



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
TECNOLÓGICA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ERIVELTON BENITI**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES QUE ATUAM EM  
CLASSES MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: NARRATIVAS DE  
DOCENTES DO MUNICÍPIO DE ITAITUBA - PARÁ**

**SANTARÉM-PA  
2024**

**ERIVELTON BENITI**

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES QUE ATUAM EM  
CLASSES MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: NARRATIVAS DE  
DOCENTES DO MUNICÍPIO DE ITAITUBA - PARÁ**

Dissertação apresentada à Banca Avaliadora para a  
Obtenção do Título de Mestre do Programa de Pós-  
Graduação em Educação – PPGE, da Universidade  
Federal do Oeste do Pará-UFOPA. Instituto de Ciências  
da Educação. Linha de Pesquisa 3: Formação humana  
em contextos formais e não formais na Amazônia.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Solange Helena Ximenes Rocha.

**SANTARÉM-PA  
2024**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa**

---

B467d Beniti, Erivelton  
Desenvolvimento profissional de professores que atuam em classes multisseria-  
das na educação do campo: narrativas de docentes do município de Itaituba - Pará./  
Erivelton Beniti. – Santarém, 2024.  
168 p. : il.  
Inclui bibliografias.

Orientadora: Solange Helena Ximenes Rocha.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciên-  
cias da Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Educação do campo. 2. Classes multisseriadas. 3. Desenvolvimento profissional  
docente. I. Rocha, Solange Helena Ximenes, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.71098115



**Universidade Federal do Oeste do Pará**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ATA Nº \_\_

Aos vinte e seis dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e quatro, às quinze horas, de forma híbrida, por meio de videoconferência web RNP, reuniram-se os membros da Banca Examinadora composta pelos(as) professores(as) Drs(as). Solange Helena Ximenes Rocha (orientadora e presidente), Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi (membro externo) e Prof. Dr. Glauco Cohen Ferreira Pantoja (membro interno) a fim de arguirm o mestrando Erivelton Beniti, com a dissertação intitulada "Desenvolvimento Profissional de Professores que atuam em Classes Multisseriadas: narrativas de docentes do município de Itaituba – Pará". Aberta a sessão pela presidente, coube ao candidato, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, em seguida a banca fez as arguições, o candidato respondeu e, após as deliberações na sessão secreta foi:

( X ) Aprovado, fazendo jus ao título de Mestre em Educação.

( ) Reprovado.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** RENATA PORTELA RINALDI  
Data: 01/07/2024 19:46:12-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. RENATA PORTELA RINALDI, UNESP**

Examinadora Externa à Instituição

**Dr. GLAUCO COHEN FERREIRA PANTOJA, UFOPA**

Examinador Interno

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA  
Data: 04/07/2024 11:07:42-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Dra. SOLANGE HELENA XIMENES ROCHA, UFOPA**

Presidente

**ERIVELTON BENITI**

Mestrando

À minha esposa Elizangela Rodrigues Beniti e  
aos filhos Jasminy Rodrigues Beniti e Ítalo  
Gabriel Rodrigues Beniti, partes de mim.

## AGRADECIMENTOS

Àqueles que me fizeram chegar até aqui.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo dom da vida e pelo amor incondicional que tem por mim e pela minha família, oportunizando-me a aprender com humildade, fé e perseverança!

Aos meus pais, Geraldo Beniti e Maria Joaquina, por me oportunizarem ser quem eu sou.

Aos meus queridos irmãos(ãs) pelo afeto, carinho e companheirismo. Satisfação!!!

À minha esposa Elizangela Rodrigues Beniti, eterna namorada, pelo apoio e afeto constante, por se fazer presente e percorrer juntamente comigo a trajetória de construção desta dissertação.

Aos meus filhos, Jasminy Rodrigues Beniti e Ítalo Gabriel Rodrigues Beniti, por me encantarem e me fazerem compreender a essência do amor.

Aos(às) professores(as) participantes da pesquisa por aceitarem contribuir com esse trabalho, favorecendo o melhor entendimento da temática estudada.

Ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores na Amazônia Paraense (Formazon), pelos vários momentos de interação e de aprendizagem.

Aos colegas da turma do PPGE-UFOPA/2021, por compartilharem momentos agradáveis de discussão, estudos e aprendizados.

Aos professores do Mestrado em Educação PPGE-UFOPA, pela contribuição significativa para a minha formação profissional.

À Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC-PA) e à Secretaria Municipal de Educação de Itaituba (SEMED-Itaituba/PA), pela liberação de minhas atividades docentes e pedagógicas.

À Professora Dra. Solange Helena Ximenes Rocha, minha orientadora, que, além do empenho e rigor dedicado à elaboração desta dissertação, acolheu-me de forma generosa e afetuosa. Gratidão por essa caminhada. Muito obrigado!!

Aos professores presentes na banca de defesa: Renata Rinaldi e Glauco Pantoja, vossas recomendações e contribuições foram de grande valia para a concretização do trabalho. Gratidão!

## RESUMO

O presente estudo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE-UFOPA), tem como objetivo geral analisar, a partir de narrativas, o processo formativo de professores das classes multisseriadas, que atuam na educação do campo, no município de Itaituba-PA. Busca investigar como esses professores constroem o próprio processo de desenvolvimento profissional docente, partindo da seguinte questão norteadora: de que maneira o processo formativo de professores(as) que atuam em classes multisseriadas na educação do campo, no município de Itaituba, contribui para o desenvolvimento profissional docente? Para isso, embasou-se na abordagem qualitativa de pesquisa em educação e se adotou a metodologia interpretativa-compreensiva, respaldada no método das narrativas autobiográficas. Para a base teórica, fundamentamo-nos em Hage (2010, 2011, 2014), Ximenes-Rocha (2007), Munarim (2008), Molina e Sá (2012), Caldart (2009), Clandinin e Connelly (2011), Arroyo (2010), Nóvoa *et al.* (2007), Crecci e Fiorentini (2018), entre outros pesquisadores que se dedicam a estudar as temáticas de desenvolvimento profissional docente, educação do campo, classes multisseriadas e narrativas. Esta investigação teve como participantes professores de dois polos (BR 163 e Transamazônica-Buburé), que ministram atividades didático-pedagógicas com classes multisseriadas há mais tempo em suas respectivas escolas. A construção dos dados empíricos do estudo ocorreu por meio do uso de memorial de si, entrevistas com narrativas autobiográficas e fichas temáticas com os professores que atuam no trabalho com as classes multisseriadas na educação do campo. A análise dos dados foi feita utilizando a proposta de leitura em três tempos, de Souza (2014), na qual se espera que os resultados revelem respostas ao problema investigado. Nesse processo, foram identificadas três unidades de análise temática (UAT): processo formativo no desenvolvimento profissional, necessidades formativas e prática profissional. Os resultados apresentados pela análise realizada demonstram que o processo de desenvolvimento profissional docente desses professores que atuam com o multiano está imbricado com o campo, realidade na qual estão inseridos. Dessa forma, a presente pesquisa evidencia a importância da formação desse profissional que atua em classes multisseriadas, seu processo formativo, as reflexões, o aprofundamento teórico-metodológico, a ampliação de conhecimentos e o compartilhamento de saberes e experiências. Mostra-se relevante por reconhecer as vozes dos educadores(as) que lecionam nesses espaços, oportunizando refletirem sobre os desafios e superações do percurso vivenciado. Esta investigação proporciona a esses sujeitos um olhar

especial no tocante às suas práticas de ensino e às estratégias didático-metodológicas adotadas diante do contexto e dos desafios das classes multisseriadas da educação do campo.

**Palavras-Chave:** Educação do Campo. Classes multisseriadas. Desenvolvimento profissional docente. Narrativa autobiográfica. Saberes da experiência.

## ABSTRACT

The present study, linked to the postgraduate program in Education, at the Federal University of Western Pará (PPGE-UFOPA), has as its general objective analyzing, based on narratives, the training process of teachers in multigrade classes, who work in rural education, in the municipality of Itaituba-PA. It seeks to investigate how these teachers construct their own teaching professional development process, based on the following guiding question: in what way the training process of teachers who work in multigrade classes in rural education, in the municipality of Itaituba, contribute to the development of teaching professionals? To achieve this, it was based in the qualitative approach to research in education and the interpretative-comprehensive methodology was adopted, supported by the method of autobiographical narratives. For the theoretical basis, we have based in Hage (2010, 2011, 2014), Ximenes-Rocha (2007), Munarim (2008), Molina and Sá (2012), Caldart (2009), Clandinin and Connelly (2011), Arroyo (2010), Nóvoa et al. (2007), Crecci and Fiorentini (2018), among other researchers that dedicate themselves to studying the themes of teaching professional development, rural education, multi-grade classes and narratives. This investigation had as participants teachers from two centers (BR 163 and Transamazônica-Buburé), who have been teaching didactic-pedagogical activities with multigrade classes for the longest time in their respective schools. The construction of the study's empirical data occurred through the use of self-memorials, interviews with autobiographical narratives and thematic sheets with teachers who work with multigrade classes in rural education. Data analysis was carried out using three-stage Reading proposal of Souza (2014), in which the results are expected to reveal answers to the problem investigated. In this process, three units of thematic analysis (UAT) were identified: training process in professional development, training needs and professional practice. The results presented by the analysis carried out demonstrate that the process of teaching professional development of these teachers who work with multi-year studies is intertwined with the field, the reality in which they are inserted. Thus, this research highlights the importance of training these professionals who work in multi-grade classes, its training process, reflections, theoretical-methodological deepening, expansion of knowledge and sharing of knowledge and experiences. It is relevant because it recognizes the educators' voices that teach in these spaces, providing the opportunity to reflect on the challenges and overcoming of the journey experienced. This investigation provides these subjects a special perspective regarding their teaching practices and the didactic-methodological strategies adopted in the context and challenges of multigrade classes in rural education.

**Keywords:** Rural Education. Multigrade classes. Teacher professional development. Autobiographical narrative. Knowledge of experience.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Tipos de pesquisa qualitativa selecionados para o trabalho.....	28
Figura 2 – Perspectiva tridimensional da narrativa (auto)biográfica.....	32
Quadro 1 – Professores participantes da pesquisa.....	35
Figura 3 – Leitura em três tempos.....	38
Figura 4 – Triangulação das temáticas da pesquisa.....	40
Figura 5 – Comparativo entre as resoluções 02/2015 e 02/2019.....	57
Fluxograma 1 – Marcos históricos e legais da educação do campo no Brasil.....	66
Quadro 2 – Metas e Estratégias do Plano Estadual de Educação – PEE/PA (Educação do Campo).....	82
Figura 6 – Itaituba-PA (Sede).....	87
Mapa 1 – Localização e situação geográfica de Itaituba-PA.....	88
Quadro 3 – Unidades escolares por dependência administrativa e localização – rede municipal e rede estadual – Itaituba/PA - 1973-1976.....	89
Quadro 4 – Estabelecimentos por grau de ensino – zona urbana e zona rural de Itaituba/PA 1989/1995.....	90
Figura 7 – Acesso à sala de coordenação.....	90
Figura 8 – Sala de coordenação.....	90
Quadro 5 – Nomenclatura da coordenação das escolas do campo no Município de – 2001 a 2023.....	91
Quadro 6 – Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação – PME/Itaituba-PA (Educação do Campo).....	92
Figura 9 – Br 163 (Rodovia Santarém-Cuiabá) .....	96
Figura 10 – Avião utilizado para levar alimentos para os trabalhadores isolados ou longe do alojamento.....	97
Figura 11 – Br 230 (Rodovia Transamazônica) .....	98

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CIPA	Congresso Internacional sobre Pesquisa Autobiográfica
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONEC	Comissão Nacional de Educação do Campo
CONE	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOEBEC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
DOU	Diário Oficial da União
DPD	Desenvolvimento Profissional Docente
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação

MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
PAR	Plano de Ações Articuladas
PEA	Programa Escola Ativa
PEN	Programa Escuela Nueva
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRODOCÊNCIA	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SBER	Sociedade Brasileira de Educação Rural
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SSR	Serviço Social Rural
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUD	Termo de Compromisso de Utilização de Dados
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	14
1.1	Objetivo geral	20
1.2	Objetivos específicos	20
<b>2</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS ENQUANTO VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS</b>	26
2.1	Delineamento metodológico da pesquisa	26
2.2	Sujeitos da pesquisa	35
2.3	Perfil biográfico dos participantes da pesquisa	37
2.4	A análise compreensiva-interpretativa da pesquisa	38
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE REFORMAS EDUCATIVAS NO BRASIL: ONDE ESTÃO OS PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIADAS?</b>	41
3.1	O processo de formação de professores no Brasil	41
3.2	Desenvolvimento profissional de professores na educação do campo e suas multisséries	58
<b>4</b>	<b>O CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIADAS NO BRASIL</b>	65
4.1	A educação do campo e os professores de classes multisseriadas no Pará	81
<b>5</b>	<b>A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A REALIDADE DO MUNICÍPIO DE ITAITUBA QUANTO ÀS CLASSES MULTISSERIADAS</b>	87
5.1	Polos da pesquisa: BR-163 (Santarém-Cuiabá) e BR-230 (Transamazônica-Buburé)	96
<b>6</b>	<b>O DEPREENDER DAS LIÇÕES DOS PROFESSORES DAS CLASSES MULTISSERIADAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ITAITUBA</b>	99
6.1	Processo formativo no desenvolvimento profissional	101
6.2	Necessidades formativas	108
6.3	Prática profissional	111
<b>7</b>	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b>	117
	<b>REFERÊNCIAS</b>	121
	<b>APÊNDICES</b>	128
	<b>ANEXOS</b>	137

## 1 INTRODUÇÃO

Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade (Caldart, 2009, p. 41).

Tratar de educação no campo atrelada às lutas, desafios e nuances das classes multisseriadas faz parte da vida acadêmica e profissional do pesquisador. Estudante de 1ª a 4ª série nessas classes, conviveu e interagiu com alunos de outras séries em uma única sala, o que era motivo de satisfação. Além disso, o curso Magistério no “Projeto Gavião”, este enriquecedor, possibilitou a interação com “alunos-mestres” que, em sua grande maioria, trabalhavam em classes multisseriadas, inclusive a sua genitora.

Em 2002, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Federal do Pará (UFPA), teve uma experiência ímpar como universitário em cinco escolas do PRONERA<sup>1</sup>, situadas em projetos de assentamentos no Município de Trairão-PA. Conta também sua atuação, no período de 2007 a 2009, como Orientador Educacional na área rural do Município de Itaituba, acompanhando seis escolas de comunidades distintas na zona garimpeira, três delas com classes multisseriadas. Todas essas vivências instigaram esta pesquisa sobre como se dá o processo formativo de professores que atuam em classes multisseriadas, bem como os desafios, as conquistas e as nuances que serão apresentadas por esses educadores através de suas narrativas.

O presente texto é resultado de investigação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Oeste do Pará, na linha de pesquisa Formação Humana em Contextos Formais e não Formais na Amazônia. O objeto da presente pesquisa intenciona investigar e contribuir com a modalidade de educação do campo, sobretudo no tocante ao contexto do desenvolvimento profissional nas escolas com classes multisseriadas no município de Itaituba-PA, oeste paraense.

As classes/turmas multisseriadas se caracterizam como uma forma de organização da escolarização que agrega discentes de diferentes etapas/séries/anos, idades e níveis de

---

<sup>1</sup> O Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política de Educação do Campo desenvolvida em áreas da Reforma Agrária, executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O Pronera nasceu em 1998 a partir da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social.

aprendizagem num mesmo espaço e com a mediação de um único docente. No sistema educacional brasileiro, refere-se às classes cujos alunos estão em níveis distintos de aprendizagem, mas são instruídos pelo mesmo professor.

No dicionário *on-line* da língua portuguesa, multisseriado é um adjetivo para designar uma escola, uma classe, uma turma que possui várias séries, fileiras, etapas, classes ou categorias. Da mesma forma, as classes multisseriadas se configuram nessas formas de organização escolar do campo brasileiro, marcadas por um espaço educacional heterogêneo que reúne, em uma única sala, um conjunto de séries/anos do ensino fundamental sob a responsabilidade de um único professor. Por ter a sua configuração diferente das escolas regulares urbanas, exigem dos docentes habilidades, metodologias e práticas de ensino específicas para intervir nesse espaço, proporcionando aos sujeitos camponeses o direito de estudar no lugar onde vivem e contribuir com a aprendizagem destes (Hage, 2014).

Todavia a nomenclatura multisseriação, dentro do nosso contexto educacional, assume historicamente um sentido negativo. É uma adjetivação que tem aprisionado o fazer pedagógico dos docentes, as normatizações homogêneas das secretarias de educação, um abandono a partir da ausência de políticas educacionais ao longo da história, ou ser vistas apenas a partir de programas compensatórios e temporários para se pensar este tipo de organização escolar.

Ao longo da história, este foi o tipo de organização que predominou principalmente no campo brasileiro. Todavia, tal opção não veio associada a um conjunto de orientações pedagógicas específicas para atuar nesta realidade. Não são apresentados e problematizados junto aos/as professores/as outros modos de organizar o trabalho pedagógico, de como atuar numa organização escolar multisseriada heterogênea. A partir daí, acreditamos que já estamos explicitando nosso posicionamento crítico ao paradigma da seriação, que consiste em veicular o modelo seriado hegemônico na organização da escola moderna a partir do processo de urbanização e industrialização da sociedade, colocado como o único capaz de promover educação de boa qualidade (Barros, 2020, p. 15).

Nesse sentido, é importante repensar o termo multisseriado(a), uma vez que ele apenas reafirma a prática docente baseada e fundamentada no paradigma seriado. Desconsidera, em sua grande maioria, a heterogeneidade que caracteriza essas turmas, a interação entre as crianças, seus contextos e saberes. Legitima, assim, a supremacia do modelo de ensino urbanocêntrico no campo, referenciado na organização seriada, no método de ensino simultâneo e nos livros didáticos.

Nesse aspecto, os estudos de Hage e Barros (2010), Ximenes-Rocha (2007) e Neves e Brasileiro (2020) apontam a necessidade de formulação de políticas e de prática de formação

de profissionais da educação que considerem os sujeitos do campo, das águas e das florestas. Ximenes-Rocha (2007) aborda, em sua pesquisa, a necessidade de um projeto de qualificação dos professores que atuam nas escolas do campo, em parceria com as instituições universitárias dentro da comunidade local.

Menezes (2021), em seus estudos sobre o ensino em classes multisseriadas, com narrativas autobiográficas de docentes do campo, acentua que somente 2% das pesquisas sociais e educacionais dizem respeito a questões do campo. Posto isso, defende a necessidade de as pesquisas contemplarem as escolas multisseriadas, pois estas são marcadas por grandes desafios, lutas e conquistas. Dessa forma, não merecem ser desprezadas, e sim requerem outros olhares.

Levando em conta a importância do desenvolvimento profissional docente, considerado um processo pessoal, interativo e dinâmico com aspectos conceituais e comportamentais. Ancorado portanto na formação inicial e contínua a partir das interações humanas nos espaços coletivos. Buscou-se neste trabalho analisar, a partir de narrativas, o processo formativo de profissionais que atuam em escolas do campo do município de Itaituba-Pará, a fim de contribuir com a formação de professores(as) que desenvolvem suas práticas em classes multisseriadas.

Assim sendo, depreende-se haver discussões por fazer parte da condição de vida de muitos estudantes que iniciaram seus estudos nesses espaços. Para Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010, p. 49), “[...] as classes multisseriadas constituem-se no espaço onde a maioria das pessoas que vivem/viveram nas áreas rurais brasileiras iniciaram sua experiência escolar. Para alguns, foi inclusive a única opção”.

Barros (2020) ressalta que a organização multisseriada não acontece apenas no Brasil, e nem tão pouco nos territórios rurais. Expõe, ainda, que a escola/turma multisseriada, embora seja o tipo de organização majoritária no meio campestre brasileiro e, durante décadas, também nas periferias urbanas do país, foi tratada sistematicamente pelo Estado brasileiro como uma escola de segunda categoria.

Em seu estudo sobre a gestão e a organização das escolas/turmas multisseriadas nos municípios Barra de Santana e Boqueirão, no estado da Paraíba, Barros (2020) enfatiza que a Educação do Campo tem sido marcada por um conjunto importante de instrumentos legais que reafirmam seu marco regulatório enquanto política pública, condição necessária para a universalidade do direito às especificidades dos sujeitos do campo. Entre os principais instrumentos legais, destacam-se:

- ✓ Parecer CNE/CEB nº 36/2001 – estabelece diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo;
- ✓ Parecer CNE/CEB nº 1/2006 – reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância;
- ✓ Resolução CNE/CEB nº 2/2008 – estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo;
- ✓ Resolução CNE/CEB nº 4/2010 – reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo;
- ✓ Decreto de nº 7.352/2010, da Presidência República – atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea);
- ✓ Portaria MEC nº 86/2013 – institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo; e
- ✓ Lei nº 12.960/2014, da Presidência República – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas (Silva, 2018; Hage, 2010).

Portanto há de se considerar a conquista que esses instrumentos legais trazem para o cenário da legislação: a educação como um direito dos povos camponeses e, principalmente, a necessidade de se pensar uma política específica para a formação dos docentes do campo, de uma proposta curricular contextualizada a partir da realidade do campo, da construção de escolas nas comunidades rurais, assentamentos e comunidades indígenas e quilombolas (Barros, 2020).

Desse modo, ao tratar sobre essa temática, pode-se rememorar a trajetória de lutas assumidas pelos movimentos sindicais rurais em articulação com os trabalhadores do campo e educadores/as por melhores condições de vida, de trabalho e de direito a uma educação que reconheça as especificidades e a diversidade cultural dos sujeitos no campo (Menezes, 2021). Logo, faz-se necessário que as pesquisas contemplem as escolas multisseriadas, pois estas não podem ser desprezadas, e sim requerem outros olhares (Arroyo, 2010).

Estudos realizados por Menezes (2021), a partir de dados mais recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ano referência 2017, apontam que o Brasil tem 186,1 mil escolas da Educação Básica, das quais 33,9% se encontram na área rural, sendo que 7,2% possuem um único professor(a) nas classes multisseriadas. Contudo, é evidente que os cursos de formação de professores não tratam ou discutem questões relacionadas às classes multisseriadas, colocando-as no discurso, quase sempre, como uma “anormalidade” do sistema escolar e, por isso, muitas vezes, reafirmando a necessidade de sua exclusão, como forma de resolução de problemas a elas atreladas (Souza, 2015).

Assim, nesta pesquisa, elegemos como objeto o processo de desenvolvimento profissional de professores que exercem suas atividades docentes em turmas/classes multisseriadas. Como campo de pesquisa, escolheu-se o município de Itaituba, oeste paraense. A cidade de Itaituba, localizada na Amazônia nacional, na região Norte, à margem esquerda do rio Tapajós, pertencente a Mesorregião do Sudoeste Paraense, sendo o 14º município mais populoso do estado e um dos principais centros econômicos do oeste paraense. Também possui uma população estimada em torno de 101.541 habitantes, perfazendo um total de 1,57 de habitantes por quilômetro quadrado. No *ranking* da área da unidade territorial do estado do Pará, o município ocupa o quinto lugar, com 62.042,472 km<sup>2</sup>, e o 13º do Brasil (IBGE, 2022).

Na esfera municipal, destacamos que as escolas municipais se concentram, em sua maior parte, na área rural, em torno de 65% (sessenta e cinco por cento). “Em 2017, por exemplo, das 121 unidades de ensino, 81 delas são localizadas no campo e apenas 40 na área urbana. Esse fato está relacionado à dispersão populacional em um território extenso e, portanto, com baixa densidade demográfica” (Sousa, 2019, p. 121). Entretanto, houve diminuição no número de matrícula nas escolas do campo. Santos (2018) informa que uma das explicações diz respeito à urbanização e à construção de moradias populares vinculadas aos programas habitacionais do governo federal. Também explica que

É importante destacar que a educação no campo é uma das mais desafiadoras para o município, por diversos fatores, destacados pela Coordenação, que são problemas frequentes nas escolas da zona rural: falta de energia elétrica; falta de água; a inexistência de sala para o funcionamento do AEE; capacitação para professores para educação especial; difícil acesso à escola; distância da família no processo ensino aprendizagem do aluno; falta da merenda escolar para todos os dias letivos; a estrutura física da escola inadequada; evasão escolar e dificuldade de aprendizagem e outros (PPP, 2015-2017, p. 19). Segundo relatos da Coordenação, essas dificuldades não são atuais, é uma realidade antiga e não superada da zona rural (Santos, 2018, p. 104).

Atualmente, o município atende à educação infantil e ao ensino fundamental com 22.951 (vinte e dois mil e novecentos e cinquenta e um) alunos entre aqueles matriculados na pré-escola, nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e educação especial.

Essas escolas são compostas por turmas/classes multisseriadas, que se caracterizam historicamente como uma forma de organização da escolarização que reúne discentes de diferentes etapas/séries/anos, idades e níveis de aprendizagem num mesmo espaço e com apenas um(a) professor(a). Vale ressaltar que, no município de Itaituba-PA, *locus* desta pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) possui uma coordenação do campo, das águas e das florestas e atende às escolas polos, incluindo as de classes multisseriadas, as quais perfazem um total de 70 escolas.

Santos (2018) revela que, apesar de a SEMED/Itaituba-PA, por meio da coordenação do campo, buscar promover encontros formativos, como seminários, minicursos, oficinas e palestras, existe um grande desafio: a infrequência dos professores da área rural que não participam dos cursos de formação continuada. Essa problemática está relacionada à distância que existe entre as comunidades rurais. Geralmente, o acesso às comunidades ocorre por vias terrestres ou fluviais e são bastante precárias, fator que prejudica o acompanhamento técnico pedagógico e a participação dos professores nos eventos formativos (Santos, 2018).

Esses cursos de formação continuada ficam sob a responsabilidade da SEMED/Itaituba que utiliza os recursos do governo federal destinados a financiar a formação para organizar e realizar as ações formativas por meio de parcerias com as universidades públicas e privadas, indicando profissionais para realização de palestras e oficinas para os professores. Santos (2018) assevera que estes se configuram como cursos aligeirados, que não trazem nenhuma reflexão permanente e que, em geral, são totalmente descontextualizados da prática pedagógica.

Logo, observa-se que as questões relacionadas à educação do campo no município de Itaituba não são diferentes das pesquisas nacionais e regionais sobre as condições em que funcionam as escolas, sobre a escassez de energia, água, falta de infraestrutura adequada para atender aos alunos, falta de material escolar, transporte escolar, falta da alimentação escolar e, principalmente, a falta de formação específica dos professores de classes multisseriadas. Além das condições degradantes das escolas, os profissionais convivem com o isolamento, com a rotatividade e com a falta de apoio efetivo das SEMEDs.

Considerando este cenário apresentado pela conjuntura recente de lutas, mobilizações, formulação de um marco jurídico específico, referenciado a partir do paradigma da Educação do Campo no Brasil, e que a escola/turma multisseriada se encontra sob a responsabilidade da

esfera municipal, colocamos como problemática central de pesquisa a seguinte questão norteadora: de que maneira o processo formativo de professores(as) que atuam em classes multisseriadas na educação do campo, no município de Itaituba, contribui para o desenvolvimento profissional docente?

Para melhor aprofundamento do estudo, levantaram-se outros questionamentos: quais são as práticas de ensino adotadas pelos(as) professores(as) que desenvolvem o trabalho docente em classes multisseriadas? Que/quais estratégias didático-metodológicas utilizam em classes multisseriadas? O que podemos depreender de suas narrativas sobre seus processos de desenvolvimento profissional docente? Como se dão as condições de trabalho docente no contexto da multisseriação? Essas são indagações pertinentes cujo debate no contexto contemporâneo se faz necessário.

Com o intuito de responder aos questionamentos, definimos os objetivos a seguir.

### **1.1 Objetivo geral**

Analisar a partir de narrativas, o processo formativo de professores das classes multisseriadas que atuam na educação do campo no município de Itaituba-PA.

### **1.2 Objetivos específicos**

1. Identificar e compreender as necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas.
2. Caracterizar o processo formativo no desenvolvimento profissional de professores do campo.
3. Refletir sobre a prática profissional dos professores que atuam em classes multisseriadas no município de Itaituba-PA.

Diante disso, realizamos um levantamento das produções acadêmicas *stricto sensu* (dissertações e teses), no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que abordassem o desenvolvimento profissional de professores de classes multisseriadas do campo, a partir de narrativas. Para isso, utilizamos como referência os seguintes descritores: classes multisseriadas, desenvolvimento profissional docente, narrativas e educação do campo.

Para as pesquisas levantadas no referido catálogo, encontramos 12.230 resultados para dissertações e 6.026 resultados gerais para teses. Do total geral, constatamos que 741 trabalhos

(570 dissertações e 171 teses) aparecem no estado do Pará.

Por conseguinte, selecionamos as produções que apresentaram conformidade com a temática proposta nesta pesquisa, partindo da leitura cuidadosa dos resumos disponibilizados no catálogo de teses e dissertações da CAPES sobre os quais quantificamos 17 trabalhos (dez teses e sete dissertações) para a análise. Deste quantitativo, apenas seis se associaram com o presente estudo como seguem descritos a seguir.

Silva (2017), em sua dissertação, buscou compreender como os professores de escolas de classes multisseriadas do município de Bragança-Pará desenvolvem o seu trabalho. Apontou que, em relação às condições existenciais das escolas multisseriadas, o trabalho das professoras fica limitado ao espaço da sala de aula. O planejamento dos conteúdos, do tempo e do espaço não são organizados com base na seriação. Essa prática não demonstra rupturas ou transgressões ao paradigma seriado urbano, mas representa certo afastamento a esse paradigma. Concluiu-se que o trabalho docente na escola multisseriada é um trabalho solitário, intensificado e, ainda, precarizado, devido às condições em que é realizado. Finaliza declarando que há muito para ser realizado, a fim de se transformar a escola rural (multi)seriada em uma escola que seja, de fato, do Campo.

Poça (2022) analisou a prática pedagógica do professor em relação às necessidades e às especificidades da educação do campo em Castanhal-PA. Teve como foco o professor em sala de aula com seus alunos e a forma como organiza o trabalho pedagógico. Concluiu que as turmas multisseriadas são um lugar de muitas alternativas, sendo possível de se fazer mudanças; favorecendo assim a existência e permanência dos sujeitos no campo.

Caetano (2013) verificou quais as metodologias e práticas pedagógicas que potencializam o processo de ensino-aprendizagem em uma classe multisseriada, no Município de Breves – PA. Os resultados demonstraram uma prática pedagógica que se diferencia por utilizar metodologias e técnicas simples de aprendizado, que podem ser utilizadas para potencializar o processo ensino-aprendizagem em classes multisseriadas.

Silva (2017) abordou como o Procampo enquanto programa que integra a política pública para a formação de educadores do campo tem contribuído para a formação pedagógica desses educadores em Santarém-PA. Os resultados mostraram que o Procampo contribuiu de forma significativa para a formação pedagógica dos educadores, principalmente por se tratar de uma licenciatura específica para quem atua em escolas do campo.

Cunha (2018) investigou as práticas pedagógicas construídas na escola rural multisseriada, buscando identificar aspectos que apontam para afirmação e transgressão do modelo seriado de ensino na Amazônia Amapaense. Desse modo, identificou que as concepções

das professoras investigadas sobre a multissérie refletem a construção de suas práticas pedagógicas, incidindo na discrepância dos posicionamentos sobre o perfil das turmas, percepção de heterogeneidade dos sujeitos. Além disso, verificou aspectos que tanto contribuem para a afirmação dos pilares quanto para a transgressão do modelo seriado de ensino, revelando contradições inerentes à construção da prática pedagógica.

Coelho (2020) analisou, a partir da perspectiva decolonial, se as práticas pedagógicas de professores do multisseriado consideram a identidade cultural de crianças ribeirinhas na tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia. As práticas pedagógicas, numa perspectiva intercultural/decolonial, constituem um desafio diante do sistema educativo dominante no interior da sala de aula: ora são práticas tradicionais que limitam o saber; ora são práticas insurgentes que permitem às crianças construir conhecimentos a partir de seus espaços de vida. Por isso, a pesquisa aponta a necessidade de valorização e reconhecimento dos saberes dos sujeitos amazônicos na educação ribeirinha, assim como práticas pedagógicas a partir da própria Amazônia e seus sujeitos.

Além disso, foi feita também uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, com os mesmos descritores, isto é, classes multisseriadas, desenvolvimento profissional docente, narrativas e educação do campo. Como resultados referentes à pesquisa, encontramos um total de 72 dissertações e 123 teses. Ao refinarmos a busca, percebemos que apenas seis trabalhos (quatro dissertações e duas teses) estão associados diretamente ao estudo desenvolvido, ou seja, o trabalho com a educação do campo, voltado às atividades de desenvolvimento profissional docente em classes multisseriadas, como se verifica a seguir.

Lopes (2018) analisou o desenvolvimento profissional dos professores do campo no período de 1950 a 1980. Os professores relataram as suas histórias de vida, práticas pedagógicas, aprendizagens, relação de professor com professor, com aluno, pais e comunidade escolar e, assim, falaram do seu ser pessoal e profissional, e foi, através dessas narrativas, que conseguiu analisar o desenvolvimento profissional docente.

Ozelame (2010) teve como objetivo compreender os elementos e as concepções que marcam a aprendizagem docente de professores de classes multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental de Putinga/RS, e a repercussão destas no desenvolvimento profissional desses sujeitos. Os resultados apontaram que a aprendizagem da docência, nessa realidade de ensino, dá-se por: movimentos de reprodução, quando as professoras evidenciam apenas repetir práticas, sem refleti-las; e movimentos de criação, reconhecidos quando, através da reflexão sobre suas concepções teóricas e metodológicas, as professoras buscam construir uma diferença

em si e em seu fazer docente. Desta forma, o desenvolvimento profissional das professoras está marcado pela oscilação entre movimentos de criação e de reprodução, indicando que o aprendizado da docência acontece na conexão entre fazer cotidiano e as relações que as professoras buscam estabelecer com seus pares.

Ribas (2016) investigou como se constitui o tornar-se professor em turmas multisseriadas, com ênfase no desenvolvimento profissional docente e nas condições de trabalho. Esclareceu que, mesmo com tantos desafios encontrados nas escolas multisseriadas, é por meio da experiência que as professoras têm se construído profissionais que acreditam na potencialidade do trabalho diante das turmas multisseriadas.

Dutra (2019) investigou a formação inicial da professora para atuar na escola multisseriada. Possibilitou compreender os desafios que os profissionais encontram nessas classes, entre eles a falta de uma formação específica para atuar nas classes multisseriadas. Ao mesmo tempo, propiciou o conhecimento de uma história de vida tão enriquecedora e inspiradora para novos docentes que atuam e irão atuar nesse contexto. Por fim, apresenta-se como uma trajetória de vida resiliente no exercício de sua profissão.

Ferreira (2014) objetivou contribuir para as discussões sobre professores rurais iniciantes emergentes no Brasil. Nesse intuito, analisou como a narrativa (auto)biográfica se configura prática de (auto)formação de professores rurais nos anos iniciais da carreira docente. Os professores relataram suas aprendizagens, suas práticas pedagógicas rurais, os saberes, a relação com os alunos, a escola rural, a satisfação no trabalho, falaram sobre o eu pessoal e profissional e demonstraram que estas narrativas são componentes essenciais na constituição docente.

Weiss (2013) teve por objetivo construir e sistematizar a trajetória pessoal e profissional da professora de uma escola do campo no Município de Alegre-ES, a partir das narrativas visuais (fotografias). A história profissional está baseada em sua vivência, na sua experiência e nos conhecimentos teóricos advindos de suas formações, dando suporte à sua ação e à percepção de como ser professora. No entanto, ser professor também está relacionado com as políticas públicas de formação e atuação docente do campo, que, dependendo das mudanças de governo, podem ser incentivadas, extintas ou abandonadas.

O levantamento das pesquisas mostrou diversos estudos que evidenciaram as concepções de desenvolvimento profissional no contexto das classes multisseriadas e nas representações dos professores. Todavia, nenhuma delas destacou as contribuições das experiências para o desenvolvimento profissional docente. Sendo assim, pretende-se mostrar a preponderância da presente pesquisa no preenchimento desta lacuna no que tange à formação

de professores do campo para a região oeste paraense, em especial, o município de Itaituba-PA, onde ela está se desenvolvendo.

Acredita-se que o presente estudo trará contribuições no que diz respeito à formação de professores, além de contribuições para que os objetivos, em torno do processo formativo de docentes das classes multisseriadas do campo no município de Itaituba-PA, sejam devidamente alcançados. Dessa forma, a relevância político-pedagógica desta pesquisa explica-se pela importância e contribuições ao processo formativo desse(a) profissional que atua em classes multisseriadas e pela influência e oportunidade que ele(a) terá com a socialização, a partir de narrativas, de seu desenvolvimento profissional, de suas reflexões, da ampliação de conhecimentos e do compartilhamento de saberes e experiências.

Para desenvolver o presente estudo, a dissertação está organizada em sete seções, conforme apresentadas a seguir.

A seção introdutória traz o desenho da pesquisa no qual contextualiza o tema, apresentando uma análise da educação do campo, e aborda também o problema e os objetivos da pesquisa.

A segunda seção se caracteriza pelo delineamento metodológico, contexto e por apresentar os colaboradores da pesquisa. Foca também nas narrativas autobiográficas e o método de análise de dados, possibilitando ampliar a compreensão da prática nas atividades com classes multisseriadas na educação do campo.

Na terceira seção, tratamos do referencial teórico, num percurso histórico sobre a formação de professores em contexto de reformas educativas no Brasil. Traça uma contextualização sobre a necessidade de formação de professores, que remonta ao século XVII, preconizada por Comenius e defendida nos diversos períodos distintos apontados por vários teóricos, entre eles Saviani (2009), e também debatida nos movimentos sociais e de lutas, além de inúmeros pareceres e resoluções voltados à temática. A seção trata ainda sobre o desenvolvimento profissional de professores na educação do campo e suas multisséries. Além disso, evidencia o processo de construção da concepção da educação do campo, advinda de intensas lutas democráticas de movimentos sociais.

Na quarta seção, apresentamos o contexto da educação do campo e os professores das classes multisseriadas no Brasil. Esclarece a preocupação com a formação de professores de modo geral, como sendo de grande expressão. Porém, ao se tratar da formação de professores para as escolas do campo especificamente, a situação se torna bem mais complexa.

Trata ainda sobre a educação do campo e os professores de classes multisseriadas no estado do Pará. Aponta que o referido estado ainda não tem legislação específica voltada para

as especificidades desses povos. Havendo apenas menções em algumas leis e resoluções. Nesse sentido, Hage (2015) aponta que surge o movimento paraense por uma educação do campo com vista à construção de um projeto popular de desenvolvimento, de sociedade e de educação. Demandando, portanto, uma atenção mais aprofundada com a referida temática.

Na quinta seção, trata-se sobre a educação do campo e a realidade do município de Itaituba quanto às classes multisseriadas. Reflete-se sobre essa importante região de integração do Tapajós inserida na mesorregião do Sudoeste Paraense. Evidencia que, apesar do Plano Municipal de Educação possuir 20 metas e 303 estratégias, ainda é tímida a quantidade voltada para a realidade da educação do campo no município de Itaituba.

Na sexta seção, é discorrido sobre o deprender das lições dos professores das classes multisseriadas do campo no município de Itaituba. Nesse sentido, é traçado um diálogo com as narrativas dos docentes, levando em consideração três pontos de extrema importância: processo formativo no desenvolvimento profissional, necessidades formativas e a prática profissional desenvolvida por esses sujeitos nas escolas onde trabalham.

Finalmente, a sétima seção apresenta as considerações finais, aborda a necessidade e a importância da narrativa autobiográfica, essencial para o desenvolvimento pessoal e profissional no processo de reflexão sobre a ação docente nas classes multisseriadas da educação do campo, no município de Itaituba, Oeste Paraense.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS ENQUANTO VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS

Eu  
Até agora eu não me conhecia,  
julgava que era Eu e eu não era  
Aquele que em meus versos descrevera  
Tão clara como a fonte e como o dia.

Mas que eu não era Eu não o sabia  
mesmo que o soubesse, o não dissera...  
Olhos fitos em rútila quimera  
Andava atrás de mim... e não me via!

Florbela Espanca

### 2.1 Delineamento metodológico da pesquisa

As exigências de qualidade e até mesmo de excelência, no atual contexto sociocultural, têm se destacado com veemência no campo da educação. Desta forma, tornam-se necessárias a preocupação e a consistência do campo investigativo com os aspectos básicos inerentes aos trabalhos de pesquisa desenvolvidos em educação. Etimologicamente, metodologia significa o estudo do caminho para se fazer ciência, deriva do grego *métodos* (caminho para chegar a um objetivo) e *logos* (conhecimento). Assim sendo, configura-se como um percurso para chegar a determinado propósito (Minayo, 1994).

Nesse sentido, a metodologia se configura em quesito essencial para o desenvolvimento dos objetivos e orientações teóricas na resolução da indagação principal. Segundo Minayo (1994), a metodologia denota o caminho do pensamento e a prática que se exerce na abordagem da realidade; configura-se no conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.

O uso das narrativas como forma de coletar, produzir ou construir dados na pesquisa científica tem sido uma constante em trabalhos realizados no campo da educação, notadamente a partir da década de 1980, principalmente quando se trata de pesquisas que envolvem a formação de professores e os processos de desenvolvimento profissional docente (DEUSODETE; FILOMENA, 2020).

André (2001, p. 54) explicita:

Os estudos chamados de “qualitativos” englobam um conjunto heterogêneo de perspectivas de métodos, de técnicas de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa ação e até análises de discursos e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral (André, 2001, p. 54).

Dessa forma, é de suma importância levar em consideração ao pensar a formação de professores que fatores cognitivos, afetivos, éticos, de valores, a própria atuação e o contexto, entre outros aspectos, influenciam as aprendizagens da docência ao longo da carreira e precisam ser considerados no processo de desenvolvimento profissional docente.

Os processos formativos estão presentes no decorrer da vida dos professores, e ocorre desde a sua formação inicial até a sua prática efetiva na escola, nos espaços efetivos de formação, de aprendizagem, de trocas de experiências, de pôr em evidência tanto as teorias pessoais quanto relacionar teoria - prática e conhecimento local e universal (MOURA, 2019).

Nóvoa (2009) aponta que a formação de professores não acontece com o amontoado de cursos, de conhecimentos e de técnicas, mas essencialmente por meio do trabalho de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, caracterizado por um trabalho constante de (re)construção da sua identidade pessoal e um processo interativo contínuo de troca de experiências e de divisão de saberes. Nesse sentido, propõe que os processos formativos sejam planejados, considerando aspectos como desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Segundo Nóvoa, (1995), em se tratando de Desenvolvimento Pessoal, não é possível separar a pessoa do professor e o professor da pessoa. Ou seja, se ensina aquilo que somos e, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.

No tocante ao *Desenvolvimento Profissional* afirma que a partilha de saberes e a troca de experiências consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando em um processo de evolução e continuidade, que vai além da noção de simples justaposição ou somatório de diferentes etapas formativas, ultrapassando o pensamento de que há uma linearidade estática e mecânica.

No que se refere ao Desenvolvimento Organizacional, discorre sobre a necessidade do alinhamento entre professores, equipe técnica e gestão da escola no sentido de discutir sobre os vários aspectos teóricos relacionados à formação docente nos momentos formativos em reuniões pedagógicas e rodas de conversas, bem como nos debates para solucionar questões de

infraestrutura, reformas e aquisições de equipamentos necessários ao funcionamento da unidade de ensino.

Isto posto, considerando a subjetividade do processo de desenvolvimento profissional docente, torna-se evidente que a formação de professores constitui-se em um desafio para os pesquisadores, formadores de professores e para os responsáveis e executores das políticas públicas de formação em todas as esferas (federal, estadual ou municipal).

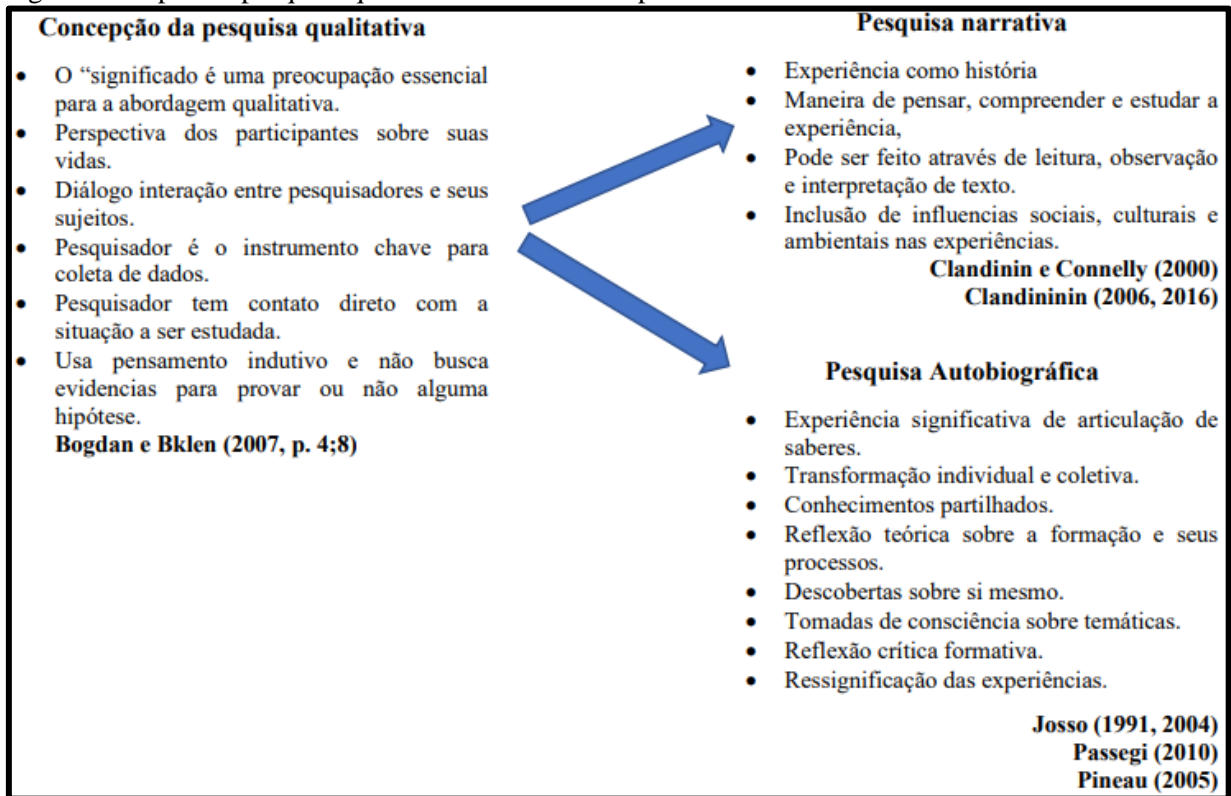
Nesse sentido, optou-se na presente pesquisa pelo desenvolvimento profissional docente (DPD) dos professores que atuam na educação do campo, no município de Itaituba, por acreditar que ele se configura, conforme aponta Oliveira-Formosinho (2009), num processo contínuo de melhorias das práticas docentes, focado tanto no professor quanto num grupo de professores em interação.

Esse processo inclui os momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Como afirma Nóvoa (2002), as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos.

Nesta perspectiva, a definição pressupõe que a grande finalidade das ações que fluem do desenvolvimento profissional não se caracteriza apenas pelo enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe, portanto, a procura de conhecimento prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto da experiência profissional.

Clandinin e Connelly (2011) defendem que a educação e estudos em educação são caracterizados como formas de experiência. Destacam que a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Esta, por sua vez, é o que se estuda e, quando se estuda a experiência, faz-se de forma narrativa, porque o pensamento narrativo é uma forma chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer, desse modo, que o método narrativo é uma parte ou um aspecto do fenômeno narrativo. Assim, o método narrativo é o fenômeno e o método das ciências sociais, conforme se percebe na figura a seguir, a estreita relação da pesquisa qualitativa com a pesquisa narrativa e autobiográfica.

Figura 1 – Tipos de pesquisa qualitativa selecionados para o trabalho



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Ronco (2019).

A pesquisa narrativa é o caminho para entender a experiência e que, ao buscar entender a experiência dos sujeitos por meio da narrativa, resgata-se sua subjetividade, focando as singularidades e particularidades dos sujeitos em face aos processos educacionais. Esse método coloca em evidência a voz do sujeito participante das investigações, opondo-se à visão dicotômica dos métodos convencionais de pesquisas entre investigador e investigado. Assim, tem-se que a narrativa foca a experiência do sujeito, abrindo espaço para a expressão de sua subjetividade (Oliveira, 2019).

Fiorentini (2006) destaca que as narrativas se tornaram um instrumento profícuo nas pesquisas em educação. Ressalta que elas representam um modo fecundo e apropriado de os professores produzirem e comunicarem significados e saberes ligados à experiência. Dito isto, é pertinente que se atente para o rigor metodológico e científico do trabalho a ser desenvolvido. Como afirma André:

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de

coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados (André, 2013, p. 96).

Para Britto (2019, p. 820), além do rigor metodológico, é de fundamental importância que o problema da pesquisa, a indagação principal, tenha em essa teoria fundamentada e bem solidificada. O autor observa que:

Qualquer problema de pesquisa relevante, mesmo que tenha vínculo com a experiência ou a curiosidade pessoal ou com a forma particular de perceber o que passa com um processo ou pessoa em dada circunstância, nasce de e se fundamenta em uma teoria, e só nesta condição encontra legitimidade.

Dessa forma, o pesquisador narrativo explora o uso de histórias de professores, escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de campo, cartas, conversas, entrevistas de pesquisas, histórias de família, documentos, fotografias, caixas de memórias e outros artefatos pessoais-sociais-familiares e as experiências de vida – todos instrumentos que podem resultar em valiosos textos de campo.

Pesquisadores narrativos são sempre constituídos em torno de uma curiosidade particular, o *puzzle* de sua pesquisa. Este é normalmente denominado problema de pesquisa ou questão de pesquisa. Entretanto, essa denominação de *puzzle* tende a representar equivocadamente o que acreditamos que seja o trabalho dos pesquisadores narrativos. Questões e problemas de pesquisa carregam consigo as qualidades da clara habilidade de definir e a expectativa das soluções, mas a pesquisa narrativa carrega muito mais um senso de busca, de um “re-buscar ou um buscar novamente. A pesquisa narrativa relaciona-se mais com o senso de reformulação contínua em nossa investigação, e isso está muito além de tentar apenas definir um problema de uma solução. Na medida em que refletimos sobre os fenômenos em uma pesquisa narrativa, pensamos em responder às questões, tais como: sobre o que é a sua pesquisa narrativa? Qual é a experiência de seu interesse enquanto pesquisador narrativo? (Clandinin; Connelly, 2011, p. 171).

Os autores alertam que este é um tipo de pesquisa que demanda reflexão contínua, em um ir e vir do que chamamos “estado de alerta”, considerando o espaço tridimensional da pesquisa narrativa. No entanto, é o despertar que mais precisa caracterizar o vivenciar dos estudos narrativos, estejamos no campo, escrevendo textos de campo, ou escrevendo textos de pesquisa e refletindo sobre quais critérios usar em uma pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2011). Essas são preocupações que se ajustam ao longo do processo de pesquisa narrativa vivida quando nos movermos do campo para os textos de campo e depois para o texto de pesquisa, acenando para o percurso prospectivo e retrospectivo, introspectivo e extrospectivo, sempre permanecendo situado em determinado contexto – espaço tridimensional da pesquisa.

Para Gamboa (2003), a contribuição da pesquisa seja qualitativa ou quantitativa, seja na vertente fenomenológica, etnográfica ou dialética, coloca-se no grau de contribuição no diagnóstico e transformação da realidade.

Os procedimentos e instrumentos de produção e análise dos dados se desenvolvem através da pesquisa narrativa autobiográfica. Nesse sentido, é importante que:

A aplicabilidade dos conhecimentos na área da educação depende do desenvolvimento de teorias próprias, da seleção adequada de procedimentos e instrumentos, da análise interpretativa dos dados, de sua organização em padrões significativos, da comunicação precisa dos resultados e conclusões e da sua validação pela análise crítica da comunidade científica (Alves-Mazotti, 200, p. 48).

A análise interpretativa de dados se configura no método de buscar os diferentes materiais acumulados, com vista à apresentação da concepção do pesquisador e explicitar os achados da pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994).

Assim sendo, a pesquisa aponta para uma abordagem de natureza qualitativa, pois busca envolver os fenômenos estudados em contato direto com o objeto de estudo. Considera esse contexto como ponto de partida para interpretar a realidade dos sujeitos e possibilitar uma aproximação do pesquisador com os/as professores/as das classes multisseriadas do campo relativas às suas perspectivas, experiências e saberes para que se possa compreender a realidade investigada.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), há cinco características específicas inerentes à pesquisa qualitativa: 1) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) a investigação qualitativa é descritiva; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa no âmbito escolar é considerada como um mundo social habitado pelos seres humanos com diversas situações, abrangendo diferentes métodos de pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994). Esta pesquisa também se caracteriza por ser descritiva; pois, ao recolher dados descritivos, os investigadores abordam o mundo de forma minuciosa, “já que a abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (Corrêa, 2019, p. 17).

Nesse sentido, visto que a pesquisa qualitativa engloba diversos métodos, optamos pelas narrativas autobiográficas como uma perspectiva adequada para refletir o percurso histórico e social dos/as professores/as do campo e suas experiências formativas. Segundo Passegi (2010), essas narrativas se configuram tanto como um método de investigação qualitativo, como um aparato pedagógico de reflexão crítica e formativa.

Os trabalhos com pesquisas educacionais sobre as escritas de si nos processos de formação e profissionalização docente expandem-se, no Brasil, a partir dos anos 1990, na sequência do que se pode denominar de “a virada biográfica em Educação”. Dessa forma, muitos estudos sobre a profissão docente voltam-se, desde então, para a maneira como os professores vivenciam os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério. Segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011), os desafios lançados para a consolidação da pesquisa autobiográfica no campo educacional brasileiro são, portanto, múltiplos, principalmente quando se considera a diversificação de abordagens, a amplitude de suas temáticas e as possibilidades de entradas oferecidas pelo trabalho com as escritas de si na contemporaneidade, nas Ciências Humanas e Sociais.

Adotada nas diferentes edições do Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), essa denominação remete a um campo de investigação já consagrado em países anglo-saxões (*Biographical Research*), na Alemanha (*Biographieforschung*) e em processo de reconhecimento na França (*Recherche biographique en éducation*). Essas são direções em desenvolvimento, cujo interesse é aprofundar a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa (auto)biográfica que dá sequência ao movimento das histórias de vida em formação, inaugurado pelos pioneiros Gaston Pineau, no Canadá, Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, na França, Marie-Christine Josso e Pierre Dominicé, na Suíça, Guy de Villers, na Bélgica, António Nóvoa, em Portugal (Passeggi, Souza; Vicentini, 2011, p. 375)

Esses trabalhos, baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: “as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais” (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 370).

É importante, portanto, que o processo de pesquisa envolvendo narrativas autobiográficas seja desenvolvido a partir de reflexões sobre os procedimentos utilizados em cada uma das fases que vai desde a recolha de narrativas (orais, escrita, imagéticas, digitais) até a textualização, análises e publicação. De maneira que, em cada etapa, o pesquisador corre sérios riscos de

praticar, mesmo que involuntariamente, atos de violência simbólica contra as pessoas que se dispuseram a contar a história de suas vidas ou a narrar suas experiências. Logo, tem-se que a inquietação com o rigor científico na construção dos conhecimentos com base em narrativas autobiográficas desdobra-se no cuidado com a ética no uso dessas fontes e na elaboração do método da pesquisa (Nascimento; Oliveira; Passegi, 2016).

O método (auto)biográfico trabalha com a memória e a experiência humana como potencial conhecimento. Pontua que o trabalho com narrativas não consiste em simples coleta de histórias, mas sim em participar da elaboração de uma memória que se quer transmitir, a partir da demanda de um investigador. O método (auto)biográfico torna-se uma oportunidade de reflexão sobre a prática profissional e os interesses pessoais, bem como a possibilidade de ressignificar pessoas e acontecimentos que passaram ou passam pela vida do pesquisador e do narrador, conforme descrito na tríplice dimensão da pesquisa com narrativas autobiográficas.

Figura 2 – Perspectiva tridimensional da narrativa (auto)biográfica



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Vieira 2021.

Nessa direção, Pineau (2005), ao considerar o papel enriquecedor da entrevista narrativa autobiográfica, denomina-a de pesquisa-ação-formação. Pressupõe que, ao unir esses três conceitos (pesquisa, ação e formação), tanto a pessoa que narra quanto a que escuta se formam, enquanto humanos, na e pela interação que acontece na entrevista autobiográfica. Segundo o referido autor, os processos reflexivos e de ressignificação das experiências são importantes, tanto para a pessoa que narra quanto para quem as escuta, incluindo o pesquisador, que se forma com a pesquisa e quem dela participa.

Conforme Nascimento, Oliveira e Passegi (2016), as entrevistas por meio de narrativas autobiográficas se caracterizam por três momentos: abertura, entrevista e fechamento. Na abertura, objetiva-se estabelecer relações de empatia e confiança entre os participantes, o que acontece com base em perguntas orientadas para a própria experiência de quem narra. Na entrevista, procura-se explorar os fios temáticos narrativos transversais provocados no momento da abertura, valorizando o que diz a professora-narradora, de modo que ela possa prosseguir narrando o que deseja contar, argumentar, discordar. Já o fechamento da entrevista se dá quando, após uma nova coda narrativa, desligamos o gravador e damos continuidade, de maneira informal, ao diálogo. Os momentos finais da entrevista são registrados e reunidos com as devidas observações no diário de campo pelo entrevistador.

Menezes (2021) aponta que as pesquisas autobiográficas e biográficas em educação se multiplicaram nos últimos 30 anos, mediante discussões sobre o movimento biográfico. Nesse sentido, foi criado o Congresso Internacional de Pesquisas Autobiográficas (CIPA), em 2008, a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (*Biograph*) e a Associação Norte-Nordeste das Histórias de Vida em Formação (ANNHIVIF), instituída em 2006, fazendo com que os estudos biográficos continuem se fortalecendo como uma possibilidade de pesquisa no âmbito educacional.

Consoante Chizzotti (2009), todos que participam da pesquisa são autores de conhecimentos adquiridos, e estes devem ser elevados, pela reflexão, ao conhecimento crítico. Assim, os sujeitos da pesquisa identificam problemas, analisam, discriminam as prioridades e propõem ações para sua solução.

Quanto aos achados da pesquisa, Gonçalves (2009) aponta que amostras por conveniência têm a vantagem de permitir que a escolha delas e a coleta de dados sejam relativamente acessíveis em termos de sua representatividade da população. Assim, é importante que os pesquisadores que as adotam tenham humildade e olhar sensível às singularidades e anseios dos participantes, respeitando suas particularidades e o contexto da pesquisa.

A quantidade de professores que exercem suas atividades em classes multisseriadas, em Itaituba, é de aproximadamente 190. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram selecionados três professores da rede municipal que desenvolvem a docência em classes multisseriadas na educação do campo. Quanto aos critérios de inclusão das escolas participantes, procurou-se dar prioridade àquelas que desenvolvem atividades efetivas no trabalho com as classes multisseriadas.

No que se refere aos professores, foram incluídos na pesquisa aqueles que estão há mais tempo com lotação e desenvolvendo atividades em classes multisseriadas na educação do campo do município de Itaituba-Pa. Ressaltando, portanto, que a pesquisa se deu por representatividade e, dessa forma, os professores escolhidos fazem parte dos polos da Rodovia Santarém-Cuiabá (BR 163) e Transamazônica-Buburé (BR 230), tendo em vista que a região do campo do município de Itaituba-PA está dividida em quatro polos diferentes: Rodovia Cuiabá-Santarém, Região Ribeirinha, Rodovia Transamazônica e Estrada de Barreiras.

Os procedimentos e instrumentos de produção e análise dos dados ocorreram por meio da pesquisa narrativa autobiográfica. Para isso, foram consideradas entrevistas com utilização de áudio (desde que devidamente autorizado), pois, por meio do referido processo de aproximação, é possível possibilitar aos sujeitos expressarem seus sentimentos e suas experiências, entrelaçando suas histórias de vida.

A análise de dados da pesquisa ocorreu de forma a transcrever as respostas dos entrevistados da maneira como foi falado durante a construção dos dados, para posteriormente ser transcrito para a linguagem formal. Ressalta, portanto, que, além da transcrição, as informações estão diretamente vinculadas aos objetivos e às questões de investigação.

É importante destacar que, a qualquer momento do desenrolar da pesquisa com os sujeitos envolvidos, pôde-se recorrer à ficha temática como auxílio na construção e obtenção dos dados. Além disso, foram considerados os elementos de análises das narrativas, os quais serviram de respaldo e vinculação aos objetivos e questões de investigação. Também foi considerada a possibilidade de retornar ao campo onde os sujeitos desenvolviam suas atividades, conforme as necessidades observadas no desenvolver do trabalho de investigação.

## **2.2 Sujeitos da pesquisa**

A entrevista biográfica se caracteriza pelos professores lembrarem pontos relacionados ao passado, às dificuldades que enfrentaram com a educação do campo, desde o período que iniciaram até o momento da entrevista. Ela rememora as situações que os levaram a exercer a profissão de professor de classes multisseriadas, isto é, de que forma se deu a opção pela carreira docente, o período de iniciação escolar, a educação básica até o nível superior, a importância da formação contínua e, por fim, as necessidades formativas que se apresentam durante todo esse percurso.

O convite foi feito aos professores mediante uma explicação sobre os objetivos da pesquisa. Nesse momento, o pesquisador deixou claro que a adesão deveria ser voluntária e que

os encontros seriam realizados em horários de tal forma que não viessem a comprometer o desempenho do trabalho docente em suas respectivas unidades de ensino. Nesse cenário, contamos com participação de três sujeitos colaboradores docentes na entrevista de abordagem narrativa autobiográfica.

A pretensão é de explicitar os seus fazeres pedagógicos, além de evidenciar se a prática educativa e o processo formativo estão dando suporte a uma experiência que almeje desenvolver sujeitos com base em uma educação omnilateral, como aponta Frigotto (2012 *apud* Barboza 2020, p. 77):

Educação Omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos [...].

Os critérios estabelecidos buscaram identificar professores que pudessem contribuir com os objetivos almejados na pesquisa, além de ir ao encontro da questão norteadora levantada na presente dissertação. Considerando, no entanto, que isso não elimina as tensões e muito menos as contradições imbricadas no processo formativo, o grupo foi constituído por três professores apresentados a seguir no Quadro 1, com nomes fictícios considerados de grande representatividade e importância para cada um dos sujeitos.

Quadro 1 - Professores participantes da pesquisa

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Escolha pela profissão</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Tempo na profissão</b>	<b>Ano que atua</b>
<b>JOSÉ CALIXTO</b>	55 anos	Influência de outras pessoas	Licenciatura em Matemática e Física - UFOPA	28 anos	Multissérie 3º ao 5º e 6º ao 9º
<b>EULÁLIA</b>	54 anos	Influência de outras pessoas	Licenciatura Plena em Pedagogia - UEPA	20 anos	Multissérie 1º ao 5º
<b>FRANCISCA DE BARROS</b>	62 anos	Influência de outras pessoas	Licenciatura Plena em Pedagogia - UEPA	28 anos	Multissérie 1º ao 5º

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

### 2.3 Perfil biográfico dos participantes da pesquisa

O perfil biográfico mostra as perspectivas individuais e coletivas dos professores acerca de seus percursos, trajetórias e experiências de vida e da singularidade de suas histórias de vida. Propicia, ainda, um mapeamento inicial das unidades de análise temática (UAT).

Assim sendo, a construção do perfil biográfico do grupo de professores participantes da pesquisa se deu a partir da leitura cruzada de todos os dados do *corpus*, configurando o Tempo I da análise dos dados, previsto na proposta de Souza (2014).

Os sujeitos possuem idades que variam de 54 a 62 anos. Todos os participantes são graduados. Duas professoras em Pedagogia e um professor em Matemática e Física. Até o momento de realização deste estudo, nenhum dos entrevistados possui curso de pós-graduação.

O tempo de atuação na profissão varia de 20 a 28 anos. Na instituição onde trabalham atualmente, todos estão há, pelo menos, 12 anos exercendo a função de professores. Importante destacar que 01 (uma) professora exerce somente a função de professora em classe multisseriada e 02 (dois) professores exercem a função tanto de professor em regência de classes multisseriadas quanto de professor responsável pela escola da qual fazem parte.

O processo de escolha da profissão dos três professores se deu pela influência de outras pessoas, atrelada à necessidade financeira e à facilidade de conseguir trabalho na área da educação naquele período. Nas falas contidas nas narrativas produzidas pelos participantes, base para a construção de dados, relataram experiências formativas marcantes em suas vidas de professores; todos se referiram às experiências significativas ligadas à prática em sala de aula. Ainda, no relato de experiências formativas, foram destacadas, na maior parte das narrativas, situações que envolveram o relacionamento interpessoal com outros professores e as comunidades nas quais estão inseridos.

Com o objetivo de mapear as UAT, fez-se necessária a leitura cruzada das narrativas, que trouxe à tona os seguintes aspectos: a influência de outras pessoas na escolha da profissão e no processo formativo dos professores; o relacionamento com a comunidade e com outras pessoas na prática escolar; impactos positivos e negativos das experiências e práticas vivenciadas; e, por último, as dúvidas, anseios e frustrações ligados à formação continuada e ao exercício da função de professor.

## 2.4 A análise compreensiva-interpretativa da pesquisa

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizada a análise compreensiva-interpretativa enquanto método de análise e construção dos dados. A Pesquisa foi aprovada com parecer substanciado do CEP de nº 5.822.138 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE nº 65488822.0.0000.0171, datado de 16 de dezembro de 2022.

A análise compreensivo-interpretativa procura evidenciar a relação entre o objeto e as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas.

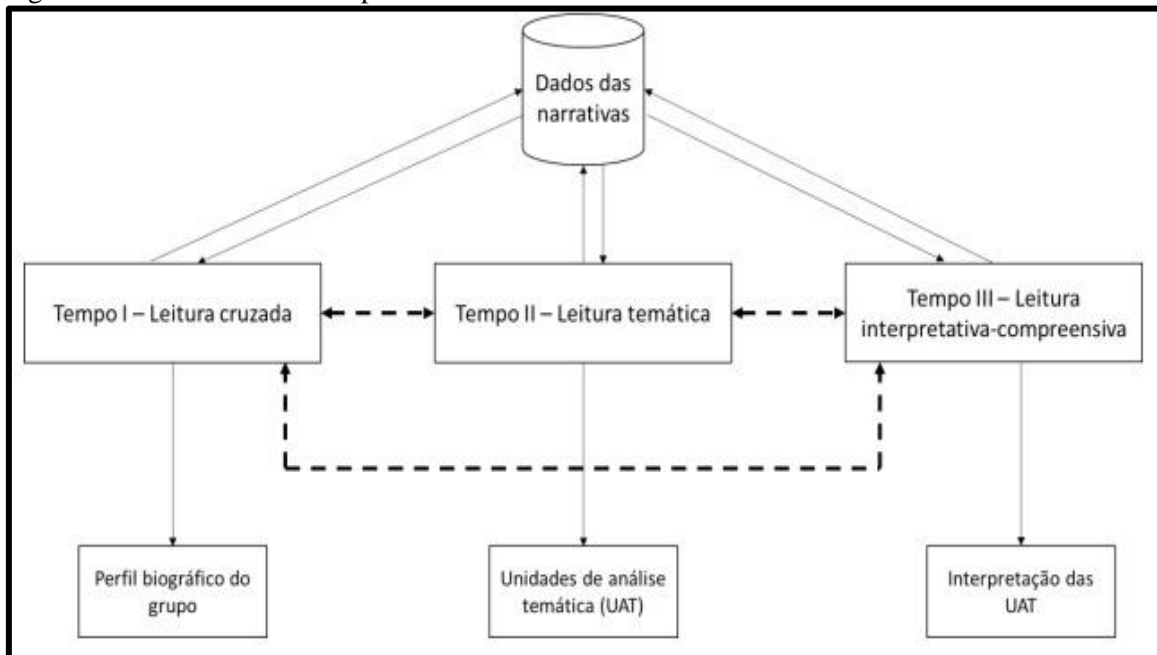
Junior e Ferreira (2010) evidenciam a preocupação e a necessidade de um pensamento e método que não apenas comportem as causas, princípios e metas, mas que, sobretudo, ajudem a ampliá-los para além do que permite o restritivo olhar objetivo, base de sustentação para o método de investigação científica. Diferentemente do raciocínio puramente lógico, linear e matemático, a análise compreensiva se orienta por meio da reflexão baseada na ponderação e no discernimento. É somente no sujeito compreensivo, capaz de reconhecer em si o objeto de estudo, ao mesmo tempo em que nele se integra, que o pensamento, enquanto exercício da reflexão, pode produzir o conhecimento compreensivo (Junior; Ferreira, 2010, p. 29).

Souza (2014), ao discorrer sobre a análise compreensiva-interpretativa, aborda a importância do lembrar, narrar e escrever sobre si. Nesta perspectiva, propõe três tempos fundamentais para a concretização da referida análise. São eles: Tempo I - Pré-análise/leitura cruzada; Tempo II - Leitura temática - unidades de análise descritivas; e Tempo III - Leitura interpretativa compreensiva do *corpus*.

Dessa forma, foram feitas, junto aos sujeitos da pesquisa, três entrevistas respaldadas pelo caráter narrativo autobiográfico e três memoriais nos quais os investigados puderam narrar e escrever livremente sobre si, sobre o percurso social, acadêmico e profissional.

Seguindo esse mesmo processo de desenvolvimento de pesquisa, Ronco (2019) reforça sobre o narrar e o escrever sobre si. A autora defende que, no perfil de trabalho com narrativas autobiográficas, seja feita uma leitura em três tempos, embora se reconheça que dialogam e mantêm uma relação de reciprocidade entre si. Conforme proposta apresentada na figura 3.

Figura 3 – Leitura em três tempos



Fonte: Adaptado de Ronco (2019).

Segundo a referida autora, o Tempo I está voltado para a organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação. É importante, nessa etapa, atentar para as questões éticas sobre as pesquisas com seres humanos, atentando, portanto, para questões como: contrato de pesquisa, explicitação dos objetivos, intenções, processo de coleta dos dados, bem como a possibilidade ou não de identificação dos colaboradores da pesquisa.

No que se refere ao Tempo II – Leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva, destaca-se que ele se vincula às leituras cruzadas (Tempo I), tendo em vista a construção do perfil biográfico do grupo pesquisado e a possibilidade de apreensão de regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades de cada história individualmente e do conjunto das narrativas do grupo, mediante a organização temática e o agrupamento de unidades de análise que possibilitam a compreensão-interpretação do texto narrativo, por meio do seu universo de significados e significantes. Cabe destacar que o objeto central da análise temática, como o tempo II, consiste na construção, após a leitura cruzada, das UAT, tendo em vista a análise compreensiva-interpretativa (Souza, 2014, p.44).

A análise interpretativa-compreensiva referida no tempo III está relacionada ao processo de análise desde o início, visto que exige leituras e releituras individuais e, em seu conjunto do *corpus* das narrativas, recorre aos agrupamentos das UAT e/ou ao conjunto das narrativas e das

fontes utilizadas. Assim, as histórias de vida não constituem, de modo algum, um inquérito, não visam a estabelecer leis nem provar hipóteses; têm por função recolher testemunhos, elucidá-los e descrever acontecimentos vividos (Junior; Ferreira, 2010).

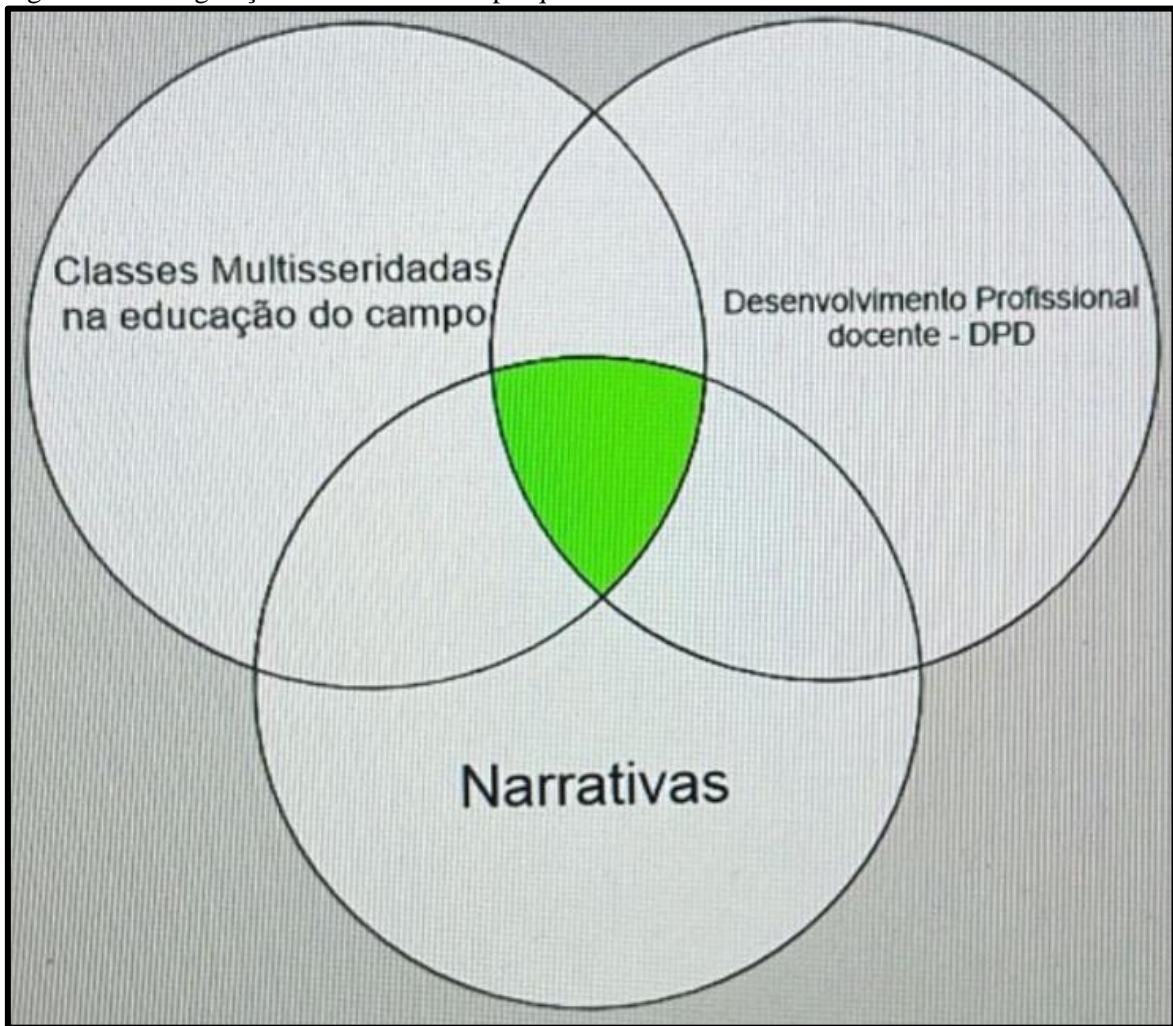
Souza (2014) explicita ainda que o processo de triangulação de fontes narrativas e biográficas pode permitir a apreensão de questões relacionadas às trajetórias e aos percursos de vida-formação dos sujeitos, aprendizagens e experiências construídas ao longo da vida, bem como questões concernentes ao cotidiano escolar, ao trabalho docente, à sexualidade, à homossexualidade e à homofobia no espaço social e escolar. Tem-se que as narrativas (auto)biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos. São marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e às análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si.

Para Junior e Ferreira (2010), a análise compreensiva depende tanto dos elementos que compõem o universo multidimensional do sujeito como das relações que ele identifica entre esses elementos, o que determina o julgamento que o sujeito faz em relação à pertinência que ele atribui aos elementos eleitos para a sua análise compreensiva. Nesse sentido, fundamentados na ideia de compreensão de Morin (1998; 2003), Marcuse (2004) e Weber (2005), definem a compreensão como sendo a captação do sentido de uma ação social, considerando sua natureza e finalidade, a partir da integração do próprio sujeito, por meio do princípio de complementaridade, ao universo multidimensional relativo a ele mesmo e que serve de referência para a análise compreensiva.

Assim, tem-se a natureza e a finalidade da ação social como dois aspectos fundamentais enquanto eixos orientadores para a análise compreensiva. A natureza da ação social repousa no desenrolar da história, uma vez que esta é resultado do desenvolvimento humano. Este, por sua vez, resulta da produção de conhecimento e do uso que dele é feito, ou seja, é reflexo do próprio desenvolvimento do pensamento humano enquanto força de transformação, de dominação e poder sobre o mundo no sentido de adaptá-lo às potencialidades humanas (Marcuse, 2004, p. 20 *apud* Junior; Ferreira 2010).

Já a ideia de finalidade se restringe à análise ou à projeção acerca das consequências ou, simplesmente, ao propósito da ação social e ao seu questionamento, mas essencialmente no lugar possível de estabelecer metas, pactos, cultivar o compromisso e a responsabilidade socioambiental, o lugar para lançar as sementes de nossos sonhos, isto é, o lugar das utopias. (Junior; Ferreira, 2010, p. 33).

Figura 4 – Triangulação das temáticas da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Corroborando com a figura anterior, Souza (2010) aponta que a análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação.

Portanto é importante que se considere o caráter utópico e intuitivo implícito na análise compreensiva, pois ele busca restituir ao pesquisador o seu aspecto humano, integra em si a subjetividade, admite a sua incompletude, falhas e lacunas, uma vez que pressupõe a necessidade imperativa de cooperação no processo de produção do conhecimento.

### **3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE REFORMAS EDUCATIVAS NO BRASIL: ONDE ESTÃO OS PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIADAS?**

#### **3.1 O processo de formação de professores no Brasil**

A formação de professores tem estado na pauta de governos, pesquisadores em educação, gestores de sistemas e dos professores. Assim, ela tem se constituído como elemento da política educacional, objeto da pesquisa educacional, da avaliação educacional e da formação inicial e continuada de docentes. Essa ampla teia de interesse que converge para a questão mostra a relevância social de que ela se reveste, que tem suscitado abordagens diversas e iniciativas de diferentes origens e motivações, sem esquecer os desafios a enfrentar (NETO, 2006).

Em nível global, a necessidade de formação docente fora preconizada por Comenius já na primeira metade do século XVII, sendo que o Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle em 1684, foi o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. Após a Revolução Francesa, mais precisamente no final do século XVIII, iniciou-se o processo de valorização da instrução escolar, período em que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores. Segundo Saviani (2009), nesse período surgiu a necessidade de universalizar a instrução elementar e, por conseguinte, a urgência de organização dos sistemas nacionais de ensino. Foi a partir daí que se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a Escola Normal simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário.

Borges, Aquino e Puentes (2011) destacam que a primeira instituição denominada Escola Normal foi proposta pela convenção em 1794 e instalada em Paris, em 1795. Em seguida, países como França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais.

Paralelamente a todos esses acontecimentos, o contexto brasileiro sofreu influências diretas tanto no que diz respeito à política educacional quanto à formação de seus professores. A sociedade brasileira, nos últimos dois séculos, teve em seu processo educacional a divisão da história de formação de professores em seis períodos distintos (Saviani, 2009).

O primeiro, conhecido por “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, perdurou por todo o período colonial, com início nos colégios jesuítas, passando pelas

aulas régias, implantadas pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores, criados a partir de Dom João VI, em 1808, tempo em que não se manifestou claramente a preocupação com a formação de professores. Tal preocupação só apareceu em 15 de outubro de 1827, quando foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras. No artigo 4º dessa lei, ao determinar o método mútuo, prescreveu-se que os professores deveriam ser treinados para o uso do método, às próprias custas, nas capitais das Províncias (Saviani, 2009).

É importante destacar que, até então, a formação de professores não contava com os investimentos do governo, pois a educação ainda era privilégio de poucos e direcionada a uma pequena elite. A instrução primária foi colocada sob a responsabilidade das Províncias somente após a promulgação do Ato Adicional de 1834<sup>2</sup>. Precisavam adotar, para a formação dos professores, o modelo dos países europeus, isto é, a criação de Escolas Normais.

Segundo Saviani (2009), foram criadas Escolas Normais nas diversas Províncias, na seguinte ordem: Bahia (1836), Mato Grosso (1842), São Paulo (1846), Piauí (1864), Rio Grande do Sul (1869), Paraná e Sergipe (1870), Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873), Paraíba (1879), Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880), Goiás (1884), Ceará (1885) e Maranhão (1890). Essas escolas eram abertas, fechadas e reabertas, periodicamente, tendo existências intermitentes.

No início, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica, guiando-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. Entretanto, contrariamente a essa expectativa, o que se pressupunha era que os professores tivessem apenas o domínio dos conteúdos necessários às crianças, desconsiderando dessa forma o preparo didático-pedagógico para o desenvolvimento do trabalho.

O segundo período, denominado “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”, teve como marco inicial a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola modelo. A reforma da instrução pública do Estado de São Paulo (1890) definiu o modelo de organização e funcionamento das Escolas Normais. Saviani (2009) destaca

---

<sup>2</sup> No dia 12 de agosto de 1834, os membros da Câmara dos Deputados estabeleceram um conjunto de mudanças que afetaram diretamente as diretrizes da Constituição de 1824. Nesse dia, o chamado Ato Adicional aprovou uma série de mudanças que refletiam bem o novo cenário político experimentado. Agora, sem a intervenção do poder régio, as tendências políticas presentes, representadas pelas alas liberal e conservadora, tentavam se equilibrar no poder. Nessa época, o papel político a ser desempenhado pelas províncias e pelo Poder Executivo era alvo de infundáveis discussões que colocavam esses dois grupos políticos em oposição. Por um lado, os conservadores defendiam os moldes da monarquia constitucional e as suas diretrizes políticas centralizadoras. Em contrapartida, os liberais acreditavam que os poderes régios deveriam sofrer limitações e que as províncias deveriam ter maior autonomia.

que na visão dos reformadores, o ensino não poderia ser regenerado e eficaz sem professores bem-preparados e instruídos nos modernos processos pedagógicos e com preparo científico adequado às necessidades da vida atual.

Na visão de Saviani (2007), é na vertente da ideia central da perspectiva leiga da concepção tradicional, isto é, da transformação efetivada pela escola, de indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, que esteve a base do movimento denominado de “entusiasmo pela educação”, o qual atingiu seu ponto culminante na efervescente década de 1920. Porém, segundo o autor, é nessa mesma década que a versão tradicional da pedagogia liberal foi suplantada pela vertente moderna.

A fase que se segue à Primeira Guerra e se prolonga por toda a década de 1920 é de preocupação e entusiasmo pela problemática educacional em âmbito internacional e nacional, sendo caracterizada por esforços da iniciativa estadual pela difusão e remodelação do ensino. A divulgação dos princípios e fundamentos do movimento escolanovista que se processa nesse decênio fundamenta, em maior ou menor grau, as mencionadas reformas estaduais do ensino primário e normal, fornecendo elementos para uma revisão crítica dos padrões de escola normal existentes (Tanuri, 2000, p. 70).

Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011), com a propagação das ideias modernas sobre a educação, criou-se, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), com o objetivo de congregar todas as pessoas, de várias tendências, em torno da bandeira da educação. Foi um espaço propício para a reunião de pessoas que se tornavam adeptas das novas ideias pedagógicas. Evoluiu tanto que, em 1927, a ABE organizou a I Conferência Nacional de Educação, evento que passou a ser promovido continuamente nos anos seguintes.

O terceiro período se caracterizou pela “Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)”, com destaques para as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Os Institutos de Educação representaram uma fase nova e foram concebidos como espaços de cultivo da educação, compreendidos não somente como objetos de ensino, mas também de pesquisa.

Por meio do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira procurou reorganizar as Escolas Normais, contemplando a cultura geral e a cultura profissional. Dessa forma, os Institutos de Educação procuraram incorporar as exigências da Pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, caminhando para a consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado.

A preocupação em formar professores para o secundário apareceu no início do século XIX, o que corresponde hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em cursos regulares e específicos. Conforme Borges, Aquino e Puentes (2011), fez-se necessária a criação da Universidade para a formação desse profissional docente, pois, até então, o ofício era comumente exercido por profissionais liberais ou autodidatas. A ideologia que orientava a educação da época, sendo liberal, reafirmava a manutenção do capitalismo e não considerava as influências do contexto sociopolítico e econômico na vida das pessoas. Nesse prisma, o sistema escolar continuou seletivo e excludente.

O quarto período se caracterizou pela “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)”. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação. O paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, como bem enfatiza os autores:

A partir do Decreto nº 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Resultou-se, da orientação desse decreto, o “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Os primeiros formavam professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias; os segundos formavam professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Pelo esquema “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática. (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 99)

Ademais, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu a referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia propiciar uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos. Esse modelo “3+1”, segundo conclusões de Gatti e Barreto (2009), foi aplicado também no Curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as escolas normais, os quais poderiam, por extensão e portaria ministerial, lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

O Decreto Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, dividiu o Ensino Normal em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário em Escolas Normais regionais. O segundo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, com objetivo de formar regentes do ensino primário e funcionamento nas escolas normais e nos institutos de educação.

Ressalta-se que, em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, definindo normas de organização e funcionamento do ensino superior. O período ditatorial brasileiro ficou marcado por fortes ajustes em suas estruturas, por intermédio de leis que confirmaram o aparato coercitivo ao Estado, legitimando seu poder e autoritarismo por meio da sobreposição do poder Executivo ao Legislativo. Nesse sentido, o objetivo central era o de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. “Se, por um lado, evidenciam-se avanços com relação aos discursos; por outro, o sistema educacional continuou/continua excludente e dual, oferecendo um ensino propedêutico que, destinado à elite, prepara para a Universidade; e o ensino profissionalizante destinado à classe desprovida de riquezas” (Borges; Aquino; Puentes, 2011, p. 100).

Nesse aspecto, Tanuri (2000) aponta que, na conjuntura histórica pós-64, as preocupações da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores estavam voltados principalmente para os aspectos internos da escola, para os meios destinados à modernização da prática docente. Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional (Tanuri, 2000, p. 79).

Caracterizado pela substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996), o quinto período se evidenciou por fortes exigências para as adequações no campo curricular, desencadeadas pelo golpe militar de 1964, concretizadas nas mudanças ocorridas na legislação do ensino. Os ensinos primário e médio foram mudados para 1º e 2º graus, respectivamente. Essa nova estrutura desencadeada pela Lei nº 5.692/71 fez desaparecer as Escolas Normais, sendo instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau.

A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginásial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal, passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (Tanuri, 2000, p. 80).

O Parecer nº 349/72, aprovado em 6 de abril de 1972, organizou a Habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que

habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (Brasil-MEC, 1972). Desse modo, o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O Curso Normal antigo cedeu lugar a uma habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, assim, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando-se um quadro de precariedade preocupante.

A Lei nº 5.692/71 previu a formação dos professores para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e de 2º grau, em cursos de licenciatura curta (três anos de duração) ou plena (quatro anos de duração). Para o Curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério, recebeu a atribuição de formar os especialistas em Educação, diversificados em diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. Embalado pela influência das ideias da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, surgiu a partir de 1980, um movimento pela reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciatura, que adotou o princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (Silva, 2003, p. 68 e 79).

Na visão de Freitas (2002), há um aspecto significativo nesse período, uma vez que, nos anos 80, acontece uma ruptura com o pensamento tecnicista que se impunha à área de educação, até aquele momento. Essa concepção emancipadora de educação e de formação avançou na superação de dicotomias entre a ideia de professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, uma vez que a escola avançava na democratização de seus espaços, possibilitava revisão das relações de poder e trabalhava para construção de novos projetos coletivos. Essa construção teórica avançou no sentido de construção de uma nova concepção de profissional da educação que tem, na docência e no trabalho pedagógico, as suas particularidades e especificidades.

O sexto e último período foi denominado “Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores” (1996-2006). Com o final do regime militar, o movimento de mobilização dos educadores no Brasil alimentava a esperança de que o problema da formação docente seria equacionado com a nova LDB (9.394/96). Entretanto, segundo Saviani (2009), a LDB não correspondeu às expectativas, uma vez que introduziu, como alternativa aos cursos de Pedagogia e de licenciatura, institutos de ensino superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração.

Destarte, tem-se que a legislação orientadora de formação de professores no Brasil se deu somente a partir de 1960, tendo as leis de nº 4.024/61, nº 5.540/68, nº 5.692/71 e nº 7.044/82

como normatizações em nível federal e estadual. Assim, para o ensino primário (anos iniciais do ensino formal), a formação de professores se dava nas Escolas Normais de nível médio (secundário), desde as primeiras décadas do século XX. Por outro lado, a formação de professores para o curso secundário acontecia nas instituições de nível superior (licenciaturas). Dessa forma,

A Educação Básica, no Brasil, foi reformulada pela Lei 5.692/71, que extinguiu as escolas normais. A formação, por conseguinte, passa a ser feita em uma habilitação do ensino de segundo grau, denominada Magistério. Em 1982, o art. 30 da Lei 5.692/71 foi alterado pela Lei n. 7.044/82, que mantém a formação na Habilitação do Magistério, mas introduz outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Ainda em 1982, o Governo interveio na questão da formação de professores e criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), cujo objetivo foi atenuar os problemas detectados com relação às carências de formação docente (Borges; Aquino; Puentes, 201, p. 102)

Contudo, a partir da década de 1990, com a ascensão de governos neoliberais, orientados pelo Consenso de Washington, passou-se a promover reformas educacionais caracterizadas pelo modelo do neoconservadorismo. Nesse período, foi realizada uma reunião em 1989, por John Williamson, no *International Institute for Economy*, localizado em Washington, para discutir as reformas consideradas importantes na América Latina (Saviani, 2007).

Por conseguinte, a orientação dentro dos preceitos do neoliberalismo, chegou ao Brasil com força total, após a década de 1990, fazendo com que a LDB nº 9.394/96 fosse promulgada em meio a esse cenário de discussões, mudança de paradigmas, debates e proposições. Borges (2009) enfatiza que, nessa perspectiva, o neoliberalismo, tendo no ensino privado a competência para a gerência da educação, propõe uma escola diferenciada e dualista com vista ao ensino propedêutico de formação das elites intelectuais e, em contrapartida, cursos de cunho profissionalizante para a classe menos favorecida, atendendo à lógica e às demandas do mercado de trabalho.

Com a promulgação da nova lei, surgiram muitas propostas sobre a formação de professores. Contudo houve um processo de transição e, por algum tempo, as influências do período anterior permaneceram. A partir de 2002, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), foram feitas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente. Posteriormente, foram promulgadas também as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). É importante que se destaque a exigência de nível superior para os professores da educação básica, proferida pela LDB nº 9.394/96 nos seus artigos 62 e 63:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996, p. 43).

Vale ressaltar que, nas disposições transitórias, a lei fixou o prazo máximo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequassem às novas normas. Haja vista que a maioria dos professores do ensino fundamental, no Brasil, possuía formação de ensino médio no curso de Magistério e, ainda, havia milhares de professores leigos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, instituídas em 2002, apresentaram preocupação maior no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Suas orientações foram direcionadas para os professores que atuavam na educação básica, em diferentes níveis. Indicaram que a formação, para o exercício profissional específico, deve considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, com foco na formação oferecida e na prática esperada do futuro professor; e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento.

Postularam ainda que as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. No artigo 6º, reafirmou a importância da cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência (Brasil; 2002).

Nessa direção, Shulman (2004) enfatiza que há uma grande diferença entre aprender com a experiência e simplesmente ter experiência. Muitos professores têm experiência. Porém são necessários professores especiais, trabalhando em circunstâncias especiais, para aprender com essa experiência. Dessa forma, aprender com a experiência é um dos requisitos de qualquer reforma escolar. Segundo o autor, os professores precisam aprender com as experiências que criam com seus alunos. Para tanto, “a sala de aula torna-se o laboratório do educador, um cenário no qual novas formas de ensinar e aprender são cultivadas minuciosamente em uma

fértil cultura de exploração. O professor gerencia esse laboratório e é responsável por detectar e relatar suas aulas para melhorar a prática educacional” (Shulman, 2004, p. 3)

As Diretrizes orientaram, ainda, quanto à necessidade de a prática estar presente em todo o percurso da formação do professor. Dessa forma, seu artigo 14 aponta seis eixos articuladores para a construção da matriz curricular dos cursos de licenciaturas:

- 1) Os diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- 2) O da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- 3) O da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- 4) O da formação comum com a formação específica;
- 5) O dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- 6) O das dimensões teóricas e práticas.

Conforme Batista (2006), a formação de professores é um capítulo aberto, o que coloca como perspectiva a necessidade do enfrentamento de uma série de desafios. Assim sendo, alguns itens são imprescindíveis no processo da construção da agenda do debate sobre a formação, valorização e a profissionalização docentes. São eles: política de financiamento da educação, piso nacional de salário, condições gerais de trabalho, política de formação inicial e continuada, fiscalização e controle social do acesso ao magistério.

Nóvoa (1999), ao tratar sobre a formação de professores e profissão docente, destaca que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no interior das escolas. Enfatiza que a formação de professores tem ignorado de forma sistemática tanto o desenvolvimento pessoal, quanto a não valorização e articulação entre os projetos das escolas e a formação.

Dessa forma, para que a formação seja completa em torno do ser professor, é imprescindível que se atente, segundo o autor, para três pontos essenciais, a saber: desenvolvimento pessoal - produzir a vida do professor; desenvolvimento profissional - produzir a profissão docente; e desenvolvimento organizacional - produzir a escola.

O desenvolvimento pessoal defende que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Esclarece que o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor. Urge, por isso, (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Destaca, ainda, que a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

Assim, com base no triplo movimento – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação –, ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são aqueles em que cada um produz a “sua” vida, o que, no caso dos professores, é também produzir a "sua" profissão.

Novoa (1999) defende que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Logo, importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Por conseguinte, a pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos "científicos". Dessa forma, a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma *praxe* reflexiva.

É preciso ficar claro que a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa, ainda, por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Assim sendo, o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos. Pois a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas. (Nóvoa, 1999, p. 16).

Nas práticas educativas, o produzir a escola perpassa também pelo desenvolvimento organizacional. Nessa ótica, a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas.

Dito isto, tem-se que a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais. É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizado pelas escolas e instituições de ensino superior, criando, progressivamente, uma nova cultura da formação de professores. Implica, segundo Nóvoa (1999), a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos.

Ao discorrer sobre a autonomia do professor como profissional técnico, docente como profissional reflexivo e do profissional reflexivo ao profissional crítico, Contreras (2012) explicita inicialmente que o perfil de profissional técnico é sustentado através da concepção positivista do conhecimento científico. Isso reduz, de um lado, o papel do conhecimento das regras de causa e efeito que permitem a predição dos fenômenos e sua consequente manipulação e controle; e, de outro lado, reduz o conhecimento prático a um conhecimento técnico, na medida em que as relações causais podem se transformar em relações instrumentais.

Ao tratar sobre o docente enquanto profissional reflexivo, Contreras (2012) é enfático em evidenciar a incapacidade do modelo de racionalidade técnica em resolver problemas inerentes ao processo educativo. Ou seja, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação é regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas. Como afirma:

A rigidez com que se entende a razão da perspectiva positivista é o que provoca essa incapacidade para atender todo o processo de atuação que não se proponha à aplicação de regras definidas para alcançar os resultados já previstos. Por isso, deixa fora de toda consideração aqueles aspectos da prática que têm a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito. Ou seja, com todas aquelas situações das quais as regras técnicas e os cálculos não são capazes de dar conta e para as quais se requerem outras capacidades humanas que têm de ser entendidas e não desprezadas. É exatamente ali onde as regras técnicas não chegam que mais falta fazem aquelas habilidades humanas relacionadas com a capacidade de deliberação, reflexão e de consciência (Contreras, 2012, p. 117).

Com base nessas considerações, torna-se necessário o resgate da base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender a forma como realmente as abordagens práticas são trabalhadas. Deste modo, será possível recuperar, como elemento legítimo e necessário da prática de ensino, aquelas competências que, a partir da racionalidade técnica, ficavam subordinadas ao conhecimento científico e técnico ou excluídas de sua análise e consideração.

Por outro lado, tem sido rara a produção que trate sobre ensino e/ou professores que não faça a defesa veemente da reflexão sobre a prática como função essencial do docente no exercício de seu trabalho.

Contudo, essa alusão demasiada ao termo acabou se transformando, na prática, em um “*slogan* vazio” de conteúdo. Nesse sentido, não se sabe, em muitas ocasiões, o que querem dizer os autores com o termo reflexão, fora do uso comum utilizado pela maioria dos professores. Por outro lado, entra em cena os ditos práticos reflexivos na reconstrução das tradições pedagógicas, só que agora mais legitimada ao utilizarem a terminologia recentemente implantada e aceita.

Assim sendo, esclarece:

Por um lado, permite entender o trabalho do professor como tarefa intelectual, em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais. Por outro lado, propõe a função dos professores como ocupados em uma prática intelectual crítica relacionada com os problemas e experiências da vida diária. Em terceiro lugar, entende que os professores devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola (Contreras, 2012, p. 174).

Dessa forma, o modelo dos professores como intelectuais críticos evidencia que é a compreensão dos fatores sociais e institucionais que irá condicionar a prática educativa. Além disso, a figura do intelectual crítico perpassa pela participação ativa no esforço de análise e compreensão do ensino, das finalidades educativas e de sua função social.

Nessa perspectiva, o Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, consolidou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da CAPES no fomento a programas para qualificação e valorização da docência na formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e à distância.

Com base nessas premissas, foram lançados o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)

voltados para valorização e incentivo à docência, qualificação do ensino básico e fortalecimento dos cursos de formação de professores.

Para Gatti e Barretto (2009), as propostas elencadas, no Decreto nº 6.755/2009, buscaram responder a desafios apontados por décadas, nas análises realizadas nos países, sobre o processo de formação de docentes, como a de conseguir articulação dos níveis de gestão e as interinstituições com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais. Essas políticas de formação de professores no Brasil têm conquistado vulto nos últimos anos, como uma das ações para a melhoria da qualidade da educação básica. Essas políticas objetivam apoiar a oferta e a expansão, pelas instituições públicas de educação superior, de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério (Montandon, 2012).

O PIBID visa a, entre outros objetivos, melhorar a qualidade dos cursos de formação docente, propiciando aos licenciandos a superação da dicotomia entre teoria e prática, colocando-os em contato com as escolas de educação básica para a convivência e a experiência docente por maior tempo e com a possibilidade de vivências enriquecedoras para a formação em processo.

Em estudo sobre o referido programa, Montandon (2012) esclarece que o PIBID é um programa de concessão de bolsas de iniciação à docência, envolvendo três grupos de participantes: licenciandos, professores universitários (coordenadores dos subprojetos) e professores de escola pública (supervisores), além do coordenador geral ou coordenador institucional. Tem como objetivo inserir estudantes de cursos de licenciatura plena em atividades pedagógicas em escolas públicas do ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino nessas escolas, por meio de metodologias inovadoras.

De acordo com a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, do Edital nº 001/2011/CAPES, os objetivos do PIBID incluem: valorizar o magistério, incentivando os estudantes a optar pela carreira docente; promover a melhoria da qualidade da educação básica; articular e integrar a educação superior e a educação básica do sistema público de ensino; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior; incentivar a realização de experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; valorizar a escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a

educação básica; e proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

De acordo com o então ministro da Educação Fernando Haddad, o PIBID é um dos programas mais relevantes à educação básica atualmente. “Ao aproximar a universidade da escola pública, as duas se transformam: o jovem docente adquire experiência e a escola é incitada a repensar seu projeto pedagógico”. Em sua apresentação, a profa. Carmen Moreira de Castro Neves, atual Diretora da Educação Básica Presencial da CAPES, apontou como impactos do programa: a diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos, um novo *status* das licenciaturas na academia e a elevação da autoestima dos licenciandos, tanto pela bolsa quanto pela presença crescente em eventos científicos. Na área curricular, indicou também a efetiva articulação entre universidade e escolas, a integração entre teoria e prática e o reconhecimento da escola básica como um campo de produção/construção e apropriação de conhecimento, o que pode servir para se repensar os currículos e metodologias dos cursos de licenciaturas (Montandon, 2012, p. 53).

Além disso, o projeto abre possibilidades de realização de trabalhos colaborativos entre professores da universidade, professores em exercício e licenciandos, em várias dimensões: coparticipação do professor em exercício na formação do licenciando, formação continuada dos professores em exercício e estímulo para que o professor universitário, formador de futuros professores, conheça o mundo de trabalho real. Segundo Montandon (2012), a ideia inicial do programa era proporcionar aos futuros novos professores estar com alunos na escola básica, formando grupos de trabalho e desenvolvendo ações, em constante processo de diálogo, reflexões, trocas de conhecimentos e experiências compartilhadas nos e para os diversos momentos e situações da escola .

Um outro programa gerado no campo das políticas educacionais é o Prodocência, criado no âmbito da Secretaria de Educação Superior – SESU do MEC, em 2006. A primeira edição desse programa foi lançada em 2007 (Edital MEC/ SESU nº 05/2007), mas passou a ser gerido pela Capes a partir de 2008, (Edital MEC/CAPES/ DEB nº 02/2008). Depois disso, teve mais uma edição em 2010 (Edital MEC/CAPES/DEB nº 028/2010), incluindo não apenas instituições federais e estaduais, mas todas as instituições públicas de ensino superior.

Montandon (2012) ressalta que, embora o PIBID possa ser mais atrativo pela disponibilidade de bolsas, o Prodocência constitui-se como possibilidade de pesquisas, análises e revisões dos cursos de licenciatura. Destaca ainda que, enquanto o PIBID focaliza o aluno dos cursos de licenciatura, o Prodocência tem como foco o curso em si. Dessa forma, não necessariamente envolve a inserção pedagógica de alunos em escolas.

Conforme explicita Montandon (2012), o Prodocência apresenta como objetivo elevar a qualidade dos cursos de Licenciatura, apoiando projetos que:

- a) contemplem novas formas de gestão institucional e proponham a renovação da estrutura acadêmica e curricular dos cursos;
- b) desenvolvam experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, com inserção da tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes;
- c) proponham a cooperação entre unidades acadêmicas que visem a melhorar a qualidade da formação docente;
- d) integrem a educação superior com a educação básica e efetivem a relação teoria-prática;
- e) implementem novas propostas curriculares para a formação de professores, visando à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem seja no presencial ou à distância;
- e
- f) incorporem resultados para a superação de problemas identificados nas avaliações feitas em cursos de Licenciatura em projetos e sistemas de avaliação realizados pela Capes ou MEC.

O foco do Prodocência está no desenvolvimento e consolidação de novas propostas curriculares comprometidas com a reformulação de conteúdos e metodologias de ensino, acompanhamento e avaliação dos cursos de licenciatura. O que se espera é que as experiências nos projetos e seus resultados positivos possam, de fato, “ser integradas de forma permanente aos currículos dos cursos de licenciaturas, atingindo o objetivo maior dos programas que é a oferta de uma formação de qualidade aos futuros professores da educação básica” (Montandon, 2012, p. 58)

Diante do exposto, percebe-se que são grandes os desafios e perspectivas para a efetivação da formação docente contextualizada; que favoreça a preparação de professores reflexivos, participantes do seu próprio desenvolvimento profissional e participantes das políticas educativas; que considere a formação como um processo imbricado no cotidiano das atividades docentes e das escolas, e não apenas como algo à margem dos movimentos profissionais e organizacionais.

Todo esse processo não se desencadeia sem o investimento positivo das experiências inovadoras entranhadas no terreno das escolas. Segundo Shulman (2004), muitos professores têm experiência, porém é preciso professores especiais que trabalhem em circunstâncias especiais para aprender com essas experiências. Destarte, é imprescindível que o professor gerencie o laboratório – sala de aula – e, só então, após detectar e relatar as aulas, buscar a melhoria da prática educacional.

Conforme aponta Borges, Aquino e Puentes (2011), a melhoria do processo de formação de professores carece de muito mais do que leis e decretos. É um grande desafio que exige muito investimento, tempo, colaboração de todos, mudança de mentalidade e comprometimento de toda a sociedade. Para Nóvoa (1999), os cursos de formação docente não preparam o profissional para o mundo do trabalho e nem para as múltiplas realidades que existem no contexto educacional, levando muitos professores a se confrontar com uma realidade adversa daquela que constantemente convivem ou imaginam. Dessa forma, essa contradição dialética da sociedade e da própria educação contribui para a confusão da função docente, dos limites e alcances de sua prática educativa. Acredita-se, desse modo, que a cidadania completa só pode ser efetivada numa sociedade igualitária, construída com o esforço conjunto, paciente, ativo e esperançoso de toda a sociedade.

Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente e, simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente *etc.* Infelizmente, porém, as tendências que vêm predominando na educação brasileira caminham na contramão dessa proposta (Saviani, 2009, p. 153).

Portanto, a mobilização e a força dos educadores têm importância fundamental para a missão de construir um sistema educacional de ensino superior, que realmente prepare e certifique professores, dotando-os de ampla e sólida formação, para, conseqüentemente, poderem contribuir com uma escola de educação básica, muito mais profícua, de boa qualidade e eficiente no processo do ensinar e aprender.

Em se tratando de formação docente, é imprescindível explicitar as resoluções CNE/CP nº 02/2015 e CNE/CP nº 02/2019, que discorrem sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Enfatizar, portanto, que as referidas resoluções alteram radicalmente a formação de professores. A Resolução CNE/CP nº 02/2015 trabalha na direção de consolidar a formação vinculada aos mais diversos programas educacionais e proposições de entidades educacionais e de classes. Por sua vez, a CNE/CP nº 02/2019, diferentemente da anterior, apresenta um retrocesso nos avanços até então alcançados. Observa-se que a polarização e a disputa no campo político, vivenciadas nesse período, refletem de forma enfática no campo educacional, o que não seria diferente na área de formação de professores.

Figura 5 – Comparativo entre as resoluções nº 02/2015 e nº 02/2019

	Res. 02/2015	Res. 02/2019
<b>TOTAL DE CH</b>	3.200 (deixa claro o mínimo de 8 semestres)	3.200 mas supõe mínimo de 4 anos (estimativas de carga horária)
<b>DIVISÃO DE CH</b>		
<b>PRÁTICA DE ENSINO</b>	400	400
<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b>	400	400
<b>CONTEÚDO GERAL</b>		800 (deve ser executado no 1º ano)
<b>CONTEÚDO ESPECÍFICO</b>	2.200	1.600 (do 2º ao 4º ano) considera os conteúdos da BNCC.
<b>APROFUNDAMENTO (ATIVIDADES DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E DA DOCÊNCIA).</b>	200	-

Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Ferreira e Cortela (2024)

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 traz em seu bojo um apanhado das principais entidades civis que tratam sobre a questão educacional, como: a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração de Educação (ANPAE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entre outros. Trouxeram, em 2010 e, principalmente, no ano de 2014, questões de extrema importância, tais como socioambientais, respeito às diferenças, diversidade étnico-racial e faixa geracional. Tratam ainda sobre gestão democrática, educação inclusiva de gênero, sexual e religiosa (que inclusive desapareceu na resolução de 2019).

Torna-se intrigante o fato de que, apesar de a Resolução CNE/CP nº 02/2015 ter sido muito bem recebida pela comunidade acadêmica, que a entendia como resultado do esforço coletivo dos educadores comprometidos com o tema da formação docente, nas últimas décadas, sua implantação tenha sido adiada sistematicamente.

Para Bazzo e Scheibe (2019), inicialmente, as justificativas para os adiamentos referiam-se à complexidade de seu conteúdo e à sua abrangência, além da dificuldade que as modificações trariam para a organização e para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores. “Depois, em tempos agora claramente regressivos, foi ficando evidente que seus princípios e fundamentos seriam incompatíveis com as orientações advindas do Governo – golpista e conservador – de Temer e de seu sucedâneo, ainda mais reacionário” (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 672).

Nesse sentido, torna-se cada vez mais evidente que o professor deverá ter sua formação intrinsecamente ordenada pela BNCC, formulada no interior de uma política de reorientação curricular adotada por vários países, entre eles o Brasil, cujas alianças sociais, políticas e econômicas estão sendo construídas no interior da racionalidade neoliberal na educação, que atende, prioritariamente, aos interesses dos setores privados em sua lógica empresarial (Bazzo; Scheibe, 2019).

Uma situação absurda, na Resolução CNE/CP nº 02/2019, é que uma pessoa que possui licenciatura em qualquer outra área precisa de apenas 760 horas de atividades pedagógicas para desenvolver a docência normalmente, enquanto no documento da Resolução CNE/CP nº 02/2015, propunha-se um total de 1.400 horas. Essa redução abrupta demonstra claramente uma desvalorização com relação à profissão docente. Reforça a visão de que qualquer profissional pode ser um professor, ou seja, um ataque frontal à profissão de professor e à escola como um todo.

Nesse aspecto, Shulman (2004), ao refletir sobre a atividade e profissão de ensinar, relata que muitos de nós carregam um conjunto de premissas de caráter profundo e perturbador, incluindo aquelas ligadas a professores e à docência. “É que ensinar é algo que se faz à margem. Não é particularmente complicado. Não é particularmente exigente. Qualquer um poderia fazê-lo, se já não tivesse algo mais importante para fazer” (Shulman, 2004, p. 01).

Porém, segundo o autor, o ato de ensinar é extremamente desafiador, pois se configura na atividade mais complexa e exigente já inventada pela espécie humana. Nesse sentido, ao comparar o processo de ensino com a profissão muito mais recompensada financeiramente (a medicina), conclui que a única vez que se aproximam é quando, em um determinado desastre, 30 pacientes querem a atenção ao mesmo tempo.

Diante disso, faz-se necessário compreender que o denso texto sobre a CNE/CP nº 02/2015 se configura, em síntese, num convite à reflexão teórica, filosófica, política e ética sobre o que é a docência, o que a compõe, quais são suas dimensões, como se formam os professores, que papel cabe ao Estado nesse processo, que princípios norteiam a base comum nacional para uma sólida formação ao magistério da educação básica, entre outras questões que cercam a referida temática (Bazzo; Scheibe, 2019).

### **3.2 Desenvolvimento profissional de professores na educação do campo e suas multisséries**

As políticas educacionais nas décadas de 50 e 60 representavam para o campo apenas a orientação de permanência do trabalhador no meio rural, realidade mudada por meio das lutas

dos movimentos populares por direitos sociais na década de 1980 e contempladas na Constituição de 1988, a qual reviveu o compromisso do Estado, até então sufocado pelo regime militar, de educação para todos e adequação às singularidades (Vasconcelos; Rocha, 2020).

Nessa direção, a LDB nº 9.394/96 fortalece a necessidade de uma educação do campo com currículo apropriado, organização própria e adequação à natureza. Estabelecem-se as obrigações ao Estado e as responsabilidades dos demais sujeitos históricos configurados na família e sociedade que se valem também do/para o campo.

De acordo com Munarin (2008), inicia-se, nesse contexto, e como conteúdo do próprio Movimento, o projeto, ainda inconcluso, Educação do Campo, que busca valorizar os educandos como sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos, sujeitos com direito tanto às diferenças quanto às igualdades, capazes de construir suas próprias histórias e definirem a educação que necessitam.

Hage (2010) enfatiza que se encontra no contexto dessas escolas uma política educacional comprometida, apesar do precário atendimento no que tange aos espaços adequados, materiais e livros didáticos e igualmente quanto à formação de professores e aos conhecimentos curriculares reorientados e pouco sintonizados com a lógica ambiental, cultural e produtiva da região amazônica.

O autor esclarece ainda que o esforço por concretizar nossas intencionalidades leva à necessidade de: refletir sobre a Amazônia e suas principais características, uma delas a heterogeneidade; explicitar as condições existenciais que configuram a realidade das escolas multisseriadas; e discutir a seriação e sua materialização no campo.

Sousa e Neto (2016) explicitam que são inúmeros os problemas relatados por gestores, professores, pais e lideranças das comunidades. Logo, há que se compreendê-los a partir da reflexão sobre uma educação que considere as especificidades do campo, sem perder de vista a construção do conhecimento universal e o direito de todos.

O processo de construção da concepção de educação do campo nasce de lutas democráticas de movimentos sociais que começaram a ter uma articulação maior a partir dos anos de 1980, após a saída do regime militar. Começa-se a buscar uma educação do campo vinculada à construção de um modelo de desenvolvimento que priorize os diversos sujeitos do campo e que contraponha ao modelo de desenvolvimento hegemônico que sempre teve como privilégio os grandes proprietários de terra no Brasil. Assim,

Ela teve como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I Enera, realizado em Brasília em 1997, seguido pela realização da I e II Conferência Nacional de Educação do Campo

ocorridas, respectivamente, em 1998 e 2004, em Luziânia-Goiás, eventos considerados como marcos fundantes do Movimento de Educação do Campo. que seja reconhecida a especificidade desses povos e de suas formas de viver e de ser, de formar-se, de socializar-se, de aprender, de produzir e de relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e com a cultura (Hage, 2014, p. 1.167).

Esse movimento contou com o apoio de importantes entidades, como Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Universidade de Brasília (UnB).

Menezes (2021) assevera que, ao contrário da Educação do Campo, a educação rural teve em sua essência um caráter colonizador, uma vez que sempre se instituiu enquanto marco dos organismos oficiais por um único propósito: a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano. Tem sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade.

Para Molina e Sá (2012), a concepção de escola do campo a ser tratada aqui se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta.

A luta dos movimentos sociais organizados em defesa de uma escola pública e do campo é porque a veem como indispensável para a compreensão da sociedade capitalista. Dessa forma, a escola se configura não somente como espaço de conhecimento construído pelo homem, mas de contribuir para a compreensão crítica da realidade histórica na qual homens, mulheres, crianças e trabalhadores rurais vivem no e do campo (Ximenes-Rocha, 2007).

Nesse sentido, o “do” da educação do campo tem a ver com esse protagonismo. Não é para e nem mesmo com: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, enfim dos sujeitos inseridos nesse contexto histórico. Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Nessa direção, Caldart (2009, p. 66) assegura que:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Somente as escolas construídas política e pedagogicamente

pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo.

Ximenes-Rocha (2007) contribui com esse debate ao apontar que, apesar de os docentes serem respaldados pela LDB nº 9.394/96 – Art. 28 a ter condições na adaptação e organização dos conteúdos curriculares e metodologias que levem em consideração às necessidades e interesses dos alunos e a natureza do trabalho da zona rural, infelizmente a maioria dos programas de formação do Brasil, incluindo as regiões Norte e Nordeste, tem deixado de incluir as especificidades das escolas do campo nos currículos de formação, desse modo negando a realidade rural que as caracteriza.

Dessa forma, Hage (2014, p. 1.172) aponta que:

Outros desafios também se fazem notar quanto à formação dos professores no campo e precisam ser enfrentados com firmeza, em face da realidade preocupante evidenciada pelo próprio Ministério da Educação, quando se fundamenta nos dados do Censo Escolar do Inep de 2011 e indica que, dos 342.845 professores que atuam no campo no Brasil, quase a metade, 160.317, não possui educação superior (46,7%), e destes, 156.190 possuem o Ensino Médio (97,4%), e 4.127 possuem apenas o Ensino Fundamental (2,6%).

O autor afirma ainda que esse quadro, em grande medida, dá-se tanto pela falta quanto pela ineficiência de políticas públicas educacionais densas, voltadas em particular para o meio rural. Essa situação envolve a profunda desigualdade e exclusão social, bem como o fracasso escolar dos sujeitos do campo, expresso nas taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, entre outras situações e fatores que comprometem o ensino e a aprendizagem nas escolas rurais com turmas multisseriadas.

Essas escolas reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocente em classe diferenciada da grande maioria das escolas urbanas, onde os estudantes são enturmados por série e cada turma possui o seu próprio professor. Essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais onde vivem.

Hage (2014), ao constatar o modelo seriado urbano de ensino presente nas escolas e/ou turmas multisseriadas, reflete que ele impede os professores de compreenderem sua turma como um único coletivo e, dessa forma, são levados a desenvolver atividades fragmentadas e isoladas de cada uma das respectivas séries. Assim, visando a criar possibilidades e propostas

contextualizadas de solução para a problemática, defende a transgressão do modelo hegemônico seriado urbano de ensino. Como afirma:

Para ser mais explícito, compreendemos que as mudanças desejadas em relação às escolas rurais multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino e aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino que, em sua versão precarizada, materializa-se hegemonicamente sob a forma de escolas multi(seriadas). Um dos passos importantes na transgressão do paradigma seriado urbano de ensino se efetiva com a participação coletiva de todos os segmentos escolares na construção do projeto pedagógico, do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas a serem efetivados na escola. Quando isso acontece, a escola, ou seja, os diversos segmentos que a constituem, toma para si a responsabilidade de conduzir o planejamento, a gestão e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Outro passo importante para a transgressão do paradigma seriado urbano de ensino se materializa quando, no cotidiano da sala de aula, valoriza-se a inter-multiculturalidade configuradora das identidades/subjetividades, dos modos de vida próprios e dos saberes das populações do campo, ou seja, quando se reconhece a pluralidade de sujeitos e configurações territoriais que se constituem a partir da diversidade cultural que caracteriza esses territórios (Hage, 2014, p.1176).

Levando em consideração a transgressão desse modelo hegemônico e afirmando o perfil heterogêneo configurado nas escolas de classes multisseriadas, o autor defende a implementação de uma proposta de formação permanente dos professores que atuam nessas escolas. Formação que busque orientar suas atividades referenciadas, inter-relação entre os fatores macro e microssociais que envolvem as escolas do campo. Defende, ainda, a afirmação dos parâmetros estabelecidos pela legislação educacional, para assegurar o direito à educação dos sujeitos do campo, e a reflexão crítica acerca das concepções de aprendizagem e das reflexões que têm sido produzidas sobre a seriação e seus impactos na organização do ensino e no trabalho docente.

Esse processo de reflexão sobre a formação docente está imbricado com o que alguns autores têm chamado nos últimos anos de desenvolvimento profissional docente (DPD). O desenvolvimento do profissional do ensino, de forma contínua e permanente, deve ocorrer não somente em processos formais, mas também em atividades informais.

Oliveira, Silva e Brito (2018) apontam para o contexto do debate desse tema, ao chamar a atenção para a fragmentação e precarização do trabalho docente nas instituições de ensino. As autoras ressaltam que o debate surgiu devido à agenda de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização dos Estados Ibero-

americanos (OEI), que têm conseguido difundir o conceito de DPD nas orientações de políticas públicas de formação docente em diversos países, inclusive no Brasil.

Gama e Oliveira (2014) expressam que o DPD pode ser compreendido como um processo pessoal, interativo, dinâmico, contínuo, evolutivo e sem fim, que envolve aspectos conceituais e comportamentais. Dessa forma, para as autoras, o referido processo formativo é expresso na identidade pessoal, ancorado na formação inicial e contínua. Decorre, portanto, do exercício profissional e das interações humanas nos espaços coletivos.

Cochran-Smith e Lytle (1999, 2002 *apud* Crecci; Fiorentini, 2018) destacam que o desenvolvimento profissional docente pode ocorrer na produção/aprendizagem de conhecimentos PARA, NA e DA prática de ensinar e aprender. Na concepção de aprendizagem PARA a prática de ensinar e aprender, especialistas constroem conhecimentos que são ensinados aos professores que devem aplicá-los em suas práticas. Já na segunda concepção, pressupõe-se que a aprendizagem e os conhecimentos sejam construídos NA prática, isto é, de maneira tácita mediante reflexão da própria prática pelo professor.

Sobre a terceira concepção, destaca-se que não há uma separação entre conhecimento prático e o formal ou teórico. Ou seja, supõe que seja gerado o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem, quando tratam suas salas de aula e escolas como locais para investigação intencional, ao mesmo tempo em que tomam os conhecimentos produzidos por outros como material gerador para investigação e interpretação.

Nesse sentido, o DPD se constitui na vida dos professores enquanto uma carreira não construída com uma série de acontecimentos, mas por um processo. Sendo assim, para alguns, pode parecer linear; porém, para outros, pode haver patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade (Nóvoa *et al.*, 2007).

Porém, nesse cenário neoliberal que vivenciamos, com flexibilização das relações de trabalho e alterações que chegam cada dia mais no setor público educacional, prejudicando direitos dos professores, é difícil pensar na luta em prol do DPD, porque ele só é possível mediante condições de formação e de trabalho adequadas, o que ainda está muito distante da realidade (Oliveira; Silva; Brito, 2018).

Procurou-se tratar, no transcorrer de toda esta seção, tanto sobre o processo de formação quanto sobre o desenvolvimento profissional de professores na educação do campo no Brasil. Ficam evidentes as lutas impetradas pelos movimentos populares por direitos sociais na década de 80, após um longo período de opressão pelo então regime militar; lutas fortalecidas pela LDB nº 9.394/96, a qual ratifica a necessidade efetiva de uma educação do campo com organização própria, conteúdos apropriados e a devida adequação à natureza.

Porém, apesar da apresentação dos marcos legais, dos pareceres e leis em torno do processo de formação e DPD na educação do campo de forma geral, ainda são tímidas as considerações efetivas voltadas para as especificidades das classes multisseriadas da educação do campo.

Nesse sentido, torna-se essencial a indagação feita no início da seção: onde estão os professores de classes multisseriadas? Professores que precisam transcender de um modelo hegemônico de educação urbanocêntrica e afirmar o perfil heterogêneo presente nas escolas de classes multisseriadas.

Logo, faz-se necessário pensar o desenvolvimento da construção da educação do campo no Brasil num sentido abrangente, de tal forma que contemple a formação como pilar fundamental, porém levando em consideração tanto os aspectos da carreira e remuneração quanto condições de trabalho e saúde do professor.

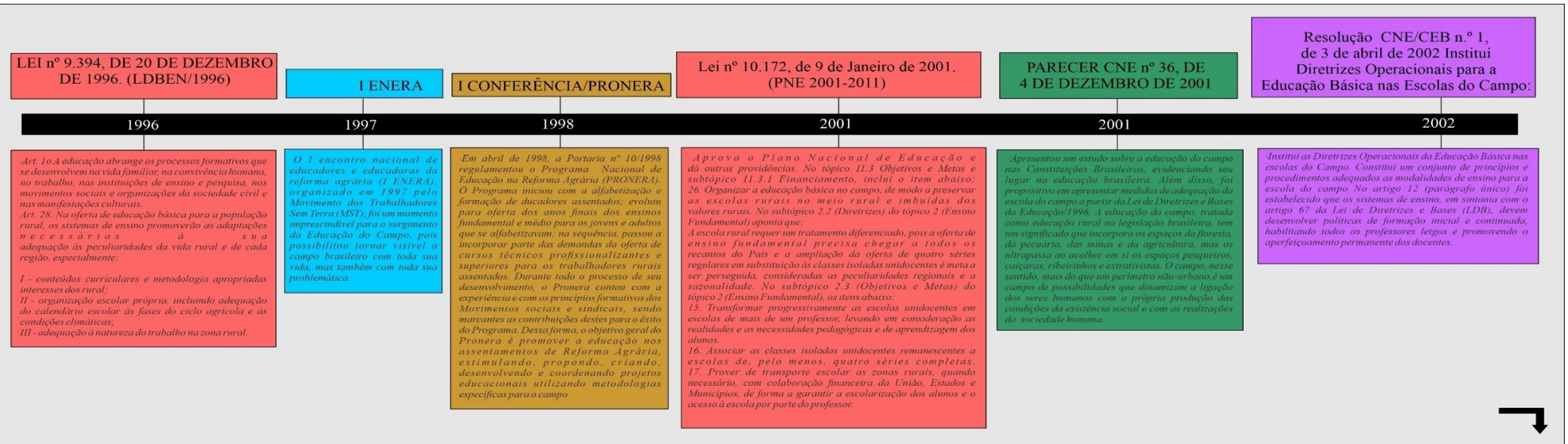
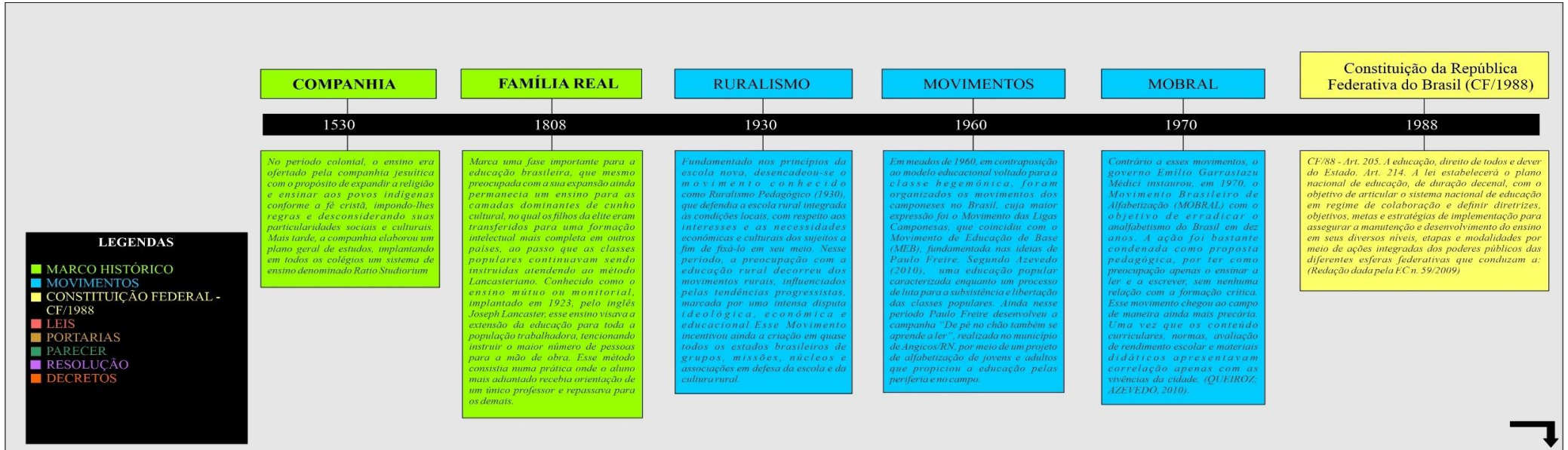
#### **4 O CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIADAS NO BRASIL**

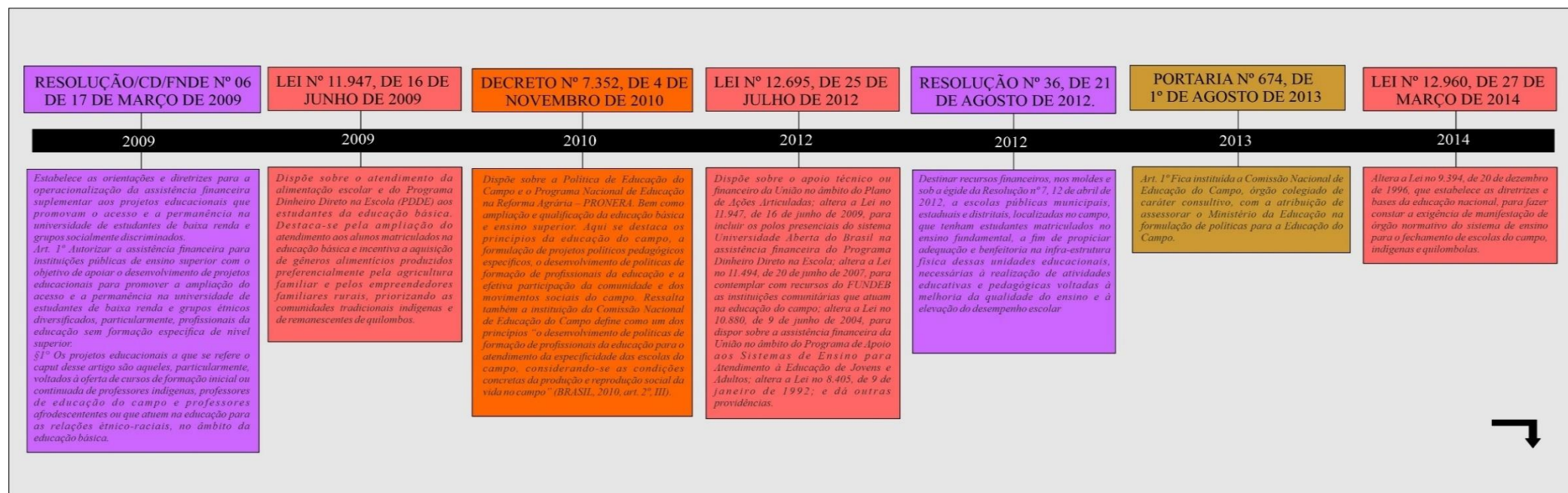
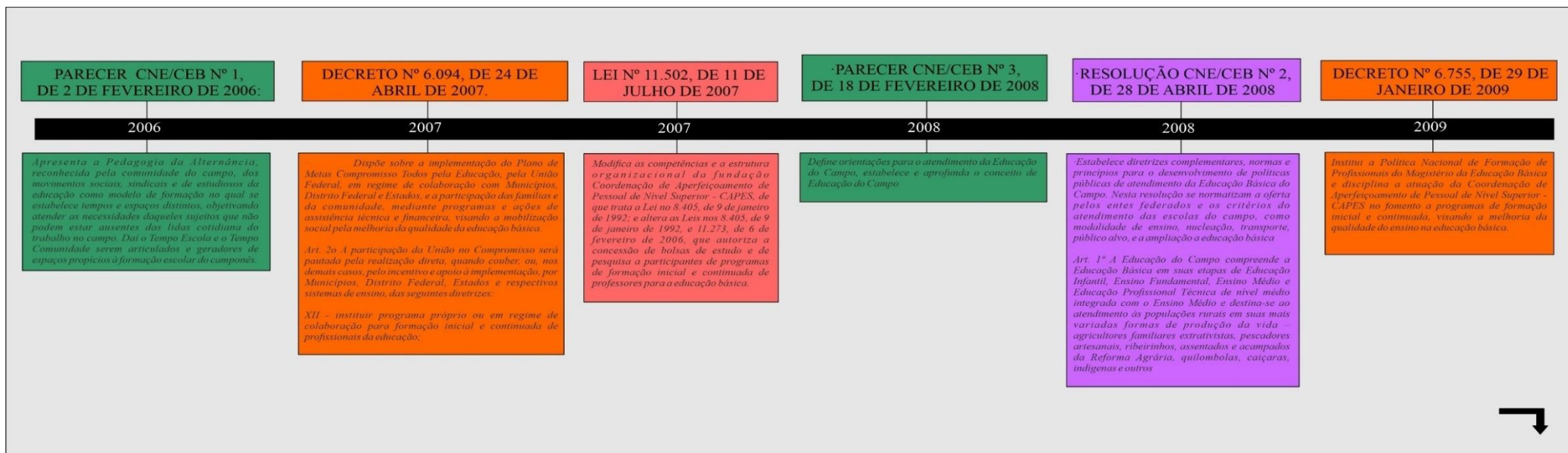
Como se percebeu na seção anterior, a temática que envolve a formação de professores no Brasil está imbricada historicamente nos debates acadêmicos, preocupações dos gestores públicos e no cotidiano das escolas, visto que, ao longo do tempo, observa-se que várias necessidades da prática escolar se referem à fragilidade na formação docente no país. Quando focalizamos a formação de professores para atuação em escolas do campo, a questão se torna ainda mais complexa.

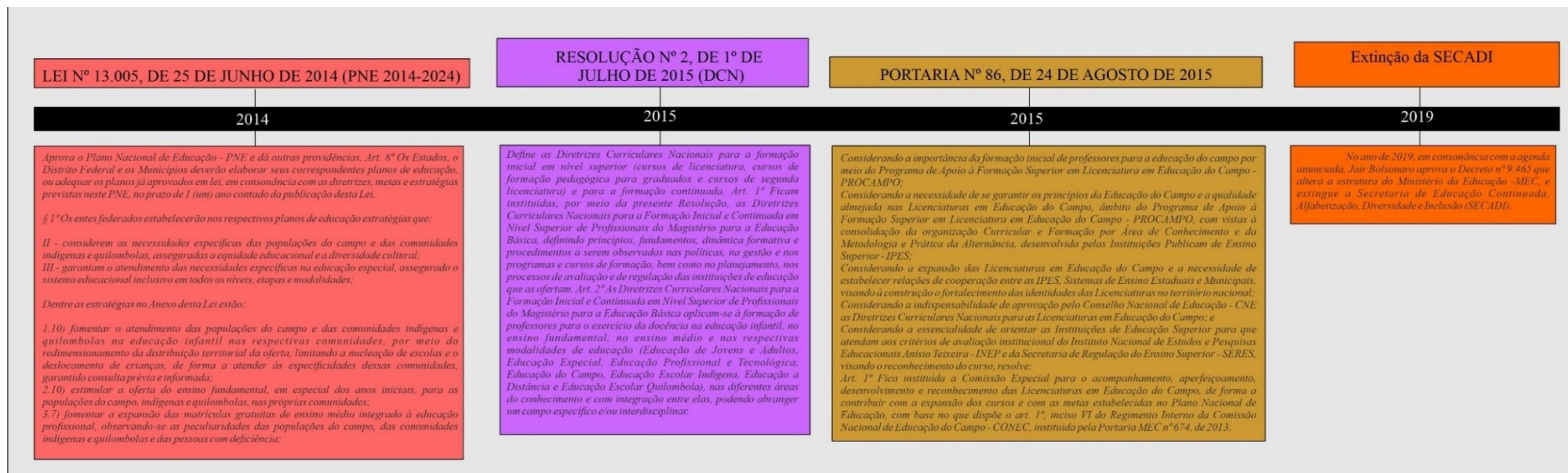
Molina e Antunes-Rocha (2014) consideram que só é possível compreender esse processo puxando os fios que se entrelaçam em diferentes espaços e temporalidades e concentrando o olhar em determinados aspectos. Isso porque a educação escolar no campo, ao se constituir sob o signo da precariedade física, administrativa e pedagógica, evidencia a presença de um professor qualificado na condição de leigo, como indicativo da ausência e/ou escassez de uma formação adequada para o exercício da profissão. Associa, dessa forma, o conceito de educação do campo às condições precárias, atrasadas e arcaicas. Portanto, “os serviços oferecidos à população residente eram como ainda são, ou seja, mínimos e de qualidade social insuficiente, questionáveis em relação aos direitos sociais” (Azevedo; Queiroz; Souza, 2022, p. 4)

Tendo em vista o processo histórico de lutas, desafios e conquistas, organizamos uma linha do tempo referente à história da educação rural, à concretização da educação do campo, desde o período colonial aos dias atuais, considerando os principais marcos legais referentes a essa educação no Brasil.

Fluxograma 1 – Percurso histórico e legais da Educação do Campo no Brasil







Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de Barboza (2020).

No período colonial, o ensino era ofertado pela companhia jesuítica com o propósito de expandir a religião e ensinar aos povos indígenas conforme a fé cristã, impondo-lhes regras e desconsiderando suas particularidades sociais e culturais. Mais tarde, a companhia elaborou um plano geral de estudos, implantando em todos os colégios um sistema de ensino denominado *Ratio Studiorum* (Saviani, 2008).

Saviani (2008) esclarece ainda que, após a expulsão da companhia jesuítica, em 1759, foi implantada a reforma pombalina com base nas ideias iluministas, visando a colocar Portugal e suas colônias no mesmo patamar que as nações europeias, isto é, rumo à modernidade mediante aulas régias. Essas aulas eram organizadas nas casas de professores ou numa sacristia, em condições improvisadas de funcionamento escolar, concentrando alunos de diversas idades numa mesma sala de aula. Até então, do ponto de vista formal, as escolas rurais não eram discutidas. O foco era uma educação voltada para as elites dos centros urbanos, enquanto as camadas populares permaneciam sem acesso à educação, mantendo a ordem estabelecida no período colonial.

A chegada da família real ao país (1808) marca uma fase importante para a educação brasileira que, mesmo preocupada com a sua expansão, ainda permanecia um ensino para as camadas dominantes de cunho cultural, no qual os filhos da elite eram transferidos para uma formação intelectual mais completa em outros países, ao passo que as classes populares continuavam sendo instruídas atendendo ao método *lancasteriano*. Conhecido como o ensino mútuo ou monitorial, implantado em 1823, pelo inglês Joseph Lancaster, esse método visava à extensão da educação para toda a população trabalhadora, com a intenção de instruir o maior número de pessoas para a mão de obra. Tratava-se de uma prática em que o aluno mais adiantado recebia orientação de um único professor e repassava para os demais (Menezes, 2021). Saviani (2008, p. 128) também expõe:

Baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Que, embora esses alunos tivessem papel central na efetivação de método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De umas das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores.

Com base nesse método mútuo de ensino, começaram a ser delineadas, nos centros urbanos, as primeiras formas de organização em classes multisseriadas. Nesse período, foi criado pelo governo imperial, em 1827, a Lei Geral, determinando que as vilas, cidades e os

lugares mais populosos deveriam ter escolas das primeiras letras para ensinar às pessoas de diversas idades e níveis de aprendizagem, ao mesmo tempo e no mesmo espaço. Essa preocupação consistia em que a educação rural pudesse acompanhar o crescimento econômico do país com vistas a atender ao mercado da produção agrícola. Dessa forma, reduzia-se a formação dos estudantes a meros trabalhadores rurais, a fim de servir os interesses econômicos e parâmetros de produção nacional e internacional (Fernandes; Molina, 2004). Engendra, assim, uma proposta de ensino não voltada à pluralidade dos sujeitos rurais e sua construção cidadã crítica.

Nesse sentido, Menezes (2021) enfatiza que houve, na década de 1930, a expressão “promoção para o desenvolvimento rural”, anexada aos documentos oficiais, com o intuito de moldar a educação às necessidades da reprodução do sistema. Diante disso, cada sistema formulava propostas de ensino distintas, considerando o estágio de desenvolvimento. Os sistemas predominantes compreendiam as áreas em destaque nos setores agropecuários, que passavam por uma formação superior, por pesquisas em ciências e treinamentos. Já os programas de colonização tinham como papel alfabetizar e capacitar para o manejo e uso do solo e, para os camponeses que praticavam agricultura para autoconsumo, tinham que adequar as novas técnicas às suas condições de trabalho.

Em contraposição a esse modelo de ensino, destacou-se o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, idealizado por Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, que defendiam o ensino público e gratuito. O referido manifesto foi organizado em diversos estados brasileiros, inclusive no Rio Grande do Norte, representado por Carneiro Leão, Ceará, por Fernando Azevedo e, na Bahia, por Lourenço Filho. Conforme Azevedo (2010), esses pioneiros defendiam a elaboração de um plano nacional de educação que considerasse as particularidades geográficas das regiões brasileiras, adaptando o ensino às características locais.

Fundamentado nos princípios da escola nova, desencadeou-se o movimento conhecido como Ruralismo Pedagógico (1930), que defendia a escola rural integrada às condições locais, com respeito aos interesses e às necessidades econômicas e culturais dos sujeitos, a fim de fixá-los em seu meio. Nesse período, a preocupação com a educação rural decorreu dos movimentos rurais influenciados pelas tendências progressistas, em meio a uma intensa disputa ideológica, econômica e educacional.

Esse movimento incentivou ainda a criação, em quase todos os estados brasileiros, de grupos, missões, núcleos e associações em defesa da escola e da cultura rural. Segundo Molina e Antunes-Rocha (2014), no final dos anos 40 do século XX, o movimento Ruralismo Pedagógico conquistou, junto ao governo federal, a criação das escolas normais rurais,

construídas em diferentes regiões do país. Porém a orientação do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído em 1942, pelo governo federal, que estabelecia a cooperação financeira da União com os estados para a concessão de auxílio financeiro e assistência técnica para o desenvolvimento do ensino primário, deixou essas escolas sem apoio institucional/financeiro.

Assim sendo, a preocupação com a escola rural iniciou quando se instaurava a discussão a respeito da implantação da escola pública no Brasil. Em tempos de formação das cidades, de alterações no modelo agrário exportador, da introdução da indústria na economia e de reorganização político-partidária, coube a um conjunto de educadores e políticos o desafio de alertar a sociedade em geral sobre a ausência do Estado na garantia dos direitos no meio rural, entre eles a educação. Como afirmam Azevedo, Queiroz e Souza (2022, p. 03):

A partir da década de 1930, desencadearam-se transformações econômicas, políticas, sociais e culturais no Brasil, muitas das quais associadas ao processo de desenvolvimento industrial e à Revolução de 1930. A educação, em particular, se estruturou com medidas que advinham do poder central para as demais instâncias da federação, sem contar com a participação da sociedade, tampouco eram promovidos processos formativos com abrangência universal desse ponto de vista nem do cultural. Para coordenar as ações desse campo, no Governo Provisório de Getúlio Vargas, foi criado, em 14 de novembro de 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo à frente o Ministro Francisco Campos, que se destacou pela atuação no ensino Secundário e Superior, com a conhecida Reforma Francisco Campos e a criação do Conselho Nacional de Educação. Em relação ao ensino superior, implantou o regime universitário, além de criar a Universidade do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, Menezes (2021) relata que, em 1931, a IV Conferência Nacional de Educação elaborou as diretrizes da educação popular no Brasil organizada pela Associação Brasileira de Educação, que reuniu professores e interessados em educação para discutir mudanças no sistema educacional. Nos anos seguintes, iniciou a campanha de alfabetização na zona rural e o I Congresso Nacional do Ensino Regional (1935), que contribuiu para a fundação da Sociedade Brasileira de Educação Rural (SBER), em 1937. Na década de 1940, vários programas foram criados sob a influência da proposta norte-americana a fim de fortalecer a educação rural, tais como: a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), o órgão integrante do Ministério da Agricultura, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), o Serviço Social Rural (SSR) e a Aldeia Rural. Na região Nordeste, foi implantado o Programa de Melhoria da Educação no Meio Rural (EDURURAL/NE), visando a ampliar as condições de escolarização da população nordestina mediante a melhoria da estrutura física dos recursos materiais e uma proposta pedagógica para expandir o acesso à escola de jovens e adolescentes em situação de pobreza, bem como combater as caóticas

condições físicas, burocráticas-administrativas e pedagógicas. Nesse sentido, Calazans, Castro e Silva (1981 *apud* Menezes, 2021) consideram que as políticas públicas foram assumidas para atender os interesses do sistema governamental, e não para suprir as necessidades da população.

Assim, a educação hegemônica da classe dominante: a) contribui para formar a força de trabalho; b) contribui para inculcar a ideologia hegemônica, pelo mecanismo das práticas escolares; c) contribui para reprodução material da divisão em classes; e d) contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação (Calazans, Castro e Silva, 1981 *apud* Menezes, 2021, p. 50)

Em meados de 1960, em contraposição a esse modelo educacional, foram organizados os movimentos dos camponeses no Brasil, cuja maior expressão foi o Movimento das Ligas Camponesas, que coincidiu com o Movimento de Educação de Base (MEB), fundamentado nas ideias de Paulo Freire. Segundo Azevedo (2010), tratou-se de uma educação popular caracterizada como um processo de luta para a subsistência e libertação das classes populares. Nesse período, Paulo Freire desenvolveu a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, realizada no município de Angicos/RN, por meio de um projeto de alfabetização de jovens e adultos que propiciou a educação pelas periferias e no campo.

Iniciativas e organizações – como sindicatos, movimentos e instituições sociais – cresceram ao lado da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG), que foi fundada em 20 de dezembro de 1963. Ao longo do tempo, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Agricultura (CONTAG) exerceu um papel muito importante ao lado do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), criado em 1984. “Tanto estas quanto outras organizações similares encampam lutas políticas e sociais dos camponeses que aspiram à propriedade da terra assim como à igualdade de direitos a todos os trabalhadores brasileiros” (Azevedo; Queiroz; Souza, 2022, p. 09).

Contrário a esses movimentos, o governo Emílio Garrastazu Médici instaurou, em 1970, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com o objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. A ação foi bastante condenada como proposta pedagógica, por ter como preocupação central apenas o ensinar a ler e a escrever, sem nenhuma relação com a formação crítica. Esse movimento chegou ao campo de maneira ainda mais precária, uma vez que os conteúdos curriculares, normas, avaliação de rendimento escolar e materiais didáticos apresentavam correlação apenas com as vivências da cidade (Queiroz; Azevedo, 2010).

Desse modo, percebe-se a sustentação de que as políticas sociais e educacionais, na perspectiva da educação rural, sempre privilegiaram as demandas das cidades e dos cidadãos urbanos como sujeitos de direito, tendo a cidade como local da civilização, da sociabilidade e da expressão política, cultural e educativa, e o campo como lugar de atraso e de tradição cultural. Molina e Antunes-Rocha (2014) apontam que, a partir do final dos anos 70 do século XX, a escola rural volta a ocupar lugar nas agendas acadêmicas. Os índices de analfabetismo “surpreenderam” os técnicos e pesquisadores quando da avaliação das políticas de desenvolvimento rural.

Diante desse cenário, tem-se que os anos de 1990 marcaram uma nova forma de organizar a política educacional em todo o mundo, especialmente nos países emergentes, como o Brasil. Janata e Anhaia (2015) ressaltam que, naquele período, fortalecia-se uma perspectiva de Estado minimalista, tendo como marco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, Tailândia. Naquela oportunidade, governantes, organizações não governamentais e, principalmente, empresários reuniram-se para elaborar estratégias que atendessem às demandas neoliberais para a educação. Importa destacar que o resultado dessa conferência foi registrado em um documento cujo conteúdo retratou os principais desafios da educação para a entrada no século XXI.

Assim, destacam-se, entre os desafios, a erradicação do analfabetismo e o foco na aprendizagem. Os novos desafios da educação para o século XXI devem estar atrelados a novos aprendizados, que se desenvolveriam por toda a vida. São os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Seguindo as recomendações, o Brasil passou a dar início em profundas alterações nas políticas de Estado para a educação. Como a criação do MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado), visando a estabelecer novas relações entre Estado e educação, sob a justificativa de ineficiência daquele em gestar as políticas sociais. O principal objetivo com a criação desse ministério, já no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, era tornar a educação um serviço vinculado à iniciativa privada. No bojo dessas ações alinhadas à conferência de Jomtien, medidas foram tomadas para a elevação da qualidade do ensino no seio do campesinato brasileiro. Entre essas medidas, está o processo de nucleação, como observam Janata e Anhaia (2015, p. 691):

Embora a nucleação tenha ocorrido sob o argumento de elevação da qualidade do ensino com a concentração dos alunos e a separação em turmas seriadas, de acordo com as idades e níveis de escolarização, isso não se verificou. O que aconteceu foi uma redução no investimento na educação dos trabalhadores do campo e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte

escolar, de condição precária, trafegando em estradas mal conservadas. Daí conclui-se que esse processo teve como motivador central o financiamento da educação, desconsiderando as questões pedagógicas, sociais e culturais, sobretudo, reafirmando os interesses do capital na gestão da educação pública brasileira, sob a pecha das reformas neoliberais.

Mesmo com o intenso processo de nucleação vivido nesse período, ainda existe no território nacional, segundo dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão – SECADI (2013), mais de 50 mil escolas multisseriadas no campo. Faz um alerta à urgente necessidade quanto à adoção de políticas de formação de professores que estejam voltadas ao atendimento dessa especificidade pedagógica.

Nesse rompimento de paradigma, a política voltada para a educação rural é desvinculada dos objetivos da população campesina, que, após séculos de exploração e injustiças, iniciou um movimento de reivindicação. Segundo Azulay (2021), conquistas são efetivadas no âmbito das intensas manifestações da sociedade rural, personificadas nos movimentos sociais do campo. Uma delas se configura na Lei nº 9.394/96, que traz um destaque especial, em seu artigo 28, para a educação rural:

Art. 28. 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, amparados tanto pela CF de 88 quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “os movimentos sociais reforçaram a concepção de educação que levasse em conta suas demandas, que respeitasse seus saberes, a sua cultura, os seus valores, as especificidades e as particularidades do lugar onde eles vivem: a Educação no/do Campo” (Brasil, 1996, p. 11).

Quando os movimentos sociais e sindicais, no final da década de 1980, pautaram as instâncias de governo, reivindicando escolas do campo, ficou presente como ponto central a preocupação com formação docente qualificada e pertinente às necessidades do contexto em que irá atuar. “O referencial que ilumina a Educação do Campo germina, nasce e frutifica na/da luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, pela relação igualitária entre homens e mulheres, pela distribuição igualitária da renda e dos bens produzidos pela sociedade de forma justa”. (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 225). Enfim, busca-se uma educação que seja no e do campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: o povo tem direito a uma

educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2011, p. 149-150).

Segundo Arroyo (2004), a educação escolar, como parte de uma ação educacional mais ampla, assume nessa luta a função de uma ferramenta necessária para contribuir nos processos de organização de uma nova sociedade. Trata-se de uma educação capaz de produzir aprendizagem de teorias e práticas que auxiliem na construção de novos sujeitos, de uma nova escola e de uma nova sociedade. Portanto, a escola do campo demandada pelos movimentos sociais e sindicais vai além da “escolinha cai, não cai”, da escola das primeiras letras, da escola dos livros didáticos.

O I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), organizado em 1997, pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), foi um momento imprescindível para o surgimento da Educação do Campo, pois possibilitou tornar visível o campo brasileiro com toda sua vida, mas também com toda sua problemática. Pode-se dizer que o “I ENERA impulsionou a discussão da Educação do Campo, levando os trabalhadores do campo a pensarem a necessidade de compreender melhor a realidade rural brasileira e a educação que se fazia/faz presente neste espaço” (Janata; Anhaia, 2015, p. 693).

Assim sendo, o I ENERA, organizado pelo MST, contou com o apoio de:

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Universidade de Brasília (UnB), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que culminou na I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica no Campo” (CNBC), realizada em julho de 1998, na cidade de Luziânia-GO, dois anos depois da promulgação da LDB nº 9.394/96. Nesta conferência, nasce a expressão “Educação do Campo”, movida por dois objetivos:

- a) Mobilizar os povos do campo para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da educação básica (as que nos parecem mais urgentes parecem no texto base e documentos finais da Conferência — Caderno por uma Educação Básica do Campo nº 1);
- b) Contribuir na reflexão político-pedagógica de uma educação básica do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas possibilidades (Azulay, 2021, p. 93).

Para Munarim (2008), o Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária deu vida à certidão de nascimento do Movimento Nacional de Educação do Campo, o qual articula diferentes sujeitos coletivos envolvidos nesse processo e gera a organização de encontros mais sistemáticos. É neste processo que se inaugura o termo **educação do campo**, citado no texto básico enviado aos estados para subsidiar os debates preparatórios em vista da

I Conferência. Nesta, o termo é legitimado, adquirindo um significado para os movimentos sociais, como destaca Kolling, Kery e Molina (1999 *apud* Janata; Anhaia, 2015, p. 694):

Utilizar-se-á a expressão campo, e não o mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discute a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Ainda no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), foi gestado o PRONERA, em 1997, para celebrar os dez anos do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A partir daí, começaram a se construir as articulações e lutas que viriam a resultar na criação do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - PRONERA. Logo, um dos mais importantes resultados do referido programa tem sido sua capacidade de viabilizar o acesso à educação formal a centenas de jovens e adultos das áreas de reforma agrária.

O programa iniciou com a alfabetização e a formação de educadores assentados; evoluiu para a oferta dos anos finais dos ensinos fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam; e, na sequência, passou a incorporar parte das demandas da oferta de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os trabalhadores rurais assentados. Durante todo o processo de seu desenvolvimento, o Pronera contou com a experiência e com os princípios formativos dos movimentos sociais e sindicais, sendo marcantes as contribuições destes para o êxito do programa. Como ressaltam Molina e Antunes-Rocha (2015, p. 231):

O Pronera tem-se tornado, efetivamente, uma estratégia de democratização do acesso à escolarização para os trabalhadores das áreas de Reforma Agrária no País, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento. (...) desde sua criação, cerca de 200 mil trabalhadores rurais se escolarizaram nos diferentes níveis de ensino: da alfabetização à conclusão dos ensinos fundamental e médio, aos cursos técnicos e profissionalizantes e aos cursos superiores. São mais de 60 universidades parceiras e mais de 200 convênios firmados neste período. A formação docente no Pronera acontece em pelo menos três frentes. A primeira diz respeito às práticas formativas de educadores para atender as necessidades dos projetos de alfabetização e escolarização de adultos. A esses se agregam os cursos ofertados em nível médio, na modalidade de Magistério. A segunda nos informa do conjunto massivo de práticas relacionadas à formação em nível superior para atuação nos anos iniciais, por meio dos cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, Pedagogia das Águas, entre outros. A terceira diz respeito à formação para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio por meio dos cursos de Licenciatura.

Assim, o objetivo geral do Pronera é promover a educação nos assentamentos de reforma agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias específicas para o campo.

O Programa Escola Ativa (PEA) é outro ícone que marca o processo de lutas e conquistas do movimento da educação do campo, implementado no Brasil a partir de 1997, no marco de um convênio com o Banco Mundial (BM), com o objetivo de melhorar o rendimento dos alunos de classes multisseriadas rurais. Para tanto, focalizava dois vértices: a formação de professores e a melhoria da infraestrutura das escolas. Foi elaborado a partir das experiências do Programa Escuela Nueva (PEN) desenvolvido na Colômbia, na década de 1980.

Azevedo e Queiroz (2022) registram que, em 2008, o MEC integrou o Programa à esfera da SECAD, incorporando-o às ações da Política Nacional de Educação do Campo, haja vista a sua particularidade em atender às escolas que se organizavam em multisséries. Porém, mesmo havendo maior publicização sobre a implementação do programa, em particular no âmbito da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), o Escola Ativa continuava sofrendo críticas e resistências, sobretudo por sua matriz não coadunar com os princípios e os fundamentos efetivos da política de educação do campo.

Em 2011, o Programa Escola Ativa foi extinto sob o discurso e a proposta de uma nova agenda governamental, que viria a implementar o Programa Escola da Terra, apresentando novas perspectivas para a educação do campo e para as escolas organizadas com turmas multisseriadas. Mesmo havendo dissensos sobre a viabilidade e a efetividade do programa quanto aos preceitos político-pedagógicos que fundamentavam a política de educação do campo, o fato é que o Escola Ativa “foi extinto sem apresentar uma avaliação técnico-científica que respaldasse a decisão, seguindo o perverso ciclo das políticas de educação no Brasil, onde programas e projetos são descontinuados e/ou extintos, sobretudo quando ocorrem as transições governamentais” (Azevedo; Queiroz, 2022, p.16).

Seguindo com as conquistas para o campesinato brasileiro, após discussões promulgadas na conferência, em 2001, o Ministério da Educação (MEC) aprovou o Parecer CNE/CEB nº 036/2001, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), constituindo, assim, uma conquista para se pensar a educação no meio rural, mobilizando os/as professores/as para debaterem concepções e práticas educativas, respeitando a diversidade e as expressões culturais. Menezes (2021) enfatiza que a implementação das DOEBEC foi fruto de reivindicações históricas mais acentuadas nos últimos anos por parte de organizações e movimentos sociais que buscavam uma educação para todos

que vivem no campo, em suas múltiplas atividades, como pequenos agricultores, assentados, povos da floresta, pescadores, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e assalariados rurais.

Azulay (2021) ressalta que, devido à imensa visibilidade conquistada na luta dos movimentos sociais e de entidades ligadas a estes movimentos, foi possível provocar processos de intervenção para a aprovação de diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, como a Resolução nº 1, de 3 de abril 2002, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que instituiu as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Essa diretriz traz elementos importantes para pensar a organização das escolas localizadas no campo. Nela, reconhece-se a educação do campo como política pública.

Segundo o autor, a resolução pontua, em 15 artigos, ações que atendam às especificidades peculiares que perpassam pelos níveis educacionais. No artigo 2º da referida resolução, é referenciada a vinculação da identidade da escola do campo ao contexto no qual está inserida. Nos demais artigos da Resolução nº 001/2002, são instituídas: universalização do acesso à educação para população do campo; proposta pedagógica que respeite a diversidade; políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes, em consonância com o artigo 67 da LDB; organização curricular; gestão democrática; entre outras. Cabe ressaltar que todos os dispositivos elencados nas diretrizes estão em consonância com leis maiores, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB – Lei nº 9.394/96.

Isso posto, compreende-se que a educação do campo foi assumida pelo Ministério da Educação (MEC) como Coordenadoria da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), instituída no segundo ano do Governo Lula, para, entre outras atribuições, cuidar também da Educação do Campo. A SECAD, criada pelo Decreto nº 5.159/2004, contava com uma Coordenação Geral voltada especificamente para a educação do campo. Porém, a partir de 2011, a SECAD passa a acrescentar, dentro de suas ações, o eixo de “inclusão”, criado pelo Decreto Presidencial nº 7.690, de 2 de março de 2012, revogado pelo Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, que dispõe sobre a estrutura regimental do Ministério da Educação e passa a ser Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que, em articulação com os sistemas de ensino, tem o objetivo de incluir políticas públicas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Nesse sentido, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), criado pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, foi lançado pela presidenta Dilma Rousseff, em março de 2012, tendo como propósito oferecer apoio financeiro e técnico para a viabilização de políticas públicas no campo.

Segundo Azulay (2021), o referido programa norteia as principais ações do governo federal no âmbito da educação para os povos rurais, oferecendo apoio técnico e financeiro aos entes federados e cobrando a adesão dos estados, municípios e Distrito Federal, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), escolas do campo e quilombolas. Também se organiza em quatro eixos de atuação: gestão e práticas pedagógicas; formação inicial e continuada de professores; educação de jovens e adultos; educação profissional; e, por fim, infraestrutura física e tecnológica.

Em 2015, por meio da Portaria MEC nº 948, de 21 de setembro de 2015, foi instituído o Grupo de Trabalho (GT) de Políticas de Fortalecimento da Educação do Campo, elencando todos os pontos principais no que se refere à educação do campo no território brasileiro. Porém fica evidente que, mesmo com esse leque de legislações e programas, é importante destacar os constantes ataques aos direitos dos sujeitos camponeses. Entre esses ataques, percebe-se um contínuo desmonte da SECADI, iniciado em meados de 2016, tendo em vista o contexto político da época.

Dessa forma, após a destituição da presidenta Dilma Rousseff, houve um desfecho nada animador. Haja vista que foram exonerados 23 assessores, conforme o DOU publicado em 2 de junho de 2016, pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho. Em 2019, com a aprovação da estrutura regimental do novo governo, por meio do Dec. nº 9.465/2019, não se apresentaram cargos para a SECADI nem tampouco para a educação do campo em meio à Secretaria de Educação Básica, Educação Superior, Educação Tecnológica e de Alfabetização, fazendo com que a referida secretaria deixasse de existir desde então.

Diante do exposto, torna-se perceptível que os avanços, nas bases legais educacionais para o campo, em específico ao ensino multisseriado, ainda estão distantes de assegurar um padrão satisfatório para as escolas multisseriadas. Nesse sentido, o Movimento da Educação do Campo, desde sua criação, tem reivindicado que os processos de formação docente devem priorizar a formação humana dos educadores para se colocarem como agentes participativos na construção de um novo projeto de desenvolvimento para o país, que afirme o lugar do campo nesse novo projeto (Molina; Hage, 2015).

Conforme aponta Hage (2014), em termos de infraestrutura e condições de funcionamento, algumas escolas ainda não possuem água encanada, não possuem laboratório de informática, *internet*, biblioteca, refeitório, quadra de esporte *etc.* Segundo o autor, é interessante observar que essa precarização evidenciada nas escolas multisseriadas é resultante do pouco investimento na qualidade de ensino no meio rural por parte dos gestores públicos.

No que se refere à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2017, já se discutia a necessidade de estabelecer conteúdos mínimos para a educação básica. Isso foi ratificado no artigo 26 da LDB/1996, o qual dispõe que, em todos os espaços, sejam na cidade ou no campo, as escolas deverão seguir uma base nacional comum com parte diversificada, adequando o currículo às características regionais, culturais, econômicas e locais dos educandos.

Porém, como que na contramão, a BNCC, enquanto documento normativo, tem reforçado o discurso de um currículo único, mesmo que a parte diversificada possibilite uma adaptação dos conteúdos básicos às realidades locais. Segundo Menezes (2021), os conteúdos curriculares são impostos de maneira verticalizada, desconsiderando a participação dos sujeitos que vivem no/do campo na sua elaboração e suas especificidades. Desconsidera, principalmente, a escola do campo enquanto lugar privilegiado de formação de conhecimentos, valores e particularidades das crianças, jovens e adultos.

Nesse sentido, considerando que os princípios da educação do/no campo não estão contemplados de forma efetiva e concisa na BNCC, faz-se necessária uma base curricular que proporcione experiências formativas, ressignifique os conteúdos básicos, contextualizando-os com as práticas do campo. Faz-se necessária também, segundo Barros (2010), a elaboração/reformulação dos projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas multisseriadas para o fortalecimento da formação docente. Entretanto tais mudanças precisam estar articuladas à superação do isolamento do trabalho pedagógico, haja vista que a solidão do trabalho, o isolamento e o pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagens, entre outros desafios, são problemáticas enfrentadas pela unidocência das escolas/classes multisseriadas.

Janata e Anhaia (2015) defendem a constituição de equipes multidisciplinares atuantes nas escolas, sejam elas permanentes ou em forma de rodízio com outras escolas dentro de um mesmo município. Assim, além de avançar na afirmação da profissionalização do trabalho docente em turmas multisseriadas, considerando suas especificidades, permite um atendimento

de melhor qualidade às crianças e aos adolescentes, bem como contribui para ações coletivas no espaço escolar.

Destarte, focalizar a atenção na vinculação entre

escola, campo e sociedade articulados em um paradigma voltado para a valorização da produção e reprodução da vida no campo [...] vem se constituindo como um caminho que permite articular a escola e a materialidade concreta da luta pela terra e por direitos, empreendida pelos povos do campo (Molina; Antunes-Rocha, 2014, p. 245).

Nessa perspectiva, ressalta-se o entendimento de que, ao abordar a formação docente para escolas multisseriadas do campo, são levantadas reflexões que vão na contramão das políticas e propostas hegemônicas de formação de educadores atualmente existentes, ao contribuírem para uma compreensão mais ampliada por parte desses sujeitos acerca dos processos sociais e educacionais nos quais estão inseridos.

#### **4.1 A educação do campo e os professores de classes multisseriadas no Pará**

Conhecer o processo de formação dos povos da Amazônia é também imprescindível para entendermos nossa história, para que não haja dúvidas de que as desigualdades não decorrem de fatores naturais e para identificarmos perspectivas de superação de problemas que afligem tanto a indivíduos isoladamente quanto, principalmente, a estes tomados em sua coletividade. O esforço de síntese que faço leva em conta, pelo menos, três aspectos: as características geográficas e ecológicas, influenciando nas formas de ocupação humana; a continuidade da presença humana na região, que remonta a mais de 12 mil anos e se combina com rupturas e descontinuidades dos padrões e processos de ocupação – a maior das quais, sem dúvida, inaugurou-se com a chegada dos europeus, no século XVI; e a presença de povos oriundos de países europeus e de outras nacionalidades (Colares, 2022, p. 15).

Sendo a maior de entre as cinco regiões, a região Norte cobre cerca de 45,25% do território brasileiro, formada por sete estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Todavia tem o segundo menor índice de desenvolvimento humano (IDH), perdendo apenas para o Nordeste. É nessa região que está localizado o estado do Pará, atualmente dividido em seis mesorregiões amplamente situadas em regiões geográficas intermediárias e imediatas, quais sejam: Mesorregião do Baixo Amazonas, Mesorregião do Marajó, Mesorregião da Metropolitana de Belém, Mesorregião do Nordeste Paraense, Mesorregião do Sudoeste Paraense e Mesorregião do Sudeste Paraense (IBGE, 2022).

Azulay (2021), em seu estudo sobre o fechamento das escolas do campo, das águas e das florestas no município de Aveiro - PA, aponta que ainda não há uma legislação educacional

específica voltada para as especificidades desses povos. O que se percebe são algumas menções na Resolução nº 001/2010, do CEE, que dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Nesse sentido, em seu capítulo IX, artigo 96, assegura:

A oferta de Educação Básica para a população rural, em suas variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores, artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros – no Sistema Estadual de Ensino do Pará, deverá ser promovida mediante a implementação das adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região do Estado (Pará, 2010).

Além de explicitar a Resolução nº 001/2010, do CEE/PA, que trata sobre as adequações (conteúdos curriculares, organização escolar própria, calendário escolar *etc.*) e as especificidades de cada localidade existente no campo, o referido autor menciona também a Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015, que aprovou o Plano Estadual de Educação (PEE) e dá outras providências. Tem-se que o PEE prevê 20 metas com suas respectivas estratégias. Porém, para a educação do campo, apenas as estratégias de oito metas fazem alusão à educação, aos profissionais e à população do campo, das águas e das florestas, conforme especificado no quadro a seguir.

Quadro 2 - Metas e Estratégias do Plano Estadual de Educação – PEE/PA (Educação do Campo)

METAS	ESTRATÉGIAS
<p>1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 40% das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PEE.</p>	<p>1.7 - Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia informada.</p>
<p>2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PEE.</p>	<p>2.7 - Estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades.</p> <p>2.15 - Assegurar transporte escolar para a área rural, ribeirinha, praieira e áreas com difícil acesso.</p>

<p>3- Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.</p>	<p>3.22 - Garantir, conforme Lei nº 7.806, de 29 de abril de 2014, o Ensino Modular, para a população que necessita de acesso à educação básica, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e as diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará.</p>
<p>6 - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% dos(as) alunos(as) da educação básica.</p>	<p>6.7 - Atender, com padrão de qualidade, as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada às comunidades, considerando as peculiaridades locais.</p>
<p>7- Elevar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria de 30% do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias para o Ideb: 5,6 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,9 nos anos finais do Ensino Fundamental; 5,3 no Ensino Médio.</p>	<p>7.19 - Assegurar transporte gratuito, acessível e seguro para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo, populações fronteiriças, comunidades quilombolas e indígenas e povos das águas, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com as especificações definidas pelo órgão competente, e financiamento compartilhado, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento da casa até a escola e vice-versa, até o quinto ano de vigência deste PEE.</p> <p>7.20 - Desenvolver propostas alternativas de atendimento escolar para as populações do campo, fronteiriças, quilombolas, indígenas e povos das águas, que considerem as especificidades culturais e locais e as boas práticas nacionais e internacionais, nos três primeiros anos de vigência deste PEE.</p>
<p>15 - Contribuir, em regime de colaboração com a União e os municípios, para que no prazo de 1 (um) ano de vigência do PNE, seja implementada a política nacional de formação dos profissionais da educação, da qual tratam os incisos I, II e III do <i>caput</i> do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p>15.5 - Diagnosticar demandas e desenvolver programas específicos para formação de profissionais da educação para atuação nas escolas do campo, povos das águas, população fronteiriça, comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE.</p>
<p>16 - Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação,</p>	<p>10 - Promover e ampliar, em articulação com as IES, a oferta de cursos de especialização, presenciais e/ou a distância, voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação do campo, educação especial, gestão escolar,</p>

considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.	educação de jovens e adultos e educação infantil.
18 - Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	18.5 - Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, adaptado de Azulay (2021).

Observa-se que, por mais que haja resoluções nacionais que estabeleçam pressupostos normativos para a educação do campo, ratificadas por planos estaduais, para atender a estas resoluções, ainda se percebe uma tímida implementação dessas políticas públicas nacionais e estaduais na educação do campo paraense. Como expõe Azulay (2021), a educação é marcada pela exclusão e pela negação de direitos, materializados pela existência de poucas escolas; escolas com estruturas precárias, negligenciadas pelo poder público no acesso à água potável; ausência de boa remuneração dos professores(as); irregularidade e/ou inexistência da alimentação escolar; insuficiência de material didático-pedagógico; deslocamento de crianças, adolescentes e jovens para as escolas das cidades, fazendo com que percorram longas distâncias, na maioria das vezes, em transportes escolares inadequados, distanciando-os da realidade do campo de origem desses sujeitos.

Ao discorrer sobre os desafios quanto à consolidação da escola pública de qualidade no/do campo, Hage (2014) retrata a precarização evidenciada nas escolas multisseriadas, resultante do pouco investimento no ensino do meio rural por parte dos gestores públicos, atrelado ao extenso número de escolas, à ideia de dispersão de suas localizações e ao atendimento reduzido do número de estudantes por escola. Para piorar o quadro, esses fatores terminam sendo utilizados como argumentos decisivos para esses mesmos gestores tomarem a atitude de fechar indiscriminadamente essas escolas.

Com o intuito de precaver tais realidades e denunciar atos de negação de direitos para os sujeitos que vivem no campo, Hage (2015) aponta o surgimento do Movimento Paraense de Educação do Campo no ano de 2003, fruto de uma reunião na antiga Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, em parceria com instituições de ensino superior (IES) e diversos atores como os movimentos e organizações sociais e sindicais e instituições da sociedade civil.

Movimento que, em reunião na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), no mês de fevereiro de 2004, fez nascer a carta de criação do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC). Dessa forma, o FPEC se concretiza na “[...] expressão mais significativa do Movimento Paraense por uma Educação do Campo, no processo de organização e mobilização pela construção de um projeto popular de desenvolvimento, de sociedade e de educação” (Hage, 2015, p. 3).

Nesse cenário, Azulay (2021) relata que o FPEC se apresenta como espaço de socialização e de debates em busca de reivindicações pela garantia de direitos educacionais alinhadas à realidade das populações do campo, das águas e da floresta. Partindo dessa diversidade de povos, o FPEC tem como um de seus pilares sustentar uma educação multicultural para o campo da Amazônia.

Nessa busca de reivindicações, o FPEC foi se ampliando em forma de Fóruns Regionais pelo interior do Pará, como Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará, Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina, Fórum Regional de Educação do Campo da Região do Baixo Tocantins, Fórum Regional de Educação do Campo da Região do Nordeste Paraense, Fórum Regional de Educação do Campo da Transamazônica e Xingu, e o Fórum de Educação do Campo da Região do Baixo Amazonas. Os encontros, eventos, seminários e reuniões emanados do FPEC propiciaram políticas públicas educacionais, como o Programa Saberes da Terra, Procampo, Escola da Terra, Pronera, entre outros (Azulay, 2021, p. 119).

O autor aponta ainda que, mesmo diante das variadas conquistas, o FPEC ainda encontra muitas fragilidades na efetivação dos direitos educacionais para a população do campo no Pará. Nesse sentido, Hage (2015) expressa que, por mais que reconheçamos os avanços obtidos com o protagonismo dos movimentos sociais em nível nacional e estadual, é nítido que um entre os muitos desafios ao Movimento Paraense de Educação do Campo continua sendo o de assegurar a universalização da Educação Básica aos sujeitos do campo. Para o autor, estamos ainda muito longe de superar o quadro da acentuada desigualdade educacional, marcado por uma situação precária em relação à permanência e à aprendizagem dos estudantes nas escolas do campo.

Em se tratando de fragilidades na garantia dos direitos educacionais, é muito preocupante olhar para o PEE do estado do Pará e perceber que, em suas 20 metas e 313 estratégias, aparece apenas uma estratégia que faça alusão às classes multisseriadas. Mesmo assim, comprometendo-se em extingui-las de forma gradativa, como está na estratégia “1.6: contribuir para a melhoria da organização pedagógica e a extinção gradativa das classes multisseriadas de educação infantil do sistema estadual de educação” (Pará, 2015, p. 32).

Diante disso, buscou-se no referido PEE, algo que estivesse voltado para as escolas do campo no estado do Pará, encontrando-se apenas três estratégias (6.7; 15.5 e 18.5) que tratam, respectivamente, sobre:

6.7 - atender, no âmbito de sua competência, com padrão de qualidade, as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada às comunidades, considerando as peculiaridades locais;

15.5 - diagnosticar demandas e desenvolver programas específicos para formação de profissionais da educação para atuação nas escolas do campo, povos das águas, população fronteiriça, comunidades indígenas, quilombolas, pessoas em situações de restrição ou privação de liberdade e para a educação especial, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE;

18.5 - considerar os condicionantes e as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas, quilombolas e das unidades educativas dos estabelecimentos prisionais e unidades de medidas socioeducativas no provimento de cargos efetivos para essas escolas [...] (Pará, 2015, p. 67, 111 e 115)

Dessa forma, percebe-se, nas referências às escolas do campo, um tratamento bem superficial no que tange às classes multisseriadas nas três estratégias mencionadas anteriormente. A primeira enfatiza sobre as demandas da oferta em tempo integral. A segunda visa ao desenvolvimento de programas específicos para a formação de profissionais da educação do campo, das águas e florestas, porém sem mencionar o multiano presente em todas essas localidades. Por fim, a terceira ratifica, mais uma vez, a ausência de uma ação mais contundente no que se refere ao atendimento e fortalecimento das classes multisseriadas.

## 5 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A REALIDADE DO MUNICÍPIO DE ITAITUBA QUANTO ÀS CLASSES MULTISSERIADAS

O município de Itaituba está inserido na Região de Integração (RI) do Tapajós, composta por seis municípios referentes à Mesorregião do Sudoeste Paraense, a saber: Aveiro, Itaituba, Jacareacanga, Novo Progresso, Rurópolis e Trairão. Localizada na Região Sudoeste do Pará, a região do Tapajós faz divisas com as rodovias BR-163 (Rodovia Cuiabá – Santarém), BR-230 (Rodovia Transamazônica) e com o Rio Tapajós, perfazendo uma área total de 189,61 mil quilômetros quadrados, que representam 15% do território paraense, com um total de 244.492 mil habitantes, o que equivale 3% da população do estado do Pará.

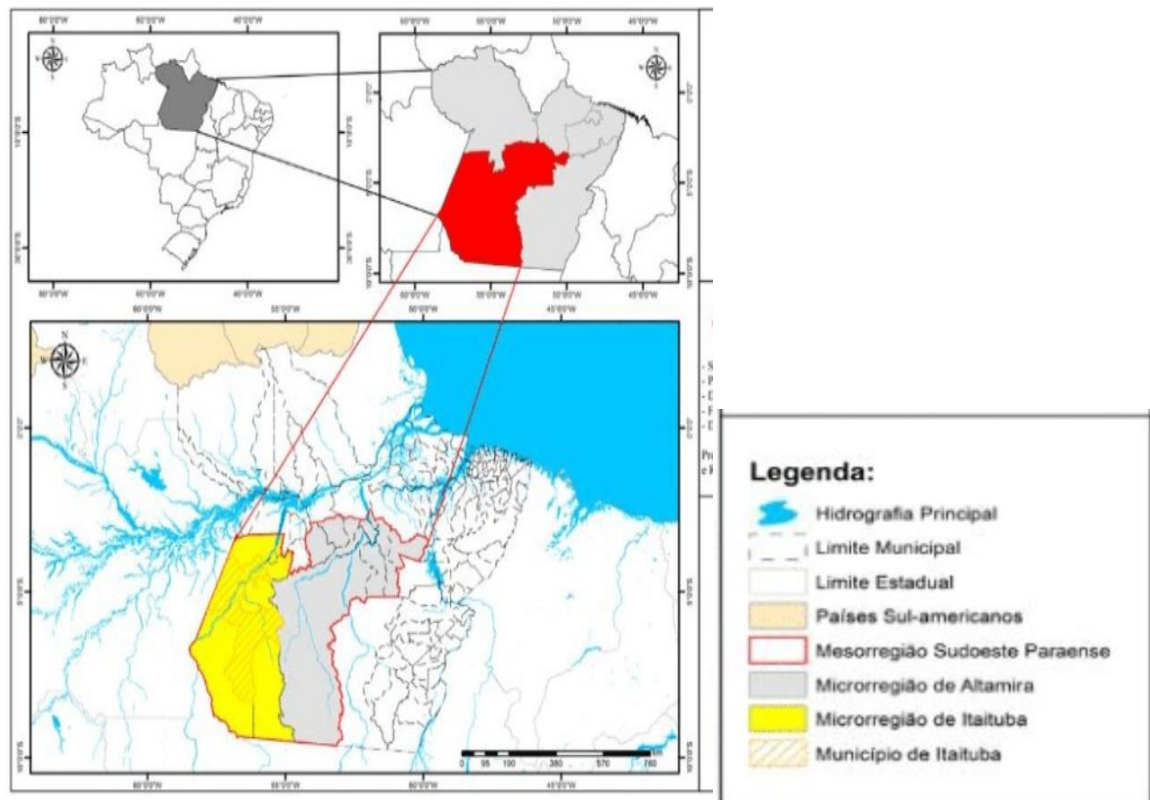
Figura 6 – Itaituba-PA (Sede)



Fonte: <https://www.google.com/search?q=IMAGEM+ITAITUBA+SEDE&tbm>

Dessa forma, a cidade de Itaituba se destaca por estar localizada na Amazônia nacional, região Norte, à margem esquerda do rio Tapajós, pertencente à Mesorregião do Sudoeste Paraense, sendo o 14º município mais populoso do estado e um dos principais centros econômicos do oeste paraense. Também possui uma população estimada em torno de 101.541 habitantes, perfazendo um total de 1,57 de habitantes por quilômetros quadrados. No *ranking* da área da unidade territorial do estado do Pará, o município ocupa o 5º lugar, com 62.042,472 km<sup>2</sup>, e o 13º do Brasil (IBGE, 2022).

Mapa 1 – Localização e situação geográfica de Itaituba-PA



Fonte: Elaborado pelo autor, adaptado de <https://www.researchgate.net>.

No que se refere ao contexto histórico, o município de Itaituba se reporta à conquista pelos portugueses do Rio Tapajós. Segundo Santos (2018), devido aos conflitos dos portugueses com os holandeses, franceses e ingleses no estuário do rio Amazonas, os quais ameaçavam a dominação, foi fundada a capitania do Pará. A primeira expedição foi comandada pelo capitão Pedro Teixeira em 1626, que retornou ao Tapajós em 1639, acompanhado pelos Jesuítas, que instalaram diversas aldeias, sendo instauradas as primeiras instruções similares às que estavam sendo desenvolvidas no restante do Estado do Pará.

Na administração do governador e capitão general Francisco Xavier de Mendonça Furtado, deu-se cabo ao afastamento dos jesuítas da direção das aldeias fundadas na zona do Tapajós e se elevou à categoria de vila a denominada Santarém da Aldeia dos Tapajós. Com esse ato, o vale do Rio Tapajós ficou sob o domínio do Grão-Pará. Mas a história não apresenta uma data específica de fundação, porém os documentos históricos encontrados relatam que, em 1812, o lugar de Itaituba já existia, pois foi mencionado, na relação de viagem de Miguel João de Castro no rio Tapajós, como centro de exploração e comércio de especiarias (IBGE, 2021).

Diante desses fatos históricos, tem-se que cada conjuntura situada na Amazônia apresenta singularidades e similaridades em sua formação histórica e social. Além disso, o processo de urbanização e colonização data de 1960, com a abertura das rodovias

Transamazônica (BR-230) e Santarém-Cuiabá (BR-163) e aos programas de Integração Nacional – PIN, implementados em 1970, na Ditadura Militar.

Quanto à educação do campo (modalidade de ensino que tem como objetivo a educação de crianças, jovens e adultos que vivem no campo), no município de Itaituba, registra-se desde 1954, na comunidade de Santarenzinho, a 1ª professora, Ana Rosa Borges, que, no ano de 1975, na inauguração da escola, foi homenageada pelos comunitários que deram à escola o nome de Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Profª Ana Rosa Borges, hoje localizada também no Município de Rurópolis.

Em outras comunidades, quando ainda não havia o prédio escolar, as aulas eram ministradas em espaços particulares. A EMEIEF Socorro da Mata Martins, localizada à margem esquerda do Rio Tapajós, na Comunidade Ipaupixuna – I, funciona na comunidade desde 1972, quando esta, já bem desenvolvida, ganhou a primeira escola com os recursos do senhor Francisco Cabral Lira, sendo na época chamada de Escola de 1º Grau Cachoeirinha.

Quadro 3 - Unidades escolares por dependência administrativa e localização – rede municipal e rede estadual – Itaituba/PA - 1973-1976.

Dependência Administrativa e Localização	Unidades Escolares			
	1973	1974	1975	1976
<b>Estadual</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>27</b>	<b>32</b>
Zona Urbana	2	2	3	6
Zona Rural	12	16	24	26
////////////////////////////////////	////////	////////	////////	////////
<b>Municipal</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>10</b>
Zona Urbana	8	1	1	-
Zona Rural	1	11	14	10

Fonte: Seduc – 14ª Divisão Regional de Educação/ Itaituba – Tabulações e cálculos: Idesp/ CS.

Conforme o quadro anterior, percebe-se um aumento considerável nas escolas criadas no meio rural, tanto em nível municipal quanto estadual. E as décadas de 1980 e 1990 se caracterizaram pela abertura de escolas de turmas multisseriadas em muitas comunidades do município de Itaituba. A rede escolar, no ano de 1995, era formada por 187 unidades, sendo 56 na zona urbana e 131 na zona rural. A expressiva concentração de escolas na zona rural justifica-se pelo fato de elas terem apenas uma sala de aula, sendo turmas multisseriadas (Idesp, 1997).

HAGE (2005) aponta que essas escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade, ao reunir grupos com diferenças de séries, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimento, de níveis de aproveitamento *etc.* E nesse processo, são articuladas as “particularidades identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais *etc.* São elementos imprescindíveis na composição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas para a região Norte e para o país” (Hage, 2005, p. 57). Esses espaços heterogêneos apontados pelo autor representavam, na educação do campo, mais de 70% nos anos de 1989 e 1995, conforme quadro a seguir.

Quadro 4 – Estabelecimentos por grau de ensino – zona urbana e zona rural de Itaituba/PA – 1989/1995

Ano	Zona Urbana	Zona Rural	Total
1989	27	147	174
1995	56	131	187

Fonte: Idesp, 1997.

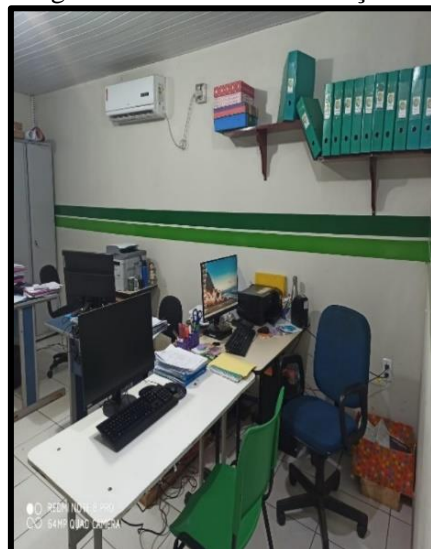
Com o aumento da educação do campo e a conseqüente estruturação gradativa da SEMED, houve a necessidade de criação/instauração de departamento para coordenar e acompanhar os trabalhos na educação do campo no município de Itaituba, que passou por várias nomenclaturas no decorrer dos anos de 2001 até a atualidade.

Figura 7 – Acesso à sala da coordenação



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Figura 8 – Sala de coordenação



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

De 2001 a 2004, no governo do então prefeito Wirland Freire, foi criada a Coordenação de Ensino da Zona Rural. Para ela, foi nomeada a professora Maria de Lurdes da Silva Costa como a primeira coordenadora da zona rural. A professora permaneceu até meados do mandato

devido ao falecimento do prefeito Wirland Freire. Com a morte do prefeito, assumiu Benigno Reges, no dia 19 de agosto de 2002, e nomeou a professora Marilene Melo como coordenadora da zona rural, que possuiu apenas alguns meses. Assim, foi transferida a coordenação para a professora Lurdes novamente.

Entre os anos de 2005 a 2007, essa nomenclatura passou a ser conhecida pelo organograma da SEMED, de Coordenação da Zona Rural, e, de 2007 a 2011, passou a se chamar Coordenação do Campo. Ressalta-se que a atual nomenclatura veio do I Congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas sobre o caráter da reforma agrária, no ano de 2012, em Brasília, no qual ocorreu o Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e Trabalhadoras, Povos do Campo, das Águas e das Florestas. Desses eventos, veio a nova nomenclatura da coordenação do campo do Município de Itaituba passou a ser Coordenação do Campo das águas e das florestas.

Quadro 5 - Nomenclatura da coordenação das escolas do campo no Município de Itaituba – 2001 a 2023

<b>ANO</b>	<b>FUNÇÃO COORDENADORA</b>
2001 até agosto de 2002	Maria de Lourdes da silva costa
Agosto de 2002 até janeiro de 2003	Marilene Melo
Fevereiro de 2003 até 2004	Maria de Lourdes da Silva Costa
2005 a 2006	Maria de Nazaré Bastos
2007 a 30/11/2010	Alecsandra Oliveira Leite
2010 a 2012	Maria de Lurdes da silva costa
2013 (6 meses)	Wilza Andrade
Julho de 2013 a junho de 2014	Marinalva Melo
6 de julho de 2014 a 6 de agosto de 2014.	Antônio Carvalho
Janeiro de 2017 a março de 2020	Lindoneida Marcia
1º de abril de 2020 a 2023 (período atual)	Enilce Monteles da Silva

Fonte: Coordenação Pedagógica do Setor do Campo, das Águas e das Florestas - SEMED/Itaituba.

Sousa (2019) destaca que, em 2017, das 121 unidades de ensino, 81 delas estavam localizadas no campo e apenas 40 na área urbana. Esse fato está relacionado à dispersão populacional em um território extenso e, portanto, com baixa densidade demográfica. Isso faz com que 65% das escolas municipais se concentrem, em sua maioria, na área rural. Entretanto,

houve diminuição no número de matrícula nas escolas do campo. Santos (2018) assinala que uma das explicações diz respeito à urbanização e à construção de casas do governo. Também explica que:

É importante destacar que a educação no campo é uma das mais desafiadoras para o município, por diversos fatores destacados pela Coordenação, que são problemas frequentes nas escolas da zona rural: falta de energia elétrica; falta de água; a inexistência de sala para o funcionamento do AEE; capacitação para professores para educação especial; difícil acesso à escola; distância da família no processo ensino-aprendizagem do aluno; falta da merenda escolar para todos os dias letivos; a estrutura física da escola inadequada; evasão escolar e dificuldade de aprendizagem e outros (PPP, 2015-2017, p. 19). Segundo relatos da Coordenação, essas dificuldades não são atuais, é uma realidade antiga e não superada da zona rural (Santos, 2018, p. 104).

Essa realidade enfatizada pela autora não é diferente hoje, quando a maioria das escolas do município está na região do campo e desenvolvendo o trabalho com classes multisseriadas. Para Brasil (2002, p. 08), a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que compreende 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.

Dessa forma, entende-se o campo como espaço rico em saberes, lugar de vida e trabalho. Por conseguinte, a escola constitui espaço de materialização destes saberes, por meio da construção de conhecimentos científicos e experiências de aprendizagem inovadoras. Nessa perspectiva, extraiu-se do Plano Municipal de Educação – PME/Itaituba-PA as metas e estratégias que fazem alusão à educação do campo, conforme demonstrado a seguir.

Quadro 6 – Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação – PME/Itaituba-PA (educação do campo)

META	ESTRATÉGIA
2. Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garantir que, pelo menos, 75% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.	2.4 Fortalecer o acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência do aluno na escola, identificando motivos de ausência e baixa frequência, e garantir, em regime de colaboração com as entidades e instituições responsáveis pela garantia dos direitos de crianças e adolescentes, a frequência do aluno à escola e o apoio à aprendizagem.

	<p>2.6 Assegurar às unidades escolares apoio às tecnologias pedagógicas suficientes para atender às necessidades educacionais, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.</p>
	<p>2.7 Organizar de forma flexível o trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região.</p>
	<p>2.10 Desenvolver políticas e garantir a implantação da educação básica regular para as populações do campo e indígenas nas próprias comunidades.</p>
	<p>2.13 Aderir aos programas de correção de fluxo com o objetivo de reduzir a defasagem idade/série no Ensino Fundamental, por meio de avaliação da aprendizagem, com suporte e adequação aos alunos e acompanhamento técnico para os professores.</p>
	<p>2.14 Aumentar, gradativamente, o índice de aprovação e diminuir o índice de evasão no Ensino Fundamental, com domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo através de monitoramento do rendimento e desempenho dos alunos, aplicando avaliação elaborada pela SEMED, de acordo com a realidade das zonas urbana e rural, no prazo de dois anos.</p>
<p>4. Universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p>	<p>4.26. Garantir a realização de avaliação psicopedagógica e acompanhamento para diagnosticar alunos com suspeitas de deficiência (TGD, Altas Habilidades e Superdotação) nas escolas da zona urbana e rural.</p>

<p>5. Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.</p>	<p>5.5. Efetivar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.</p>
<p>6. Oferecer, até o final deste PME, Educação em tempo Integral ampliada em, no mínimo, 40% (quarenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 35% (trinta por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.</p>	<p>6.7. Atender, gradativamente, às escolas do campo e indígenas, na oferta da educação em tempo integral, com base no levantamento <i>in loco</i>, da demanda prévia e informada, considerando as particularidades locais.</p>
<p>7. Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes metas do IDEB previstas para o município.</p>	<p>7.1. Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as), para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local.</p>
	<p>7.2. Assegurar que: no quinto ano de vigência deste PME, pelo menos 70% dos(as) alunos(as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50%, pelo menos, o nível desejável; no último ano de vigência deste PME, todos(as) os(as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% pelo menos o nível desejável.</p>
	<p>7.9. Implementar as políticas das redes e sistemas de ensino de forma a buscar atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PME, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal e dos Municípios.</p>
<p>7.27. Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para a educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência.</p>	

	7.32. Aderir, com apoio técnico e financeiro da União, à articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, na orientação às políticas públicas e às práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade.
8. Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste PME, para as populações do campo, indígenas, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).	8.11. Garantir aos profissionais de educação do campo oficinas pedagógicas e formação continuada nos polos.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor, adaptado de PME Itaituba-PA.

Conforme apresentado no quadro anterior, o Plano Municipal de Educação – PME/Itaituba-PA tem, em sua totalidade, 20 metas e 303 estratégias. Desse montante, após uma análise, verificou-se que seis metas e 15 estratégias apresentam prerrogativas que fazem alusão à educação do campo, das águas e das florestas. Ressaltando-se, portanto, que, dessas 15 estratégias que aparecem no referido Plano Municipal de Educação, nove estão em execução e seis ainda não foram iniciadas.

### 5.1 Polos da pesquisa: BR-163 (Santarém-Cuiabá) e BR-230 (Transamazônica-Buburé)

A pesquisa se constituiu em dois dos quatro polos que compõem a região do campo, das águas e das florestas do município de Itaituba-PA: BR-163 (Santarém-Cuiabá) e BR-230 (Transamazônica-Buburé). A decisão ocorreu pelo fato de os demais polos (região ribeirinha e garimpeira) estarem muito distantes da sede, chegando, a mais de 500 km de distância, a algumas comunidades.

Figura 9 – BR-163 (Rodovia Santarém-Cuiabá)



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Ambas as rodovias se configuram como um marco de extrema importância para a Região do Sudoeste Paraense, em especial, a região do baixo, médio e alto Tapajós. As BRs possibilitam o transporte constante de pessoas e o escoamento dos mais diversos tipos de cargas, alimentos e utensílios para o abastecimento das cidades da região. Inclusive, nos últimos anos, elas têm sido essenciais para o transporte de soja e milho do Estado do Mato Grosso para os portos no município de Itaituba e da cidade de Santarém-PA.

Alencar (2005) destaca que a construção da BR-163 em Mato Grosso, na década de 1970, fez parte do Plano de Integração Nacional (PIN) do governo militar e pertencia ao

movimento desencadeado na época, cujo tema era: "Integrar para não Entregar!". Sob pressão para ocupar a região Amazônica, o governo determinou que o Batalhão de Engenharia e Construção (BEC) do Rio Grande do Sul viesse para Cuiabá e instalasse uma base com o objetivo de implantar a BR-163, ligando a capital mato-grossense à Santarém, no Pará. Em 1971, o então Coronel Antônio Paranhos inaugura o 9º Batalhão de Engenharia e Construção, o 9º BEC e começa a abertura da estrada que viria interligar a região Norte do país às regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste.

Ao mesmo tempo em que foi criado o 9º BEC, em Santarém foi instalado o 8º BEC, que tinha a mesma missão, mas em sentido oposto (Norte-Sul). Foram cinco anos de muito trabalho, desafios e perigos, pois se tratava da ocupação de uma região inóspita, não habitada por “homens brancos”. Ainda em 1971, o Coronel José Meireles assume o comando do 9º BEC e dá início aos trabalhos.

Figura 10 – Avião utilizado para levar alimentos para os trabalhadores isolados ou longe do alojamento



Fonte: Brasil Escola (2023).

Quanto à Rodovia Transamazônica (BR-230), foi construída no decorrer do governo de Emílio Garrastazu Médici, entre os anos de 1969 e 1974. Essa foi uma obra de grande proporção que ficou conhecida como uma “obra faraônica”. Para o desenvolvimento dela, o governo

conduziu para a região aproximadamente quatro mil homens (entre 1970 e 1973), isso com o intuito de abrir estradas e estabelecer a comunicação entre as cidades.

Figura 11 – BR-230 (Rodovia Transamazônica)



Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Segundo Souza (2020), até os anos 1970, o processo de ocupação da Amazônia se amparou, entre outros mecanismos, em elementos do imaginário social, tais como: a procura pelas Amazonas, a busca do “paraíso” e do Eldorado. Esses elementos, que estavam presentes no período colonial, também podem ser encontrados na época da economia da borracha (quando a Amazônia foi divulgada como manancial inesgotável de matérias-primas) e ainda nos anos 1970, quando a região era vista como terra prometida para os nordestinos sem-terra e assolados pela seca, “terra sem homens para homens sem terra”, “deserto verde” a ser ocupado e explorado pelos habitantes do “deserto árido”.

Naquela mesma época, a região foi propagandeada tanto como Eldorado quanto “inferno verde”, espaço aberto à ocupação e à transformação, um manancial que poderia alimentar a crescente população mundial e propiciar enormes riquezas a um país que aspirava grandeza e progresso” (SOUZA, 2020, p. 134). O objetivo de se construir uma rodovia dessa proporção era para interligar as regiões, especialmente a região Norte, com o restante do Brasil, e povoar aquela área tão desabitada. A inauguração aconteceu no dia 30 de agosto de 1972, a intenção original era que a rodovia fosse pavimentada, ligando a região Nordeste e Norte, além do Peru e Equador, somando oito mil quilômetros.

## 6 O DEPREENDER DAS LIÇÕES DOS PROFESSORES DAS CLASSES MULTISSERIADAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ITAITUBA

A presente seção está organizada com o objetivo de apresentar os dados da pesquisa e discutir os resultados com a literatura, nos seguintes termos: pesquisa de campo a partir das narrativas autobiográficas e memorial disponibilizados pelos colaboradores que participaram do estudo.

Tomamos como referencial para esse processo a questão norteadora e os objetivos delineados para a pesquisa, com o intuito de apreender a concepção teórico-prática do processo de desenvolvimento profissional docente através de narrativas autobiográficas dos sujeitos envolvidos no trabalho com classes multisseriadas na educação do campo itaitubense.

Segundo Lüdke e André (1986), analisar os dados qualitativos de uma pesquisa significa trabalhar todo o material obtido durante a investigação, que compreende desde os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos até as demais informações disponíveis. Consideram que a fase mais formal da análise ocorre quando o pesquisador tem uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e, então, inicia a análise do material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa.

Diante disso, tem-se que o *corpus* desta investigação está formado pelo seguinte material na produção dos dados: 1) narrativas autobiográficas produzidas pelos profissionais no *locus* da pesquisa; e 2) memorial (escrita de si) realizado pelos sujeitos da pesquisa.

Vimos, em Josso (2004), que a narrativa autobiográfica permite a análise dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural e que, para construí-la, é necessário que se faça a narração de si mesmo, recorrendo a recordações-referências, que são rememoradas em associações livres feitas pelo sujeito e organizadas, em uma coerência narrativa, em torno do tema da formação.

Desse modo, as recordações-referências simbolizam, em Ronco (2019), o que o sujeito compreende como elementos constitutivos da sua formação e podem ser utilizadas para ilustrar uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro.

Quanto às unidades de análises temáticas (UAT), pôde-se perceber as regularidades e irregularidades no Tempo I da análise dos dados, chegando, assim, a uma lista com os mais variados temas. Quanto ao Tempo II, procurou-se agrupar os grandes temas que apresentaram singularidades no sentido de buscar aproximações entre eles. Por último, após as variadas temáticas tratadas pelos sujeitos pesquisados, agrupar os temas a partir de suas singularidades

e pertinência para o trabalho, foi possível chegar às seguintes UAT: I) processo formativo no desenvolvimento profissional; II) necessidades formativas; e III) prática profissional.

Em estudo correlato, Ronco (2019) aponta a importância das UAT serem analisadas separadamente no sentido de que se possa ter um melhor entendimento do modo como os participantes da pesquisa as abordaram em suas narrativas. Porém, apesar de serem apresentadas de forma separadas, estão estritamente entrelaçadas umas às outras e, por mais que estejam apresentadas numa ordem, não se sucedem, tampouco obedecem a uma hierarquia.

É importante destacar aqui três coisas de extrema importância no que tange ao processo do desenrolar da presente investigação: a entrada no campo; as visitas efetuadas nas escolas e/ou para os professores; e a receptividade observada no decorrer dessas etapas.

A entrada efetiva no campo compreendeu todo um trabalho que se iniciou com os documentos (CEP, TCLE, TCUD, Carta de Apresentação *etc.*). Logo em seguida, foi visitado também o Secretário de Educação para apresentação de documentos e solicitação de autorização para o desenvolvimento do trabalho. Além disso, ainda na SEMED, visitou-se o setor responsável pela coordenação do campo das águas e das florestas, para, através de um olhar mais panorâmico, tomar ciência de algumas informações importantes inerentes à educação do campo do município de Itaituba.

Quanto às visitas, foram desenvolvidas de acordo com as necessidades presenciadas. Dessa forma, considerando as necessidades da demanda, resumiram-se em 03 (três) e 04 (quatro) visitas efetuadas em cada escola. Existiram situações e/ou momentos em que, logo após a visita, surgiram dúvidas e inquietações a respeito de algum assunto/temática tratada. Então, sentia-se necessidade de retornar mais vezes para ouvir novamente os professores(as) e, dessa forma, retornou-se à localidade mais 02 (duas) vezes.

Além dessas visitas *in loco*, fez-se necessário o contato, por meio de redes sociais, com os professores sujeitos da pesquisa, possibilitando dessa maneira que o trabalho fosse fluindo e se concretizando de forma gradativa.

O fator receptividade dos profissionais que nos receberam se configurou num marco de grande importância tanto na vida do pesquisador quanto para os sujeitos investigados. Inicialmente, percebeu-se, nas primeiras interações, um clima de timidez e desconfiança ao tratar dos assuntos abordados. Porém, com o passar do tempo e com o avanço das idas e vindas, essa sensação de desconfiança deu lugar a um ambiente de tom mais descontraído e recíproco.

Os sujeitos passaram a nos receber com mais alegria, descontração e entusiasmo. Sentindo-se mais importantes e parte da pesquisa, conseguiram falar, externando livremente e

de forma voluntária, as temáticas mencionadas na investigação. Esse amadurecimento no processo de recepção contribuiu em demasia para o enriquecimento e fluência do trabalho.

Nesse contexto, considerando a questão norteadora central do trabalho: de que maneira o processo formativo de professores(as) que atuam em classes multisseriadas na educação do campo no município de Itaituba contribui para o desenvolvimento profissional docente? E os demais questionamentos levantados, tais como: quais as práticas de ensino adotadas pelos(as) professores(as) que desenvolvem o trabalho docente em classes multisseriadas? Que/quais estratégias didático-metodológicas utilizam em classes multisseriadas? O que podemos apreender de suas narrativas? Como se dá as condições de trabalho docente no contexto da multisseriação? Entendendo que a trajetória de vida de cada professor é única, buscou-se através desta análise dialogar com as narrativas dos sujeitos da pesquisa como se observa nas UAT que se seguem.

### **6.1 Processo formativo no desenvolvimento profissional**

O processo formativo se constitui enquanto algo dinâmico, vivenciado dentro de um determinado contexto. Logo, está inserido em uma cultura e história que envolvem vivência do real, conhecimentos, experiências e práticas culturais às dimensões que fazem parte de sua totalidade, discutindo com os educandos a realidade concreta associada aos conteúdos disciplinares, estabelecendo uma relação de proximidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social (Freire, 1996).

Imbernón (2005) aponta que, graças às divergências existentes junto às dúvidas e incertezas, o processo formativo precisa estar revestido de uma nova roupagem, pois o ambiente em que o profissional da educação deve conviver tornou-se cada vez mais complexo e, sendo assim, assume um papel que precisa ir além de uma atualização científica, pedagógica e didática. Deve proporcionar espaços de participação e formação que estimulem o senso crítico-reflexivo e que forneça aos professores os meios para o desenvolvimento de um pensamento autônomo, a fim de que possam aprender a conviver e a se adaptar a esse mundo em constante transformação (Imbernón, 2005).

Sendo assim, o processo do tornar-se docente transcorre por múltiplas relações subjetivas que constituem o encontro dos professores nas escolas no/do campo, com vistas a compreender os distintos caminhos percorridos que os guiaram até às salas de aula multisseriadas.

Dessa forma, pode-se perceber, nos excertos retirados das narrativas dos sujeitos, motivos/implicações que os conduziram à docência, levando-os a questionarem situações vivenciadas e, conseqüentemente, as pessoas que os nortearam a se tornarem professores dessas classes. Como se constata a seguir.

A minha experiência profissional, minha história, né? Profissional, ela iniciou-se no ano de 1995. E... ali na Piçarrreira, eu morava lá, trabalhava na zona rural mesmo, assim, serviço braçal. E aí surgiu lá o seu Manoel, que quis montar uma escola de 5ª série em diante, naquela época. Porque, lá, os alunos estudavam até a 4ª série, na época, e paravam, né? Então, lá tinha muito aluno e parado lá que poderia fazer a 5ª série. Tinha uns que já tinha feito a 5ª e tava esperando fazer a 6ª. Fez na cidade, voltou, retornou, porque naquela época era difícil o pai manter o filho na cidade estudando. [...] Porque, aqui, os professores, às vezes, eles iniciavam. Trabalhava seis meses, ia embora, que era muito difícil pra chegar aqui, porque não tinha estrada. A merenda era carregada nas costas até a escola e, aí, os pais souberam que eu tinha parado de trabalhar lá e me convidaram pra vim pra cá, vim pra cá convidado pelos pais, não foi trazido por político nenhum [...] (José Calixto)

As formas e caminhos que conduzem o sujeito a ser um professor, a se encontrar no chão da escola, são os mais diversos. Conforme o relato de José Calixto, o processo pelo qual chegou a ser professor se deu mediante um convite de alguém bem influente na comunidade e que já ouvia falar de seu trabalho em uma outra localidade.

Já, para Francisca de Barros Souza, o ser professora se concretizou com algo que foi além de um convite feito pelo então secretário de educação da época. Percebe-se, em seu relato, a motivação evidente tanto na parte financeira, para ajudar no sustento de sua família, quanto da necessidade de se ter uma escola que pudesse contribuir na educação dos filhos naquele período.

Sou Francisca de Barros Souza. Nasci no dia 6 de agosto de 1961 e entrei na educação por necessidade, né, de ser professora. Mas entrei porque é... foi uma necessidade devido a ser mãe de dez filhos e cheguei nesta comunidade. E há dez anos, na época, as pessoas moravam aqui e não tinha escola. Então devido os meus filhos ficar sem aula, eu resolvi correr atrás da implantação da escola. Conseguimos uma professora, mas ela passou só seis meses e disse que não voltaria, por quê? Porque era vinte e dois quilômetros a pé. Cheguei aqui na comunidade em noventa e três, né? E não foi fácil, foi muito difícil. Vinte e dois quilômetros, passava dois dias pra chegar na comunidade na qual a gente mora.

[...] Na época, eu só tinha a 4ª série, e nunca havia pensado em ser professora. Então o secretário me convidou e falou que eu tinha que assumir a escola. E, se eu não assumisse, a escola iria fechar. Aí eu falei: “Mas como que eu vou ser professora se eu não sei dar aula? Nunca quis ser professora”. E ele falou: “A senhora decide. Ou a senhora aceita assumir a escola ou a escola vai fechar”. Então, devido os filhos, me obriguei a entrar e assim foi. Então eu comecei e fiz uma prova, né? Fiz uma prova é... na SEDUC, né? Aí passei, né, no caso do 5º ano, e depois eu fiz o Gavião, né? Fiz o Projeto Gavião I (5ª a 8ª série) e depois fiz também o Gavião II (1º, 2º e 3º anos do Ensino

Médio), ganhei essa formação, né? Consegui passar no concurso de 2004 e, logo depois, cursei o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Pará (UEPA). Me formei e Deus também me deu, né? Tudo foi Deus que me deu, porque eu jamais teria condições de me formar, né? (Francisca de Barros)

Como se apreende nas falas dos professores investigados, o início das atividades docentes demandou muita garra, força de vontade e foco no que almejavam ser e/ou conquistar. É perceptível, nos relatos, que esse interesse foi sendo alimentado com o passar dos anos, na relação direta com a sala de aula nos primeiros anos do ensino fundamental e ao cursar o Projeto Gavião<sup>3</sup>, manifestando-se ainda mais, como enfatizado por José Calixto no seu relato a seguir.

Minha formação não era qualificada para se trabalhar como educador. Mas, diante da carência para o momento, aceitei o desafio. Minha formação, naquela época, era Técnico em Contabilidade, que concluí na cidade de Araçá – GO, minha cidade natal, no ano de 1985. [...] Como minha formação não era na área do Magistério, como citei acima, tinha formação como Técnico em Contabilidade, no ano de 1999, me ingressei em um curso de formação de professores, fornecido pela Secretaria de Educação do município de Itaituba, para cursar as disciplinas pedagógicas. Este curso de excelente qualidade, denominado Projeto Gavião, que tinha por objetivo a formação de professores que estavam atuando em salas de aula, para suprir a necessidade de profissionais formados na área do Magistério. (José Calixto)

Ximenes-Rocha (2007) manifesta que a entrada, em qualquer profissão, é marcada por momentos de dúvida, angústia, solidão, entre outros. Essas incertezas, ao mesmo tempo em que podem contribuir para o amadurecimento profissional, podem, por outro lado, levar ao abandono da profissão.

Assim sendo, surgem várias expressões, como as do tipo “caos” e “feliz”, que podem revelar sensações de medo, insegurança e dúvidas em torno dessa primeira experiência como docente, a ser repetida por centenas de vezes ao longo de suas vidas enquanto docentes. Dessa forma, as maiores dúvidas giram em torno do como fazer, como agir na complexidade dos processos envolvidos no aprender a fazer e do aprender a ensinar (Ximenes-Rocha, 2007).

---

<sup>3</sup> O Projeto Gavião foi desenvolvido no Pará, durante os anos 90, com o objetivo de profissionalizar professores leigos do Estado do Pará. O referido curso foi implantado em regime modular no qual era oferecido em períodos de férias e recesso escolares, viabilizando assim a continuação do ano letivo, não prejudicando nem Professores e nem alunos. Iniciou através da união entre a Universidade Federal do Pará, Secretaria Estadual de Educação, o MEC e secretarias de educação de diversos municípios, com o apoio da UNDIME. Esse projeto tinha como objetivo profissionalizar os professores leigos. Em 1997, atingiu 107 municípios, beneficiando 9.877 professores. Foi implantado em duas etapas: Gavião I, caracterizado como ensino supletivo de nível fundamental, com cinco etapas e duração de dois anos e meio; Gavião II, organizado como habilitação para o magistério em nível médio, com oito etapas e duração de quatro anos (Silva; Rodrigues; Dionysio, 2017).

Como mencionado nas falas dos docentes, entre as escolhas, para atuar na educação do campo com as classes multisseriadas, estão fatores de ordem socioeconômica, como a necessidade de se inserir no mercado de trabalho, manifestada por José Calixto, que, apesar de ter o curso de contabilidade, não atuava na área; trabalhava, na zona rural, de serviço braçal na roça.

Além do fator socioeconômico, o quesito familiar (educação dos filhos) falou mais alto no caso da docente Francisca de Barros, conforme afirma:

Então o secretário me convidou e falou que eu tinha que assumir a escola. E, se eu não assumisse, a escola iria fechar. Aí eu falei: “Mas como que eu vou ser professora se eu não sei dar aula? Nunca quis ser professora”. E ele falou: “A senhora decide. Ou a senhora aceita assumir a escola ou a escola vai fechar”. Então, devido os filhos, me obriguei a entrar e assim foi.

Nos relatos anteriores, fica evidente que o ingresso à profissão docente não se deu após a conclusão do ensino médio (antigo curso de Magistério), que oferecia o respaldo necessário para atuar na docência. Menezes (2021) assevera que esses procedimentos eram possíveis porque, à época, abriam-se precedentes na legislação para localidades que não contassem com professores formados nesse nível de ensino. Com isso, as pessoas com algum domínio de leitura e escrita assumiam o papel docente como professores leigos. Dessa forma, o ensino das escolas no campo era ministrado por alguém que dominasse os conteúdos basilares, sem nenhuma formação específica para lecionar.

Destaca-se, porém, a importância de os professores entrevistados não terem se conformado com apenas o curso de Magistério que os habilitava inicialmente para o exercício das atividades docentes. Mas se esforçaram para ir além, lutar por um curso de graduação e almejar uma pós-graduação, mesmo enfrentando dupla ou tripla jornada de trabalho e atividades das mais diversas, conforme mencionado nos relatos que se seguem.

Em 2011, me inscrevi no curso de Licenciatura em Matemática e Física do PARFOR, fui selecionado e cursei pela UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará). Concluí o curso no ano de 2015 e, desde então, tenho participado de cursos de formação continuada, oferecido pela SEMED e em plataformas oferecidas em universidades virtuais ou pela plataforma do MEC. Pretendo, ainda este ano, iniciar uma pós-graduação em matemática. (José Calixto)

É evidente que o esforço em conquistar uma graduação ou mesmo uma pós-graduação se configura numa conquista pessoal e profissional para esses servidores. Porém essas conquistas estão longe de serem suficientes. As necessidades perpassam por vertentes que vão

muito além, como as necessidades materiais, de infraestrutura, apoio e acompanhamento às atividades didático-pedagógicas e administrativas, desenvolvidas pelos educadores nas localidades/comunidades onde estão inseridos.

Os relatos dos professores se convergem quando se observa os grandes desafios e extremas necessidades enfrentadas para conseguir cursar o ensino médio na modalidade do Magistério, curso que os habilitava a trabalhar como professores, como afirma professora Eulália a seguir.

Quando tinha por volta dos 17 anos, casei e tive que parar de estudar, pois logo tive filhos e dediquei-me a cuidar da minha família. Por necessidade, tive que trabalhar como doméstica para ajudar na renda familiar em casa, pois tivemos três filhas, e a situação ficou bem difícil. Quando minhas filhas estavam com idade entre dez e treze anos, no ano de 2000, voltei a estudar cursando o magistério, onde tinha uma tripla jornada, trabalhando, cuidando das filhas e estudando. Porém, graças a Deus, consegui concluir o ensino médio. [...] No ano de 2010, tive a oportunidade de cursar o ensino superior pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), cursando Pedagogia. (Eulália)

Além das dificuldades elencadas pelos professores no processo formativo, são evidentes os desafios enfrentados pelos educadores de escolas do campo, o processo de relacionamento e entrosamento com a comunidade, necessário para que o trabalho possa fluir. Esse indicativo proporciona ao professor um diferencial que se configura na recíproca da comunidade, como relata o professor José Calixto:

Abracei a comunidade como se fosse minha também, né? Hum, muitas pessoas me procuravam quando a gente fazia aquele projeto Gavião. Por que é que a comunidade perseguia muitos professores? Eu nunca tive esse problema com perseguição de professores aqui na comunidade, que eu adotei a comunidade como se eu fosse um morador da comunidade. Eu auxiliava eles no que fosse preciso. Porque a gente, como professor, a gente pode. Não que a gente tenha um conhecimento maior, mas a gente adquire uma liberdade maior dentro dos órgãos lá, né? A gente pode procurar recurso e assim foi. Então foi dando certo e eu, hoje, vai fazer 25 anos que eu tô aqui dentro dessa comunidade, trabalhando sempre com turmas de multisseriadas. Teve alguns desafios como eu... eu já citei pra você, que é... coordenação, que queriam me tirar daqui por causa de problemas políticos, né? Mas a comunidade, quando eles vieram me tirar, a comunidade falou assim: "Não, olha, o José Calixto daqui ninguém tira." E eu até falei pra eles: "Eu não estou dando aula aqui pra filho de vereador, eu estou dando aula pros filhos desses colonos". (José Calixto)

Das riquezas dos relatos anteriores, é interessante que se reflita a importância enfatizada por José Calixto no que se refere ao "abraçar" a comunidade não apenas como profissional da

educação presente na localidade, mas se colocar como um morador, uma pessoa que procura defender e lutar pelas causas do povo que ali reside.

Essas ações, elencadas pelo educador, trazem consigo um significado de grande valia para a referida comunidade, pois, a partir de então, a recíproca acontece também por parte da comunidade envolvida. Ou seja, os problemas envolvendo os próprios moradores serão minimizados e, quando aparecerem os problemas advindos de perseguições de cunho político (bastante evidente nas falas de professores do campo), conforme mencionado por José Calixto, serão enfrentados por todos que não hesitarão em defender o profissional da educação.

Dessa maneira percebe-se um entrosamento e uma confiança do professor tanto nos comunitários que os apoia quanto na consistência e desenvoltura de seu próprio trabalho. Esse processo não se deu por acaso, mas se configura no resultado da construção da prática profissional e um processo formativo de um sujeito formado e construído num contexto sócio político imerso na coletividade da qual faz parte. Evidenciando assim o ser professor nas escolas do campo e fortalecendo seu desenvolvimento profissional docente nas adversidades da realidade em que está inserido.

Essas questões de instabilidades e perseguições no emprego ocorrem com frequência na educação do campo, em decorrência de a grande maioria dos professores adentrarem na educação enquanto professores em regime de contrato. E, dessa forma, muitos, aproveitando-se da situação, interferem no trabalho, nas atividades e no emprego desses profissionais, utilizando esses cargos temporários como manobra e cabide de empregos.

Segundo Souza e Ximenes (2003 e 2004 *apud* Ximenes-Rocha, 2007), o processo de ingresso dos professores sem o concurso público, este último compreendido como preceito fundamental para uma gestão democrática da educação, dá aos professores uma instabilidade que pode comprometer seu rendimento na escola. Isso porque, caso o comportamento político de determinado professor não agrade aos dirigentes municipais, ele é dispensado ou lotado em uma escola mais precária e mais distante do que aquela em que estava atuando. Configura-se, assim, uma forma de punição ao professor.

A nomeação é uma forma de manter sob “cabresto” o sujeito que a ela se submete e garantir a hegemonia ideológica de quem está no poder, porque o profissional não vai se sentir confortável em fazer críticas se seu sustento depende daquele emprego que lhe foi dado por político A ou B (Ximenes-Rocha, 2007, p. 93).

Profissionais que, para desenvolver as atividades docentes, abraçam o desafio de ensinar um número elevado de crianças em um só espaço. Há necessidade de, em alguns momentos,

dividir os turnos para atender a demanda. Explicita-se, aqui, a negligência do Estado quanto às responsabilidades com/para as escolas públicas no campo, como se percebe na fala da professora Eulália.

Mas, antes, eu trabalhava sozinha. Eu era merendeira, eu era professora, serviços gerais, diretora, tudo em conta era a minha responsabilidade na escola. E os desafios, eu tenho sobre as... porque, quando você trabalha numa classe multisseriada, você já está dizendo, né? São várias séries. Então você tem aquela dificuldade no caso. No começo, eu tinha dificuldade porque tem que tirar um tempo pra cada aluno, né? Para cada série e, então, esses são os desafios que eu enfrentei maior, porque eu tinha que tá preparada para aquelas séries que eu ia tá atuando ao mesmo tempo na sala de aula. (Eulália)

Segundo Calazans, Castro e Silva (1981), historicamente, as regiões camponesas foram relegadas a um patamar de inferioridade, reduzindo os sujeitos a não politizados, ignorantes e, em alguns casos, a meros reprodutores para atender ao setor de produção agrícola, e não para assistir as reais necessidades da população do campo. Dessa forma, em contraposição a esse cenário reducionista, é importante se pensar o campo como espaço de ressignificação cultural e social, como lugar com sujeitos capazes de transformar a própria comunidade onde vivem.

Nesse sentido, ao se observar o processo formativo evidenciado nas falas dos sujeitos investigados, suas limitações e desafios, pode-se perceber que o desenvolvimento profissional docente desses sujeitos foi se constituindo mediante múltiplas experiências que deixaram marcas, possibilitando-lhes aprenderem a se formarem a partir da própria prática em sala de aula.

É possível também identificar as raízes históricas entrelaçadas aos vínculos familiares e afetivos ao lugar onde vivem, os quais contêm traços de pertencimento ao campo, às condições sociais vivenciadas na realidade camponesa, às adversidades enfrentadas no trajeto da formação escolar e acadêmica, aos caminhos que os conduziram para se tornarem professores(as) de classes multisseriadas e o fazer-se docente por meio das experiências construídas ao longo dos anos.

## 6.2 Necessidades formativas

A partir da reflexão sobre o processo formativo no desenvolvimento profissional desses professores, fomos conduzidos pelo enlaçamento das narrativas docentes, tendo em vista que a educação do campo tem, em seu projeto educativo, o objetivo de formar um sujeito que não é estático, mas está num constante movimento, uma vez que é coletivo. Para Caldart (2000, p. 45), o processo pedagógico, considerado um processo coletivo, precisa ser conduzido de modo a se solidificar, ajudando a enraizar as pessoas em coletividades fortes.

Barboza (2020), ao tratar sobre os desafios na formação de professores, destaca que o trabalho coletivo se configura num relevante mecanismo de formação e apropriação das funções que a escola pode vir a ter nos processos de transformação social.

Sendo assim, é importante que o processo formativo trabalhe com procedimentos para atender à heterogeneidade presente nos espaços multisseriados “coletivos”, de forma a articular o tempo, a escolaridade e os diferentes níveis cognitivos de aprendizagem com a realidade dos alunos que vivem nas comunidades do campo, como se verifica nos excertos seguintes.

A gente vê a necessidade, assim, das formações para a gente, né? Buscar mais conhecimento e ter um bom planejamento do governo. Vimos que têm muitos programas aí, mas esses programas não alcançam, não contemplam o multisseriado, né? É pra outros... Vamos supor, eles trabalham como se fosse uma série só e, no caso aqui, que são muitas, a gente **até hoje não teve uma formação, né?** Visando essa realidade que é o multisseriado, né? Veio muito, já veio informações, formações, e para a gente fazer plano de aula pra eles nos ensinar, plano de aula, né? Mas no qual a gente foi quem ensinou eles, né? E ficou dele retornar pra gente, isso em **dois mil e dezenove**. Aí a gente foi pra Maloquinha, passamos oito dias pra fazer essa formação. Mas eles levaram as nossas propostas e até hoje a gente não teve nenhuma resposta, tá? Mas é necessário formação com essa temática, né? De multisseriado. Vemos que o governo, ele tem muitos projetos, mas **não alcançou ainda essa área do multisseriado**. [...] O professor, o professor recém-formado hoje, né? Pra entrar numa classe multisseriada, eu acho que é bem mais complicado que quem já tá com mais experiência. A gente é porque já é, já é de muitos anos, né? Porque não é fácil ser professor de multisseriado. Não é fácil você atender essa demanda, principalmente que tem escola aí que tem vinte alunos, vinte e cinco alunos. Não tem como, né? É difícil, a gente faz, mas não faz isso de hoje, já tenho experiência de vinte e oito anos. **Mas esses professores que entrem agora, misericórdia.** (Francisca de Barros) (grifos nossos)

É nítida, na fala da professora Francisca de Barros, a angústia quanto a um processo formativo voltado à realidade do chão das salas de aulas de classes multisseriadas da educação do campo no município de Itaituba.

Esse anseio da professora Francisca de Barros coincide com o estudo de Dutra (2019) que, ao investigar a formação inicial de professores para atuar na escola multisseriada, retratou

os desafios e a falta de uma formação específica para os profissionais poderem atuar nessas classes. Dessa forma, é possível perceber, assim como nas falas dos professores do presente trabalho, trajetórias de vidas resilientes no exercício da profissão. Histórias de vidas enriquecedoras que carregam em seu bojo a inspiração para os novos docentes que desenvolvem ou irão desenvolver atividades com classes multisseriadas.

Essas preocupações estão também presentes nas falas dos professores José Calixto e Eulália, conforme observado nos fragmentos narrados a seguir.

Uma maneira de melhorar o ensino-aprendizagem nas turmas de multisseriado é promover encontros pedagógicos entre os professores que atuam em escolas do campo, digo, escolas do campo, porque é no campo que estão as escolas multisséries, pois a troca de experiências é sempre uma forma de ampliar conhecimento. (José Calixto)

A fala do professor José Calixto mostra a importância da interação entre os educadores que desenvolvem o trabalho com as classes multisseriadas. Enfatiza a necessidade de troca de experiências e do trabalho colaborativo, essencial entre os professores que trabalham com esse formato de ensino.

Não esconde a angústia quanto ao grande débito que o órgão competente tem no tocante à promoção de momentos de interação e socialização de conhecimentos. É evidente, no relato do referido professor, que essa ausência reflete o desenvolvimento de um trabalho mais instável, pois, assim como as demais entrevistadas, ele precisou desenvolver suas atividades, aperfeiçoando-as de acordo com as necessidades no decorrer da carreira profissional.

E hoje é... hoje o desafio maior é esse, que não há mais esses encontros pedagógicos para haver essa troca de experiência entre professores de multisseriado, né? Então a secretaria, ela não tem promovido mais esses encontros. Então, quando eles promovem um encontro é... por exemplo, foi agora, para a gente preparar a BNCC para trabalhar... Então, não tem aquele espaço para troca de experiência. Então acredito eu que é nessa parte, de forma ativa pra professores da... de multisseriado, a Secretaria de Educação está a dever bastante pra... pra preparar esses professores novatos que vão chegando. Porque, você sabe, professores, mas é... mais antigos vão se aposentando, vai chegando professores novos, né? Que não têm experiência nessa forma de trabalhar, porque, quando você vai fazer um... você vai pra sala de aula fazer um estágio, geralmente é na cidade, em turma única, né? [...] Deveria ser promovido mais cursos é... encontros pedagógicos voltado pra essa área do multisseriado, pra preparar esses novos professores que tão chegando. Porque, assim como eu, têm muitos outros que já tá buscando a aposentadoria, né. Também poderia formar assim, acho que por região, né? Não por área, mas por região... Então promover o encontro entre essas escolas pra dar treinamento pra esses professores. Porque, na maioria dessas escolas, são professores novatos, que tão vindo de fora, tá? (José Calixto)

Os relatos do professor são reforçados na fala da professora Eulália ao discorrer sobre a falta de uma política de formação que contemple os educadores do campo, suas demandas e necessidades, para que possam contribuir com mais autonomia com os alunos que vivem a realidade do campo e estudam em classes multisseriadas.

É perceptível, nas falas dos educadores, a extrema carência de práticas formativas que olhem para o campo na sua essência, nas suas peculiaridades, e considerem o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido com as classes multisseriadas. Isso fica evidente na fala da professora Eulália:

Quanto à necessidade formativa, eu acredito que precisava tipo de umas... de formação, né? Que... que trabalhasse mesmo o multisseriado. Porque nós temos formação continuada. Mas eu vejo assim que não tem aquela formação diretamente pra classe de multisseriado. Então eu acredito que tem essa... eu tenho essa necessidade, né? Que deveria ter uma formação diretamente pra classe de multisseriado. (Eulália)

Pode-se perceber, nos trechos das narrativas apresentadas nas falas dos professores, um reporte para um processo formativo que se identifique com a realidade campesina e que favoreça efetivamente o desenvolvimento profissional desses sujeitos que atuam na educação com as classes multisseriadas.

Nesse sentido, Imbernón (2009) recomenda que, para que haja realmente a contribuição para o desenvolvimento profissional dos docentes, é urgente que se fomente uma maior autonomia na formação, com intervenção direta do professorado. É necessária, ainda, a criação de espaços de formação para que se possa refletir sobre a prática contextualizada e incentivar a criação de comunidades formativas.

Dessa forma, percebe-se a necessidade de mudanças nas estruturas, modalidades e nas estratégias formativas. Segundo Ronco (2019), trata-se de possibilitar a saída de um modelo baseado em cursos e seminários, para uma estrutura mais flexível, que favoreça a participação dos docentes de forma ativa e que esses sejam instigados a se desenvolver pessoal e profissionalmente pelo estudo, pela prática e pela reflexão.

### 6.3 Prática profissional

A experiência sempre transborda da narrativa, escapa aos limites da narrativa, é maior. A narrativa é sempre uma escolha que recorta a experiência e coloca mais luzes aqui ou ali, protegendo nas sombras o que não se quer ou não se pode narrar. (*Christov; Bruno, 2014, p. 5056*)

A expressão prática profissional foi reconhecida em todas as narrativas autobiográficas dos sujeitos participantes da pesquisa. Um fato interessante é que os participantes iniciaram a sua prática pedagógica ainda leigos; mas, à medida que trabalhavam os conteúdos e iam se estabelecendo como professores, percebiam a necessidade de buscar mais conhecimentos, a fim de consolidar a profissão.

A professora “Francisca Barros” demonstrou claramente, em seus excertos, ter sentido medo, angústia e insegurança diante dos conhecimentos pedagógicos, ao mesmo tempo em que explica o apoio que encontrou nos livros didáticos. Livros que, em sua grande maioria, apresentam em seus conteúdos recursos deslocados da cultura das populações do campo e, conforme aponta Hage (2006), com exemplares que não atentam com clareza para as implicações curriculares dessa amplitude, impondo manuais didáticos fora da realidade rural.

Nesse contexto, é evidente a sua busca pelo próprio desenvolvimento profissional docente.

**O meu primeiro dia de aula, gente, foi um terror.** Ainda hoje eu lembro. Eu fui dar aula de acento circunflexo. Meu salvador, isso eu fiz uma confusão tão grande na vida dos meus alunos. E eu sabia que eu não estava dando aula bem. E eu vim para casa, dois quilômetros da escolinha para minha casa. E eu andei esses dois quilômetros tão triste, tão despreparada, e falava: “Meu Deus, isso não é para mim”. Mas eu não poderia desanimar, devido os filhos, e não poderia mostrar minha impotência. **Então peguei o livro e fui estudar sobre o assunto até que melhorou.** Aí, no outro dia, trabalhei novamente o assunto, e os alunos perguntaram: “Mas, professora, ontem não foi esse assunto?” Respondi: “Não, meus filhos, é porque a gente vai experimentando se vocês sabem mesmo”. **Eu sei que eu fui me dedicando, dedicando** devido os filhos, e aí fui gostando. Então fui para a cidade atrás de livro, de informação. (Francisca Barros) (grifos nossos)

O relato da professora Francisca Barros coaduna com a fase conturbada do início da carreira expressada por Hubermam (1992): é a fase da “sobrevivência” e da “descoberta”. A sobrevivência se caracteriza pelo “choque do real”, proveniente do confronto inicial com a complexidade da situação profissional. Nesse processo, persistem várias indagações e preocupações consigo mesmo, como “vou dar conta disso”, das preocupações com os problemas criados pelos alunos e pelo processo do ensinar e aprender. Já a descoberta se configura no entusiasmo inicial, pela sensação de sentir-se integrante de um corpo profissional,

por estar, finalmente, em uma situação de responsabilidade, pela satisfação que representa a exploração de um novo marco social que representa a escola para o professor novato.

Dessa forma, diante dos desafios das classes multisseriadas, o educador do campo passa por muitas dificuldades que afetam a sua capacidade e o desenvolvimento de suas competências. Assim sendo, “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende de suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente” (Day, 2001, p. 15).

Em vista disso, esses educadores sentem que a formação inicial não prepara adequadamente o profissional para trabalhar com as classes multisseriadas. Portanto, é no dia a dia que aprendem a criar estratégias para ensinar os conteúdos para os alunos. Logo, a prática profissional é adquirida ao longo dos anos que se vai trabalhando, como bem assegura o professor José Calixto.

**Mas, aí, a faculdade, ela não ensina a gente trabalhar com multisseriados, você sabe disso. Então, isso, a gente tem que adquirir é na prática mesmo, e uma coisa que eu aprendi, ao longo dos anos, trabalhando, é... É você trabalhar com... Vamos supor que você trabalha multisseriado de 3º, igual eu trabalho hoje 3º, 4º e 5º ano, é você selecionar um conteúdo aonde você pode trabalhar as três turmas com o mesmo conteúdo.**

Depois que as pessoas pegam o ritmo, consegue trabalhar tranquilamente, mas é sempre um desafio, sempre é desafio, tá? **Então a prática profissional, ela é adquirida ao longo dos anos que você vai trabalhando, né? Então eu, com 25 anos de profissão e atuando sempre com essas turmas multisseriadas, eu adquiri a minha própria prática de como trabalhar com eles,** que é como eu citei anteriormente: é você selecionar um conteúdo único para as turmas onde é possível, né? Por exemplo, como eu trabalho hoje só com turma de 3º ao 5º ano, então é possível, né? Quando você tem lá a turma maternal no meio, já tem o impedimento nessa questão do conteúdo. (José Calixto) (grifos nossos)

Como visto no excerto anterior, esses professores no cotidiano, muitas vezes em trabalhos solitários nas mais distintas localidades, desempenham atividades que influenciam a aprendizagem docente, trazendo contribuições tanto para os que já atuam nessa realidade quanto para aqueles que adentrarão.

Essas aprendizagens podem ocorrer de duas formas: a primeira quando os professores evidenciam apenas repetir práticas, sem refletir sobre elas; mas também ocorrem por movimentos de criação, reconhecidos quando, através da reflexão sobre suas concepções teóricas e metodológicas, esses professores buscam construir uma diferença em si e em seu fazer docente.

Dessa forma, Ozelame (2010) aponta que, nessa dinâmica do processo da construção da aprendizagem docente, ocorre o desenvolvimento profissional docente marcado pela oscilação entre movimentos de criação e de reprodução, indicando que o aprender a docência acontece na relação entre o fazer cotidiano e nas relações que os professores buscam estabelecer com seus pares.

Em se tratando do grande desafio que é trabalhar na educação do campo e, em especial, com as classes multisseriadas, as professoras também relatam:

(...) Neste mesmo ano, comecei a lecionar em uma escola particular de educação infantil. No ano de 2009, minha tia, que era professora na comunidade onde morei e estudei na infância, teve que se aposentar e me fez o convite para substituí-la como professora. Foi, então, que comecei um novo desafio em minha vida, trabalhando com classe multisseriada. (...) Eu desenvolvo, eu planejo minha aula, né? Faço plano de aula e tenho planejamento das atividades, que são de atividades diferenciadas, né? Porque sabemos aqui trabalhar com multisseriado. Então, quando chega na sala de aula, eu tiro um momento pra cada série, né? Vou explicar o assunto, depois dou atividade para ser desenvolvida e também, depois que eu... no caso trabalhei com o 5º ano, aí vou pegando cada série, às vezes, chamando até na minha mesa para poder acompanhar eles. Como trabalho jardim, maternal, vou até a carteira deles, né, acompanhar na atividade, ajudando-os para poder se desenvolver. Porque nós sabemos que, no maternal e jardim, você tem que estar ali acompanhando mesmo, do lado deles, né? Pra desenvolver essas atividades. (Eulália)

Os relatos das professoras se complementam sobre os vários procedimentos junto aos alunos, com vista à fluidez do trabalho, caracterizando, dessa maneira, a sua prática profissional. É evidente, em suas falas, o quão desafiante e árduo é o trabalho no tocante ao atendimento com desenvoltura aos alunos em sala de aula. Esse processo demanda, como bem expõem as educadoras, muito esforço e empenho.

Sabemos que os desafios de estar numa sala multisseriada são muitos, né? Porque você vê que é um quadro só. É... são várias e várias séries misturadas. É muito difícil pra você fazer um plano de aula, não é fácil. E esse quantitativo que eles dão de hora-atividade não é o suficiente, né? Porque a gente faz em casa, termina aqui. Não é fácil ser professora. Começa desde os planejamentos, né? Não é fácil não. E o ensino, né? Você tem que “se virar nos trinta”, porque tem pessoa, tem alunos mais elevado, tem mais facilidade, outros temas é, são mais difíceis, você tem que correr atrás do que tá mais com dificuldade, né? E também a gente vê muito assim é, eu gosto muito de contar com a ajuda dos pais, né? Que agora mesmo eu falei com um pai pra ajudar um aluno, porém ele respondeu: “Mas, professora, não é você que ganha pra isso? A gente fica triste porque a gente sabe que quatro horas não é o suficiente, né? São muitas séries e tem que dividir pra três, quatro, né? No caso 2º, 3º, 4º ano e 5º ano, trabalha com apostila, e não é fácil. Não é muito fácil, não é fácil. (Francisca de Barros)

É importante destacar também que, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, pôde-se presenciar, intrínseco nos relatos, o desejo de conquista, de continuar contribuindo com o sucesso do outro(a), mesmo após a concretização do processo de aposentadoria. Conforme afirmou, com os olhos brilhando, cheios de vida em seu relato, a professora Francisca de Barros:

E, aí, eu estou aqui e, em muito breve, estarei me aposentando, né? Dei entrada essa semana. Estou com 62 anos já, 28 anos de sala de aula e, agora, corri pra me aposentar. Quero trabalhar e, sinto assim é... que quando eu me aposentar, eu não quero ficar parada. Eu quero dar aula para as pessoas que não sabem assinar o nome, sabe? É o projeto que eu tenho na minha vida, né? Porque eu acho assim, muito difícil hoje, no século em que nós estamos, ter pessoas que não sabem ainda assinar o nome, né? (Francisca de Barros)

São nítidos, na fala da professora, traços do perfil de profissional em desinvestimento de carreira. Conforme apontado por Hubermam (2000), a fase de desinvestimento da carreira docente tem duas dimensões: o sereno ou o amargo.

O desinvestimento sereno é pautado em momentos agradáveis, em que o docente pode investir e dedicar-se a projetos pessoais desvinculados da atuação docente. Já o desinvestimento amargo é considerado moroso e árduo, pois é marcado por rupturas e acontecimentos desagradáveis que marcaram a carreira docente.

De acordo com o autor, os sentimentos dos professores, em etapa de desinvestimento, ainda em exercício na profissão, podem influenciar os novos professores, positivamente ou negativamente, com base no que foi construído ao longo da carreira docente.

Para expor as narrativas dos sujeitos da pesquisa, consideraram-se encontros variados com pessoas, situações e ações que remetem a olhares tanto introspectivos/extrospectivos quanto retrospectivos/prospectivos do como se constituíram professores(as) de classes multisseriadas da educação do campo.

Em Menezes (2021), vimos que esse ato levavam os professores a refletir sobre si e as diversas experiências marcantes, motivações e sentimentos que os guiaram à docência, lançando um olhar mais profundo na própria história de vida para reconstruir os percursos trilhados, bem como compreender os processos de sua formação e adquirir um melhor conhecimento de si mesmos.

Ao refletir sobre as diversas experiências marcantes das histórias de si, e, ao finalizar essa terceira unidade de análise temática (UAT), torna-se essencial analisar alguns pontos que permearam o presente trabalho de investigação e se configuraram enquanto essenciais para observações e posicionamentos necessários sobre a realidade trabalhada.

Nesse sentido, considera-se importante, para essas análises, um olhar mais focado e contextualizado tanto para os objetivos quanto para as unidades de análises temáticas trabalhadas nesta pesquisa.

O trabalho apresentou como objetivo geral analisar, a partir de narrativas, o processo formativo de professores das classes multisseriadas que atuam na educação do campo, no município de Itaituba-PA. Ao observar os objetivos específicos elencados, pôde-se perceber que identificar e compreender as necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas foram contemplados no desenvolvimento deste trabalho.

Foram notadas, nas falas dos professores investigados, necessidades formativas que se apresentaram desde o início dos trabalhos, enquanto educadores, e perduraram por longos períodos, até o dia da aposentadoria, com aproximadamente 28 anos de atividades, como é o caso da professora Francisca de Barros.

Essas necessidades são até mencionadas no plano de ação do setor técnico educacional da Coordenação do Campo das Águas e das Florestas, no ano letivo de 2023. Um dos objetivos foi justamente propiciar a todos os professores e funcionários uma formação continuada *on-line* na qual todos sejam inseridos no processo para uma educação de qualidade.

Acredita-se que a formação para servidores e funcionários se faz necessária, porém, em se tratando do trabalho em classes multisseriadas na educação do campo, é notória a extrema necessidade em um processo não apenas de uma formação como meta periódica ocorrida todos os anos. Pelo contrário, é urgente o envolvimento do órgão competente (SEMED) e da coordenação do referido setor para desenvolver momentos com partilhas e formações ativas/interativas, que proporcionem aos educadores o que tanto defendem e expressam em seus relatos, que sejam lembrados.

Os educadores relatam o anseio por algo que seja genuinamente do e para o campo, por atividades e formações voltadas para a realidade que vivem e convivem, em sua maioria, há mais de 20 anos. Como bem enfatiza o professor José Calixto: “[...] a faculdade não ensina o trabalho com o multisseriado [...] tem que adquirir é na prática mesmo. [...] com 25 anos de profissão e atuando sempre com essas turmas multisseriadas, adquiri minha própria prática de como trabalhar [...]”.

Interessante que todos os professores ressaltam o desafio de se trabalhar com o multisseriado. Esses desafios se dão principalmente pela ausência/omissão de formação com temáticas voltadas para o trabalho concreto nas turmas de multiano. No relato dos professores, essa ausência se configura numa falha grave por parte dos órgãos competentes, pois, ao deixarem de propor encontros e atividades que proporcionem o compartilhamento de

experiências pelos profissionais que estão inseridos nessas realidades, estão abdicando das mais variadas riquezas provindas da essência do trabalho docente desses profissionais.

Todavia, apesar das extremas necessidades percebidas por eles, é nítido que o desenvolvimento profissional desses profissionais tem se solidificado. Isso ocorre porque alguns professores, mesmo sem experiência profissional, como mencionado no plano da Semed, conseguiram estratégias que possibilitaram aos alunos superarem dificuldades, desenvolveram atividades estimuladoras da autoestima e do aprendizado dos alunos.

## 7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao reportar para a escrita da última parte do presente trabalho de dissertação de mestrado, é possível fazer um olhar retrospectivo do percurso vivido e desenvolvido na trajetória da construção da pesquisa. Para, só então, a partir das narrativas (introspectivas/extrospectivas), prospectar uma educação do campo com classes multisseriadas que busque valorizar suas raízes e peculiaridades, conforme enfatizado pelos professores investigados.

Inicialmente, pensou-se que se teria um trabalho de cunho mais objetivo e focado apenas nos ideais sistemáticos e acadêmicos entre pesquisador e professores (sujeitos da pesquisa). Porém, com o avançar das atividades, fomos conduzidos a caminhos de entrelaçamento das histórias de vidas contadas, narradas pelos professores colaboradores. Aspecto apontado por Passeggi (2011) como uma ação natural e espontânea que oportuniza aos indivíduos falarem de si, da família e dos espaços sociais que os sujeitos ocupam.

Dessa forma, pôde-se perceber, nos relatos dos professores participantes da pesquisa, três situações bastante evidentes que merecem atenção especial. Primeiro, a diversidade de séries/anos inclusas em uma mesma turma, o que para eles se configura num processo constante de desafios e superações.

O trabalho com essa diversidade em uma mesma sala de aula requer de o profissional não apenas habilidades mas também conhecimentos pedagógicos e científicos. Demanda ainda que o sujeito tenha o conhecimento sobre o currículo que norteia o processo do ensino e aprendizagem. Que conheça a dinâmica da realidade da qual está inserido com vista ao melhor desempenho no trabalho desenvolvido com a devida atenção e atendimento a todos em sala de aula.

A segunda situação está relacionada ao tempo de carga horária destinada à hora-atividade. Segundo os participantes, esse percentual (33% aproximadamente) é insuficiente para o planejamento e confecção de materiais necessários para a desenvoltura de um bom trabalho. Além disso, exige também a preparação das aulas inerentes a cada componente curricular ministrado, uma vez que as demandas são muitas e com várias séries/anos presentes em uma mesma turma.

A terceira situação de destaque se refere à participação ativa dos pais, da família, com vista ao bom andamento e sucesso nas atividades do processo do ensino e aprendizagem. É evidente que a parceria da família e a escola se configura em ação importante de contribuição para o sucesso na vida acadêmica dos alunos.

Porém é de extrema importância observar que a presença da família não exime o papel do Estado no sentido de prover as condições necessárias seja pedagógica, política e curricular. Pois tradicionalmente o mesmo tem se caracterizado enquanto máximo para cobrar e mínimo para prover. Deixando clara a ação e objetivos do neoliberalismo impregnado no desenvolvimento de suas ações.

Dessa forma, a pesquisa possibilitou, no decurso do procedimento investigativo, compreender a relevância de olhar o processo de educação do campo com classes multisseriadas a partir das lentes autobiográficas, por possibilitar, conforme aponta Menezes (2021), emergir os itinerários concernentes à construção da trajetória histórica dos(as) professores(as), sinalizando aspectos como subjetividades, experiências docentes e práticas de ensino nas escolas multisseriadas no campo, até então pouco legitimadas nos espaços acadêmicos.

Assim sendo, não é uma simples questão de respeitar os tempos, a cultura, os costumes, os valores da comunidade do campo, mas de compreender em que forma esse respeito está ligado aos direitos políticos universais e singulares do campo. Logo o desenvolvimento profissional docente desses professores tem o sentido de melhorar tanto a prática quanto os conhecimentos profissionais dos sujeitos imbricados na educação do campo, conforme defende Imbernón (2004).

Nessa compreensão, foram captados, nas narrativas dos sujeitos colaboradores, achados e elementos que explicitam os enormes dilemas enfrentados e vividos no chão das escolas de classes multisseriadas na educação do campo. Esses dilemas se caracterizam pelo modelo de ensino urbanocêntrico, que tende a persistir nas práticas realizadas nas classes multisseriadas, decorrente de uma formação (inicial e continuada) que permanece seguindo os passos organizacionais das escolas urbanas e pensados na lógica da seriação/ano.

Se apresenta também na inercia dos políticos em protagonizar ações consistentes voltadas para a educação do campo, a necessidade de instituições comprometidas com iniciativas de formação inicial e continuada que leve em consideração a realidade do sujeito do campo nesse momento dilemático de afronta aos direitos conquistados através de muitas lutas.

Assim sendo, é evidente, diante dos grandes desafios encontrados por esses educadores, a importância de criação de políticas públicas direcionadas para as escolas do campo. Tanto na aquisição de recursos tecnológicos e didáticos quanto no engajamento de formação continuada que possa contemplar as particularidades e heterogeneidades presentes no ensino com classes multisseriadas.

Segundo Barboza (2020), esse processo só poderá resultar numa melhoria quando os grupos sociais que habitam o campo brasileiro - como camponeses, ribeirinhos, indígenas,

quilombolas, povos da floresta e outros grupos minoritários - forem vistos e compreendidos como os atores que contribuem para a mudança educacional brasileira.

Dessa maneira, a pesquisa se mostrou relevante, por reconhecer as vozes dos educadores(as) que lecionam nesses espaços, oportunizando a reflexão sobre o próprio percurso e desenvolvimento profissional docente, desafios e superações, partilhados mediante as narrativas autobiográficas.

Assim, ao refletir sobre todo o caminho trilhado no decorrer desse período no mestrado em educação, coaduna-se com “A experiência em formação”, de Maria da Conceição Passeggi: “O que faço agora com o que essa experiência me fez?”

Discorrer sobre essa indagação implica atentar para a questão principal que norteou o presente trabalho: de que maneira o processo formativo de professores(as) que atuam em classes multisseriadas na educação do campo no município de Itaituba contribui para o desenvolvimento profissional docente?

A princípio, o objetivo era ouvir parte dos professores de todos os polos (quatro no total) da região do campo do município de Itaituba. Porém, devido às dificuldades de logística e distância entre eles, foi desenvolvido apenas no polo da Br 163 (Santarém-Cuiabá) e Br 230 (Transamazônica).

Logo, concluindo o presente estudo, porém longe de finalizar a problemática abordada em relação à realidade campesina das classes multisseriadas do município de Itaituba-Pa, percebe-se uma abertura para que futuros trabalhos possam aprofundar nos estudos da região ribeirinha e, essencialmente da zona garimpeira. Suas expectativas e perspectivas frente às políticas de proteção e preservação do meio ambiente adotadas de forma mais densa e efetiva recentemente na atual conjuntura governamental.

Diante do exposto, torna-se evidente a escuta sensível em relação às comunidades e aos professores que no envolvimento com as mesmas, desenvolvem suas atividades de ensino e aprendizagem, percebe-se ainda a necessidade de uma política de formação continuada por parte dos governantes com o desenvolvimento e concretização de ações que levem em consideração a realidade campesina com as atividades de classes multisseriadas. Nesse sentido,

Uma maneira de melhorar o ensino aprendizagem nas turmas de multisseriado é promover encontros pedagógicos entre os professores que atuam em escolas do campo, digo, escolas do Campo, porque é no campo que estão as escolas multisséries, pois a troca de experiências é sempre uma forma de ampliar conhecimento. (José Calixto)

São necessárias a escuta e a partilha dos sentimentos, aflições, conflitos, ideias, questionamentos, enfim, a escuta das próprias histórias. Como afirma Ronco (2019), todos nós

temos uma história para compartilhar e, nela, pode estar o solo fértil para o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os implicados nos processos formativos que ocorrem no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, julho/2001.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas Educacionais e Desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, nº 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Escola nova, educação do campo e a política educacional: a experiência do programa escola ativa. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022.E-ISSN 2177-6059.

AZULAY, Marcelino Silva. **O fechamento de escolas do campo, das águas e da floresta: um estudo de caso no município de Aveiro-Pará**. 2021. 253 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021.

BARROS, Rosa Amélia de Queiroz. **A gestão e a organização das escolas/turmas multisseriadas nos municípios de Barra de Santana e Boqueirão-Paraíba**, 2020. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

BATISTA, José. Formação de Professores no Contexto das Reformas Educacionais e do Estado. **Caderno de Estudos Sociais**. Recife. V. 22, nº 1, p. 007-016, jan./jun. 2006.

BAZZO, Leda; SCHEIBE, Vera. De Volta para o Futuro... Retrocessos na Atual Política de Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernandes; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR, on-line**, Campinas, n.42, p. 94-112, jun. 2011. ISSN: 1676-2584.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 31, 09 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2019, Seção 1, pp. 46-49.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base Escola Ativa**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192). Acesso em: 18 abr. 2022.

BRITO, Luiz Percival Leme. Pesquisa em Educação e formação pela pesquisa: nada é tão simples quanto quer parecer. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 807-827, set./dez. 2019.

CAETANO, Viviane Nunes da Silva. **Educação do Campo em Breves/PA: prática pedagógica em classes multisseriadas**. 2013. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COELHO, M. A. S. **Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha**. 2020. *undefined* f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2ª ed. São Paulo. Cortez Editora, 2012.

CRECCI, Vanessa Moreira; FIORENTINI, Dario. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, 2018.

CHRISTOV, Luiza Helena Silva; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. **A narrativa como método: pesquisa e formação continuada de educadores**. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia, 2014, p. 5055-5061.

CUNHA, Suany Rodrigues da. **Práticas pedagógicas construídas na escola rural multisseriada: o movimento de afirmação e transgressão do modelo seriado de ensino na Amazônia amapaense**. 2017. *undefined* f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

DEUSODETE, Rita da Silva Aimi; FILOMENA, Maria de Arruda Monteiro. Pesquisa narrativa: reflexões sobre produções dos últimos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, Minas Gerais. V. 11, p. 1-15, 2020.

FERREIRA, Luiz Gustavo; CORTELA, Beatriz Saleme Correa. Diretrizes para a formação de professores: análise comparativa entre os documentos de 2015 e 2019. **Revista Espaço do Currículo**. V. 17, n. 1, março de 2024.

FERREIRA, L. G. **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional**. 2014. 273 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FIorentini, Dario. Uma história de reflexão e escrita sobre a prática escolar em matemática. In: FIorentini, D.; CRISTOVÃO, E. M. (Org.). **Histórias e investigações de/em aulas de matemática**. Campinas: Alínea, 2006. p. 13-36.

FREITAS, H.C.L. de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

GAMA, Renata Prenstteter; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 205-219, jan./jun. 2014.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, V. 3, n. 3, p. 393-405, Itajaí, set./dez. 2003.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. D. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOMES, Rita de Cássia Medeiros. A Formação dos Professores no Contexto Atual. **Revista de Educação**, v.14, n.18, 2011, p. 103-125.

HAGE, S.A.M.; BARROS, O.F. Currículo e Educação do Campo na Amazônia: Referências para o Debate Sobre a Multisseriação na Escola do Campo. **Espaço do Currículo**, v. 3, n.1, p. 348-362, mar. a set. 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n.85, p. 7-8, abr. 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da multi(seriação) como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

JANATAI, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

JUNIOR, Jaime Nogueira Mendes; FERREIRA, Marcos César. **Análise Compreensiva: conceito e método**. Geografia, Rio Claro, v. 35, n. 1, p. 21-35, jan./abr. 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. [Reimpressão]; - São Paulo: EPU, 2012.

MENEZES, Willia Barbosa de. **O ensino em classes multisseriadas: um estudo com narrativas autobiográficas de docentes do campo (Caraúbas/RN)**. Dissertação de (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – POSENSINO, Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Mossoró, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/6794>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA E O PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez.2014.

MOLINA, Mônica Castagna; um, Laís Mourão. Escola do campo. In.: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012.

MOURA, Eliane das Neves. **Desenvolvimento Profissional Docente: : narrativas de professoras dos anos iniciais sobre experiências de leitura e contação de histórias**. 2019. 214 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

MUNARIM, Antônio. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção**. Gt-03: Movimentos Sociais e Educação, 2008. Pesquisado em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/movimento-nacional-de-educacao-do-campo-uma-trajetoria-em-construcao>. Acesso em:

NEVES, J.D.V.; BRASILEIRO, T. S. A. Territorialidades Amazônicas: sentidos e produção de conhecimentos e os desafios da formação de professores no contexto atual. **Humanidades e Inovação**, v. 7, p. 20-31, 2020.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. P. 15-33.

NÓVOA, António *et al.* **Vidas de Professores**. Organização de António Nóvoa. Editora: Porto, 2007.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães de; SILVA, Daniela Oliveira Vidal da; BRITO, Vera Lúcia Fernandes de; NUNES, Claudio Pinto. Desenvolvimento profissional docente: um olhar para além da formação. **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**, v. 5, nº 12, p. 23 a 39, set/dez, 2018.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. **Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações**. In: XIII Congresso Nacional de Educação, Educere: 2019.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Documento Base do Plano Estadual de Educação**. Belém-Pará, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 33, 2016, p. 111-125. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, Portugal.

PASSEGI, Maria da Conceição. “Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório”. In: PASSEGI, Maria da Conceição e SILVA, Vivian Batista da. **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103 – 130.

PASSEGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a Vida e a Formação: Pesquisa (Auto)Biográfica, Docência e Profissionalização**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386. Abr. 2011.

PINEAU, G. (2005). **Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar**. Tradução: Américo Sommerman. **Saúde e Sociedade**. 14 (3). Dez 2005. p. 102-110. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902005000300006>. Acesso em: 13 mar. 2024.

POÇA, Lidiane Cristina Silva da. **Prática pedagógica da educação do campo na Amazônia: potencialidades e desafios nas turmas multisseriadas no município de Castanhal – PA**. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Castanhal-PA, 2022.

SANTOS, Gisele da Silva Lopes dos. **As políticas educacionais implementadas pela secretaria municipal de educação de Itaituba/PA de 1997-2016**. 2018.198f. Dissertação de (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/266>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia. Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.** 37. ed., v. 5. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SHULMAN, Lee. **The Wisdom of Practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach.** Jossey-Bass. USA. 2004.

SILVA, Eivalda Nascimento da. **Formação de educadores para as escolas do campo em Santarém-Pará: da construção à partilha de saberes.** 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

SILVA, Tatiana de Sousa. **Trabalho docente em escolas do campo multisseriadas.** 2017 138 f. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém , 2017.

SIQUEIRA, Adriana Oliveira dos Santos; SILVA, José Moisés Nunes da. Formação inicial de professores na companhia paraense: o que dizem as pesquisas. Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa- EPEduc**, Piauí, v. 05, n. 03, p. 01-24, 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. Universidade do Estado da Bahia. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, Rosiane C. de. **Professoras de classes multisseriadas: condições de trabalho docente no território de identidade do baixo sul baiano.** 2015. 250 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SOUZA, Rosana Ramos de; NETO, Luiz Bezerra. Educação no campo: um estudo da Política de Nucleação no Assentamento Vila Amazônia. In.: X Seminário Nacional do HISTEDBR, 30 anos do Histedbr (1986-20160), **Contribuições para a Historiografia da Educação Brasileira**, Unicamp, 18 a 21 de julho de 2016.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. Mai./Jun./Jul./Ago. nº 14, 2000.

VASCONCELOS, C.R.A.; XIMENES-ROCHA, S.H. A política de educação em tempo integral, perspectivas e aproximações com a educação do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, p. 1-20, 2020.

VIEIRA, Roberta Valeska Santana. **Roteiro sequencial para entrevistas narrativas como instrumento de construção de dados no método (auto)biográfico.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2021.

WEISS, Andreia. **História de vida pessoal e profissional de uma professora do campo.** 2013. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena. **Construção da ação docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo.** 2007. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

## APÉNDICES

## APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO DE UTILIZAÇÃO DE DADOS



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFOPA

#### Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)

#### A. Identificação dos membros do grupo de pesquisa que utilizarão os dados

Nome completo (sem abreviação)	RG	Assinatura
Erivelton Beniti		
Solange Helena Ximenes Rocha		

**B. Identificação da pesquisa:** Título: Desenvolvimento Profissional de Professores que atuam em Classes Multisseriadas na Educação do Campo: narrativas de docentes do município de Itaituba - Pará

a) Universidade/departamento/curso que está vinculada: Mestrado em Educação – PPGE/UFOPA

b) Pesquisador responsável: Erivelton Beniti

c) Local que disponibilizará o acesso às informações: Escolas do Campo do Município de Itaituba.

#### C. Descrição dos dados

Os dados serão coletados somente após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Oeste do Pará (CEP-UFOPA) e comitês de ética coparticipantes, se aplicável. O principal objetivo desse estudo é analisar, a partir de narrativas,

o processo formativo de professores das classes multisseriadas que atuam no campo do município de Itaituba-PA. A forma de coleta de dados será desenvolvida a partir de narrativas autobiográficas, tendo como ferramenta principal o gravador de voz, instrumento essencial para análise posterior dos dados obtidos.

As pesquisas de campo estão previstas para os meses de dezembro (2022), janeiro/fevereiro (2023), nas escolas a serem selecionadas. Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado. Para dúvidas de aspecto ético, pode ser contatado o Comitê de Ética em Pesquisa da UFOPA (CEP-UFOPA) por meio do *e-mail* institucional: [cep@ufopa.edu.br](mailto:cep@ufopa.edu.br).

#### **D. Declaração dos pesquisadores**

Os pesquisadores envolvidos no projeto se comprometem a manter toda a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos e/ou pesquisas nas escolas selecionadas no campo do município de Itaituba, bem como a privacidade e sigilo de seus conteúdos, como preconizam a Resolução nº 466/12 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Declaramos entender que a integridade das informações e a garantia da confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas nos prontuários estão sob nossa total responsabilidade. Declaramos que os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, não serão repassados a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa. Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para este projeto. Devido à impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de todos os sujeitos, assinaremos este Termo de Consentimento de Uso de Banco de Dados, para a salvaguarda dos direitos dos participantes.

Santarém-Pará, 28/10/2022.

<b>Nome completo (sem abreviação)</b>	<b>RG</b>	<b>Assinatura</b>
Erivelton Beniti		
Solange Helena Ximenes Rocha		

### **E. Autorização da Instituição**

Declaramos, para os devidos fins, que cederemos aos pesquisadores apresentados neste termo o acesso aos dados solicitados para serem utilizados nesta pesquisa. Esta autorização está condicionada ao cumprimento do(a) pesquisador(a) aos requisitos da Resolução nº 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Antes de iniciar a coleta de dados, o(a) pesquisador(a) deverá apresentar o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP-CONEP.

Itaituba-Pará, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_.

<b>Nome completo (sem abreviação) da pessoa responsável pela Instituição</b>	<b>Assinatura</b>
Hamilton Pinho	

**APÊNDICE B – - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE)**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – - UFOPA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa intitulada **“Desenvolvimento Profissional de Professores que atuam em Classes Multisseriadas: narrativas de docentes do Município de Itaituba-PA”**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento deverá ser assinado em duas vias, ficando a primeira sob guarda e confidencialidade do pesquisador(a) responsável, e a segunda, sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável ERIVELTON BENITI, através do telefone (93) 99202-8965 ou através do *e-mail* [benitiitbpa@gmail.com](mailto:benitiitbpa@gmail.com). Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Oeste do Pará (situado na Rua Vera Paz, s/nº, Unidade Tapajós, sala 05, CEP 68040-255, Santarém, Pará) pelo telefone: (93) 2101-4926 ou pelo *e-mail*: [cep@ufopa.edu.br](mailto:cep@ufopa.edu.br).

## **1. Justificativa, os objetivos e procedimentos**

Esta pesquisa aborda o tema do processo formativo dos professores que trabalham em escolas do campo com classes multianos, destacando que essas experiências poderão suscitar a inspiração e o surgimento de novas experiências dentro desta modalidade estudada no município em questão.

Os objetivos do estudo são: analisar a partir de narrativas, o processo formativo de professores das classes multisseriadas que atuam no campo do município de Itaituba-PA. Para isso, temos como objetivos específicos: refletir sobre a prática profissional dos professores que atuam em classes multisseriadas no município de Itaituba-PA; identificar e compreender as necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas; caracterizar o processo formativo no desenvolvimento profissional de professores do campo.

A pesquisa será desenvolvida levando em consideração a dimensão da abordagem qualitativa, sem, no entanto, descartar o quantitativo, uma vez que estão profundamente relacionados entre si.

Você participará da seguinte atividade: entrevista narrativa autobiográfica. Ressaltamos que entrevistas, pesquisas e demais situações de colaborações serão gravadas em áudio e/ou vídeo, quando autorizadas.

## **2. Desconfortos, riscos e benefícios**

Para os participantes da pesquisa, existe um desconforto relacionado ao compartilhamento da vida acadêmica e profissional e, para minimizar qualquer desconforto, faremos testes de gravações seguidas vezes, que serão examinadas por você, até que possa se sentir à vontade para a efetivação desses procedimentos.

E os riscos inerentes a você, participante, estão relacionados à exposição e à perda da confidencialidade dos dados obtidos. Porém, como forma de evitar e/ou amenizá-los, o pesquisador se compromete em assinar o Termo de Compromisso de Utilização dos Dados – TCUD. Os benefícios oriundos de sua participação serão diretos e/ou indiretos e baseiam-se em contribuições que a pesquisa poderá trazer ao processo de desenvolvimento profissional não apenas dos docentes que atuam na educação do campo em classes multisseriadas, mas também àqueles que almejam trabalhar nessa área da educação no município de Itaituba-Pa.

### 3. Forma de acompanhamento e assistência

Aos participantes será assegurada a garantia de assistência integral em qualquer etapa do estudo. Você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Caso você apresente algum problema, será encaminhado para tratamento adequado da seguinte maneira: o pesquisador se compromete a encaminhar e acompanhá-lo no processo de tratamento.

### 4. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer tempo e aspecto que desejar, através dos meios citados acima. Você é livre para se recusar a participar, para retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sendo sua participação voluntária, e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

O(s) pesquisador(es) irá(ão) tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e todos os dados coletados servirão apenas para fins de pesquisa. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

### 5. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Caso a participação na pesquisa traga gastos com transporte, alimentação, entre outros, você será ressarcido de acordo com os gastos reais efetuados.

Caso você, participante, sofra algum dano decorrente dessa pesquisa, os pesquisadores garantem indenizá-lo por todo e qualquer gasto ou prejuízo.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar da pesquisa intitulada “**Desenvolvimento Profissional de Professores que atuam em Classes Multisseriadas na Educação do Campo: narrativas de docentes do município de Itaituba – Pará**”, de forma livre e espontânea, podendo retirar, a qualquer momento, meu consentimento.

Itaituba-Pará, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pela pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

**Obs.: - - O TCLE deverá estar assinado e rubricado em todas as páginas pelo responsável pela pesquisa quando for entregue para submissão do CEP.**

**Obs.: - - Cabe ao pesquisador adequar o presente termo à sua pesquisa. Leia atentamente a Resolução CNS 466/2012.**

## APÊNDICE C – FICHA TEMÁTICA



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UFOPA

#### FICHA TEMÁTICA

1. Gostaria que falasse como se tornou professor(a) de classes multisseriadas.
2. Como você se percebe como docente?
3. Você pode nos contar alguma prática ou/e atividade que te marcou durante esses anos que leciona em sala multisseriada?
4. Como essas experiências têm contribuído na sua prática como docente?
5. Você pode contar quais as práticas de ensino adotadas nas turmas multisseriadas e como são desenvolvidas?
6. Gostaria que falasse como é a organização das atividades didático-pedagógicas, tais como planejamento, disposição dos conteúdos e uso dos recursos pedagógicos.
7. Como é a distribuição dos alunos em sala de aula para a realização de atividades? (Atividades individuais? Em grupo? Grupo da mesma série? Grupos, envolvendo alunos de séries diferentes?).
8. A realidade do campo e/ou da classe multisseriada interfere de algum modo na organização das aulas? Como?
9. Você utiliza alguma estratégia para adequar os conteúdos à realidade local?
10. Há envolvimento ou a participação da comunidade nas discussões e atividades da escola? Como se dá essa participação?

**ANEXOS**

**ANEXO A – ACEITE DO ORIENTADOR****UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE****DECLARAÇÃO**

Eu, Solange Helena Ximenes Rocha, aceito orientar o trabalho intitulado **“Desenvolvimento profissional de professores que atuam em classes multisseriadas: narrativas de docentes do município de Itaituba – Pará”**, de autoria de Erivelton Beniti, aluno do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE da UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. Declaro ainda ter conhecimento do conteúdo do projeto entregue para o qual dou o meu aceite pela rubrica da página.

Santarém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

**Assinatura**

Solange Helena Ximenes Rocha

**ANEXO B – ACEITE DO LOCAL DA PESQUISA****DECLARAÇÃO**

Declaro, em nome da Secretaria Municipal de Educação de Itaituba, ter conhecimento do Projeto de Pesquisa do trabalho intitulado “**Desenvolvimento profissional de professores que atuam em classes multisseriadas: narrativas de docentes do município de Itaituba – Pará**”, de autoria dos pesquisadores Erivelton Beniti e Solange Helena Ximenes-Rocha, dando-lhe consentimento para realizar o trabalho nesta Instituição, durante o período, dias e horários pré-estabelecidos pelo cronograma.

Estamos também cientes e concordamos com a publicação dos resultados encontrados, sendo obrigatoriamente apresentados previamente para a instituição e citado na publicação o nome das Escolas pesquisadas como local de realização do trabalho.

Itaitub– - Pará, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

---

Nome/assinatura/carimbo da instituição

Telefone: \_\_\_\_\_

## ANEXO C - PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
OESTE DO PARÁ - CEP -  
UFOPA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES QUE ATUAM EM CLASSES MULTISSERIADAS: NARRATIVAS DE DOCENTES DO MUNICÍPIO DE ITAITUBA, PARA

**Pesquisador:** ERIVELTON BENITI

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 65488822.0.0000.0171

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Oeste do Pará

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.822.138

**Apresentação do Projeto:**

No município de Itaituba-PA, lócus desta pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), possui uma coordenação do campo, das águas e das Florestas atende às escolas pólos, incluindo as de classes multisseriadas, as quais perfazem um total de 70 escolas. A fim de contribuir com a educação do município de Itaituba no tocante ao processo formativo de professores(as) que desenvolvem suas práticas em classes multisseriadas, o presente estudo, intitulado "desenvolvimento profissional de professores que atuam em classes multisseriadas: narrativas de docentes do município de Itaituba-Pa", está vinculado à linha de pesquisas sobre a formação humana em contextos formais e não formais na Amazônia do Programa de Mestrado em Educação da UFOPA – PPGE/UFOPA. Historicamente as escolas compostas por turmas/classes multisseriadas, se caracterizam como uma forma de organização da escolarização que agrega discentes de diferentes etapas/séries/anos, idades e níveis de aprendizagem num mesmo espaço, e com a mediação de um único docente.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar a partir de narrativas, o processo formativo de professores das classes multisseriadas que atuam no campo do município de Itaituba-Pa.

Identificar e compreender as necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas;

**Endereço:** Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 03

**Bairro:** Salé

**CEP:** 68.040-255

**UF:** PA

**Município:** SANTAREM

**Telefone:** (93)2101-4924

**E-mail:** cep@ufopa.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
OESTE DO PARÁ - CEP -  
UFOPA**



Continuação do Parecer: 5.822.138

Caracterizar o processo formativo no desenvolvimento profissional de professores do campo.  
Refletir sobre a prática profissional dos professores que atuam em classes multisseriadas no município de Itaituba-Pa;

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos da pesquisa estão relacionados à exposição e perdas da confidencialidade dos dados obtidos. Porém como forma de evitar e/ou amenizá-los, o pesquisador se compromete em assinar o Termo de Compromisso de Utilização dos Dados – TCUD. Considera-se que o entrevistado possa ficar cansado ou irritado de responder a tantas perguntas; o entrevistado pode não mais querer fazer parte da pesquisa, por motivos pessoais; sentir desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante a entrevista. No intuito de minimizar tais riscos durante a realização da entrevista, será explicado para o participante, que ele terá plena liberdade de desistência a qualquer momento. Os benefícios estão diretamente ligados às contribuições que a pesquisa poderá trazer ao processo de desenvolvimento profissional não apenas dos docentes que atuam na educação do campo em classes multisseriadas, mas também àqueles que almejam trabalhar nessa área da educação no município de Itaituba-Pa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Importante estudo para se conhecer o fazer de professores, que desenvolvem atividades multisseriadas

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatório estão completos.

**Recomendações:**

Sem recomendações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	14/11/2022		Aceito

**Endereço:** Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 03  
**Bairro:** Salé **CEP:** 68.040-255  
**UF:** PA **Município:** SANTAREM  
**Telefone:** (93)2101-4924 **E-mail:** cep@ufopa.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
OESTE DO PARÁ - CEP -  
UFOPA**



Continuação do Parecer: 5.822.138

Básicas do Projeto	ETO_2046351.pdf	23:10:37		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/11/2022 23:10:00	ERIVELTON BENITI	Aceito
Outros	AceiteOrientador.pdf	14/11/2022 23:07:33	ERIVELTON BENITI	Aceito
Outros	TCUD.pdf	14/11/2022 23:07:10	ERIVELTON BENITI	Aceito
Outros	DECLARACAO_NAO_INICIACAO_PES QUISA.pdf	14/11/2022 23:06:52	ERIVELTON BENITI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ACEITE_DA_INSTITUICao.pdf	14/11/2022 23:05:49	ERIVELTON BENITI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	14/11/2022 23:05:24	ERIVELTON BENITI	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	14/11/2022 23:05:09	ERIVELTON BENITI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SANTAREM, 16 de Dezembro de 2022

---

**Assinado por:  
Flavia Garcez da Silva  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Vera Paz s/n - Prédio da Reitoria, Sala nº 03  
**Bairro:** Salé **CEP:** 68.040-255  
**UF:** PA **Município:** SANTAREM  
**Telefone:** (93)2101-4924 **E-mail:** cep@ufopa.edu.br

## **ANEXO D - MEMORIAL COM TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL**

**José Calixto**

No ano de 1990, cheguei ao município de Itaituba, região da BR 163, próximo à divisa do município de Itaituba com Trairão, mais precisamente na comunidade de São Sebastião, Piçarreira, onde fixei residência até o ano de 1998. Durante estes anos de 1990 a 1998, trabalhava como agricultor, com plantio de banana e, também, no roçado. Quando em 1995, o então professor, seu Manoel, com carreira, lotado na 12ª URE, resolveu reunir os pais dessa comunidade e implantar na escola da comunidade, Escola MEC SEDUC km 1.423, o Ensino Fundamental maior, de 5ª a 8ª série, para atender os jovens que, ao terminarem a 4ª série, paravam de estudar, devido à dificuldade de locomoção e à necessidade de permanecerem na comunidade para ajudar seus pais na lida do dia a dia.

Foi, então, nesta reunião, da qual não fazia presente, um morador e pai de aluno comunicou ao professor Manoel que eu tinha ensino médio completo, pois a dificuldade estava em encontrar profissionais com formação para trabalhar com estes alunos. Minha formação não era qualificada para se trabalhar como educador, mas, diante da carência para o momento, aceitei o desafio. Minha formação, naquela época, era Técnico em Contabilidade, que conclui na cidade de Araçú – GO, minha cidade natal, no ano de 1985.

Dessa forma, ingressei na educação trabalhando de 1995 a 1997, na Escola MEC SEDUC km 1.423, com turmas multisseriadas de 5ª e 6ª série, já no meu primeiro ano de trabalho. Não foi uma experiência fácil; mas, como funcionava no turno da noite, continuei trabalhando na atividade como agricultor durante o dia, até porque não fui contratado pela SEDUC, era para receber repasse de professores que já eram do quadro. Repasse esses que nunca recebi, mas ficou a experiência e o reconhecimento da comunidade pelo trabalho prestado, que prevaleceu por três anos nesta comunidade.

Em janeiro de 1998, o presidente da comunidade Santa Terezinha, tendo conhecimento de meu trabalho prestado à comunidade vizinha e tendo conhecimento de que estava trabalhando sem receber proventos nenhum, me convidou a trabalhar na Escola Santa Terezinha, escola com mesmo nome da comunidade, fica localizado na vicinal Norte Sul, km 1.425 da BR 163. Em 15 de janeiro de 1998, me mudei para esta comunidade, iniciando os trabalhos com turmas do Ensino Fundamental menor. No período da manhã, turmas de alfabetização, primeira e segunda série e no turno da tarde terceira e quarta série.

Como minha formação não era na área do Magistério, como citei acima, tinha formação como Técnico em Contabilidade. No ano de 1999, me inscrevi em um curso de formação de professores, fornecido pela Secretaria de Educação do município de Itaituba, para cursar as disciplinas pedagógicas. Este curso, de excelente qualidade, denominado Projeto Gavião, que tinha por objetivo a formação de professores que estavam atuando em salas de aula, para suprir a necessidade de profissionais formados na área do magistério.

Concluindo este curso, em 2004, veio o concurso público do município, ao qual me inscrevi, sendo aprovado em trigésimo segundo lugar, para um total de 218 vagas. Mesmo sendo aprovado no concurso, optei por continuar na Educação do Campo, com turmas multisséries, por me identificar com o campo. Sempre morei no campo, desde criança, no estado de Goiás, gosto da tranquilidade que o campo oferece.

Continuando trabalhando na Escola Santa Terezinha, no ano de 2008, a Secretaria Municipal de Educação resolve implantar na escola o ensino fundamental maior com turmas de 5ª série a 8ª série, oferecendo também o transporte escolar para transportar alunos das comunidades vizinhas, Comunidade Santa Rita e Santo Antônio II, para estudarem nesta escola. O número de alunos salta de 42 para 112 alunos. Foi um período difícil, pois a infraestrutura não era adequada, o número de professores passou de 2 para 8 professores. Não tínhamos alojamento para acolher estes professores, alguns deles iam e voltavam quase todo dia de Itaituba para a comunidade, as faltas eram constantemente. Não foi uma experiência favorável. Até que, em 2012, foi implantado o ensino fundamental maior nessas comunidades, e os alunos ficaram em suas comunidades.

Em 2011, me inscrevi no curso de Licenciatura em Matemática e Física do PARFOR, fui selecionado e cursei pela UFOPA (Universidade Federal do Oeste do Pará). Conclui o curso no ano de 2015 e, desde então, tenho participado de cursos de formação continuada, oferecidos pela SEMED e em plataformas oferecidas em Universidades virtuais ou pela plataforma do MEC. Pretendo, ainda este ano, iniciar uma pós-graduação em matemática.

Continuo trabalhando na escola Santa Terezinha, esqueci-me de ressaltar que, desde que estou trabalhando nesta escola, sou o professor responsável da mesma (Diretor da Unidade de Ensino). Atuo como responsável e também em sala de aula, sempre com turmas multisseriadas. Este ano, estou atuando com turmas de 3º, 4º e 5º ano, no turno da manhã, e no turno da tarde com turmas de 7º e 9º anos, todas multisséries. Também estou lotado em uma outra escola próximo no turno da tarde, com turmas de 6º, 7º, 8º e 9º ano, com as disciplinas de Matemática e Educação Financeira, também com turmas multisseriadas.

Trabalhar com turmas multisséries sempre é um desafio, mas são tantos anos de experiência, acumulando (25 anos), que às vezes nem se percebe as dificuldades, o professor vai aprendendo como lidar com estas situações. Hoje, com energia elétrica nas comunidades, *internet*, impressora, para nos auxiliar, ficou mais favorável o trabalho, ainda sou do tempo em que se usava o mimeógrafo, pois hoje você pode imprimir atividades para uma turma e ir trabalhando enquanto você explica o conteúdo para outra turma. Uma forma que aprendi, ao longo destes anos, é trabalhar o mesmo conteúdo com todas as turmas, quando possível, e diferenciar as atividades, adequando as atividades a cada ano/série.

Uma maneira de melhorar o ensino aprendizagem nas turmas de multisseriado é promover encontros pedagógicos entre os professores que atuam em escolas do campo. Digo escolas do Campo porque é no campo que estão as escolas multisséries, pois a troca de experiências é sempre uma forma de ampliar conhecimento.

## **ANEXO E - MEMORIAL COM TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL**

### **Eulália**

Sou a professora Eulália, nasci nesta comunidade do interior, onde estudei até a idade de 11 anos em uma classe de multisseriado, chegando a cursar até a 4ª série, não tendo mais como continuar estudando na comunidade, fomos morar na cidade de Itaituba onde continuei meus estudos, finalizando o ensino fundamental e iniciando o ensino médio.

Quando tinha por volta dos 17 anos, casei e tive que parar de estudar, pois logo tive filhos e dediquei-me a cuidar da minha família. Por necessidade, tive que trabalhar como doméstica para ajudar na renda familiar em casa, pois tivemos três filhas, e a situação ficou bem difícil. Quando minhas filhas estavam com idade entre dez e treze anos, no ano de 2000, voltei a estudar cursando o magistério, onde tive uma tripla jornada, trabalhando, cuidando das filhas e estudando. Porém, graças a Deus, consegui concluir o ensino médio.

Nesse mesmo ano, comecei a lecionar em uma escola particular de educação infantil. No ano de 2009, minha tia, que era professora na comunidade onde morei e estudei na infância, teve que se aposentar e me fez o convite para substituí-la como professora. Foi então que comecei um novo desafio em minha vida trabalhando com classe multisseriado.

No ano de 2010, tive a oportunidade de cursar o ensino superior pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), cursando Pedagogia. Atualmente, continuo na mesma escola como professora responsável trabalhando com classe multisseriado do maternal ao 5º ano do ensino fundamental menor.

## ANEXO F - MEMORIAL COM TRAJETÓRIA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL

**Francisca de Barros**

Eu me chamo Francisca de Barros. É, nasci no dia 08 de junho de 1961. Em 2003? Decidi vir para este local, no qual eu trabalho, com o intuito de plantar, colher. Vim na companhia do meu esposo Benedito Martins que, na época, era garimpeiro. A gente decidiu largar o garimpo e comprar umas terras para criar nossos dez filhos. Na época, tínhamos 8 filhos e ainda tive mais dois. É, a gente decidiu vir para essa comunidade no km 1.435 da Rodovia Cuiabá-Santarém. E ao parar, passar o tempo com os filhos, chegando na mesma, vi que não tinha escola, tive que me virar, correr atrás. Na época, tinha que deixar o carro com 22 km de distância, e o restante era feito a pés, com o jamanxim nas costas. Às vezes, passava dois dias para chegar em casa devido às dificuldades das estradas. Enfim, tinha pessoas que já moravam aqui havia dez anos, e os filhos estavam todos sem estudar. Alguns nunca tinham ido na cidade, e aí eu me apavorei. E agora? Como que meus filhos vão estudar? Decidi correr atrás, fui para a cidade, procurando informações de como conseguir trazer um professor, uma professora. E sem estrada, nós não tínhamos estrada. Lutei, me informei e, com muita luta, conseguimos abrir uma escola e daí fomos correr atrás de uma professora para suprir a necessidade. Com o tempo, encontramos uma professora que decidiu vir. e ela só passou 6 meses, e, devido às grandes dificuldades na locomoção, decidiu que não iria voltar mais. Foi quando o secretário de educação me chamou. Na época, eu só tinha a 4ª série, e nunca havia pensado em ser professora. Então o secretário me convidou e falou que eu tinha que assumir a escola. E, se eu não assumisse a escola, iria fechar. Aí eu falei: “Mas como que eu vou ser professora, se eu não sei dar aula? Nunca quis ser professora.” E ele falou: “A senhora decide. Ou a senhora aceita assumir a escola ou a escola vai fechar”. Então eu, devido os filhos, me obriguei a entrar, e assim foi. Aceitei... Meu Deus. O meu primeiro dia de aula, gente, foi um terror. Ainda hoje eu lembro. Eu fui dar aula de acento circunflexo. Meu Salvador, isso eu fiz uma confusão tão grande na vida dos meus alunos. E eu sabia que eu não estava dando aula bem. E eu vim para casa dois km da escolinha para minha casa. E eu andei esses dois km, tão triste, tão despreparada e falava: “Meu Deus, isso não é para mim”. Mas eu não poderia desanimar, devido os filhos, e não poderia mostrar minha impotência. Então peguei o livro e fui estudar sobre o assunto, até que melhorou. Ai, no outro dia, trabalhei novamente o assunto, e os alunos perguntaram: “Mas, professora, ontem não foi esse assunto?” Respondi: “Não, meus filhos, é porque a gente vai experimentando se vocês

sabem mesmo.” Eu sei que eu fui me dedicando, dedicando devido os filhos e aí fui gostando. Então fui para a cidade atrás de livro, de informação. Eu me lembro demais que tinha uma professora chamada tia Cotinha. Essa mulher me ajudou demais. A primeira prova que fiz para os meninos era só através do responde. Responda isso, responda aquilo. Gente, quando cheguei na secretaria com essa avaliação só responde, responde, responde. Essa tia Cotinha me ensinou com muito carinho sobre prova do marca, exemplifique, vários métodos. Aí fui aprendendo, fui gostando. Graças a Deus, fui me adaptando e procurando aprender mais, ampliar conhecimentos. Daí fui estudar. Tinha 20 anos que eu tinha parado de estudar. Então fui fazer um exame na época na SEDUC, fui fazer uma prova de primeira à quarta série e passei. Aí foi o tempo que foi implantado o Projeto Gavião aqui em Itaituba. Então consegui fazer o Gavião I (Ensino Fundamental Maior) e Gavião II (Ensino Médio-Magistério). Aí consegui também passar no curso de Pedagogia, na faculdade (UEPA). E aí foi muito difícil para mim, pois, naquela época é... para trazer merenda, livros para os alunos, era bem complicado, passava dois, três dias carregando nas costas. Tive que aprender a carregar jamanxim nas costas, juntamente com meu esposo e até meus filhos que tinham apenas de oito a dez anos de idade. Os pais não queriam ajudar na época, porque diziam que eu ganhava bem, então eu que tinha que me virar. Meu esposo trabalhava na maioria das vezes sozinho na escola, os bancos de madeira. A escola foi fechada de pau a pique, os troncos de açaí eram rachados e com eles eram fechadas as paredes da escolinha. Aí o tempo se passou e, na época do prefeito Wirland Freire, eu o procurei e perguntei se ele faria uma escola de alvenaria para a comunidade. Promessa feita e cumprida, pois ele primeiramente abriu a estrada para que os materiais pudessem chegar até a comunidade e depois foi feita a construção. Uma bela escola, medindo 12 x 18 metros. Quando passei na prova da UEPA, saí para a cidade e passei três anos na cidade, trabalhando na escola a Mão Cooperadora. Quando terminei a faculdade, que me formei, retornei para a educação do campo. Só que não voltei para a mesma escola que trabalhava antes. Já vim para outra comunidade, a Monte Moriá onde trabalhei quatro anos. Depois, fui para outra escola mais à frente no Km 45 chamada Lírio do Vales, mais quatro anos. Na comunidade Perpétuo Socorro, por 2 anos, na comunidade São Sebastião. E, por último, voltei para a minha escola de origem, na qual estou até hoje. Enfim, minha vida foi essa, né? E agora, por último, graças a Deus, depois de 24 anos de sala de aula, agora me aposentei. Mas fiquei decepcionada, porque eles não te valoriza no final. Eles não te valoriza. Então eu fiquei muito angustiada, fiquei três dias sem horizonte, sabe? Tanto que me esforcei, fretando carro para trazer livros, merenda e *etc.* Hoje ganho metade do que ganhava, essa é a realidade na qual o sistema não nos valoriza.

## ANEXO G -ENTREVISTA AUTOBIOGRÁFICA

### JOSÉ CALIXTO

A minha experiência profissional, minha história, né? Profissional, ela iniciou-se no ano de 1994, e... ali na Piçarreira, eu morava lá. Trabalhava na zona rural, mesmo assim serviço braçal. E aí surgiu lá o seu Manoel, que quis montar uma escola de 5ª série adiante, naquela época. Porque lá os alunos estudavam até a 4ª série, na época, e paravam, né? Então lá tinha muito aluno e, parado lá, que poderia fazer a 5ª série. Tinha uns que já tinha feito a 5ª e tava esperando fazer a 6ª, fez na cidade, voltou, retornou, porque naquela época era difícil o pai manter o filho na cidade estudando. Então lá descobriram que eu tinha o segundo grau e, naquela época, o segundo grau, aqui na região, não era qualquer um que tinha. Era difícil, né? E aí me convidaram. Eu fui trabalhar com eles lá... disseram que era pra receber repasse, trabalhei dois anos e meio, nunca recebi nada, aí eu fui obrigado a parar porque a família começou a crescer. Lá já era multisseriado, era 5ª série e 6ª série juntos, né? Aí começou a minha experiência com multisseriado e aí eu vindo ter que parar, né? Aí houve a necessidade de um professor aqui nessa escola na Vicinal Norte Sul. Porque aqui os professores às vezes eles iniciavam, trabalhava seis meses, ia embora, que era muito difícil pra chegar aqui, porque não tinha estrada. A merenda era carregada nas costas até a escola e, aí, os pais souberam que eu tinha parado de trabalhar lá e me convidaram pra vim pra cá, vim pra cá convidado pelos pais, não foi trazido por político nenhum e, na época que eu vim pra cá, eu tinha matriculado aqui 38 alunos e era pra ser um turno só, de pré à quarta série, que naquela época era série, não era ano ainda, né? Então eu fui lá fazer essa lotação desses meninos aí. O rapaz da lotação falou assim: “Ó, se você voltar lá e arrumar mais dois alunos, eu te dou dois turnos. Aí a gente divide essa turma. Aí eu voltei ali na reserva, tinha um pai lá que tinha quatro filho pra matricular, né? Comecei, né? Aí ficou multisseriado também trabalhando... Eu dividi a turma, né? Os menores pela manhã, os maiores à tarde, o primeiro... de pré até segundo ano, até segunda série, terceiro e quarta à tarde, a turma grande. E aí eu, ao longo desses anos, eu venho trabalhando aqui na comunidade.

Quando eu cheguei pra cá, eu abracei a comunidade como se fosse minha também, né? Humm muitas pessoas me procuravam quando a gente fazia aquele projeto Gavião. Por que que é que a comunidade perseguia muito professores? Eu nunca tive esse problema com perseguição de professores aqui na comunidade. Que eu adotei a comunidade como se eu fosse um morador da comunidade. Eu auxiliava eles no que fosse preciso. Porque a gente como professor a gente pode, não que a gente tenha um conhecimento maior, mas a gente adquire uma liberdade maior dentro dos órgãos lá, né? A gente pode procurar recurso e assim foi. Então foi dando certo, e

eu hoje vai fazer 25 anos que eu tô aqui dentro dessa comunidade, trabalhando sempre com turmas de multisseriado.

Teve alguns desafios, como eu... eu já citei pra você, que é... coordenação que queriam me tirar daqui, por causa de problemas políticos, né? Mas a comunidade, quando eles veio me tirar, a comunidade falou assim: “Não, olha o Gilmar daqui ninguém tira.” E eu até falei pra eles: Eu não estou dando aula aqui pra filho de vereador. Eu estou dando aula pros filho desses colono. E aí, a Lurdes não, peraí, vamos acertar as coisas direitinho e fui permanecendo, e a gente vai ficando até hoje.

E essa experiência é uma coisa que eu nunca tinha sonhado, era ser professor. Entrei na educação por acaso, como se diz, pra passar uma chuva, né? Mas, aí, a gente, quando entra, vai tomando gosto pela coisa e, aí, a gente não quer mais largar. E foi ficando, foi ficando. Então até hoje eu estou na educação. Não vou dizer que trabalho só por amor igual tem muitos. Trabalho não, trabalho por necessidade também, né? Mas a gente adquire um certo amor pela profissão, né?

Então o fazer docente, e... nas escolas de... nas salas de multisseriado, ele não é fácil. É principalmente quando a gente inicia. Hum... Falta experiência que você não tem, né? Por ser um iniciante, é lógico que a gente não tem experiência e, na época, a gente não tinha nem formação pra trabalhar com salas de multisseriados e até mesmo trabalhar na educação, porque a minha primeira formação foi técnico em contabilidade. Eu tinha o segundo grau e técnico em contabilidade. Então, aí, a gente vai, pega a experiência de um, experiência de outro, relatos de um, relatos de outro e a gente vai tentando moldar o trabalho da gente, né? Em cima dessas experiências, que a gente adquire nos encontros pedagógicos, que eu acho que é muito importante, principalmente pra nós que trabalhamos em salas multisseriadas.

Encontros pedagógicos... é importantíssimo e, hoje, não acontece quase mais... No início, né? Lá nos anos de 1998, 2000, quando surgiu a educação do campo, né? 2000, a Lourdes, como coordenadora, ela promovia muito esses encontros pedagógicos. Pra nós, era oficinas. Era encontro só pra gente trabalhar com relatos de experiências. Então isso era importantíssimo pra gente é... dentro da sala multisseriada.

E, como você sabe, trabalhar a educação multisseriada sempre foi um desafio, porque você vai pegar alunos que sabem ler, alunos que não sabem ler, alunos que você tem que alfabetizar ele desde o início. Então tudo aquilo dentro do mesmo contexto da mesma sala. Então muita das vezes é preocupante, mas a gente tem que saber ter jogo de cintura pra poder fazer e fazer acontecer né? E eu dentro da... da... das minhas necessidades, assim, de informação. Eu fiz o projeto Gavião, onde a gente estudou as disciplinas pedagógicas. Eu já

tinha já segundo grau. Estudamos disciplinas pedagógicas, que veio enriquecer muito o aprendizado da gente pra trabalhar em sala de aula. Depois, veio a... a faculdade, né? Mas, aí, a faculdade, ela não ensina a gente trabalhar com multisseriados, você sabe disso.

Então isso a gente tem que adquirir é na prática mesmo, e uma coisa que eu aprendi ao longo dos anos trabalhando é... é você trabalhar com, vamos supor que você trabalha multisseriado de terceiro, igual eu trabalho hoje terceiro, quarto e quinto ano. É você selecionar um conteúdo aonde você pode trabalhar, trabalhar as três turmas, com o mesmo conteúdo. Só diversificando as atividades, né? As turmas maiores, você aprofunda mais a dificuldade nas atividades pra você não, não ficar, assim, tipo “macaco de galho em galho”. Pula prum lado, pula pro outro, porque, quando você coloca, é... as três turmas numa sala de aula que você coloca um conteúdo diferenciado pra cada turma. Fica difícil, porque você tá fazendo um trabalho com um aluno aqui, outro te pergunta dali. É outro conteúdo até que você se aprofunde naquele outro conteúdo, outro já procura dali. E a vantagem é que as turmas são pequenas, né? Na zona rural, nunca dá turma grande. Mas é... não é fácil trabalhar com turma multisseriado. Você já teve essa experiência, acredito que você já tenha tido essa experiência. E eu, desde que comecei, é... nas turmas multisseriadas, que eu venho trabalhando. E não me arrependo não.

Às vezes, eu vejo as pessoas reclamarem que é difícil, mas geralmente é porque é iniciante. Depois que as pessoas pegam o ritmo, consegue trabalhar tranquilamente, mas é sempre um desafio, sempre é desafio, tá? Então a prática profissional, ela é adquirida ao longo dos anos que você vai trabalhando, né? Então eu, com 25 anos de profissão e atuando sempre com essas turmas multisseriadas, eu adquiri a minha própria prática de como trabalhar com eles, que é, como eu citei anteriormente, é você selecionar um conteúdo único para as turmas, onde é possível, né? Por exemplo, como eu trabalho hoje só com turma de 3º ao 5º ano, então é possível, né?

Quando você tenha lá a turma maternal no meio, já tem o impedimento nessa questão do conteúdo. Porque, como a minha colega, ela trabalha maternal, jardim um, jardim dois e 2º ano. Aí, pra ela já é um rebolado mais diferente, né? Porque ela tem que, para o segundo ano, que é conteúdo já, os alunos já têm que tá lendo, né? Então é... na minha prática é selecionar conteúdos que eu possa trabalhar as três turmas com atividades diferenciadas, como eu já citei, tá? Sempre buscando o quê? O melhor do meu aluno.

Sempre uma coisa que a gente tem que fazer sempre é ler muito. Até hoje, com a *internet*, você pode buscar relatos de professores que... que trabalham com essa forma, né? Você acha muito conteúdo principalmente na... nesses, nessas defesas que eles fazem de TCC, relatos que você pode tá lendo e trazendo alguma coisa pra enriquecer a sua prática. Porque, você sabe,

a gente nunca sabe tudo, sempre tá aprendendo. Então, a prática é... é essa. A gente tem que sempre tá buscando melhorar a forma de como trabalhar, ou seja, a forma como meu aluno vai compreender os conteúdos, como ele vai é... aprender, desenvolver no decorrer do tempo e é tempo. Falar em tempo é tempo.

Mas não adianta a gente querer fazer o aluno aprender o conteúdo tudo de uma vez. Porque são três turmas, quatro turmas dentro duma sala. Se, numa turma única, você tem muitos alunos diferenciados, ou seja, todos são diferentes, né, mas com aprendizado diferenciado. Agora você imagina uma turma multisseriada. Que o tempo, ó, você tem quatro horas pra dividir entre três turmas. Então, se você não tiver uma prática de levar uma atividade já preparada pra eles. Ou seja, é... impressa pra você ir passando para aquele aluno que já sabe ler, pra ele ir fazendo ali, enquanto você vai com aquele que tem mais dificuldade, você não consegue também. Porque aquele aluno que já sabe ler a atividade dele, ele faz rapidinho e logo está te cobrando outra, e você tem outros alunos que você tem que dedicar mais tempo pra ele, né?

Então você tem que estar sempre nesse intuito de você levar atividade já preparada pra você poder desenvolver mais com os alunos que têm mais dificuldade. Não que aquele que já tem um pouco mais de facilidade não precise da sua ajuda. Mas ele... você pode até usar ele como um auxiliar na sala de aula, ajudando aquele que tem maior dificuldade, né? Porque, quando o aluno... você convida ele pra te auxiliar na sala de aula, hoje você pega um, amanhã você pega outro, depois você pega outro, ele se sente motivado. Ele quer mostrar que ele sabe, sabe? Ele quer mostrar que ele tá acima dos outros, ou porque o aluno, a criança, ela gosta de ser motivada dessa forma. Então, quando você pega um aluno pra trabalhar junto contigo... Hoje eu peguei, por exemplo, o João. Amanhã, eu pego o Paulo, depois o Márcio, vai fazendo um rodízio com eles, né? Bota ele pra ensinar a fazer a leitura lá do aluno, do Joãozinho lá do terceiro ano, que tem mais dificuldade, enquanto você vai com outro ali. Então tudo isso facilita e enriquece a prática da gente em sala de aula também, tá?

É... sobre as necessidades formativas da... para professores na área de multisseriado, é como já citei anteriormente, é... nos anos de 2000 até 2005 mais ou menos, havia muitos encontros pedagógicos, muitas oficinas promovidas pela Secretaria de Educação para professores que atuava nessas áreas, ou seja, pra professores da zona rural, né? Que, na zona rural, acredito que é difícil ter turma única, só nas escolas maiores. Então havia muito essa formação. E hoje é... hoje o desafio maior é esse, que não há mais esses encontros pedagógicos para haver essa troca de experiência entre professores de multisseriado, né? Então a secretaria, ela não tem promovido mais esses encontros. Então, quando eles promovem um encontro, é,

por exemplo, foi agora para gente preparar a BNCC para trabalhar... Então não tem aquele espaço para troca de experiência.

Então acredito eu que é, nessa parte, de forma ativa pra professores da... de muito seriado, a Secretaria de Educação está ao dever bastante pra... pra preparar esses professores novatos que vão chegando. Porque, você sabe, professores, mas é... mais antigos vão se aposentando, vai chegando professores novos, né? Que não têm experiência nessa forma de trabalhar. Porque, quando você vai fazer um... você vai pra sala de aula fazer um estágio, geralmente é na cidade, em turma única, né? Você não faz estágio em multisseriado, dificilmente você faz estágio multisseriado. Então, se eu não adquirir aquela experiência... Então acredito que deveria ser promovido mais cursos é... encontros pedagógicos voltado pra essa área do multisseriado, pra preparar esses novos professores que tão chegando. Porque, assim como eu, têm muitos outros que já tá buscando a aposentadoria, né? Então, às vezes, vem... Quem vem trabalhar comigo aqui que vem da cidade, eu auxilio muito nos primeiros dias. A gente vê a dificuldade do professor em enfrentar essas turmas. Aí a gente vai dando as dicas, vai encaixando e vai indo e como a escola é pequena a gente não tem como promover dentro da, da própria escola um curso pedagógico pra esses professores trabalhar. Também poderia formar assim por... acho que por... por região, né? Não por área, mas por região... Então promover o encontro entre essas escolas pra dar treinamento pra esses professores, porque, na maioria dessas escolas, são professores novatos, que tão vindo de fora, tá?

## ANEXO H – ENTREVISTA AUTOBIOGRÁFICA

### EULÁLIA

Há... Quando eu comecei na educação foi em 2003, né? Comecei a trabalhar em Itaituba, na educação infantil, passei sete anos trabalhando na educação infantil, numa escola particular. E, em 2009, eu vim pra comunidade onde eu atuo até hoje. Foi quando a minha tia se aposentou, né? E me fez o convite pra trabalhar nessa comunidade e, aí, era uma classe de multisseriado, onde eu trabalho até hoje. Assim que ela me fez o convite, eu fiquei um pouco assim... não querendo vir, porque não tinha experiência, né? Mas eu encarei o desafio e estou aqui até hoje.

Temos algumas dificuldades, porque, você sabe, trabalhar com multisseriado não é fácil. E hoje, eu estou com criança de maternal até o quinto ano. Então, pra mim, é um desafio muito grande. Mas estou aqui. Na escola que eu trabalho, só é eu como professora e professora responsável, né? Que trabalho na... na sala de aula, e está com uns cinco anos que eu tenho uma pessoa de apoio, né? Que está trabalhando comigo. Mas, antes, eu trabalhava sozinha. Eu era merendeira, eu era professora, serviços gerais, diretora. Tudo em conta era a minha responsabilidade na escola. E os desafios eu tenho sobre as... porque, quando você trabalha numa classe multisseriada, você já está dizendo, né? São várias séries. Então você tem aquela dificuldade no caso. No começo, eu tinha dificuldade. Porque tem que tirar um tempo pra cada aluno, né? Para cada série. E, então, esses são os desafios que eu enfrentei maior, porque eu tinha que tá preparada para aquelas séries que eu ia tá atuando ao mesmo tempo na sala de aula.

Quanto às necessidades formativas, eu acredito que precisava tipo de umas... de formação, né? Que, que trabalhasse mesmo o multisseriado porque nós temos formação continuada, mas eu vejo assim que não tem aquela formação diretamente pra classe de multisseriado. Então eu acredito que tem essa... eu tenho essa necessidade, né? Que deveria ter uma formação diretamente pra classe de multisseriado.

No que se refere à minha prática profissional, eu desenvolvo, eu planejo minha aula, né? Faço plano de aula e tenho planejamento das atividades, que são de atividade diferenciada, né? Porque sabemos que trabalhar com multisseriado... Então, quando chega na sala de aula, eu tiro um momento pra cada série, né? Vou explicar o assunto, depois dou atividade pra ser desenvolvida e também depois que eu... no caso trabalhei com o quinto ano, aí vou pegando cada série, às vezes chamando até na minha mesa, pra poder acompanhar eles. Como trabalho jardim, maternal, vou até a carteira deles, né? Acompanhar na atividade, ajudando eles pra

poder se desenvolver, porque nós sabemos que, no maternal e jardim, você tem que estar ali acompanhando mesmo do lado deles, né? Pra desenvolver essas atividades.

## ANEXO I - ENTREVISTA AUTOBIOGRÁFICA

### FRANCISCA DE BARROS

Sou Francisca de Barros Souza, nasci no dia 6 de agosto de 1961 e entrei na educação por necessidade, né, de ser professora. Mas entrei porque é foi uma necessidade devido a ser mãe de dez filhos e cheguei nesta comunidade e, há dez anos, na época, as pessoas moravam aqui e não tinha escola. Então, devido os meus filhos ficar sem aula, eu resolvi correr atrás dessa escola que é hoje a escola Monte Dourado, né? Na comunidade Monte Dourado, adquirindo uma professora, mas ela passou só seis meses e disse que não voltaria, por quê? Porque era 22 km a pé.

Cheguei aqui na comunidade em noventa e três, né? E não foi fácil. Foi muito difícil vinte e dois quilômetro, passasse dois dias pra chegar na comunidade na qual a gente mora. E, então, corri atrás. A professora, com seis meses, não quis mais voltar, e o secretário de educação falou que eu tinha que entrar como professora e eu falei pra ele que eu não tinha vocação, né? De ser professora, porque eu não tinha nenhuma formação. Mas, aí, como foi necessário, eu entrei, né?

Lembro-me demais da primeira aula que eu dei; uma aula sobre acento agudo e acento circunflexo. Foi muito atrapalhado, voltei pra casa muito triste, porque eu não dei aula certa, né? Então tive de estudar mais e, no outro dia, eu retornei pra dar essa aula novamente, né? E aí as crianças disseram: “Mas professora ontem não era assim?” E falei assim: “Não, é porque eu estava testando vocês? Mas é assim que se faz.” Então, hoje, eu amo minha profissão, né? Hoje eu amo... é muito difícil, não é fácil estar numa sala com multisseriado seriado, de maternal ao quinto ano e de sexto ao nono ano, né? Não é fácil, você ter que “se virar nos trinta”, como diz o pessoal.

Hoje está mais fácil para a merenda chegar, né? Sobre a merenda, pra chegar na escola, a gente carregava no jamanzinho, é muito peso nas costas. Foi muito difícil e, como até hoje, não está sendo fácil. Mas, porque também o sistema, ele não nos ajuda com a estrutura, né? Às vezes falta merenda, né? E às vezes ó, tá vendo esse arroz aí, né? A gente ajuda, né? Nunca é suficiente, né? O sistema cobra muito, mas na verdade é a gente aqui que se vira no tempo pra dar uma boa aula, né? Hoje eu amo minha profissão, né? Graças a Deus, gosto de dar aula. Amo dar aula, né? Não é fácil, né? Não foi fácil e como não é fácil até hoje. Mas, quando eu entrei, eu logo eu corri atrás da escola, né? Aí eu fui até o prefeito, na época Wirland Freire, e dizia, assim, que lá na comunidade não tem estrada. Mas nós abre essa estrada mulher, né? E assim

ele honrou a palavra dele, abriu a estrada e construiu essa escola, né? Quando eu entrei, só tinha a quarta série, né? Quarta série, e eu alegava pro secretário de educação da época: "Mas eu não tenho como dar aula porque eu só tenho a quarta série." E ele disse: "Oxente, mas tu vai estudar mulher, né?" Então eu comecei e fiz uma prova, né? Fiz uma prova é... na SEDUC, né? Aí passei né, no caso do quinto ano, e depois eu fiz o Gavião, né? Fiz o Projeto Gavião 1 (5ª a 8ª série) e, depois, fiz também o Gavião 2 (1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio), ganhei essa formação, né? Consegui passar no concurso de 2004 e, logo depois, cursei o curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Pará (UEPA). Me formei e Deus também me deu, né? Tudo foi Deus que me deu, porque eu jamais teria condições de me formar, né? E aí iniciei sim com multisseriado e trabalho até hoje. Nunca trabalhei só uma série na zona rural, na cidade sim. Mas aqui, no interior, sempre é multisseriado, né? De maternal ao quinto ano e de sexto ao nono ano.

E aí eu estou aqui e, em muito breve, estarei me aposentando, né? Dei entrada essa semana, estou com 62 anos já, 28 anos de sala de aula e, agora, corri pra me aposentar. Quero trabalhar e sinto assim é... que, quando eu me aposentar, eu não quero ficar parada. Eu quero dar aula para as pessoas que não sabem assinar o nome, sabe? É um projeto meu que eu tenho na minha vida, né? Porque eu acho, assim, muito difícil hoje no século XXI, em que nós estamos, ter pessoas que não sabem ainda assinar o nome, né.

Sabemos que os desafios de estar numa sala multisseriado são muitos, né? Porque você vê que é um quadro só. É... são várias e várias série misturadas. É muito difícil pra você fazer um plano de aula, não é fácil. E esse quantitativo que eles dão de hora-atividade não é o suficiente, né? Porque a gente faz em casa, termina aqui. Não é fácil ser professora. Começa desdo dos planejamentos, né? Não é fácil não. E o ensino, né? Você tem que se virar nos trinta. Porque tem pessoa, tem alunos mais elevado, tem mais facilidade; outros temas é, são mais difíceis. Você tem que correr atrás do que tá mais com dificuldade, né? E também a gente vê muito assim é... eu gosto muito de contar com a ajuda dos pais, né? Que agora mesmo eu falei com um pai pra ajudar um aluno, porém ele respondeu: "Mas, professora, não é você que ganha pra isso? A gente fica triste porque a gente sabe que quatro horas não é o suficiente, né? São muitas séries e tem que dividir pra três, quatro, né? No caso do segundo, terceiro, quarto ano e quinto ano, trabalha com apostila, e não é fácil, não é muito fácil. Não é fácil.

A gente vê a necessidade, assim, das formações para a gente, né? Buscar mais conhecimento e ter um bom planejamento do governo. Vimos que têm muitos programas aí, mas esses programas não alcançam, não contemplam o multisseriado, né? É pra outros... Vamo supor, eles trabalham como se fosse uma série só e, no caso aqui, que são muitas, a gente até

hoje não teve uma formação, né? Visando essa realidade que é o multisseriado, né? Veio muito, já veio informações, formações e para a gente fazer plano de aula pra eles nos ensinar, plano de aula, né? Mas no qual a gente foi quem ensinou eles, né? E ficou dele retornar pra gente, isso em 2019. Aí a gente foi pra Maloquinha, passamos oito dias pra fazer essa formação. Mas eles levaram as nossas propostas e até hoje a gente não teve nenhuma resposta, tá? Mas é necessário formação com essa temática, né? De multisseriado, vemos que o governo ele tem muitos projetos, mas não alcançou ainda essa área do multisseriado.

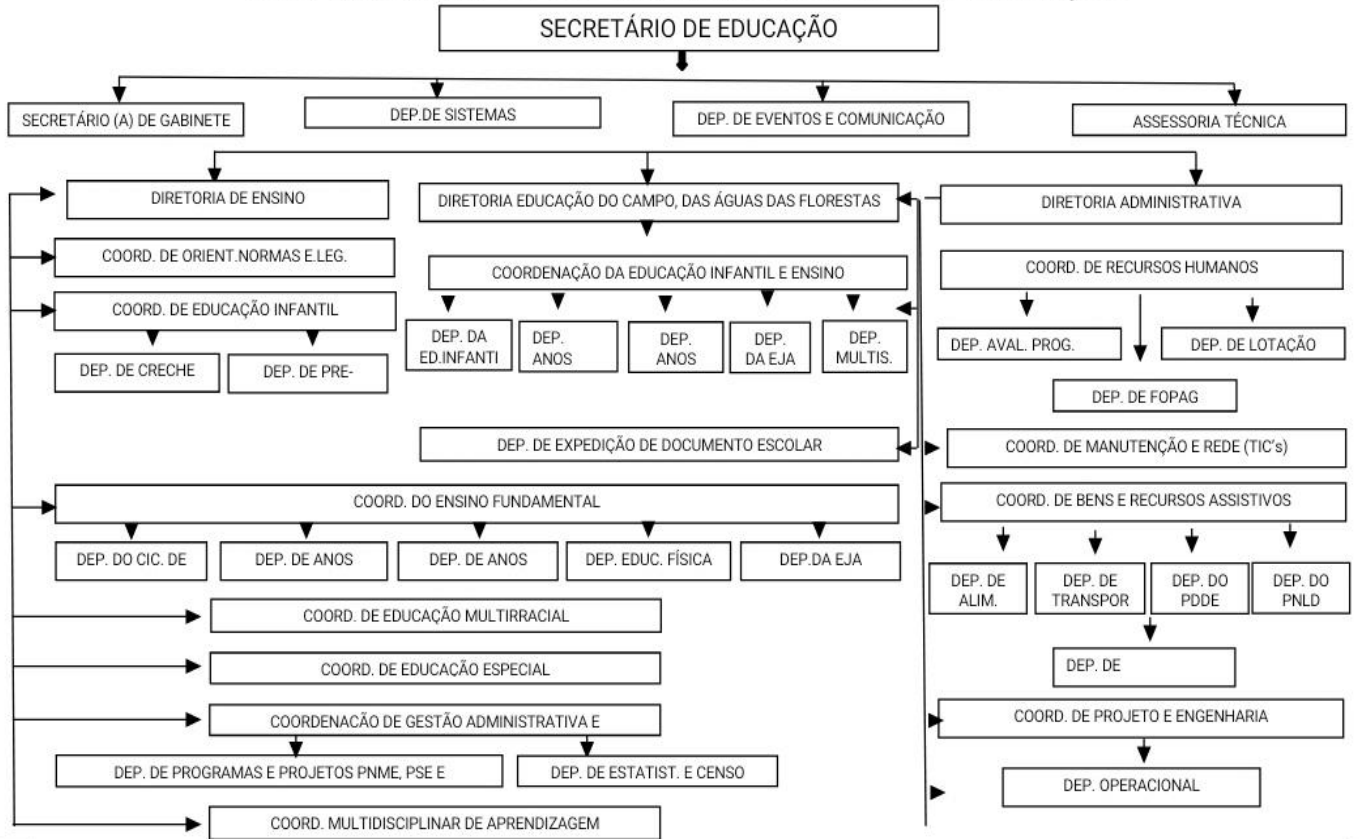
Quanto às dificuldades, era bem mais difícil, né? Hoje a tecnologia, ela nos ajuda, auxilia nosso conhecimento, né? Mas antes não tinha isso. Era livro, era meu mimeógrafo, era muito difícil na época. Hoje a gente tem mais facilidade devido o conhecimento, porque a gente estudou, aprendeu e a gente está colocando em prática, né? E sobre a tecnologia, a tecnologia ela nos ajuda a avançar. Antes era muito difícil, né? Sim. Eu passava noites e noites, fazendo desenho, à mão, e as tarefa tudo pra passar no meu mimeógrafo. E aí hoje não, hoje tá mais fácil, né? Porque tá tudo aí tudo de mão beijada.

O professor, o professor recém-formado hoje, né, pra entrar numa classe multisseriada, eu acho que é bem mais complicado que quem já tá com mais experiência. A gente é... porque já é, já é de muitos anos, né? Já tem experiência, mas quem entrar agora não vai se sentir bem, né? Porque é muito difícil, é muito difícil a gente que já tem experiência há 28 anos, no meu caso, é uma coisa. Mas quem vai entrar agora é totalmente diferente e, com certeza, como essa pessoa, ele não vai se dar bem em sala de aula, mesmo que ele tente, né? Porque não é fácil ser professor de multisseriado, não é fácil você atender essa demanda, principalmente, que tem escola aí que tem 20 alunos, 25 alunos, não tem como, né? É difícil. A gente faz, mas não faz isso de hoje. Já tenho experiência de 28 anos. Mas esses professores que entrarem agora, misericórdia. Quanto à prática que desenvolvemos em sala de aula, a gente elabora e elabora projetos, né? Pequenos projetos pra lidar com maternal, né? Pra jardim um, no jardim dois, primeiro ano... Então a gente trabalha mais assim, com o projeto, né? Eu gosto de trabalhar muito com concreto, tá? Porque eles aprendem mais, né? Que nem agora, essa semana, eu fiz um projeto do corpo humano com eles, né? Trouxe o corpo humano que eu tenho, assim, grande, e trabalhei com os pequenos. Quanto aos que tem nível mais elevado, a gente trabalha com apostila, atividade xerocada. Mas não que o governo nos dá, né? Todo esse planejamento sempre é com os nossos acessórios, né? Que a gente tem. Temos o computador, temos caixa de som, então a gente trás. Mas o sistema, ele não nos oferta essas coisas, né? Não. Então são umas atividades mais xerocadas, com o concreto, vamos supor, se eu quero dividir, né? Eu trago bolo,

eu divido, eu trago a maçã, trago a melancia. Então, assim, um concreto pra facilitar mais o nosso trabalho. Dessa forma, vou desenvolvendo meu trabalho.

### ANEXO J – ORGANOGRAMA

## ORGANOGRAMA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



## ANEXO K - PLANO DE AÇÃO DA TÉCNICA EDUCACIONAL DA COORDENAÇÃO DO CAMPO



**Prefeitura Municipal de Itaituba**  
**Secretaria Municipal de Educação**  
**Diretoria de Ensino**  
**Coordenação de Ens. de Ed. do Campo, das Águas e das Florestas.**



**PLANO DE AÇÃO DA TÉCNICA EDUCACIONAL DA  
COORD. DO CAMPO.**

**Itaituba-PA  
2023**

## **Equipe de Trabalho**

**Maria de Lourdes da Silva Costa** - Assessora

**Enilce Monteles da Silva** – Coordenadora

**Martinelles Albuquerque Galvão da Silva** – Técnica Educacional

**Nilva Cunha** – Chefe de Dep. de Educação Infantil

**Gilciléa S. Nunes Almeida** – Chefe de Dep. de Ens. Multisseriado

**Marcos Cleoci Aguiar** – Chefe de Dep. de Ens. Fundamental

**Francimere Alves de Souza** – Aux. De Secretaria Escolar

# Plano de Ação

## 1-JUSTIFICATIVA:

Ao delinear o papel do Técnico Educacional, não se está buscando uma uniformização dos estabelecimentos escolares, uma vez que cada escola tem sua história, suas peculiaridades e sua identidade. O objetivo é identificar os aspectos desejáveis e comuns a todas as escolas da Estrada de Barreiras e Ribeirinhas do município responsáveis pela educação fundamental.

Nossa função no meio social onde estamos inseridos é buscar uma educação de qualidade, tendo como embasamentos os pilares da educação: “saber ser”, “saber fazer” e “saber conhecer”. Nesta estrutura, acredita-se que o conhecimento pode ser construído e que o ser humano precisa formar-se e firma-se dentro de outra tríade dimensionais imprescindíveis: a técnica, a política e a humana. Desta forma, estão aptos a se tornarem homens e mulheres capazes de influenciar e transformar com respeito e cidadania a realidade em que vivem.

O presente plano constitui o encaminhamento das ações pré-estabelecidas para serem desenvolvidas no decorrer do ano letivo de 2023, salientando que as ações propostas, no cronograma abaixo, estarão sendo desenvolvidas e rediscutidas sempre que se fizer necessário.

## 2-DIAGNÓSTICO

A característica cultural e socioeconômica dos alunos da zona rural constitui em sua maioria crianças e adolescentes oriundos de famílias de baixa renda, que apresentam na escola reflexos dos problemas sociais como:

- **Baixo rendimento escolar, decorrente de dificuldades de aprendizagem e falta de apoio e acompanhamento da família, que muitas vezes vive da agricultura e pesca.**
- **Constatou-se, nos anos de 2022 uma desmotivação dos alunos na zona rural, devido à frequente ausência de professores em algumas escolas do campo.**
- **As Escolas rurais apresentam características físicas bastante diferenciadas das escolas urbanas. Em termos dos recursos disponíveis, a situação da escola da área rural ainda é bastante carente.**

- **Participação dos professores em programas de formação continuada se apresenta de forma inferior ao se comparar a área urbana, mesmo com a presença da *internet* em algumas comunidades da zona rural.**

A realidade dos professores da zona rural até 2015/2016 eram professores Estudantes, em sua maioria quinto período da Faculdade, que tiveram como experiência profissional as escolas do campo. Alguns, mesmo sem experiência profissional, conseguiram estratégias que possibilitaram alunos a superarem dificuldades, promoção de atividades que desenvolveram autoestima dos alunos.

Atualmente, observa-se que o quadro de professores formados na zona rural teve um aumento significativo, confirmado pelo processo seletivo de 2020/2021. Porém, em relação a situações administrativas, estatísticas, pareceres, Sistema Gestor (*on-line* e *off line*), plano de aula, entre outros, necessita de acompanhamento pedagógico; principalmente na elaboração e avaliação do PPP.

Nos anos de 2022, constatou-se certa ausência de alguns professores das suas respectivas escolas, tanto no horário de aula como na hora-atividade, o transporte escolar sobretudo em alguns casos contribuiu para essas ausências, que de fato também contribui para o não cumprimento dos 200 dias letivos. Por mais que tenha havido um ano atípico com a pandemia do novo corona vírus, não houve redução de carga horaria e nenhum professor teve distrato, mas, houve uma ausência desses profissionais para melhor cumprir seu papel com responsabilidade, perante o alunado.

### **3-OBJETIVOS:**

- ✓ **Mapear** as escolas com maior índice de Reprovação e Evasão escolar;
- ✓ **Orientar**, Acompanhar e verificar quanto ao preenchimento do diário de Classe, Plano de aula e Parecer Pedagógico no sistema gestor online.
- ✓ **Proporcionar** a todos os professores e funcionários uma formação continuada online onde todos sejam inseridos no processo para uma educação de qualidade.
- ✓ **Realizar** visita” “in loco”, nas 83 escolas pelo menos 2 (duas) vezes ao ano, para acompanhar a implantação e o desenvolvimento da Proposta Pedagógica do Estabelecimento de Ensino;
- ✓ **Planejar, coordenar, executar e divulgar** o plano de ação integrada das escolas bem como o projeto Político Pedagógico de cada Unidade Escolar.
- ✓ **Trabalhar** para que a solidariedade e a ética profissional sejam princípios orientadores da ação de todos os segmentos da escola;

- ✓ **Procurar** manter um ambiente de trabalho saudável, e harmônico entre as partes envolvidas no processo Ensino – aprendizagem.

#### 4-CRONOGRAMA DE TRABALHO:

<b>Nº</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>PERÍODO 2023</b>
<b>01</b>	Diagnosticar o índice de Evasão e Reprovação, das escolas do Campo no ano 2022.	Fevereiro/março SEMED
<b>02</b>	Acompanhar o sistema gestor	Permanente- SEMED
<b>03</b>	Orientação sobre plano de aula, gestor, parecer pedagógico e Descritores.	Permanente- Semed,
<b>04</b>	Fazer simulado de Português e Matemática com as turmas de 5º e 9º anos no 1º e 2º semestres, utilizando os descritores.	Junho e Setembro
<b>05</b>	Elaborar roteiro de atendimento que seja acessível às 83 escolas.	Março/2023
<b>06</b>	Orientar os professores na execução do Plano de Trabalho Docente e Proposta Curricular bem como assessorar na construção do PPP de cada escola.	Cada final de mês, período de pagamento dos professores.
<b>07</b>	Reunir a cada bimestre com professores responsáveis pra verificação da recuperação paralela.	Professores responsáveis
<b>08</b>	Organizar junto com os professores, ações para os alunos que se encontram com dificuldade de aprendizagem. E atendimento com crianças do letramento para diagnosticar as Hipóteses da leitura.	Permanente
<b>09</b>	Coordenar o grupo de estudos de formação continuada e Tempo de Aprender de professores e funcionários.	Formação continuada
<b>10</b>	A cada visita nas escolas, conversar com os pais e alunos sobre a importância da educação.	Permanente
<b>11</b>	Manter a organização do horário de aula e hora-atividade dos professores.	Permanente
<b>12</b>	Estar atento ao processo ensino-aprendizagem, orientações nos comandos das avaliações bimestrais.	Permanente
<b>13</b>	Fazer acompanhamento das recuperações a cada avaliação, para evitar um <i>número</i> elevado de reprovação.	Bimestralmente

14	Identificar distorção idade serie e intervir com teste classificatório e reclassificatório.	Permanente
15	Acompanhar e Orientar os professores e responsáveis sobre os programas (Tempo de Aprender, Obemep, Brasil na Escola)	Permanente
16	Projeto de Formação Continuada	Permanente

## 5-AVALIAÇÃO

Através do diálogo, reflexão, acompanhamento e levantamentos de dados junto aos professores do trabalho desenvolvido, discutindo sobre as intervenções didáticas, pedagógicas e outras possibilidades que venham incrementar o processo ensino/aprendizagem, na busca de uma educação igualitária e de qualidade. A avaliação das atividades será um processo contínuo, para que as intervenções possam ser feitas sempre que se detectar alguma falha no processo. A atuação do Téc. Educacional é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula. (LIBÂNEO, 1996)

## 6-REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394/96- **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Setembro de 1996. Editora Brasil.
- LEI MUNICIPAL Nº 00/2014 - **Atribuições da Coordenação de Ensino de Educação do Campo, das Águas e das Florestas**, de 30 de Setembro de 2014.
- LEI MUNICIPAL Nº 2.485/2012 – **Plano de Cargos e Carreira e Remuneração dos Trabalhadores da Educação Pública do Município de Itaituba-PA**, de 09 de Outubro de 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**, São Paulo: Cortez, 1994.
- RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas (Org)**. \_ Campinas, SP; Papyrus, 2001. \_ (Coleção Magistério: Formação de Trabalho Pedagógico).