



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

LUCIRLEIDE ROSA DE JESUS

**CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO CAMPO DE IBITITÁ: DA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO FORMATIVA DE PROFESSORES ÀS EFETIVAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Salvador
2017

LUCIRLEIDE ROSA DE JESUS

**CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO CAMPO DE IBITITÁ: DA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO FORMATIVA DE PROFESSORES ÀS EFETIVAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Proposta de intervenção para apreciação da banca do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia, em cumprimento de requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, área de pesquisa Classes multisseriadas das escolas do campo.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Ana Kátia Alves dos Santos

Salvador

2017

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Jesus, Lucirleide Rosa de.

Classes multisseriadas nas escolas do campo de Ibititá : da proposta de intervenção formativa de professores às efetivas práticas pedagógicas /

Lucirleide Rosa de Jesus. - 2017

108 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Kátia Alves dos Santos.

Projeto de intervenção (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

1. Educação rural - Ibititá (BA). 2. Classe multisseriada. 3. Professores – Formação. 4. Professores - Educação (Educação permanente). 5. Prática de ensino. I. Santos, Ana Kátia Alves dos. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas. III. Título.

CDD 370.91734 – 23. ed.

LUCIRLEIDE ROSA DE JESUS
CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO CAMPO DE IBITITÁ: DA
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO FORMATIVA DE PROFESSORES ÀS EFETIVAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Proposta de intervenção para apreciação da banca do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Bahia, em cumprimento de requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, área de pesquisa Classes multisseriadas das escolas do campo.

Salvador – BA, Aprovada em ____ de _____, de _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr^a Ana Ana Kátia Alves do Santos (orientadora)

Prof.^a Dr^a Giovana Cristina Zen (examinadora)

Prof.^a Dr^a Nanci Helena Rebouças Franco (examinadora)

DEDICATÓRIA

A todas e todos que lutam por uma educação de qualidade para as escolas do campo. Às mulheres, aos homens, educadoras e educadores e aos estudantes das escolas multisseriadas.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é falar com o coração e o meu coração está cheio de gratidão.

Primeiramente à minha gratidão a Deus por tudo, desde o ato da inscrição, às pessoas que ele colocou no meu caminho até este presente momento.

Agradeço a minha filha, meu neto e meu genro por me acolher com o amor mais puro e verdadeiro;

A minha família (pai,mãe, irmãs, irmão, sobrinhas, sobrinho e cunhados pelo apoio, compreensão e aconchego nos momentos difíceis e festejo nos momentos de vitória;

Aos meus colegas de turma que fizeram com que este percurso se tornasse mais leve, suave e alegre;

A professora Ana Kátia, minha orientadora pela paciência, tranquilidade e orientação, e por me transmitir segurança, mesmo nos meus momentos de dúvidas;

As professoras do Mestrado profissional Roseli de Sá, Inez Carvalho, Alessandra Assis, Sílvia Leite, Jamile Borges, as quais me proporcionaram conhecimentos fundamentais no meu percurso de mestranda;

As professoras e aos professores, colegas de trabalho, que aceitaram o desafio de lutar por uma educação de qualidade para as escolas multisseriadas do campo e que muito contribuíram com a pesquisa e construção da proposta de intervenção;

As colegas da Escola Antonília Rosa de Jesus e as minhas alunas e meus alunos das turmas multisseriadas nos anos de 2015, 2016 e 2017;

A ex secretária de Educação de Ibititá Fabrízia Pires de Oliveira pela iniciativa de propor a parceria entre a Universidade Federal da Bahia e o município de Ibititá; A atual secretária de Educação de Ibititá Kaliandra Lúcia de Lima Pereira.

RESUMO

Este projeto de intervenção buscou investigar quais são os impactos da ausência da formação continuada dos professores relativos às práticas pedagógicas nas classes multisseriadas, nas escolas do campo da rede municipal de educação de Ibititá e propor como proposta de intervenção um plano de estudos sobre educação do campo, classes multisseriadas e práticas pedagógicas para as classes multisseriadas. Por meio da etnografia buscou se compreender a realidade investigada. A pesquisa considerou como base de referência os depoimentos dos professores que atuam nas classes multisseriadas nos três primeiros anos do ensino fundamental, colhidos através do grupo focal e questionário, a observação participada e o referencial teórico. O projeto discorre a respeito da ausência da formação continuada para os professores das classes multisseriadas, das escolas do campo. A pesquisa expôs a necessidade de uma proposta de intervenção para a rede municipal de educação de Ibititá, com foco na formação continuada para os docentes que atuam nas escolas multisseriadas, sendo construído um plano de estudos sobre educação do campo e práticas pedagógicas para as classes multisseriadas. Esta proposta não se define como um modelo pronto e acabado para implantação, mas se apresenta como uma possibilidade a ser analisada para o processo de formação das educadoras e educadores das classes multisseriadas das escolas do campo na rede municipal de educação de Ibititá.

PALAVRAS CHAVES: Educação do Campo. Classes Multisseriadas. Formação de Professores. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This intervention project sought to investigate the impact of the absence of continuing teacher education on the teaching practices in the multi-grade classes in the schools of the municipal education network of Ibititá and propose as a proposal for intervention a study plan on education in the field , multi-series classes and pedagogical practices for the multi-series classes. Through ethnography he sought to understand the reality investigated. The research considered as baseline the statements of teachers who work in the multiserries classes in the first three years of elementary school, collected through the focus group and questionnaire, participatory observation and theoretical reference. The project addresses the lack of continuing education for teachers in the multi-grade classes, in the rural schools. The research exposed the need for an intervention proposal for the municipal education network of Ibititá, focusing on the continuous training for teachers working in multi-series schools, with a plan of studies on field education and pedagogical practices for the multi-seriate classes. This proposal is not defined as a ready and finished model for implementation, but presents itself as a possibility to be analyzed for the training process of the educators and educators of the multisite classes of the rural schools in the municipal network of education of Ibititá.

KEY WORDS: Field Education. Multiserries classes. Teacher training. Pedagogical practices.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DAS CLASSES MULTISSERIADAS.....	20
2.1 Educações do Campo: Trajetória e conceitos.....	20
2.2 O contexto das classes multisseriadas das escolas do campo	27
3. O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS DO CAMPO.....	34
3.1. Trajetória de formação de professores no município de Ibititá.....	45
4. CONCEPÇÃO DE PESQUISA.....	51
4.1 Pressupostos Metodológicos da Pesquisa e Intervenção.....	52
4.2 'Retrato' do campo de pesquisa: Breve histórico do município de Ibititá.....	54
4.3 Perfil dos professores das escolas multisseriadas da rede municipal de educação de Ibititá.....	57
4.4 Os caminhos da pesquisa.....	58
4.5 Análise dos dados da pesquisa.....	64
5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO FORMATIVA PARA PROFESSORES DAS CLASSES MULTISSERIADAS	75
6. CONSIDERAÇÕES.....	84
7. REFERÊNCIAS.....	86
8. APÊNDICES.....	92
9. ANEXOS.....	94

1. INTRODUÇÃO

Uma educação de qualidade requer elementos básicos, como recursos financeiros, estrutura física adequada, boas condições de trabalho, e, principalmente, uma boa formação continuada de professores. O papel do professor é de extrema importância para uma educação de qualidade, sendo assim é necessário que o docente tenha uma boa formação, pois afeta diretamente nas ações essenciais para o processo de aprendizagem dos estudantes.

A formação de professores é um dos campos de conhecimento educacional mais discutido no meio acadêmico e profissional ao longo das últimas décadas. O processo de globalização tem profundas repercussões no mundo da cultura, na vida dos indivíduos e das sociedades. Surge então, a necessidade de reconstruir uma identidade profissional individual e coletiva que atenda as demandas educacionais de cada grupo social.

Neste sentido, todas as mudanças pelas quais passam a sociedade exigem, um sistema educacional renovado, que respeite as especificidades de cada realidade. Libâneo (1998) acredita que os momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva, uma vez que após o desenvolvimento da sua prática, os professores poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando os principais pontos positivos e negativos ocorridos durante a sua prática em sala de aula. Acreditamos que a formação docente não seja construída apenas de títulos acadêmicos e conhecimentos técnicos e científicos, ela é construída, principalmente, a partir das trocas de experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Assim, é preciso um processo de formação contínua, dentro do próprio espaço de trabalho.

Ensinar de forma significativa é um grande desafio para os professores que atuam nas classes Multisseriadas das escolas do Campo. Entendo, portanto, que é necessário perceber as possibilidades de aprendizagem que são significativas para

as crianças do campo, e o contexto do cotidiano é um espaço propício para as aprendizagens surgirem.

Ao trabalhar em uma classe Multisseriadas, em uma escola do campo da rede municipal de Educação de Ibititá, percebi os grandes desafios que teria de enfrentar no sentido de propor aos estudantes um ensino de qualidade, sobretudo por não ter uma formação voltada para o trabalho em classes multisseriadas. A princípio foi um grande desafio. Sabia que não seria fácil desenvolver ações pedagógicas que promovesse o sucesso da turma. Porém, o trabalho de observação da turma, seria o primeiro passo para conhecer os diversos níveis de aprendizagens da turma e estabelecer uma proposta de trabalho para atender todo o grupo.

O fato de ter nascido e morar em localidade rural, ter estudado em turma multisseriadas e atuar hoje em classe multisseriada de escola do campo, foi muito importante para eu perceber as inúmeras possibilidades de aprendizagens existentes na diversidade da multisseriação e estabelecer uma concepção de novas práticas pedagógicas que tenha relação com as experiências vivenciadas pelos estudantes do campo.

Fiz do meu trabalho na classe multisseriada uma "obra de arte" na qual apresenta uma infinidade de possibilidades de conhecimentos, assim como em uma obra de arte o artista expressa suas emoções, os estudantes das classes multisseriadas expressam as suas experiências individuais e coletivas construídas em seu cotidiano social. Assim como acredito no potencial da arte enquanto conhecimento a ser construído, linguagem a ser experimentada e fruída, expressão a ser externalizada e refletida, também acredito que a diversidade de saberes presente na classe multisseriada, proporciona uma grande oportunidade de construção de aprendizagens, levando os estudantes a construir, experimentar, externalizar e refletir, sobre as suas vivências cotidianas transformando – as em conhecimentos.

Como professora da escola do campo, em classe Multisseriada e a partir de conversas com outros docentes atuando em classes multisseriadas surgiram inquietações que invadiram as minhas reflexões: como elaborar propostas de

trabalho para atender as crianças em seus diferentes níveis de aprendizagens em uma classe Multisseriada? Como compreender as possibilidades de aprendizagem significativas nas práticas pedagógicas das classes Multisseriadas das escolas do Campo? Ao refletir sobre isso, senti a necessidade de propor à gestão pública municipal um processo formativo contínuo para os professores atuantes nas classes multisseriadas, nas escolas do campo, sendo esta a minha proposta de intervenção.

E foi a partir dessa minha inquietação que percebi o quanto seria fundamental saber o quanto a ausência da formação teórica dos professores afetavam as ações pedagógicas desses docentes nas classes multisseriadas, no sentido de influenciar na qualidade de suas práticas pedagógicas, e conseqüentemente na aprendizagem dos estudantes.

Compreendendo que a Educação do campo é entendida como uma forma de valorizar a diversidade de conhecimentos e saberes, produzidos através das diversas experiências vivenciadas pelas comunidades do campo, especificamente em classes multisseriadas, o perfil docente para atuar na escola do campo, em classes multisseriadas, exige um profissional com uma formação direcionada à compreensão dessa diversidade, uma vez que ele tem que dar conta de dimensões educativas presentes nesta realidade. Compreender a formação do professor e seu compromisso com a prática pedagógica, relacionando-o com a realidade da escola é um dos grandes desafios da atualidade.

O Plano Municipal de Educação de Ibititá mesmo apresentando estratégias para a educação do campo nas escolas da rede, na prática, a sua efetivação é ausente.

O Governo federal criou políticas educacionais de atendimento às escolas do campo através do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, instituído pelo Decreto nº 7.352 de 04 de Novembro de 2010(BRASIL, 2010). O programa tem suas ações em quatro eixos: “gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica”.

Uma das ações previstas é a formação de professores, contemplada pelo PRONACAMPO através do programa Escola Ativa. O Programa Escola Ativa tem suas origens na experiência colombiana e fez parte das políticas públicas do Governo Federal para a Educação do Campo instituída em 1997, na perspectiva de auxiliar o trabalho educativo com as classes multisseriadas, fundamentado nas orientações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

No Brasil, o Escola Ativa foi financiado inicialmente pelo Banco Mundial, como uma ação do Projeto Nordeste e, posteriormente tornou-se um Programa a partir do FNDE/FUNDESCOLA até ser coordenado pela SECADI/MEC, em 2007. O Programa tem o objetivo de promover a melhoria das condições de trabalho dos professores e permanência e aprendizagem dos estudantes do campo em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

Embora o PRONACAMPO tenha sido criado com o intuito de garantir a formação dos profissionais da educação nas escolas do campo no Brasil, suas ações não foram suficientes para a eficácia na garantia da qualidade da educação das crianças do campo por inúmeros fatores, tendo como destaque a descontinuidade da formação contínua dos educadores do campo, pois a Secretaria de Educação além de não dar continuidade à formação específica em serviço, promove também, uma rotatividade entre os professores que atuam nas classes multisseriadas das escolas do campo. A partir desta compreensão proponho-me a investigar quais são os impactos da ausência da formação dos professores relativos às práticas pedagógicas nas classes multisseriadas, nas escolas do campo da rede municipal de educação de Ibititá.

Os desafios de integrar os objetivos de trabalho de cada ano e ciclo de aprendizagem sem a fragmentação de conteúdos e metas são enormes, uma vez que trabalhar com a heterogeneidade de ciclos escolares, de anos, faixa etária e aprendizagens exige compreensão do que seja o trabalho a partir da interdisciplinaridade. É importante que os professores tenham tempos e espaços

destinados para refletir sobre a sua prática e planejar as situações didáticas que atenda toda a diversidade das classes multisseriadas.

Acredito que a falta de uma formação específica e adequada para os professores das classes multisseriadas dificulta a atuação dos educadores e o trabalho docente desenvolvido nas referidas classes não atende as características heterogêneas dos estudantes, pois, mesmo tendo alunos de várias idades ou níveis de aprendizagens, os professores planejam suas aulas seguindo uma metodologia única, baseada em um currículo único.

A organização das classes multisseriadas, que consiste em turmas de estudantes em diferentes idades e níveis de aprendizagem em uma mesma classe e submetida à responsabilidade de um único professor por turma, é uma realidade comum dos espaços rurais brasileiros, sob a denominação de escolas do campo.

As turmas multisseriadas é uma realidade nas escolas do campo da Rede Municipal de Educação de Ibititá. Muitas escolas estão organizadas de forma multissérie, como são denominadas as classes formadas por estudantes de dois ou mais anos do Ensino Fundamental nos anos iniciais.

As classes multisseriadas é uma realidade comum às escolas do campo. No entanto, essa organização se constitui um grande desafio para docentes e comunidades envolvidas no processo educacional. Ao se depararem com uma classe multisseriada, os professores encontram os mais variados desafios que vão desde a falta de apoio pedagógico até a escassez de material didático e pedagógico adequados para o trabalho nessas turmas. Outro grande desafio para os docentes é a heterogeneidade existente nessas turmas, pois ainda existe a ideia de, homogeneização esperada pelos professores nas salas de aula. Porém, a formação dos professores para as classes multisseriadas, na Rede de Educação de Ibititá é o grande e maior desafio enfrentado. Embora a formação não seja o único desafio a ser enfrentado no ensino das classes multisseriadas é na mesma que os professores se sentem mais afetados no que diz respeito às práticas pedagógicas exercidas, sem sucesso, para o bom desempenho dos estudantes.

Neste sentido, a proposta de intervenção tem como objetivo geral investigar quais são os impactos da ausência da formação continuada dos professores relativos às práticas pedagógicas nas classes multisseriadas, nas escolas do campo da Rede Municipal de Educação de Ibititá. Para chegar ao objetivo proposto neste trabalho, esta proposta traz os seguintes objetivos específicos: Conceituar Educação do Campo, classes multisseriadas e formação de professores; Descrever o processo de pesquisa etnográfica relativa às classes multisseriadas; analisar como a ausência de formação dos professores relativa às classes multisseriadas interfere na prática docente e apresentar como proposta de intervenção a implantação de um grupo de estudos para os professores das classes multisseriadas das Escolas do Campo, na Rede de Educação de Ibititá.

Portanto, para alcançar os objetivos propostos no presente projeto a metodologia de pesquisa utilizada será baseada nos princípios qualitativos etnográficos, buscando a qualidade de investigação em torno dos sujeitos envolvidos, promovendo um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada (ANDRÉ, 2005).

À pesquisa qualitativa surgiu no final do século XX, quando os cientistas sociais passaram a questionar a eficácia do método positivista para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Este método de pesquisa surge contrária à visão empírica positivista da ciência, pela busca de interpretar os fatos, descobrir novos dados e a valorização da indução. A abordagem qualitativa se opõe a um modelo único de pesquisa para todas as ciências, por compreender que as ciências sociais apresentam especificidades que requer um método investigativo próprio.

Em uma pesquisa social o pesquisador busca entender os fatos e explicar o comportamento dos sujeitos envolvidos na investigação. Ou seja, o foco da investigação está centrado na compreensão dos significados das ações e seus sujeitos. O investigador entra no contexto investigado, participa de seu cotidiano, busca compreender o mundo real do ambiente pesquisado. A pesquisa qualitativa descreve a complexidade do problema, sendo necessário compreender as vivências

do grupo, contribuir no processo de mudança, possibilitando o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos.

GODOY (1995) afirma que a pesquisa qualitativa não se preocupa com dados numéricos, ou em medir os eventos estudados, tão pouco usa instrumento estatístico para analisar as informações, ela busca obter os dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos a partir do contato direto do investigador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos de acordo a perspectiva dos indivíduos participantes da situação em estudo.

As palavras de Godoy me fazem compreender que é necessário estar em contato direto com a realidade investigada para obter resultados satisfatórios. Assim, entendo que é preciso compreender os saberes culturais do cotidiano dos professores para melhor propor uma consonância com os conhecimentos científicos postos pelas instituições de ensino. A abordagem qualitativa da pesquisa prevalece os relacionamentos sociais.

O método etnográfico, em destaque nesta pesquisa qualitativa pode ser entendido como uma forma específica de investigação em que o pesquisador entra em contato com a realidade vivida pelos pesquisados e compartilha seu universo, num exercício que vai além de captar e descrever suas representações e visão de mundo é mais, uma relação de troca, comparar suas próprias teorias e representações com as deles a fim de obter um bom entendimento, ou pelo menos um caminho para este, não previsto anteriormente.

Para ANDRÉ (2005) uma “[...] preocupação evidente nos trabalhos etnográficos é com o público, a clientela-alvo, de modo que os resultados do trabalho possam ser de alguma forma, úteis aos indivíduos ou grupos a ele relacionados”. Nas palavras da autora, a pesquisa etnográfica tem uma grande preocupação em realizar um trabalho no qual os resultados da pesquisa tenham uma ação transformadora na realidade dos pesquisados.

A etnografia parte da concepção de que a investigação é um processo indutivo baseado na descoberta, ou seja, não se limita a testes de hipóteses, mas, na busca de novos caminhos investigativos, isto é, é um método flexível de pesquisa.

Segundo ANDRÉ (2005), a pesquisa etnográfica busca a formular hipóteses, conceitos abstrações, teorias, usando um plano de trabalho aberto e flexível, no qual os dados investigados são constantemente revistos, reavaliados, reformulados e repensados, buscando novas técnicas, instrumentos e fundamentos teóricos. Esse tipo de pesquisa procura a descobrir novos conceitos, relações e formas de entender a realidade.

A pesquisa etnográfica é caracterizada pela preocupação com o significado das experiências vivenciadas pelos sujeitos pesquisados, ela envolve um trabalho de campo no qual o pesquisador se envolve completamente com o espaço, com a situação e com os indivíduos investigados (ANDRÉ, 2005). A etnografia estabelece estreitas relações entre o pesquisador e a cultura do campo investigado, possibilitando a compreensão do comportamento humano e suas relações sociais com a realidade, ela consiste em compreender as práticas e os saberes dos sujeitos pesquisados através de observações e conversações. Na pesquisa etnográfica o ambiente investigado torna-se um laboratório vivo, no qual, o observador deve levar em consideração todas as informações que possam constituir o que se pretende observar para conhecer. Através da pesquisa etnográfica o pesquisador recolhe uma grande quantidade de dados, e informações os quais possibilitam compreender a situação e elaborar intervenções significativas.

O caráter de investigação defendido pela pesquisa etnográfica não se explica por seu entendimento corriqueiro, de uma interferência hierárquica, que fiscaliza e controla. Além da tentativa de definir o pesquisador como, ao mesmo tempo, técnico e praticante, a etnografia indica uma possibilidade de interação com o objeto de pesquisa. A etnografia configura a pesquisa como um trabalho de ação onde coloca o pesquisador na situação estudada, transformando-o em um observador participante da ação planejada no campo em estudo, transformando a investigação em uma pesquisa interventiva participante.

Já a pesquisa-intervenção, fundamento deste projeto, consiste em um trabalho investigativo participado o qual busca investigar um grupo ou uma situação na sua diversidade qualitativa, assumindo uma proposta de intervenção de caráter

social. A pesquisa-intervenção representa uma crítica à política positivista de pesquisa, ela rompe com a visão tradicional de pesquisa e direciona sua base teórico-metodológica para a pesquisa participativa, propondo uma atuação transformadora da realidade social, política e cultural. A pesquisa-intervenção não propõe mudança imediata da ação instituída e aqui se configura como proposta. A mudança é resultado da relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto. A relação entre o pesquisador e o objeto pesquisado é dinâmica e determinará os caminhos da pesquisa. A pesquisa – intervenção é ação, construção, transformação coletiva, é um recorte de um cotidiano em suas funções.

A proposta de intervenção visa transformar o espaço de forma significativa e seguindo os pressupostos teórico-metodológicos e objetivos deste projeto, a mesma fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa-intervenção. Tem como base a ideia de uma relação dialética entre pesquisa e ação, supondo ainda que a pesquisa deve ter como função a transformação da realidade.

Nesta perspectiva, a escolha desta forma interventiva de pesquisa se dá por entendê-la enquanto possibilidade de uma estreita relação entre o pesquisador e o ambiente pesquisado. A pesquisa interventiva etnográfica é a melhor indicada, pois aborda o cotidiano, onde as interações ocorridas fazem parte de um contexto repleto de significados, que por sua vez estão inseridos no universo cultural que também deve ser pesquisado.

A metodologia utilizada para a coleta dos dados da pesquisa foi feita através de observações participantes, na qual foi realizado o registro da dinâmica das atividades realizadas em sala de aula. Também foi feita a análise bibliográfica de estudos sobre as concepções de Educação do Campo, classes multisseriadas e a formação dos professores de classes multisseriadas e entrevistas realizadas através do grupo focal composto pelos professores que atuam nas classes multisseriadas das escolas do campo, com entrevistas direcionadas aos professores, com indagações sobre a concepção de Educação do campo e classes multisseriadas e as diferenças entre educação do campo e educação urbana, sobre os desafios e dificuldades das práticas educativas nas turmas multisseriadas e a correlação entre

formação de professores e práticas pedagógicas. As entrevistas foram realizadas de forma coletiva entre os professores das classes multisseriadas das Escolas do Campo da Rede Municipal de Educação de Ibititá, ao passo que o questionário aplicado de forma individual, contendo perguntas, direcionadas ao campo da formação de professores, tempo de experiência nas classes multisseriadas e forma de ingresso na rede de educação de Ibititá.

Após a coleta dos dados realizei uma análise detalhada das informações e a partir daí elaboramos a proposta de intervenção que consiste em propor à gestão municipal a criação de um grupo de estudos para os professores que atuam nas classes multisseriadas, das Escolas do Campo da Rede de Educação de Ibititá. O presente projeto de pesquisa está organizado em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos um breve panorama conceitual da Educação do Campo, seu histórico e bases originárias da Educação do Campo. Apresentaremos também, ainda neste capítulo primeiro, concepções e realidade das classes multisseriadas no Brasil, como são organizadas, bem como os desafios pedagógicos das turmas multisseriadas.

No segundo capítulo fizemos a descrição densa do processo de pesquisa etnográfica aplicado, apresentando o processo metodológico, inspirado na etnografia para interpretação dos dados e apontamos os procedimentos metodológicos usados para levantar, junto aos professores das classes multisseriadas, das Escolas do Campo na Rede Municipal de Educação de Ibititá os elementos fundamentais para compor a proposta de intervenção. Trazemos também neste capítulo, a descrição da rede relativa às classes multisseriadas.

No capítulo três elaboramos uma trajetória da formação de professores nas classes multisseriadas das Escolas do Campo, com uma discussão conceitual sobre a formação de professores das Escolas do Campo, especificamente das classes multisseriadas, e finalmente no capítulo quatro apresentamos a proposta de intervenção que será a criação de um grupo de estudos sobre Educação do Campo e classes multisseriadas para os professores que atuam nas classes multisseriadas, das Escolas do Campo na Rede Municipal de Educação de Ibititá.

2. CAPÍTULO 1. PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DAS CLASSES MULTISSERIADAS

A sociedade passa constantemente por mudanças. No campo da educação as transformações acontecem de forma lenta e gradual e na educação do campo pouco se nota esta evolução no que se refere às políticas públicas educacionais. No início do século XX a educação era privilégio de poucos e esta não chegava às populações do campo. A educação rural não foi sequer mencionada na Constituição Federal de 1891. Porém, as discussões sobre a Educação do Campo vêm se destacando no Brasil desde o início da organização dos movimentos sociais do MST e de outros movimentos que defendem a Educação de qualidade para as populações denominadas camponesas como indígenas, quilombolas e rurais, com o intuito de manter essas populações em suas comunidades por meio da valorização da cultura, do trabalho e da sua própria identidade.

2.1 Educação do Campo: Trajetória, conceitos e concepções.

As primeiras concepções de Educação do Campo no Brasil surgiram desde 1889 após a Proclamação da República, com a instituição da pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, visando atender os estudantes dessas áreas. Esta pasta foi extinta em 1894, sendo novamente instalada em 1909 como instituição de ensino para os agrônomos. A partir da Constituição Federal de 1934 a Educação ganha abrangência com o movimento dos pioneiros da Escola Nova, representando as forças das diversas classes sociais, solicitando mudanças educacionais e a educação do Campo aparece na nova constituição no artigo 156, no qual o parágrafo único determina que a união reserve vinte por cento dos recursos destinados à educação para o ensino nas áreas rurais. Embora, seja uma medida importante para a educação rural, não é suficiente para as demandas da Educação do Campo. A Constituição Brasileira de 1947 transfere a responsabilidade da educação rural para as empresas privadas, determinando em seu artigo 166 que as empresas agrícolas individuais

serão obrigadas a manter o ensino primário e gratuito para os empregados e filhos menores de catorze anos. Neste sentido, o estado se tornou isento da educação para os povos das comunidades rurais.

As escolas rurais foram construídas tardiamente no Brasil e, mesmo sendo construídas atendiam uma pequena parcela da população campesina, pois as vagas eram limitadas e não atendiam as demandas dos estudantes do campo. Existem na história da educação brasileira claras evidências do descaso das elites dominantes com a educação pública, particularmente, com as escolas do campo. O poder público pouco se interessou em desenvolver políticas educacionais visando a melhoria da qualidade das escolas do campo.

Conforme LEITE (1999, p. 14),

A Educação Rural no Brasil, por motivos sócios – culturais, sempre foi relevada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político - ideológica da oligarquia agrária conhecida na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade.

Ainda hoje prevalece a cultura de que a educação destinada aos povos do campo requer menos atenção e que as escolas urbanas ainda são as privilegiadas em recursos de qualidade, ou seja, o estado por muito tempo vem se omitindo em relação ao atendimento estrutural das escolas do campo.

Por volta de 1950, com a modernização do campo que beneficiou os grandes latifundiários, iniciou – se um processo de esvaziamento do campo, o chamado êxodo rural, provocado por dois fatores fundamentais: a modernização do campo deixou o agricultor familiar excluído dos recursos financeiros destinados a produção agrícola e a atração do processo de industrialização oferecida pelas cidades. Com isso os jovens do campo viam diante de si a oportunidade de uma vida melhor nos centros urbanos. Com esses acontecimentos e diante do descaso do estado em relação à educação rural os próprios moradores criaram escolas para os seus filhos, tendo como parceiros

os sindicatos rurais, as igrejas e outras instituições não governamentais. Surge a partir daí um movimento de luta por uma educação do campo de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96 (LDB) define no artigo 28 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.

As medidas de adequação das propostas educacionais para as escolas do campo não contemplam as especificidades dos povos do campo em sua diversidade, pois o campo não é apenas um espaço geográfico. É um espaço de lutas e movimentos sociais, no qual as reflexões sociais são constantes e dinâmicas. É um espaço de cultura e saberes próprios, de tradições e costumes; é ainda um espaço de dimensões temporais independentes do calendário convencional, com sujeitos historicamente construídos a partir de suas experiências e vivências cotidianas.

As discussões sobre a Educação do Campo vêm se destacando no Brasil desde início da organização dos movimentos sociais do MST e de outros movimentos que defendem a Educação de qualidade para as populações denominadas camponesas como indígenas, quilombolas e rurais, com o intuito de manter essas populações em suas comunidades por meio da valorização da cultura, do trabalho e da sua própria identidade.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 não menciona diretamente a Educação do Campo, porém, o Artigo 205, ao garantir o direito de todos os brasileiros ao acesso à educação independente de residirem na zona urbana ou rural,

contempla todos os níveis e modalidades de ensino ministrado em qualquer parte do país o que indiretamente abrange a Educação do Campo.

As atuais políticas públicas direcionadas à questão da melhoria da qualidade educacional em escolas rurais multisseriadas, estão vinculadas às orientações estabelecidas na Lei nº 9394/96 – LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) no artigo 28, propondo medidas de adequação da organização escolar, das propostas metodológicas e curriculares à vida do campo.

As políticas de Educação do Campo no Brasil estão regulamentadas especialmente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo do Campo. As DOEBEC, nos artigos 4º e 5º, no que se refere à organização curricular orientam que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

As mesmas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo do Campo, resolução CNE/CEB N°01/2002 traz em sua concepção que,

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não - urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2012, P.5).

A lei está instituída, porém, a operacionalização efetiva das Diretrizes ainda não é um instituinte no processo de ensino das classes multisseriadas, nas escolas do

campo. No modelo de educação oferecido às escolas brasileiras do campo predomina não apenas a valorização da cultura urbana, mas também o modelo de educação pautado no sistema fabril, ainda prevalece a ideia de que precisa sair do campo para obter crescimento intelectual, econômico e social na cidade.

De acordo (LEITE, 1999) a educação do campo é historicamente precária, as escolas rurais concentram altos números de índices educativos negativos e a estrutura escolar nas comunidades camponesas ficou ainda mais precarizada com a expansão do neoliberalismo propondo a nucleação das escolas rurais, cujos alunos, de diversas localidades são transportados para escolas localizadas nas sedes dos municípios, e essa ação enfraquece de forma acentuada a rede escolar rural. Dessa maneira, politicamente, a ampliação da rede de escolas no campo é um avanço extremamente necessário.

O termo Educação do Campo surge com a força dos movimentos sociais do campo em busca de uma educação de qualidade e de valorização dos saberes cotidianos das comunidades do campo como afirma CALDART (2007, p.2) ao dizer que:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas; nasceu da combinação das lutas dos Sem Terras pela implementação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Para CALDART (2008) o vínculo com as lutas sociais é um princípio da Educação do Campo, do qual a mesma se origina. A Educação do Campo, portanto, nasce de uma ideologia, de uma tomada de posição contra a lógica de que o campo é apenas o lugar de produção, surge do pensamento ideológico de que os povos do campo são sujeitos de direitos e construtores de sua própria identidade. De acordo com FERNANDES, CERIOLI e CALDART (2004, p.23) “A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa”.

Neste sentido, o principal desafio é compreender qual concepção de educação está embutida nas políticas educacionais direcionadas à educação do campo, pois não basta criar políticas públicas, é necessário que estas políticas garantam os direitos dos cidadãos das comunidades do campo, é necessária uma educação que valorize e respeite a cultura e a diversidade existente no campo, como afirmam FERNANDES, CERIOLI e CALDART (2004, p.23)

[...] deve ser uma educação no sentido amplo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Partindo desta lógica, o grande desafio para a Educação do Campo é pensar uma educação que atenda os interesses dos povos do campo, que para ARROYO (2004) a Educação Básica do campo deve estar vinculada ao movimento social do campo, ela é construída pelo movimento social do campo, pois, este é educativo. Segundo ele, a Educação Básica faz parte da dinâmica social e cultural mais ampla e o movimento social do campo é vivo, dinâmico e atuante. Arroyo traz para reflexão a ideia de que a educação do campo continua sendo vista como inferior e a população campesina como a que não necessita de educação de qualidade para sobreviver. Ele afirma que:

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha das primeiras letras. (ARROYO, 2004, p.69).

Assim, prevalece a visão negativa do campo, a visão de que a educação de qualidade é prioridade das elites urbanas, de que a população do campo é atrasada, é inferior, e portanto, não precisa ter um grau elevado de escolarização. Arroyo reforça que a sociedade precisa compreender que a educação de qualidade é um direito do

homem enquanto cidadão e que a escola do campo tem que dar conta da educação básica de qualidade como direito do homem, da mulher, da criança e do jovem do campo.

Para CALDART (2004), a Educação do Campo está se constituindo a partir da dinâmica do movimento social e do processo de humanização das pessoas que vivem no campo. Portanto, a escola do campo precisa ser construída com o intuito de transformar as experiências vivenciadas pelos povos do campo em experiências de humanização e de saberes que servirão de base para a construção das identidades dos sujeitos do campo. Esses sujeitos precisam se conscientizar de que eles são os construtores da sua própria história e do seu destino como complementa (SODRÉ 2013, P.49) ao afirmar que,

Neste processo de identificarem - se e de identificar a Educação do Campo esses sujeitos fortalecem a luta pela afirmação do campo como espaço de vida com sua diversidade cultural, étnicas e com formas de produção social e econômica singulares desse espaço histórico.

Assim, é importante pensar que o campo é um espaço de construção de sujeitos históricos e de produção de conhecimentos, e que a Educação do Campo deve se pautar na perspectiva de reconhecer esses sujeitos como cidadãos e cidadãs que lutam pelos seus direitos e que a escola do campo tem um papel fundamental nesta construção idenitária dos sujeitos ao se colocar como espaço de articulação entre os conteúdos científicos curriculares e os saberes dos povos que vivem no campo, valorizando as suas práticas sociais e culturais.

Para FOERSTE e FOERSTE (2012, P.157),

[...] a educação do campo produz - se como construção coletiva e se concretiza no esforço de aproximação de saberes da terra com saberes acadêmicos. Trata - se de uma prática dialógica e trabalho colaborativo permanente. Entende - se assim por “educação do campo” a práxis que articula a relação dos sujeitos coletivos com a terra de modo que a prática educativa campesina constitui - se como

formação que cultiva cada um e a todos, sem dicotomizar a relação sujeito-mundo do trabalho.

A Educação do Campo surge como crítica à realidade da educação brasileira, especificamente a educação oferecida aos povos que vivem no campo. Para CALDART (2009), a Educação do Campo “[...] é um movimento real de combate ao atual estado de coisas”. Para a autora, deve ser um movimento prático com objetivos práticos de interpretação da realidade, visando orientar as ações e lutas por políticas educacionais para o campo. Segundo ela, a Educação do Campo, pela práxis pedagógica dos movimentos sociais pode ajudar a revigorar a tradição de educação emancipatória de formação do homem do campo. Sendo assim, a luta dos movimentos sociais do campo por uma Educação Básica de qualidade precisa ser reconhecida, precisa ser atendida. A voz dos sujeitos do campo precisa ser ouvida, e o espaço da escola é indispensável para dar vez e voz ao homem do campo, através da disseminação e valorização das narrativas singulares e identitárias do campo CALDART (2009).

2.2 O contexto das classes multisseriadas das escolas do campo.

As escolas multisseriadas são localizadas em comunidades rurais nas quais o número de alunos é insuficiente para formar turmas por seriação. Sua organização é composta de estudantes de duas ou mais séries, com idades e níveis de aprendizagem diversos, atendidos por um único professor. Em geral, possuem infraestrutura precária, com professores, em sua maioria, sem a formação inicial, poucos recursos didáticos e ações pedagógicas desvinculadas do cotidiano social e cultural da comunidade. Porém, esta organização escolar facilita o acesso à educação em sua própria comunidade. Em muitos casos, a escola é o único espaço de acesso ao conhecimento e permite que a população tenha acesso ao conhecimento produzido pela sociedade sem precisar deslocar – se para outros lugares. Entretanto, os professores enfrentam grandes desafios em suas práticas docentes,

principalmente o de lidar com a heterogeneidade de idade e ritmos diferentes de aprendizagem.

De acordo BARROS, HAJE e CORREA (2015, p.29) os professores, “[...] pela dificuldade para alfabetizar, tem pouca oportunidade de realizar atendimento aos estudantes que não sabem ler e escrever”, e por isso acreditam que os estudantes das classes multisseriadas apresentam pouco rendimento na aprendizagem e, portanto, estão fadados ao fracasso escolar e a repetência. Para SANTOS e MOUROS (2015), as classes multisseriadas são tratadas como pragas que deveriam ser exterminadas para dar lugar às classes seriadas como são nas escolas urbanas.

No entanto, a multisseriação é uma realidade nas escolas brasileiras do campo e, embora, o poder público não ofereça políticas educacionais eficazes para a melhoria da qualidade do ensino, as classes multisseriadas ainda resistem as tentativas do governo em extingui-las. Esses autores ressaltam que a visão negativa sobre as escolas multisseriadas não deve ser considerada como verdade absoluta.

As escolas multisseriadas surgiram no Brasil após a saída dos jesuítas, muitas com o apoio do governo aos professores ambulantes que iam de fazenda em fazenda para ensinar as crianças, depois o governo passa a assumir o ensino para estudantes de diferentes idades e níveis de aprendizagem e, mais tarde, após a República, com a construção dos grupos escolares, nos quais todos os alunos estudavam em uma única classe com um único professor ministrando as aulas.

As escolas multisseriadas do campo enfrentam o descaso dos governantes, contando com o apoio dos movimentos sociais do campo na busca do fortalecimento da luta por uma Educação Básica de qualidade para as crianças e jovens do campo. HAJE (2011, P. 9) pontua que “[...] as escolas multisseriadas constituem sua identidade referenciada na precarização do modelo seriado de ensino”, isso porque os professores por não saberem lidar com os grupos de aprendizagens da classe multisseriada, acabam por fragmentar a turma em series. É preciso, portanto, transgredir este modelo seriado de ensino.

Historicamente as classes multisséries são sustentadas por políticas compensatórias educacionais, no sentido de solucionar o problema de acesso a escolarização dos estudantes do campo e, embora, estejam localizadas no meio rural, ainda prevalece nas escolas multisseriadas o paradigma da escola seriada urbanocêntrica, como afirma (HAJE 2011, P. 105) ao dizer que:

Esse discurso se assenta no paradigma urbanocêntrico, de forte inspiração eurocêntrica, que estabelece os padrões de racionalidade e de sociabilidade ocidentais como universais para o mundo, impondo um único modo de pensar, agir, sentir, sonhar e ser como válido para todos, independentemente da diversidade de classe, raça, etnia, gênero e idade existente na sociedade. Esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando-os a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e as do campo, e a compreender que as do campo devem seguir os mesmos parâmetros e referências daquelas da cidade, se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar escolas de qualidade.

A organização em classes multisseriadas nas escolas do campo é considerada uma situação provisória, pois esta organização é devido a redução do número de alunos em um determinado ano escolar. No entanto, não tem a atenção devida do poder público e nem do sistema educacional. Diante do desafio de ensinar em uma turma multisseriada sem receber o apoio necessário, os professores organizam suas ações pedagógicas de forma semelhante às classes seriadas, elaborando vários planos de aula e atividades que atendam as séries existentes na turma, e, muitas vezes, dividindo o quadro em partes para direcionar os conteúdos às diferentes séries. No entanto, esta forma de organizar o trabalho pedagógico na sala de aula dificulta o trabalho do professor, bem como a aprendizagem dos estudantes, pois de acordo com MORAES, BARROS, HAJE E CORRÊA (2015, p.404),

A presença e materialização das séries nas escolas multisseriadas, além de dispersar a turma e deixar o professor enlouquecido ao coordenar as atividades pedagógicas na sala de aula, limita o tempo de aula a ser ministrado aos estudantes, pois os educadores têm que

elaborar e executar vários planos de ensino de acordo com os conteúdos de série presente em sua turma, os quais, em geral, são estabelecidos pelos técnicos das secretarias de educação.

O professor das turmas multisseriadas, além, de lidar com a diferença de ritmos e tempo de aquisição do conhecimento pelas crianças, ainda precisa enfrentar a dificuldade de motivação em função das distintas faixas etárias numa mesma classe, no sentido de conseguir planejar e organizar ações pedagógicas que favoreça a progressão da aprendizagem dos estudantes. Esta heterogeneidade presente nas classes multisseriadas resulta em interações compostas de diversos saberes culturais e sociais que possibilita a troca de experiências e, portanto, a construção de novos conhecimentos entre os estudantes. Ela implica em uma infinidade de possibilidades de aprendizagem, desde que seja compreendida pelo professor e usada a seu favor no processo de ensino, porém, é preciso compreender que a heterogeneidade é inerente às classes multisseriadas e que requer que professor tenha clareza da diversidade de conhecimentos construídos e acumulados pelos estudantes do campo, e considerar as interações resultantes das vivências e experiências desses estudantes, para transformá-las em possibilidades de aprendizagens.

FREITAS (2015, P.392) destaca que:

É na interação que o(a) aluno(a) estabelece com o(a) professor(a), com outros(as) alunos(a) e com o conhecimento, é que ele vai compondo e ampliando o seu repertório de significados. O aluno não é, pois, simples receptor de estímulos e informações: tem um papel ativo ao selecionar, assimilar, processar, interpretar, conferir significados, construindo ele próprio o seu conhecimento.

FREITAS (2015, P.392) acrescenta que “[...] é exatamente na diversidade e na heterogeneidade que as trocas interpessoais tornam – se ricas, gerando saltos

desenvolvimentistas, implementados pela dinâmica entre nível real e potencial do desenvolvimento”. Para ela, a aprendizagem é um ato coletivo. Um ambiente diverso e heterogêneo como o das turmas multisseriadas proporcionam ricas trocas de experiências entre os estudantes e quando as crianças realizam essas trocas de conhecimentos produzidos em suas vivências com outras crianças de idades diferentes, elas vão refletindo sobre os seus saberes e a partir disso, construindo a sua identidade enquanto sujeito daquela realidade cultural e social.

De acordo com FREITAS (2015, P.396).

[...] a prática pedagógica tendo a heterogeneidade como fio condutor baseia – se nas funções interpessoais e nas interações recíprocas de um sujeito ativo com outros sujeitos ativos. Assim, a sala de aula implica uma dinâmica social, sendo função do professor não só a organização das relações aí estabelecidas, das quais o conhecimento é um produto, mas também orientar e direcionar o processo de apropriação da cultura, colocando – se como mediador entre as atividades do aluno e os conhecimentos com os quais interagem.

Deste modo, o processo de aprendizagem nas classes multisseriadas requer atenção especial no trato com a heterogeneidade no sentido de considerar a diversidade de conhecimentos dos estudantes. É preciso considerar os saberes construídos oriundos das experiências das práticas sociais da realidade das crianças do campo. Segundo LIMA (2016) as práticas escolares necessitam dialogar com as especificidades sociais, culturais e organizacionais da comunidade. E este diálogo só será possível a partir da escuta em sala de aula e da valorização da diversidade e heterogeneidade estabelecidas nas classes multisseriadas.

A escola multisseriada é importante para contribuir no processo de transformação social, através de projeto de formação de sujeitos que percebam nas suas experiências alternativas para a construção de uma educação de qualidade. A escola do campo tem o desafio de formular e executar uma proposta de educação integrada a um projeto político de transformação social no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana.

De acordo com (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 27),

Este é um dos desafios e, ao mesmo tempo, uma das possibilidades da escola do campo: articular os conhecimentos que os educandos têm o direito de acessar a partir do trabalho com a realidade, da religação entre educação com a cultura e com os conhecimentos científicos a serem apreendidos em cada ciclo da vida e de diferentes áreas do conhecimento. Surge daí uma grande potencialidade de dimensões formativas que foram separadas pela cultura fragmentada e individualista do capital, embora na vida real se apresentem articuladas, imbricadas, às vezes mesmo em simbiose. Além de contribuir com a construção da autonomia dos educandos, essas articulações propiciam a internalização da criticidade necessária à compreensão da inexistência da neutralidade científica, com a localização da historicidade dos diferentes conteúdos e dos contextos sócio-históricos nos quais foram produzidos.

Neste sentido, a escola do campo multisseriada necessita construir uma prática educativa que consolide as práticas sociais do campo a partir dos conteúdos escolares, que proporcione aos estudantes melhores condições de permanência em seus espaços históricos. A prática educativa nas escolas multisseriadas precisa ser pensada no sentido de possibilitar diversas estratégias de ensino, que atenda a heterogeneidade predominante da classe, em sua diversidade de conhecimentos sociais e culturais dos estudantes, uma prática educativa, na qual o professor perceba e reconheça as diferenças e as transformem em contribuições para a aprendizagem.

As classes multisseriadas proporcionam aos educadores e educandos inúmeras possibilidades de aprendizagem quando as ações pedagógicas são vinculadas aos saberes e conhecimentos do cotidiano dos povos que vivem no campo, bem como com as suas práticas sociais e culturais e CRISTO, (2025, p. 149) afirma que “Neste sentido, a instituição escolar tem que se constituir uma das instâncias importantes para fomentar a construção de práticas sociais e culturais de existência”. Portanto, é preciso a criação de políticas curriculares educacionais voltadas para a valorização do trabalho e vivências no campo, em um modelo de educação diferenciada, com uma proposta de educação na qual as especificidades do campo e

as necessidades educacionais das turmas multisseriadas sejam atendidas dentro de suas particularidades sociais, culturais e econômicas.

3.CAPÍTULO 2.O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS DO CAMPO

A formação de professores é uma das temáticas mais discutidas no meio acadêmico e profissional educacional ao longo das últimas décadas. A formação de professores é fundamental para o bom desempenho da prática docente em sala de aula. O processo de formação continuada possibilita que o docente estabeleça uma relação significativa entre a teoria e a sua prática pedagógica. Muitos são os modelos de formação continuada de professores no processo de construção da identidade profissional docente, como os cursos acadêmicos, cursos de atualizações em colóquios, seminários, simpósios, congressos e oficinas que geralmente, são oferecidos pelas universidades ou secretaria de educação, ministrados por especialistas das diversas áreas de conhecimento.

No entanto, esses modelos formativos tão distantes da realidade vivenciada no cotidiano das classes multisseriadas das escolas do campo não contribuem para uma prática docente em consonância com as experiências vivenciadas pelos estudantes do campo. Assim, é primordial que os professores das escolas multisseriadas participem de formação continuada que contribua com práticas de valorização dos saberes construídos na realidade dos estudantes do campo.

Para LIMA. (2016, p. 76) a educação do campo carece de formação para os educadores do campo. Os professores das escolas multisseriadas, muitas vezes, se sentem sozinhos e isolados dos processos formativos contínuos, assim, encontram dificuldades para contextualizar a sua prática pedagógica de acordo com a realidade dos estudantes do campo. E este distanciamento influencia negativamente na produção de conhecimento escolar, na medida em que o ensino se torna destituído de significados. Os valores, as experiências cotidianas, os saberes e as referências dos povos do campo são construídos a partir das suas vivências e das relações sociais e culturais, entretanto, esses conhecimentos não são incorporados nas

práticas escolares das classes multisseriadas, gerando fracasso das escolas do campo.

Neste sentido, entende – se que o ensino nas classes multisseriadas não estabelece relações com as práticas sociais vivenciadas pelos estudantes das escolas multisseriadas em seu contexto, e que a valorização da cultura local, mesmo sendo fundamental para a construção das aprendizagens das crianças, não se encontra presente nas práticas pedagógicas escolares.

Esta situação de descrédito e fracasso está relacionada à ideia de um currículo único, orientado por práticas que não valorizam os saberes diversificados e modos de vida da população do campo, descaracterizando as identidades construídas no convívio social dos estudantes das classes multisseriadas.

Dessa forma, a formação continuada para os professores que atuam nas classes multisseriadas, das escolas do campo necessitam de uma abordagem teórica que considerem os valores do campo, bem como favoreça a compreensão da complexidade dos contextos sociais e culturais do campo, e compreenda que esta complexidade contribui para uma prática significativa no processo de ensino nas escolas multisseriadas, pois, como afirma FREIRE (1996), a escola tem o dever de respeitar os saberes dos educandos que são socialmente construídos na prática comunitária. Segundo ele, é preciso estabelecer uma intimidade ente os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos.

Os conteúdos propostos pelas instituições educacionais e seus currículos são científicos, teóricos e técnicos, voltados para a lógica do mercado, com saberes e conhecimentos essenciais para a sociedade capitalista e, portanto, não são suficientes para compreendermos a diversidade existente nas comunidades camponesas, nem tão pouco para explicar a complexidade cultural dos indivíduos, estudantes das classes multisseriadas das escolas do campo, provocando, desta forma, o fracasso escolar dos estudantes das escolas do campo, e este fracasso está intimamente ligado, principalmente, a ausência de práticas pedagógicas que estabeleçam a ligação entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos da

comunidade, e esta precarização do ensino nas classes multisseriadas provém comumente da falta de apoio pedagógico por parte da Secretaria Municipal de Educação, da falta de material didático apropriado para o trabalho e principalmente da falta de políticas adequadas de formação para os docentes das classes multisseriadas, nas escolas do campo.

De acordo ARROYO (2015), ainda prevalece uma visão negativa e preconceituosa a respeito das escolas multisseriadas do campo. Segundo ele a escola multisseriada é vista como atrasada na perspectiva do currículo escolar moderno, como escola de baixa qualidade, tanto em relação aos resultados das avaliações como na qualificação dos professores. O autor destaca que esta visão precisa ser desconstruída e reconstruída. Para ele, é preciso perceber que o campo é um território social, político, econômico e cultural e que os sujeitos pertencentes ao campo, possuem uma rica diversidade de saberes culturais e sociais, que os afirmam enquanto sujeitos de identidade política, social e cultural. Arroyo questiona sobre o modelo seriado para as escolas do campo. Esta forma de organização tende a homogeneizar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes, deixando de fora a riqueza de conhecimentos produzidos pelos sujeitos do campo. Para ARROYO (2015), o modelo seriado das escolas urbanas não acompanha a complexa diversidade das escolas multisseriadas.

Para Taffarel (2011), a educação para os povos do campo enfrenta o desafio de superar um quadro de políticas públicas inadequadas ou a ausência delas, o que significa dizer que as políticas públicas direcionadas as escolas do campo, mesmo quando existe, não são eficazes e isso se dá pelo fato de não ter um atendimento pedagógico específico para essas escolas. Existe ainda a equivocada organização das redes de educação no sentido de escolher a equipe de professores das escolas do campo que, na maioria das vezes, não tem a formação adequada, muitos são residentes nos centros urbanos, dificultando o acesso à escola e, além disso, não tem nenhuma relação de identidade com o campo.

Desde o início da minha carreira profissional venho buscando inspirações nas ideias de Freire. Em Pedagogia da Autonomia ele traz um questionamento sobre a

relação dos saberes curriculares instituídos pela escola e os saberes constituídos no cotidiano. Ele diz: “Porque não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FRERE, 1996, p.30) Este questionamento me levou a refletir sobre os significados que os conteúdos trabalhados em sala de aula, especificamente os conteúdos listados nos livros didáticos, teriam para os estudantes.

E foi a partir dessa reflexão que percebi o quanto seria necessário e significativo para os alunos que esses conteúdos servissem de base para a compreensão de sua realidade social e conseqüentemente, para a transformação dessa realidade.

A prática docente dos professores das classes multisseriadas é construída no cotidiano das salas de aula, com diferentes histórias de vida dos estudantes. Partindo desta reflexão, o professor precisa compreender o real sentido da aprendizagem, precisa entender que a aprendizagem vai além da reprodução de conhecimentos científicos, pré-estabelecidos, muitas vezes, por sujeitos que não vivenciam o cotidiano do campo. É preciso incorporar na sua prática docente a análise social da vida dos sujeitos do campo.

Para NÓVOA (2002), os professores possuem condições de trabalho que dificultam um exercício reflexivo da profissão e neste sentido, faz-se necessário repensarmos a questão da formação docente para professores de escolas multisseriadas. ZEICHNER& DINIZ-PEREIRA (2005) defendem que as investigações de professores acerca de suas próprias práticas, elevam o seu potencial para produção de conhecimento e promoção de práticas pedagógicas eficazes no processo de formação dos estudantes.

NÓVOA (2002, P.39), defende que o professor não deve estar de forma isolada em seu processo formativo, mas sim inserido num coletivo e que a organização escolar é o espaço propício para a formação de professores. No entanto, percebemos que ao longo do histórico de formação docente o que tem prevalecido são os cursos de formação construídos por especialistas, que em sua maioria não tem vivências das salas de aula, cursos que se apresentam em forma de

manuais didáticos, contendo estratégias mecânicas, reduzindo o professor a mero técnico de método de ensino. Nóvoa ainda defende que os modelos de formação continuada de professores sejam pautados nos processos de autoformação, e que ultrapassem a “lógica dos catálogos”, que são os cursos impostos aos professores, com conteúdos e discussões determinadas (2002, P.39).

Vale ressaltar que os elementos básicos para esses cursos de formação não são levantados, em sua maioria, pelos docentes, mas sim baseados nas hipóteses levantadas pelas avaliações internas de cunho nacional. Porém, é preciso lembrar que os professores não são meros consumidores de conhecimentos, eles são produtores de saberes e suas experiências de vida e profissional são ricas em possibilidades na construção de propostas formativas, no coletivo, para o coletivo. Assim, para NÓVOA (2002, P.39) [...] “a formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico- reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

Assim com em qualquer classe escolar, as classes multisseriadas são desafiadoras para os educadores e o trabalho com essas turmas exige formação e dedicação do professor. O docente que trabalha com esta modalidade de ensino precisa conhecer as diferentes etapas de desenvolvimento dos alunos, seus níveis de aprendizagens bem como a realidade dos mesmos. No entanto, o professor da classe multisseriada precisa destacar as especificidades do contexto social, cultural e econômico dos estudantes da classe multisseriada. Portanto, é necessária a construção de uma proposta de trabalho construída coletivamente, que tenha como referências os saberes e experiências culturais dos estudantes, no sentido de atribuir significados às aprendizagens dos mesmos, pois um currículo distanciado do contexto dos estudantes dificulta e desmotiva o desenvolvimento e interesse dos alunos nas atividades escolares.

No histórico formativo brasileiro, as políticas de formação continuada de professores procuram vincular às práticas pedagógicas escolares aos interesses

econômicos da classe que domina politicamente o país, ou seja, as práticas pedagógicas, em sua maioria, são desarticuladas dos interesses sociais dos estudantes, especificamente as escolas públicas, nas quais os mesmos são oriundos das classes economicamente desprivilegiadas. O professor, no geral, não possui formação específica para atuar nas escolas do campo, e isso torna impossível que ele compreenda e trabalhe com a identidade e realidade dos estudantes do campo.

De acordo LIMA (2016, p.75),

Os debates construídos sobre a educação do campo tornam – se relevantes na medida em que compreendem a produção do conhecimento enquanto processo social, permeado pela construção de sentidos e significados que os sujeitos historicamente produzem acerca dos seus fazeres e do próprio mundo.

Neste sentido, o debate sobre a educação do campo e a relação dos estudantes com o seu contexto social torna imprescindível no campo da formação de professores das classes multisseriadas, pois entendemos que o processo formativo contínuo para professores que atuam nas referidas classes esteja voltado para a realidade dos alunos do campo. LIMA (2016) afirma que um dos maiores problemas das escolas brasileiras, principalmente, das escolas do campo, é a sua distância em relação a realidade sócio cultural, política e econômica dos educandos, negando, assim, as experiências, as práticas sociais e os saberes construídos dos estudantes no contexto de suas relações e interações com o mundo, e corroborando com LIMA, MOLINA (2012, P. 245) diz que:

[...] a formação de um educador deve ser capaz de prepara - lo para intervenções e para a condução de processos pedagógicos que ocorram para muito além do espaço escolar, integrando - se às dimensões do trabalho e da luta social e política dos camponeses para como tal continuarem existindo.

Como proposta de estratégia de políticas públicas educacionais surge a Pedagogia da Alternância, caracterizada pela relação teoria e prática entre o espaço escolar e o contexto social dos estudantes. A Pedagogia da Alternância surgiu na França, na década de 1930 a partir de movimentos dos agricultores franceses. Foi uma iniciativa protagonizada pelos trabalhadores do campo na França, no entanto, seus princípios se expandiram pelo mundo e hoje serve de modelo para o Brasil. Articulada inicialmente no Brasil, no estado do Espírito Santo, quando surgem as primeiras Escolas Famílias, por iniciativa da igreja católica, a Pedagogia da Alternância vem ganhando espaço significativo dentro dos movimentos sociais do campo no Brasil e seus princípios e valores sendo base para projetos educativos em escolas do campo do Brasil.

De acordo com CORREIA E BATISTA (2012, p.174-175),

A alternância se caracteriza pela predominância da relação teoria e prática e pela diversificação de territórios que possibilitam a produção e a socialização dos conhecimentos e saberes dos processos educativos a partir de sua organização didática que sucede tempos-espacos na comunidade. A sequência de tempos-escolas e tempos-espacos-comunidade compreende a reciprocidade integrada entre ação e reflexão e possibilita explorar, na cultura do campo, na organização do trabalho e da política e no relacionamento com os sujeitos, as práticas e os saberes do campo, conhecimentos diferenciados e complementares à formação estritamente escolar. A pedagogia da alternância favorece a agregação da diversidade pela promoção de interações recíprocas entre contextos distintos que, no diálogo, se completam.

A Pedagogia da Alternância propõe a relação e a integração dos espacos e tempos de estudos e aprendizagem entre teoria e prática. Esta integração busca desenvolver estratégias educativas que proporcione aos estudantes a formação na perspectiva de transformação social, ou seja, propõe preparar os sujeitos do campo para continuarem no campo, para se tornarem participativos e autônomos na defesa

dos seus direitos, na construção da cidadania e na construção de uma sociedade digna para os trabalhadores do campo.

CORREIA E BATISTA (2012, p.180) nos diz,

Assim, a Pedagogia da Alternância se configura como um compromisso com a melhoria na qualidade de vida do campo, sem se alienar dos valores históricos - culturais. Ela propõe o enfrentamento das dificuldades da vida e do trabalho dos camponeses: a ausência de instrumentos que lhes deem autonomia e independência na terra. Trabalha pelos direitos e pela dignidade do homem do campo a partir de uma nova forma de ensinar sujeitos que, ao longo do processo histórico, tiveram negada a sua identidade. Propõe a produção do conhecimento a partir da construção sólida de conceitos que partem da realidade e do cotidiano da população do campo, juntando - se a ele o conhecimento produzido pela ciência.

Nesta perspectiva, a Pedagogia da Alternância não se mostra apenas como uma metodologia que integra teoria e prática de conteúdos, espaço e tempos educativos. Ela favorece múltiplas relações entre os estudantes e os diversos espaços sociais, promovendo, assim, a ampliação dos conhecimentos através da troca e partilha das experiências vivenciadas nas instituições educativas e dos saberes sociais, culturais, econômicos e políticos, tornando a aprendizagem mais significativa e transformadora.

No que se refere às políticas de formação para os professores das escolas do campo no Brasil, podemos destacar o Programa Escola Ativa, implementado no Brasil em 1997, com o objetivo de vincular a formação de professores às experiências da realidade do campo, dando – lhes significados. O Programa Escola Ativa tem como metodologia, a construção de estratégias de aprendizagem centradas nos estudantes em seu contexto social, tendo o professor como facilitador e a avaliação contínua e processual (ROCHA, 2015).

O Programa foi criado com base no baixo rendimento escolar dos estudantes das classes multisseriadas, visando a melhoria da qualidade do ensino nas escolas multisseriadas do campo. Seu foco foi capacitar os professores atuantes das turmas multisseriadas para desenvolver práticas educativas que possibilitassem a aprendizagem dos estudantes.

Segundo (FREIRE, OLIVEIRA E LEITÃO 2015, P. 235)

Para romper com a pedagogia tradicional e experimentar inovações no ensino, na concepção educacional do Escola Ativa, é necessário rever o papel do professor, de transmissor para articulador do conhecimento, dinamizando atividades desafiadoras com a intenção de desenvolver experiências pertinentes de aprendizagem organizar trabalhos cooperativos em grupos; promover a participação ativa dos alunos como protagonistas da construção de sua aprendizagem e da sua formação como cidadãos autônomos.

Embora, direcionada para os professores das classes multisseriadas, a proposta de formação do Programa Escola Ativa não reconhece os contextos sociais e culturais nas vivências cotidianas dos estudantes. O Programa dissemina um conjunto de valores implícitos que vai de encontro com os valores e saberes produzidos pelas comunidades camponesas. O modelo de formação do Programa Escola Ativa não atendeu as demandas formativas dos professores das escolas multisseriadas, pois os mesmos continuam sinalizando a necessidade de um processo formativo que resinifiquem as práticas pedagógicas escolares, contextualizando – as com a realidade dos estudantes. Isso evidencia que a mera reprodução de estratégias metodológicas descontextualizadas das vivências cotidianas não possibilita o desenvolvimento de aprendizagem significativa para a vida dos sujeitos do campo.

Destacamos ainda, como programa de formação continuada de professores, o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), que, embora, não se tratar de um programa de formação específica para as escolas multisseriadas do

campo, trouxe uma discussão, mesmo que superficial, sobre as escolas do campo, em relação às práticas pedagógicas dos professores. No entanto, essas discussões no âmbito da formação, não foram suficientes para proporcionar subsídios necessários para a construção de metodologias e estratégias de ensino, capazes de superar os desafios da prática educativa docente nas turmas multisseriadas. Mas, apesar de não atender as necessidades formativas dos educadores das turmas multisseriadas, o PNAIC motivou a mim e outros docentes para a busca de estratégias que viesse a diminuir as nossas dificuldades e desafios relativos à nossa prática em sala de aula.

O Plano Municipal de Educação de Ibititá apresenta as seguintes estratégias para a educação do campo nas escolas da rede:

Implantar durante a vigência deste plano, PME, um plano de monitoramento e adequação das instalações gerais das escolas do campo para ampliação e reparo dos espaços físicos, tais como: adequação das salas de aula, construção de muros, aquisição e manutenção de equipamentos tecnológicos, construção de áreas para eventos, aquisição de mobiliários e equipamentos; desenvolver práticas pedagógicas específicas para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais (IBITITÁ, 2014).

Embora o plano municipal destaque a importância de elaboração de proposta de práticas pedagógicas específicas para as escolas do campo no município, constata-se que, até o momento, não há ações desenvolvidas no sentido de atender especificamente as demandas de formação para os professores do campo que atuam nas classes multisseriadas. É importante a construção de uma proposta de trabalho formativo em rede, que atendam as especificidades das escolas do campo, bem como uma formação continuada específica para os professores do campo que, ainda é um grande entrave na construção de uma educação de qualidade para os estudantes do campo. Embora se tenha investido na infraestrutura das escolas não há uma proposta de formação para os professores das escolas do campo, e, na

maioria das vezes, são professores contratados e que ainda não concluíram a formação inicial, e muitos não residem no campo, desconhecendo assim a realidade local.

Historicamente, as políticas de formação de professores não prepara o educador para atuar nas escolas multisseriadas de modo a atender as dimensões sociais e culturais do campo, pois os processos de formação de professores, no geral, ainda são desenvolvidos para atender o modelo de educação rural transportado do modelo educacional urbano, e este modelo não valoriza as experiências e a cultura do povo campestre, assim, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo quando não estão correlacionadas com os conhecimentos que são construídos no cotidiano social e cultural das comunidades do campo, não são eficazes no sentido de avançar na construção de aprendizagens significativas, pois como afirma ALENCAR, 2010, p.217,

A falta de uma política de formação interligada fatores de ordem cultural e social possibilitam entraves para a vivência de um conjunto de situações didático - pedagógicas a serem vivenciadas nos espaços educativos, nas escolas e no cotidiano do campo. Essa realidade determina situações de várias ordens que dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da educação do campo.

A escola do campo representa a identidade do povo que vive no campo, ela significa a luta dos movimentos sociais em busca de uma educação de qualidade para os sujeitos que vivem e trabalham no campo. Portanto, exige profissionais qualificados, com formação que atenda as demandas educativas da realidade do campo, pois a escola, além de ensinar a ler e escrever, é também um espaço de construção da identidade cultural e política dos estudantes, e neste sentido (ROCHA, 2015, p.40) defende que,

A escola do campo demandada pelos movimentos vai além da escola das primeiras letras, da escola da palavra, da escola dos livros didáticos. É um projeto de escola que se articula com os projetos

sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima estes saberes construídos a partir de suas experiências de vida. Uma escola que transforma em ferramenta de luta para as conquistas de seus direitos de cidadãos [...].

Portanto, o grande desafio da formação de professores do campo é pensar uma educação do campo vinculada às identidades dos sujeitos do campo. É pensar em práticas pedagógicas que coloquem no centro da ação educativa as experiências vivenciadas pelas famílias do campo, com seus saberes e conhecimentos. É pensar em práticas educativas que valorizem as identidades sociais e culturais construídas no campo. Para isso é preciso compreender que a concepção de educação contida na proposta oferecida para as escolas multisseriadas do campo esteja vinculada à diversidade do campo.

Mesmo tendo ocorrido tímidos avanços em relação às práticas pedagógicas promovidas para as classes multisseriadas, ainda existe e persiste ranços de uma herança histórica de inferiorização das escolas multisseriadas, e, portanto, a necessidade de um diálogo permanente entre as práticas educativas escolares e as práticas sociais dos diferentes sujeitos do campo e instituições que permeiam os espaços do campo, na qual a escola está inserida. É preciso inserir no processo de formação de professores o debate coletivo que considere o campo um lugar constituído de aspectos sociais diversos e específicos e, que, portanto, não deve ser ignorado nos processos de formação dos docentes. Pois, acreditamos que as especificidades das escolas do campo só serão percebidas e valorizadas se os professores tomarem conhecimento da realidade do campo.

3.1. Trajetória de formação de professores no município de Ibititá

Da sua emancipação até a década de 90, os professores do município eram por nomeação, e a grande maioria dos docentes dessa época não tinha nem o ensino médio na sua formação, sendo denominados como professores leigos. No ano de 1997, houve o primeiro concurso público para professores do magistério, notava – se então uma preocupação com a educação municipal por parte dos gestores públicos. Foi criado também o cargo de auxiliar de ensino para os profissionais que ainda não tinham concluído o curso de magistério. Esses profissionais foram qualificados posteriormente pelo Proformação – curso de formação do magistério, em parceria com outros municípios para professores leigos em exercício.

Um fato marcante impulsionou a educação ibititaense, o tão sonhado ensino superior. Com o objetivo de oferecer a formação inicial adequada para os professores, em 2005, em reuniões com o gestor público municipal, mediado e apoiado pela secretaria de educação o município de Ibititá firmou convênio com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, no Programa Rede Uneb 2000, criando assim a FACI – Faculdade de Ibititá, promovendo a formação de 97 professores efetivos do seu quadro de professores com a graduação em Pedagogia.



Figura 5

Ainda no campo da formação inicial, no ano de 2012, através do PAFOR (programa de formação de professores) a Rede de Educação de Ibititá é atendida, sendo oferecido o curso de Pedagogia para os professores que atuavam na Educação

Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e os cursos de Matemática, História, Geografia e Arte para habilitar os professores que atuavam nessas áreas.



Figura 6

O município de Ibititá sempre se destacou pela grande participação de seus profissionais nos cursos de formação continuada em exercício, tendo ao longo de sua trajetória a participação em vários cursos de formação, dentre eles podemos destacar: O programa Fluxo de Regularização Escolar oferecido pelo Estado para atender aos alunos com distorção idade/série, onde os professores tinham momentos de estudos teóricos e acompanhamento no dia-a-dia de sala de aula em todas as áreas do conhecimento; nos anos de 2001 a 2002 O PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – um programa do Ministério da Educação em parceria com a Prefeitura Municipal assessorada pela Secretaria Municipal de Educação.

O objetivo principal era melhorar a prática pedagógica dos docentes, de maneira a atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Em 2006 o município foi contemplado com o Pró-letramento Alfabetização e Linguagem, programa oferecido pelo MEC, e no ano seguinte com Linguagem Matemática, também oferecido pelo MEC, conforme convênio nº 30/2004, firmado entre a UEPG e a SEB/MEC. O pró-letramento visava contribuir com a ação pedagógica dos professores que atuavam de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, promovendo o desenvolvimento da aprendizagem nas disciplinas de português e matemática (leitura, escrita e matemática).

No mesmo ano a coordenação técnica da Educação Infantil, da Secretaria de Educação do município formou um grupo de estudos, o Apreei (Aprender e Ensinar na Educação Infantil), composto por professores que atendiam ao grupo da Educação Infantil. Os encontros eram mensais e nesses encontros eram discutidas temáticas relativas ao ensino infantil. Nesses encontros os professores elaboravam atividades, sequências didáticas e projetos para serem desenvolvidos em sala de aula. O município aderiu também ao programa Gestar que atendia os professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental II e também o Progestão – um curso de formação continuada em serviço para a qualificação dos Gestores escolares.

No ano de 2011 o município fez adesão ao programa Pacto/Bahia com os municípios, o qual oferecia formação aos professores da alfabetização que, além da formação presencial para os professores, também garantia o material didático aos alunos do 1º ano, tendo como objetivo alfabetizar e letrar. Nos anos seguintes o governo federal lança o PNAIC (Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa), que passa a atender todos os profissionais do ciclo de alfabetização, oferecendo formação e material paradidático para melhorar o ensino e a aprendizagem. Por fim o município de Ibititá aderiu ao programa Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil), que visa à melhoria da qualidade da Educação Infantil.



Figura 7

Em 2013 o município, junto à Secretaria de Educação Municipal realizou parceria com Irecê no convênio com a Universidade Federal da Bahia, no Programa

de Pós graduação em nível de especialização e mestrado profissional, o qual seis professores da rede concluíram o curso de Especialização em Currículo Escolar, quatro concluíram Mestrado Profissional em Educação e dois estão cursando o Mestrado Profissional em Educação pela Universidade federal da Bahia.



Figura 8

Todos esses cursos de formação continuada de professores contribuíram para melhorar a qualidade da prática dos profissionais da educação na rede de Ibititá, no entanto, mesmo com um histórico de formação de professores bastante aprofundado, a Educação do Campo na Rede Municipal de Educação de Ibititá precisa ser pensada de forma diferenciada, adotando uma concepção educativa, fundamentada nos princípios da sustentabilidade, do respeito à diversidade, à multiplicidade e singularidade dos estudantes atendidos pela rede, tendo ainda, seus princípios pautados no reconhecimento e valorização da identidade pessoal e dos saberes construídos a partir das experiências vivenciadas pelas famílias do campo.

Situado no semiárido do estado da Bahia, o município de Ibititá tem 21 de suas escolas localizadas no campo, portanto a gestão pública precisa estar atenta em oferecer um ensino de qualidade aos estudantes do campo, valorizando suas características próprias em seu espaço cultural, sem abrir mão de sua pluralidade como fonte de saberes em diversas áreas do conhecimento.

Entendendo que, muitas das escolas do campo na rede municipal de Ibititá estão organizadas em classes multisseriadas e o fenômeno das classes multisseriadas ou unidocentes, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes

idades e níveis de aprendizagem em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum nos espaços rurais brasileiros, e no município de Ibititá, situado no interior do Estado da Bahia, não é diferente. As classes multisseriadas é uma realidade constante na Rede educacional.

De acordo com HAJE (2011, P.105)

O modelo seriado de ensino trata o tempo, o espaço e o conhecimento escolar de forma rígida, impondo a fragmentação em séries anuais e submetendo os estudantes a um processo contínuo de provas e testes, como requisito para que sejam aprovados e possam progredir no interior do sistema educacional. Esse modelo se pauta por uma lógica “transmissiva”, que organiza todos os tempos e espaços dos professores e dos alunos, em torno dos “conteúdos” a serem transmitidos e aprendidos, transformando os conteúdos no eixo vertebrador da organização dos níveis de ensino, das séries, disciplinas, do currículo, das avaliações, da recuperação, aprovação ou reprovação.

Neste sentido, a ausência de processos de formação continuada de professores e de orientações para o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas tem levado muitos docentes negarem-se a exercer a docência nessas classes, pois, tais políticas têm criado um contexto educativo marcado pela precarização do trabalho docente, bem como a práticas urbanizadas, nas escolas do campo. Tais elementos têm contribuído para gerar discursos e representações negativas em torno do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, fazendo emergir o preconceito em torno desta realidade.

4. CAPÍTULO 3. CONCEPÇÃO DE PESQUISA

Pesquisa é uma ação que visa à produção de conhecimentos para solucionar algum problema, responder uma pergunta dada, ou solucionar um mistério. A pesquisa é uma forma de produzir conhecimentos a partir de dados coletados, analisados e interpretados de um grupo, ambiente ou situação. A pesquisa apresenta possibilidades de construção de novos conhecimentos em diversas áreas. Ela proporciona ao pesquisador a possibilidade de conhecer novas experiências e aprofundar os estudos a partir da sua interação com o objeto de estudos.

Na concepção de DEMO (1987) pesquisa é uma atividade investigadora pela qual conhecemos a realidade social. ANDRADE (1995) diz que a pesquisa tem o objetivo de encontrar soluções para os problemas propostos, mediante procedimentos investigativos. Para MINAYO (1993) a pesquisa é uma atividade de indagação e descoberta da realidade, é uma prática teórica que define um processo de busca constante pelo conhecimento, é uma atividade que aproxima o pesquisador da realidade fazendo uma relação entre teoria e dados. Podemos dizer que a pesquisa é uma aventura pensada e planejada como intuito de encontrar caminhos para a solução de determinado problema.

Neste sentido o pesquisador deve estar atento para a escolha adequada do tipo de pesquisa. A partir do levantamento de hipóteses é possível perceber qual o método de pesquisa será propício para o processo investigativo do seu estudo e a possível solução para o problema estudado.

Segundo GIL (2007, p. 17), pesquisa é definida como:

O procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

A pesquisa visa produzir novos conhecimentos e não reproduzir, simplesmente, o que já se sabe sobre uma problemática em um determinado campo. Pesquisar é ir em busca de respostas para determinadas hipóteses, o que não significa encontrar uma verdade absoluta ou respostas concretas. A pesquisa produz caminhos para uma possível solução do problema investigado. Pesquisar consiste em produzir ideias, conceitos, representações, descrições, interpretações que atribuam sentido e significado ao meio investigado. É uma atividade complexa, realizada com base em métodos, técnicas e rigor adequado. É preciso observar, experimentar, analisar.

Para (MACEDO, 2011, P.82),

A pesquisa é um campo da práxis social, como tal deve satisfazer à sua comunidade e à sociedade com a qual ela se compromete em termos de qualidade e responsabilidade, carregando todas as insuficiências, todos os inacabamentos e conflitos que se espera em qualquer prática humana.

Nesta perspectiva, o pesquisador deve procurar aproximar dos sujeitos pesquisados e do seu campo de investigação, ampliando o diálogo, bem como estreitando as suas relações, no sentido de garantir a participação da comunidade pesquisada no levantamento de dados que direcione o investigador no caminho da possível solução do problema. Assim, a pesquisa procura conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano em um determinado grupo.

Com base nas concepções dos autores podemos concluir que através da pesquisa, expõe-se a realidade e o problema a ser resolvido, como também mostra – se os caminhos a serem trilhados até os resultados e possível solução.

4.1 Pressupostos metodológicos da pesquisa e da intervenção.

A pesquisa etnográfica qualitativa pode ser definida como a melhor indicada para o processo investigativo desta pesquisa, por ela produzir dados a partir das observações extraídas diretamente do contrato com o ambiente investigado. Este tipo de pesquisa busca descrever e compreender os fatos ocorridos no ambiente cultural e social do grupo pesquisado. (MACEDO, 2011) afirma que Compreender é uma das tarefas árduas do pesquisador em uma pesquisa qualitativa, pois esta compreensão está relacionada às qualidades humanas. Para o autor, esta é a sua atividade predominante num processo de pesquisa qualitativa.

Para (PIMENTEL, 2011, P.127),

Ao colocar a etnografia como referência de prática investigativa, deve-se considerar também que a inserção no campo de investigações nesta perspectiva metodológica aplicada à educação antecede às formalidades constitutivas dos procedimentos de pesquisa, quando o lugar do pesquisador é também o lugar do educador, situação que adensa o envolvimento subjetivo com temas, problemas, indivíduos, conceitos e técnicas de levantamento de dados.

A pesquisa qualitativa etnográfica insere o pesquisador em seu campo de investigação, ela exige a escuta sensível do pesquisador e a interpretação dos dados se dá em todo o processo da pesquisa. A finalidade da abordagem etnográfica em pesquisa é compreender o espaço investigado a partir do ponto de vista dos sujeitos pesquisados, assim, é fundamental que o pesquisador tenha uma participação direta com o ambiente estudado, que ele estabeleça uma relação de intimidade com o campo de pesquisa, buscando compreender e dar significados as ações, pontos de vista e pensamentos dos sujeitos envolvidos. O pesquisador transforma sua pesquisa em ação, ou seja, passa a realizar uma Pesquisa-intervenção.

A pesquisa etnográfica é caracterizada pela preocupação com o significado das experiências vivenciadas pelos sujeitos pesquisados, ela envolve um trabalho de campo no qual o pesquisador se envolve completamente com o espaço, com a

situação e com os indivíduos investigados (ANDRÉ, 2005). A etnografia estabelece estreitas relações entre o pesquisador e a cultura do campo investigado, possibilitando a compreensão do comportamento humano e suas relações sociais com a realidade, ela consiste em compreender as práticas e os saberes dos sujeitos pesquisados a través de observações e conversações. Na pesquisa etnográfica o ambiente investigado torna-se um laboratório vivo, no qual, o observador deve levar em consideração todas as informações que possam constituir o que se pretende observar para conhecer. Através da pesquisa etnográfica o pesquisador recolhe uma grande quantidade de dados, e informações os quais possibilitam compreender a situação e elaborar intervenções significativas.

A Pesquisa interventiva é realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual o pesquisador e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo em busca da solução. A pesquisa intervenção rompe com os modelos tradicionais de pesquisas, pois ela propõe uma atuação transformadora da realidade, firmando a ideia de interferência nas ações em relação ao sujeito ou objeto pesquisado.

No entanto, entendemos que a transformação não acontece de forma imediata, mas, no decorrer do processo de construção da relação entre a teoria e a prática. Desta forma, a pesquisa intervenção se dá através da identificação de um problema acompanhada da construção de ações, visando a transformação coletiva de uma realidade. A pesquisa qualitativa etnográfica envolve a coleta de diversos materiais como estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevistas, observação participada e questionários.

4.2.'Retrato' do campo de pesquisa: Breve histórico do município de Ibititá.

Fundado pelos irmãos Martiniano, Benigno e Clemente Marques Dourado, que em uma de suas andanças, vindo de Macaúbas, chegaram a um local onde uma grande quantidade de rochas aflorava da terra, formando caldeirões em que

poderiam ser represadas as águas das chuvas, Ibititá, que inicialmente foi denominada Fazenda Rochedo e posteriormente emancipado com Ibititá, onde seria futuramente a cidade de Ibititá, junto com os fundadores, vieram também José Rufino Dourado, um parente próximo, e Manoel José de Oliveira, um amigo da família, conhecido como Paca.

De descendência portuguesa, os três trouxeram consigo suas esposas e filhos, como legítimos herdeiros de parte da Fazenda Lagoa Grande, extensa área que abrangia toda a região de Irecê. Isso se deu por volta do ano 1886, ano de fundação do Rochedo. O clima ameno e a fertilidade do solo fizeram com que o Rochedo rapidamente fosse povoado, atraindo gente disposta a trabalhar e a progredir. O povoado evoluiu e em 04/07/1927 foi criado o distrito de Rochedo



Figura 1

Situado no Sertão Nordestino, no centro - oeste do estado da Bahia, na Chapada Diamantina Setentrional, o município de Ibititá está distante 497km da capital Salvador, sendo o seu território de identidade o Território de Irecê. Ibititá tem clima tropical semi - árido, e o seu relevo é de áreas altas e planas, características da chapada. Sua vegetação é a Caatinga arbórea, sem palmeiras, predominando uma grande quantidade de árvores baixas, arbustos e os majestosos cactos como o

mandacaru e o xiquexique. Durante um longo período do ano, a vegetação apresenta aspecto seco, porém, no período das chuvas, que se iniciam no mês de novembro, a paisagem da Caatinga se torna verde e florida.

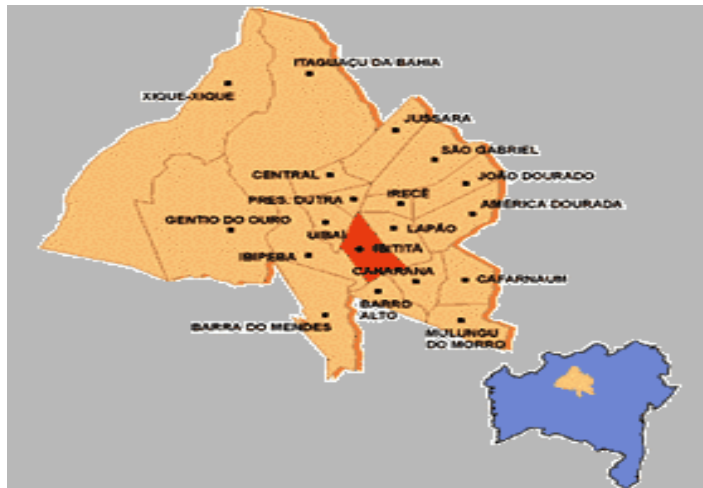


Figura 2

O mais encantador da vegetação do município de Ibititá são as exuberantes barrigudas, que com suas flores, embaladas pelos ventos de outono, proporciona um fenômeno que alegra e encanta os olhos de quem percorre pelas áreas de vegetação semi preservadas no município. Podemos, também, no período da primavera, admirar uma grande quantidade de cactos exibindo suas flores exóticas, que insistem em desabrochar, mesmo quando tudo ao seu redor parece estar morto.



Figura 3



Figura 4

A primeira instituição educativa do município de Ibititá foi criada por volta do ano 1947, onde hoje está situada a atual Câmara de Vereadores de Ibititá, a qual funcionou a primeira escola do município, cujo nome era Escola Mista Rural. As aulas eram ministradas pelo professor Samuel Guedes, vindo da cidade de Morro do Chapéu. Tempos mais tarde vieram as professoras Dária, Iraci e Geni, vindas da cidade de Irecê, na época denominada de Caraíbas. A educação dessa época era caracterizada por falta de recursos financeiros e precária estrutura física.

4.3. Perfil dos professores das escolas multisseriadas da rede municipal de educação de Ibititá

Os educadores que atuam nas classes multisseriadas das escolas do campo na rede municipal de educação de Ibititá, no geral, são professores com experiência de sala de aula, no entanto nem todos possuem um longo período de docência nas turmas multisseriadas. Onze dos quatorze professores que atuam nas classes multisseriadas em Ibititá responderam o questionário. Dez possuem graduação, cinco são pós graduados e apenas um está cursando a formação inicial. Desses professores, um é contratado e dez são efetivos por concurso público. Apenas o contratado não participou de nenhum programa de formação continuada oferecidos

pelo município, sendo que os dez concursados já participaram de todos ou até dois cursos de formação, porém, todos afirmam nunca terem participado de processo formativo referente às classes multisseriadas.

Nota se que existe uma rotatividade entre os professores que atuam nas escolas multisseriadas, pois dos onze professores que responderam o questionário seis estão há apenas um ano ou menos exercendo a docência em uma turma multisseriada, e cinco estão entre três e cinco anos. Esta rotatividade impossibilita o professor de realizar um trabalho contínuo de interação com os estudantes e sua realidade, pois ele não se apropria dos conhecimentos e saberes construídos pelos sujeitos em seu contexto social e, é a partir da vivência com a comunidade é possível que o educador passa a se apropriar da realidade do campo, produzindo assim práticas pedagógicas baseadas nos interesses dos estudantes.

Em relação ao conhecimento das Diretrizes para a Educação do Campo, apenas um professor conhece integralmente, dois professores conhecem por partes e oito não conhecem Diretrizes para a Educação do Campo. Em relação a carência de formação específica para os docentes que atuam nas classes multisseriadas, todos foram unânimes em dizer que a rede municipal de educação de Ibititá carece sim de um processo formativo para os professores que estão nas turmas multisseriadas, confirmando dessa forma, que necessitam de uma proposta de formação continuada para os docentes das classes multisseriadas..

4.4. Os caminhos da pesquisa

Este projeto de pesquisa foi concluído após as seguintes etapas: revisão bibliográfica, visita de observação no campo de pesquisa, apresentação do projeto de pesquisa para os professores, observação participada, aplicação de questionário, realização de entrevista, análise dos dados e escrita da proposta de intervenção. O projeto de pesquisa foi aplicado nas Escolas do Campo, da Rede Municipal de Educação de Ibititá, tendo como foco principal as classes multisseriadas. Os sujeitos

envolvidos nesta pesquisa são professores e professoras que atuam nas classes multisseriadas.

A primeira etapa da minha pesquisa foi a revisão bibliográfica conceituando Educação do Campo e Classe Multisseriadas e traçando um percurso de formação de professores para as escolas multisseriadas no âmbito nacional, em um diálogo com autores e pesquisadores nas áreas de pesquisas em Educação do Campo, classes multisseriadas e formação de professores do campo. Após fazer a revisão bibliográfica, iniciei as visitas de observação do campo da pesquisa, ou seja, as salas de aula com turmas multisseriadas, com o objetivo de conhecer o ambiente e os sujeitos, os quais foram investigados, pois de acordo com (ANDRÉ 2011, P.41),

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ 2011, P.41)

Embora, eu reconheço que a observação no campo pesquisado seja de extrema relevância para o projeto, não foi possível realizar em todas as escolas multisseriadas, devido a dificuldade de mobilidade entre os povoados, sendo, as conversas informais com os colegas professores, um meio de estabelecer o diálogo com os ambientes das turmas multisseriadas, que é o meu espaço de pesquisa. Porém, mesmo em poucos momentos de observação nas salas de aula, foi possível perceber o quanto é desafiador para os professores a tarefa de organização da sala de aula, dos tempos pedagógicos e em relação aos agrupamentos, pois muitos docentes ainda organizam a sala de aula em duas ou três partes, dividindo os estudantes por séries, demonstrando que ainda prevalece a ideia da seriação.

O instrumento chave da coleta de dados desta pesquisa foi a utilização do grupo focal, definida por mim a partir das análises feitas pela banca de qualificação. Optei pelo grupo focal por ser o instrumento de pesquisa que mais se aproximava da

minha ideia de realizar uma pesquisa interagindo com outros professores. A ideia de grupo focal se baseia na utilização de entrevistas coletivas, com o objetivo de obter informações relevantes para a pesquisa. No grupo focal pode se perceber que há interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

O grupo focal contribui de forma significativa para o percurso da coleta de dados, pois,

A utilização de GF como procedimento metodológico na pesquisa qualitativa pode contribuir para o alcance do objetivo da investigação, pois permite que o investigador e os respondentes se tornem mais engajados no processo de pesquisa, ampliando o potencial de envolvimento de ambos na discussão e interpretação dos dados de interesse comum. Ou seja, os sentidos, significados e valores conferidos aos dados podem ser explorados e negociados entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa (GREEN; LEWIN apud JUNIOR; SILVA; MESQUITA, 2014).

Porém, ao optar por trabalhar com grupo focal eu sabia dos entraves que poderia ocorrer devido a distância dos povoados em relação à sede do município e a dificuldade de transportes para o deslocamento dos professores, podendo dificultar todo o processo de coleta de dados para a pesquisa. Mesmo ciente dos riscos, mantivemos a proposta de grupo focal, o qual estava previsto para acontecer em três encontros, no entanto, ocorreram apenas dois encontros, devido a não disponibilidade da secretaria de educação em conceder a liberação dos professores das salas de aula para participarem das etapas seguintes.



Figura 9

No primeiro encontro, em formato de oficina, apresentamos o projeto de pesquisa e debatemos sobre as diferenças entre Educação do Campo e Educação Urbana, sobre os desafios e dificuldades da prática pedagógica em sala de aula e sobre a ausência da formação continuada de professores para as classes multisseriadas na rede municipal de educação de Ibititá. No segundo encontro, em uma roda de conversa, foi proposta a aplicação do questionário para traçarmos um perfil dos professores que estão atuando nas classes multisseriadas nas escolas do campo, no município de Ibititá.

No primeiro grupo focal apresentei o projeto em uma oficina, com a participação de apenas sete dos professores que atuam nas classes multisseriadas da rede de educação municipal de Ibititá, pois outros sete não puderam comparecer por falta de transporte para se deslocarem de seus povoados até a sede, e com a presença da professora doutora Rosely Sá, professora do componente curricular de oficina 3 do mestrado profissional em Educação. O questionário foi aplicado individualmente, com perguntas direcionadas à formação acadêmica, modo de ingresso no município, tempo de docência na classe multisseriada e participação em cursos de formação continuada oferecidos pelo município.

Ao iniciar o grupo focal propus uma entrevista gravada, utilizando o gravador de voz de um aparelho de celular. A entrevista foi feita de forma coletiva ao grupo focal de professores que atuam nas classes multisseriadas, previamente explicada ao grupo. A entrevista consistiu em três questionamentos abertos sobre a concepção de educação do campo e as diferenças entre Educação do Campo e Educação urbana; a experiência prática nas classes multisseriadas, participação em formação de professores, desafios e dificuldades enfrentados na prática docente; a ausência de formação de professores no município para as classes multisseriadas e a necessidade de formação continuada para os professores que atuam nas referidas turmas.

A entrevista foi conduzida e gravada por mim e os questionamentos direcionados ao grupo, oportunizaram a participação de todos os professores presentes. Os questionamentos foram feitos e respondidos um de cada vez por

todos os participantes da oficina, só após o último participante concluir a sua fala, passaríamos para o próximo questionamento. Durante o período da coleta de depoimentos dos professores na entrevista tivemos a participação da professora Rosely Sá, que deu a sua contribuição sobre as concepções de educação do campo e fez uma análise sobre as diferenças entre escola do campo e escola rural. A contribuição da professora doutora, Rosely foi de grande relevância para a nossa discussão. Recebemos também, a visita de um representante da secretaria de educação, o qual deu a sua contribuição para a nossa pesquisa.

As informações obtidas através da entrevista ampliaram os dados das conversas informais com os professores. Já o questionário foi aplicado individualmente. Neste questionário, os docentes responderam as perguntas relacionadas à sua formação acadêmica, ao período de docência na classe multisseriada, aos cursos de formação continuada de professores aos quais participaram e se havia necessidade de uma formação de professores referentes às classes multisseriadas. Ainda como etapa de coleta de dados fiz observação participada, na qual estive presente nas aulas, fazendo os registros das ações dos professores para posterior análise. Após a coleta de dados, realizei a análise dos resultados buscando interpretar as informações obtidas no sentido de compreender os anseios dos participantes, assim como as reais necessidades de cada um na busca pela qualificação de sua prática docente.

No que se refere a formação continuada de professores em relação às classes multisseriadas das escolas do campo, no município de Ibititá, com base nos relatos dos professores, colhidos através do questionário, é notório a necessidade de formação continuada para os docentes que atuam nas referidas turmas, visto que eles apontaram não ter participado de nenhuma formação para professores das escolas multisseriadas. Com isso comprova a carência que temos de um plano de formação continuada para esses professores no município. O questionário mostra ainda, que a maioria dos docentes tem vivências com outras formações de professores. Esta informação dá indícios de que há um descaso institucionalizado em relação às escolas multisseriadas do campo.

Compreendo que o processo formativo contínuo dos professores é o caminho para melhorar a prática docente, a aprendizagem dos estudantes e conseqüentemente a qualidade da educação na rede municipal. Por entender que esta formação contínua para os professores das classes multisseriadas é inexistente, proponho neste projeto uma proposta de intervenção formativa a qual será a criação de um plano de estudos, no formato de formação continuada construído com e para os professores que atuam nas classes multisseriadas das escolas do campo da rede de educação municipal de Ibititá.

Acredito que o professor tem a responsabilidade de compreender as múltiplas possibilidades de conhecimentos e saberes existentes em uma classe multisseriada e transformá-los em ações concretas que promovam a aprendizagem de todo o grupo. Mas, ao mesmo tempo, sabemos que sozinho o professor não será capaz de transformar uma realidade, é preciso pensar e agir no coletivo, na partilha, é importante que os professores tenham tempos e espaços destinados para refletir sobre a sua prática e planejar as situações didáticas que atenda toda a diversidade das classes multisseriadas. Arroyo nos chama a atenção para pensar nos direitos universais dos sujeitos concretos e coletivos com suas especificidades culturais, identitárias e territoriais.

Nesta perspectiva, precisa pensar uma proposta de trabalho específica para os profissionais das escolas do campo, no sentido de garantir os direitos de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional das crianças do campo, pois com a formação de um único sujeito profissional, um currículo único, um sistema único com materiais únicos é impossível garantir a qualidade de ensino e aprendizagem de sujeitos diferentes com saberes, cultura e experiências distintas.

Supondo que a escolha da proposta de formação continuada dos professores deve considerar e valorizar a formação informal, os processos de autoformação bem como os saberes e experiências dos docentes, este projeto de pesquisa consiste em elaborar e organizar um plano de estudos de formação continuada com encontros que ocorrerão mensalmente para os docentes que atuam nas classes multisseriadas das escolas do campo, da rede municipal de educação de Ibititá.

4.5. Análise dos dados da pesquisa

Ao tratar de uma proposta interventiva de formação de professores para as classes multisseriadas das escolas do campo na rede municipal de educação de Ibititá é preciso primeiramente refletir sobre os questionamentos: de que campo estamos falando? Que espaços reafirmam esse lugar social? Quem são os sujeitos desse espaço? Qual é a relação do docente com a comunidade?

Sabemos que o município de Ibititá é totalmente agrícola, no entanto, o campo, a área caracterizada zona rural não é mais aquele espaço isolado, no qual existia apenas a plantação, a criação de animais e o rancho, o campo não é mais um lugar longínquo, sem acesso aos meios de comunicação e as novas tecnologias, não se trata do campo como lugar unicamente de produção de alimentos. Nas comunidades do município de Ibititá, nas quais as escolas multisseriadas estão localizadas possuem energia elétrica, água encanada, sinal de celular e internet, e muitas famílias já tem acesso às tecnologias, advindas da globalização.

Referente às questões propostas para a entrevista percebe - se que os professores tem muita propriedade ao falar dos desafios e dificuldades da sua prática nas turmas multisseriadas e reconhecem a necessidade de formação continuada pra os docentes, no entanto, em relação a concepção de Educação do Campo demonstram não compreender de maneira clara as diferenças entre Educação do Campo e Educação Urbana. Na visão dos professores entrevistados que atuam em classes multisseriadas na rede municipal de educação de Ibititá, a Educação do Campo pouco se difere da Educação na área urbana. Para eles, existe pouca diferença entre o campo e a cidade, como confirma o depoimento a seguir e outros em anexo.

“Eu vejo assim... que não tem tanta diferença pra da zona urbana, pra mim, acho que a gente que está separando, mas... a gente sabe que tem as dificuldades do campo, tem que ter as mesmas opções pro aluno. E porque não o aluno não ter essa diferença de educação do campo para a zona urbana. Então o meu ponto de vista é este, que

não houvesse, teria de ser iguais. Ah, porque lá tem uma dificuldade? Tem. E aqui na cidade não tem. Porque não igual? Meu ponto de vista sobre a educação do campo é este. Eu já questiono desse jeito: porque não iguais?” (Professora M.A).

A professora M.A, ao mesmo tempo em que afirma não haver diferenças entre a educação do campo e a urbana, ela confirma que existem dificuldades para os estudantes do campo e que não deveriam existir essas dificuldades, e que bom seria se fosse igual para todos os alunos, tanto do campo quanto da cidade. Nota – se no depoimento da professora citada que as crianças das escolas multisseriadas do campo apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. Essas dificuldades, muitas vezes, são devido à falta de práticas pedagógicas adequadas para trabalhar com as turmas multisseriadas. A fala da professora deixa transparecer que as práticas pedagógicas nas classes multisseriadas não estão sendo eficientes no processo de aprendizagem dos estudantes. Para ela não deveria ter diferença entre o ensino para os alunos urbanos e o ensino para os alunos do campo.

Nesta perspectiva, o ensino para os estudantes das escolas do campo não deve ser diferenciado, mas Haje, etall (2015, p. 402) diz que esse paradigma é urbanocêntrico e elitista, portanto, padroniza o ensino sem considerar as diversidades sociais e culturais da sociedade. O padronizamento do ensino baseado no modelo de ensino das escolas urbanas reforça a ideia de pensar que a cultura, os saberes e os valores dos povos do campo são inferiores aos da cidade. Os mesmos autores afirmam que:

Esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando esses mesmos sujeitos a estabelecer comparações entre os modos de vida urbanas e rurais, entre as escolas da cidade e do campo; e a compreender que as escolas do campo devem seguir os mesmo parâmetros e referências das escolas da cidade se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar de boa qualidade. (2015, p.402)

A luta por uma educação do campo de qualidade pressupõe o rompimento do modelo da educação rural que perdurou e, ainda se encontra resquícios nas escolas brasileiras do campo e a busca por um ensino que considere as diferenças sociais e

culturais dos estudantes das escolas do campo, bem como a valorização dos seus saberes e conhecimentos. Valorizar a realidade dos estudantes do campo é o caminho para uma educação de qualidade para as escolas do campo. Podemos ver esse pensamento no depoimento a seguir, do professor G.C:

“Ela não difere tanto da rural, pois nós vivemos num mundo globalizado. Nós sabemos que ainda existem sim as diferenças sociais, mas dificilmente tem uma casa que não tem uma televisão. De certa forma podemos ver dentro da nossa própria casa. Quando eu falo que a educação do campo não se difere da educação rural, é neste sentido, por esta globalização. Então é o que acontece, na educação do campo eu vejo que é como forma de... a meu ver, a partir de uma realidade. Trabalhar a realidade em que o indivíduo está inserido, então se o indivíduo está inserido, no caso, no campo, então vamos partir da realidade onde ele está inserido e partir para o global, porque muitas vezes, pode acontecer a pessoa nasceu e criou no campo, mas ela não sabe a sua realidade, ou seja, não conhece a história, a própria história dele, então, partir da história dele lá para o global, mas isso não quer dizer que é só trabalhar a cultura dele. Muita gente pensa que educação do campo é focar apenas lá no campo. Não! É partir do campo para o global, o campo é a realidade dele, então ele precisa conhecer a realidade dele pra poder conhecer o global. A educação do campo está mais voltada para esta questão.”
(Professor G.C.)

O professor/coordenador A.F garante que a diferença entre as escolas do campo e as urbanas é a clientela, ou seja, os alunos. Para ele, os alunos do campo, filhos de agricultores por ter uma convivência com o campo são diferentes dos estudantes urbanos, pois os urbanos têm mais acesso aos suportes de leitura e escrita e também as tecnologias. No ponto de vista do professor A.F só é possível perceber as particularidades que diferenciam a educação do campo da educação urbana conhecendo a realidade do campo.

A professora E.F não vê diferenças entre os estudantes das escolas do campo e os das escolas urbanas em Ibititá por ser um município predominantemente agrícola, o qual todos os estudantes têm contato com o campo, entretanto, ela reconhece que existe uma grande diferença na atenção dada as escolas do campo

em relação às escolas urbanas, especialmente, na questão de recursos didáticos e tecnológicos e apoio pedagógico destinado à educação. Na visão da professora, as escolas multisseriadas são esquecidas pela gestão educacional.

O professor P.M concorda que mesmo morando na área urbana, as crianças tem contato com o campo. Por se tratar de um município que predomina a agricultura, ele acredita que não há grande distância entre o campo e a cidade, porém admite que em relação aos recursos tecnológicos e apoio pedagógico as escolas multisseriadas não recebem a mesma atenção destinada as escolas urbanas.

A professora E.J também diz não ver muitas diferenças entre as escolas do campo e as urbanas, mas afirma que as escolas do campo têm suas dificuldades nas questões de recursos didáticos e apoio pedagógico, e a professora L.A aponta que a escola multisseriada é deixada de lado, principalmente no que se refere ao acesso aos recursos tecnológicos e apoio pedagógico. Ela também aponta carências na estrutura da escola em relação aos banheiros, o qual é um único banheiro usado tanto para meninos, quanto para meninas.

A professora Rosely Sá, titular do componente do Mestrado, Oficina 3, em seu depoimento nos diz que:

“Alguns trabalham mais com a romantização do campo né, e o povo lá não está querendo isso, o povo lá está querendo viver igual o povo da cidade, não sei se vocês concordam com isso? É pra ser mesmo, se tem a tecnologia, é claro que tem que ter acesso a tecnologia. E tem também esse outro discurso da questão dos direitos, da questão dos movimentos sociais, que foi essa discussão aí trouxe coisa muito importante, as políticas do campo. Eu não sei se isso vai continuar agora, do jeito que a gente estar vendo no Brasil, mas essas políticas de valorização do campo que alguém disse assim o campo... Que eu vejo aí duas posições diferenciadas, “as escolas da sede são melhor assistida”, talvez porque está tudo por aqui, mais perto, a secretaria está aqui, os professores preferem ficar por aqui, os mais qualificados, alguns também querem ficar na cidade, mas houve uma outra fala que disse assim: “hoje os recursos... Tem mais programas que privilegiam as escolas do campo e as escolas de outros movimentos sociais, como quilombolas. Então assim, acho que isso seja resultado mesmo, dessa pressão dos movimentos sociais, dessa discussão que fez com

que algumas críticas fossem válidas. Agora a gente não pode esquecer disso: que muitas vezes a gente romantiza. Ah, hoje as crianças não brincam! as crianças brincam com tablet... Agora eu acho que seria bom pensar assim, vocês dizem que não tem diferença né, da educação do campo para a sede. Mas será que não tem mesmo? Pode não ter diferença no nível de aprendizagem dos alunos né, a gente sabe que pode usar estratégias aqui e lá, mas o que é mesmo que representa a educação do campo? Tem algumas especificidades? Ou não tem? O que é mesmo que define educação do campo? Pelo que eu vi aí, vocês estão dizendo no geral que não tem tantas diferenças”. (Professora Rosely Sá)

Eu, como professora da classe multisseriada em uma escola do campo, percebo que existem sim as diferenças entre a escola do campo e a escola urbana, e essas diferenças apresentam de forma negativa no sentido de não garantir a aprendizagem dos estudantes das classes multisseriadas, uma vez que não existem estratégias de ensino e práticas pedagógicas diferenciadas, que trabalhem com o contexto desses estudantes, pois a educação do campo pressupõe uma educação voltada para a valorização das práticas sociais e culturais do cotidiano das comunidades camponesas.

Embora, haja o discurso do direito à educação enquanto direito social, a pressão dos movimentos sociais e até uma legislação que orienta o trabalho para as escolas do campo, as mesmas continuam sendo vistas como não prioridade, e podemos perceber essa visão negativa, quando presenciamos a negação das especificidades do campo, quando observamos que os cursos de formação de professores no município não direcionam uma discussão pedagógica para essas especificidades, quando vimos que o planejamento escolar não contempla os conhecimentos e saberes que os estudantes do campo constroem fora do espaço escolar.

Embora os docentes expressem de maneira tímida a sua percepção em relação às diferenças existentes entre a educação do campo e urbana, podemos perceber que a Educação nas escolas do Campo na rede municipal de educação de Ibititá apresenta precariedade no que se refere tanto ao apoio pedagógico, quanto a

estrutura e recursos tecnológicos. Os depoimentos dos professores mostram que há uma necessidade de recursos e apoio pedagógico para as escolas do campo na rede de educação de Ibititá.

Em relação aos desafios e dificuldades para realizar o trabalho docente nas classes multisseriadas, foram diversas as dificuldades relatadas pelos professores.

Na sua fala, o professor A.F relata que fazer a transposição dos conteúdos para as três séries, adequando – os para cada ano é o principal desafio encontrado na classe multisseriada. Para a professora E.J, a maior dificuldade é ensinar os estudantes a ler e escrever e ao mesmo tempo dar conta dos conteúdos das outras áreas de conhecimento, que são cobrados pelo sistema de ensino. Em seu relato, a professora E.F afirma que suas maiores dificuldades são a falta de orientação pedagógica, o trabalho com atividades diferenciadas e a falta de material e recursos didáticos.

A professora M.A, diz sentir muita dificuldade em transpor os conteúdos de forma que atendam a todos os estudantes e em conter a indisciplina em sala de aula. O professor P.M, diz ter dificuldades em conter a indisciplina, atender a heterogeneidade da turma, trabalhar com crianças especiais e com o livro didático. O professor G.C relata que suas maiores dificuldades são trabalhar com a heterogeneidade, conter a indisciplina, fazer a transposição dos conteúdos e trabalhar com o livro didático. Ele reconhece que a classe multisseriada não deve ser tratada por séries separadas.

Já a professora L.A reconhece suas dificuldades em elaborar atividades para os três anos (1º, 2º e 3º). Ela relata que falta apoio pedagógico e apoio para atender as crianças especiais. A professora acredita que os alunos estão sendo prejudicados em termos de aprendizagem em uma classe multisseriada. Podemos constatar em seu depoimento abaixo:

“Então, assim, as dificuldades que eu acho para trabalhar com a classe multisseriada é porque assim, os alunos, como eu já falei, tem que ter um suporte maior, tem que ter mais cuidado né, o cuidado é dobrado, porque como eu, por exemplo, eu trabalho com 3 classes, no caso, 1º, 2º e 3º ano, tem que elaborar atividades para o 1º, 2º e 3º ano,

aí, enquanto eu ajudo os alunos do 1º os do 2º já tão fazendo bagunça, então eu acho assim, que deveria ter um auxiliar ou alguém pra ajudar para que o aluno possa aprender mais e para que o professor possa ter um resultado mais satisfatório. Eu acho assim, que trabalhar com classe multisseriada prejudica o aluno porque, eu acho que o aluno não consegue aprender o necessário, enfim, eu acho que deveria ter mais suporte da secretaria, dos coordenadores, e ... Enfim né, mais compreensão. Porque geralmente essa é uma das dificuldades, que, geralmente, são muitas dificuldades, então assim ... Tem também essa questão da minha turma, não estou falando das outras turmas, estou falando da minha que tem uma aluna especial, que tem um cuidado muito grande, tem que ter cuidado, a criança tem que vir com auxiliar pra escola, a criança não fala, não escreve, ela anda normalmente. As atividades dela são apenas elaboradas por pintura, mesmo assim ela não tem facilidade nem pra pintar, então assim, eu acho que deveria ter um suporte maior, porque realmente é muito difícil trabalhar com as séries multisseriadas né ... Eu acho que nem só suporte pedagógico, mas eu acho que psicológico também, eu acho que deveria ter um tratamento. Eu acho que no geral deveria ter um suporte pedagógico, contribuição da formação de professores para a prática pedagógica nas classes multisseriadas". (Professora L.A)

Percebo na fala dos professores, que seu maior desafio é organizar os conteúdos de maneira adequada para atender todos os estudantes e contemplar os diversos níveis de aprendizagens da turma. Lidar com a heterogeneidade de conhecimentos torna a ação de maior dificuldade para os professores das turmas multisseriadas.

É evidente os desafios e dificuldades que os professores enfrentam em suas práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula. Essas dificuldades apontadas por cada docente reflete a ausência de uma orientação formativa específica para atender de maneira satisfatória a diversidade contida nas escolas multisseriadas do campo. Essa ausência de formação continuada para os docentes provoca entraves no processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que o professor não se sente apto para elaborar estratégias adequadas de ensino que contemplem todos os estudantes com os seus saberes e conhecimentos singulares.

Na questão na qual perguntamos de que maneira a formação de professores contribuiria para sua prática pedagógica e a aprendizagem dos

estudantes nas classes multisseriadas, todos os professores foram unânimes em dizer que um processo formativo, específico para os docentes que atuam nas turmas multisseriadas é o ideal. Os depoimentos em anexos confirmam esta afirmação.

Para os professores entrevistados é essencial um plano de formação continuada que possibilite a troca de experiências entre os docentes que atuam nessas turmas multisseriadas. Porém, eles sinalizam que é necessário que haja não apenas um plano de estudos, mas que dentro do processo formativo sejam incluídos momentos de trocas de ideias e de experiências com outros docentes, com o objetivo de refletir sobre as ações realizadas em sala de aula, como podemos verificar no depoimento da professora E.F, que diz:

“Eu acho interessante isso, a devolução. Você ver a prática, você estudar a teoria, ter a prática, você ir pra sua sala, você voltar e você ter o retorno do que estar acontecendo ali dentro de sua sala e dos seus colegas né, a questão de aprendizagem do aluno, eu acho que o mais importante... Quando eu falo da questão de sob pressão, que eu, gosto de fazer na pressão, não é de ganhar nada, mas a questão de ser desafiada. Entendeu? De tá fazendo aquilo ali, de tá retornando, voltando pra mim, pensando no que deu certo, no que não deu, essas questões, e acho que a formação continuada contribui justamente pra isso, pra você repensar, você, ver o que deu certo, o que não deu, ter devolutiva, ter a contribuição dos colegas, eu acho que é isso que faz avançar, a devolutiva, no caso da formação continuada, o mais importante no caso, seria isso, não só chegar aqui e jogar, jogar e esquecer o trabalho, mas você ver, você vai pra sua sala, você volta e traz o que deu certo, o que não deu certo. Ação- reflexão - ação”. **E.F**

Os depoimentos dos professores deixam clara a necessidade de um processo de formação continuada que atendam os docentes que atuam nas classes multisseriadas da rede de educação do município de Ibititá.

É fundamental que o docente da classe multisseriada seja um profissional com formação ampliada, pois exige que ele perceba as diversas dimensões educativas da realidade das escolas do campo multisseriadas e a reflexão da ação é

de extrema relevância, uma vez que o educador como produtor de conhecimentos precisa compreender a sua prática docente e refletir sobre ela.

De acordo LIMA (2016, p. 144) :

[...] a reflexão das práticas educativas permite o confronto constante das ações desenvolvidas no contexto da escola com a realidade dos povos do campo, servindo como base de orientação para a constituição de possibilidades e reconstrução das ações, pautando – se ideais éticos de melhoria da vida no campo.

Inserir os conhecimentos científicos na prática pedagógica, articulando – os com os conhecimentos da comunidade, na qual a escola está localizada é fundamental para a construção de ações significativas para a aprendizagem dos estudantes e promover a construção da identidade cidadã dos estudantes e de todos os sujeitos pertencentes a realidade da comunidade. A formação de educadores das escolas do campo, bem como as práticas pedagógicas em sala de aula precisam ter um vínculo profundo com as práticas educativas realizadas na comunidade, Pois como afirma LIMA (2016, p. 133):

A prática educativa no contexto dos projetos de educação do campo se constitui como instrumento de intervenção política na efetivação das ações que garantem aos povos do campo a apropriação crítica do conhecimento universal produzido pela humanidade, favorecendo a compreensão crítica das condições sócio – históricas nas quais estão inseridos.

Para LIMA (2016) é essencial a inserção dos estudantes na sua realidade, para que eles compreendam o diálogo e a articulação entre os saberes escolares e as experiências vivenciadas em seu contexto social, assim, construir uma educação de emancipação. Dessa forma é possível realizar um trabalho de qualidade nas escolas multisseriadas, porém, é preciso compreender a necessidade de construir políticas de formação continuada que dê suporte aos professores que

atuam nas turmas citadas, no sentido de buscar soluções para os desafios enfrentados nas turmas multisseriadas. É de grande urgência transgredir a lógica de inferioridade das escolas multisseriadas, como afirma (HAGE et al 2010, p. 414)

De fato é preciso ter a clareza da complexidade que envolve a solução dos problemas que afligem as escolas do campo multisseriadas e saber que as mudanças de mentalidade, de cultura que se almeja não são muito rápidas, automáticas e definitivas. De todo modo, a materialização dessas mudanças exigirá o empoderamento dos sujeitos do campo e o empoderamento das escolas, para que possam interferir em sua autodeterminação, formulando e implementando políticas e práticas educacionais.

Nesta perspectiva, construir uma escola do campo multisseriada de qualidade requer o envolvimento de todos, comunidade, professores, estudantes, gestão escolar e municipal. Para tanto, é necessária uma relação direta entre o planejamento pedagógico dos professores e os conhecimentos e saberes do contexto social e cultural dos estudantes. A articulação entre os conhecimentos escolares e os saberes da comunidade é fundamental no processo formativo dos docentes, a fim de que os educadores organizem práticas educativas condizentes com a realidade, práticas significativas para o desenvolvimento da aprendizagem, práticas educativas que promovam a transformação da realidade dos meninos e meninas do campo, que contribuam para um entendimento de potencialidade do cidadão e cidadã do campo, pois como destaca LIMA (2008, p.6)

As práticas de formação docentes comprometidas com o desenvolvimento da consciência crítica dos professores devem ser construídas a partir da reflexão crítica sobre o contexto sócio-político e educacional em que estão inseridos os professores e a comunidade escolar”.

O plano de formação continuada para os professores das classes multisseriadas na rede municipal de educação de Ibititá propõe a produção de metodologias de trabalho que valorizem as práticas sociais produzidas pelos sujeitos do campo, com o intuito de mostrar a importância dos valores culturais e sociais para a formação da identidades dos estudantes das escolas multisseriadas, bem como para a aprendizagem. Acreditamos que não basta termos a melhor estrutura física escolar, termos um melhor salário, se não termos formação propícia para educar adequadamente e de maneira significativa.

5. CAPÍTULO 4. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DAS CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE IBITITÁ

Reconhecemos que a formação de professores para os docentes das classes multisseriadas é um desafio que precisa ser atendido e solucionado no município de Ibititá. Também entendemos que uma proposta de formação continuada precisa ser construída a partir das necessidades de ensino dos professores que atuam nas escolas do campo.

É preciso considerar os anseios dos docentes e suas dificuldades em suas práticas de sala de aula, pois, sabemos que para compreendermos e atendermos a heterogeneidade das escolas multisseriadas precisamos de um processo formativo orientador, vinculado às práticas sociais e culturais da comunidade campesina, um processo formativo que nos ajude a proporcionar a construção das identidades dos estudantes do campo, a fim de que eles se reconheçam como cidadãos pertencentes a este espaço social e se transformem em construtores da sua própria identidade, como defende CALDART, 2011, P.157) que para construir a escola do campo é preciso pensar a partir dos sujeitos do campo, é trazer para dentro do contexto da escola as práticas realizadas no cotidiano dos seus sujeitos, articulando os estudos com o trabalho, com a cultura; pensar a escola a partir do seu lugar e manter o diálogo com a realidade do campo e suas questões sociais.

Partindo do pressuposto de que a prática pedagógica do professor precisa inserir conhecimentos do cotidiano social dentro da sala de aula, consideramos que é imprescindível a construção de uma proposta de formação que intensifique os saberes do cotidiano dentro do debate formativo para os professores das classes multisseriadas, a proposta de formação continuada precisa abordar temáticas que envolva a participação, além do professores da rede municipal de educação, também de representantes de outras instituições sociais que representam o campo,

entendendo que estes possam colaborar no processo formativo dos professores, assim como na construção de projetos educativos no contexto escolar do campo.

ROCHA (2015, p.40), descreve de forma esclarecedora o modelo de escola que retrata as necessidades educativas dos sujeitos do campo, assim, como nos aponta caminhos para qual proposta de formação de professores deve ser construída para os educadores que atuam nas escolas do campo. Para ROCHA (2015, p.41) a formação de professores deve proporcionar aos docentes condições para atender as especificidades dos diferentes contextos da educação escolar, ou seja, através da formação, os professores buscam compreender os contextos da realidade das escolas do campo e adquirem condições para inserir se nesta realidade, e propor práticas educativas escolares que dialoguem com os conhecimentos e saberes da comunidade do campo.

Com base na pesquisa com o grupo focal, verificamos que a rede de educação do município de Ibititá não disponibiliza de um projeto de formação continuada para professores que atuam nas classes multisseriadas, das escolas do campo, portanto, a única alternativa é seguir as orientações dos programas de formação oferecidos pelo Ministério da Educação com seus critérios pré definidos de planejamento, que não atendem as especificidades heterogêneas das classes multisseriadas. Isso nos leva a refletir sobre o que nos aponta SOUZA e SANTOS (2012, P. 01) ao afirmar que:

Urge avançarmos para a superação do silenciamento, do abandono e da dicotomização curricular que tem afligido o trabalho pedagógico das profissionais que militam nos espaços rurais. Novos horizontes são passíveis, especialmente, por considerarmos a singularidade e importância que a escola exerce nos territórios rurais, favorecendo práticas de intervenções sociais e de dinamismos locais, mediante a escolarização de parcela significativa da população brasileira.

Ao constatar, a partir da pesquisa realizada, que precisamos superar as lacunas da formação para professores das classes multisseriadas no município de

Ibititá e romper com a ideia de desvalorização das escolas do campo, propomos a construção de uma proposta de intervenção formativa que favoreça o debate de um ensino de qualidade para os estudantes das escolas multisseriadas, um ensino nos moldes do novo paradigma da Educação do campo, um ensino que articule o processo de formação continuada de professores com as práticas escolares vinculadas às práticas educativas sociais do cotidiano do campo, pois, como declara CALDART, 2011, P.158):

Construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas, que estamos ajudando a construir, e também do projeto educativo que já nos identifica. Como fazer isso, é uma das questões que deve continuar nos ocupando de modo especial.

Sabemos que não é fácil apresentar uma solução para os problemas de ensino e aprendizagem das classes multisseriadas, porém, acreditamos que pensar a formação de professores a partir da análise das suas práticas pedagógicas e colocá-los como protagonistas do seu próprio processo formativo pode nos apontar caminhos para práticas educativas inovadoras no contexto das classes multisseriadas. Compreender que a formação dos professores, partindo das experiências dos docentes e de seus anseios formativos implica no entendimento de que os conhecimentos dos professores, oriundos das suas práticas em sala de aula são a base fundamental na construção de uma proposta de trabalho que possibilite um ensino de qualidade para os estudantes das escolas multisseriadas.

Assim, do projeto de pesquisa, surgiu a seguinte proposta de intervenção de formação para professores das classes multisseriadas, das escolas do campo, na rede de educação do município de Ibititá, que se concretizou na criação de um plano de estudos sobre Educação do Campo, classes multisseriadas, formação de professores e práticas pedagógicas. Esta proposta foi construída com a participação

dos docentes que atuam nas classes multisseriadas no município de Ibititá, expondo, através de depoimentos, as suas experiências na prática de sala de aula e apontando suas necessidades de formação continuada que lhes orientem para um trabalho significativo para a aprendizagem dos estudantes das escolas multisseriadas.

Podemos constatar a participação dos professores a partir dos depoimentos dos professores a seguir:

Quando você disse que não veio pra trazer receita, veio para ouvir, eu acho que esse seria o essencial, essa troca de ideias, troca de experiências, de conversas, do que deu certo, do que também não deu, principalmente. Como já foi citado aqui, essa troca de experiências né, e também está lançado desafios pra gente, ver algumas formas de estar elaborando alguns materiais, de formação que iria amenizar, pensar em formas de elaborar material, nas formações. P.M.

“Como Pedro falou, a vivência né, de cada colega, de cada comunidade ajuda muito, a gente. E pensar a formação de professores seria ideal, pra isso, porque a gente vai estar tendo esse suporte, a gente vai estar tendo informações, poderia estar montando um plano ou, um blog, pra gente estar trabalhando, estar se encontrando e ver os resultados, ver o que deu certo, o que foi positivo e os pontos negativos do seu trabalho, do que você montou lá na sua escola”. M.A.

Apresentamos a seguir o plano de estudos construído a partir dos resultados da pesquisa.

Tema: Criação e implantação de um grupo de estudos sobre Educação do campo e Classes Multisseriadas.

Instituição: Escolas do Campo da rede municipal de educação de Ibititá.

Público: professores que atuam nas classes multisseriadas das Escolas do Campo da rede municipal de educação de Ibititá.

Professora proponente: Lucirleide Rosa de Jesus

Composição do grupo: o grupo será composto de 15 professores, docentes em exercício, nas classes multisseriadas das escolas do campo no ensino fundamental.

Justificativa: a ideia de propor a formação de um plano de formação de professores para os docentes das classes multisseriadas, das escolas do campo na rede municipal de educação de Ibititá, surgiu, inicialmente, das minhas inquietações ao assumir uma classe multisseriada na escola do campo, no Povoado de Lagoa da Pedra, município de Ibititá.

Primeiro, eu senti a necessidade de um processo formativo que me orientasse na elaboração de práticas educativas escolares que proporcionassem aprendizagem significativas para os estudantes da minha turma multisseriada, pois me deparei com o desafio não apenas de uma classe heterogênea em relação aos níveis de aprendizagens, mas também, com diferentes faixas etárias e experiências diversificadas, e eu não sabia o que fazer para valorizar e re significar os conhecimentos e transformar em possibilidades de aprendizagens a diversidade que se apresentava todos os dias na sala de aula. Essa heterogeneidade, embora me encantasse, também me desafiava no sentido de buscar estratégias de ensino que contemplassem as necessidades de aprendizagem da turma.

Na busca por soluções, conversando com outros colegas professores, eu percebi que havia outros docentes sentindo a mesma angústia. Foi então que me propus a pesquisar junto a outros professores, até que ponto a ausência de uma formação continuada de professores para as classes multisseriadas estava afetando a nossa prática pedagógica na sala de aula.

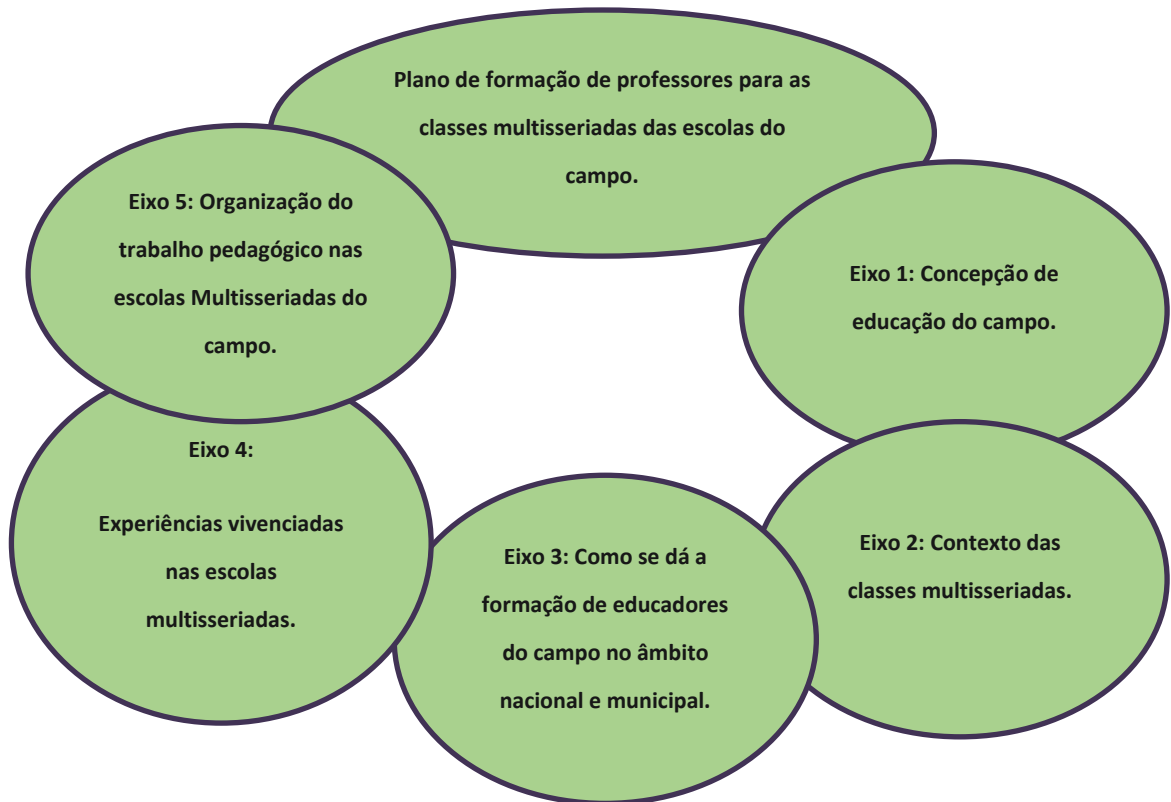
A partir da coleta de dados e com base nos resultados da pesquisa através do levantamento prévio nos relatos de experiências e depoimentos dos professores, que apontam a necessidade de um processo de formação para os professores que atuam nas classes multisseriadas das escolas do campo, no município de Ibititá é

que eu proponho a criação e implantação de um grupo de estudos sobre Educação do campo e Classes Multisseriadas na rede de educação municipal de Ibititá.

Objetivos:

- ✓ Propor estudos relevantes sobre a educação do campo e as classes multisseriadas;
- ✓ Compreender o processo formativo de educadores do campo;
- ✓ Promover roda de debates que contribua para a produção de conhecimentos para as escolas do campo e classes multisseriadas;
- ✓ Propor estratégias de organização do trabalho pedagógico para as classes multisseriadas;
- ✓ Avaliar o livro didático e elaborar materiais pedagógicos para as classes multisseriadas.

Metodologia: inicialmente será feito o cadastro dos participantes através de uma ficha/inscrição preenchida pelo próprio participante, o qual terá como critério de inclusão no grupo, a comprovação, por meio de declaração emitida pela secretaria de educação de que o docente atua em uma classe multisseriada, nas escolas do campo. Os encontros ocorrerão uma vez por mês tendo como mediadora do grupo, eu, Lucirleide Rosa de Jesus, também professora de classe multisseriada no município de Ibititá, com a participação do grupo de professores de classes multisseriadas, bem como possíveis convidados, especialistas ou estudiosos da área de educação do campo. Os estudos serão divididos em seis eixos temáticos, que serão estudados e discutidos durante o período de 12 meses, conforme mostra o mapa abaixo. Em cada encontro será discutido um tema/conteúdo do eixo.



No primeiro eixo estudaremos a concepção de Educação do Campo e a legislação que orienta a educação do campo no Brasil. Para a compreensão desse eixo discutiremos os depoimentos dos professores da rede de educação de Ibititá, os quais foram colhidos durante o percurso da pesquisa, analisaremos estudos de autores pesquisadores, estudiosos sobre a educação do campo, bem como os documentos legais que orientam a educação do campo no Brasil.

Para o segundo eixo, faremos estudos e debates de artigos, teses e outros textos de autores pesquisadores sobre o contexto das classes multisseriadas. Neste eixo abordaremos os desafios e dificuldades da prática docente nas escolas multisseriadas, as políticas educacionais para as escolas multisseriadas, bem como a riqueza de conhecimentos e possibilidades de aprendizagens proporcionadas pela heterogeneidade das classes multisseriadas.

No terceiro eixo analisaremos a trajetória de formação continuada para professores das escolas do campo multisseriadas ao longo do processo formativo no contexto nacional. Traremos à discussão os programas de formação de professores

como Escola Ativa e Pnaic, ambos elaborados e oferecidos pelo MEC e também o projeto de formação continuada do Instituto Chapada. Fecharemos esse eixo com um seminário com profissionais especialistas na área de Educação do Campo, visando ampliar os conhecimentos do grupo.

O quarto eixo será de trocas de experiências entre professores que atuam em classes multisseriadas das escolas do campo. Este eixo será realizado com seminários para a apresentação de práticas pedagógicas exitosas, tanto de professores da rede municipal de Ibititá, como de professores convidados que atuam em classes multisseriadas em outros municípios do território de Irecê.

No quinto eixo construiremos a matriz de organização do trabalho pedagógico para as escolas multisseriadas do município de Ibititá. Procuraremos vincular a prática escolar às práticas educativas, culturais e sociais do cotidiano do campo. Neste eixo analisaremos os planos nacional e municipal de Educação, bem como projetos pedagógicos realizados em outros municípios e em outras realidades de campo. Promoveremos ainda um debate com a participação dos professores participantes do grupo, com representantes das instituições de representação do campo, como agricultores, presidentes de associações rurais e quilombolas, com o secretário de Meio ambiente e agricultura e com representantes da secretaria de educação. Todos os convidados com representação no município de Ibititá.

Após finalizarmos as etapas do processo formativo, nós professores participantes do projeto, realizaremos um seminário com a presença da secretária de educação e sua equipe pedagógica para a apresentação e socialização dos resultados do processo formativo.

Resultado esperado: esperamos que no final do processo formativo, todos os professores que atuam nas classes multisseriadas tenha autonomia para elaborar práticas pedagógicas e estratégias de ensino vinculadas às práticas educativas, sociais e culturais vivenciadas pelos estudantes do campo, e que valorizem os conhecimentos e saberes construídos no cotidiano das comunidades nas quais a escola está inserida.

A seguir, o cronograma de encontros para a formação de professores

Cronograma de encontros para a formação de professores	
Meses	Eixos temáticos
Fevereiro/2018	Apresentação da proposta de formação para a secretaria de educação e para os professores das escolas multisseriadas das escolas do campo na rede de educação do município de Ibititá;
Abril /201 e e abril/2018	Estudo do eixo: Concepção de Educação do Campo.
Maio/ Junho/2018	Estudo do eixo: Contexto das classes multisseriadas.
Julho/2018	Estudo do eixo: Como se dá a formação de educadores do campo no âmbito nacional e municipal.
Agosto/2018	Estudo do eixo: Experiências vivenciadas nas escolas multisseriadas.
Setembro/2018	Estudo do eixo: Organização do trabalho pedagógico nas escolas Multisseriadas do campo.
Outubro, Novembro e Dezembro/2018	Estudo do eixo: Análise, avaliação e elaboração de livro didático para as classes multisseriadas das escolas do campo.
Janeiro/2019	Apresentação e socialização do material didático construído ao longo do processo formativo.

6. CONSIDERAÇÕES

A partir das indagações e reflexões que desenvolvemos durante o processo de pesquisa, constatamos que a ausência de formação continuada de professores referente às classes multisseriadas das escolas do campo, na rede de educação do município de Ibititá, tem dificultado as ações pedagógicas docentes nas salas de aula, pois estes sentem a necessidade de orientação pedagógica para desenvolverem estratégias adequadas e significativas que atendam as necessidades de conhecimentos dos estudantes do campo, e que estimulem e ampliem as possibilidades de aprendizagem dentro e fora da escola.

Dentre os maiores desafios da prática docente, os professores apontaram a dificuldade de transposição dos conteúdos, no sentido de alcançar os diferentes níveis de aprendizagem existentes na heterogeneidade da classe multisseriada, a ineficácia do livro didático, que no geral, propõe conteúdos fora da realidade da comunidade, bem como a dificuldade de trabalhar com o mesmo, o entrave em conseguir vincular os conteúdos curriculares escolares aos conhecimentos e saberes construídos pelos estudantes, a partir das suas experiências sociais e culturais vivenciadas dentro da comunidade, a falta de apoio pedagógico, e principalmente a ausência de um processo formativo que os orientem em sua prática da sala de aula.

Percebemos que nas escolas do campo do município de Ibititá as práticas educativas de valorização da cultura local, bem como dos conhecimentos populares estão ausentes das práticas escolares de sala de aula. Os professores, em sua maioria, reproduzem em suas práticas pedagógicas os conhecimentos da cultura dominante urbana, que determina quais conteúdos devem ser ensinados nas escolas de um modo geral, excluindo os conhecimentos dos sujeitos do campo, com suas práticas sociais do processo de ensino e aprendizagem escolar.

Diante deste cenário, compreendemos a necessidade de um processo formativo que nos orientem na construção de práticas educativas escolares que valorize e dê visibilidade a cultura do campo com suas práticas sociais. Assim, construímos uma proposta de intervenção de formação de professores que propõe um

plano de estudo formativo contextualizado com a realidade do campo, como alternativa para atender a necessidade de formação continuada dos professores das classes multisseriadas, das escolas do campo, da rede de educação municipal de Ibititá.

7. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Margarida Maria de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo. Editora Atlas S.A. 1995.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Papyrus. SP, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Escola: Terra de direito. In: HAJE, Salomão Mufarrej. ROCHA, Maria Isabel Antunes. (Orgs.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. 1ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BARROS, Oscar Ferreira. HAJE, Salomão Mufarrej. CORREA, Sérgio Roberto Morais. MORAES, Edel. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: HAJE, Salomão Mufarrej. ROCHA, Maria Isabel Antunes. (Orgs.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. 1ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____ Transgredindo o paradigma (multis)eriado nas escolas do campo. In: HAJE, Salomão Mufarrej. (Orgs.). ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. 1ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

_____ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parece CNE/CEB nº 36/ 2001. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2003.

_____ **Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014.

_____ **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**, Decreto nº 7.352 de 04 de Novembro de 2010. Brasília, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trabalho. Educação. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, mar./jun.2009. Acesso: dezembro/2016.

CALDART, Roseli Salete. CERIOLI, Paulo Ricardo. FERNANDES, Bernardo Mançano. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzales. CALDART, Roseli Salete. MOLINA Mônica Castagna. (Organizadores.) **Por uma Educação Básica do Campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzales. CALDART, Roseli Salete. MOLINA Mônica Castagna. (Organizadores.) **Por uma Educação Básica do Campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzales. CALDART, Roseli Salete. MOLINA Mônica Castagna. (Organizadores.) **Por uma Educação Básica do Campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves. BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Alternância no Ensino Superior: o campo e a universidade como territórios de formação de educadores do campo. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes. MARTINS, Maria de Fátima Almeida. MARTINS, Aracy Alves (orgs). **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2ª Edição. São Paulo. Editora Atlas S.A. 1987.

FOERSTE, Erineu. SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Parceria na formação de professores do campo: uma avaliação do Programa de Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes. MARTINS, Maria de Fátima Almeida. MARTINS, Aracy Alves (orgs). **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2005.

_____ **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra. 1996.

FREIRE, Jaqueline Cunha da Serra. OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral de. LEITÃO, Wanderléia Azevedo Medeiros. Políticas públicas e classes multisseriadas: (des)caminhos do Programa Escola Ativa. In: HAJE, Salomão Mufarrej. ROCHA, Maria Isabel Antunes. (Orgs.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. 1ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

FREITAS, Maria Natália Mendes. Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da ilha de Urubuoca. In: HAJE, Salomão Mufarrej. ROCHA, Maria Isabel Antunes. (Orgs.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. 1ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. IN: Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, mai/jun, 1995.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Educação do campo e transgressão do paradigma (multi)seriado nas escolas rurais**, UFPA. 2011.

_____ **Por uma escola do campo de qualidade: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. In: Revista Em Aberto, Brasília, v.24, n.85, p. 97 – 113, abr. 2011.

IBITITÁ, Secretária Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Ibititá – BA, 2014.

JUNIOR, Annor, Silva, Priscila; MESQUITA, José Marcos. *As dimensões teóricas e metodológicas do grupo focal no contexto da pesquisa qualitativa*. In: **Metodologias e análíticas qualitativas em pesquisa organizacional [recurso eletrônico]: uma abordagem teórico-conceitual** / Eloiso Moulin se Souza (org.). – Dados eletrônicos. – Vitória: EDUFES, 2014. 269 p.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas**. In XI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe). Goiânia, 2002.

LIMA, Elmo de Souza. MELO, Keylla Rejane Almeida (organizadores). **Educação do campo: Reflexões políticas e teórico - metodológicas**. Teresina: EDUFPI, 2016.

LIMA, Elmo de Souza. A formação docente e o diálogo com a cultura local. In: **Anais do Congresso Internacional da Afirse (Associação Francófona Internacional de Pesquisa Científica em Educação)**. 2009, João Pessoa.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOLINA, Mônica Castagna. FREITAS Helena Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho Pedagógico**. Educa: Lisboa, 2002.

PIMENTEL, Álamo. MACEDO, Roberto Sidney. GALEFFI, Dante Augusto. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Edufba. 2011.

ROCHA, Maria Isabel Antunes. MARTINS, Maria de Fátima Almeida. MARTINS, Aracy Alves (orgs). **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

ROCHA, Maria Isabel Antunes (Org). **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte. Autêntica. 2015.

SODRÉ, Maria Dorath B. Educação do Campo: discutindo aspectos da ação de identificar. In: NASCIMENTO, Antônio Dias. Rosana Mara C. RODRIGUES, Maria Dorath B. SODRÉ (Orgs). **Educação do Campo e contemporaneidade**. EDUFBA. Salvador, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino e SANTOS, Fabio José dos. Territórios de Formação e ações educativas: sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia. In: NUNES, Eduardo J. F.; BOSCOLO, Gianni. ; ATAÍDE, Yara Dulce B. (org.) **Saberes e Patrimônio Material e Imaterial: uma abordagem intelectual**. 1 ed. Salvador: UNEB, 2010.

TAFFAREL, Celi Zulke. **Políticas públicas, Educação do campo e Formação de professores para escola do campo.** In: II Seminário Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores. UFBA, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio E. (2005) **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

8. APÊNDICES

Roteiro do grupo focal 1 (mês de julho) - questões orientadoras

1. Qual é sua concepção de educação em relação à educação do campo?

- 2- Quais são os desafios e dificuldades na prática docente nas classes multisseriadas?

- 3- De que maneira a formação de professores contribuiria para sua prática pedagógica e a aprendizagem dos estudantes das classes Multisseriadas?

Grupo Focal 2 (Mês de agosto): aplicação do questionário

Questionário

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Em qual escola que atua?
- 3) Qual é a sua formação acadêmica?
- 4) Há quanto tempo é docente na classe multisseriada?
- 5) Qual é o seu vínculo com o município?
- 6) Quais cursos de formação continuada você já participou no município?
- 7) Você já participou de formação continuada de professores referente às classes multisseriadas?
- 8) Você conhece as Diretrizes da Educação do Campo?

9) Em sua opinião, a rede de educação municipal de Ibititá carece de formação continuada de professores referente às classes multisseriadas?

10) Quais as maiores dificuldades no processo de alfabetização nas classes multisseriadas?

9. ANEXOS

Depoimentos dos professores colhidos através da entrevista no grupo focal

Questão 1: qual é a sua concepção Educação do Campo e quais diferenças entre Educação do Campo e Educação Urbana?

“Bom eu acho que alguma coisa que pode ser a concepção de educação do campo eu acredito ser a clientela né... Os alunos que podem diferenciar um pouco, da educação do campo para a educação da zona urbana. A educação do campo, a gente sabe que a clientela são alunos filhos de agricultores, que tem uma convivência mais com o campo e na cidade acaba que a escola acaba recebendo outra clientela que tem, vamos supor, alunos que vem de outras classes talvez já tem mais capacidade, o contato com a leitura, com a escrita, com as tecnologias que hoje é muito importante, que talvez no campo tenha, mas é muito diferente do que a gente ver na cidade né. A gente sabe que são. Aqui no interior percebe que, principalmente, é muito difícil gente perceber igual M.A. tá falando às vezes a gente confunde, fica muito próximas as realidades mas acaba que quando a gente trabalha lá no interior do município, que a gente fala, que a gente percebe essas particularidades que acaba diferenciando um pouco a zona rural da zona urbano do município”. A.F.

“Eu concordo com M.A. porque eu já trabalhei aqui na sede e trabalho no interior do município. A diferença é muito pouca, até porque os alunos da sede também são filhos de agricultores, também vão para roça final de semana, também tem sua horta, planta e, lá na zona rural, os alunos, pelo menos, os meus, também tem tablet, tem celulares, entendeu? Então eu não vejo uma diferença tão grande quando fala, assim, as dificuldades das escolas do campo, como Ibititá, se a gente ir para a cidade grande, a diferença é maior, por conta de quem mora na cidade grande não tem esse

contato igual aqui em Ibititá, trabalha aqui, estuda aqui mas tem contato com roça do pai, com a roça do tio, com a horta que tem no fundo da casa, tudo isso, eu acho que não fica muito diferente da escola do campo, de onde eu trabalho, para sede. Eu já trabalhei nas duas localidades e eu não vejo. Tem alguma coisa assim, tipo assim, são quilombolas, mas aqui também tem a comunidade quilombola, na rua Silveira. Trabalhar com o projeto, mas não com tudo diferenciado, tipo trabalhar algumas peculiaridade, mas, de resto acho que deve ser igual... A diferença é muito grande (no sentido) da atenção que tem a sede aqui e a que tem o município. Para os povoados é diferente demais. Eu sinto na pele isso, porque já trabalhei na sede e hoje trabalho na escola do campo e é praticamente esquecido, entendeu? Não tem os mesmos recursos que tem na sede. A diferença que eu vejo é nisso ai, agora na questão do aprendizado das crianças, pode ser trabalhado um projeto específico ou alguma coisa, mas não tudo, porque eu acho que aqui é igual lá no campo. A diferença é muito pouca". E.F.

"É...eu, percebo assim que, quando eles elaboram o material, eles não pensam. Há uma grande distância. Mas, complementando a palavra da colega: a questão dos grandes centros para o campo, de modo geral né, eu acredito que o nosso município é... Ele acaba sendo praticamente agrícola né, o município, a nossa sede, apesar de ser zona urbana, mas é toda uma família da agricultura. Então a gente percebe isso aí, que apesar de morarmos na zona urbana, muitos pais, muitas crianças, eles tem o contato com o campo, então por isso, não há uma grande distância. Só que eu discordo um pouco na questão de... das tecnologias, porque as escolas que eu tenho passado a gente ver uma diferença, a criança da zona urbana, para a da zona rural por que, a gente percebe muitas crianças, a grande maioria, não tem ainda um celular, e eles ficam curiosos com o celular do professor. É grande, esse número de crianças, por que para eles ainda é uma grande novidade o celular do professor. Alguns. Há uma percentagem bem pequena de crianças que tem acesso a um computador, ou tablet, ou celular. Eu vejo essa diferença, que é um facilitador

enorme. Eu digo por experiência própria né, que eu tenho em casa. Tem a facilidade, a obrigação que eles tem; aquela obrigação quando, mexe num aparelho tecnológico, eles se esforçam para aprender a ler, uns leem, uns jogam, então é isso, eu acho que ajuda muito, e a gente ver que essas crianças ainda não tem muito esse acesso a essa informação. [...] eu acho que seria muito interessante, por que é uma coisa que eles vão fazer o que gostam, né, eles vão sentir a obrigação, a necessidade de aprender, acredito, que ajuda muito. Essa parte tecnológica ainda deixa muito a desejar. Complementar um pouco; é... O que eu vejo é assim, que a colega colocou na sua fala foi feliz, de que o campo está bem assistido na questão financeira, minha visão. Só que eu acho, no meu ponto de vista, mal administrado. Na questão desse material a gente ver que manda, que investe, a questão de mandar material, livros, Kits, a coisa mais linda o material que tem chegado na escola, de pacto, de Pnaic. Mas, desses recursos que mandaram da secretaria, o acompanhamento deixa a desejar. Eu vejo nessa visão, tanto no acompanhamento pedagógico que nas escolas do campo não tem nem o acompanhamento do coordenador. E em nosso município, nós professores sofremos com a questão de planejamento, também porque o tempo é muito pouco, nós não temos itinerante né, essas questões eu acho que também. Ajudaria muito pra gente essa questão do acompanhamento, não que a gente queira tudo mastigado. Até a questão de partilhar com as outras escolas do município que, às vezes, fica muito distante né. Há muita distância, o nosso município, o território dele é grande e aí há essa distância que tá merecendo trabalhar”. P.M.

“Como a colega falou, eu também não vejo essa diferença né. E dificuldade todos terão né, tanto faz no campo ou na cidade, todos terão, mas a gente pode até intercalar o campo com o meio urbano né, então eu não vejo esse distanciamento. Em questão também de manterias, onde eu trabalho é próximo daqui, (sede) então a gente por se disponibilizar, o que a gente tem também, né o que a gente tem em casa, é pouco também, mas já ajuda, mas certamente a escola tem suas dificuldades

em questão de tecnologias. Em termos assim, de celular, como a colega falou, ajuda também né. Eu tenho uma aluna que tem celular. Ela já é aérea né, e ela quando está com o celular, quando chega na sala, você fica o tempo todo chamando volta pra cá. Ajuda se souber usar para ajudar o professor, mas pra criança mesmo não, por que muitas vezes, não sabe manusear, não sabe... Ajuda e não ajuda... Eu acho que não é tão proveitosa pra criança. Quanto à globalização, todos tem televisão né. Então é isso". E.J.

"A educação do campo tem que ser de acordo com a necessidade de cada criança, mas assim, no meu ponto de vista a escola não dá o suporte necessário que a criança precisa e nem dá suporte ao professor para que ele possa trabalhar e a criança ter mais, assim, facilidade pra aprender No meu ponto de vista é isso... As escolas do campo, que é a escola que a gente trabalha às vezes acaba sendo deixada de lado, assim ... Porque às vezes até tem o benefício, mas não tem quem corre atrás, para que chega melhoria até a escola, como aqui por exemplo né, eu posso até citar alguns exemplos sem citar nome de alguém. Já era pra aqui ter mais banheiros né, que é um suporte pro aluno, porque aqui o aluno usa um só sanitário para masculino e feminino, e assim, eu acho que deveria realmente ser assim, ter um suporte mais né, porque muitas coisas a gente priva de ter aqui, por causa que não tem alguém pra buscar isso". L.A.

"Alguns trabalham mais com a romantização do campo né, e o povo lá não está querendo isso, o povo lá está querendo viver igual o povo da cidade, não sei se vocês concordam com isso? É pra ser mesmo, se tem a tecnologia, é claro que tem que ter acesso a tecnologia. E tem também esse outro discurso da questão dos direitos, da questão dos movimentos sociais, que essa discussão aí trouxe coisa muito importante, as políticas do campo. Eu não sei se isso vai continuar agora, do jeito que a gente estar vendo no Brasil, mas essas políticas de valorização do campo que

alguém disse assim o campo... Que eu vejo aí duas posições diferenciadas, “as escolas da sede são melhor assistida”, talvez porque está tudo por aqui, mais perto, a secretaria está aqui, os professores preferem ficar por aqui, os mais qualificados, alguns também querem ficar na cidade, mas houve uma outra fala que disse assim: “hoje os recursos... Tem mais programas que privilegiam as escolas do campo e as escolas de outros movimentos sociais, como quilombolas. Então assim, acho que isso seja resultado mesmo, dessa pressão dos movimentos sociais, dessa discussão que fez com que algumas críticas fossem válidas. Agora a gente não pode esquecer disso: que muitas vezes a gente romantiza. Ah, hoje as crianças não brincam! as crianças brincam com tablet... Agora eu acho que seria bom pensar assim, vocês dizem que não tem diferença né, da educação do campo para a sede. Mas será que não tem mesmo? Pode não ter diferença no nível de aprendizagem dos alunos né, a gente sabe que pode usar estratégias aqui e lá, mas o que é mesmo que representa a educação do campo? Tem algumas especificidades? Ou não tem? O que é mesmo que define educação do campo? Pelo que eu vi aí, vocês estão dizendo no geral, que não tem tantas diferenças”. (Professora Rosely Sá)

Questão 2: Quais são os desafios e dificuldades na prática docente nas classes multisseriadas?

“Eu não estou sala este ano, mas o que vejo como desafio é fazer essa transposição, a didática do conteúdo ali na, sala de aula, do planejamento. É fazer essa transposição pra três séries. Eu estou coordenando uma escola que o professor tem 1º, 2º e 3º ano, então a maior dificuldade é trabalhar com o ano. A gente sabe que tem os blocos de conteúdos né, o que segue, que vão ser pilar, basicamente, como parâmetro curricular da coleção que foi pra aquele ano, né. Então pra cada série/turma tem uma determinada competência que os alunos devem adquirir desse conhecimento. E ai tem três séries na mesma turma, então a cada turma, a cada série, a cada nível desses alunos. Então que daí o professor preocupa muito em não deixar nem além e nem aquém e adequar esses conteúdos pra que cada aluno possa

desenvolver na sua turma, dentro da sua idade adequada pra aquele conhecimento”.

A.F.

“Eu acho assim que as principais dificuldades é que a vezes... Eu acho que o mais importante é ensinar (tem a questão de ler escrever), cobrança que o sistema cobra o tempo inteiro, é preciso que os alunos tenham aquelas habilidades e aí você fica sem saber o que fazer né, por causa dos conteúdos que exige que tal matéria tem que ter e aí você se preocupa mais com isso deixando às vezes de ensinar a ler e escrever, não que você deixa também de trabalhar certos conteúdos, só que também às vezes, exige, mesmo que o aluno não saiba ler e escrever, mas exige. E aí você fica...angustiada”. E.J.

“Assim, a dificuldade que eu vejo mais é a questão de orientação, tô um peixe fora d'água, já fui na secretaria, falei, tô desnorreada, não tô trabalhando o diferenciado, tipo assim, meu trabalho, não tenho livro, não tenho xerox, não tenho coordenação, não tenho nada. E aí o que eu faço? Vou trabalhar com o conteúdo, eu trabalho no geral. Na atividade, muito difícil eu ter atividade diferenciada por conta, (ela falou que agora foi a máquina de xerox pra lá, possa ser que passa ter algum efeito). Agora a diferenciação é na exigência , o que eu exijo para o aluno do 2º ano é um pouco diferente do que eu exijo do 1º, mas tem aluno no 1º ano que são bem mais desenvolvido do que o do 2º, então eu não trabalho a questão de diferencialmente do nível de aprendizagem do aluno, às vezes eu coloco um do 1º com um do 2º, mas que estão juntos, no mesmo nível, o que eu quero dele é a mesma coisa do 1º ou do 2º, estão em níveis parecidos, já os outros que estão mais desenvolvidos eu vou exigir que faça um texto, que faça uma frase, que escreva com letra cursiva. Só com essas questões mesmo, mas atividades diferenciadas, eu até fiz, comecei né, dava o assunto, mandava pra secretaria, mas só que não chegava a tempo, então não dava. Estou sentindo muita dificuldade, eu não nego, tô perdida. Questão de orientação, de coordenação pra me dizer, dá um norte, entendeu? Como eu devo fazer, Como devo

proceder. Nesta questão de agrupamento eu faço o que eu consigo fazer, eu até faço, mas eu tô sentindo muita dificuldade. Os meninos não tem livro, não tem um suporte, só o quadro. Essa semana não tinha pincel, mas já chegou, graças a Deus, não consigo escrever, não tem livro, não tem material, faço o que eu posso fazer. A maior dificuldade que eu tenho é nisso, mas a questão, assim de trabalhar com aluno com os níveis de escrita e de leitura, eu consigo diferenciar e sei que o que eu exijo de um não é o mesmo que vou exigir de outro. Entendeu? Essas questões eu faço, o que está ao meu alcance, mas eu preciso de ajuda, eu preciso de alguém pra me dar dicas, me dar um norte, tipo, vamos fazer assim, pensar nisso, tem atividade pra aquilo, nestas questões assim eu tô perdida”. E.F.

“Muitas vezes, quando estamos conversando com alguém que pergunta “e coordenador faz o que”? faz nada não né, coordenador não faz nada. Muitas vezes é isso que a gente escuta muito de professores. Essa questão aí, e essa dúvida, coordenação e tal. Quando a gente vai falar de coordenação, eu falo o coordenado também precisa disso, porque é assim, quando fala do coordenador, muitas vezes, a gente corre o risco de achar que o coordenador vai falar. Nós coordenadores, nós somos professores também, amanhã eu posso ir pra sala de aula, eu vou enfrentar os mesmos problemas que ela, professora, está enfrentando”. A.F.

“Não temos essa questão de A.C. A gente faz, o professor não tem coordenação, não tem horário de você sentar e planejar junta com todo mundo. Não tem negócio de professor sentar com professor e discutir problemas da escola, discutir questões de aprendizagem”. E.F.

“Quando tem o colega que fala, coordenador não faz nada. Aquele que não quer fazer, quem quer fazer faz ... a gente tinha suporte, tinha acompanhamento e hoje

nós temos um coordenador que coordena as duas escolas e ainda tem o mais educação. Como é que esse coordenador do mais educação, do fundamental, e da educação infantil em duas escolas dá conta? A gente não tem. Não tá tendo, houve uma regressão grande, e principalmente, a gente que tem as salas multisseriadas, hoje pra mim foi um impacto, assim por conta da indisciplina, eu não tô conseguindo. São três anos já com classe multisseriada, o ano passado eu não tive tanta dificuldade por que era 13 alunos do 2º ano e 3 do 1º, o 2º ano já lia frase, eu passava a atividade, eles ficavam lá fazendo, enquanto eles estavam fazendo, eu estava com os 3 do 1º ano, e agora, esse ano não. São 14 alunos do 1º ano e 3 do 2º, que terminam a atividade. Como falei da indisciplina, uns 3 que contagiam a sala toda, eu não tô tendo apoio. Tô Pedindo ajuda a cada dia um, estou sentindo que os alunos do 1º ano estão ficando prejudicados, que precisam de uma atenção maior. Os três alunos do 2ºano já lê, já escreve, e eles não estão deixando, eu não estou tendo esse apoio, a coordenadora não sabe o que é que faz pra me ajudar, então pra mim está muito difícil, começando pela indisciplina. Agora está começando a surtir efeito com a presença dos pais... Outra dificuldade é a transposição dos conteúdos. Eu nunca tive essas dificuldades toda em sala de aula”. M.A.

“Eu quero complementar. Aproveitando a colega, aqui pra gente ir complementando, e esse também é um grande desafio pra mim, essa questão, porque, enquanto a gente não tiver o controle, (na formação que tivemos no sábado a formadora disse que o primeiro passo é ter o controle da turma né). Alunos indisciplinados acabam bagunçando a classe toda. A criança bagunçando, correndo e pulando e a gente achar que ela está aprendendo, ela não estar. Então esse é o primeiro passo, e esse é um desafio pra mim, controlar a turma porque eu não tenho diagnóstico dessas crianças, mas eu tenho uma turma de 15 alunos e eu tenho 2 crianças que a gente percebe que ela precisa de um acompanhamento, são crianças que não conseguem, por mais que eu tenha tentado, eu não consegui uma forma de elas lerem ou escreverem, o nível delas, está muito baixo, a gente ver que algumas tem

dificuldades na aprendizagem, a gente percebe a necessidade na questão de um fonoaudiólogo, não falam, não produzem, são inquietas, então a gente percebe que são crianças que precisam de acompanhamento. E quanto aos desafios tem a questão que a colega colocou aí, que tem o sistema que exige nas outras formações, tem ações né, o que deve ser introduzidos, que deve ser aprofundado, que deve ser consolidado, e aí pra gente, a gente tem essa preocupação, pra você ver o nível que a criança tá, pra consolidar ou aprofundar determinado assunto e..., gente, é um desafio muito grande, a gente ter essa responsabilidade, essa competência pra tá fazendo esse acompanhamento com essas crianças, porque eu costumo falar que quando a gente tem multisseriada, por exemplo, você tem... Eu estou com 2º e 3º ano, a gente percebe que tem alunos do 2º ano que está ainda no nível de 1º por exemplo, e tem também aluno do 3º ano que está no nível de 4º ou 5º, então se você for pegar esses níveis aí, você tem 4 ou 5, níveis de aprendizagem dentro de uma sala. É um desafio também, e a questão de idade dessas crianças, por exemplo, na hora de você está até elaborando brincadeiras, tem brincadeiras que para os que já são maiores não é desafio, não é mais interessante, tem essa parte, na questão do brincar, eu percebo isso, e também a questão do livro didático, eu tenho como base, mas pra trabalhar na sala de aula, eu tô quase que abolindo ele, porque a gente trabalha projeto, e aí você conversa, um cartaz tem algo que dá pra você fazer, mas abrir, 2, 3 livros didáticos em disciplinas diferentes, assuntos diferentes, dá um trabalho, é um desafio muito grande, esses livros que chegaram eu pego como um complemento, mas pra trabalhar na sala é um desafio enorme. Eu estou quase abolindo ele pra trabalhar, na sala eu trabalho com pesquisa, eu trabalho com acompanhamento, é um desafio muito grande, os livros que chegam. Tem que ter o acesso, em casa, mas trabalhar mesmo na sala de aula, eu não ...Se tiver, uma fórmula, eu não consegui essa fórmula pra estar trabalhando”. P.M.

“Uma realidade que estamos enfrentando nas escolas é a questão da indisciplina né, essa aí deixa o professor meio de mãos atadas, mais voltando pra questão das

multisseriadas. Dos desafios, de hoje, assim, você pega uma classe de uma série só, você vai estar de certa forma, enfrentando um desafio de uma turma heterogênea, eu, às vezes, quando tenho a oportunidade de estar conversando com as colegas sobre a multisseriada como uma divisão de série, mas pra mim, não sei, se é devido a uma longa história que eu venho trabalhando em turma multisseriada, eu trabalhei 10 anos na mesma escola, e era multisseriada, até porque é um povoado pequeno, o número de alunos era pouco, e aí não tinha como formar duas turmas, então ficava aquela confusão, então eu acabei enxergando essa turma multisseriada dessa forma, eu não vejo a multisseriada dessa forma, como a divisão de séries, mas como uma heterogeneidade mais complexa, e lógico, bem mais complexa que a gente vai estar, além da diferença de níveis aprendizagem, também a questão da idade né. Eu não vou dizer que eu não tenho dificuldade, eu estaria, mentindo, falando isso. A maior dificuldade que nós temos hoje é a questão dessa transposição, como trabalhar né, talvez hoje a teoria pra nós não é mais tanta dificuldade, mas como trabalhar, como fazer essa transposição, como lidar com essa realidade é o maior que a gente tá tendo hoje. Então, a questão do livro didático, como o colega colocou aí, eu não me apego muito ao livro didático, mas alguns temas apresentados no livro didático, eu pego esse tema e não vou trabalhar com ele separado, temas diferentes vai acabar comprometendo o seu trabalho e a aprendizagem do aluno que não está sendo fácil hoje pra gente, enquanto professor na sala de aula, mas, o que na minha prática eu procuro fazer é, eu pego o tema e trabalho com todos. Lógico que as atividades vão ter, e... vamos dizer diferenciadas, vamos dizer assim, e... A palavra chave pra dizer, os desafios são diferentes, então, o que acontece quando você parte dessa realidade, da questão do tema, são temas que você pode estar trabalhando com todos, mas que os desafios são diferentes, de acordo com o nível de aprendizagem de cada um, mas que isso não é fácil, eu sinto muita dificuldade também nessa questão”. G.C.

“Eu acho que nesse sentido o seu trabalho se justifica quando a gente escuta aquilo

que Gilvan falou né, a formação, a gente necessita de uma formação pra esse trabalho, pra gente ter essa perspectiva que Gilvan falou aí, mas eu já trabalhei com multisseriada, na regência de classe e há grande dificuldade, mas uma dica é que procuro fazer como Gilvan estar dizendo aí. Inclusive faz quando a gente lá no A.C, a dica de trabalho da equipe é, justamente essa, e a avaliação que a gente faz, a gente pode dar as dicas, quando tenta fazer esse trabalho, a gente encontra no outro dizer que dá trabalho, muitas colegas infelizmente dizem que dá trabalho com temas. Tinha uma outra coleção que veio o ano passado, como que você falou, não é pra gente seguir livro, principalmente, de alfabetização, a gente, 1º ao 3º ano. Assim você não alfabetiza, a gente tem que ter isso, na sala de aula, se o professor for seguir o livro ele não alfabetiza, ele pode até estar ali acrescentando conteúdo, mas não alfabetizando aluno. Então essa máxima aí do livro, a gente não pode se preocupar com o sistema, que está exigindo, mas o livro didático, sozinho não vai alfabetizar aluno, o que vai alfabetizar aluno são suas estratégias em sala de aula, e o seu conhecimento do seu aluno, os níveis de aprendizagem que eles se encontram pra você fazer intervenções adequadas e ele avançar ou não. Tem alunos que podem apresentar algum transtorno, aí ele necessita de ajuda de um especialista. A.F

“Então, assim, as dificuldades que eu acho para trabalhar com a classe multisseriada é porque assim, os alunos, como eu já falei, tem que ter um suporte maior, tem que ter mais cuidado né, o cuidado é dobrado, porque como eu, por exemplo, eu trabalho com 3 classes, no caso, 1º, 2º e 3º ano, tem que elaborar atividades para o 1º, 2º e 3º ano, aí, enquanto eu ajudo os alunos do 1º os do 2º já tão fazendo bagunça, então eu acho assim, que deveria ter um auxiliar ou alguém pra ajudar para que o aluno possa aprender mais e para que o professor possa ter um resultado mais satisfatório. Eu acho assim, que trabalhar com classe multisseriada prejudica o aluno porque, eu acho que o aluno não consegue aprender o necessário, enfim, eu acho que deveria ter mais suporte da secretaria, dos coordenadores, e ... Enfim né, mais compreensão. Porque geralmente essa é uma das dificuldades, que, geralmente, são muitas

dificuldades, então assim ... Tem também essa questão da minha turma, não estou falando das outras turmas, estou falando da minha que tem uma aluna especial, que tem um cuidado muito grande, tem que ter cuidado, a criança tem que vir com auxiliar pra escola, a criança não fala, não escreve, ela anda normalmente. As atividades dela são apenas elaboradas por pintura, mesmo assim ela não tem facilidade nem pra pintar, então assim, eu acho que deveria ter um suporte maior, porque realmente é muito difícil trabalhar com as séries multisseriadas né ... Eu acho que nem só suporte pedagógico, mas eu acho que psicológico também, eu acho que deveria ter um tratamento. Eu acho que no geral deveria ter um suporte pedagógico, contribuição da formação de professores para a prática pedagógica nas classes multisseriadas”. L.A.

Questão 3: De que maneira a formação de professores contribuiria para sua prática pedagógica e a aprendizagem dos estudantes das classes Multisseriadas?

“Quando você disse que não veio pra trazer receita, veio para ouvir, eu acho que esse seria o essencial, essa troca de ideias, troca de experiências, de conversas, do que deu certo, do que também não deu, principalmente. Como já foi citado aqui, essa troca de experiências né, e também está lançado desafios pra gente, ver algumas formas de estar elaborando alguns manuais, de formação que iria amenizar, pensar em formas de elaborar material, nas formações. P.M.

“Como Pedro falou, a vivência né, de cada colega, de cada comunidade ajuda muito, a gente. E pensar a formação de professores seria ideal, pra isso, porque a gente vai estar tendo esse suporte, a gente vai estar tendo informações, poderia estar montando um plano ou, um blog, pra gente estar trabalhando, estar se encontrando e ver os resultados, ver o que deu certo, o que foi positivo e os pontos negativos do seu

trabalho, do que você montou lá na sua escola”. M.A.

“Que não seja, assim, igualmente os programas que vem, que acabam né, mas que venha ser continua né, de acordo como a colega falou, que, vai e tenha o retorno também, no caso quem tem passado e pegar multisseriada, mas no próximo ano vai pegar, já tem a formação, que vai contribuir com a sua prática”. E.J.

“Eu acho interessante isso, a devolução. Você ver a prática, você estudar a teoria, ter a prática, você ir pra sua sala, você voltar e você ter o retorno do que estar acontecendo ali dentro de sua sala e dos seus colegas né, a questão de aprendizagem do aluno, eu acho que o mais importante... Quando eu falo da questão de sob pressão, que eu, gosto de fazer na pressão, não é de ganhar nada, mas a questão de ser desafiada, entendeu? De tá fazendo aquilo ali, de tá retornando, voltando pra mim, pensando no que deu certo, no que não deu, essas questões, e acho que a formação continuada contribui justamente pra isso, pra você repensar, você, ver o que deu certo, o que não deu, ter devolutiva, ter a contribuição dos colegas, eu acho que é isso que faz avançar, a devolutiva, no caso da formação continuada, o mais importante no caso, seria isso, não só chegar aqui e jogar, jogar e esquecer o trabalho, mas você ver, você vai pra sua sala, você volta e traz o que deu certo, o que não deu certo. Ação- reflexão - ação”. E.F.

“Nessas formações que levem em consideração, a gente estar vendo a parte teórica né. Quando ela fala dessa ação reflexão, aí você falou do programa em outro município que surgiu da sala de aula. Quem sabe aqui possa surgir um programa de alfabetização de classes multisseriadas e que poderia servir de exemplo pra outro estado. Então essa proposta de ação reflexão da colega é importante pensando nesta perspectiva da teoria, porque a gente precisa de teoria também pra

compreender os aspectos, compreender exatamente aspectos de ensino, porque até então, salas multisseriadas dentro da escola tem aquele olhar de preconceito, de que é a turma pior da escola, eu acho que acaba tendo um pouco né... E interessante também que na formação a gente pense nessas questões de indisciplina e tecnologias”. A.F.

Percebo é que Leide, ela foi feliz na escolha do tema né, e que ela receba estímulo né, que a própria gestão poderia estar dando esse incentivo, porque se for pegar dados, eu acho que a porcentagem é enorme em nosso município de turmas multisseriadas, porque o município praticamente rural, e essas escolas rurais dificilmente não tem multisseriada. Então que se tivesse mas estímulo pra ela, se tivesse incentivo, aí entraria a questão pra mais pessoas capacitadas para trazer essas formações. E na questão também até pra ajudar nesses materiais. Porque é uma dificuldade pra trabalhar o livro didático por ele não foi feito para trabalhar na multisseriada, porque a gente pode pensar em algo, pra elaborar, pensando na rede, no trabalho para as multisseriadas e alfabetização”. P.M.

“Então , a formação ela contribui sim, porque é a partir do momento que começa uma formação, é o momento que o professor sai do seu individual lá da escola, quando o professor está ali na escola, está apenas focado no individualismo da escola, na verdade, então é nesse momento, da formação, que os professores vão sair cada um da sua escola, vai além do estudo, as discussões, é também o momento de interação, ou seja, socialização das práticas de cada professor, de cada escola que ele vivência. Então esse momento vai contribuir com certeza. Ao meu ver, vai contribuir sim, cada vez mais vai enriquecer a prática de cada um através da socialização, lógico, o que deu certo, pois, o que eu faço na minha, nem sempre vai dar certo, na escola de P.M. da forma que eu fiz. Mas nesse momento dessa interação o que vai acontecer é o processo de ação, reflexão, ação, que a gente vai

tentar mudar a nossa prática. Talvez da forma que eu fiz não vai dar certo, mas mudando as estratégias pode dar certo sim”. G.C.

“Eu acho que nós professores precisamos mesmo da formação para as classes multisseriadas, porque eu acho que vai contribuir para a aprendizagem do aluno e vai facilitar o trabalho do professor, pois a partir do momento que tem alguém auxiliando, ajudando, contribuindo no nosso processo de formação, aí fica mais fácil pra gente lidar com a situação, que é lidar com três turmas diferentes, ou até mais né. Realmente a gente precisa de um suporte. A gente precisa qualificar mais os conhecimentos e se qualificar mais. Eu acho que é isso, acho que a gente precisa realmente de um suporte pra que os pais possam sair mais satisfeitos, os alunos tenham mais conhecimentos e o professor ficar mais atualizado, né, no mundo de hoje. Atualizar o pensamento, atualizar as ideias, o conhecimento, e cada vez mais crescer como profissional, e só quem vai se beneficiar mais com isso são os alunos, que é isso que a gente busca né, qualificação profissional, e claro que a gente quer um resultado positivo, eu acho isso, no meu ponto de vista é isso”. L.A.