

FORMAÇÃO CONTINUADA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E MULTISSERIADO: OLHARES PLURAIS

Sidmar da Silva Oliveira¹

Luiz Paulo Almeida Neiva²

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a formação continuada de professores de escolas do campo. Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, que tem como objetivo discutir as repercussões da formação continuada para a ressignificação da prática educativa de professores do campo. Os acontecimentos empíricos, construídos por meio de um questionário on-line, realizado com vinte e quatro professores da Educação Básica de Monte Santo/BA, foram organizados a partir das seguintes noções subsunçoras: formação continuada (Nóvoa, 2011; 2022), educação do campo (Arroyo, 2007; Caldart, 2009) e multisseriado (Hage, 2011; 2014). Do estudo emergem três elaborações centrais: a formação continuada de professores de escolas do campo fundamenta-se no paradigma urbano de ensino; a educação do campo ainda é desenvolvida sob a perspectiva urbanocêntrica de pensar-fazer a educação no e do campo; a multissérie, realidade do contexto educativo monte-santense, é um objeto velado nos processos formativos realizados com os professores. Aponta, ainda, que a troca de experiência, a ação-reflexão-ação e o trabalho colaborativo no e a partir do cotidiano escolar são linhas de fuga para formação de professores protagonistas e autores das práticas educativas no espaço-tempo de atuação. Construir outra e nossa versão formativa, tendo os atores sociais e o contexto educativo como bases para agenciar os itinerários formativos com os professores é um caminho, não o único, para trazer à cena as demandas formacionais dos professores do campo, espaço geográfico marcado pela multissérie.

Palavras-chave: Formação continuada, Educação do campo, Multisseriado.

Prosa inicial: conectando objeto e objetivo

A educação brasileira é marcada por um percurso político e sócio-histórico que denota contradições sobre as concepções educacionais que englobam o processo educativo no contexto do campo. Nesse ínterim, os fios que tecem a educação no contexto sociocultural de Monte Santo/BA indicam que o multisseriado se constitui como forma de ensino predominante em aproximadamente 80% das escolas situadas no espaço rural; entretanto, as escolas ou turmas multisseriadas parecem relegadas a um degrau de inferioridade nos debates e proposições sobre políticas públicas educacionais, práxis pedagógicas e formação docente.

¹ Autor: Mestre em Educação e Diversidade na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutorando em Crítica Cultural na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: sydy.oliveira10@gmail.com

² Orientador: Doutor em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Ciências Agrárias na Universidade Federal da Bahia (UFBA) E-mail: lpneiva@uol.com.br



Essa constatação se justifica pela ausência de uma proposta curricular específica para as escolas ou turmas multisseriadas da rede pública e pela escassez de debates situados sobre o tema. Com efeito, apesar da quantidade de escolas monte-santenses com turmas multisséries, ainda não há uma política para estudos, debates e construção de ações educativas que dialoguem com as singularidades do multisseriado e assegurem uma educação pertinente e de qualidade social nas unidades escolares ou turmas que funcionam sob a multisseriação. Em vista disso, o entretecer dessas reflexões tem como objetivo discutir as repercussões da formação continuada para a ressignificação da prática educativa de professores do campo.

Trazer à cena esse objetivo contribui para ampliar o debate sobre um tema que atravessa a educação no contexto do campo, área que vem exigindo um olhar epistêmico e plural em razão das mudanças socioculturais, econômicas e tecnológicas que permeiam a sociedade atual. Apesar dos desígnios e tensões que envolvem a multisseriação no espaço-tempo do estudo, é importante ouvir os atores sociais do processo formativo e discutir caminhos para subverter a identidade balizada no modelo urbano seriado de ensino (Hage, 2014) que pouco dialoga com as demandas identitárias, socioculturais e formativas dos povos do campo.

Sob o enfoque político-pedagógico pode-se problematizar o multisseriado, mas a mera rejeição prejudica a construção e difusão de práticas pedagógicas alternativas que surgem nos cotidianos escolares do campo, silenciados nas narrativas habituais de negação da multissérie. É preciso, portanto, construir trilhas formativas embasadas nas experiências e na colaboração, transgredir o negacionismo da multissérie, efetivar políticas para equiparar pedagogicamente as escolas e garantir políticas formativas *com* e não *para* os professores (Oliveira, 2019), na perspectiva de assegurar atos formativos (Oliveira, 2022) referenciados no interior das escolas.

Inspirados nesses agenciamentos formativos, compreendemos a formação continuada como processo *sine qua non* para atualização contínua das concepções formativas essenciais à educação, e destacamos sua relevância à profissionalização docente e ao ensino-aprendizagem; mas, entendemos que a formação continuada poderá provocar maiores reverberações se o poder público construir parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) ou universidades prover as unidades escolares com pessoal capacitado para mediar os atos formativos em um movimento de interlocução das reflexões e aprendizagens teórico-práticas discutidas na formação com os dilemas e demandas educacionais singulares.

Os fios que entretecem essas narrativas formativas agenciam olhares para as nuances que perfazem a multisseriação nas escolas do campo. A Carta Magna contempla a educação no contexto do campo quando apregoa que todos têm direito à educação e que o Estado garantirá o acesso, a permanência e as condições de igualdade para todos (Brasil, 1988) os alunos. Essa



premissa é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 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” (Brasil, 1996, p. 22). Analisando por esse prisma, organização escolar própria, adequação dos conteúdos e metodologias à natureza do trabalho na zona rural são mecanismos para garantir a educação no contexto do campo que, via de regra, abrange a multisseriada.

As turmas multisseriadas estão presentes na maioria das escolas rurais que ofertam o Ensino Fundamental – anos iniciais de Monte Santo/BA, mas a referência urbanocêntrica de ensino e as políticas educacionais que pouco dialogam com o contexto sociocultural do campo dificultam a construção de currículos ou propostas pedagógicas e de ensino embasadas nas singularidades das escolas do campo, organizadas sob a multisseriação. Diante desse cenário é pertinente questionar: quais as repercussões da formação continuada para a ressignificação da prática educativa de professores do campo? Essa provocação, o objeto e o objetivo delineado exigem um caminhar teórico-metodológico capaz de intercambiar ações empíricas com estudos teóricos – temática da seção subsequente.

O caminhar em devir: breve descrição

Em função da complexidade que permeia a discussão sobre a formação continuada de professores de escolas do campo, é preciso adotar métodos que propiciem a conexão entre as ocorrências do campo empírico com a concepção teórica de pesquisadores durante o processo de análise, interpretação e construção dos significados (MINAYO, 2009). Com este processo, o intuito não é desvelar verdades absolutas ou a percepção plena da totalidade, mas construir um conhecimento provisório que propicie melhor compreensão do objeto de estudo.

A consecução da pesquisa foi orientada pelo método netnográfico, concebido como ampliação das potencialidades da etnografia tradicional para contemplar as singularidades do ambiente digital (KOZINETZ, 2014). Para este autor, a netnografia trata as comunicações on-line como interações sociais robustas de significados culturais, e o arquivamento eletrônico das informações é relevante, pois permite o acesso aos dados quando necessário.

Para construção dos dados, realizamos um questionário on-line, de maio a julho de 2020, por intermédio do *Google Forms*, com diversos professores da rede pública monte-santense. O questionário foi respondido por 24 docentes³, e *corpus* para análise e discussão tomou como

³ Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado on-line pelos sujeitos da pesquisa, suas identidades foram mantidas em sigilo. A eles refiro-me pelos codinomes: *Sabedoria, Reflexão e Inovador*.



base as respostas de uma indagação discursiva sobre a importância da formação continuada à prática pedagógica. Após unitarizar e categorizar⁴ o material produzido, foram extraídos três recortes discursivos, avaliados como relevantes para este debate que traz à cena formação continuada de professores de escolas do campo, como é possível perceber a partir das leituras, enunciados e interpretações circunscritas na seção subsecutiva.

Leituras, enunciados e interpretações: olhares plurais

O multisseriado no campo é um tema que permeia a educação no contexto da pesquisa. Nesse formato de ensino cujo prefixo *multi* corresponde a várias e o sufixo *seriado* evoca a séries, articular a formação continuada, promovida pelas IES ou universidades, com os atos formativos que se realizam no interior das escolas é essencial à ressignificação e criação de outros sentidos a práxis pedagógica no multisseriado.

Na prática, o multisseriado é uma forma de organização de ensino predominante em escolas do campo situadas em comunidades de baixa densidade demográfica. São escolas com poucos recursos didático-pedagógicos adequados e sem coordenação pedagógica própria. Essas arestas têm nutrido ações que visam à extinção da multissérie em detrimento da nucleação⁵, evidenciando que a multissérie e sua eficácia para o ensino-aprendizagem não tem recebido a devida importância por parte do público. Por isso, é fundante construir mecanismos capazes de abrir fissuras para subverter a carência de materiais didático-pedagógicos, a baixa qualificação dos docentes, a falta de coordenação pedagógica e a complexidade da docência na multissérie.

Esses desafios precisam ser problematizados nos coletivos das escolas e rede de ensino, com o intuito de agenciar políticas públicas educacionais que assegurem o direito à educação no e do campo. Caldart (2002, p. 18) argumenta que, “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”. Decerto, a educação do campo precisa ser construída pelos coletivos dos sujeitos imersos e engajados por uma formação sociopolítica e transformadora da realidade social.

Concordamos com Caldart (2009) quando argumenta que a educação do campo se correlaciona com o protagonismo político dos sujeitos. De acordo com a autora,

⁴ Para Moraes e Galiuzzi (2016), unitarizar e categorizar é reunir o que é comum, que resulta na formação de conjuntos de elementos que possuem algo em comum.

⁵ A nucleação consiste em agregar um conjunto de escolas próximas que são fechadas em decorrência da pequena quantidade de alunos, instituindo a escola maior e mais equipada como escola núcleo.



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, grifos da autora).

Promover uma educação calcada neste viés demanda ouvir os atores do campo, suas histórias e narrativas, com o intuito de construir uma proposta pedagógica que coloque as experiências dos sujeitos no centro do processo formativo, rompendo as ações verticalizadas de pensar e fazer a educação no contexto do campo. A educação no e do campo deve ser vista não somente como modalidade, mas como política pública para garantir uma educação eficaz, relevante, pertinente e equitativa (Brasil, 2013). Como pilar da formação cidadã e direito social de todos, a educação do campo deve ser fundamentada nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Brasil, 1988; Brasil, 1996), não podendo ser renegada aos povos do campo.

Promover uma educação de qualidade social na multissérie com os sujeitos do campo apresenta-se como bússola para delinear mudanças epistemológicas nas concepções e práticas educativas. É preciso, pois, transgredir os discursos que defendem o modelo seriado como única via de ensino eficaz à aprendizagem, já que, de modo subliminar, esses discursos defendem o fechamento das pequenas escolas do campo e legitimam o modelo seriado urbano de ensino. Para romper com essa concepção, Hage (2014, p. 1176-1177) propõe:

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.

Transgredir o modelo seriado urbano de ensino em turmas ou escolas do campo que são organizadas sob a multissérie requer ações com e não para os sujeitos; exige refletir e romper com paradigma urbano de ensino cuja formulação de políticas educativas é pensada na cidade e nos cidadãos urbanos como protótipos de sujeitos de direito (Arroyo, 2007). Decerto, o campo precisa ser visto como local de saberes, direitos e cultura, e a multissérie como espaço singular de aprendizado mútuo e socialização do conhecimento.

As vivências tecidas no lastro da atuação na multissérie em turmas ou escolas do campo são demarcadas nas narrativas dos colaboradores do estudo. O professor Inovador, colaborador deste estudo informou:



A formação e a educação no campo precisam ser específicas para valorizar a cultura local. Os saberes das pessoas do campo, as tecnologias digitais, as culturas e as práticas que estão no dia a dia das pessoas precisam ser eixos temáticos de estudo na formação para, assim, serem contempladas no ensino e aprendizagem com os alunos.

O professor Inovador aponta para a necessidade de uma formação com focos específicos nas práticas sociais situadas, e considera que a multissérie seja pensada e desenvolvida em um viés cujo contexto situado atravesse a proposta pedagógica e a diversidade do campo em seus aspectos políticos, socioculturais etc. Na escola do campo, organizada sob a multissérie, a formação e a prática pedagógica precisam ser alicerçadas em uma perspectiva epistemológica singular – no e a partir do cotidiano, o que exige transgredir a identidade balizada no modelo urbano seriado de ensino (Hage, 2014) que ainda predomina nas escolas.

No lastro dessa discussão, a assertiva do professor Inovador é primordial para entender que a educação no contexto do campo não pode ignorar o chão que pisa (Martins, 2006). Para tanto, como afirma Nóvoa (2022, p. 3), “é tão importante construir novos ambientes educativos, nos quais os professores, coletivamente, possam construir diferentes pedagogias e novos modos de organização do seu próprio trabalho”. A formação continuada de professores do campo precisa potencializar o diálogo multicultural e reconhecer a diversidade de linguagens, saberes e culturas, com vistas a trazer para os currículos e muros da escola somente a cultura valorizada.

Essas questões impulsionam a refletir sobre a importância de diferentes ações formativas, múltiplas metodologias e recursos para garantir o ensino e a aprendizagem em escolas ou turmas multisséries. Esse movimento exige um olhar multidimensional para a equiparação pedagógica das escolas e para a práxis, na perspectiva de transgredir a visão urbanocêntrica de ensino que apresenta o espaço urbano como lugar de possibilidades e o campo como lugar de atraso (Hage, 2011). Não podemos permitir que na formação continuada de professores as práticas exitosas em escolas do campo (e na multissérie) sejam silenciadas.

As diferentes idades, séries, anseios e conhecimentos inerentes ao multisseriado têm sido apontados como empecilhos para garantir a aprendizagem dos alunos. No entanto, como adverte (Hage, 2014, p. 1180): “os fundamentos teóricos que orientam nossos estudos apontam justamente o contrário, indicando ser a heterogeneidade um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar [...]”. Decerto que garantir o ensino e a aprendizagem na multissérie é desafiador, mas a heterogeneidade pode potencializar a partilha de saberes e a aprendizagem colaborativa entre os alunos.

De fato, muito há de ser feito na infraestrutura das escolas, nas propostas pedagógicas, nos currículos e nos atos formativos com professores para que o ensino e a aprendizagem na



multissérie se tornem processos significativos para docentes e estudantes. Em âmbito local, o Referencial Curricular de Monte Santo (RCMS) sugere:

É preciso ações conjuntas para que a natureza do trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas conte com mais apoio e com múltiplos recursos (que sejam utilizados) para a construção de projetos educativos que considerem a heterogeneidade dessas classes como primazia para a troca e construção de saberes (Monte Santo, 2020, p. 190).

Nessa acepção, é urgente que a rede ensino monte-santense construa e efetive ações ou políticas que visem romper com o isolamento pedagógico dos professores e superar a escassez de materiais didáticos, na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino na multissérie. Essas ações parecem simples, mas são pilares para ressignificar a práxis no multisseriado, e precisam ser instituídas com brevidade e reavaliadas continuamente com a comunidade escolar e local.

A transformação pode começar de muitas maneiras e em diferentes espaços e tempos, mas talvez as escolas sejam um bom lugar para manifestarmos a real transformação educativa. A despeito disso, Sabedoria informou:

A formação precisa contemplar o que a gente vive na escola. O multisseriado que é uma realidade precisa ser olhado diferente da forma que acontece. A formação é para o seriado, mas a gente trabalha em outra realidade [...]. Isso faz a gente se perguntar: o que fazer? [...] eu tento trabalhar de maneira que o mesmo assunto é para todos, só vou fazendo os ajustes na metodologia.

A reflexão de Sabedoria reforça que a formação precisa ser contínua e específica, não somente processos de extensão ou adaptação sem raízes e vínculos culturais com contexto de atuação. Concordamos com Arroyo (2007, p. 161) quando tece críticas a formação generalista e defende políticas focadas em coletivos específicos: “Em nome de formar um profissional único de educação, um sistema único, com currículos e materiais únicos, orientados por políticas únicas, os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos”. A formação *com* e não para os professores é uma forma de problematizar ações formativas verticalizadas que pouco dialogam com o contexto político e sócio-histórico da atuação docente.

Agenciar ações formativas no e a partir do contexto de atuação, visando promover práxis alicerçadas na cultura local e nas práticas situadas exige compreender as escolas multisseriadas como espaços formativos vivos e situados e a heterogeneidade de conhecimentos como primazia para partilha e construção do saber. Essa concepção dialoga com o proposto no Art. 10, § 2º da resolução nº 2/2008, ao definir que o alcance do padrão de qualidade nas escolas multisséries depende “[...] de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão



pedagógica permanente” (Brasil, 2008, p. 4). Esses são elementos notáveis, mas é primordial conceber a formação continuada *com* e não para os professores como mecanismo vital para reconstrução das práticas pedagógicas.

A formação continuada do professor é um tema necessário à garantia de uma educação de qualidade. Como “sujeito inacabado num permanente processo social de busca” (Freire, 2015, p. 54), o professor forma-se quando as ações formacionais conectam teoria e prática, provocando reflexão sobre o fazer docente e a ressignificação dos saberes e práticas. Por isso, ações formativas centradas nos problemas singulares e contextuais de trabalho docente podem atenuar os desafios pedagógicos no multisseriado, pois “O conhecimento profissional docente funda-se na singularidade pedagógica” (Nóvoa, 2022, p. 9).

Pensar a formação continuada de professores que atuam em escolas ou turmas do campo, organizadas sob a multisseriação, demanda conceber a escola como principal *locus* da formação docente – espaço-tempo no qual os atos formativos constituem o porvir da criação de outros sentidos ao fazer docente. Nóvoa (2011) sugere três medidas essenciais à formação dos professores: passar a formação de professores para dentro da profissão; promover novos modos de organização da profissão; e reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. A partir desses pilares, os atos formativos desafiam os docentes a refletir sobre os problemas reais e a construir as estratégias teórico-metodológicas para atenuá-los.

Decerto que a formação continuada centrada na reflexão sobre a prática é um processo desafiador, pois é preciso alterar as condições de trabalho nas escolas e as políticas públicas de formação com os professores. Conforme Nóvoa (2011, p. 22) não é possível haver reflexão sem que a organização das escolas a facilite, assim como “É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito”. Decerto, a carreira e a formação do professor precisam ser reestruturadas para coadunar teoria e prática em um único processo: *teoriaprática*.

Com o desígnio de assegurar uma educação de qualidade social na multissérie, a busca pela formação continuada com os professores precisa ser um fenômeno perene e instituído na rede de ensino e nas escolas. Se a formação precisa ser conectada ao contexto de atuação e “[...] potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e novas metodologias” (Imbernón, 2010, p. 40), é necessário instituir políticas de formação com os professores, considerando as demandas e vicissitudes que atravessam a prática pedagógica na multissérie.

Essa nova construção formativa e pedagógica precisa de professores engajados com a partilha de experiências e com as demandas contextuais. Sobre isso, Reflexão informou:



As leituras e as trocas de experiências enriquecem as nossas práticas. São as leituras e os relatos de experiências que mostram o quanto a gente faz pela educação, mas que também nos levam a pensar o quanto ainda estamos longe de fazer a educação do campo no campo. A formação, o currículo, o calendário e os livros didáticos são padronizados, o que dificulta fazer diferente.

O enunciado do professor Reflexão leva-nos a compreender que formação continuada de professores de escolas do campo precisa valorizar as leituras e a partilha de experiências, com vistas a problematizar a escassez de recursos didático-pedagógicos, a ausência de proposta pedagógica singular, carência de formação específica com os professores e outras ausências que interferem na contínua significação do fazer docente no campo, sobretudo, na multissérie.

Na linhas e entrelinhas do discurso do professor reflexão, promover a multissérie em escolas do campo exige pensar em mudanças epistemológicas de conceber e fazer educação, com vistas a desenvolver processos de ensino e aprendizagem que considerem as facetas locais e sejam fundados nas temporalidades e saberes socioculturais dos sujeitos. Reconhecer as experiências e os saberes acumulados pelos docentes e alunos é condição *sine qua non* para promoção de uma multissérie fundada no e do campo.

É preciso valorizar a prática docente desenvolvida em escolas ou turmas multisséries que funcionam com mínimas condições de trabalho; pois, mesmo com as dificuldades estruturais, o multisseriado é a única forma de garantir que a cultura e a identidade das pequenas comunidades rurais sejam reconhecidas e valorizadas. Para reconhecer as práticas situadas e aprimorar o ensino-aprendizagem na multisseriação é importante reestruturar as escolas, as propostas pedagógicas, garantir atos formativos com professores e coordenação pedagógica efetiva; não condenar ou extirpar o multisseriado como muitos têm sugerido.

No cerne do debate sobre a multissérie é fundamental compreender que essa forma de organização de ensino tem amparo legal. Conforme o Art. 3º da Resolução nº 2/2008, a Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas, mas em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental (Brasil, 2008). De modo parecido, o Art. 7º, inciso I do Decreto nº 7.352/2010 prevê a organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino (Brasil, 2010). Assim, a multissérie não deve ser extirpada, mas a idade, as etapas ou fases de ensino precisam ser observadas e respeitadas na formação de turmas multisseriadas.



Ainda citando a legislação, é mister frisar que a LDB, mesmo de modo subliminar, ampara a multisseriação ao preconizar em seu Art. 23 que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, **grupos não seriados**, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 1996, p. 18, ênfase adicionada).

Vê-se que a multissérie é uma forma de organização de ensino amparada na legislação vigente. Logo, é relevante que a rede de ensino monte-santense construa mecanismos para ressignificar os modos de ensinar e aprender nas escolas ou turmas multisseriadas, com vistas a promoção de práticas educativas que valorizem as identidades, a cultura local e os múltiplos letramentos situados em cada comunidade.

Para fazer essa transformação é preciso construir um novo *ethos formativo*, a partir das culturas de referência dos professores, tendo como foco a defesa da contextualização da educação, das metodologias e dos processos de ensino e aprendizagem. Tendo essa ideia como argumento central, defendemos que a formação continuada de professores do campo não pode ser um movimento realizado para os professores e desconexo do cotidiano de atuação; mas um processo construído com os atores e autores do processo educativo, tendo a problematização, a reflexão e a colaboração como tríade da formação em devir.

Considerações (in)conclusivas

Ancorado no desígnio de discutir as repercussões da formação continuada para a ressignificação da prática educativa de professores do campo, as reflexões encadeadas neste texto transitam por espaços e temporalidades que constituem o fazer docente em turmas ou escolas multisseriadas. Os fios que tecem as discussões indicam que a escassez de materiais pedagógicos, ausência de proposta pedagógica singular, carência de formação específica com os professores são desafios vivenciados pelos docentes na multisseriação.

As reflexões teórico-empíricas apontam desafios singulares na multissérie, mas pode se constituir como forma organização de ensino que valoriza as práticas situadas e propicia a aprendizagem colaborativa, contanto que a práxis seja fundada nas práticas sociais situadas e tome a heterogeneidade de saberes e experiências como elemento potencializador do ensino-aprendizagem. Este movimento exige repensar os saberes, as ações, as propostas e as práticas



educacionais que fundamentam epistemologicamente o multisseriado no *locus* do estudo, quiçá, no território nacional.

Ao entretecer as leituras teóricas com as narrativas empíricas foi possível perceber que o multisseriado é marcado por tensões político-pedagógicas que o preterem em detrimento do modelo seriado urbano de ensino. Apesar das nuances que permeiam o tema, a multisseriação não é um problema, mas sim uma realidade educacional que exige estudos e debates situados em torno de atos formativos, políticas e ações educacionais necessárias à promoção de uma educação de qualidade social nas escolas e/ou turmas multisseriadas situadas no campo.

Do estudo emergem três elaborações centrais: a formação continuada de professores de escolas do campo fundamenta-se no paradigma urbano de ensino; a educação do campo ainda é desenvolvida sob a perspectiva urbanocêntrica de pensar-fazer a educação no e do campo; a multissérie, realidade do contexto educativo monte-santense, é um objeto velado nos processos formativos realizados com os professores. Aponta, ainda, que a troca de experiência, a ação-reflexão-ação e o trabalho colaborativo no e a partir do cotidiano escolar são linhas de fuga para formação de professores protagonistas e autores das práticas educativas no cotidiano de atuação.

Em suma, construir outra e nossa versão formativa, tendo os atores sociais e o contexto educativo como bases para agenciar os atos formativos com os professores é um caminho, não o único, para trazer à cena as demandas formacionais dos professores do campo, espaço geográfico marcado pela multissérie. Testemunho da realidade educacional, ainda há espaço para uma reflexão: a educação, do campo à cidade, precisa romper com o dualismo multisseriado x seriado e agenciar uma *démarche* de múltiplas práxis e estratégias pedagógicas para garantir que todos aprendam independente da forma de organização de ensino ou espaço geográfico.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.



BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008

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

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

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

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Trad.: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o Semiárido. In: RESAB. **Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro** – reflexões teórico-prática da RESAB. Juazeiro – BA: Secretaria Executiva da RESAB, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-30.

MONTE SANTO. Referencial Curricular de Monte Santo – RCMS Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Diário Oficial do Município** – Prefeitura Municipal de Monte Santo. Ano X - Nº 2096 | 9 de Novembro de 2020.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 27 e270129 2022.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva. **A formação continuada e as práticas alfabetizadoras em diálogo com os letramentos situados no âmbito do PNAIC: do texto ao contexto da educação do campo**. 2019. p. 179 Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia. Conceição do Coité-BA.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva. Atos formativos e educação: operações cotidianas de formação em debate. In: Congresso Nacional de Educação, 2022, Maceió. **ANAIS do CONEDU | Congresso Nacional de Educação**. Realize Eventos Científicos & Editora, 2022.