

## **A ESCOLA DO CAMPO E A EXISTÊNCIA DO MULTISSERIADO: COMO OCORRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NESTA REALIDADE**

Francisco Vivaldo Alves de Sousa<sup>1</sup>

Professor de Educação Básica pela Secretaria Municipal de Educação de Tururu-CE/

Alves\_vivaldo@yahoo.com.br

### **RESUMO**

Nesse trabalho investiguei as percepções de professores do multisseriado sobre seu trabalho na educação do campo. Esta educação é realizada em escolas da zona rural sendo importante que nestas a oferta de saberes sejam aliada e contextualizada às diferentes realidades que compõem o campo, situando seus sujeitos e orientando sua construção de visão de mundo e do campo quanto parte deste. Uma característica destas escolas é a existência de classes multisseriadas que em decorrência a pequena quantidade de matrículas por série, os discentes são agrupados em uma só turma sob a regência de um professor. Na análise dos dados obtidos através do questionário, foi utilizada a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) a qual ao final de seus processos emerge novos significados. Participaram da pesquisa 09 professores que ao responder o questionário relataram sua experiência de atuação no Multisseriado, e sua formação inicial. Tais falas confrontadas com a fundamentação teórica utilizada geraram novos olhares sobre a educação do campo, a formação de professores para a atuação nesta. Ao final da investigação considerei haver dual visão satisfatória/insatisfatória das formações ofertadas para tais professoras e a oferta de subsídios para seu exercer a docência. Como sugestão aponto necessária a criação de um calendário de formações que contemple todas as séries agrupadas no Multisseriado, de forma a não privilegiar uma série em detrimento a outra. Esta ainda é uma pesquisa insipiente a qual pretendo aprofundar e gerar subsídios para contribuir com a formação de professores que atuam na educação do campo.

**Palavras chave:** Educação no campo, Direito a escola, ensino-aprendizagem.

### **INTRODUÇÃO**

A educação como direito no Brasil foi garantida pela Constituição Federal em 1988, porém ao longo dos anos foi retida ao privilégio de uma classe e só posteriormente acessível às pessoas de classes populacionais relegadas/marginalizadas. Porém em qualquer que seja o período no qual se fale de educação, as populações que residem no campo sempre tiveram

maiores dificuldades para que esse acesso fosse realmente garantido e/ou tidas em condições favoráveis ao aprendizado significativo/efetivo.

Dentre os motivos que historicamente remetera a dificuldade da educação efetiva ofertada à população do campo, pode-se mencionar a visão do campo como lugar de atraso, e a dificuldade de acesso às comunidades cuja população seria beneficiada com a oferta da educação e a não ou rara existência de locais estruturados para a ocorrência desta. Com a intensa participação de grupos de movimentos sociais<sup>1</sup> que visavam o beneficiamento e desenvolvimento das populações do campo por meio da educação, evidenciou-se a nível nacional a necessidade de organização e luta pela criação de políticas públicas de oferta da educação às populações que residem em comunidades de zona rural e que vivem no e do campo.

Tal luta não se limitava apenas na oferta de educação aos sujeitos que residiam no campo, para além desta oferta, demandou-se uma educação que ocorresse no campo e voltada para a realidade dos sujeitos do campo, considerando a diversidade da identidade destes e todos os fatores que atuam sob eles, tais como os econômicos, culturais e sociopolíticos.

De acordo com o levantamento do Censo do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP) apontou-se que até o ano de 2005, houve considerável aumento no número de escolas localizadas na zona rural. Para o mesmo ano, apontou-se que metade da oferta de educação básica no país acontecia nestas escolas (BRASIL, 2007, p. 23).

Como alternativa para que a dificuldade de garantir o acesso à educação às populações do campo fosse minimizada, tendo em vista a baixa densidade dos sujeitos na faixa etária beneficiada com tal acesso, foi regulamentada a metodologia na qual busca compensar tal baixa densidade, assim tem se construído como alternativa a formação de turmas na perspectiva do multisseriado. Nesta modalidade de organização, em decorrência a pequena quantidade de matrículas por série, os alunos são agrupados em uma só turma sob a regência de um professor. Em contrapartida no que usualmente é observado nas turmas regulares, em que no cotidiano escolar encontram-se em diferentes séries.

O multisseriado é uma forma de organização também presente nas escolas das localidades do município de Tururu-Ce. Logo, surgiu o questionamento e incentivo em pesquisar as potencialidades e dificuldades encontradas pelos professores desta realidade, se

---

<sup>1</sup> “Por parte de alguns setores de algumas igrejas, houve um comprometimento com os movimentos sociais e com as lutas e organizações dos trabalhadores tanto no meio urbano, quanto rural. É nessa década, por exemplo, que surge a Comissão Pastoral da Terra (CPT), organização da Igreja Católica, mas com participação de outras igrejas, em defesa dos posseiros, na luta pela reforma agrária e pela permanência na terra.” (QUEIROZ 2011, p. 39)

estas são isoladas ou partilhadas e vivenciadas nas demais escolas do campo com classes multisseriadas do município. Assim, o objetivo desta escrita foi apresentar através da obtenção das falas dos colaboradores da pesquisa, a leitura do implícito contida no conjunto de falas disponíveis, desenvolvendo uma interpretação própria de como se dá a atuação dos docentes de salas multisseriadas, além dos percursos e desdobramentos da formação docente.

A investigação desta realidade ocorreu a partir da coleta de dados obtidos através do uso do instrumento questionário, posteriormente a coleta dos dados foi realizada uma análise qualitativa segundo perspectiva de Deslandes; Gomes e Minayo (2009, p. 21), para os quais a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

#### **ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Os sujeitos desta investigação foram os professores de educação básica com vínculo empregatício na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Tururu com atuação em salas multisseriadas das escolas do campo do referido município nos anos 2017 e/ou 2018.

A coleta dos dados foi realizada utilizando o instrumento questionário o qual segundo Lakatos e Marconi (2003), o uso deste instrumento possibilita a obtenção com maior precisão e de forma rápida a coleta de dados, e garante ainda o anonimato aos sujeitos da investigação e diminui a possibilidade de obtenção de resultados fidedignos em virtude da não interferência e influência do pesquisador em sua resolução.

Para a análise dos dados obtidos foi utilizada a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD) definida por Moraes e Galiazzi (2006, p. 118) como uma “[...] análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso”, com a utilização de tal metodologia, Moraes e Galiazzi (2007, p. 14), apontam ainda que o pesquisador “propõe-se a descrever e interpretar alguns dos sentidos que a leitura de um conjunto de textos pode suscitar. Sempre parte do pressuposto de que toda leitura já é uma interpretação e que não existe uma leitura única e objetiva”.

Este trabalho foi realizado em três etapas seguindo o pensamento de (MORAES; GALIAZZI 2006, p.2) no qual “os textos são separados em unidades de significado” os quais na etapa seguinte são alocados em categorias, no processo de categorização, “[...] um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes.” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 22). E por fim é realizada a partir da semelhança dos subsídios unitarizados e categorizados, o processo de construção de metatextos no qual tende a alcançar a objetivação desta

metodologia de interpretação e surgimento do implícito contido no conjunto de textos analisados. Para Moraes e Galiazzi (2007, p. 35) a densa exposição de citações relevantes à discussão dos textos analisados tende a apresentar argumentos de forma fidedigna.

Seguindo as etapas previstas na metodologia que se adequou a pesquisa, compõem a discussão dos resultados com a fundamentação teórica a categoria FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CONTEXTO DE ESCOLA DO CAMPO que possibilitou ao longo do processo abranger os olhares sobre a temática abordada e fazendo emergir novos significados.

## **2. A ESCOLA NO BRASIL E SEUS DESAFIOS:**

O Brasil instituiu a educação formal e universal como direito a partir de 1988 desde então atravessa uma série de processos conflituosos nesse sistema que se apresenta, ao mesmo tempo como potencial de construção de conhecimento. No início, esse processo educacional tido como direito, foi retido ao privilégio de poucos como afirmam Rosa e Caetano (2008), principalmente no meio rural onde o estado mostrou-se omissos na oferta dessa demanda.

Em comparação com a cidade, o meio rural sofreu historicamente diversos desafios, a escola rural como apontam Taruya et al (2013, p. 566) “[...] como instituição de ensino iniciou suas atividades a partir do fim do 2º Império e, no começo do século 20, houve um processo de expansão”. Tal expansão na educação oferecida às populações do campo foi realizada por meio de investimentos em programas que “pareciam” beneficiar a população do campo, os capacitando para servir de mão de obra, não os preparando para o ensino. Como corrobora Queiroz (2011, p. 3) ao apresentar a antecipação destes jovens no mercado de trabalho e conseqüentemente o não ingresso no ensino superior e participação em movimentos sociais contra o capitalismo, assim conforme Rotta e Onofre (2010, p. 83) “A luta no campo das políticas públicas é a única maneira de universalização ao acesso de todo povo à educação, é preciso incluir o debate da educação do campo, ao debate geral sobre educação e ao debate de um projeto popular de desenvolvimento dos pais”.

## **3. A EDUCAÇÃO NO CAMPO:**

A necessidade da implantação de um modelo de escola que contemplasse o campo e suas peculiaridades, como afirma Amorim (2015, p. 3) surge da necessidade do rompimento da concepção do campo quanto lugar de atraso, e de um povo desprovido de cultura e identidade própria. Corroborando com isto, Santos e Fagundes (S/D, p. 2) afirmam que “era preciso ver o campo, não como o que sobra além das cidades, mas como parte do mundo”. Assim, para os povos que vivem no campo enxergar-se quanto parte do mundo,



“A [...] população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, [...] a partir de sua realidade, pois quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos idealizamos um [outro] mundo. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado dificulta a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural.” (SANTOS; FAGUNDES, S/D, p. 6-7)

Não raramente encontramos o discurso da negação a possibilidade de existência no campo, implicitamente tais discursos concebem o campo como lugar passageiro, de sofrimento e sobrevivência. A escola também se torna um espaço no qual esse discurso é reproduzido, Ferri e Pey (1994, p. 45) advertem que “no discurso pedagógico urbanizador, [...] entende-se que com a crescente industrialização, a tarefa da escola rural é a de preparar o homem da roça para o inevitável êxodo rural”.

A visão do campo como lugar de sobrevivência, é tida segundo Silva e Oliveira (S/D, p. 6) como consequência ao distanciamento e/ou a falta de interesse das pessoas que vivem no meio urbano pela realidade do campo. Para desconstruir tal visão, Santos e Fagundes (S/D, p. 2) apontam a importância de “compreender que o campo e a cidade se completam e que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanoide e totalitária [...]”.

Uma vez identificada à dualidade da educação ofertada ao campo e à cidade, surge a luta pela educação do campo, iniciada na década de 1970, incentivada segundo Queiroz (2011) pelas lutas de resgate de direitos e da democracia, que para a educação, contou com o apoio de diversos movimentos que viam na educação “[...] um dos instrumentos que proporcionaria uma maior conscientização política e social e uma participação transformadora das estruturas capitalistas presente na sociedade brasileira”.

A luta seguiu ganhando destaque na década seguinte com a fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) respectivamente nos anos 1983 e 1984. Na década seguinte segundo Queiroz (2011), os movimentos sociais conseguiram articular a I conferência “Por uma Educação Básica do Campo” fundamental na luta e conquista da criação da educação do campo.

Desta forma, Rotta e Onofre (2000, p. 82) enfatizam que “a educação não pode ter os mesmos moldes e os mesmos requisitos disciplinares em todos os lugares e culturas. É preciso respeitar o fator sociocultural e o ambiente em que a escola esta inserida.” Complementam-se ainda ao falar que “É preciso tornar o ensino no campo como uma via de desenvolvimento, e não apenas como um requisito social a cumprir.” (ROTTA; ONOFRE, 2000, p. 82). Tal afirmativa ressalta a importância de significar os conhecimentos que irão compor o currículo dos sujeitos envolvidos na educação ofertada a estas populações, pois se entende que “[...] há

uma profunda relação entre escola, agricultura e vida camponesa. Pois, as Escolas do Campo deverão contribuir para a melhoria constante da vida e da realidade dos povos do campo.” (QUEIROZ, 2011, p. 2).

Assim, Santos e Fagundes (S/D, p. 12) afirmam que “Construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo, ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo”, acrescentando um novo discurso da educação, o para a permanência no campo, ao qual se sobrepõe o discurso urbanizador. É preciso conhecer e compreender quem são esses povos e sua diversidade e características. Desta forma compreende-se que

O campo tem diferentes sujeitos, são pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, caboclas, meeiros, assalariados rurais e outros. Entre estes, há os que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não, há diferenças de gênero, etnia, religião, geração, são diferentes jeitos de produzir e de viver, diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer a realidade e de resolver os problemas, diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo, diferentes lutas. (SANTOS; FAGUNDES, S/D, p. 10)

Quanto à construção legal do currículo de uma escola que vise adequar a educação ao seu público, outra característica normalmente encontrada nestas escolas é a existência de classes seriadas, conforme afirmam Ferri e Pey (1994, p. 17) “[...] as escolas com classes multisseriadas são um fenômeno presente na realidade educacional brasileira, cuja complexidade exige reestudo e aprofundamento.”, estas classes multisseriadas como apresentadas por Taruya et al, (2013, p. 565) “[...] parecem relegadas a um patamar inferior ou quase inexistente nas discussões das políticas públicas sobre a prática pedagógica” tal afirmativa torna-se mais preocupante quando tal descaso é associado á formação docente dos profissionais que lecionam neste tipo de ensino.

#### **4. O MULTISSERIADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AVANÇOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.**

É preciso conhecer de perto os fatores que compõem os debates educacionais e apontam a dificuldade de avanços de melhores resultados no cenário da educação nacional principalmente na zona rural onde se encontram as escolas do campo. Nestas uma de suas peculiaridades é a existência de classes multisseriadas, apresentada por Ferri e Pey (1994, p. 12) como desconhecida por muitos educadores brasileiros e sua forma de organização e atuação/prática de difícil compreensão. Tais classes acentuam-se no interior do Brasil sendo mais encontradas nas regiões nordeste e parte do sul e sudeste. Segundo Silva e Oliveira (S/D, p. 4) elas estão presentes em “[...] escolas pequenas, com poucos alunos matriculados, que possuem uma sala de aula com várias séries ao mesmo tempo e um único professor” responsável pela ação de ministrar suas aulas em tal realidade.

Conforme Brasil (2007, p. 25) no ano de 2005, o Censo Escolar mostrou que as turmas multisseriadas ou unidocentes<sup>2</sup> correspondiam exclusivamente a 59% das escolas que na área rural ofereciam principalmente o ensino fundamental dentro da educação básica. Assim, é necessário o investimento na formação de professores que possam trabalhar nessa perspectiva á qual Amorim (2015) afirma que a prática da educação no meio rural na formação inicial docente é uma realidade pouco abordada no meio acadêmico, tal falta de discussões propicia a existência de lacunas no currículo dos futuros professores.

Contudo, na educação do campo, tem-se encontrado muitas dificuldades por parte dos professores que atuam em tal locus. Conforme Amorim (2015, p. 4) “trabalhar com classe multisseriada é um desafio para os docentes, pois durante a formação, os professores não são orientados para atuarem nesses espaços”, corroborando com isto, Teruya *et all* (2013) apontam que o desafio maior está justamente na preparação de tais profissionais da educação para atuar nesta salas multisseriadas e por consequência desenvolver um bom trabalho no processo de ensino e aprendizagem. Na perspectiva de atuar em uma escola com características próprias como as escolas do campo, Amorim (2015) aponta uma das habilidades indispensável a estes professores, pois compreendendo ou para compreender o contexto no qual estes se inserem, é necessário que estes “[...] tenham olhares sensíveis e atentos às questões como: a comunidade rural, a produção econômica daquela comunidade e às demandas dos sujeitos rurais”.

Por fim, para dar reais condições de educar, considerando as potencialidades, características locais próprias e desafios que envolvem o professor de ensino-aprendizagem, é indiscutível a mudança dos subsídios disponíveis a estes (SILVA; OLIVEIRA, S/D, p. 8).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Participaram da pesquisa 09 professores identificados no texto de P1 a P9, estes atuam ou atuaram em salas multisseriadas no ano 2017 e/ou 2018. Traçando um perfil dos professores colaboradores desta investigação, são 100% do sexo feminino, apenas uma das nove professoras mora na zona urbana, e quanto ao tempo de atuação na docência a maioria possuem de 04 a 07 anos de experiência na educação, destacou-se dentre as professoras o menor tempo sendo de 07 meses e o maior tempo de 26 anos de atuação na educação.

Apenas 02 professoras são formadas em pedagogia, as demais apresentam formação de licenciatura em Biologia; biologia e química; geografia; história.

---

<sup>2</sup> A unidocência ocorre quando um único professor é responsável pela condução do desenvolvimento de uma classe multisseriada. Embora possa acontecer de uma escola ou classe ser multisseriada e ter mais de um professor, as escolas multisseriadas do campo contam, na quase totalidade dos casos, com apenas um professor, o que torna unidocência e multisseriação termos equivalentes. (BRASIL, 2007, p. 25)

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CONTEXTO DE ESCOLA DO CAMPO

A formação inicial docente é uma realidade rodeada por questões intrigantes que se estendem desde a construção de saberes básicos para atuar na área de educação, até a carência de aprofundamento e a discussão sobre os direitos e deveres do profissional docente. São muitos os modelos de educação conhecidos, alguns já refutados pelo consenso dos educadores por ser ineficiente e inapropriado a época atual, outros foram reformulados, havendo ainda outros que estão em um processo de construção e aquisição de leis que reconheçam e respaldem sua forma de educar envolvendo suas características, metodologias, logística, etc.

Um desses modelos encontrados no processo de educação é o da perspectiva do Multisseriado que quando questionado se os professores submetidos conheciam esta modalidade de educação antes de nela atuar, apenas três afirmaram conhecê-la. Argumentou em sua resposta o **P5** que o Multisseriado era “[...] *algo que existi em nossa comunidade há muitos anos*”, aliando a afirmativa anterior, apresenta-se a do **P7** ao explica que “[...] *já conhecia, pois eu mesmo pude vivenciar essa etapa da minha vida escolar. Era muito complicado, mais ao mesmo tempo gratificante, [...]*”. Os relatos dos **P5** e **P7** são corroborados pelo já dito por Ferri e Pey (1994) sobre a realidade do Multisseriado ser uma realidade da educação brasileira, porém apesar disto, ainda é desconhecido por profissionais da educação. Prova disto provém das afirmações negativas apresentadas a seguir, dos professores que não conheciam o Multisseriado. Para tal, **P1** ao complementar o desconhecimento da modalidade afirma que “*No início tive muitas dúvidas, insegurança, pensei até em desistir [...]*”, e **P4** “*O multisseriado para mim era desconhecido, pois minha primeira experiência foi com uma turma de multisseriado*” e ainda **P6** ao expor que “*Atuar com multisseriado foi um grande desafio, pois sabemos que essa modalidade requer preparação e formação*”. Quanto a dificuldade de atuar no Multisseriado Amorim (2015) já apontava como reflexo decorrência do desconhecimento ou falta de abordagem de tal realidade na formação acadêmica destes professores.

Ao abordar a temática formação para a atuação na área, a terceira pergunta do questionário solicitava a opinião dos professores quanto a sua formação inicial, se os haviam preparado para atuar no multisseriado. Para a indagação obteve-se três respostas negativas, destas destacam-se a do **P4** que expõe que “*a formação em si não me preparou, o professor ao se deparar com essa realidade, começa a estudar o caso e ampliar seus conhecimentos, porém logo na universidade somos orientados com as realidades que posteriormente nos deparamos formas para atuação em sala de aula, mas um estudo aprofundado do caso agente*



não tem”, e a da **P7** ao relatar que *“Não totalmente, precisaria de mais recurso e um olhar diferenciado nessas séries”*.

As respostas anteriores podem ser relacionadas á da 8ª questão que indagou quanto a necessidade de formação continuada, nesta destacam-se as respostas da **P3** que expõe que *“Muitos professores não tem esse acompanhamento de formação, por isso que dificulta o trabalho na educação”* e **P6** ao afirmar que *“É necessário uma formação para os docentes, pois há um grande desafio enfrentado por professores despreparados”* e ainda da **P7** *“A formação continuada é de suma importância, pois é através dela, que buscamos o melhor para nós como profissionais e para nossos alunos. Sinto a necessidade de recursos para melhorar a vida docente em sala”* relacionando-se com a temática abordada, conforme ressalta Brasil (2007,) experiências têm demonstrado que a grande dificuldade destas turmas implicam da ausência tanto de capacitações específicas oferecidas aos professores envolvidos, quanto da falta de subsídios e condições necessárias a uma boa condução do processo de ensino-aprendizagem.

Quanto às respostas positivas, apresentam-se argumentações complementares das professoras quanto sua formação tê-las preparado para o Multisseriado. A **P1** argumenta que *“[...] não podemos deixar de observar que nossa formação adquerimos mesmo é dentro de sala de aula nas vivências diária com os alunos, com as famílias dos mesmos, com os colegas de trabalho etc”*, já a **P2** afirma que *“[...] no momento que mim formava para minha carreira profissional também lecionava e assim acontecia o meu desenvolvimento profissional”* e em seguida a **P5** *“[...] mas é como se diz é no dia a dia que se aprendi cada vez mais”*. A leitura do implícito que emerge nas afirmativas anteriores é de que a complementação da prática em sala de aula deu maior segurança e amparo do que sua formação inicial.

Quanto à forma na qual as escolas do campo e o Multisseriado são vistas e diferenciadas pela secretaria de educação, obtiveram-se três divergências de respostas. No primeiro, conforme a visão dos professores quanto à oferta de formações, surgiram falas que apontam estas serem satisfatórias, como apresentam a **P7** *“Muito bem, atende todas as necessidades, tanto do professor (a), como do aluno”*, a **P3** *“Trata bem, temos formação todos os meses”* e a **P1** *“Procuram suprir necessidades básicas de interesses dos alunos aderindo projetos ou programas de formação continuada para professores do campo e da cidade”*.

Na segunda divergência no tocante as particularidades da escola do campo e a oferta de formações para professores do multisseriado, a secretaria ás tratam de forma igual à escola existente no meio urbano. Observam-se as falas da **P2** de que *“A secretaria do município*

*trata a escola do campo e o multisseriado igual as ações e metodologias são os professores que desenvolvem da forma que todas as crianças aprendam igual, dependendo do léxico de cada um, ainda contemplando com as riquezas que nossa comunidade oferece. Assim se torna uma aula dinâmica e proveitosa tanto para professores (docentes) como para discentes”. A **P5** complementa ao falar que “Igual a todos, mais com algumas diferenças, plano, livros didáticos, mais possibilitando os mesmos conhecimentos nas formações de docentes” **P8** “Normal pois a secretaria oferece formação para todos os professores da área com o mesmo privilegio”.*

Tendo em vista as peculiaridades do campo e da carência da adequação ao ensino as populações que nele e dele vivem, segundo Rosa e Caetano (2008) a educação desenvolvida nas escolas do campo devem vincular trabalho e cultura, sendo necessária a construção de projetos político-pedagógicos que valorizem o trabalho seja ele qual for como princípio educativo. Rotta e Onofre (2010) corroboram enfatizando a “necessidade de adoção de formas diferenciadas no processo da educação, que incluem estrategicamente a elaboração de um planejamento pedagógico diferenciado”, o que remete á Rotta e Onofre (2010) para o qual a educação não pode ter os mesmos moldes em todos os lugares, e ainda à Santos e Fagundes (S/D) que atrela a oferta de educação pensada e voltada á realidade do campo à construção de visão de mundo no qual os sujeitos se inserem,

Na terceira visão ao relatar sua visão da forma de como a secretaria de educação trata as escolas do campo que possuem salas multisseriadas, a **P6** é enfática ao expor que ás trata “Como se não fosse problema deles, apenas da escola e principalmente os professores que atuam nessa modalidade” tal fala é complementada pela **P4** que “Com relação aos conteúdos os do campo é diferenciado da cidade e o multisseriado fica desconhecido pelo fato das formações de professores serem dividida por turma de cada serie, então quando estamos nos preparando para uma única série as demais ficam a desejar pelo fato de não podermos estar nas diferentes turmas ao mesmo tempo, nesse caso como secretaria deveria pensar numa formação específica e direcionada aos professores de turmas multisseriadas” e aliada á resposta da **P5** quanto á 8ª questão que indagava sua necessidade de inserção em formações continuada, em sua resposta ela afirmou haver “Um pouco, pois muitas vezes eles [secretaria de educação] não pensam na turma que tem 2, 3 ou mais séries juntas. Então deveriam olhar mais para essa situação”. Tal descaso pode ser compreendido como negligencia e um não compromisso com o direito a oferta de educação contextualizada e significativa para os envolvidos no processo educacional. As falas podem ser relacionadas ainda á afirmação de Teruya *et all* (2013) que apresenta que a “as classes multisseriadas parecem relegadas a um

patamar inferior ou quase inexistente nas discussões das políticas públicas sobre a prática pedagógica e na formação dos docentes que atuam nesse tipo de ensino”, assim, a existência da classe multisseriada também é ignorada ou não contemplada pelas formações ofertadas pela rede municipal de ensino.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É indispensável que as escolas encontradas NO campo, sejam escolas DO campo e formem seus alunos com a consciência de que o campo é um lugar com características próprias e com possibilidade de fixação. É também fundamental um olhar aprofundado sobre as escolas com classes multisseriadas e ofertar aos professores formações que contemplem TODAS as séries agrupadas no Multisseriado.

As profissionais da educação que contribuíram com esta pesquisa apresentaram visões diferenciadas sobre suas experiências, sendo compreensível às singularidades das falas de cada uma. Em suma enfatiza-se que a principal visão de insatisfação destas profissionais está relacionada á falta de subsídios na forma de recursos didáticos e a falta de formações específica para a realidade do Multisseriado. Outra visão emergente tendo considerada satisfatória pelas professoras de classes multisseriadas a oferta de formações realizada pela secretaria de educação.

Como sugestão, poderia ser criado um calendário de formação com o público alvo somente professores que atuam no Multisseriado, elaborando espaços formativos que contemple cada uma das turmas atendida ao mesmo tempo por esse professor. A aquisição de subsídios na forma de recursos didáticos também aparece como carência nas falas das professoras, assim, cabe tanto a secretaria quanto aos gestores das escolas com classes multisseriadas buscar formas de suprir tal carência.

Quanto a temática abordada pretendo continuar desenvolvendo pesquisas que envolvam a formação inicial de professores e a atuação no multisseriado das escolas do campo, com o proposito de gerar subsídios para novas pesquisas e utilizá-las para auxiliar/complementar na formação do professor da escola do campo.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AMORIM, D. A. M. **EDUCAÇÃO RURAL E AS SALAS MULTISSERIADAS: UMA REFLEXÃO SOBRE AS POLITICAS PÚBLICAS PARA ESSE CONTEXTO.**

Florianópolis: UFSC, 2015.

BRASIL. **Panorama da educação do campo.** MEC/INEP. Brasília, 2007.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social:** teoria, metodologia e criatividade. 28 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

- FERRI, C.; PEY, M. O. **CLASSES MULTISERRIADAS: QUE ESPAÇO ESCOLAR É ESSE?**. Florianópolis: UFSC, 1994.
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311p.
- MORAES, R.; GALIAZZI, A. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, v. 12, p. 117-128, 2006.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva. Ijuí: Unijuí, 2007. 224 p.
- QUEIROZ, J. B. P. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista NERA**, v.14, nº18., 2011.
- ROSA, D. S.; CAETANO, M. R. Da educação à educação do campo: uma trajetória... seus desafios e suas perspectivas. **COLOGUIO, Revista Científica da Faccat**, v.6, n.1-2, 2008.
- ROTTA, M.; ONOFRE, S. B. Perfil da educação do campo: na escola do São Francisco da Bandeira no município de dois vizinhos – PR. **Educação**. Porto alegre, v. 33, n. 1, p., 2010.
- SANTOS, R. E.; FAGUNDES, M. POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. On-line, S/D. Disponível em < <https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38608/R%20-%20E%20-%20RONIELLE%20ELIZA%20DOS%20SANTOS.pdf?sequence=1> > Acesso em: 23 ago. 2017.
- SILVA, E. F.; OLIVEIRA, S. Escola multisseriada: uma realidade da educação do campo. Paraná, UFPR. S/D . Disponível em < <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38405/R%20-%20E%20-%20ERICA%20FLORES%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> > Acesso em: 23 ago. 2017.
- TARUYA, T. K.; WALKER, M. R.; NICÁCIO, M. L.; PINHEIRO, M. J. N. Classes multisseriadas no acre. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 564-584, maio/ago. 2013.