a antiga organização.

A nosso ver, a reorganização dos alunos por turnos, realizada pelo professor Buriti, revela um interesse claro do docente pela aprendizagem dos estudantes. À vista disso, o fato de ele promover essa reorganização indica certa confiança e domínio sobre alguns aspectos do seu trabalho pedagógico, confirmando sua entrada na fase da “descoberta” ou da “consolidação” (MARCELO GARCÍA, 1999; TARDIF, 2014), em que o professor se torna mais autônomo em suas decisões, centrando-se menos em si e focando mais nos alunos.

Como único professor de uma escola totalmente isolada, percebemos, ainda, em sua prática uma autonomia que foi construída cotidianamente, desenvolvida a partir de uma “pedagogia das classes multisseriadas” (MOURA; SANTOS, 2012), como práticas pedagógicas forjadas na própria experiência de viver, conviver, conhecer, ser, saber e fazer a educação do campo, buscando conseguir responder às singularidades da organização do trabalho pedagógico de uma classe multisseriada.

Na fundamentação teórica deste trabalho, apontamos, com base em Hage (2011) e Barros *et al.* (2015), que a falta de acompanhamento das Secretarias tem sido um aspecto comum na realidade das escolas do campo. Entretanto, na situação relatada, conseguimos perceber a presença desse acompanhamento, mas de forma desarticulada com os interesses e as necessidades do professor.

Acreditamos que, para além do que a Semed já tem realizado, torna-se urgente de sua parte o desenvolvimento de uma visão mais ampla e articulada acerca das especificidades das classes multisseriadas do campo; uma visão que enxergue além da cansativa e fatigante burocracia e que fortaleça ações de acompanhamento e formação sintonizadas às necessidades de seus professores, para, assim, oferecer-lhes um direcionamento fundamentado não só na prática, mas também na teoria.

O professor Açaí, além de trabalhar com grupos por série, também busca outras estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos:

Eu seleciono alunos de 4º e 5º que já dominam a leitura para me auxiliarem na sala; eles são meus monitores [...] e os meus alunos monitores me ajudam com os alunos que apresentam dificuldades. Aqueles que [os monitores] não conseguem ajudar vêm até mim e eu ajudo (AÇAÍ, 2022).

Para Oliveira, França e Santos (2012), ao utilizarem essa estratégia – em que as crianças da série que estão em níveis mais elevados auxiliam as dos demais níveis –, os professores conseguem tanto atender as turmas heterogêneas quanto minimizar a questão do tempo, que tem se constituído como um problema desafiador em turmas com essa configuração.

Nesse sentido, avistamos um forte potencial na prática pedagógica adotada pelo professor Açaí, por meio da monitoria, mas sinalizamos também um perigo que pode ser iminente ao se adotar essa prática: a privação do direito de aprendizagem dos alunos monitores. Assim sendo, consideramos que a seleção dos conteúdos e das atividades merece um olhar cuidadoso em atenção à aprendizagem de todos os alunos.

Notamos que os participantes desta pesquisa têm buscado, ainda que de forma tímida, alternativas para o rompimento com a lógica da seriação, todavia são muitos os fatores que contribuem para a efetivação dessa lógica e que interferem diretamente nas práticas de ensino desses profissionais, deixando-os sem autonomia para tomar certas decisões e direções.

Moraes *et al.* (2015) e Hage (2011; 2014) defendem a imprescindibilidade de se repensarem práticas a partir da realidade dos sujeitos do campo. Em outras palavras, fazem-se necessárias propostas sintonizadas às necessidades de professores e alunos, que propiciem a valorização de suas práticas sociais e culturais, sem, contudo, afastá-los da realidade urbana, tendo em vista que campo e cidade precisam estabelecer uma interação contínua. Daí a importância de se conhecer o contexto de trabalho dos professores e escutá-los de forma sensível para compreender quais são suas reais necessidades, quais experiências têm sido significativas e quais precisam sofrer adequações para serem ressignificadas.

Importa salientar que a incorporação do modelo seriado às práticas dos professores não representa uma escolha unilateral, visto que há um conjunto de outros elementos – como currículo, planejamento, orientações pedagógicas, registros e documentações – que fortalecem a cultura do modelo seriado urbano no espaço educativo das classes multisseriadas. Assim, a lógica da seriação aparece nos relatos dos docentes não só na concretização de suas práticas de ensino, mas também no conjunto dos elementos que as têm subsidiado.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que as angústias manifestadas pelos professores de classes multisseriadas das escolas da zona rural da cidade de Manaus não se restringem somente ao trabalho pedagógico que esses profissionais realizam na sala de aula. Elas partem também de inquietações, principalmente acerca das orientações advindas da Semed no que se refere aos registros de documento, como planejamentos, diários e instrumentos de acompanhamento pedagógico⁶². Dito de outro modo, os professores esboçam preocupações com as orientações

⁶² Instrumentos utilizados até o ano de 2019: educação infantil – ficha individual de avaliação do processo de desenvolvimento infantil e relatório trimestral; anos iniciais do ensino fundamental – instrumentos de acompanhamento de aprendizagem por série (1^a a 3^a), parecer bimestral, parecer final e ficha de evolução do processo de alfabetização. (Nota da pesquisadora)

de viés seriado e urbano que vêm sendo direcionadas ao contexto multisseriado e rural. Vejamos o que dizem os professores Tucumã e Buriti sobre isso:

Um dos meus sonhos em relação às classes multisseriadas da educação do campo é a questão instrumental. Ela não é diferenciada; ela não atende às necessidades do professor das classes multisseriadas. Eu que criei, eu adaptei um plano, porque a gente recebe um plano padronizado. O que a zona urbana recebe é o que a Semed oferece. O que que eu fiz este ano? Cansado de ver que a gente não tem essa caracterização necessária, eu estou fazendo quatro planos individuais: faço o do 2º separado, do 3º separado, o do 1º período separado, 2º período da educação infantil, separado, entendeu? (TUCUMÃ, 2021).

A Semed cobra muito documento da gente, e esses documentos da educação infantil e do bloco precisam ser todos preenchidos. Na verdade, você é avaliado como aquele que faz um bom trabalho se você entregar todos os documentos, e é muito documento mesmo para você preencher [...] A documentação faz parte do ofício – não é que seja muita documentação, porque faz parte do ofício mesmo –, mas como você tá agregando uma turma com a outra, você acaba tendo que fazer o ofício daquela e o ofício da outra também; isso que sobrecarrega muito [...] na educação infantil, você tem o parecer descritivo, você tem o diário, você tem a ficha de ABC... Eu vou falar só os que têm que fazer mesmo, isso não vai mudar [...] têm os documentos do bloco também, tem planejamento, diário, ficha de alfabetização, ficha de alunos não alfabetizados, tem as fichas de quantitativo de alunos que já estão parcialmente alfabetizados. Então, enquanto você tá preenchendo as fichas do bloco ali, você tem que preencher de educação infantil também, você tem o seu planejamento, você tem seu diário, você não consegue programar sua aula, você tem que se agarrar à experiência que você tem mesmo, né, de fato (BURITI, 2021).

Pelas falas, é possível perceber a sobrecarga de trabalho burocrático à qual esses professores têm sido submetidos, tendo em vista que não há instrumentos específicos de registro destinados ao atendimento das especificidades das classes multisseriadas, ou seja, os instrumentos de registro destinados às classes seriadas da cidade também são direcionados às classes multisseriadas do campo, sem considerar que um único professor atende a várias(os) séries/anos no mesmo espaço e tempo escolar.

O relato do professor Tucumã exemplifica muito bem essa afirmação, pois destaca que a ficha do planejamento das classes multisseriadas do campo não se diferencia daquela utilizada pelas escolas da cidade, constituindo-se como um instrumento norteador seriado. Prosseguindo em seu relato, o docente evidencia que criou um instrumento próprio, mas a decepção e o cansaço fizeram-no desistir da tão sonhada “caracterização”. Assim, rendeu-se aos procedimentos dos padrões preestabelecidos pela Semed.

O professor Buriti, por sua vez, reconhece que faz parte do ofício docente a organização pedagógica por meio de registros e documentações, no entanto os instrumentos exigidos pela Semed desconsideram a realidade da multisseriação, pois seguem o modelo seriado urbano e demandam um tempo que o professor de classe multisseriada não tem. Na falta de tempo para

planejar, por estar mergulhado em tantos outros instrumentos burocratizantes, o professor se sente vulnerável, agarrando-se à experiência que já adquiriu no cotidiano escolar.

O planejamento, no âmbito das classes multisseriadas, tem sido norteado pela lógica da seriação, por isso vem se constituindo como um instrumento excessivamente burocratizante, tendo em vista que, da forma como tem se materializado no campo – organizado por série –, pouco tem contribuído para orientar as práticas dos docentes. As falas dos professores Cupuaçu, Açaí e Tucumã revelam como essa lógica vem se configurando nos momentos de planejamento e ressaltam a burocracia gerada por ela não atender às especificidades de suas classes:

Você só tem um dia para fazer o planejamento, e não era só um, eram 6, tá entendendo? Para mim, foi e ainda está sendo difícil, porque não é só você chegar ali e já terminou. Não, não é assim. Tem que pegar o currículo, tem que pegar... e assim, [o currículo da] educação infantil é muita coisa, e o do 1º ano também, porque mesmo que você tenha quatro alunos [de uma série], você tem que preencher toda aquela [documentação]... diário e planejamento (CUPUAÇU, 2021).

Eu tenho que fazer um plano do 2º, um plano do 3º, um plano do 4º e um plano do 5º. Eu estou trabalhando numa turma multisseriada, mas os planos são seriados, então eu tenho quatro planos pra fazer. O ano passado foi pior; eu tinha que fazer cinco planos e mais o da educação infantil, então eu fazia seis planos o ano passado. Gente! Eu não tenho condições de fazer essa quantidade de planos. Agora eu vou ter que trabalhar de madrugada para montar plano, porque não é possível. Teve noites, o ano passado, que fui dormir quatro horas da manhã montando o planejamento mensal. No planejamento mensal, você já coloca a data que você vai dar tal assunto, tal disciplina, então, quando o plano está pronto, ele é mais fácil de se colocar no diário, mas é muito complicado (AÇAÍ, 2022).

Eu tinha que desenvolver cinco planos mensais, e tentar desenrolar esses conteúdos, porque a gente tem aqui a GIDE [Gestão Integral de Desenvolvimento Educacional], né? Ela [referindo-se à assessora] recolhe os dados estatísticos em relação ao cumprimento de currículos, então eu também tinha que tá preocupado com isso (TUCUMÃ, 2021).

Como podemos constatar, na conjuntura das classes multisseriadas, o planejamento é um dos instrumentos de registro que vem se configurando como um dos grandes entraves à prática pedagógica, por se constituir como um instrumento voltado apenas para classes seriadas; daí a manifestação das angústias por parte dos professores entrevistados, advindas do ato de planejar, provenientes de três fatores apontados por Conselho e Santos (2021): planejamento norteado pela lógica da seriação, instrumentos em excesso e tempo insuficiente para a realização de planejamento direcionado às classes heterogêneas.

A administração do tempo tem se tornado perversa no contexto de trabalho dos professores, tanto pelo trabalho que se realiza na sala de aula como pelo ato de planejar, uma vez que eles estão sobrecarregados devido ao modelo de planejamento adotado. Os trechos “cansado de ver que a gente não tem essa caracterização necessária” (Tucumã), “isso que

sobrecarrega muito” (Buriti), *“Para mim, foi e ainda está sendo difícil”* (Cupuauçu) e *“Gente! Eu não tenho condições de fazer essa quantidade de planos”* (Açaí), citados acima, denotam bem o cansaço e a dificuldade sentidos pelos professores.

Diante desse contexto, Conselho e Santos (2021) salientam em seus estudos a urgência do desenvolvimento de uma nova forma de planejamento para turmas com a configuração da multisseriação. Nessa perspectiva, os autores apontam o planejamento por temas como um caminho que “proporcionará aos professores uma nova forma de ensinar, contemplando a heterogeneidade existente nessa realidade”, pois “visa superar a lógica fragmentada e disciplinar do ensino” (p. 117).

Outro fator preocupante levantado pelos professores refere-se aos registros dos conteúdos realizados nos planejamentos e nos diários de classe. Importa destacar que, na Semed, não há um currículo⁶³ específico para a educação do campo, fazendo com que as escolas inseridas nesse contexto tenham de utilizar o currículo urbano. Para cada série/ano há uma quantidade de habilidades e conteúdos, por disciplina, dos quais os alunos precisam se apropriar, a partir de uma carga horária específica. Isso fica nítido nas falas dos professores Tucumã e Buriti:

É padrão na Semed termos os tempos de aula organizados. A gente tem que ter essa questão organizada. Se a gente olhar no diário físico, lá... eles [referindo-se à Semed] estabelecem que a gente tem que ter uma determinada quantidade de aula por disciplina (TUCUMÃ, 2021).

A gente tem um cronograma, de segunda a sexta. Por exemplo: segunda-feira, Português e Matemática no primeiro tempo; aí tem o intervalo, que é o lanche; aí, depois, mais duas matérias, que seriam História ou Geografia (BURITI, 2021).

Além dos professores Tucumã e Buriti, os demais docentes também confirmam que a Semed padroniza os encaminhamentos e as orientações – tanto para a cidade quanto para o campo – acerca do horário de funcionamento das turmas, do planejamento e dos conteúdos, mediante a carga horária estipulada. Essa padronização não considera que o contexto de trabalho do professor de classe multisseriada do campo apresenta uma dinâmica diferente do contexto no qual o professor da classe seriada da cidade está inserido.

⁶³ No ano de 2021, a Prefeitura de Manaus, por meio da Semed, anunciou a disponibilização de um novo Currículo Escolar Municipal. Implementado no final desse ano, em decorrência da pandemia, o documento apresenta alguns avanços ao tratar dos pressupostos da educação do campo em alguns de seus textos, embora ainda permaneça a configuração seriada e urbana. Disponível em: <<https://semmed.manaus.am.gov.br/novo-curriculo-escolar-e-apresentado-a-rede-municipal-de-ensino/>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

Desse modo, na busca por atender esses encaminhamentos e essas orientações, os professores são induzidos a adotar certas práticas que não correspondem à realidade vivenciada por eles em suas turmas. Um exemplo disso é quando registram nos documentos oficiais, como diários e planejamentos, aquilo que é necessário, e não o que de fato realizam, como podemos observar nas falas dos professores a seguir:

Tecnicamente, eu não conseguia cumprir com todos os conteúdos desse currículo. O que eu fazia? Eu lançava no plano os conteúdos, por exemplo, o aluno do 3º ano precisava estudar sobre a composição e interpretação de texto mais complexos – não de textos simples, mas de textos complexos –, só que, na realidade, eu não estava aplicando isso; eu trazia atividades de alfabetização, porque eu sabia que aquele aluno ainda não sabia nem ler. Então eu não tinha como passar aquele conteúdo, mas eu lançava no diário, porque eu sabia que era necessário para o cumprimento do currículo. Mas a realidade dentro da sala era outra; eu tinha que trabalhar outras atividades e outros conteúdos, entendeu? (TUCUMÃ, 2021)

Às vezes, não dá pra seguir o plano; eu tenho que ter um plano B. Se os alunos não conseguem ler e escrever, eu vou dar tal assunto? Aí, não. Eu dou um conteúdo mais simples pra depois dar um conteúdo mais avançado que a Secretaria pede (AÇAÍ, 2022).

Como podemos perceber, registrar os conteúdos no diário e no planejamento de acordo com as orientações da Semed tornou-se uma prática comum que não reflete a realidade vivenciada pelos professores em suas classes. Nesse sentido, o relato do professor Açaí deixa clara a existência de dois tipos de planos: o plano “A” e o plano “B”. O plano “A” refere-se aos registros dos conteúdos realizados nesses documentos, que respondem às demandas e às orientações da Semed. O plano “B” refere-se à prática que se concretiza nas classes multisseriadas, mas que não é registrada. Os excertos a seguir elucidam essa prática:

[...] eu não cumpro esses tempos de aula; eles só são para pôr na tabela, tá?! No concreto, eu priorizo Língua Portuguesa e Matemática, entendeu? Pelo menos, nos dois bimestres, eu faço só isso, tá? Por tabela. Só que, lá no diário, você vai ver eu tentando cumprir o currículo todo, tá? Geografia, História, vai constar Ciências, vai constar tudo, mas, na realidade, eu não faço nos dois primeiros bimestres as outras disciplinas; eu fico com foco em Língua Portuguesa e Matemática (TUCUMÃ, 2021).

Agora, falando de História, Geografia, Ciências... nossa! Cara, isso aí... eu acredito que nem todos os professores trabalham, não. Eu não vou falar mais de todos; vou falar do que eu acho: eu não consigo trabalhar todas aquelas disciplinas (BURITI, 2021).

É bem complicado trabalhar com o currículo, porque é muito conteúdo pra ser trabalhado. Geralmente, eu consigo trabalhar com o 4º e com o 5º ano normal. Agora, os alunos do bloco, 2º e 3º ano, eu foco mesmo é em Português e Matemática. Minha preocupação é mais alfabetizar mesmo, ensinar a contar, somar, dividir, multiplicar; essas coisas (AÇAÍ, 2021).

Visivelmente, estamos diante de profissionais preocupados com a aprendizagem de seus alunos e com a condição em que suas turmas se encontram. Nessa direção, compreendemos que o cerne do problema não está na dubiedade existente entre cumprir ou descumprir os direcionamentos e os encaminhamentos da Semed, mas em ofertar aos alunos um ensino que respeite a dinâmica das escolas do campo e os tempos humanos (ARROYO, 2015) e garanta o direito dos estudantes de aprender.

Posto isso, importa salientar que não pretendemos entrar na seara das discussões incansáveis e infundáveis, porém necessárias, sobre a imperiosa necessidade de construção de um currículo específico para o atendimento da educação do campo, já sinalizada neste trabalho (HAGE, 2011; 2015; ARROYO, 2013; BARROS *et al.*, 2015; MORAES *et al.*, 2015), como uma possibilidade concreta de mudanças, inclusive na situação apresentada pelos professores nos relatos anteriores. Destacamos, no entanto, a necessidade de um planejamento genuíno e participativo que, embora embasado no currículo urbano, garanta o interesse dos alunos e contemple suas dificuldades. Moraes *et al.* (2015) defendem uma perspectiva de planejamento curricular realizado coletivamente com a participação dos pais, dos integrantes da comunidade, dos gestores públicos e das lideranças dos movimentos sociais, num envolvimento direto na organização do trabalho pedagógico no interior da escola do campo.

Concordamos com a defesa dos autores, entretanto, num contexto em que a concepção da educação do campo ainda está em processo de construção, defendemos um planejamento participativo que inclui, por ora, a cooperação ativa dos diferentes atores educativos – responsáveis pelo acompanhamento pedagógico dos professores da educação do campo –, como diretores, assessores, formadores, professores de outras escolas e alunos⁶⁴, com o intuito de pensar caminhos viáveis e possíveis que ofereçam aos estudantes uma possibilidade concreta de aprendizagem.

Um dos caminhos sinalizados pela literatura especializada diz respeito ao desenvolvimento de trabalhos numa perspectiva interdisciplinar (MORAES *et al.*, 2015). Nesse sentido, recorreremos ao Currículo da Cidade – Ensino Médio, publicado pela Secretaria Municipal da Educação de São Paulo (SÃO PAULO, 2021, p. 81), que aponta o trabalho com projetos como um dos caminhos possíveis para

[...] a aproximação com a identidade dos estudantes, o favorecimento da construção da subjetividade, levando em conta o que ocorre fora dos muros da escola, as transformações sociais, a produção de informações, além de propiciar um diálogo

⁶⁴ Não citamos o coordenador pedagógico como um dos atores educativos, dada a inexistência desse profissional nas escolas dos participantes desta pesquisa.

crítico da escola com que permeia a complexidade da sociedade atual. Pode constituir-se como estratégia para envolver o aluno, permitindo-lhe aprender, pesquisar, selecionar informações, organizá-las e interpretá-las. Caso isso seja galgado, o trabalho com projetos tem o potencial de transformar o aluno em produtor de saber.

Ainda de acordo com esse documento, o desenvolvimento de projetos integrados contrapõe-se ao modelo escolar estático, fragmentado, organizado por disciplina e descontextualizado da realidade vivida pelo aluno, sendo “constantemente elencados como uma prática pedagógica eficaz” (SÃO PAULO, 2021, p. 80).

Nesse sentido, trabalhar com projetos pedagógicos pode representar um caminho – mas não o único – para enfrentar os desafios atinentes à realidade educativa das escolas/classes multisseriadas da educação do campo, em especial aqueles relacionados às angústias do professor quanto à realização do trabalho pedagógico.

Outrossim, conjecturamos que o desenvolvimento de planejamentos coletivos baseados em projetos pedagógicos, além oportunizar uma aprendizagem significativa aos alunos, pode auxiliar na prevenção de atitudes que comprometam a ética dos professores, como aquelas evidenciadas nos depoimentos anteriores, nas quais os registros dos conteúdos e das práticas feitos nos documentos oficiais – diários e planejamentos – não condizem com o trabalho desenvolvido no cotidiano escolar.

Os relatos dos professores reforçam a defesa de Hage (2011) acerca da urgência de transcender⁶⁵ o paradigma seriado urbano de ensino que tem se instaurado nas classes multisseriadas da educação do campo, uma vez que todo aparato educativo gira em torno de uma lógica que não produz as identidades/subjetividades individuais e coletivas dos sujeitos do campo e, portanto, não favorece o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a formação continuada tem sido apontada, tanto pelos estudiosos da educação do campo quanto por alguns professores que participaram desta pesquisa, como o caminho que pode promover mudanças concretas no espaço educativo das classes multisseriadas, conforme destaca o professor Tucumã:

Eu levanto esta bandeira [da educação do campo] desde que eu entrei na zona rural; eu sinto essa necessidade. Eu gostaria de mais formações, de ter uma imersão maior na questão da formação dos professores de classes multisseriadas. Assim... meu desejo é que alguém pudesse organizar uma formação bem específica e aprofundada sobre as classes multisseriadas, trouxesse isso, nem que a gente passasse uma semana discutindo as situações pedagógicas, trazendo relatos de experiências, formalizando processos para resolver as questões de instrumentalização e documentações, levantando hipóteses e buscando manifestar tudo isso. Para que isso fosse

⁶⁵ Transcender no sentido de ultrapassar, superar e romper com o paradigma seriado urbano de ensino na versão precarizada que tem se materializado hegemonicamente nas escolas multisseriadas do campo (HAGE, 2011).

evidenciado para a sociedade, para o nosso poder público; para que eles tornassem isso mais visível, discutisse mais, formalizasse uma pauta e que eles percebessem que há necessidade (TUCUMÃ, 2021).

Essa fala exprime com clareza a necessidade de se pensar em processos formativos que rompam com o precarizado modelo de trabalho pedagógico – norteado pela lógica da seriação – que tem se instaurado nos espaços escolares do campo e priorizem as necessidades dos professores de classes multisseriadas a partir do seu contexto de trabalho. Assim, os docentes poderão não só explicitar as situações por eles vivenciadas, manifestando seus sentimentos e sofrimentos, como também refletir sobre suas práticas pedagógicas e sobre novas formas de atuação que os ajudem a enfrentar os desafios de seu cotidiano escolar.

5.2.3 Alfabetização de alunos com idade, série/ano e níveis de aprendizagens diferentes

A categoria **Alfabetização de alunos com idade, série/ano e níveis de aprendizagens diferentes** emergiu nas falas dos docentes a partir de suas preocupações com os desafios que o processo de alfabetização dos alunos lhes impõe, considerando a configuração das classes multisseriadas. Vejamos os relatos:

Eu faço um trabalho preocupado com foco na aprendizagem dos alunos, principalmente na alfabetização (TUCUMÃ, 2021).

O meu foco é a alfabetização das crianças; é que essas crianças leiam, escrevam e tenham noções das quatro operações, pelo menos pra quando chegarem no 4º e 5º ano já estejam bem, né? (BIRIBÁ, 2021)

[...] tenho uma preocupação enorme em alfabetizar aqueles alunos do 1º ao 5º ano (BURITI, 2021).

Além dos professores Tucumã, Biribá e Buriti, os demais participantes também afirmaram que o foco de suas práticas se concentra no processo de alfabetização de seus alunos, que chegam às/aos séries/anos mais avançadas(os) sem que o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética esteja consolidado. Em outras palavras, os alunos avançam para as séries subsequentes – quarto e quinto anos – sem terem desenvolvido as habilidades básicas de leitura e escrita.

Para Ghedin (2012), ainda que o sistema educacional ofereça escolas e professores às áreas rurais, a maioria das crianças não aprende adequadamente o que deveria. O autor exemplifica sua afirmação informando que, em alguns municípios brasileiros, há crianças aprovadas para ingressar no sexto ano do ensino fundamental que não conseguem ler,

interpretar e produzir textos. Barros *et al.* (2015, p. 29) corroboram as afirmações de Ghedin (2012) complementando que na escola/classe multisseriada:

Os estudantes têm pouco aproveitamento nos estudos e a repetência é motivada em grande medida pela dificuldade de apropriação da leitura e da escrita [...]. Os professores, por sua vez, em face do acúmulo de funções e tarefas, como também pela dificuldade para alfabetizar, têm pouca oportunidade de realizar o atendimento aos estudantes que não sabem ler e escrever e, ao mesmo tempo, se sentem pressionados pelas Secretarias de Educação a aprová-los no final do ano letivo, como forma de relativizar as alarmantes taxas de repetência e não correr o risco de reduzir os recursos financeiros para a educação.

As preocupações dos professores inerentes ao processo de alfabetização justificam-se, tendo em vista tanto o quadro apresentado por Ghedin (2012) e Barros *et al.* (2015) como também a longa história de fracasso da alfabetização na escola brasileira. De acordo com Morais (2012, p. 21), “vivemos num país cujos índices de fracasso na alfabetização vêm se reduzindo, mas continuam inaceitáveis”. O autor destaca, ainda, que o fracasso da alfabetização na escola brasileira atinge quase que exclusivamente as crianças originárias de famílias do meio popular e que a principal marca desse fracasso é a ineficiência das escolas brasileiras em alfabetizar as crianças no primeiro ano do ensino fundamental.

Considerando a visão de Morais (2012), acreditamos que o fracasso não só se acentua em escolas do campo, mas também nas escolas que têm como modalidade a multisseriação. Nesse contexto, nos relatos dos professores, identificamos pelo menos dois desafios relacionados à alfabetização dos alunos: a heterogeneidade da turma e as práticas de alfabetização.

No atinente à heterogeneidade da turma, os docentes Tucumã, Bacaba-Açu e Biribá destacam o desafio de alfabetizar alunos com idades, séries/anos e níveis de aprendizagens diferentes em um mesmo espaço e tempo escolar e relatam as práticas adotadas com o objetivo de superar esses desafios. Segundo eles:

*[...] o nosso maior desafio é conseguir conciliar tudo isso [...] é fazer com que ele [o aluno] tenha essa vontade realmente de aprender, mesmo você explicando um conteúdo para um outro aluno e mesmo ele tendo que esperar, porque muitas vezes acontece isso, ele chama “Professor, tô precisando de uma ajuda aqui”, aí eu digo “Espera só um pouquinho, porque eu estou atendendo outro aluno”. Mas se fosse numa **sala regular**, não teria esse problema, porque você vai explicar um conteúdo para uma sala toda (TUCUMÃ, 2021).*

*[...] a gente tenta entrar num consenso, numa conversa, professor e aluno. Ele [o aluno] tem que ter um pouco de paciência, porque eu tô atendendo aquele outro coleguinha que tá com mais dificuldade [referindo-se aos alunos em processo de alfabetização], já que aquele aluno já está mais avançado. Daí eu coloco uma atividade mais avançada para ele, **uma atividade para prender a atenção dele**, até*

que eu possa estar dando suporte para ele, e assim vai; aí nosso dia consegue fluir. Tem que ser uma parceria de professor e aluno, senão não consegue; tem que ter essa parceria (BACABA-AÇU, 2021).

Os [alunos] que já são alfabetizados, eu passo logo uma atividade pra eles, porque eles não requerem tanto tempo. “Ah... o livro é tal... a página é tal..”, explico, e aí eu entrego a atividade, digo pra eles que, quando terminarem, aguardem, leiam um livro. Depois, eu vou perguntar o que foi estudado e eu começo a falar assim com eles, pra eles terem uma noção de que eles têm que ficar um pouquinho... que têm que aguardar pra eu poder trabalhar com as crianças que ainda não são alfabetizadas e que requerem mais tempo (BIRIBÁ, 2021).

Os três relatos expressam desafios semelhantes vivenciados pelos professores, no que diz respeito à atenção requerida por alunos alfabetizados e não alfabetizados. Diante desses desafios, os docentes buscam, por meio do estabelecimento de parcerias com os estudantes, uma alternativa para conciliar a falta de atenção requerida por um ou outro grupo de alunos.

No relato do professor Bacaba-Açu, destacamos que, na ausência dessa parceria, o que emerge em sua fala é o relato de uma prática improvisada, que se dá pela aplicação de “*uma atividade para prender a atenção*” dos alunos. Trabalhadas com essa intenção, essas atividades desvirtuam-se de seu objetivo principal, que é promover determinada aprendizagem, pois além de não considerarem o interesse do aluno, intencionam única e exclusivamente a manutenção da organização e do controle da sala, constituindo-se como uma atividade improdutiva e ineficaz, do ponto de vista da aprendizagem.

De modo semelhante, percebemos que o professor Biribá busca superar o desafio da heterogeneidade por meio do desenvolvimento de diversas atividades que intencionam “ocupar” os alunos alfabetizados, de modo que os não alfabetizados sejam acompanhados com mais atenção e tempo.

Já na fala do professor Tucumã, destacamos a recorrência do termo “sala regular”, indicando, novamente, a concepção de que o modelo seriado urbano proporciona melhores condições para o trabalho pedagógico direcionado à alfabetização dos alunos, enquanto o modelo multisseriado de ensino exige um trabalho dispendioso para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras.

Diante dos relatos desses professores, fica evidente que eles ainda têm muitas dúvidas quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico com grupos heterogêneos, principalmente em relação ao processo de alfabetização, confirmando os apontamentos realizados por Ramalho (2008), citados na segunda seção deste trabalho. A autora explicita que, na ausência de uma proposta específica direcionada ao ensino multisseriado, os professores têm desenvolvido práticas limitadas à própria experiência.

Encontramos nas falas dos professores Buriti e Biribá relatos de práticas que corroboram as afirmações dessa autora. São situações concretas nas quais os docentes optaram por dedicar mais tempo e atenção a um determinado grupo de alunos, em detrimento de outro grupo, prática que, a nosso ver, pode ter ferido o direito de aprender de alguns estudantes. Observemos o relato do professor Buriti:

*Eu tenho uma preocupação enorme em alfabetizar aqueles alunos do 1º ao 5º ano, por isso eu **acabo deixando de lado a educação infantil**. Eu acabo passando trabalho pra eles apenas de pintar, de colar, de cobrir, de desenhar, mas chega uma hora que a criança não aguenta mais; está fadigada. Ela quer brincar, ela quer fazer aquilo que ela vê na televisão, ela quer viver aquelas experiências, brincadeiras com água, TNT, com peixes, só que isso requer tempo; você não consegue... honestamente, **eu não consigo**. Não sei se alguém falou pra você que consegue, mas, sendo honesto, eu não consigo (BURITI, 2021).*

Ao salientar em sua fala a preocupação em alfabetizar os alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, o docente acredita que pode ter negligenciado o ensino direcionado às crianças da educação infantil. De certa forma, a fala em destaque denota esse abandono. No entanto, percebemos que ele parece desconsiderar que a “alfabetização e [o] letramento têm, ou devem ter, presença na educação infantil”, como bem pontua Soares (2021a, p. 139).

Nessa perspectiva, o trabalho de alfabetização realizado nas classes multisseriadas pode ser direcionado a todos os alunos, inclusive às crianças da educação infantil. A título de exemplo, as crianças pequenas podem desfrutar de práticas de leituras e produção de textos – juntamente com os alunos do primeiro ao quinto ano –, explorando, por exemplo, textos poéticos da tradição popular, como cantigas, parlendas, trava-línguas e músicas folclóricas do boi-bumbá⁶⁶. A leitura frequente de histórias para as crianças da educação infantil constitui-se uma atividade indispensável, pois

[...] enriquece o vocabulário da criança e proporciona o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos escritos, de inferência, de avaliação, de estabelecimento de relações entre outros fatos... habilidades que serão transferidas posteriormente para a leitura independente, quando a criança se tornar apta para realizá-la (SOARES, 2021a, p. 143).

Atividades dessa natureza precisam ser planejadas a partir de metas específicas, requerendo do professor um cuidado com a escolha do material e das atividades desenvolvidas

⁶⁶ O bumba meu boi, também chamado de boi-bumbá, é uma dança tradicional brasileira típica das regiões Norte e Nordeste do Brasil. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/bumba-meu-boi/>>. Acesso em: 25 jul. 2022.

e uma boa gestão de seu tempo e planejamento. Contudo, não devemos nos esquecer de que, nas classes multisseriadas do campo, os desafios para a realização de qualquer atividade se intensificam, seja pela falta de tempo para planejar, seja pela falta de materiais didáticos disponíveis ou de espaços adequados para a sua realização.

Retomando a perspectiva de Soares (2021a) acerca da presença da alfabetização e do letramento na educação infantil, a autora parte do pressuposto de que a criança pequena já chega à escola em pleno processo de alfabetização e letramento, pois já construiu conceitos e conhecimentos sobre ele, antes mesmo de entrar nesse espaço educativo, e que isso pode e deve ser considerado pelos professores. Em sua concepção, desconsiderar isso significa não só desconhecer o contexto cultural no qual a criança convive fora dos muros da escola, como também negar que ela traz consigo conceitos e conhecimentos relacionados ao mundo da escrita. Nesse sentido, é importante entender que as crianças

[...] iniciam o seu aprendizado do sistema da escrita nos mais variados contextos, porque a escrita faz parte da paisagem urbana, e a vida urbana requer continuamente o uso da leitura. As crianças urbanas de 5 anos geralmente já sabem distinguir entre escrever e desenhar; expostas ao complexo conjunto de representações gráficas presentes no seu meio, são capazes de distinguir o que é desenho e o que é “outra coisa”. Que chamem de “letras” ou “números” a esse conjunto de formas gráficas que possuem em comum o fato de não serem desenho, não é o crucial nessa idade. Mais importante é saber que essas formas servem para uma atividade específica que é o ato de ler, e que resultam de uma outra atividade específica que é o ato de escrever (FERREIRO, 2011, p. 95).

Comparando as crianças que vivem no campo com as que vivem na cidade, podemos afirmar que aquelas são menos expostas aos contextos de alfabetização e letramento fora dos muros da escola do que estas, pois a realidade das comunidades rurais, ribeirinhas ou de ramais é riquíssima em elementos naturais, mas empobrecida no que concerne ao contato com elementos de representação gráfica. As poucas letras e os poucos números, símbolos e desenhos que encontramos nessas comunidades podem ser vistos em pequenas quantidades nas embarcações, nas placas distribuídas pela comunidade, nas igrejas e nos postos de saúde (quando a população dispõe de um). Nesse sentido, Ferreiro (2011, p. 98) afirma que a escola

[...] deveria cumprir a função primordial de permitir às crianças que [...] pertencem a meios rurais isolados – obter essa informação básica sobre a qual o ensino cobra um sentido social (não meramente escolar): a informação que resulta da participação em atos sociais onde o ato de ler e o de escrever têm propósitos explícitos.

Dessa forma, a partir do que aponta a autora, evidenciamos a imprescindibilidade do papel da escola do campo em deixar a escrita entrar nas classes multisseriadas, de forma que

todos os alunos sejam contemplados, especialmente as crianças da educação infantil, tendo em vista a existência da clara desvantagem entre as crianças que vivem no meio urbano e as que vivem no meio rural.

Além disso, ressaltamos como fundamental o papel dos professores de classes multisseriadas de oportunizar às crianças da educação infantil situações de interação, oral e escrita com os demais sujeitos do ambiente escolar (condutor, merendeiro, secretária, entre outros sujeitos), bem como de possibilitar o contato constante dessas crianças com uma cultura letrada diversificada.

Ainda no relato do professor Buriti, um fato curioso nos chama a atenção: ele desconsidera as atividades de colagem, pintura e desenhos realizadas com as crianças da educação infantil como atividades de alfabetização. Soares (2021a), porém, sinaliza que essas atividades representam a fase inicial da língua escrita. Fundamentada nas ideias de Vygotsky, a autora ressalta que “essa vivência de representações semióticas, não propriamente linguísticas, é o primeiro passo em direção à representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita” (p. 141).

Nessa direção, conjecturamos que o professor Buriti já vem proporcionando, ainda que intuitivamente, algumas atividades de alfabetização direcionadas às crianças pequenas, mas que poderiam ser potencializadas a partir de uma visão teoricamente fundamentada sobre os processos de alfabetização e letramento na educação infantil. Nessas práticas, “tanto devem estar presentes atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções – alfabetização – quanto devem estar presentes as práticas de uso social da leitura e da escrita – letramento” (SOARES, 2021a, p. 140).

Dessarte, defendemos que o trabalho de alfabetização e letramento pode e deve ser realizado em classes multisseriadas considerando não apenas os alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, mas também as crianças da educação infantil. Ao considerar essa perspectiva, o professor passa a compreender sua turma como um único coletivo, respeitando, porém, suas singularidades e suas diferenças, como pontua Hage (2011).

Outro docente que revela dedicar tempo e atenção a um determinado grupo de alunos, em detrimento de outro grupo, é o professor Biribá. Vejamos seu relato:

*Eu falei mesmo para a assessora **que eu deixei de mão o 1º e o 2º ano**, porque eles estão num processo em que **eu posso ajudá-los a longo prazo. Eles têm tempo**, porque estão no 1º ano e no 2º ano, pois o 1º tem dois anos pela frente e o 2º tem mais um ano, né? Não que esteja deixando eles de lado; é que eu me empenhei mais com o 3º ano, porque o ano que vem eles irão para o 4º ano, então eu queria que eles fossem*

lendo bem e com fluência, além de boa escrita. Com esse trabalho, a escola teve um nível bom de alunos alfabetizados (BIRIBÁ, 2021).

O docente expõe em seu relato que os alunos do primeiro e do segundo ano – pertencentes ao bloco pedagógico – foram “deixados de mão”, com a justificativa de que eles ainda teriam tempo para serem alfabetizados. Segundo Morais (2012), esse pensamento equivocadamente se perpetuou em diversos espaços educacionais nos quais a organização por ciclo foi implementada de maneira inadequada, deturpando o princípio de progressão continuada, que intenciona garantir a todos o direito de aprender.

O autor ainda assinala em seus estudos que o fracasso da alfabetização nas escolas brasileiras tem se naturalizado, principalmente pela aceitação do alto índice de alunos que terminam o primeiro ano do ensino fundamental sem a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética. Para ele,

[...] com a chegada da organização escolar em ciclos, a qual deveria garantir o ensino ajustado para os alunos que precisam de mais ajuda, o que temos visto é uma ampliação da aceitação das diferenças: muitos educadores passaram a achar não só natural que uma alta porcentagem de alunos das redes públicas conclua o primeiro ano sem estar compreendendo a escrita alfabética, como também que o processo de alfabetização pode “se arrastar”, sem que as crianças cheguem ao final do terceiro ano do ensino fundamental com um domínio das correspondências grafema-fonema de nossa língua, que lhes permita ler e escrever pequenos textos com autonomia (MORAIS, 2012, p. 23).

Soares (2021, p. 37) reforça a ideia do autor explicitando que

[...] a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos.

A partir de tais considerações, podemos afirmar que a adoção dessa prática pelo professor Biribá foi fundamentada em uma concepção equivocada do princípio de progressão continuada. Essa decisão pode ter “arrastado” o processo de alfabetização dos alunos do primeiro e do segundo ano, gerando uma cristalização no processo de aprendizagem desses estudantes.

Ao lermos o relato desse professor, tivemos a impressão de que a adoção dessa prática não era rotineira, mas que o professor passou a adotá-la porque se sentiu pressionado a melhorar o índice de alunos alfabetizados no terceiro ano. Com isso, não intencionamos justificar a

prática do professor, mas compreender sob que circunstâncias determinadas decisões são/foram tomadas.

Diante das narrativas apresentadas pelos professores acerca dos desafios enfrentados para alfabetizar alunos de classes multisseriadas e dos apontamentos realizados pelos autores citados, defendemos que todas as crianças têm o direito de brincar, ler, escrever e ser alfabetizadas e letradas. Desse modo, “precisamos partir do ponto em que as crianças se encontram (um belo princípio construtivista que se aplica a todas as áreas de conhecimento), mesmo que haja muita heterogeneidade dentro do grupo/classe” (MORAIS, 2012, p. 75).

Outro ponto percebido nos relatos dos professores foram os desafios relacionados às práticas de alfabetização. Observamos que esses docentes, pelo fato de não conseguirem desenvolver práticas de ensino que integrem toda a turma, acabam recorrendo, em alguns momentos, às velhas práticas de ensino mecanicista da língua, que supervalorizam a memorização, a repetição e o treino, desconsiderando as potencialidades de um ensino da língua a partir de contextos reais de uso e integrado aos demais componentes curriculares. Nesse sentido, ao descreverem a forma como conduzem o processo de alfabetização em suas classes, os professores relatam o seguinte:

*Se eu colocasse lá o alfabeto e as vogais na lousa, eu já pedia para aqueles outros alunos que já sabem além do alfabeto e das vogais **formarem palavras**, enquanto os outros ficavam nas vogais, **treinando as vogais**, entendeu? Então eu falava “Forma palavras para mim, separa sílabas”, e aí o restante [dos alunos] ficava ainda naquele **treinamento do alfabeto para o reconhecimento das letras**, e assim sucessivamente. É difícil? **É difícil** [...] mas quando a gente quer, a gente consegue (BACABA-AÇU, 2021).*

*[...] eu fazia grupos de acordo com as séries; eu **copiava na lousa pra treinar a escrita**. Era pra todo mundo; **era só pra tirar da lousa**, era só uma **cópia** mesmo pra **treinar a escrita** deles. Já com o 5º ano, eu usava muito o livro, fazendo **cópia de livro**, de texto que eu mesmo escolhia **pra melhorar a escrita deles, a ortografia**. Eu fazia também muito ditado com eles [...]. Eu vou falar para você que é muito **difícil** trabalhar com alunos que já são alfabetizados e com alunos não alfabetizados juntos, [...] **eles não sabiam tirar do quadro**. Para mim, foi uma dificuldade muito grande [...] eu ficava ali **quase sem saber o que fazer**, porque, para mim, tudo era muito novo. Três turmas juntas no mesmo horário, nunca tinha passado por isso, e por mais que eles sejam poucos, eles tinham muita dificuldade (CUPUAÇU, 2021).*

*Quando você está diante da classe multisseriada, com o 1º ano, por exemplo, a gente tá ali ensinando e **utilizando o método fônico**, a silabação **ba-be-bi-bo-bu** – só um exemplo né –, enquanto você está explicando para os meninos do 1º ano o que é **ba-be-bi-bo bu**, você explica pra educação infantil somente o que é a **letra B**. Você não precisa explicar o que é o **ba-be-bi-bo-bu**; só precisa explicar o que é o “**B**”. Aí você traz imagens de palavras que começam com **B**, você traz algum jogo para saber identificar a letra **B**, você pede para ela desenhar algumas coisas que ela sabe que começam com **B**, pintar figuras ou desenhos que começam com a letra **B** [...]. Você está ali ensinando por meio do **método fônico, da silabação**; os meninos que precisam ser alfabetizados e com educação infantil, você vai ensinando só até no alfabeto (BURITI, 2021).*

Os trechos destacados nas falas dos professores remetem a um ensino de alfabetização que, sob moldes mecanicistas, ainda é praticado rotineiramente por professores alfabetizadores em muitas salas de aula brasileiras.

Morais (2012, p. 27) afirma que “por trás de qualquer método de ensino de alfabetização, existe uma teoria sobre o que é o objeto de conhecimento a ser aprendido e sobre como os indivíduos aprendem”. Segundo o autor, os métodos tradicionais de alfabetização apresentam muitas diferenças, mas têm subjacente a teoria de conhecimento fundamentada na visão empirista/associacionista de aprendizagem. Sob essa perspectiva, a escrita – objeto de conhecimento – é vista como simples código da escrita oral, e o aprendiz – indivíduo que aprende – é visto como

[...] uma tábula rasa que adquire novos conhecimentos (sobre o alfabeto) recebendo informações do exterior (explicações sobre as relações entre letras e sons) que, através da repetição do gesto gráfico (cópia) e da memorização (das tais relações entre letra e som), passariam a ser suas (MORAIS, 2012, p. 27).

Posto isso, observamos nas falas dos professores relatos de práticas alfabetizadoras com forte influência do ensino tradicional, no qual “o ler e o escrever significam o domínio da ‘mecânica’ da língua escrita” (SOARES, 2021, p. 17) e os alunos se apresentam como meros receptores desse conhecimento.

Atividades como treinar a escrita, copiar exaustivamente textos e memorizar as vogais, o alfabeto e as sílabas não parecem atividades que desafiem os alunos a pensar sobre a própria escrita e sobre sua utilização nos contextos sociais. Ao contrário, elas privilegiam somente a “mecânica” da língua, não produzindo reflexões, por serem limitadas e, muitas vezes, descontextualizadas.

Lerner (2002) aponta que o maior desafio não é formar decifradores do sistema de escrita alfabética, mas praticantes da leitura e da escrita que apresentem autonomia para escolher materiais de leitura adequados que os ajudem na resolução de problemas reais de sua vida, e não que leiam apenas textos selecionados por outra pessoa. Ferreiro (2011, p. 39) reforça as ideias de Lerner (2002) e realiza duras críticas à escola, ao afirmar que enquanto a criança, fora da escola, produz textos, dentro dela, é “autorizada a copiar, mas nunca a produzir de forma pessoal”.

Nesse sentido, Moraes (2012) advoga que os alunos não sejam massacrados por treinos fonêmicos que os velhos e tradicionais métodos tratavam/tratam como requisito para a

alfabetização, pois eles controlam a aprendizagem e a criatividade dos alunos e os impedem de se tornar leitores e escritores competentes.

Importa esclarecer que, apesar da adoção de algumas práticas influenciadas pelo ensino tradicional, os professores participantes deste estudo têm buscado superar seus desafios por meio de alternativas metodológicas dinâmicas e lúdicas, como ilustram as falas a seguir:

Mesmo achando que, muitas vezes, isso não tá funcionando, eu trabalho com jogos, com alfabeto móvel, bingo; trago muitos desafios; eu faço leitura individualizada, todo dia, para que isso se torne uma rotina [...] eu estou esgotando todos os recursos pedagógicos que eu conheço, inclusive eu estava falando hoje na nossa reunião que eu gostaria de ideias novas, porque eu acho que as minhas já estão meio ultrapassadas. Porque eu gostaria, assim, de alcançar o máximo de alunos, e tem alunos que eu não estou conseguindo (TUCUMÃ, 2021).

[...] eu criei um cantinho da leitura em que eu colocava vários livros. Eu fiz tipo uma casinha, em que eu colocava vários livros e eu também cortava textos – poemas, parlendas, fábulas. Eu colocava num varalzinho, aí eu tirava um tempo pra fazermos a leitura. Então eu comecei a incentivá-los a contar e ouvir histórias (BIRIBÁ, 2021).

Este ano, eu estou trabalhando através de jogos e brincadeiras com eles, ditado divertido, com as cores, colocando uma sílaba tal com a cor tal, pra chamar a atenção deles (AÇAÍ, 2022).

O projeto que eu posso dizer que deu certo foi esse de gamificação. Aparecia o meu avatar, né, era eu explicando [o conteúdo] todinho; depois a gente ia para o quadro, depois a gente ia para os papéis [para o desenvolvimento das atividades] e depois eu encerrava com um vídeo, o meu avatar também explicando o processo final, e para finalizar a aula, eu fechava com um outro vídeo que eu pegava do YouTube. Se eu percebesse que tinha um entendimento da parte deles, que eles conseguiram entender, a gente avançava, senão, a gente fazia de um outro jeito ali, mas geralmente isso aí dava certo (BURITI, 2021).

O professor Tucumã expressa claramente a necessidade que tem de propostas mais efetivas direcionadas à alfabetização de seus alunos das classes multisseriadas, pois sente que, apesar do esforço empreendido, muitas lacunas presentes em sua prática poderiam ser superadas com “ideias novas”. Na tentativa de superar os problemas de alfabetização existentes em sua classe, percebemos que ele recorre ao lúdico e investe numa rotina de leitura, assim como o professor Biribá.

De igual forma, os professores Buriti e Açaí também têm tentado proporcionar aos alunos um processo de alfabetização mais prazeroso, por meio de jogos, brincadeiras e cantinhos de leitura. Durante a entrevista, o professor Buriti informou que utiliza os tábletes⁶⁷

⁶⁷ Recurso tecnológico recebido pela prefeitura de Manaus em parceria com a Fundação Telefônica Vivo. Para mais informações, acessar: <<https://www.manaus.am.gov.br/noticia/parceria-entre-prefeitura-de-manaus-e-fundacao-telefonica-vivo-beneficiara-53-escolas-com-maletas-de-produtos-digitais/>>. Acesso em: 27 jul. 2022.

do projeto ProFuturo⁶⁸, com os quais desenvolve jogos de leitura com textos. Além disso, criou o próprio avatar para falar com as crianças durante a aula.

Para Passarelli (2012), a utilização do lúdico essencial, diferentemente do instrumental, implica instaurar um espaço interativo entre professor e alunos, especialmente quando o foco de interesse está direcionado à integração do jogo a um processo de aprendizagem da produção textual escrita. O que nos importa aqui é a perspectiva de o lúdico ultrapassar a dimensão meramente instrumental, que o reveste como recurso motivador com fins estritamente educativos, de modo a abranger a dimensão lúdico-interativa, com propostas de atividades lúdicas que possam ser prazerosas e produtivas. Acrescentamos que esse espaço interativo diz respeito também às peculiaridades das crianças do campo.

Araújo (2019), ao analisar as atividades lúdicas realizadas por professores alfabetizadoras de classes multisseriadas, salienta a importância do desenvolvimento de tais atividades a partir de um planejamento sistemático que aborde a realidade das crianças, com a escolha ou a produção de jogos que contemplem a heterogeneidade da turma e oportunizem a autonomia de alunos que se encontram no nível alfabético, para que os não alfabetizados possam ser mais bem assistidos por seus professores. Desse modo, o trabalho produtivo (didático), aliado ao lúdico (brincadeira), pode oferecer bons resultados ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A autora destaca que a efetivação da alfabetização, no contexto de letramento nas classes multisseriadas, depende muito do trabalho do professor, no sentido de ele favorecer contextos significativos de aprendizagem, em que os saberes e as experiências dos alunos do campo sejam valorizados, tornando-se ponto de partida para a aquisição do saber sistematizado. Isso implica respeitar, inclusive, o saber linguístico dessas crianças.

Importa salientar que se agregam aos desafios apresentados pelos professores de classes multisseriadas sobre como conduzem o processo de alfabetização em turmas heterogêneas e como têm buscado superar esses desafios, as condições existenciais das escolas do campo, relatadas diversas vezes pelos participantes como condicionantes que interferem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Para Soares (2021b), são numerosos os fatores que podem intervir na prática de alfabetização dos docentes, dentre os quais estão a interação entre alfabetizador e alfabetizando – considerando as peculiaridades relacionadas às características pessoais e às

⁶⁸ “O ProFuturo é o principal programa de educação global da Fundação Telefônica Vivo, criado em parceria com a Fundação “la Caixa”, com a missão de reduzir a desigualdade educacional no mundo por meio de um ensino digital de qualidade”. Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/profuturo/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

experiências profissionais do docente –, as características pessoais e de experiências de aprendizagem prévia do aluno, o contexto escolar e a comunidade em que a situação de ensino e aprendizagem ocorre. Nas palavras da autora, deve-se ter em conta que a

[...] sala de aula em que se devolve a aprendizagem está inserida em uma escola que é de determinado tamanho, tem determinadas condições físicas e materiais, orienta-se por certo currículo e certa organização de tempo, é dirigida por determinado gestor, está sujeita a interferências positivas ou negativas de órgãos externos da administração educacional (distribuição de livros didáticos, paradidáticos, de literatura, avaliações externas da aprendizagem dos alunos) e em que impera determinado “clima”, que possibilita, ou não, ações e iniciativas, e incentiva, ou não, alfabetizadores(as) e alfabetizandos (SOARES, 2021b, p. 51-52).

Partindo dos apontamentos da autora, acreditamos que o contexto da zona rural no qual a classe multisseriada do campo está inserida interfere sobremaneira no processo de alfabetização dos alunos. Sobre essa realidade, deparamo-nos com relatos dos docentes relacionados à cheia dos rios, que, em determinado período do ano, alaga as escolas, obrigando alunos e professores a utilizar espaços improvisados (anexos à escola), nos quais não há divisão de salas, o barulho é intenso, os alunos distraem-se facilmente com a aula de outra turma, o ambiente é quente e abafado, em decorrência do clima tropical da região, entre vários outros fatores.

Nas escolas de ramais, os professores, além de desenvolverem suas aulas, precisam se preocupar também com as condições climáticas, pois as chuvas provocam atoleiros que impedem a passagem dos transportes escolares nos ramais. Assim, quando há uma mudança no tempo, a aula do professor é interrompida abruptamente, para que todos possam sair daquela localidade. É trabalhando nessas condições que os professores são exigidos a aumentar os índices de alfabetização de seus alunos.

Na visão de Ghedin (2012, p. 15), ao discutirmos a formação dos educadores do campo, não podemos ignorar sua complexa condição; “os processos de formação desses profissionais devem vir acompanhados de um conjunto de infraestrutura necessária à escola e seu funcionamento”.

Diante do exposto, compreendemos não só a urgência de formações que contemplem as necessidades formativas relacionadas à alfabetização dos alunos de classes multisseriadas, a partir de propostas condizentes com sua realidade, como também a necessidade de mudanças estruturais que permitam ao professor realizar um trabalho mais centrado nos alunos e menos preocupado com as condições precárias de trabalho às quais tem sido submetido.

Para finalizar a análise desta categoria, recorreremos às palavras de Soares (2021a, p. 28) acerca da formação de professores alfabetizadores:

A formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar os seus condicionantes) em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequado de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização.

Desse modo, os alfabetizadores, em especial os do campo, ainda precisam percorrer um longo caminho para que possam atender seus alunos com autonomia e segurança, utilizando-se de procedimentos que considerem a alfabetização a partir de suas várias facetas e atentando-se não só à configuração de sua sala, mas também ao contexto social e cultural no qual a escola está inserida. À vista disso, a formação continuada representa um dos caminhos que podem contribuir para o aperfeiçoamento das práticas alfabetizadoras dos docentes de classes multisseriadas da educação do campo.

5.2.4 Campos, águas e florestas que entram ou não nas classes multisseriadas

Por fim, a categoria **Campos, águas e florestas que entram ou não nas classes multisseriadas** emergiu das falas dos professores a partir de revelações que fizeram tanto em relação à presença de práticas e intenções de trabalhos educativos que promovem a inserção das temáticas dos campos, das águas e das florestas no cotidiano escolar de suas classes multisseriadas quanto à ausência delas.

Os campos, as águas e as florestas que entram nas classes multisseriadas referem-se às temáticas ligadas à vida e ao contexto dos alunos, que são trabalhadas pelos professores com base na manifestação da pluralidade e na valorização da diferença no espaço educativo escolar. Já as temáticas que não entram nas classes multisseriadas são aquelas que permanecem no campo das ideias e das intencionalidades e, portanto, não se concretizam na prática dos professores, por diversos fatores que pontuaremos mais adiante.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) expressam em seu artigo 2º, parágrafo único, que “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes”. Nesse sentido, temos defendido o

fortalecimento da escola no e do campo como um lugar de formação humana, no qual o aluno deve se sentir acolhido e representado por suas histórias, suas crenças, suas tradições, seus saberes e seus modos de vida. Dessa feita, acreditamos que as propostas e as práticas educativas precisam retratar a “cara”, a identidade do povo do campo amazônico, a partir da valorização de sua diversidade cultural, como pontuam Barros *et al.* (2015).

Tomando como base os apontamentos desses autores, separamos um excerto do relato do professor Biribá que tem a “cara”, o jeito de ser, de agir e de viver no contexto amazônico:

No livro de História e de Geografia, a gente encontra conteúdos que falam sobre o meu bairro, a rua onde moro, mas é que aqui não tem ruas, né? Então, eu peguei essas crianças e fomos dar um passeio pela comunidade, para que eles percebessem o lugar com um outro olhar. No livro, tinha o desenho de uma maquete: um bairro com ruas, comércio, escolas, parques, casas e muitas outras coisas. Eu perguntei a eles se existia alguma semelhança entre o que estava desenhado na maquete [no livro] com o ambiente ao nosso redor. Perguntei se tinham ruas; eles disseram que não. “E vocês veem carros, motos e ônibus?”; “Não, professor”, responderam eles, “não temos isso aqui. O que a gente vê é canoa, rabeta, barco”. Então, eles começaram a falar o que viam, daí eu complementei com outra pergunta: “E as nossas vias? Não são terrestres, né? São fluviais”. Mostrei a eles que não podíamos seguir reto, pois o rio estava mais à frente, então podíamos seguir pelo lado esquerdo, que era terra firme. Então a gente subiu a terra firme, pois a gente estava trabalhando também os retratos da comunidade [...] foi uma experiência muito gratificante, porque saímos do local que estávamos acostumados [a escola], para participar de uma aula externa, muito diferente. Depois disso, construímos a nossa maquete [Figura 2], a maquete que refletia a nossa realidade, com o rio, com a floresta e com a escola. Depois, cada aluno construiu a sua própria casa e colocou na maquete; as casas ficaram perfeitas, parecidas com as casas reais, até nas cores (BIRIBÁ, 2021).

Figura 2 - Maquete produzida pelos alunos de uma escola ribeirinha



Fonte: foto cedida pelo professor Biribá (2021).

O trabalho realizado pelo professor Biribá apresentou uma proposta na qual a diversidade cultural, representada pelo modo de viver ribeirinho, foi valorizada e reconhecida

no espaço educativo da sala de aula. Ao perceber que o conteúdo do livro didático apresentava apenas aspectos da realidade urbana, o docente realizou uma articulação entre o saber cultural (modo de viver dos povos ribeirinhos) e o saber científico (conteúdos oficiais de ensino), trazendo conteúdos relacionados ao ambiente natural dos alunos, às vias e aos meios de transportes fluviais, por exemplo, que dialogavam com a realidade ribeirinha.

Essa proposta de trabalho, avaliada pelo docente como “*uma experiência muito gratificante*”, mostra que práticas pedagógicas trabalhadas a partir do saber cultural dos alunos podem se constituir como um ponto de partida para a ampliação de muitos outros saberes, além de propiciar a participação ativa dos alunos na construção do próprio conhecimento.

Para Cristo (2015), a escola precisa considerar os elementos marcantes que persistem na constituição de viver dos ribeirinhos – saber cultural –, como a caça, a pesca e a agricultura familiar, tendo em conta que a relação com o rio é a marca essencial da identidade desses povos. O reconhecimento desses elementos no espaço escolar tem sido uma luta de grande parte dos estudiosos da educação do campo, de educadores, alunos, movimentos sociais, enfim, de muitos sujeitos do campo que não se veem contemplados nos currículos e nos livros didáticos.

Além da sala de aula do professor Biribá, percebemos que as temáticas dos campos, das águas e das florestas também têm entrado na sala de aula do professor Tucumã, que apresentou duas experiências interessantes nas quais tais temáticas foram trabalhadas nesse espaço educativo.

A primeira experiência partiu das histórias e das lendas folclóricas contadas pelos alunos e por seus pais sobre a existência de seres mitológicos nos ramais. A partir desses relatos, o professor propôs um trabalho de produção textual aliado a um recurso tecnológico disponível em sua escola:

Teve uma experiência muito legal, foi com a maleta do ProFuturo. Nessa maleta tem uma parte que você consegue compor textos, bem parecido com o recurso de anotações utilizado no celular. Eles [os alunos] contam muitas histórias mitológicas sobre os acontecimentos lá do ramal, de seres mitológicos que os pais veem, muitas histórias, né? Tem também a questão do folclore, então... eu gostava muito... nessa época, eu estava com o terceiro, quarto, quinto ano e educação infantil, todos juntos. Eu gostava muito de ouvir essas histórias, então eu propus a eles “Vamos criar, vamos registrar essas histórias folclóricas de vocês, aqui?” [no táblete do projeto ProFuturo], e todo mundo ficou muito interessado. Então, para alguns, eu fui escriba; para outros, eu só auxiliiei no manuseio dos tábletes. Eles escreveram essas histórias [...] E aí a gente realizou essa produção, só que, infelizmente, eu não fiz os registros. Foi muito rico o resultado disso aí, mas eu não fiz o registro para ter guardado, sabe? (TUCUMÃ, 2021)

Com relação à proposta de produção textual trabalhada pelo professor, percebemos que o docente conseguiu realizar uma atividade vinculada às raízes identitárias de seus alunos, uma vez que a temática desenvolvida estava intrinsecamente ligada aos interesses e às especificidades deles, a partir de uma situação extraída de seu cotidiano. Além disso, na execução dessa atividade, quando o professor se propôs a ser escriba de alguns alunos de educação infantil e de outros que estavam em processo de alfabetização, ele mostrou preocupação com a aprendizagem e a participação desses alunos. Essa estratégia configurou-se como uma alternativa que respeitou a heterogeneidade da turma.

Essa proposta de atividade relaciona-se com o espaço lúdico interativo proposto por Passarelli (2012, p. 177), que salienta que “ao integrar a dimensão lúdica ao ensino de produção textual, o principal aspecto é a possibilidade de (re)estabelecer um espaço de convívio agradável, verdadeiramente interativo, em que os agentes de sala de aula se mostrem em sua pessoalidade”. Nesse sentido, a proposta do professor Tucumã apresentou tanto níveis de produtividade quanto de prazer, pois proporcionou aos alunos a oportunidade de imprimirem sua personalidade nas produções textuais. Ainda de acordo com a autora, o aspecto educativo da ludicidade

[...] destaca o valor dos métodos ativos [...]; considera que é mais pertinente propor às crianças atividades reais, desde que adequadas em relação à sua idade, às suas motivações e possibilidades. Em sua essência a dimensão lúdica (o prazer em sua gratuidade) deverá estar presente tanto o quanto possível. Além disso, o educador comprometido com sua verdadeira função não pode se eximir de formar sujeitos aptos para atuar no mundo letrado. Dentro dessa perspectiva, o lúdico é um componente do processo da escrita (PASSARELLI, 2012, p. 177-178).

Na segunda experiência, o professor Tucumã utilizou a floresta, ambiente natural no qual a escola está inserida, como um espaço para a realização de diversas atividades pedagógicas, um lugar onde os alunos têm contato direto com a natureza:

Eu montei a Sala Verde fora da escola, ali no ambiente externo, ali na floresta, na natureza, e a gente desenvolve um monte de trabalho nessa sala, por exemplo, a gente faz momento do [projeto] Viajando na Leitura lá... Agora tem um projeto da educação infantil que é o Vila Sésamo, que é o projeto Sonhar, Planejar e Alcançar. Esses e muitos outros eu desenvolvi na Sala Verde; fiz muita coisa nessa sala (TUCUMÃ, 2021).

Davis e Gatti (1993a, p. 135) defendem que o uso de espaços disponíveis na escola e de materiais acessíveis no meio ecológico e social pode “incentivar a criatividade, expandir a

compreensão ou mesmo promover a observação e experimentação, elementos indispensáveis ao raciocínio e à crítica da experiência”.

Os relatos dos professores Biribá e Tucumã sobre as duas atividades realizadas com seus alunos evidenciam que esses profissionais têm buscado reinventar suas práticas pedagógicas por meio da inserção de temas voltados para o contexto dos estudantes e da articulação com os conteúdos globais apresentados nos currículos.

A experiência de trabalho relatada pelo professor Biribá destaca que a carência de livros didáticos contextualizados consiste em mais um dos muitos desafios enfrentados pelos professores da educação do campo. Embora a discussão sobre o livro didático não seja o foco desta análise, é importante salientar que, muitas vezes, esse é o único recurso pedagógico ao qual os docentes de classes multisseriadas têm acesso, principalmente aqueles de escolas mais longínquas.

A esse respeito, Cristo (2015) aponta que, historicamente, a seleção dos conteúdos curriculares constituiu-se a partir da vivência urbana e que isso tem contribuído para a ocultação do mundo de milhões de crianças pertencentes ao espaço escolar rural. Nesse sentido, os conteúdos relacionados à realidade dos campos, das águas e das florestas também são, muitas vezes, invisibilizados nos livros didáticos, uma vez que, influenciados por currículos homogeneizadores, com perspectiva urbana, apresentam um viés que oculta a cultura e a identidade dos sujeitos do campo.

A desocultação da cultura e da identidade dos sujeitos do campo nos currículos e no livro didático emerge como uma urgência, pois, como já mencionamos, representa um dos muitos desafios enfrentados pelos professores de classes multisseriadas, que, juntamente com seus alunos, se sentem invisibilizados diante de um imaginário cultural que desconsidera os princípios da diversidade e da pluralidade das ruralidades, isto é, dos povos do campo.

O professor Bacaba-Açu, em sua fala, destaca que sente falta de conteúdos que considerem a realidade dos alunos:

Considerando a realidade deles [dos alunos], tem que complementar [conteúdos], porque os livros didáticos fogem totalmente da realidade deles, né? Por exemplo, você vai trabalhar as frutas; tem frutas que não são nem daqui. Se você trabalhasse assim... a realidade deles, o açaí, a banana, mas não! Os livros vêm com muitas histórias, principalmente de frutas, como a uva, pitaia, aí você tem que ter toda uma situação para você explicar. Outra coisa são os textos assim... de moradias, por exemplo, se viesse um livro mostrando como é a moradia da zona ribeirinha, né? Moradia de palafita, moradia de flutuantes, seria melhor você explicar (BACABA-AÇU, 2021).

A carência de conteúdos relacionados aos elementos marcantes da identidade de povos do campo da realidade amazônica nos materiais didáticos é tamanha que o professor Bacaba-Açu, ao deparar-se com pequenos avanços nessa direção, expressa certa satisfação:

A Semed fez um caderno de apoio⁶⁹ que eu gostei muito [...] foi uma coisa bem inteligente, bem bacana. Um caderno integrado para os alunos e contemplava, realmente, conteúdo da realidade deles; falava do rio Negro, falava dos peixes, pirarucu, falava do pacu, do jaraqui; não falava só do salmão, como esses livros vêm, né, que falam só dos peixes que as crianças nem conhecem. Esse material falava dos peixes de água doce, então eu acho que os livros deveriam trabalhar mais a nossa realidade. Mas essa não é só uma frustração minha; é de muitos professores, né? Porque os livros... eles não são feitos aqui. Existe todo um estudo das editoras, mas eu acho que deveriam dar uma atenção mesmo; os livros deveriam ter só editora da região Norte para trabalhar a região Norte, não discriminando, porque, para mim, não existe isso; as crianças têm que aprender mesmo [outros conteúdos], mas quando você trabalha parte da realidade dos alunos, a coisa flui melhor, com certeza (BACABA-AÇU, 2021).

No relato anterior a esse, o professor Bacaba-Açu apresenta preocupação com a ausência de conteúdos que retratem a realidade dos alunos nos livros didáticos, apontando a necessidade que tem de materiais que o ajudem a tornar visível essa realidade. Já nesse relato, ele manifesta certa satisfação com pequenos avanços, a exemplo do material elaborado pela Semed, que aborda alguns aspectos da realidade na qual os alunos estão inseridos.

Ainda que concordemos e consideremos importantes as preocupações esboçadas pelo professor Bacaba-Açu, concordamos também com Barros *et al.* (2015, p. 32), que defendem que a escola multisseriada do campo precisa “superar a visão meramente instrumental de ensinar e aprender, focada no quadro e no livro didático”. Nesse sentido, na visão dos autores,

*[...] as escolas multisseriadas devem abrir-se às experiências sociais construídas na relação entre os desafios mais abrangentes do contexto escolar com os saberes curriculares e dos livros didáticos, como também com os saberes elaborados no trabalho pedagógico em sala de aula e na relação com outros sujeitos e comunidade, movimentos sociais; relação na qual todos os saberes conjuntamente apontam certos elementos que compõe uma nova forma de olhar o currículo e a formação profissional do educador da escola do campo (BARROS *et al.*, 2015, p. 32).*

Outrossim, importa destacar que, na ausência de mudanças mais concretas em relação à visibilidade dos povos do campo nos currículos e nos livros didáticos, os professores podem criar estratégias próprias de atuação, como as relatadas pelos professores Biribá e Tucumã no início desta subseção, constituindo-se numa “pedagogia das classes multisseriadas”, tendo em vista que, de acordo com Santos e Moura (2021, p. 67):

⁶⁹ Material elaborado pela Semed para apoiar os docentes no período pós-pandemia.

As peculiaridades e as limitações existentes nesse contexto exigem que a atividade docente se desenvolva a partir do conhecimento construído pelo professor em sua formação profissional e nas experiências da vida, o que também reflete na escolha do caminho e do meio mais eficaz e facilitador do processo ensino/aprendizagem.

Tanto Barros *et al.* (2015) como Santos e Moura (2021) reforçam a importância da formação de professores como um espaço de reflexão e mudança, no qual o docente pode construir caminhos que facilitem a adoção de práticas pedagógicas contextualizadas – direcionadas à inserção do contexto escolar, do mundo, da cultura, dos valores, dos símbolos e dos modos de vidas de grupos envolvidos nos processos educativos do campo –, produzidas a partir da articulação entre os saberes culturais e os científicos.

Retomando as falas do professor Bacaba-Açu, observamos que ele concebe a inserção de conteúdos acerca das temáticas dos campos, das águas e das florestas nos livros didáticos como um fator de grande relevância para a aprendizagem dos alunos, embora reconheça que os materiais devem abordar conteúdos globais, sem descuidar, no entanto, daqueles que refletem a realidade dos alunos.

Não obstante, ainda que o professor Bacaba-Açu compreenda a relevância da inserção de tais temáticas nos livros didáticos e, conseqüentemente na sala de aula, durante a entrevista, ele apresentou dificuldades em lembrar de atividades cotidianas nas quais o contexto dos alunos foi considerado em suas aulas, revelando que a realização de trabalhos pedagógicos nessa direção não fazia parte de suas práticas cotidianas. Na oportunidade, o professor lembrou de uma feira cultural promovida pela escola, em que assuntos referentes à sua região foram abordados:

Nós participamos de uma feira cultural que foi a coisa mais linda [...] essa feira cultural trabalhava os estados, e a minha região foi a região Norte. Nossa... eu acho que esse foi o trabalho mais significativo para mim, porque, além de trabalhar, de ensinar para eles a riqueza que é a região Norte, eu pude ver que eles se interessaram muito por aquilo. Nós ficamos com a região Norte e, umas semanas antes, a gente pesquisou sobre os alimentos, sobre as danças, sobre os costumes, né? Era sobre a região Norte; nós falamos do Amazonas e foi falado também do Pará, então qual era a culinária do Pará que mais se destacava... Então a gente trabalhou isso; a gente fez muitos cartazes, nós fizemos atividades relacionadas de pintura em relação a isso (BACABA-AÇU, 2021).

O professor Bacaba-Açu considerou o trabalho realizado muito significativo, principalmente porque os alunos participaram de forma ativa da atividade proposta, que contemplou sua realidade e seus interesses. Entretanto, numa análise mais aprofundada da experiência citada, podemos entender que a realidade dos alunos foi retratada no espaço escolar de forma episódica e folclórica, nada diferente das atividades realizadas por muitos professores

no contexto brasileiro, que concebem a valorização da diversidade cultural a partir de aspectos essencialmente folclóricos, os quais se materializam no espaço escolar por meio de eventos esporádicos, como feiras culturais e datas comemorativas. Isso não significa que o professor Bacaba-Açu não valorize a diversidade e a pluralidade cultural do contexto do campo, mas que, talvez, lhe falte direcionamento para inserir as temáticas que envolvem o mundo dos alunos de forma mais crítica.

À vista disso, acreditamos que as temáticas trabalhadas por professores de classes multisseriadas podem desdobrar-se em conteúdos culturais que contemplem não somente as lendas, as danças, os mitos, as culinárias, os fatos históricos, os símbolos, mas também as lutas, os valores, as crenças e os problemas vivenciados pela comunidade, a partir de reflexões “sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com a perspectiva monocultural” (CANEN; MOREIRA, 1999, p. 12).

A esse respeito, Moreira e Candau (2003) afirmam que a escola está sendo invocada a tratar das questões relacionadas à pluralidade cultural, a partir do reconhecimento dos diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, como forma de valorizar suas manifestações e suas diferenças, em vez de manter uma tradição monocultural.

Desse modo, defendemos que, no contexto escolar da classe multisseriada, as realidades e as temáticas relacionadas aos sujeitos do campo, das águas e das florestas não sejam abordadas e discutidas de maneira superficial, mas com vistas à superação do “daltonismo cultural” que, segundo Moreira e Candau (2003), tem se instaurado, historicamente, no contexto escolar. Para esses autores, o “daltonismo cultural” tem sido “responsável pela desconsideração do ‘arco-íris de culturas’ com que se precisa trabalhar” (p. 161), e sua superação requer “uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar” (p. 161).

Dando prosseguimento à análise, assim como o professor Bacaba-Açu, o professor Cupuaçu também apresentou dificuldades em lembrar de experiências e atividades vivenciadas na sala de aula, relacionadas à realidade dos alunos. Vale ressaltar que, durante a entrevista, tivemos necessidade de esclarecer a esse professor, várias vezes, o que seria o contexto do aluno. Com esses esclarecimentos, ele conseguiu lembrar de uma atividade que proporcionou aos alunos uma experiência extraclasse:

A gente já trabalhou um pouco isso [o contexto dos alunos]. Já levei eles para darem um passeio, falar sobre o trajeto deles, o que eles fazem para ir até a escola. Eu levei eles para trabalhar o conteúdo, falei sobre as diferenças entre o rural e o urbano; a gente trabalhou um pouco isso, a realidade deles de morar no interior. Eles gostam; é uma realidade que eles gostam bastante. Alguns deles falam que não gostariam de morar em Manaus; tem outros que já querem, né? Muitas conversas dirigidas e diálogos sobre esse conteúdo, da vida deles no campo. Ah! Eu gosto de sair com eles, levo eles pra debaixo da árvore, a gente canta perto do rio, a gente faz uma atividade ao ar livre. Ah! Eu tenho muitas fotos deles brincando ao ar livre (CUPUAÇU, 2021).

Sem comentar detalhes mais específicos da atividade realizada, dois pontos chamaram nossa atenção nesse relato: o primeiro ponto reside no fato de que o docente também mostrou que as temáticas do rio – local onde a escola está inserida – estão presentes timidamente no cotidiano de sua classe e são tratadas de forma superficial, comumente reduzidas ao conteúdo do livro didático, que versa sobre as diferenças entre o campo e a cidade. O segundo ponto refere-se à falta de aprofundamento das discussões levantadas pelos próprios alunos, como aquelas em que alguns deles admitem que gostariam de sair do campo e ir morar na cidade.

Quanto ao primeiro ponto, torna-se imprescindível ressaltar a importância de

[...] trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo... prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola a partir do seu lugar e dos seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com grandes questões da educação (CALDART, 2011, p. 157).

Assim, ao inserirem as temáticas do campo no contexto escolar da classe multisseriada, os professores não só podem ajudar os estudantes a se reconhecerem como sujeitos históricos de determinado tempo e espaço, mas também devem buscar, por meio dessa inserção, a inversão de uma lógica que impera há tempos no campo: estuda-se, não para viver no campo, mas para sair dele.

Essa reflexão leva-nos à análise do segundo ponto que nos chamou atenção: o professor, diante dos questionamentos levantados por alguns alunos sobre suas intenções de sair do campo para ir morar na cidade, não avançou nas discussões, no sentido de compreender o porquê de eles quererem deixar o campo e que tipo de visão ou de representações negativas eles construíram ou estão construindo sobre o lugar onde vivem. Ao contrário disso, o professor restringiu o processo de conhecimento à forma de apresentação, procedendo, assim, com sua cristalização.

O silenciamento do professor pode ter dois significados: o primeiro consistiria na falta de aprofundamento teórico para fomentar discussões e reflexões que extrapolem os conteúdos

superficiais relacionados à realidade dos alunos. O segundo residiria no fato de que esse professor também apresentaria uma visão negativa e preconceituosa do campo.

Qualquer que seja o significado por esteja por trás de seu silenciamento, salientamos que a busca pela inversão dessa lógica operante no espaço educativo da sala multisseriada só será uma possibilidade se os alunos tiverem a oportunidade de pensar, refletir, discutir e questionar problemas concretos, próprios de sua realidade, devendo o docente oferecer essa oportunidade aos seus alunos. Não obstante, para isso,

[...] é preciso que o professor esteja mais avançado no processo de conhecer: que domine não só os conteúdos escolares, mas que consiga, também, organizá-los e integrá-los; que saiba como proceder para transmiti-los de modo que os alunos possam deles se apropriar; que esteja preparado para dar sentido a essa apropriação. Nesse sentido, o professor constitui um modelo de identificação na construção do conhecimento. Na função de mediador que seu papel exige, o professor deve organizar a dinâmica da sala de aula, partindo daquilo que os alunos já sabem e encaminhando-os para níveis mais elevados de conhecimento (DAVIS; GATTI, 1993b, p.153).

O professor Buriti apresenta uma promissora proposta de trabalho, mas que, segundo ele, não se materializa no espaço escolar, por diversos fatores:

Eu não realizei, mas já tentei... [realizar atividades que considerem o contexto do aluno]. Não tem aquela experiência que todo mundo faz do copinho, coloca uma semente lá e acompanha o desenvolvimento dela? Eu queria fazer aquela experiência, mas no campo mesmo; olhar como os agricultores fazem, fazer uma entrevista com eles e praticar junto com eles aquele processo de plantio de verdade. Eu tentei fazer, mas é muito complicado. A primeira barreira é a preocupação com eles [alunos]. E se um bicho ferrar eles? E se eles se cortarem com a enxada? Esse é o primeiro obstáculo; mas esses obstáculos, a gente consegue contornar, mas os obstáculos “de cima”, não! Teoricamente, eles [o setor de formação] induzem você a fazer isso, mas não te dão subsídio para fazer isso. Eles batem palmas quando um professor com muito sacrifício consegue, mas não dão subsídio nenhum (BURITI, 2021).

Esse docente apresenta uma proposta de trabalho que consideramos promissora, embora, na prática, ela tenha permanecido no campo das ideias e das intenções dele. Nesse caso, os conteúdos culturais, os modos de vida, os valores e o trabalho do campo deixaram de entrar na escola. Entretanto, a tentativa de incorporar às suas práticas educativas os saberes da terra relacionados ao cotidiano vivenciado por seus alunos mostra uma clara intenção de tornar visível a realidade do estudante na sala de aula.

Nesse relato, chama nossa atenção o fato de o professor Buriti não buscar alternativas mais viáveis para a concretização de suas ideias, como a criação de uma horta ou uma visita à lavoura para entrevistar um dos agricultores, a fim de conhecer a relação de cuidado que ele estabelece com a terra, sem submeter os alunos a situações de perigo. Além disso, muitas outras

atividades poderiam desdobrar-se dessa proposta, contemplando as diversas áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza, humanas e sociais.

Por outro lado, concordamos com o professor quando ele diz que, sem o “subsídio” necessário, as possibilidades para a realização de tal atividade se reduzem ou, até mesmo, se anulam. Os “subsídios”, por sua vez, não compreendem apenas recursos materiais, mas, especialmente, recursos humanos. Nesse sentido, consideramos os formadores que promovem a formação continuada como os profissionais que podem oportunizar aos professores de classes multisseriadas um trabalho menos solitário, ajudando-os a enxergar novas possibilidades ancoradas tanto em pressupostos teóricos como em processos reflexivos que os levem não só a planejar, como também a executar atividades educativas mais contextualizadas.

O excerto da fala do professor em que ele afirma que *“eles induzem você a fazer isso”*, referindo-se ao departamento de formação da Semed, ajuda-nos a compreender que o “incentivo” para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares e contextualizadas existe, mas, a nosso ver, a formação continuada precisa avançar no sentido de desenvolver práticas que privilegiem o saber do professor, sua experiência e suas necessidades a partir de seu contexto de trabalho – a escola campo.

Não obstante, cabe ressaltar que, com essa análise, não intencionamos reforçar a tese da culpabilização, muito menos a tese da vitimização, já discutida neste trabalho a partir dos pressupostos de Diniz-Pereira (2019)⁷⁰, mas promover, nos processos de formação continuada, uma discussão que viabilize o levantamento e a análise das necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas, considerando as situações reais do contexto de trabalho desses profissionais. Para tanto, importa destacar que “todo professor, na qualidade de professor, tem o direito de receber uma formação que lhe garanta legitimidade na profissão” (DAVIS; GATTI, 1993b, p. 161).

Diante de tudo que aqui foi exposto, evidenciamos que as temáticas relacionadas aos campos, às águas e às florestas têm entrado, mesmo que timidamente, em algumas classes multisseriadas, por meio de práticas pedagógicas que evidenciam a busca pela superação de padrões homogeneizadores e excludentes que insistem em invisibilizar a diferença e a diversidade cultural dos povos do campo nas salas de aula. Em contrapartida, também ressaltamos que, em algumas práticas, o contexto dos alunos tem sido silenciado, ou retratado de forma esporádica e “folclórica”, revelando a falta de preparo e de criticidade de alguns professores para lidar com assuntos relacionados a essa realidade.

⁷⁰ Seção 3, Plantando a semente, subseção 3.1, A formação continuada de professores.

A esse respeito, Canen e Oliveira (2002, p. 63) defendem a perspectiva multicultural no espaço educativo escolar, no sentido de promover a equidade, valorizando a cultura dos alunos como forma de superação do fracasso escolar e enfrentando os preconceitos sofridos por aqueles percebidos como “diferentes”, dentre eles, os sujeitos do campo ou alunos da roça. Para tanto, segundo os autores, torna-se necessário que a diversidade cultural não seja entendida de forma “essencializada e folclórica”.

Em outras palavras, a diversidade cultural não pode ser reduzida a um “adendo” ao currículo regular, com tempo e hora marcados para entrar na escola ou na sala de aula. A título de exemplo, muitas vezes, datas comemorativas especiais – como o Dia do Índio, as festas juninas, o Dia da Consciência Negra e as mostras culturais realizadas esporadicamente – têm se constituído como as principais atividades nas quais as escolas manifestam sua valorização pela diversidade cultural. Nessa direção, Canen e Oliveira (2002, p. 63) sinalizam que

Embora o conhecimento de ritos, tradições e formas de pensar de determinados grupos possa, sem dúvida, contribuir para a valorização da pluralidade cultural e um eventual desafio a preconceitos, essa abordagem, por si só, tende a desconhecer mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos.

Outrossim, é sabido que a entrada dos campos, das águas e das florestas no espaço educativo da classe multisseriada representa um avanço para a educação no e do campo, tendo em vista que “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e a neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161). Por esse motivo, a escola precisa abrir espaços para a diversidade cultural e a diferença, sob moldes mais críticos que contribuam para a transformação da sociedade na qual estamos inseridos.

Nesse sentido, e a partir da análise das falas dos professores, evidenciamos que a inserção de temáticas contextualizadas de acordo com a cultura do campo (realidade dos alunos) emerge como uma das necessidades formativas apresentadas por esses docentes. Com base na identificação dessa necessidade, apontamos a urgência do desenvolvimento de processos formativos que contemplem a diversidade cultural como um caminho que pode viabilizar a inserção dos campos, das águas e das florestas nas salas de aula, de forma mais crítica, tendo em vista que os professores já apresentam atividades com forte potencial, mas que precisam ser incorporadas às suas práticas cotidianas de forma articulada – saberes científicos e culturais –, crítica e não episódica.

6 O FRUTO E A NOVA SEMENTE

Hoje entendo que a escola do campo em que vivi me respeitou na infância como criança e na adolescência como adolescente. Guardo um profundo reconhecimento de professores que me ensinaram a grande lição, respeitar-me e respeitar os outros porque fui respeitado nos meus tempos humanos, nas minhas vivências, nos saberes e nas identidades do campo. Essa escola é possível.

Miguel Arroyo (2015, p. 14)

Do trabalho realizado por meio do preparo do solo, da separação e reidratação das sementes, do plantio, do cuidado e manejo e da colheita, surgiu o fruto e a nova semente. Esse fruto resulta de um movimento que se iniciou com o processo de tutoria desenvolvido pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores (Formep) e que foi aperfeiçoado e enriquecido com o trabalho de orientação prestado a esta pesquisa.

Buscando investigar as necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo – da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental –, com vistas à apresentação de apontamentos para uma proposta de formação continuada, fundamentamo-nos teoricamente nas vertentes: educação do campo, com os pressupostos de Leite (2002), Caldart (2009), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Rossato e Praxedes (2015); salas multisseriadas, com as contribuições de Davis e Gatti (1993), Hage (2011), Barros *et al.* (2015) e Moraes *et al.* (2015); necessidades formativas, a partir dos postulados de Rodrigues e Esteves (1993), Estrela, Madureira e Leite (1999) e Rodrigues (s/d); e formação de professores, com o suporte teórico de Nóvoa (1998), Marcelo García (1999) e Passarelli (2002), entre outros autores.

Com base no conhecimento da literatura especializada, traçamos nosso caminho metodológico e os procedimentos analíticos, a fim de atingirmos nossos objetivos específicos, quais sejam: 1) Descrever os desafios dos professores das classes multisseriadas da educação do campo, com relação às suas práticas pedagógicas; 2) Identificar e analisar as necessidades formativas dos professores; 3) Elaborar apontamentos para uma proposta de formação continuada fundamentada nas necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo.

Desse modo, apresentamos os principais desafios dos professores da educação do campo relacionados às suas práticas pedagógicas em classes multisseriadas e constatamos que eles estão associados intrinsecamente à heterogeneidade da turma.

O primeiro desafio revelado pelos docentes surgiu logo no início de suas carreiras, quando se viram à frente de suas classes, em decorrência da falta de conhecimento da existência de classes com a configuração multisseriada. Dessa forma, a inserção dos docentes no contexto da educação do campo foi marcada pelo **choque com a realidade**.

O segundo desafio diz respeito à organização de trabalhos pedagógicos (gestão do tempo e do espaço) direcionados a turmas heterogêneas (alunos com idade, série/ano e níveis de aprendizagens diferentes). Para responder a esse desafio, na ausência de propostas e de instrumentos pedagógicos de acompanhamento específicos para classes multisseriadas da educação do campo, os docentes revelaram adotar práticas pautadas no modelo seriado de ensino, evidenciando a presença da **lógica da seriação** em suas classes.

O terceiro desafio refere-se à **alfabetização de alunos com idade, série/ano e níveis de aprendizagens diferentes**. Nesse sentido, tanto a heterogeneidade da turma quanto a adoção de práticas de ensino nem sempre eficazes, do ponto de vista da produção de resultados significativos na aprendizagem dos alunos, emergiram como pontos importantes a serem considerados.

O quarto e último desafio corresponde à **entrada, à consolidação e ao fortalecimento de temáticas dos campos, das águas e das florestas** no contexto das salas multisseriadas. Diante desse desafio, identificamos duas situações distintas: na primeira, as temáticas dos campos, das águas e das florestas não têm entrado em algumas classes. Na segunda, essas temáticas têm entrado nas classes, revelando forte potencialidade para a realização de um trabalho contextualizado e crítico.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993), as necessidades formativas podem se manifestar nas situações de trabalho quando as competências e os conhecimentos dos professores, produzidos em cursos de formação inicial e continuada, não se apresentam como suficientes ou eficazes na promoção de um ensino de qualidade. Assim, essas necessidades podem se manifestar por meio das relações estabelecidas com o lugar onde a escola está inserida, com os alunos, os pares, a gestão da escola e o currículo.

Nessa direção, com base nos desafios apresentados pelos professores, identificamos como necessidades formativas dos docentes de classes multisseriadas da educação do campo:

- O conhecimento não só da realidade das classes multisseriadas do campo (contexto local, estrutural e pedagógico), como também dos pressupostos da concepção da educação do campo, dos avanços na legislação e dos instrumentos pedagógicos que

amparam essa modalidade de ensino, especialmente por parte dos professores iniciantes no magistério dessas classes.

- A organização do trabalho pedagógico fundamentada numa proposta educativa específica para a multisseriação, considerando a turma como único coletivo e, ao mesmo, respeitando a heterogeneidade dos alunos – sujeitos do campo.
- O desenvolvimento de práticas alfabetizadoras construtivistas que levem em consideração tanto as especificidades da alfabetização relacionadas ao ensino do sistema de escrita alfabética e suas convenções quanto as especificidades do letramento, com a promoção de práticas que privilegiem o uso social da escrita e da leitura.
- A construção de práticas direcionadas à inserção de temáticas contextualizadas com a cultura do campo (realidade dos alunos), a partir de uma abordagem que torne visíveis na sala de aula as diferenças, o lugar onde vivem os povos do campo, seus modos de vida, sua diversidade, seus valores, suas crenças, suas histórias e tradições, seus diferentes saberes e suas experiências.

Partindo dessas necessidades, elaboramos os seguintes apontamentos para uma proposta de formação continuada direcionada aos docentes de classes multisseriadas:

1) Formação específica direcionada aos docentes iniciantes no magistério das classes multisseriadas

Para atender às necessidades dos professores iniciantes, sinalizamos a imprescindibilidade da realização de estudos teóricos, discussões e reflexões acerca dos pressupostos da educação do campo, a partir de concepções e princípios de valorização do trabalho, da cultura, do saber, das experiências e dos modos de vida dos sujeitos do campo.

Além disso, conteúdos sobre as legislações e seus avanços, a concepção de alfabetização e letramento e a multisseriação como modalidade de ensino devem fazer parte da pauta formativa das formações continuadas dos educadores do campo. Esses conteúdos devem estar sempre articulados à tematização das práticas dos professores, a partir do desenvolvimento de estratégias formativas – como incidentes críticos, diários reflexivos e oficinas pedagógicas, entre outras estratégias – que privilegiem o protagonismo docente, levando os profissionais a refletir criticamente acerca das teorias que subjazem suas práticas e oportunizando a eles um processo não só de reflexão, mas também de mudança de práticas.

Ademais, pontuamos a necessidade do contato direto com a realidade do campo, considerando as condições estruturais, pedagógicas e administrativas da escola, bem como do conhecimento das diferentes formas de locomoção e da comunidade onde a escola está inserida, em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e étnicos. Para tanto, a formação continuada pode promover uma “Formação/Passeio”, com o intuito de proporcionar aos novos docentes o conhecimento do espaço escolar e da comunidade em que ele está inserido.

2) Formação específica para os docentes de classes multisseriadas da educação do campo, com base no levantamento e na análise de necessidades formativas

A formação continuada oferecida aos educadores atuantes em classes multisseriadas do campo precisa estar não só contextualizada à cultura do campo, mas, principalmente, sintonizada às suas necessidades, tendo em vista os desafios enfrentados por eles em seu contexto de trabalho. Para isso, pontuamos a adoção do levantamento e da análise de necessidades formativas como uma das ferramentas estratégicas para sustentar as decisões, os objetivos, os conteúdos e o planejamento das atividades de formação continuada, por meio da utilização de procedimentos que oportunizem, como já pontuamos neste trabalho, a oitiva dos professores, o levantamento de suas necessidades formativas e seu desenvolvimento profissional.

A adoção dessa ferramenta estratégica nos espaços de formação continuada pode contribuir tanto com a promoção de discussões, reflexões e estudos sobre as especificidades do campo, sinalizados no apontamento anterior, quanto com a revisão dos instrumentos de registro, como diários, fichas de planejamento e fichas de acompanhamento pedagógico dos alunos. Para isso, os formadores devem elaborar pautas formativas que oportunizem aos docentes pensar em formas de aprimorar os instrumentos já existentes ou, até mesmo, de substituí-los por instrumentos de registros pedagógicos que atendam às especificidades das classes multisseriadas, os quais podem ser elaborados pelos próprios docentes.

3) Fortalecimento e elaboração coletiva de projetos pedagógicos integrados e de linguagem

Os projetos pedagógicos integrados e de linguagem podem representar um caminho – não único – para o enfrentamento dos desafios atinentes à realidade educativa das escolas/classes multisseriadas da educação do campo, em especial aqueles relacionados às

angústias do professor em relação à realização do seu trabalho pedagógico. À vista disso, esses projetos podem oferecer condições reais para a organização do trabalho pedagógico do professor de classes multisseriadas, tendo em vista que, para sua execução, a heterogeneidade não se constitui um problema, mas um elemento que pode potencializar e enriquecer a experiência educativa no contexto das salas multisseriadas, como bem pontuam Moraes *et al.* (2015).

A construção de projetos pedagógicos integrados e de linguagem nos espaços de formação continuada pode representar um ponto de partida em busca do rompimento com a lógica da seriação que tem se instaurado nos espaços educativos das classes multisseriadas, contemplando as necessidades formativas dos professores relacionadas à heterogeneidade da turma, no que diz respeito à organização pedagógica (tempo/espço) e às práticas alfabetizadoras dos docentes. A construção desses projetos pode, ainda, oportunizar a inserção progressiva dos conteúdos, a articulação entre os saberes culturais e os científicos e a integração das diferentes áreas de conhecimento, num movimento que pretende garantir o direito de todos os estudantes de aprender, respeitando suas especificidades.

Com esse propósito, as formações continuadas podem desenvolver um trabalho teoricamente embasado em autores como Lerner (2002) e Passarelli (2002; 2012) – projetos pedagógicos de linguagem –, Nogueira (2007; 2008), Bender (2014), Hernández e Ventura (2017) e Moran (2018) – projetos pedagógicos integrados –, para que, na prática, os projetos não se constituam como atividades programadas em que os alunos são tratados como executores de tarefas e os professores, como distribuidores delas. Para tanto, a homologia de processos pode ser uma das estratégias utilizadas para enriquecer os processos formativos baseados em projetos, constituindo-se como uma boa alternativa para que os professores vivenciem na prática os projetos e as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula.

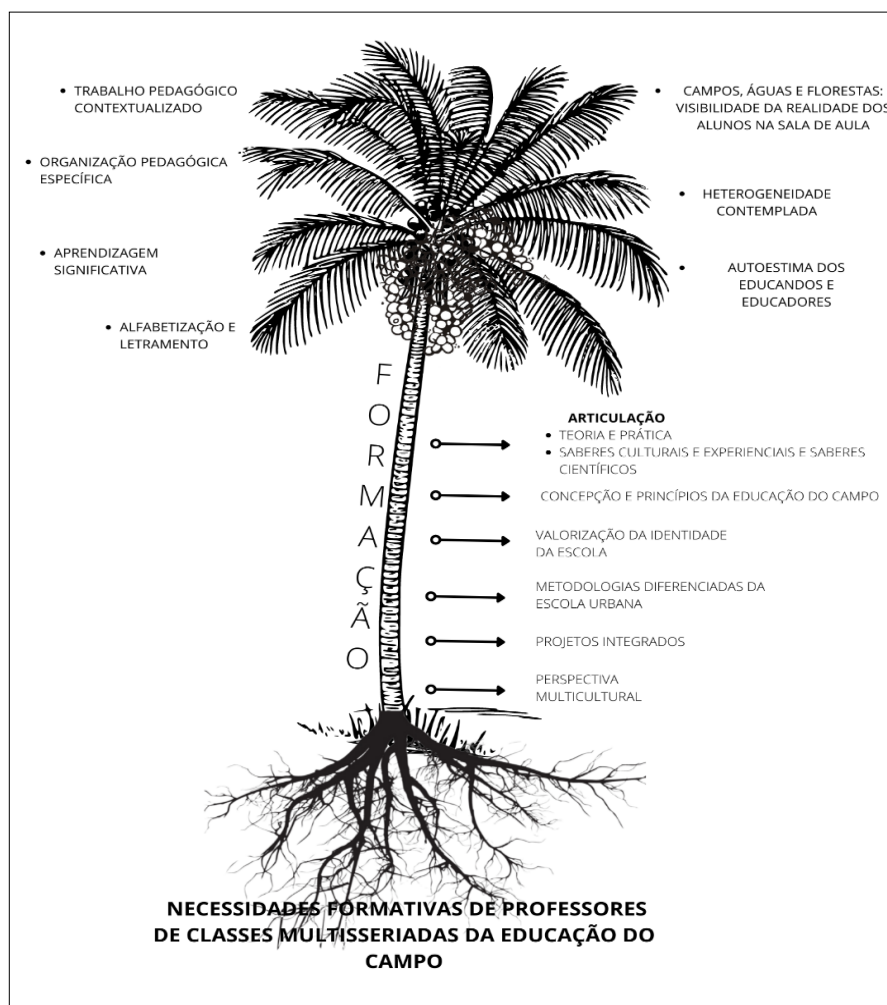
Posto isso, por meio dos projetos, pode-se trabalhar ainda a inserção das temáticas dos campos, das águas e das florestas, a partir de uma perspectiva mais crítica que privilegie a diversidade, os valores, os símbolos, as crenças, os modos de vida, enfim, as ruralidades. Para tanto, apontamos os estudos de Canen e Moreira (1999), Canen e Oliveira (2002), Moreira e Candau (2003) e Ferreira (2010), que abordam o multiculturalismo para além de uma valorização superficial e monocultural da diversidade cultural, tratada, muitas vezes, nos espaços escolares de forma episódica, folclórica e exótica. Ao contrário disso, de acordo com Canen e Oliveira (2002, p. 63), a diversidade cultural deve ser tratada de forma crítica, com vistas “a contribuir para a transformação da sociedade desigual e preconceituosa em que estamos vivendo”. Nesse sentido, “pesquisar os universos culturais dos estudantes passa, então,

a ser tarefa indispensável nessa abordagem, a fim de que as intenções multiculturais críticas não redundem em práticas pedagógicas distanciadas das vivências e das culturas dos alunos” (CANEN; MOREIRA, 1999, p. 19).

Considerando os apontamentos realizados, finalizamos este trabalho com base na analogia feita inicialmente para sua estruturação, na qual apresentamos o homem do campo e o cuidado que ele estabelece com a terra que produz o tucumanzeiro. Assim, a mesma relação de cuidado pode ser empregada na estrutura de processos formativos que visem ao atendimento específico de professores de classes multisseriadas. Nesse sentido, a ilustração apresentada na sequência (Figura 3), propõe a seguinte estrutura:

- No solo, onde se localiza a raiz, isto é, a base, encontramos as necessidades formativas dos docentes de classes multisseriadas.
- No tronco, por sua vez, canal que, alimentado pela raiz (necessidades formativas), sustenta as folhas e os frutos (práticas pedagógicas e resultados de aprendizagem), temos a formação continuada ancorada em propostas baseadas:
 - na concepção e nos princípios da educação do campo;
 - na articulação entre os saberes culturais e experienciais e os saberes científicos;
 - na valorização da identidade da escola;
 - na adoção de metodologias específicas para o campo e de projetos integradores e
 - na perspectiva multicultural.
- As folhas e os frutos, por fim, representam as práticas pedagógicas e os resultados de aprendizagem esperados.

Figura 3 - Estrutura de um processo formativo fundamentado nas necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo de Manaus/AM



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os apontamentos aqui apresentados representam “uma nova semente”, que pode germinar nos espaços formativos e gerar bons frutos no contexto das classes multisseriadas do campo. Dessarte, eles indicam um caminho inicial, um ponto de partida para a concretização de propostas de formação continuadas oferecidas aos professores da educação do campo que atendem classes na modalidade multisseriada de ensino. Ademais, processos formativos fundamentados no levantamento e na análise das necessidades formativas dos professores devem acontecer num movimento contínuo e participativo, tendo em conta que as necessidades mudam, pois não são absolutas, e sim relativas, pois dependem sempre da relação entre o professor e seu contexto.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Daiana da Encarnação; MOURA, Terciana Vidal. Práticas bem-sucedidas na multissérie. *In*: MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento (org.). **Classes multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo**. Curitiba: CRV, 2021, p. 93-105.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>>. Acesso em: 25 de jul. 2021.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016, 17-32.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em educação do campo: histórico e projeto político e pedagógico. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. *E-book*.

ARAÚJO, Telma Maria de Freitas. **Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo: que necessidades da formação docente?** 2019. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_de21a597baf9d729f3f73a7c17021e31>. Acesso em: 21 set. 2020.

ARROYO, Miguel González. As séries não estão centradas nem nos sujeitos educandos, nem em seu desenvolvimento. *In*: Comissão de Educação. **Solução para as não aprendizagens: séries ou ciclos?** Brasília, DF: Câmara dos deputados/Coordenação de Publicações, 2001.

ARROYO, Miguel González. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. Escola: terra de direito. *In*: ROCHA-ANTUNES, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 9-14.

ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. *In*: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 7-18.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2021.

BARROS, Oscar Ferreira *et al.* Retratos de realidades de escolas de campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 25-33.

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BENEDITO, Vicente; IMBERNÓN, Francisco; FÉLEZ, Beatriz. Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, v. 5, n. 2, p. 1-24, 2001. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/567/56750205.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do campo e os Planos Nacionais de Educação. **Revista Amazônica**, Manaus, ano 1, n. 1, p. 96-117, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3547>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges da. A educação do campo e a organização do trabalho pedagógico. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo**: epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012, p. 207-235.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 fev. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001**. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 1º de fevereiro de 2006**. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Programa Escola Ativa**: projeto base. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_ativa/projeto_base_ea.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021. (2008a)

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jan. 2021. (2008b)

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória). *In*: DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (coord.). **Educação e escola do campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1981-77462009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 2, n. 38, p. 12-23, 1999. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/36640646/Moreira-e-Candau>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. Multiculturalismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, 2002. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/237682401/Artigo-Canen-Estudo-de-Caso>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 149-158.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONSELHO, Elisângela Santos Bom; SANTOS, Fábio Souza dos. O planejamento de ensino nas turmas multisseriadas. *In*: MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento (org.). **Classes multisseriadas: reinvenção e qualidade das escolas do campo**. Curitiba: CRV, 2021, p. 107-117.

CORRÊA, Daniel Rodrigues. **Formação de professores na Amazônia bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas**. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGPA_b18be7ba0e352edadd9352c4fa1859b>. Acesso em: 21 set. 2020.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. Escola rural ribeirinha de Vila de Madeira: currículo, imagens, saberes e identidade. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 25-33.

DAVIS, Claudia; GATTI, Bernadete Angelina. A dinâmica da sala de aula na escola rural. *In*: DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papyrus, 1993a, p. 75-135.

DAVIS, Claudia; GATTI, Bernadete Angelina. Questões sobre o desempenho de alunos de escolas rurais no Nordeste e o seu contexto sociocultural. *In*: DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques (coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papyrus, 1993b, p. 137-173.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini *et al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/f8pnb/pdf/di-9788579831065.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Desenvolvimento profissional docente: um conceito em disputa. *In*: IMBERNÓN, Francisco; NETO, Alexandre Shingunov; FORTUNATO, Ivan (org.). **Formação permanente de professores**: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipóteses, 2019, p. 63-74. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/447257711/Formacao-Permanente-de-professores-experiencias-iberoamericanas>>. Acesso em: 06 ago. 2021.

ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel; LEITE, Teresa. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 29-48, 1999. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330448640_PROCESSOS_DE_IDENTIFICACAO_DE_NECESIDADES_UMA_REFLEXAO>. Acesso em: 22 abr. 2021.

EVANGELISTA, José Carlos Sena. **O direito à educação no campo**: superando as desigualdades. Curitiba: Appris, 2017. *E-book*.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira conferência nacional “Por Uma Educação do Campo”: texto introdutório. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 21-62.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire dos Santos (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004, p. 32-53. (Coleção Por uma educação do campo, v. 05). Disponível em: <<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf/view>>. Acesso em: 08 fev. 2022.

FERREIRA, Jarliane da Silva. **E o rio, entra na escola**. Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e a formação de seus professores. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6488>>. Acesso em: 21 set. 2020.

FERREIRA, Jarliane da Silva. O ensino em turmas multisseriadas e suas condições de trabalho: um olhar para as escolas do campo na região do Alto Solimões, Amazonas. **Rev.**

Bras. Educ Camp., Tocantinópolis, v. 4, e6230, p. 1-28, 2019. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/6230>>. Acesso em: 09 fev. 2022.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2020. *E-book*.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3073/2808>>. Acesso em: 17 out. 2020.

GALVÃO, Maely Amaro dos Santos. **Educação rural na Amazônia**: turmas multisseriadas na perspectiva da inclusão, no município de Manacapuru/AM. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFAM_9bcbcff825fea1916b26d4e9b96a9391>. Acesso em: 21 set. 2020.

GHEDIN, Evandro (org.). **Educação do campo**: epistemologias e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândier. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 49-59.

GRILO, Ana Catarino Ferreira. **A análise de necessidades de formação e a planificação da formação**: um estudo empírico. Relatório final de estágio orientado pela Profa. Dra. Ângela Rodrigues. Mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação, 2012.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma multi (seriado) de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2565/1753>>. Acesso em: 17 out. 2020.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 mar. 2022.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Penso, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, Lucicleide Rosa. **Classes multisseriadas nas escolas do campo de Ibitá**: da proposta de intervenção formativa de professores às práticas pedagógicas. 2017. 108 f. (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/28093/1/PROJETO%20DE%20MESTRADO-%20LUCIRLEIDE%20ROSA%20DE%20JESUS.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2020.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MANAUS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 038/CME/2015, de 03 de dezembro de 2015**. Disponível em: <<https://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/Regimento-Geral-das-Unidades-de-Ensino-da-Rede-Publica-Municipal-de-Manaus.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores**: por uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan. 2009. Disponível em: <http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

MEDEIROS, Maria Diva de. **A escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas**: o caso do Seridó norterio-grandense. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_ba1cc71fcb10fd3ecab8f02acf3461ff>. Acesso em: 22 set. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072/2807>>. Acesso em: 17 out. 2020.

MORAES, Edel *et al.* Transgredindo o paradigma (multi) seriado nas escolas do campo. *In*: ROCHA, Maria Izabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 399-416.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 2-25.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MOREIRA, Marco Antônio. **Metodologia de pesquisa e ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 65, 2012. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

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*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 35-47.

MUNARIM, Antônio. Educação do campo no cenário das políticas pública na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3074/2809>>. Acesso em: 17 out. 2020.

NOGUEIRA, Nilbo. **Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2007.

NOGUEIRA, Nilbo. **Pedagogia de projetos: etapas, papéis e atores**. São Paulo: Érica, 2008.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom quixote, 1992, p. 15-31.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho docente**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; FRANÇA, Maria do Perpetuo Socorro; SANTOS, Tânia Regina Lobato. Práticas de educação do campo em classes multisseriadas na Amazônia. *In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, 2012. **Anais [...]**. Campinas, Unicamp, 2012.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Teoria e prática na educação linguística continuada**. 2002. 241 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PASSARELLI, Lílian Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005a, p. 15-31.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005b.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; PEREIRA, Rodnei. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das coordenadoras pedagógicas. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Edições Loyola, 2018. p. 81-100.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SANTOS, Alcielle dos. O itinerário metodológico para uma proposta de formação participativa. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2016, p. 85-97.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RAMALHO, M. N. M. **Na roça, na raça... Eu me tornei professor**: um estudo sobre a formação docente de professores de classes multisseriadas no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha. Tese. 2008. 177 f. (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008. Disponível em: <http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/visualiza.php?cod=NDgy>. Acesso em: 12 fev. 2021.

RODRIGUES, Ângela. **A análise de necessidades de formação como estratégia de promoção de uma prática reflexiva na formação contínua de professores**. Universidade de Lisboa, sem data. Disponível em: <https://www.academia.edu/3734591/A_an%C3%A1lise_de_necessidades_de_forma%C3%A7%C3%A3o_como_estrat%C3%A9gia_de_promo%C3%A7%C3%A3o_de_uma_pr%C3%A1tica_reflexiva_na_forma%C3%A7%C3%A3o_cont%C3%ADnua_de_professores>. Acesso em: 15 mar. 2021.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manoela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural**: um estudo sobre salas multisseriadas. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMG_2f41a903645c8e26bb3830847ca6fdcd>. Acesso em: 22 set. 2020.

ROSSATO, Geovanio; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da educação do campo**: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 2015. (Série caminhos da formação docente)

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2021a.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2021b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade** – Ensino Médio: orientações didáticas e outros aportes de apoio ao trabalho pedagógico no Ensino Médio. – São Paulo: SME/COPED, 2021. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/Curriculo_EM_OD.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: SZYMANSKI, Heloísa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018, p. 9-58.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

APÊNDICE – Roteiro de entrevista**EIXO II - ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

1. Para você, qual é o professor ideal de classe multisseriada?
2. Descreva um dia de aula na sua classe (a entrada, o desenvolvimento da aula, a organização dos alunos, o horário do lanche, a saída).
3. E na pandemia, como sucedeu a organização das aulas dos alunos?
4. Como você dá conta de ensinar alunos de diferentes idades e séries/anos num mesmo espaço/tempo escolar?
5. Como você trabalha com os alunos em processo de alfabetização e com os alunos que já são alfabetizados?
6. Conte uma experiência de trabalho desenvolvida com os alunos, antes da pandemia, que, em sua opinião, teve um resultado significativo na aprendizagem deles.
7. Quais desafios você enfrenta com relação à sua prática pedagógica em turmas multisseriadas?
8. O que você tem feito para superar esses desafios?
9. O que você precisaria para te ajudar a enfrentar esses desafios?
10. Você já realizou alguma atividade com os alunos considerando a realidade deles? Como eles se desenvolveram? Conte um pouco dessa experiência.