



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação -
PPG

Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e
Contemporaneidade - PPGEduc



**PROFESSORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS:
condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo
Sul Baiano**

Rosiane Costa de Sousa

SALVADOR-BA
2015

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc

ROSIANE COSTA DE SOUSA

**PROFESSORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS:
Condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo
Sul Baiano**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, no âmbito da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculada ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

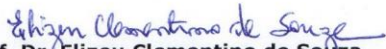
SALVADOR-BA
2015

FOLHA DE APROVAÇÃO

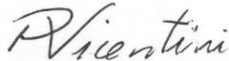
PROFESSORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS: CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO BAIXO SUL BAIANO

ROSIANE COSTA DE SOUSA

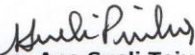
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 14 de abril de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Paula Perin Vicentini
Universidade de São Paulo - USP
Doutorado em Educação
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Profa. Dra. Ana Sueli Teixeira Pinho
Universidade Católica do Salvador-UCSAL
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil



Prof. Dr. Antonio Dias Nascimento
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia
The University of Liverpool, LIVERPOOL, Inglaterra

Ficha Catalográfica elaborada pelo CDI/UNEB
BIBLIOTECÁRIA Hildete Santos Pita Costa/CRB737-5

S725

Sousa, Rosiane Costa de
Professoras de Classes Multisseriadas: Condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano/ Rosiane Costa de Sousa. Salvador. 2015
247f.:il

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza
Dissertação de Mestrado - Universidade do Estado da Bahia.
Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade.

1. Professores- formação 2 .Educação rural - Baixo Sul 3.Classes Multisseriadas 4.Pesquisa (auto)biográfica

CDD 370.71

Autorizo a reprodução parcial ou total dessa dissertação para fins acadêmicos, desde que seja citada a fonte.

Ao meu filho, *Guilherme Sousa Monteiro*, que me fez voltar a escutar a minha criança. Com sua chegada nesta minha vida, coloco - de vez em quando - esta criança no colo, fazendo-a sentir-se amada e desejada.

Às mulheres-professoras de classes multisseriadas do Território de Identidade do Baixo Sul Baiano.

AGRADECIMENTOS

Há tantas pessoas envolvidas na realização deste sonho, tanta gente que sequer ousa imaginar. Não mencionarei o nome de todas, mas farei o possível para deixar o registro dos lugares-referências em que essas vidas dialogaram com a minha. Assim, no ato de rememorar o que me trouxe a este ponto, gostaria de colocar em relevo algumas vidas, presenças, lugares-referência, externando e socializando minha gratidão e alegria:

Ao *meu filho*, pelo entendimento, compreensão, espera. Mas também pelas suaves queixas. Filho, você é para mim fonte de alegria, fonte de sentido. Meu amor por você é *infinito e além!*

Aos *meus pais*, Ramiro Felix de Sousa e Helenita Costa de Sousa, por serem quem são, minha *fonte-matriz*. Meu pai agricultor, homem da roça, guerreiro, batalhador. Minha mãe, professora, guerreira, valente, determinada.

Aos *meus irmãos*, uma real comunidade fraterna: Rosiete Costa de Sousa, Rita de Cássia Costa de Sousa, Maria Suelma Costa de Sousa e Antonio Costa de Sousa. Obrigada, especialmente, pelo cuidado com o meu filho nesse período. Ete, você estava longe fisicamente, mas nunca se afastou na esfera espiritual. Cau, como te agradecer por cada momento que cuidou da gente nesse período, principalmente, nesses últimos meses? Sui, obrigada, principalmente, pela primeira semana do mestrado, por ter ficado com Guilherme, assumido o papel de mãe naqueles dias, obrigada pelo amor que une você e Gui. Desde que ele nasceu, você se tornou ainda mais especial. Neto, sei que não deve ser fácil ser irmão de tantas mulheres, é muita TPM! Agradeço-lhe pelas vezes que cuidou de Gui, por ter me feito companhia algumas vezes nesse itinerário da pesquisa.

Ao *meu sobrinho* Gustavo, primo-irmão-amigo do meu filho. Te tenho muito, muito amor.

Às pessoas que um dia passaram por minha vida na condição de alunas (os), com vocês vou aprendendo a ser-sendo professora. Em especial aos ex-alunos do curso de Pedagogia da UNEB – Campus XV: Marilene, Leane, Flavia e Evandro, por terem me ajudado com a aplicação dos questionários. E também a Lidiane, ex-aluna,

amiga, que de forma solidária se ofereceu para me ajudar com as transcrições, obrigada pelas duas que fez, sua ajuda foi muito significativa.

Ao *Campus XV da UNEB*, no qual, na condição de egressa, assumi a docência em 2010, como professora de Educação do Campo. Sem essa minha passagem, não teria naquele momento (e talvez nunca) escolhido a classe multisseriada como objeto de estudo.

Ao meu orientador *Elizeu Clementino de Souza*, pelas aprendizagens diversas, diversas aprendizagens! Agradeço-te, pois tendo te escolhido fui escolhida. Teu exemplo, teus escritos, tuas falas (em aula, em seminários, reuniões, congressos, simpósios, defesas) foram basilares no processo de (des)construção desta pesquisa. Tua dinâmica de orientação me fez entender o verdadeiro significado da Fênix, tornei-me cinzas e ressurgi delas! Sou tua fã!

À *professora Paula Vicentini*, pelo parecer tranquilo e referência-guia na continuidade deste estudo.

Ao professor Antônio Dias, pelas palavras sensíveis, pela atenção amorosa, pelo dizer comprometido dispensados a mim no dia do Exame da Qualificação. Não sei se a “promessa” foi cumprida, mas fiz a travessia!

À Ana Sueli, pelas marcas deixadas no meu relatório de qualificação. Obrigada pelas contribuições.

Ao meu grupo de pesquisa, GRAFHO - Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral da Universidade do Estado da Bahia (GRAFHO/UNEB). Sinto orgulho e alegria de ser grafhiana.

Aos professores da Linha de Pesquisa II – Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, de maneira especial à professora Maria de Lourdes Soares Ornellas.

À Secretaria Acadêmica do PPGEduC, especialmente à Sônia Lima.

Aos meus colegas-amigos Natalina Assis, Patrícia Reis e Silvano Sulzart. Obrigada pelas acolhidas, pelas conversas, pelas boas risadas, pelas tricotagens todas.

Meus agradecimentos também à Mariana, à Cristiane, à Arlete e à Graziela, pelo tempo – pouco e significativo – que compartilhamos a mesma residência. Foi um prazer conviver com vocês nesse período.

Às secretárias de educação, pela autorização da pesquisa. Algumas pessoas das secretarias de educação foram essenciais para o meu encontro com os professores Monalisa (Taperoá), Istalma (Ituberá), Cicarlete (Igrapiúna), diretores e coordenadores dos seis municípios que colaboraram no percurso desta pesquisa. Obrigada pelo tempo dedicado à escuta dos interesses desta pesquisa.

Às *professoras de classes multisseriadas* deste nosso País, especialmente às *onze professoras* com as quais a tessitura desse texto se fez. Vocês foram essenciais, fontes vivas indispensáveis. Obrigada pela confiança, por me permitirem conhecer suas condições de trabalho. Serei eternamente grata.

À Secretaria de Educação de Valença, pela liberação para o Mestrado e a todos/as os/as colegas-professores/as da rede municipal de ensino de Valença.

Ao meu médico, Dr. Adriano Cirino, por ter me ajudado, com sua escuta, orientações e o FAO, a seguir no caminho da cura.

À minha Mãe N. Senhora Aparecida, por ser a representação da fé, especialmente, em meu ser-materno.

Ao Universo, assim agradeço ao Avô Sol, à Avó Lua, à Mãe Terra e ao Pai Céu, pela energia vital compartilhada comigo e com o Mundo, concedida todos os dias.

A Deus, por Ser, por todas as formas de existência.

RESUMO

A pesquisa objetivou investigar em quais condições de trabalho professoras de classes multisseriadas do meio rural do Território do Baixo Sul Baiano produzem a profissão docente, na perspectiva de ampliar e contribuir com as discussões sobre a multisseriação no Brasil, especialmente sobre as condições de trabalho docente – de natureza objetiva e subjetiva – informadas por professoras de escolas de comunidades rurais em seis municípios (Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença), no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano. Considerando a natureza do objeto de estudo, optou-se por uma pesquisa de natureza quanti-quali. Desse modo, utiliza-se o recurso do método quantitativo, por meio de dados do tipo categórico, organizando-os em classes e verificando sua frequência. A opção pelo método (auto)biográfico, com realização de entrevistas narrativas, justifica-se tendo em vista a apreensão de disposições sobre condições de trabalho dos colaboradores da pesquisa, tais como formação, formas de contratação, remuneração, gênero, condições materiais, prática docente, etc. O estudo evidenciou marcas de precarização nas condições de trabalho docente no âmbito do contexto da multisseriação, desvelando problemas concretos do cotidiano escolar causados por tal fenômeno, mas também o compromisso, dedicação e superação dessas professoras na realização do trabalho docente. O conhecimento construído sobre condições de trabalho docente via narrativas de vida-profissão das professoras de classes multisseriadas possibilitou compreender, ainda, como essas driblam as dificuldades concernentes à limitação dessas condições, produzindo táticas e estratégias políticas e pedagógicas no cotidiano docente, ao evidenciar a necessidade de investimento em pesquisas e formação, visando à transformação dessa realidade educacional.

Palavras-chave: Pesquisa (auto)biográfica; educação no meio rural; multisseriação; condições de trabalho docente.

ABSTRACT

The research aimed to investigate in which working conditions teachers of multiseried classes of rural areas of the Baixo Sul Baiano Territory produce the teaching profession, in order to expand and contribute to the discussions on the multiseried teaching in Brazil, especially about the teaching work conditions – in an objective and subjective nature- reported by teachers of schools in rural communities in six municipalities (Camamu, Igrapiuna, Ituberá, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença) in the Territory of Identity from Baixo Sul Baiano. Considering the nature of the study object, it was decided by a quantitative and qualitative research. Thus, it uses the quantitative method by means of categorical type data, organizing them into classes and checking their frequency. The option for the method (auto)biographical, with realization of narrative interviews is justified in view of the apprehension of dispositions on conditions of work of the research collaborators, such as formation, forms of hiring, compensation, gender, material conditions, teaching practice, etc. The study showed marks of precariousness in the teachers' work conditions in the context of multiseried classes, revealing concrete problems of everyday school life caused by such a phenomenon, but also the commitment, dedication and overcoming these teachers in realization of teaching. The knowledge built on conditions of teaching work through the life - profession narratives of multiseried classes teachers enabled us to understand also how these teachers circumvent the difficulties concerning the limitation of these conditions , producing tactics and strategies political and pedagogical in everyday teaching , and pointing the need for investment in research and formation with a view to transformation of this educational reality.

Keywords: Search (auto)biographical; education in rural areas; multiseried teaching; working conditions of teachers.

LISTA DE TABELAS

Tabela I – Lista de instituições e especificação da área do mestrado e doutorado	36
Tabela II – Fases principais da entrevista narrativa	48
Tabela III - Perfil biográfico das professoras de classes multisseriadas	50
Tabela IV - Distribuição das escolas e classes multisseriadas nos municípios do Território de Identidade do Baixo Sul	66
Tabela V: Distribuição de escolas multisseriadas por área – Nilo Peçanha, no período de 2008 a 2013	68
Tabela VI - Distribuição de escolas multisseriadas, turmas e alunos por Subsistemas Educacionais em Valença, BA	70
Tabela VII- Formação dos Professores de Classes Multisseriadas	97
Tabela VIII - Satisfação/insatisfação com a remuneração	113
Tabela IX - Principal aspiração para os próximos anos profissionais	114

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I: Território de identidade do Baixo Sul Baiano – população rural e população urbana	56
Gráfico II: Matrícula nos anos iniciais do ensino fundamental	58
Gráfico III: Turmas Multisseriadas no Brasil, Nordeste e Bahia	62
Gráfico IV: Vínculo de contrato de trabalho – Igrapiúna/BA	88
Gráfico V: Professores de classes multisseriadas por sexo	93
Gráfico VI: Distribuição das professoras de Classes Multisseriadas por residência	94
Gráfico VII: Distribuição dos docentes por idade	94
Gráfico VIII: Distribuição dos professores por tempo de docência	95
Gráfico IX: Tempo de Docência X Docência em Classes Multisseriadas	96
Gráfico X: Tipo de vínculo de contrato de trabalho	96
Gráfico XI: Opinião das professoras sobre tempo e espaço em C.M.	99
Gráfico XII: Recursos Materiais	109
Gráfico XIII: Filiação ao Sindicato de Professores	112
Gráfico XIV: Você conhece as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo?	117

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1: Cantinho da Leitura na E.M.C.C.	100
Foto 2: Sala de aula da Escola Municipal Wilson Lins de Albuquerque – Nilo Peçanha/BA.	101
Foto 3: Sala de aula da Escola Municipal de Taperoá/BA.	101
Foto 4: Cantinho da Matemática – Igrapiúna/BA.	101
Foto 5: Frente da Escola Municipal Eloi Rufino André (E.M.E.R.A.)	102
Foto 6: Sanitários – feminino e masculino na E.M.E.R.A.	102
Foto 7: Cozinha na E.M.E.R.A.	102
Foto 8: Disposição das carteiras na sala de aula da E.M.E.R.A.	103
Foto 9: Frente da Escola Municipal Cristóvão Colombo – Igrapiúna/BA.	103
Foto 10: Cozinha da E.M.I.M.R.S. – Nilo Peçanha/BA	104
Foto 11: Frente da Escola Municipal Iolita Maria Rocha de Souza – Nilo Peçanha/BA .	104
Foto 12: Sala de aula da Escola Municipal Iolita Maria Rocha de Souza – Nilo Peçanha/BA .	104
Foto 13: Frente da Escola Municipal D. Pedro I – Igrapiúna/BA	105
Foto 14: Cozinha com geladeira embalada no plástico no lado esquerdo. À direita, reservatório de água.	105
Foto 15: Frente da Escola Municipal – Valença/BA	106
Foto 16: Frente da Escola Municipal – Valença/BA	106
Foto 17: Frente da Escola Municipal – Valença/BA	106
Foto 18: escola construída com recursos da professora – Ituberá/BA.	107
Foto 19: Disposição das carteiras na sala de aula da Escola Municipal Santo André (E.M.S.A.) – Igrapiúna/BA	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
I. EU TAMBÉM ESTUDEI EM CLASSE MULTISSERIADA: implicações e perspectivas da pesquisa	25
1.1 Sobre o objeto: uma opção atravessada pela minha história de vida-profissão	26
1.2 Entre metamorfoses e sentidos: gênese do objeto de estudo	32
1.3 Diálogos iniciais sobre condições de trabalho docente e multisseriação	34
II. O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: movimentos teórico-metodológicos da pesquisa	41
2.1 Abordagem (auto)biográfica: diálogos sobre o método	46
2.2 Abordagem quantitativa	51
2.3 Universo da pesquisa e opções teórico-metodológicas: rotas da pesquisa	52
2.3.1 Das informações quantitativas elementares: desenhando o contexto da pesquisa	55
2.3.1.1 Educação no meio rural, ensino fundamental, classes multisseriadas no Território do Baixo Sul Baiano.	58
2.3.1.2 Mapeando as escolas multisseriadas do meio rural	65
2.4. Sobre a análise: fios de subjetividades	72
III. PROFISSÃO DOCENTE E CONDIÇÕES DE TRABALHO NO CONTEXTO DA MULTISSERIAÇÃO DO TERRITÓRIO DO BAIXO SUL BAIANO: diálogos com o campo empírico	76
3.1 Condições de trabalho docente e escolas multisseriadas no meio rural	81
3.2 Perfil do docente que trabalha em classes multisseriadas;	91
3.3 Condições de trabalho docente em classes multisseriadas: o que informam as professoras	98
3.3.1 Condições físicas e materiais do trabalho docente	99
3.3.2 Condições de trabalho, (in)satisfação salarial e sindicalismo	109
3.3.3 Quantidade de unidades educacionais, Jornada de trabalho e Tempo e Distância no percurso até a escola	115
IV. CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS CLASSES MULTISSERIADAS: histórias e cultura docentes	119
4.1 Professoras de classes multisseriadas, docência e condições de trabalho	121
4.1.1 Narrativas de professoras de classes multisseriadas: por que e de que maneira essas mulheres se tornaram e permanecem o que são	124
4.1.1.1 Carolina	124
4.1.1.2 Manoela	126
4.1.1.3 Suzana	128
4.1.1.4 Jéssica	129
4.1.1.5 Amanda	132

4.1.1.6 Jilmária	134
4.1.1.7 Janaína	136
4.1.1.8 Raíssa	138
4.1.1.9 Damiana	140
4.1.1.10 Aline	141
4.1.1.11 Eduarda	143
4.1.2 Condições de trabalho e táticas docentes no cotidiano do trabalho das professoras	145
4.1.2.1 Condições de trabalho docente: entrada e permanência	146
4.1.2.1.1 Condições objetivas	147
4.1.2.1.1.1 Origem	147
4.1.2.1.1.2 Gênero	149
4.1.2.1.1.3 Tempo de Magistério	150
4.1.2.1.1.4 Formação	151
4.1.2.1.1.5 Recursos Pedagógicos, Estrutura física e de apoio	156
4.1.2.1.1.6 Interação com a comunidade	162
4.1.2.1.1.7 Jornada de Trabalho	165
4.1.2.1.1.8 Recrutamento	168
4.1.2.1.1.9 Remuneração	171
4.1.2.1.2 As condições subjetivas	174
4.1.2.1.2.1 Reconhecimento do trabalho docente	175
4.1.2.1.2.2 Satisfação	177
4.1.2.1.2.3 Pressão emocional	179
4.1.2.1.2.4 Prestígio Profissional	180
4.1.2.2 Táticas docentes em classes multisseriadas	181
4.2 Condições de trabalho docente e profissionalização: desenvolvimento profissional das professoras de classes multisseriadas	191
4.2.1 Cultura Docente em contexto multisseriado: esboço de uma análise	192
4.2.2 Desenvolvimento profissional e profissionalidade das professoras de classes multisseriadas	196
4.3 Pistas da pesquisa	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
REFERÊNCIAS	210
ANEXOS	
Anexo 1: Termo de Compromisso do Pesquisador	
Anexo 2: Termo de Confidencialidade	
Anexo 3: Termo de autorização da institucional – UNEB	
Anexo 4: Termo de autorização da instituição coparticipante – Igrapiúna/BA	

Anexo 5: Termo de autorização da instituição coparticipante – Valença/BA

Anexo 6: Termo de autorização da instituição coparticipante – Nilo Peçanha/BA

Anexo 7: Termo de autorização da instituição coparticipante – Ituberá/BA

Anexo 8: Termo de autorização da instituição coparticipante – Camamu/BA

Anexo 9: Termo de autorização da instituição coparticipante – Taperoá/BA

Anexo 10: TCLE

Anexo 11: Questionário Aplicado

Anexo 12: Parecer consubstanciado do CEP

Anexo 13: Requerimento



Fonte: Acervo pessoal da autora (2014)

INTRODUÇÃO

Por meio do “eu posso”, a iniciativa marca meu poder; por meio do “eu faço”, ela se torna meu ato; por meio da intervenção, inscreve meu ato no curso das coisas, fazendo coincidir assim o presente vivo com o instante qualquer; por meio da promessa mantida, dá ao presente a força de perseverar, em suma, de durar. Por meio deste último aspecto, a iniciativa se reveste de uma significação ética que anuncia a caracterização mais especificamente política e cosmopolítica do presente histórico (RICOUER, 2012, p. 396).

A presente pesquisa discute questões sobre trabalho docente e condições desse trabalho, ao evidenciar um modo de organização educacional e práticas de ensino bastante comuns no meio rural do Brasil, em especial no Norte e no Nordeste – a *multisseriação*. Desta forma, o estudo centra-se na discussão de questões sobre a profissão docente de professoras de classes multisseriadas, exigindo investimentos teóricos e análises de questões cotidianas vinculadas às escolas multisseriadas do Território do Baixo Sul Baiano.

Muitas escolas do meio rural são caracterizadas, essencialmente, como multisseriadas, por possuírem poucas salas ou até mesmo uma única sala e ter um só professor que ministra aulas para até os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, no mesmo local e ao mesmo tempo. Essa forma de organizar o ensino é bastante presente no meio rural do Norte e Nordeste do Brasil, e se sustenta na contemporaneidade pela própria configuração geográfica da zona rural bem como pelo que reza o Art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), segundo o qual a educação básica poderá ser organizada “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 [...]” (BRASIL, 2010, p. 20).

Assim, a organização multissérie tem sido uma *organização possível* para as escolas do meio rural, já que a densidade demográfica é baixa, ocasionando a existência de poucos alunos de uma mesma série em áreas mais ou menos próximas. Contudo, a multisseriação, historicamente apontada no Brasil como a principal característica das escolas rurais, tem sido vista como “uma praga que deveria ser exterminada”, “anomalia do sistema”, adjetivações apreendidas e discutidas nos estudos de Santos e Moura (2010, p. 35). A ela também está associado o baixo índice de aprendizagem dos alunos que estudam nas escolas do meio rural.

Cabe ressaltar que essa forma de organizar uma turma com alunos de mais de uma série não acontece apenas no Brasil. É conhecido como *multigrado* em países latino-americanos, e sobre o qual se reconhece a necessidade de uma definição organizativa diferenciada do modelo de um professor por grau (por série), como defende Ezpeleta:

Los cursos comunitarios están concebidos y estructurados para el trabajo con el grado múltiple. Entre los centros educativos destaca el

reconocimiento a este hecho, que, siendo obvio para el interés pedagógico, nunca lo fue para la organización del sistema escolar: que el núcleo de la actividad institucional es la enseñanza, y, simultáneamente, que el trabajo con pocos niños con distintos niveles de avance, requiere una resolución organizativa diferenciada respecto del modelo de un maestro por grado, con grupos relativamente homogéneos. (EZPELETA, 1997, p. 104)

Por su parte, las escuelas multigrado son producto de otra circunstancia histórica y de una definición de otro tipo. Para una administración que a partir de la postrevolución se propuso la expansión del nivel primario, el problema consistía en asegurar la existencia del servicio escolar, sin que por entonces su calidad fuera objeto de preocupación. (Idem, ibidem, p. 105)

O multisseriamento também é adotado como modalidade de ensino em países como Canadá e França. O documentário francês “Ser e Ter” (2002)¹, dirigido por Nicolas Philibert, explicita o cotidiano do trabalho docente no contexto de uma escola multisseriada em uma comunidade francesa. As condições de trabalho docente nos chamam a atenção pela diversidade de meios utilizados pelo professor para atender à demanda de crianças com idades e anos escolares misturados. Além dos materiais utilizados, das atividades didático-pedagógicas, ganha relevo a dedicação do professor e os ambientes de aprendizagem de que a turma dispõe no âmbito dessa escola multisseriada. Ao assistir ao filme, emerge a seguinte indagação: será que a multissérie é mesmo o problema da escolarização no meio rural? Ou as condições nas quais estão inseridas vêm provocando os resultados negativos?

Com base nos estudos sobre multisseriação no Brasil, entendo que é necessária uma investigação no contexto onde essas classes existem concretamente, no meio rural. Nesta pesquisa, portanto, delimitamos como objeto de estudo as *condições de trabalho docente de professoras de classes multisseriadas do meio rural no Baixo Sul Baiano*. Ao refletir acerca da problemática em torno das condições de trabalho docente em escolas multisseriadas do meio rural no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano, tomo como questão norteadora desta pesquisa: Em quais condições de trabalho o professor de escola multisseriada do meio rural do Território de Identidade do Baixo Sul Baiano produz a profissão docente?

Assim, tendo em vista ampliar as discussões sobre condições de trabalho docente em escolas multisseriadas, outras reflexões se impõem, a partir de outros

¹ Être et avoir.

questionamentos, que me possibilitam apreender disposições teórico-práticas sobre o objeto de estudo, a saber: Como a escola multisseriada se apresenta na realidade educacional nesse território? Qual é o perfil do professor de classe multisseriada no território do baixo sul? Como as professoras se tornam professoras de classes multisseriadas no território do Baixo Sul? O que essas professoras compreendem como condições de trabalho e como percebem suas condições de trabalho? Que experiências sobre a docência e sua relação com as condições de trabalho revelam as memórias das professoras de classes multisseriadas?

A pesquisa objetiva *investigar em quais condições de trabalho o professor da classe multisseriada do meio rural do Território do Baixo Sul Baiano produz a profissão docente, na perspectiva de ampliar e contribuir com a discussão sobre a multisseriação no Brasil*. Desdobram-se como objetivos específicos: realizar levantamento de dados (escola, turnos, alunos e professoras, modalidades) e mapeamento das escolas multisseriadas do meio rural desse território; construir perfil do professor que atua em escolas multisseriadas, ao tomar como referência categorias (idade, sexo, formação, carreira e remuneração, relações de emprego, jornada de trabalho, recursos materiais, tempo e espaço, condições físicas) que implicam no desenvolvimento profissional docente; apreender narrativas sobre condições de trabalho docente, com o intuito de compreender como as professoras de classes multisseriadas no território do baixo sul tornam-se professoras e, por fim, analisar, através das narrativas delas², estratégias e táticas utilizadas para a permanência nesse cenário educacional.

Esta pesquisa tem como campo empírico classes multisseriadas das escolas do meio rural de Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença, no Território de Identidade do Baixo Sul. Segundo dados do IBGE (2010), essa área do território soma 195.065 habitantes, cuja população rural equivale a aproximadamente 41%. Conforme dados obtidos junto às secretarias de educação, existe uma forte presença de classes multisseriadas nos seis municípios. Para tanto, buscou-se conhecer as condições de trabalho a partir das trajetórias profissionais de professoras

² A pesquisa, em sua primeira etapa, observou que a docência nas escolas multisseriadas no meio rural, nos municípios partícipes, é predominantemente feminina, mais de 80%, dado que me faz optar pela utilização dos termos narrativas de professoras ou professoras de classes multisseriadas, referindo-se às colaboradoras da pesquisa.

que atuam em escolas multisseriadas do meio rural em Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença.

Não é tarefa pequena alcançar os objetivos desta pesquisa, sei disso. Entretanto, é tarefa revestida de sentidos, de significação ética, na busca de “anunciar a caracterização mais especificamente política e cosmopolítica” (RICOUER, 2012, p. 396) da luta por melhores condições de trabalho docente neste país, em especial, no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano.

O Território de Identidade do Baixo Sul Baiano é composto por 14 municípios³; destes, apenas cinco (Aratuípe, Cairu, Gandu, Ituberá e Valença) possuem população maior na cidade, os demais, 09 municípios (Camamu, Igrapiúna, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia e Wenceslau Guimarães), apresentam mais de 50% da população em áreas consideradas rurais, conforme dados do IBGE (2010). A escolha dos seis municípios justifica-se pela própria referência de trabalhos prévios já desenvolvidos com os mesmos, bem como pelo tempo para realização da pesquisa e as exigências espaço-temporais colocadas para o alcance dos 14 municípios. Ancorada nesses critérios, optei assim por considerar como ponto referencial o município de Valença e os que, depois dele, são cortados pela BA 001: Taperoá, Nilo Peçanha, Ituberá, Igrapiúna e Camamu, perfazendo cerca de 3.867,584 km². Para tanto, considerei pertinente fazer um levantamento estatístico (número de escolas multisseriadas, número de turmas multisseriadas, número de professoras e número de alunos em classes multisseriadas), a fim de melhor apreender a realidade educacional nesse território, na perspectiva de apresentar como a multisseriação se apresenta no mesmo, singularizando a relevância da temática.

As pesquisas do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG) e do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral da Universidade do Estado da Bahia (GRAFHO/UNEB) são basilares para o desenvolvimento desta pesquisa. É importante destacar que o GRAFHO tem desenvolvido pesquisas sobre *trabalho docente e multisseriação*, destacando a publicação do livro *Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas*,

³ Aratuípe, Cairu, Camamu, Gandu, Igrapiúna, Ituberá, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, Valença e Wenceslau.

de Souza (2012), com trabalhos vinculados ao grupo que tematizam sobre a pedagogia das classes multisseriadas, ritmos e temporalidades nas classes multisseriadas do meio rural e suas reflexões sobre aprendizagens e trabalho docente em escolas rurais.

Investigando o estado da arte sobre o objeto aqui em estudo, observei que ainda são poucas as pesquisas⁴ que tratam especificamente de *condições de trabalho docente de professores de classes multisseriadas*. Existe, entretanto, um número significativo de pesquisas que tratam das condições de trabalho docente, mas não com foco no contexto da multisseriação, a exemplo das pesquisas de Fanfani (2005), Oliveira (2012), Hypólito (2012), Lugli e Vicentini (2009), Goodson (2007). Notei, ainda, que há uma série de pesquisas que ao discutirem sobre *trabalho docente*, acabam por tratar, de diferentes questões relacionadas às condições de trabalho docente, no que se refere às políticas de formação, configuração do trabalho docente, história da profissão docente, prática pedagógica e regulação do trabalho docente, saúde ocupacional do professor e outras tantas abordagens.

Embora essas pesquisas contribuam de forma significativa para compreender as condições do trabalho docente dos professores do Brasil e de outros países, evidencia-se a necessidade de se investigar, mais de perto, as condições de trabalho no contexto da multisseriação, tratando-a a partir de suas especificidades. Desse modo, utiliza-se o recurso do método quantitativo, por meio de dados do tipo categórico, organizando-os em classes e verificando sua frequência, e do método (auto)biográfico, com realização de entrevistas narrativas. Assim, a pesquisa se organiza em duas etapas de coleta de dados. A primeira vincula-se à aplicação de um questionário, o qual compõe-se de 31 questões que investigam dados pessoais e profissionais. Tais questões buscam, portanto, colher informações sobre as condições de trabalho docente. A outra opção de coleta de dados foi a entrevista narrativa, por compreender que precisava ouvir as professoras, a fim de conhecer as condições de trabalho docente em seus aspectos mais subjetivos.

⁴ Destaco aqui os seguintes estudos: SOUZA, Elizeu Clementino de; PINHO, Ana Sueli e GALVÃO, Izabel. Culturas, multisseriação e diversidade: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas (2008); SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas (2010); SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. A pedagogia das classes multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça no município de Amargosa/BA (2012).

Este texto está estruturado em quatro capítulos, os quais intencionam apresentar o desenvolvimento do estudo. No primeiro capítulo, *Eu também estudei em classe multisseriada: implicações e perspectivas da pesquisa*, faço uma entrada na minha história de vida-profissão, ao cruzar aspectos do meu desenvolvimento pessoal-profissional com o objeto de estudo e suas implicações. Apresento como o objeto é definido no movimento após entrada no Mestrado, desvelando nesse movimento as metamorfoses e sentidos. Por fim, explicito os marcos teóricos utilizados na pesquisa, especialmente no que se refere ao diálogo com pesquisadores que tratam de *condições de trabalho docente e multisseriação*.

No segundo capítulo, intitulado *O Caminho se faz ao caminhar: movimentos teórico-metodológicos da pesquisa*, apresento o contexto do estudo, ao tratar do universo da pesquisa e das opções teórico-metodológicas que vão se alterando por meio dos ecos do campo empírico. Ao sistematizar questões sobre as opções teórico-metodológicas, o texto apresenta o mapeamento das escolas multisseriadas do meio rural, por meio do levantamento estatístico realizado junto às secretarias de cada município. Considero pertinente o levantamento de dados, numa abordagem quantitativa sobre a realidade educacional no Território de Identidade do Baixo Sul, na perspectiva de apresentar como a multisseriação se apresenta nesse território, demonstrando a relevância da temática. Do mesmo modo, singularizo os dados da pesquisa, a partir da apreensão e análise de narrativas de professoras de classes multisseriadas que atuam nessas classes há mais 10 anos.

A opção pela abordagem (auto)biográfica, adotando “a narrativa como fonte autobiográfica privilegiada” (ABRAHÃO, 2013, p. 13) para o desenvolvimento deste estudo, justifica-se pela importância de se conhecer modos, estratégias e táticas construídas pelas professoras nas suas práticas cotidianas. A utilização das narrativas e do registro iconográfico das escolas possibilitará, através da *análise interpretativa-compreensiva* (SOUZA, 2014), apreender aspectos concernentes às condições de trabalho docente dos professores do território estudado.

Profissão docente e condições de trabalho no contexto da multisseriação do Território do Baixo Sul Baiano: diálogos teóricos é o terceiro capítulo e se incumbem de adentrar-se mais profundamente na discussão sobre condições de trabalho docente em classes multisseriadas no meio rural. Neste capítulo apresento os dados coletados através da aplicação do questionário e a análise dos mesmos, no que se refere ao

perfil dos docentes que trabalham em classes multisseriadas, para em seguida tratar das condições de trabalho docente. Para tanto, tomo como referência os seguintes aspectos: condições físicas e materiais do trabalho docente, vínculo de trabalho, filiação ao sindicato, satisfação com o salário, plano de cargos e salários, quantidade de unidades educacionais, jornada de trabalho e número de alunos.

O quarto capítulo, *Condições de trabalho nas classes multisseriadas: culturas e imaginários docentes*, objetiva apresentar e analisar as narrativas das professoras, no que se refere às condições de trabalho docente, às estratégias e táticas utilizadas no cotidiano escolar, ao evidenciar questões subjetivas e objetivas sobre o trabalho em classes multisseriadas. Partiu de duas categorias centrais neste estudo: *entrada na docência em classes multisseriadas* e *permanência na docência em classes multisseriadas*, e as entrevistas narrativas fizeram emergir, circunscritas nessas, as seguintes: origem, gênero, formação, tempo de magistério, recursos pedagógicos, estrutura física e de apoio; interação com a comunidade, jornada de trabalho, recrutamento, contratação; remuneração. Reconhecimento do trabalho docente, pressão emocional, prestígio profissional e satisfação.

Neste último capítulo tratou-se também da cultura docente e desenvolvimento profissional, chamando a atenção para a necessária mudança do imaginário coletivo docente. Foram apresentadas, também, algumas pistas capturadas no percurso deste estudo, sinalizando, assim, objetos de estudo marcados pelo desejo de melhor conhecer a realidade educacional no meio rural brasileiro.

Espero que esse trabalho possa ampliar o conhecimento e o debate sobre a multisseriação no contexto rural do nosso país, contribuindo assim para a construção de outra imagem da escola multisseriada – ou ao menos colaborar com a quebra da imagem negativa –, e para a ampliação do interesse pelo rural. A pesquisa ainda ousa sonhar, a partir das pistas desenhadas, com a contribuição para a formulação de políticas públicas educacionais que consigam melhorar as condições de trabalho docente das/os professoras/es que produzem sua profissão em classes multisseriadas.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2014)

I. EU TAMBÉM ESTUDEI EM CLASSE MULTISSERIADA: implicações e perspectivas da pesquisa

Quantas vezes, para mudar a vida, precisamos da vida inteira, pensamos tanto, tomamos balanço e hesitamos, depois voltamos ao princípio, tornamos a pensar e a pensar, deslocamo-nos nas calhas do tempo com um movimento circular, como os estorninhos que atravessam o campo levantando poeira, folhas secas, insignificâncias, que para mais não lhes chegam as forças, bem melhor seria vivermos em terra de tufões. Outras vezes uma palavra é quanto basta (SARAMAGO, 1994, p. 60).

Como compreender as subjetividades de outrem se antes não compreender minhas próprias subjetividades? Considero pertinente me perguntar sobre “o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que tenho hoje” (JOSSO, 2010, p. 167), sobre o que aconteceu para que eu viesse a escolher como objeto de estudo, as condições de trabalho docente de professoras de classes multisseriadas. E na busca das respostas para essas questões reabrir o passado, procurando demarcar os sentidos das ideias que tenho hoje e da escolha pelo referido objeto de estudo. Neste caso, preciso deslocar-me “nas calhas do tempo com um movimento circular” (SARAMAGO, 1994, p. 60).

Assim, reabro o passado para falar do que me traz aqui, do que me faz tecer a presente pesquisa, tudo isso para demarcar que “a distância temporal que nos separa do passado não é um intervalo morto, mas uma *transmissão geradora de sentido*”. (RICOUER, 2012, p. 377).

Parto ainda do pressuposto de que “quem pesquisa se pesquisa”, pois acredito que “pesquisar é antes de tudo compreender a própria vida, seus sofrimentos e, através desta pesquisa, questionar o porquê de tudo isso e criar condições para a transformação do cotidiano e do futuro” (EGGERT, 2004, p. 562). Então o começo dos escritos desta pesquisa é a escrita de mim, na aventura de mergulhar na “água da minha memória”, partilhando ainda da ideia de que “mediante a linguagem e a narrativa é possível reabrir o passado e se projetar em devir”. (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 43).

1.1 Sobre o objeto: uma opção atravessada pela minha história de vida-profissão

PROCUREI-ME nesta água da minha memória
que povoa tôdas as distâncias da vida
e onde, como nos campos, se podia semear, talvez,
tanta imagem capaz de ficar florindo...
(Cecília Meireles)

Em 18 anos de profissão docente (comecei em 1997), participando da História da Educação como professora de Educação Básica e Ensino Superior, sinto poder dizer, a partir do que vi, escutei, li e vivi, algumas palavras sobre o que penso sobre a

educação escolar em nosso país. Faço isso, portanto, no ato de lembrar a minha jornada de estudante (desde os mais primórdios tempos) e da docência. E essa experiência me leva a pontos da minha história de vida que são basilares para a compreensão das escolhas feitas antes pelos meus pais, Ramiro e Helenita, e posteriormente as feitas por mim. O mosaico formado por essas lembranças será apresentado nos parágrafos seguintes.

Neta e filha de professora, cresci num ambiente de valorização desta profissão e desejei me tornar professora, mas essa decisão só se deu depois de uma jornada de *(in)satisfação* com a escola. Estudei em classe multisseriada até a terceira série. Como dizem Hage e Antunes-Rocha, “a palavra “multisseriada” nos conduz para espaços e tempos onde uma parcela significativa da população estudou nos anos iniciais de sua escolarização” (2010, p. 15).

Depois meus pais me matricularam na cidade de Mutuípe, localizada a 9km de onde morava na zona rural. Quando tinha transporte, às sextas-feiras íamos para casa; algumas vezes íamos andando, colhendo frutas no caminho para saciar nossa fome de meio-dia. São muitas as lembranças, nem todas são boas. O que sei é que o que vivi são as minhas marcas, compõe a minha história.

Fui aprovada na 4ª série (sendo uma aluna mediana), sem recuperação, mas as coisas mudaram na 5ª série. Após saída da roça para a cidade para continuar meus estudos muita coisa mudou, me sentia diferente, um tanto quanto perdida naquele espaço. Naquele tempo não existiam escolas do ensino secundário⁵ na zona rural de Mutuípe.

Nasci e vivi toda a minha infância na roça, no município de Mutuípe-Ba⁶. De lá guardo na memória os cheiros, gostos, lembranças das brincadeiras, lembranças da minha relação com a natureza. Lá eu também trabalhei, plantei mandioca, colhi cacau, descarociei cacau, plantei feijão, raspei mandioca. Mas não participava dessas atividades sempre, geralmente era nas férias. Bem, minha ida para a cidade me desterritorializou, provocando um sentimento de não-pertencimento. Rios (2011, p. 93) sintetiza esse momento da minha vida quando fala da “[...] inscrição de uma existência fronteira que habita uma quietude e uma estranheza de enquadramento

⁵ Atualmente denominado de Ensino Fundamental II (anos finais do ensino fundamental).

⁶ Município do Território de Identidade do Vale do Jequiriçá/BA.

[...]” nesse processo de “deslocamento para a cidade – o entre-lugar desse itinerário -, para a complementação dos estudos [...].”

Não foi fácil, a minha relação com a escola ficou intranquila, fui reprovada na 5ª série, repetindo-a três anos seguidos. Nesse tempo tudo que eu menos queria era estudar, causou-me estranhamento a vida na cidade, custou-me a liberdade – eu estava acostumada com os animais, as plantas, a vida pacata do campo. Lembro-me das carteiras enfileiradas, da chamada por ordem crescente, nossos corpos assim colocados nessas carteiras, pacatos, passivos, sem muito movimento. Lembro-me que meu pai no primeiro ano da 5ª série, ao analisar o boletim, me fez escolher entre estudar e criar porcos, e eu escolhi a segunda opção. Criar porcos para mim era a possibilidade de não mais viver o estranhamento até então vivido na escola da cidade. Lá eu não era, lá eu não conseguia ser o que eu era. Passei dias sonhando com esses porcos, imaginava-me comprando uma grande fazenda, cavalos. Mas os porcos não vieram e no ano seguinte fui novamente matriculada. O tempo foi passando e meus pais insistiam para que eu estudasse, já que segundo eles seria a única forma de termos um futuro melhor.

Foi um tempo de aflição, sentia-me deslocada do urbano, imersa na timidez. Lembro-me que na 5ª série, o primeiro ano, fiz xixi (urinei) na carteira pois não conseguia pedir licença para ir ao banheiro. Passei três anos na quinta série (até a quinta não havia sequer ficado em recuperação), ouvindo da escola, da família e, em seguida, de mim mesma que não era inteligente, que não “dava para escola”. Ouvi, certa vez, de um tio que minhas mãos eram “de faca”, e as da minha irmã “de caneta”. Vivi as dores de ser tão reprovada nesse período.

No terceiro ano da 5ª série, comecei a fazer amizades no colégio, o que me ajudou a querer ser aprovada para a 6ª série; fiquei em recuperação em Geografia por causa de três décimos (0,3), já que a soma das quatro médias deu 23,7 pontos. A escola passou a ser um lugar de interesse, lá brincava de “ono um”, de “chocolate inglês”, “baleado”, passei a frequentar a casa de algumas poucas colegas. Passei, finalmente, para a 6ª série.

Nesse ano adoeci e vivi os piores anos da minha vida, permaneci doente entre 1989 e 1992. Mesmo doente, na 6ª série consegui ser aprovada. Na sétima fui reprovada porque a professora de história errou na contagem dos pontos (eu vi que ela estava errada, mas tive medo de dizer que não havia contado certo). Ainda assim

fiz recuperação e perdi. Mas nas férias me enchi de coragem e reivindiquei a recontagem dos pontos. Lembro que meus pais não acreditaram em mim, então chamei uma amiga para ir comigo. Recordo-me que as secretárias da escola contaram e recontaram e levaram o caso ao diretor, que me chamou e disse que realmente eu estava aprovada. Fui então cursar a 8ª série, quando vivi a maior transformação que imagino que alguém como eu podia passar. Penso que aqui cabe dizer que “o poder de agir, ou o de existir, podem ser aumentados pelo recuo da passividade, e os afetos aumentam ou diminuem a capacidade de agir do próprio corpo”. (CLOT, 2007, p. 174)

Nesse momento amalgamei-me com a matemática, uma relação de paixão, de elo tão forte que não seria possível descrever como realmente foi, pode parecer até estranho, mas “a matemática me salvou”, me fez acreditar em mim, aumentando assim minha autoestima⁷. Após os memoriais por mim elaborados no decurso da minha formação, consigo perceber que vivi um *momento-charneira* (JOSSO, 2010).

Esse momento marca a minha iniciação na trajetória da docência. Eu acreditei em mim. Ora, meus pais, outros familiares e a escola onde estudava não acreditavam em mim; afinal quem vai acreditar numa aluna que repete uma série três vezes, e na última ainda fica em recuperação? Ora, naquela época, eu estava fadada a carregar o título de “burra”. Mas, meus pais cumpriram com a sua obrigação de pais ao não ter desistido de me matricular, mesmo cientes da minha “mente fraca para os estudos”. E sou grata por isso! Bem, o marco decisivo para a escolha de ser professora foi o desafio que a minha querida professora de matemática me deu e eu aceitei com uma alegria inexplicável – o de ser monitora da disciplina “Matemática” e assim, ser “professora” dos meus colegas. De acordo com Josso,

Nestes momentos-charneira, o sujeito confronta-se consigo mesmo. A descontinuidade que vive impõe-lhe transformações mais ou menos profundas e amplas. Surgem-lhe perdas e ganhos e, nas nossas interações, interrogamos o que o sujeito fez consigo próprio ou o que de si mesmo para se adaptar à mudança, evitá-la ou repetir-se na mudança (1988, p. 44 apud SOUZA, 2006, p. 143)

Momentos ou acontecimentos-charneira são aqueles que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um “divisor de águas” (JOSSO, 2010, p. 90). O

⁷ Nesse tempo desejei até a morte, sofri muito, me achava horrível, doente. Não conseguia vislumbrar perspectiva de mudança. E foi com a atenção da minha inesquecível professora Lúcia Uzêda que tanto valorizou minha dedicação à matemática que consegui mudar os rumos da minha história.

momento-charneira pelo qual passei na minha adolescência marcava, assim, o fim de uma crença que as pessoas tinham ao meu respeito, configurando-se como um “divisor de águas”, a travessia para o outro lado. Considero que um acontecimento-charneira significa para o sujeito um momento de (re)invenção de si, uma nova configuração de si que vem sempre acompanhada por desafios, riscos, incertezas. Não foi fácil sustentar, legitimar essa nova identidade. As transformações vividas por mim foram profundas, passei anos de dedicação ao estudo da matemática, buscando aprender os conteúdos de matemática da educação básica que não havia estudado ou aprendido na escola. Eu estava decidida a me tornar professora de matemática.

Depois de optar pela profissão docente, aos 16 anos de idade, na intenção de me tornar professora de Matemática, fiz o Magistério - nos dois primeiros anos cursando também Contabilidade. E assim que concluí o curso de Magistério fui convidada pelo Colégio de Mutuípe, onde estudei durante 09 (nove) anos, para ser professora de matemática, dando assim início à docência, em 1997. Dou início, em 1998, ao curso de Pedagogia no Campus XV, em Valença/BA, contra minha vontade pois o que queria era fazer licenciatura em matemática⁸. Ainda neste ano sou aprovada no concurso público para professor do ensino fundamental, e em 1999 passei a lecionar em duas escolas, uma na cidade, outra no meio rural, nesse município.

Além da docência entre 1999 e 2012 em Valença, vivi a experiência de ser Diretora do subsistema educacional de Maricoabo⁹, coordenadora e formadora de professores (nos programas GESTAR e PACTO¹⁰), essas experiências no âmbito do Ensino Fundamental. A partir de 2004 me tornei professora do Ensino Superior, lecionando disciplinas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Matemática. Entre 2004 e 2011 lecionei no Instituto Educacional da Bahia (IEB), em Valença. Em 2010 fui aprovada na seleção para professor substituto no DEDC – Campus XV, para lecionar, dentre outras disciplinas, *Educação do Campo*. Esse movimento de ir para a UNEB como professora de *Educação do Campo* constituiu-se para mim um novo momento-charneira. O foco de interesse deixava de ser a Matemática (não me desprendo dela completamente, em 2011 assumo o componente Fundamentos

⁸ Com o tempo fui gostando de Pedagogia e passei a questionar meu interesse pela licenciatura em matemática.

⁹ Maricoabo é um dos distritos de Valença. Na região rural as escolas são organizadas em Subsistemas.

¹⁰ Programa Pacto pela Educação que visa “alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade” através da Proposta Didática para Alfabetizar Letrando.

Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática) e passava a ser a Educação no Meio Rural, com especial atenção às Classes Multisseriadas. Passo a participar de eventos (seminários, encontros) sobre a educação do campo. Desenvolvi também projetos de extensão sobre essa temática e entro no Mestrado com o projeto *Estudos (auto)biográficos na Formação Continuada de Professores de “Classes Multisseriadas” do meio rural: por uma articulação entre pesquisa e formação*.

Mas, por que esse enfoque da multisseriação? No âmbito do ensino e da extensão constato a presença marcante do ensino multisseriado no meio rural de Valença e de municípios vizinhos, assim como a existência de situações adversas, retratos de precariedade em grande parte desse contexto. Essa constatação vai me levar ao interesse da pesquisa sobre a realidade das classes Multisseriadas. E com base nos estudos/trabalhos¹¹ que desenvolvi nos últimos anos observei que é lugar comum o discurso acerca da precarização da escola multisseriada, geralmente se coloca grande ênfase na ideia de que a multisseriação é o sinônimo da seriação precarizada. O que me faz indagar: Isso por que o que muda nesse contexto são as condições nas quais a docência se concretiza? De que forma as condições de trabalho docente tem influenciado na qualidade da educação em contexto multisseriado? Questões que vão se delineando após mudar o objeto de pesquisa, deixando a questão da formação – um dos aspectos que inclusive será tratado no âmbito desta pesquisa-, e passando a tratar de *condições de trabalho docente*.

Na gestão das escolas do sistema educacional de Maricoabo percebi que um dos maiores entraves ao trabalho docente nas escolas isoladas se tratava das condições de trabalho. Das 04 escolas isoladas apenas em 01 (uma) a professora era efetiva e da própria comunidade. Apesar das adversidades, da falta de recursos didático-pedagógicos, da ausência de merenda em boa parte do ano letivo, desta escola ter apenas uma sala e uma cozinha, sem água encanada, o trabalho que a professora desenvolvia nos chamava a atenção, isso há quase uma década, ela era comprometida, criativa. Naquela época ela sequer tinha formação inicial, hoje ela é pedagoga. Recentemente, chegou a receber convite para ser coordenadora pedagógica mas optou por continuar na docência.

¹¹ Artigos apresentados em Eventos por Sousa (2012, 2013) e produzidos nas disciplinas do Mestrado (2013), bem como Sousa (2011), no que se refere aos projetos de extensão na UNEB - Campus XV [Valença/BA] (2011-2014).

Outro momento singular na constituição do objeto de pesquisa do mestrado foi minha participação como formadora do Pacto pela Educação no município de Valença. Assumi a formação de professores das escolas do meio rural, com um número significativo de professores de classes multisseriadas. E conheci nesse período, diversas narrativas desses professores sobre a multisseriação, narrativas de professores que se diziam contra a escola multisseriada mas, também, narrativas de professores que defendiam essa organização do ensino. As narrativas contra-multisseriação traziam em seu bojo as dificuldades provocadas pela ausência de materiais, falta de acompanhamento pedagógico, pelo ato laborioso do planejamento, pela decadência da infraestrutura, dentre outras.

1.2 Entre metamorfoses e sentidos: gênese do objeto de estudo

É inevitável, portanto, pensarmos em algumas questões de opção teórica, como pesquisadores, quando nos vemos imbricados no processo de ouvintes sensíveis das experiências de quem olha, retrospectivamente, para sua vida procurando os sentidos de suas opções. (SOUZA, 2008, p. 119)

Tomando essas experiências e os estudos que venho realizando sobre a multisseriação desde 2010 como referência, a pesquisa, após passar pelo ciclo de metamorfose, tendo como objetivo “investigar em quais condições de trabalho o professor da classe multisseriada do meio rural do Território do Baixo Sul Baiano produz a profissão docente, na perspectiva de ampliar e contribuir com a discussão sobre a multisseriação no Brasil”, busca assim conhecer e analisar essas condições de trabalho docente, considerando suas dimensões objetivas e subjetivas, a partir do que dizem as professoras que atuam em classes multisseriadas nos seis municípios investigados nesse território. É de interesse maior desta pesquisa *Capturar o olhar* (metaforicamente), os sentimentos, a percepção dessas professoras sobre as condições de trabalho docente por meio da abordagem (auto)biográfica, tendo como técnica a *entrevista narrativa*.

Sobre a metamorfose acima assinalada cabe dizer que a escolha pelo estudo das *condições de trabalho de professores de classes multisseriadas* se dá, portanto,

num processo de ampliação do olhar sobre essa realidade, por meio de reflexões, especialmente, nos processos de orientação e após o Fórum de Pesquisa, no segundo semestre deste mestrado. No momento que o orientador sugere a busca de uma singularidade, confesso que me senti sem chão. A partir daí foi um momento de lembrar minhas experiências como aluna de escola multisseriada, diretora de um conjunto de escolas no meio rural, e como professora da disciplina “Educação do Campo”. Nesse momento, em busca de uma singularidade, estava lendo “A condição Humana” (2013), de Hannah Arendt, refleti sobre o que seria pertinente pesquisar da realidade da multisseriação, e fui recordando algumas discussões construídas por Hage (2010), ancorada no livro “Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada”. Assim emergiu o interesse de pesquisar sobre as *condições de trabalho docente* no contexto da multisseriação. Esse objeto ganha forma após conversas e provocações feitas pelo professor Elizeu Clementino. E é atravessado por esses acontecimentos que o objeto de pesquisa foi se delineando.

Com isso, quero dizer que minha vida, meu trabalho e minha formação acadêmica me ensinaram que o exercício da profissão depende das condições de trabalho. Assim, para tratar da docência como trabalho, com ênfase em condições objetivas e condições subjetivas, inicialmente, faço uma leitura da função psicológica do trabalho tendo como referência principal as discussões de Yves Clot (2007).

Clot (2007), em seu livro “A função psicológica do trabalho” nos faz refletir sobre a importância do trabalho na construção da identidade do sujeito. Para ele, “o trabalho nunca é senão um dos elementos da dialética em que o sujeito se descobre”. (2007, p. 57). Ao dialogar com o referido autor, a pesquisa adota como pressuposto que a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental se dá alicerçada pelos princípios da seriação, assim, o exercício do magistério nas classes multisseriadas só se efetiva pela via do reconhecimento do trabalho real que se coloca diante si, exigindo do professor até mesmo uma subversão do trabalho prescritivo (quase sempre ancorado na lógica seriada). Compreendo que a prescrição não consegue prever certas dificuldades que apenas o cotidiano do trabalho é capaz de revelar ao sujeito trabalhador, neste caso o professor da escola multisseriada. A ele é dado o desafio de lidar com imprevistos e intempéries, que, no início da profissão, pode parecer insuportável, causando até mesmo a desistência. Apesar de concordar que em nenhum trabalho na área de educação (e até mesmo nas outras áreas) a

prescrição do trabalho consegue contemplar a totalidade da realidade com que se depara o trabalhador, no caso da docência em classes multisseriadas no meio rural brasileiro, a distância entre o prescrito e o real toma dimensões exponenciais.

Quanto a essa discussão do trabalho prescrito e trabalho real, Clot nos diz que:

[...] seja como for, graças à atividade de regulação efetuada pelos trabalhadores, a tarefa efetiva nunca é a prescrita e os esforços de personalização são sempre, de todo modo, uma antecipação de transformações sociais possíveis. Essa antecipação está, além disso, comprometida quando essa eventualidade se acha obstruída. As regulações dos sujeitos podem então fracassar. (CLOT, 2007, p. 61)

Ao tratar de condições de trabalho docente, no âmbito de seu caráter objetivo e subjetivo, um dos aspectos que saltam nessa tarefa é a saúde do professor. Pesquisas têm se dedicado ao estudo desse aspecto que se faz tão importante na contemporaneidade, a exemplo do trabalho de Landini (2008) e de Esteve (1999). Esta pesquisa, contudo, não explora este aspecto nesta etapa de levantamento de dados. Acredito que as narrativas possam evidenciar esse aspecto, circunscrito no desvelamento de processos de insatisfação, sofrimento, mal estar e até o abandono da profissão.

Concordando ainda com Clot (2007), no trabalho e em outras atividades, ser o sujeito de seus atos é também conseguir desfazer-se de um determinado perfil, chegar a libertar-se do curso das atividades em que se chega engajado. Acredito que a organização do trabalho dos professores de classes multisseriadas vai buscar reconquistar, se possível ampliando ainda mais seus princípios ou, se necessário, ao preço de modificações substanciais”.

1.3 Diálogos iniciais sobre condições de trabalho docente e multisseriação

Após delinear o objeto passo a pesquisar sobre a temática, o que vai me levar para o conhecimento dos trabalhos de Oliveira (2004; 2012) sobre *Trabalho na Educação Básica*. O livro *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros* vai fortalecer ainda mais o interesse pela temática e, para além

dessa importante contribuição, servir de base epistemológica para o presente estudo. Assim como o livro de Vicentini e Lugli (2009), “História da profissão docente no Brasil: representação em disputa”, outro marco importante para esta pesquisa foi o conhecimento do texto de Gatti e Barreto (2009), “Professores do Brasil: impasses e desafios”. Fanfani (2005) também contribui muito para o alargamento da compreensão sobre condições de trabalho docente.

Para saber se havia coerência uma pesquisa nesses moldes e com o interesse de conhecer pesquisadores que tratam dessa discussão foquei no estudo do contexto da multisseriação no Brasil, destacando sua presença significativa no nordeste do País, tendo como referência o livro de Souza (2012) “Educação e Ruralidades: Memórias e narrativas (auto)biográficas” e o livro de Hage (2010) “Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada”. Em seguida investiguei a existência de estudos sobre as condições de trabalho docente de professores de classes multisseriadas no Banco de Teses da Capes.

Ao investigar no banco de Tese e Dissertações da CAPES, em abril de 2014, as pesquisas que versam sobre classes multisseriadas, encontrei apenas trabalhos dos anos 2011 e 2012¹², sendo do ano de 2011 doze (12) trabalhos de mestrado e dois (02) de doutorado. E de 2012, treze (13) de mestrado e um (01) de doutorado. Dos 28 (vinte e outro) trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da Capes, apenas três (03) são em nível do Doutorado, os demais são em nível de Mestrado, correspondendo a vinte e cinco (25), quase 90%, conforme observamos no quadro a seguir:

¹² Entretanto, como forma de garantir a consistência das informações, a equipe responsável está realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que por algum motivo não foram informados de forma completa à época de coleta dos dados. Assim, em um primeiro momento, apenas os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos. In: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 16 de fevereiro de 2015.

Tabela I – Lista de instituições e especificação da área do mestrado e doutorado

	Modalidade	Ano	Instituição	Concentração	Autor(a)	Palavras-chave
01	Mestrado	2011	UEP	Educação	Hellen do Socorro de Araujo Silva.	Programa escola ativa. Política de formação continuada.
02	Mestrado	2011	UFSC	Educação	Kamila Heffel Farias	Escolas rurais multisseriadas. Classes multisseriadas.
03	Mestrado	2012	UFP	Educação	Marivaldo Praseres de Araújo.	Escolas multisseriadas. Trabalho docente.
04	Mestrado	2012	Universidade da Amazônia	Comunicação, Linguagens e Cultura	Sonia Maria Pereira do Amaral.	Escolas das águas. Classes multisseriadas. Práticas de leitura.
05	Mestrado	2011	UFS	Em educação	Marcia Cristina da Cruz Aragão.	Educação do campo. Programa Escola Ativa.
06	Mestrado	2012	Fund. Univ. Federal de Tocantins	Desenvolvimento regional	Luzani Cardoso Barros.	Educação. Campo. Políticas públicas. Classes multisseriadas.
07	Mestrado	2012	UFS	Educação	Janio Ribeiro dos Santos.	Classes multisseriadas. Educação do campo.
08	Mestrado	2012	UFPA	Educação, em ciências e matemáticas	Jose Savio Bicho de Oliveira.	Alfabetização matemática. Etnomatemática.
09	Mestrado	2011	Univ. Tuiuti do Paraná	Educação	Jaqueline Kugler Tibucheski.	Educação. Escolas rurais. Escolas consolidadas.
10	Mestrado	2011	UFPB	Educação	Celia de Jesus Silva Magalhães.	Escolas. Rurais. Municipais. Pedagógicas. Missão Velha.
11	Doutorado	2011	PUC/SP	Educação(currículo)	Jose Carlos de Melo.	Currículo. Educação ambiental. Escolas rurais. Jalapão.

12	Mestrado	2011	UFPA	Educação	Waldenira Santos Guimarães.	Formação de professores. Políticas públicas educacionais.
13	Mestrado	2011	UNISINOS	Educação	Jose Edimar de Souza.	Professores rurais. Memórias de professores. Prática docente.
14	Mestrado	2012	Univ. de Passo Fundo	Educação	Adriana Antunes Perin.	Docência. Constituição profissional. Escola rural.
15	Mestrado	2012	Univ. de Uberaba	Educação	Humberto Correa dos Santos.	Escola municipal rural primária. História. Nucleação escolar.
16	Mestrado	2012	Univ. Tuiuti do Paraná	Educação	Regina Bonat Pianovski.	Educação. Aprendizagem. Escola rural. Classe multisseriada.
17	Mestrado	2011	UFF	Educação	Dalbi José Damasceno Pires Davila.	Experiências cotidianas, saberes e fazeres. Multissérie.
18	Doutorado	2012	UNEB	Educação	Ana Sueli Teixeira de Pinho.	Tempo escolar. Tempo social. Autobiografia.
29	Mestrado	2012	Univ. da Amazônia	Comunicação, linguagens e cultura	Jose Maria Damasceno Ferreira.	Sociedade ribeira. Classes multisseriadas.
20	Doutorado	2011	UFF	Educação	Rosângela Branca do Carmo.	Educação rural. Educação do campo.
21	Mestrado	2012	UFRN	Educação	Ivone Priscilla de Castro Ramalho.	Educação. Complexidade. Saberes da Tradição.
22	Mestrado	2012	UNISINOS	Acadêmico em Educação	Debora de Lima Velho Junges	Relação família-escola. Educação matemática. Etnomatemática.
23	Mestrado	2012	Universidade Regional de Blumenau	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática	Roberto João Eissler.	Escola Teuto- Brasileira.
24	Mestrado	2012	UFSM	Acadêmico em Educação	Cinthia Cardona de Avila.	Processos de leitura e escrita. Ensino rural. História de vida.

25	Mestrado	2011	UNIVERSIDADE SÃOFRANCISCO	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO	Brenda Leme da Silva Mengali.	Intervenções pedagógicas. Circulação.
26	Mestrado	2011	Universidade do Estado do Amazonas	MESTRADO PROFISSIONAL em ENSINO DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA	Raiziana Mary de Oliveira Zurra.	Narrativas amazônicas. Transposição didática. Aprendizagem.
27	Mestrado	2011	UNICSUL	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO	Rochele Rita Andreazza Maciel.	Linguagem. Poesia. Corporeidade. Infância. Interdisciplinaridade.
28	Mestrado	2011	UFPA	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO	Natamias Lopes de Lima.	Currículo. Educação do campo. Saberes culturais.

Elaboração: ROSIANE COSTA DE SOUSA, 2014

Fonte: CAPES. "Banco de Teses". <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

Fiz a leitura dos resumos dessas pesquisas e, apesar de não aparecer como palavra-chave em alguns trabalhos um termo relativo à multisseriação (classe multisseriada, sala multisseriada, escola multisseriada), em todos existia uma referência a essa forma de organização curricular. Em 11 (onze) dos 28 (vinte e oito) títulos dos trabalhos aparecem a expressão: Escola Multisseriada (06) ou Classe Multisseriada (04) ou sala multisseriada (01).

Ao colocar como descritor “condições de trabalho docente de professores de escolas multisseriadas”, um único trabalho foi encontrado, o de Barros (2012), “Políticas Públicas e Educação do Campo no Município de Dianópolis-TO: uma análise das escolas multisseriadas”.

Conheci o referido trabalho, por sua aproximação com esta pesquisa, mas sua abordagem se difere em vários aspectos tanto no âmbito teórico, quanto metodológico. Apesar da escolha por trabalhar com questionário, a pesquisa coloca em relevo as narrativas de professores, o que não é feito por Barros. Outro aspecto trata-se do fato de nossa pesquisa se centrar na voz do professor, e a pesquisa de Barros faz uma análise à luz de professores, gestores, presidente de sindicato, coordenador pedagógico, pais de aluno, aluno, por meio de questionário e entrevista fechada.

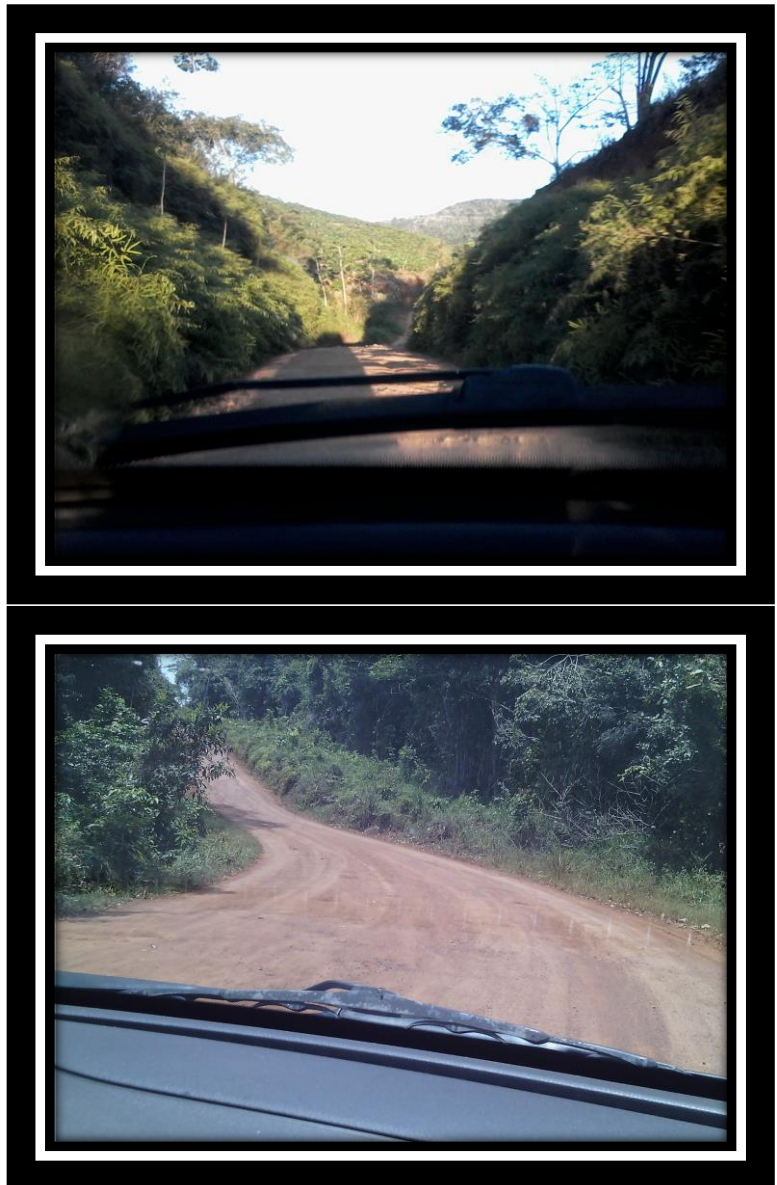
Desse modo, o que constatei foi a baixa produção nacional sobre as classes multisseriadas, principalmente sobre as condições de trabalho docente dos professores de classes multisseriadas. Segundo Souza,

certamente, a baixa produção nacional sobre as classes multisseriadas, educação rural, escolas rurais, educação do campo, ruralidades e/ou multisseriação (...) vem contribuindo, também, para que os cursos de formação de professores, mesmo aqueles situadas nas regiões interioranas do País, ignorem o multisseriamento, a discussão e silenciamento sobre educação rural, educação do campo, movimentos sociais, não o abordando como temática pertinente em seu currículo, gerando dificuldades para aqueles docentes que trabalham com esse tipo de organização curricular ou que se dedicam à educação dos sujeitos que habitam os territórios rurais. (2012, p. 53)

Foi bastante inspirador para esta pesquisa conhecer também a obra de Botyra Camorim (Uma vida no magistério). Foi no texto ““Minha vida daria um romance””: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores”, de Catani e Vicentini (2002) que conheci a existência dessa obra. Assim vai alargando

meu entendimento sobre a relevância das narrativas (auto)biográficas de professores, pois no ato de socializar suas memórias vão agregando novas cenas ao enredo da história da educação.

Como diz Camorim, “os fatos cotidianos têm demonstrado que nas escolas vem se operando grande alteração nos métodos de ensino” (1962, p. 14). Essa citação me faz pensar sobre as possíveis alterações que os professores de classes multisseriadas têm, historicamente realizado, levando-me ainda a pensar sobre o trabalho docente sob discussão de trabalho real e trabalho prescrito. E conjeturo que conhecer o cotidiano da escola multisseriada, acessando os modos, *estratégias e táticas* (CERTEAU, 2013) construídas pelos professores nas suas práticas cotidianas, me guiará no movimento de compreender em quais condições de trabalho esses professores no território do Baixo Sul produzem o trabalho docente.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2014)

II. O CAMINHO SE FAZ AO CAMINHAR: movimentos teórico-metodológicos da pesquisa

(...) E agora o que é que fazemos, são as grandes hesitações e anseios de quem nos bastidores se prepara para entrar em cena.
(SARAMAGO, 2013, p. 380)

Desenhar um caminho, um mapa para servir-me de guia nessa jornada da pesquisa, é preciso! Caminhar é, contudo, impreciso! Não há precisão ao caminhar, mas o mapa será nessa jornada um instrumento valioso. Os lugares estão definidos, apesar de alguns me serem desconhecidos. Assim me preparar para entrar em cena exigiu de mim conhecimento dessa realidade.

Dessa forma, considero pertinente iniciar o presente capítulo com uma discussão acerca do conceito “rural”. Dos autores estudados o que mais se aproxima e significa nossa compreensão sobre tal conceito é Abramovay (2000). Ele faz uma discussão sobre o rural e ao passo que analisa os limites das definições tradicionais, também propõe repensar o rural a partir de três propostas. Ao definir o rural esse autor destaca os seguintes aspectos: a relação com a natureza, relativa dispersão populacional e dependência do sistema urbano. Abramovay ainda demarca que,

A ruralidade não é uma etapa do desenvolvimento social a ser superada com o avanço do progresso e da urbanização. Ela é e será cada vez mais um valor para as sociedades contemporâneas. A importância entre nós da agricultura não deve impedir uma definição territorial do desenvolvimento e do meio rural. Esta definição não é útil apenas para as áreas mais desenvolvidas do país, ela pode revelar dimensões inéditas das relações cidade-campo e sobretudo mostrar dinâmicas regionais em que as pequenas aglomerações urbanas dependem de seu entorno disperso para estabelecer contatos com a economia nacional e global, seja por meio da agricultura, seja por outras atividades. (ABRAMOVAY, 2000, p. 26-27)

A ruralidade assim entendida suscita novas configurações na maneira de pensar o rural e o urbano. Percebe-se, entretanto, que ainda “há um vício de raciocínio na maneira como se definem as áreas rurais no Brasil, que contribui decisivamente para que sejam assimiladas automaticamente a atraso, carência de serviços e falta de cidadania” (ABRAMOVAY, 2000, p. 2). Essa visão acaba suscitando em grandes áreas rurais no Brasil pouca atenção por parte das políticas, a exemplo das políticas educacionais, gerando assim insatisfação por parte de rurícolas e um conseqüente êxodo rural. Entretanto, apesar disso, o rural ainda persiste, alterado em alguns aspectos, mas com as expressões, particularidades, dinâmicas e papéis que o diferenciam do urbano. É como nos diz Bernardelli (2010, p. 45),

Ao falarmos de espaço, seja urbano ou rural, é sempre necessário reforçar que este apresenta especificidades, decorrentes de sua construção histórica, e daí ainda que se possa falar de mudanças, diversificação e modernização (de múltiplas ordens, na introdução de inovações tecnológicas, nas formas e relações de produção, nas relações de trabalho, no desenvolvimento das forças produtivas etc.), em uma perspectiva geral, é no plano singular que devemos mostrar as diferenças. Portanto, o que temos são novos elementos que resultam de transformações históricas no processo de produção do espaço.

Partilho da ideia de que urbano e rural dialogam na contemporaneidade, por vezes até se confundem, mas ambos mantêm especificidades. São muitas as mudanças nos espaços rurais. Por essa ótica

O campo e a cidade são espaços em encontro e com relações dialéticas. Esse encontro cristaliza momentos diferentes que começam a coexistir e dar características outras aos tempos, lugares e as vivências. Nesse sentido, o rural/urbano é formado pelo encontro de diferentes estágios de produção e interação com a natureza e as texturas desse encontro ficam grafadas e, no presente, criam os espaços “híbridos” (MARTINS; SOUZA, 2010, p. 48)

Desse modo, a noção de território aqui compreendida é a de que este não se define por limites físicos e sim pela maneira como se produz, em seu interior, a interação social (ABRAMOVAY, 2006, p. 2). Portanto, estamos partilhando da ideia de que ruralidade é um conceito de natureza territorial e não setorial. (Idem, 2000). Assim sendo, a agricultura passa a ser vista apenas como parte do desenvolvimento rural, não como o que define o rural.

O rural entendido, portanto, como “[...] um universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira, bem como ao contexto atual das relações internacionais” (PINHO; SOUZA, 2011, p. 2). Nesse sentido, “fala-se de uma área que tem autonomia e lógicas exclusivas de funcionamento e reprodução, apresenta particularidades históricas, sociais e culturais específicas e um modo próprio de se inserir na sociedade que a engloba”. As particularidades históricas, sociais e culturais no território pesquisado se expressam através de aspectos que ora se afastam ora se aproximam em cada município. As moradias, por exemplo, no meio rural de Igrapiúna me chamaram a atenção pela sua configuração paradoxal, no contraste entre rústico

e moderno: a presença da antena parabólica, carro, moto, em casas de taipa. O que o meu primeiro olhar trazia era a marca da pobreza, entretanto, com o passar das horas, diante da diversidade que se apresenta naquela localidade coloquei-me a questionar esse olhar! Muitas casas de taipas apresentavam uma beleza diferente. As pinturas naquelas tábuas, uma maneira singular de morar, elementos que iam aos poucos me fazendo refletir e fazer uma revisão deste meu olhar quase sempre daquele que (im)põe um modelo ideal, um modelo superior.

Essa revisão do olhar, da reflexão que faço nesse movimento da pesquisa encontra ressonância no que dizem Souza e Pinho, ao tratarem de tempos e ritmos em territórios rurais:

[...] é fundamental para não se correr o risco de generalizações precipitadas, pois o mundo rural se define pela diversidade, encontrada nas situações de vida desse meio, em suas relações sociais e produção cultural, marcada também no acesso aos bens materiais e simbólicos (2011, p. 2).

Ainda para os referidos autores, o rural define-se também “pelas identidades dos homens que habitam essas áreas”. Esse conjunto de reflexões me conduz à definição de ruralidade como um processo dinâmico de constante reestruturação dos elementos da cultura local com base na incorporação de novos valores, hábitos e técnicas

Segundo Hall (2011), o sujeito pós-moderno é *fragmentado, sua identidade não é composta de uma única significação, mas de várias, algumas vezes até contraditórias ou não resolvidas*. "Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais 'lá fora' e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as 'necessidades' objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais" (HALL, 2011, p. 12). Uma outra possibilidade de identidade é aquela que Hall conceitua de retorno à tradição, a mesma tradição já supracitada das culturas nacionais

Os alunos de classes multisseriadas, por exemplo, em sua maioria, não desfrutam de recursos tecnológicos, como computadores. Muitos ainda brincam com

o que a natureza e a tradição cultural fornecem. Ponho-me, portanto, à escuta de Milton Santos quando trata de *localidade*, ao afirmar que:

A localidade se opõe à globalização mas também se confunde com ela [...]. No lugar, nosso próximo, se superpõem, dialeticamente, o eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando, definitivamente, as noções e as realidades de espaço e tempo. (2010, p. 592)

Aqui, tomo o conceito de *lugares globais simples*, de Milton Santos, quando afirma que nesses lugares “apenas alguns vetores da modernidade se instalam” (2010, p. 259). O que se aplica ao contexto pesquisado. Assim, observa-se que no Brasil há lugares que a presença da modernização é ínfima, onde sequer há água encanada. Entretanto, na maioria dos lugares, assiste-se à expansão da “racionalidade urbana” sobre o meio rural. A escola é um dos veículos de tal expansão.

Ainda que os efeitos da expansão da "racionalidade urbana" sobre o campo, provocada pela generalização da lógica do processo de trabalho e da produção capitalista intensificados pelos mecanismos da globalização, não possam, de forma alguma, ser tratados com negligência, é precipitado concluir que tal processo resultaria na dissolução do agrário, e na tendência à transformação uniformizadora das condições de vida no campo.

De acordo com Schaff (1995), o desenvolvimento das técnicas de produção poderá tornar a vida no campo muito mais confortável e, em diversos aspectos, muito mais atraente que a das cidades, o que também dará seguramente um impulso ao urbanismo. Mas mesmo assim continuará a existir por muito tempo uma certa diferença entre o rural e o urbano, assim como entre os dois modos de vida.

E como a Escola trata essa diferença? Se o currículo da escola do meio rural se referencia no modelo urbanocêntrico como ele consegue se comunicar com a realidade rural? Se a vertente homogeneizadora já não responde às demandas do sujeito na contemporaneidade, como pensar a escola rural?

São muitas as questões, mas este estudo se inclina a tratar das condições de trabalho docente de professoras de classes multisseriadas de escolas do meio rural. Para tanto, opto pela pesquisa quanti-quali, com destaque do método (auto)biográfico.

Segue, portanto, uma breve discussão acerca dessa opção metodológica. E logo em seguida, circunscrita nessa opção, faço uma apresentação mais contextualizada do objeto de estudo desta pesquisa: *as condições de trabalho docente de professoras de classes multisseriadas do meio rural*.

2.1 Abordagem (auto)biográfica: diálogos sobre o método

Compreendo que a abordagem (auto)biográfica trata-se de uma metodologia a que o pesquisador pode recorrer no processo de investigação do trabalho docente, acessando modos de ser professor(a) na contemporaneidade. Por meio dela é possível apreender táticas e estratégias construídas, bem como a percepção dos/as professores/as sobre suas condições de trabalho. Destarte, considero indiscutível a utilização do método (auto)biográfico para “o avanço das investigações na área da História da Educação” (BERGER, 2011, p. 171).

A escolha pela adoção de princípios teóricos metodológicos da abordagem (auto)biográfica e da investigação com experiências narrativas, parte de aspectos diversos do cotidiano do mundo rural, ao problematizar questões sobre a biografização dos sujeitos (SOUZA, 2012, p. 52/3). Desta forma, destaco que, conforme sinaliza Souza (2010), os métodos de recolha de dados são múltiplos e dependem de pertinência para o objeto de estudo e interesses do pesquisador.

Ao discutir sobre “[...] a proliferação contemporânea de neologismo utilizando o termo grego bio (vida) como prefixo – biografização, bio-cognitivo, biopolítico...- Pineau informa que se trata de “um indicador linguístico da construção de novos espaços para trabalhar a ascensão multiforme e inédita de problemas vitais”. (2006, p. 53). Este autor ao referir-se a proliferação no que diz respeito ao BIO destaca que: “Inicialmente, pensar a vida é, de forma paradoxal, se desprender dela, abrir-se, romper com essa “implicação”, criar um espaço entre” (idem, ibidem).

A utilização das narrativas será feita levando em consideração o que diz Souza

A utilização e a publicização das identidades dos sujeitos envolvidos em processo de pesquisa e/ou de investigação/formação exige, do ponto de vista ético, uma aproximação e reaproximação das singularidades e subjetividades, bem como a adoção de alguns critérios: assinatura do termo de autorização (carta de cessão; explicitação dos procedimentos de análise e de como serão utilizadas as fontes na pesquisa; devolução e leitura do trabalho com o grupo e, conseqüentemente, revisão e autorização para utilização na narrativa. (2006, p. 146)

Utilizo a entrevista narrativa com o objetivo de recolher as narrativas das professoras, com o intuito de acessar as memórias e questões relacionadas as suas condições de trabalho no decurso da própria história da classe multisseriada no Território do Baixo Sul Baiano. Tendo em vista a familiaridade com o campo de estudo, foram realizadas, antes das entrevistas, visitas às escolas onde as professoras vivem e constroem a profissão docente, perspectivando conhecer as condições materiais e a forma como a docência se efetiva no contexto da multisseriação. O trabalho com a entrevista narrativa investigou as condições de trabalho tendo como base dois aspectos, o primeiro com o enfoque do início (entrada) da docência; o segundo momento versa sobre a permanência nessa classe, tendo como marco as trajetórias pessoais, formativas e profissionais das professoras sobre a docência. Através das entrevistas as professoras apresentam suas trajetórias e percursos de vida-formação, com o desvelamento de dimensões sobre suas condições de trabalho e da profissão docente.

As entrevistas foram feitas tendo como referencial o estudo com base em Jovchelovitch e Bauer. Segundo esses autores, a entrevista narrativa é ‘considerada uma forma de entrevista não-estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia de entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta’. (2002, p. 149).

Após chamar a atenção para o fato de que “preparar uma entrevista narrativa toma tempo”, Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97), também destacam que “primeiramente, o pesquisador necessita criar familiaridade com o campo de estudo”. Como bem demarca Bertaux, “o mais difícil não é tanto conduzir a entrevista, mas criar um clima favorável a ela” (2010, p. 73). E que “no decurso da entrevista, a

atenção do entrevistador deve estar focada em questões imanentes, no trabalho de tomar anotações da linguagem empregada, e em preparar perguntas para serem feitas posteriormente, em tempo adequado”. Na condução do processo da entrevista narrativa, segui as fases principais descritas na tabela a seguir.

Tabela II – Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes ¹³
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração Central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização(“cada”)
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer pergunta do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes a imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 97

No mais, gostaria ainda de mencionar que esses autores informam que “a entrevista narrativa é uma técnica para gerar histórias; ela é aberta quanto aos procedimentos analíticos que seguem a coleta de dados” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 105).

¹³ Formular questões exmanentes, que refletem intenções do pesquisador, suas formulações e linguagens, em contraposição questões imanentes (temas e tópicos que surgem durante a narração trazida pelo informante.

Como bem demarca Pérez, “a narrativa autobiográfica é um texto “vivo”, de um sujeito historicamente datado e socialmente situado” (2006, p. 180). E é por assim entender o sujeito docente que optei por essa técnica de pesquisa. No capítulo da análise (IV) verificar-se-á que a narrativa (auto)biográfica das professoras revelam “modos de pensamento” e refletem “formas de organizar, criar e recriar cotidianamente” (idem, p. 180-181) a escola multisseriada, configurando-se num ‘texto pleno de “sentidos concretos”, de enunciados que criam ‘significados particulares e modos de entendimento’¹⁴ (p. 181). Para Vicentini,

O trabalho de pesquisa a partir das memórias docentes responde a interesses investigativos diversos que abrangem desde conhecer as fases e etapas da vida pessoal e profissional docente; estudar suas práticas pedagógicas; utilizar as autobiografias como recurso de formação profissional; até permitir ao professor que tenha a oportunidade de dar vazão às suas queixas e dificuldades vivenciadas no exercício de sua prática cotidiana para que a mesma seja repensada. (et al., 2012, p. 166)

Ao considerar o objeto deste estudo, com ênfase nas condições de trabalho docente em classes multisseriadas, como de fundamental importância para a profissão docente, penso que não há como fazer esta pesquisa sem considerar o olhar das professoras sobre suas condições de trabalho, sua relação com essas condições e a profissão.

Foram convidadas de cada município duas professoras que possuem mais de 10 anos de experiência profissional, com exceção de um município, no qual só foi possível realizar a entrevista com uma professora, para ouvi-las acerca de como veem, sentem, percebem as condições de trabalho, com a intenção de investigar a compreensão que têm sobre suas condições de trabalho no percurso profissional, com destaque para o início da atividade profissional em escola multisseriada e sua permanência. Assim, trago para esta pesquisa a voz dessas professoras que trata-se do “ingrediente principal” (GOODSON, 2007, p. 69). Conforme o referido autor,

¹⁴ GIROUX, Henry e MAcLAREN, Peter, 1997, Op. Citi, 35

“necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o desenvolvimento” (Idem, ibidem, p. 69): os professores/as.

Considerarei necessário elaborar um instrumento com informações para desenhar o perfil biográfico dessas professoras. Para elaborá-lo, adotei como referência o modo utilizado por Ferreira (2011, p. 109), incluindo as informações: Tempo que atua em classe multisseriada na zona rural e Município de atuação como professor de classe multisseriada.

Tabela III– Perfil biográfico das professoras de classes multisseriadas

Professora	Idade	Estado civil	Filhos	Formação	Tempo que atua como professora	Tempo que atua em classe multisseriada na zona rural	Situação funcional	Município de atuação como professor de C.M.
------------	-------	--------------	--------	----------	--------------------------------	--	--------------------	---

Fonte: Pesquisa de Campo – Perfil das colaboradoras (2008)

Este perfil foi usado na apresentação das professoras colaboradoras no início do capítulo da análise das narrativas. Ainda, sobre as colaboradoras desta pesquisa, percebo que Bertaux (2010) indica pistas importantíssimas, a primeira delas refere-se à dificuldade de encontrar os primeiros voluntários, outra não menos importante, trata-se de criar um clima favorável à entrevista. Segui essas pistas e, de alguma forma, elas me ajudaram nesse processo.

Ao construir uma narrativa (auto)biográfica, os sujeitos criam uma imagem de si próprios que constitui uma instância da realidade relativa à sua maneira de representar a própria existência, sobretudo no tocante às escolhas efetuadas no decorrer da vida e aos valores que cultuaram em sua prática docente. (CATANI; VICENTINI, 2002, p. 213). Acredito que a recolha da narrativa (auto)biográfica das professoras com mais de 10 anos de docência em classes multisseriadas forneceu-me dados, os quais desvelaram os sentidos das escolhas profissionais, no que tange

principalmente, a permanência e/ou formas de resistências do trabalho docente em escolas rurais.

É relevante frisar ainda que “ao trabalharmos com narrativas na educação e nos processos formativos de professores não intencionamos produzir terapias individuais e coletivas, mesmo sabendo que elas são acionadas (dispositivos terapêuticos) (OLIVEIRA, 2006, p. 55). Nossa intenção é conhecer os percursos de vida-profissão na produção da docência em classes multisseriadas, com o intuito de compreender como esses percursos são marcados pelas condições de trabalho docente.

2.2 Abordagem Quantitativa

Considero relevante um estudo quantitativo nesta pesquisa, com vistas a medir e avaliar determinados aspectos das condições de trabalho das professoras de classes multisseriadas; dessa forma, “os números aqui se tornam muito importantes e suas relações também” (Gatti, 2011, p. 79).

Ainda de acordo com Gatti (idem, p. 79), ressalto que “há problemas educacionais que, para sua contextualização e compreensão, necessitam ser qualificados através de dados quantitativos”, como é o caso da investigação sobre as condições de trabalho docente no contexto da multisseriação.

As condições de trabalho docente envolvem, segundo Tardif e Lessard, as “variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: tempo de trabalho [...], número de hora de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o *salário dos professores*, etc” (2011, p. 111).

Para tratar, pois, das condições de trabalho docente no contexto da multisseriação julgo pertinente fazer um estudo quantitativo sobre os aspectos: gênero, formação, tipo de vínculo de contrato de trabalho, jornada de trabalho, dentre outros. Estes são dados do tipo categórico, já que apenas podem ser organizados em classes e verificar sua frequência. Logo, o que se procura neste estudo é que essa “tradução numérica tenha algum grau de validade racional, teórica, no confronto com

a dinâmica observável” (GATTI, 2011, p. 82) da realidade educacional no meio rural do Território de Identidade do Baixo Sul Baiano.

2.3 Universo da pesquisa e opções teórico-metodológicas: rotas da pesquisa

Estou de acordo com Oliveira (2006), quando diz que “a escolha que fazemos por determinadas teorias fala de nós, e, certamente, somos escolhidas por estas” (2006, p. 55). Nem toda teoria nos é bem-vinda, pois não possui aderência ao nosso pensamento, às nossas escolhas epistemológicas. Trata-se de assumir a pesquisa (auto)biográfica como perspectiva epistemológica e (auto)formativa no âmbito de um projeto de investigação-formação, mesmo que o que se evidencie seja o propósito da investigação, compreende-se que a (auto)formação vem transversalizada pela narrativa de si, por meio da reflexividade.

O delineamento metodológico desta pesquisa fundamenta-se no objeto e nos objetivos sobre condições de trabalho. Portanto, sem abrir mão das contribuições que a pesquisa quantitativa trará, opto pela “narrativa como fonte autobiográfica privilegiada” (ABRAHÃO, 2013, p. 13) para o desenvolvimento deste estudo.

a narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre várias dimensões da vida, sobre os trajetos, sobre os processos formativos, sobre a docência e, sobre as aprendizagens construídas a partir da experiência. (OLIVEIRA, 2006, p. 51)

A presente pesquisa no processo de sua constituição está ancorada na pesquisa quanti-quali. Parti, então, do que diz Gatti:

No emprego dos métodos quantitativos precisamos considerar dois aspectos como ponto de partida: primeiro, que os números, frequências, medidas têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da

perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações. (2011, p. 79)

A abordagem teórico-metodológica assumida nesta pesquisa, de natureza quanti-quali, se faz mediante o apaziguamento dessas duas vertentes da pesquisa, colocando no palco a dança entre objetividades e subjetividades. Uma pesquisa que situa-se no entre-lugares, nem lá, nem cá; ao mesmo tempo lá e cá. Não para complementar, muito menos para confrontar dados. A opção é de encharcar a pesquisa de sentidos, de movimentos, de atitude antagônica, tratando-a como um diálogo entre opostos.

No campo empírico, o movimento metodológico se dá por meio *de um* levantamento de dados estatísticos nas secretarias das escolas e de educação, com o intuito de coletar o número de escolas multisseriadas, localidades nas quais estão situadas; número de classes multisseriadas; número de professores que exercem a docência em classes multisseriadas. Desses, quantitativo de efetivos e de contratados; número total de alunos que estudam em classes multisseriadas. Também foi feito o delineamento do perfil biográfico de professores de classes multisseriadas do Baixo Sul e da recolha de narrativas das professoras. Ao iniciar a pesquisa no campo empírico senti a necessidade de fazer um registro iconográfico de aspectos das condições de trabalho docente, assim, optei pela fotografia.

A intenção ao escolher o uso de fotografias é a de “proporcionar uma apresentação mais abrangente e holística” (FLICK, 2009, p. 219) das condições de trabalho desses professores de classes multisseriadas. Como bem assinala Tude de Sá (2012), os registros fotográficos

[...] que pretendem representar a realidade, como um documento iconográfico, testemunham sobre algo, documentam, representam fatos, acontecimentos, vidas, lugares, condição que nos permite considera-los como a representação de uma coisa ausente. Um signo aberto a múltiplas leituras, a imagem fotográfica pode ser assemelhada a um buraco ou ao espelho de Alice que, adentrado, pode nos levar a caminhos que bifurcam, imprevisíveis, inimagináveis, fonte inesgotável de significação e informação, desde quando cada imagem fotográfica é ou pode ser atualizada pelo discurso do receptor, e sempre, a cada vez que ela se mostra ou se apresenta. (2012, p. 262)

A fotografia “representa uma categoria da experiência que permite, ao lado de outras formas de percepções vividas (cognitivas, sensíveis, afetivas), interpretar situações e acontecimentos” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 114). A escolha por trabalhar com esse tipo de registro foi feita após conhecer o trabalho de Vicentini e Lugli, “História da profissão docente no Brasil: representações em disputa”. As autoras apresentam neste livro fotos que evidenciam fatos que marcam um dado momento histórico, que apresentam características do ser professor em períodos diferentes da profissão docente.

Conforme sinalizei anteriormente, foram realizados um total de cinco (05) encontros com o campo empírico. Os três primeiros visando uma familiaridade com esse campo. Nesses encontros fiz o registro fotográfico de alguns aspectos das escolas, tais como: infraestrutura, organização dos materiais didáticos, mobiliário, arrumação das carteiras, quadros, dentre outros. A caminho da escola, fiz também o registro fotográfico das estradas que dão acesso às escolas, com o objetivo de apreender disposições sobre os deslocamentos vividos pelas professoras. Intento fazer o registro desses elementos que segundo Vicentini e Lugli, tratam-se de “elementos da materialidade cotidiana do trabalho docente que passaram a ser objeto de interesse nas análises realizadas nos últimos anos. (os materiais escolares, a arquitetura escolar, os uniformes etc.)” (2009, p. 22-24).

Depois de muito pensar sobre o percurso metodológico desta pesquisa, com as dúvidas que acompanham, já que o caminho aqui não é linear, vai fazendo percursos (in)certos, em pleno início de abril depois de decidir não mais aplicar questionário, ali ouvindo Bertaux (2010), sua interpretação sobre o objetivo e subjetivo, a dúvida cresceu e me inquietei sobre a decisão já comunicada ao meu orientador. Pensei no campo empírico e de repente pensei que o questionário, já com a compreensão de que “antes de codificados e transformados em números, os dados da pesquisa por questionários são construídos de respostas a questões padronizadas, e essas respostas são, evidentemente, também subjetivas”. (BERTAUX, 2010, p. 31). Esses questionários seriam também utilizados na elaboração do perfil biográfico das professoras. Assim, as entrevistas (02 de cada município) fizeram o movimento de

“nuançar, detalhar, precisar e comentar as descrições de situações, acontecimentos e ações[...]” (Idem, p. 33).

Inicialmente procedi com o mapeamento da realidade educacional no Território, por meio de um levantamento do número de escolas, de classes, de professores e de alunos do contexto da multisseriação no meio rural. Como a pesquisa tem como campo empírico escolas multisseriadas de 06 municípios do Território, e por considerar relevante compreender como os professores veem suas condições de trabalho, resolvi aplicar um total de 150 questionários para as professoras, sendo 25 de cada município. Entretanto, só tive retorno de 118, como explicarei mais a frente.

2.3.1 Das informações quantitativas elementares: desenhando o contexto da pesquisa

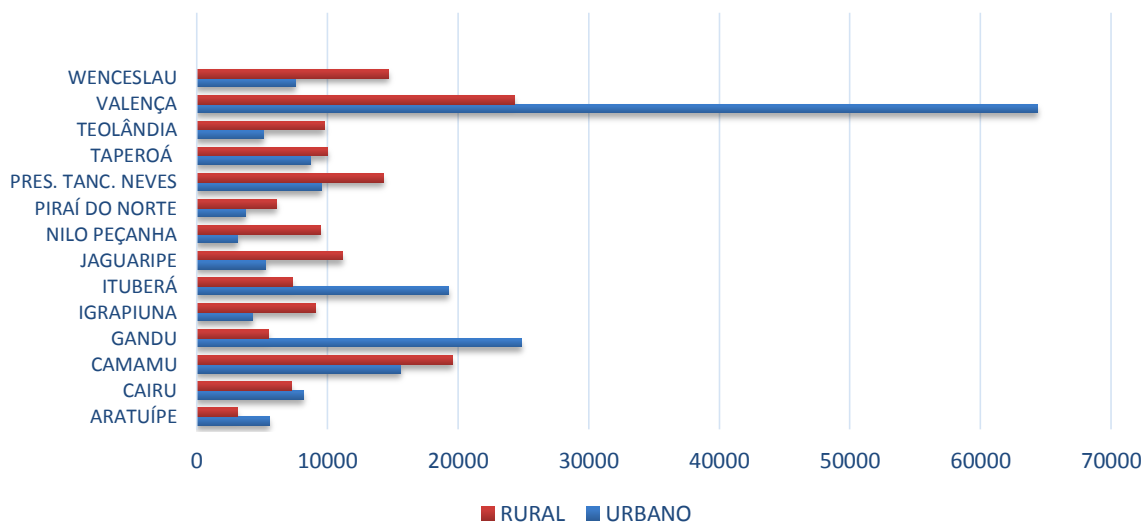
O Território de Identidade do Baixo Sul Baiano é formado por 14 municípios cuja população urbana na sua grande maioria não chega a 20.000 hab. Em dez deles de acordo com dados do IBGE (2010), não chegavam a 10.000 habitantes (Wenceslau Guimarães, Teolândia, Taperoá, Tancredo Neves, Piraí do Norte, Nilo Peçanha, Jaguaripe, Igrapiuna, Cairu, Aratuípe). As cidades expressam essa forte presença do rural, ainda encontramos no cotidiano da vida cidadina pessoas montadas em bois, burros; a presença do “pau de arara”, dentre outras formas peculiares à vida no meio rural. Nesse sentido, concordamos com José Eli de Veiga (2002) quando indaga: “será razoável que no início do século 21 se considere ‘cidade’ um aglomerado de 20 mil pessoas?” (2002, p. 63).

Para alargar essa compreensão realizei uma pesquisa no IBGE e no INEP. Parti do pressuposto de que dados censitários e estatísticas educacionais nos ajudam a entender a importância de pesquisas centradas na Educação Básica no contexto rural, ajuda-nos ainda a compreender que o rural tem forte demarcação em grandes áreas das regiões brasileiras, a exemplo do Território de Identidade do Baixo Sul Baiano.

O estudo dos territórios sob o ângulo das forças sociais que os compõem não só é um convite a análises empíricas bem fundamentadas sobre sua constituição – mais do que de recomendações de política – mas abre caminho para se compreender as mudanças que novas forças sociais podem imprimir à maneira como estão hoje organizados. (ABRAMOVAY, 2006, p. 10).

Com a territorialização, a Bahia ficou dividida em 26 territórios de identidade. Dentre esses, o Território do Baixo Sul Baiano é composto por 14 municípios: Aratuípe, Cairu, Camamu, Gandu, Igrapiuna, Ituberá, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, Valença e Wenceslau Guimarães. Com base nos dados do IBGE de 2010 o território possui 336.511 habitantes e dentre esses, 151.525 encontram-se em áreas rurais e nas urbanas são 184.986, conforme ilustrado no gráfico I:

**GRÁFICO I: Território de Identidade do Baixo Sul Baiano
População Rural e População Urbana**



Fonte: IBGE, 2010

O gráfico acima elucidada a presença marcante do rural nesse território. A maioria dos municípios possui maior número de habitantes na zona rural, são eles: Camamu, Igrapiúna, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia e Wenceslau Guimarães. Apenas cinco dos quatorze municípios

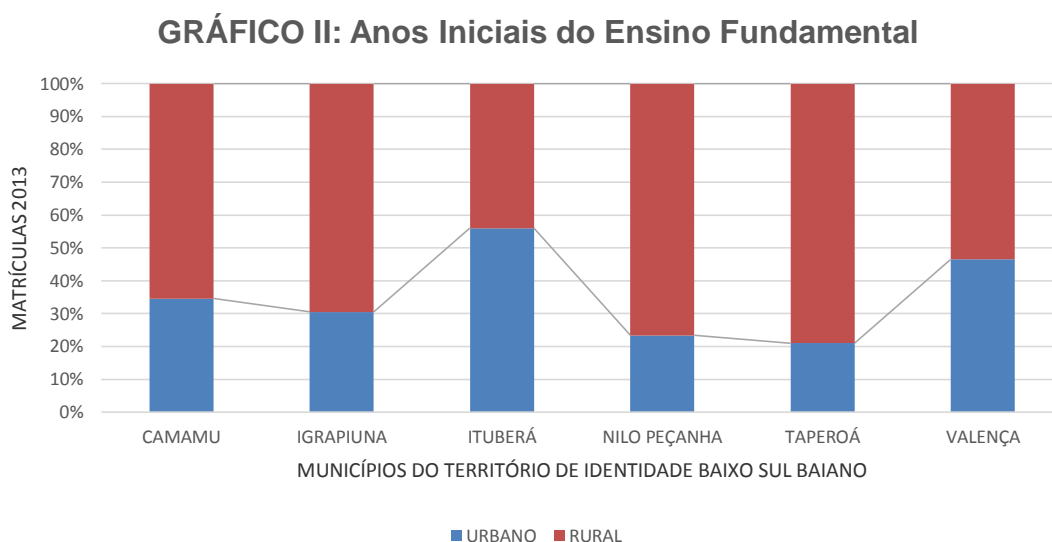
possuem maior número de habitantes na zona urbana: Aratuípe, Cairu, Gandu, Ituberá e Valença.

Num tempo em que já não há mais fronteiras rígidas entre rural e urbano pensar a educação no meio rural é assumir que “urbano e rural permanecem como conteúdos sociais diferenciados (“urbanidade” e “ruralidade”), mas a oposição cidade/campo atenua-se (SOBARZO, 2010, p. 55), compreendendo como defende Abramovay que há uma dependência do rural em relação ao sistema urbano. Quando nos remetemos a pensar o rural no Território do Baixo Sul Baiano talvez devamos falar de uma relação de interdependência.

Como destacam Trindade e Werle, “a escola das zonas rurais insere-se em diferentes formas de processos produtivos, diferentes ambientes culturais” (2012, p. 34). Mas, nossa visão cartesiano-newtoniana do mundo, nosso olhar unilateral, nossa postura positivista que nega a diversidade de saberes, as benévolas contribuições da multirreferencialidade, nos faz negar o que é diferente, postura que se articula bem com a ideia de progresso sob a ótica neoliberal. Deveríamos celebrar a diversidade, pois sem ela não apreenderíamos a vida na sua multiplicidade de aspectos. O igual nos deixa numa zona de conforto limitada, mas o que a contemporaneidade quer de nós é que derrubemos fronteiras, que ampliemos a zona de conflito. Campo e cidade, rural e urbano, ciência e senso comum, igualdade e diferença, moderno e tradicional, simples e complexo... não devem ser entendidos como relações impossíveis; ao contrário, devem dialogar entre si, alargando nossas experiências no modo de pensar e se pensar no mundo, com o mundo.

2.3.1.1 Educação no meio rural¹⁵, ensino fundamental, classes multisseriadas no Território do Baixo Sul

Outros dados que também interessam para esta pesquisa são os referentes ao número de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental matriculados nas zonas urbana e rural para que possamos fazer uma comparação. Nesse intuito organizamos no gráfico II os dados do censo escolar – INEP:



Fonte: INEP 2013

Neste gráfico, apresento os dados dos seis municípios contemplados nesta pesquisa. E como pode ser observado há uma grande concentração de matrículas nas escolas rurais, chegando, na maioria dos municípios, a mais de 50%. Apenas Ituberá, um dos maiores municípios no aspecto populacional, apresenta um número de matrículas maior nas escolas urbanas. No gráfico anterior apresento a população habitacional de cada município por zona, e observo que dos municípios apresentados

¹⁵ Cabe destacar nossa opção teórica e política pela apreensão do rural, aqui entendido como diversas ruralidades, por entendermos que a singularização deste termo(rural) ou a adoção de educação do campo não dá conta das questões que têm mobilizado discussões diversas sobre os territórios rurais. Ainda assim, reconhecemos como legítimas as políticas atuais sobre educação do campo e as influências dos Movimentos Sociais no contexto brasileiro (SOUZA, 2011, p. 15)

neste gráfico apenas Ituberá e Valença possuem uma população urbana maior do que a rural.

É sabido que a organização de ensino nas escolas do meio rural é diversificada, uma delas é a multisseriada que cunha sua existência no âmbito da densidade demográfica. Essa organização encontra ressonância, portanto, no que reza o Art. 23º da LDB-EM 9394/96,

Art. 23º. 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, 2010, p. 20)

No Brasil, de acordo com a Legislação Educacional, o ensino se organiza de diversas formas (série, multissérie, núcleo, alternância, etc). As escolas multisseriadas, são originadas da formação de classe(s) que possui(m) mais de uma série, tendo como fator preponderante a densidade demográfica, o que acontece muito na realidade educacional do meio rural. E nesse universo, os(as) professores(as) estão a reinventar a pedagogia, transgredindo paradigmas, tecendo o trabalho real sob uma série de imprevistos causados pela pedagogia moderna, principalmente nos primeiros anos de docência em classes multisseriadas. Para tratar dessas escolas, tomo como referência o que afirma Amiguiño em relação às escolas e comunidades rurais, da região do Nordeste Alentejano, no Sul de Portugal.

Às perspectivas dominantes sobre estas pequenas estruturas escolares que lhes reservam os piores vaticínios, perante a anormalidade pedagógica que as caracterizaria, incapazes de desempenhar as funções para que a escola foi criada, contrapusemos uma orientação pela positiva. Ou seja, apoiada na convicção, suportada em investigações recentes, de que as consequências demográficas, económicas e políticas, da industrialização e da urbanização dos dois últimos séculos, não apagaram, como uma esponja, o “local” rural. Admitimos, até, que terão reforçado o significado social da escola neste contexto. (AMIGUINHO, 2008, p. 13)

Ao dizer isso, Amiguinho (2008) me faz refletir sobre o significado social da escola no contexto rural brasileiro. Tal reflexão me conduz à compreensão sobre a multisseriação como meio para o atendimento da máxima do Direito à Educação é para boa parte do território rural brasileiro. Conforme Censo escolar (INEP, 2005), quanto à organização das escolas de educação básica na área rural, 59% são formadas, exclusivamente, por turmas multisseriadas ou unidocentes. (FARIAS e ANTUNES, 2012, p. 121). Embora historicamente ela tenha ficado relegada a pouca atenção por parte do poder público, conformando a precarização.

É por acreditar que essas escolas multisseriadas são “portadoras de futuro” no Território do Baixo Sul, dada a sua configuração geográfica, que nossa pesquisa se propõe a conhecer as reais condições de trabalho dos professores que produzem sua docência nesses espaços.

Estudos realizados na primeira década deste século apontam para um repensar sobre a multisseriação, evidenciam os desdobramentos do silenciamento, abandono e preconceito. Faz ainda notar que os cursos de formação de professores não enxergam as classes multisseriadas, colocando-a no discurso, quase sempre, como uma anomalia da educação escolar. Para Arroyo, “as escolas multisseriadas merecem outros olhares” (2010, p. 10). Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos:

[...] a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade. (ARROYO, 2010, p. 10)

Esses imaginários são desvelados por estudos¹⁶ realizados na primeira década deste século, os quais apontam para um repensar sobre a multisseriação, evidenciam os desdobramentos do silenciamento, abandono e preconceito. Faz ainda

¹⁶ A exemplo dos estudos divulgados por meio dos livros “Escola de direito: reinventando a escola multisseriada” e “Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas”.

notar que os cursos de formação de professores não enxergam as classes multisseriadas, colocando-a no discurso, quase sempre, como uma anomalia do sistema escolar, e por isso, devem acabar. E tratar de multisseriação no Brasil é colocar em cena a educação no meio rural.

No Brasil, por meio do movimento “por uma educação do campo” no final da década de 90 e início do século XXI a educação no meio rural passou a ser repensada. Foram criadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das escolas do Campo. Em relação à pesquisa, com base em dados do Banco de teses da Capes, observamos um crescente número de trabalhos sobre essa temática. Pesquisadores (LEITE, 1999; ARROYO, 2005, 2012; HAGE, 2010; SANTOS E MOURA, 2010, 2012; SOUZA, 2011, 2012, 2013; dentre outros) sobre a educação no Brasil em seus textos têm destacado a problemática das condições de trabalho sob as quais os professores de classes multisseriadas têm produzido sua docência. Com as *Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo* observamos um movimento para mudar essa situação. Na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, o artigo 10, § 2º, reza que

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

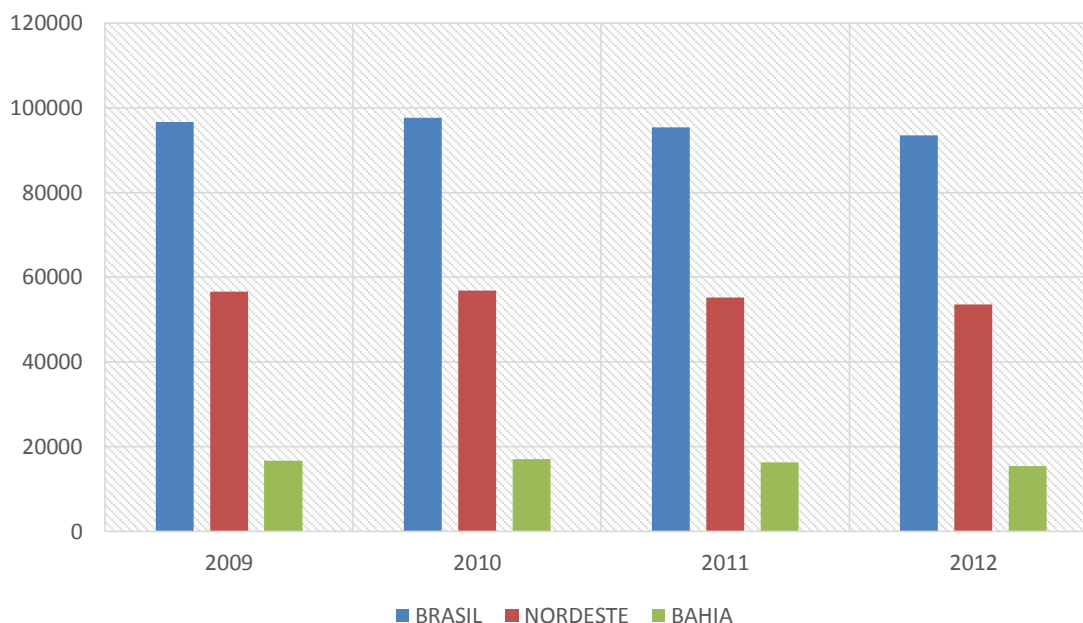
Essas classes multisseriadas, “ao mesmo tempo em que podem ser vistas como algo fragmentado, são também coesas na sua forma particular de existir, pois esta coesão é uma característica das sociedades contemporâneas”. (PINHO; SOUZA, 2012, p. 262). Conforme Arroyo,

A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo. [...] Estamos no momento de acabar com a seriada urbana e não teria sentido... pegassem um modelo que está todo ele quebrado, caindo aos pedaços, que é o sistema seriado (ARROYO, 2005, p. 83).

Arroyo, defende, portanto, a ideia de que o modelo seriado está “caindo aos pedaços”, e sendo assim, não seria necessário pensar em modelos outros? Modelos que transcendam a lógica da seriação e que façam diálogos com a heterogeneidade, diversidade, multirreferencialidade? Penso que a docência em classe multisseriada traça em seu cotidiano fios de um modelo não-seriado, apesar de muitos professores e professoras tentar modelar o ensino tal como propõe a lógica da seriação, dividindo a classe por série, dividindo o tempo para as séries, dividindo o espaço, dividindo sua atenção. Desse modo, o que fica para cada série é não mais que um fragmento da docência desses/dessas professores/as.

Dados do censo escolar referente aos últimos anos apontam que as classes multisseriadas na Bahia são realidade expressiva. Não só na Bahia, como “não há como negar que “as classes multisseriadas são realidade expressiva no Brasil”. Como pode ser observado no gráfico III:

Gráfico III: Turmas Multisseriadas no Brasil, Nordeste e Bahia



Fonte: Dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2009-2012)

Interessante observar que o maior número de turmas multisseriadas do Brasil se concentra no Nordeste, sendo mais de cinquenta por cento (50%). E no Nordeste,

a Bahia apresenta um número expressivo. “Não obstante essa presença viva no cenário educacional brasileiro, as classes multisseriadas padecem do “abandono”, do silenciamento e do preconceito”. (SANTOS; MOURA, 2010, p. 36). Com isso, é mister dizer que neste estudo sobre condições do trabalho docente nesse contexto intentamos

[...] “olhar” e tentar ver o que está por detrás do lado oculto das apreciações e visões políticas e científicas que as têm ameaçado e negado a sua existência. Ou seja, discutir de que modo e até que ponto se procura reinventar a escola em meio rural ou em que medida estas pequenas estruturas, vistas como anormalidades organizativas a suprimir, podem ser, afinal, “portadoras de futuro”. (AMIGUINHO, 2008, p. 22)

Há quem postule o fim da multisseriação, mas como? Que alternativas seriam criadas para o fim dessas escolas, no meio rural, que “reúnem, num mesmo espaço, diferentes faixas etárias, diferentes saberes, interesses, etnias, expectativas e temporalidades”? (IDEM, IBIDEM). Em contato com o campo empírico tomei conhecimento que existem escolas multisseriadas também na cidade, a exemplo do que acontece em Ituberá. A lógica da organização que agrega alunos de tempos escolares diferentes, mesmo que não a chamemos mais de multisseriação, talvez durante muito tempo ainda seja vista como uma boa opção para fazer-se cumprir um direito consagrado em nossa Carta Magna, a Constituição de 1988: a educação como direito de todos, conforme Artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família.” No 206, especifica-se que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”. O artigo que detalha o Direito à Educação é o 208, formulado nos seguintes termos:

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2011, p. 70)

A Legislação, infelizmente, ainda é uma desconhecida em muitos contextos escolares, nas próprias secretarias de educação, como um livro que compramos e nunca lemos, ou lemos apenas superficialmente. Há sempre uma brecha, uma forma de driblar a consolidação desses Direitos (desconhecidos por muitos/as brasileiros/as). Uma interpretação a fazer para não fazer valer esses Direitos. Esta pesquisa, portanto, vai destacando partes dessa Legislação, no que tange principalmente à Legislação Educacional.

Com base nos estudos sobre as escolas multisseriadas no Brasil, buscando sustentar sua acepção como escola de direito (HAGE, 2010), principalmente no Norte e Nordeste, é que julgo pertinente a necessidade de investigar no Território de Identidade Baixo Sul as *condições de trabalho docente* nesse contexto educacional. Parto do conhecimento de outras realidades, de outras pesquisas, para que no encontro com o campo empírico saiba o que investigar, que postura assumir.

Para Hage et al (2010, p. 27) o processo de ensino-aprendizagem “é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas multisseriadas [...]. Há dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes em relação ao transporte escolar e às longas distâncias percorridas para chegar à escola [...], no que tange à formação dos professores, falta de material didático-pedagógico, entre outras. Leite (1999) já nos chamava a atenção sobre as condições das escolas rurais. Por ser uma questão forte que aparece nos estudos/pesquisas sobre a educação do meio rural, principalmente, quando se trata das escolas multisseriadas “as condições de trabalho docente” se configuram como foco nesta pesquisa.

Os meios segundo os quais o professor realiza seu trabalho são, segundo Marchesi e Martín (2003), muitos variados. Segundo esses autores “incluem-se nesse item o espaço da escola, o número de alunos na sala de aula, a existência de materiais didáticos, as características de reunião ou para o trabalho individual, a limpeza e a ordem na escola”. Ainda segundo eles,

Todas essas condições, uma vez que a maioria delas seja positiva, contribuem para criar um ambiente de estímulo e de maior satisfação profissional. Quando essas características estão presentes, o professor percebe que há uma valorização maior de sua profissão e de seu trabalho, o que normalmente resulta em maior dedicação e esforço diante das dificuldades que possam apresentar-se. (MARCHESI e MARTÍN, 2003, p. 107)

Marchesi e Martín descrevem aspectos mais objetivos das condições de trabalho docente, aproximando-se do que Fanfani (2005, 2010) e Hypólito (2013) tratam como condições subjetivas quando afirmam que a presença dessas características (condições objetivas) implica na percepção de valorização de sua profissão e de seu trabalho, resultando em maior dedicação e esforço por parte desses professores.

2.3.1.2 Mapeando as escolas multisseriadas do meio rural

O levantamento de dados foi feito junto às secretarias dos seis municípios: Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença. Solicitamos, por meio de requerimento, a elas as seguintes informações: número de escolas multisseriadas, número de turmas multisseriadas, número de professores e número de alunos nessas classes localizadas no meio rural. A investigação se propõe a analisar os dados, com o intuito de mapear a realidade da multisseriação no Território. Para tanto, são apresentados tabelas e gráficos, além de uma análise que se vale de conceitos como média, porcentagem, frequência.

As secretarias de educação colaboraram com esta pesquisa, umas com mais intensidade, como a de Igrapiúna, Ituberá e Taperoá, que além de fornecerem os dados solicitados também colaboraram com o momento da aplicação do questionário. Em Igrapiúna contei com o apoio de um diretor de núcleo (20 escolas) e transporte da prefeitura municipal de Igrapiúna. Passei um dia inteiro e só consegui ir em 06 (seis) escolas, com aplicação de 8 questionários neste dia. Cheguei na cidade de Igrapiúna por volta das 19h. Ele fala das dificuldades que encontra no processo de gestão dessas vinte escolas, e uma dessas dificuldades trata-se da estrada, que segundo o mesmo “quando chove não há como chegar em algumas escolas” (Diretor de Núcleo – Igrapiúna, 2014).

As conversas com secretária ou outro representante da secretaria de educação, foram sobre os desafios sobre a educação no meio rural. Algumas até trouxeram a reflexão acerca de que a maior dificuldade encontrada é a que se refere às condições de trabalho, a própria materialização dos direitos aos povos rurais. Considero o momento como tempo certo para o debate que aqui vamos construindo acerca das condições de trabalho docente em classes multisseriadas. Para isso, antes irei apresentar um retrato da multisseriação em Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença, nesta ordem mais pela disposição geográfica do que pela ordem alfabética, aqui apenas coincidência.

TABELA IV - Distribuição das escolas e classes multisseriadas nos municípios do Território de Identidade do Baixo Sul

Municípios	Escolas Multisseriadas	Classes Multisseriadas	Professores	Alunos
Camamu	17	38	38	408
Igrapiúna	30	39	39	469
Ituberá	22	33	28	625
Nilo Peçanha	36	51	46	1.275
Taperoá	41	46	42	970
Valença	76	121	80	2.749
Total	222	328	273	6496

Fonte: Secretarias de Educação

Os dados de Igrapiúna não foram informados com precisão, segundo a pessoa da secretaria faltavam as informações de algumas escolas multisseriadas; logo esses números seriam maiores. As demais secretarias não fizeram ressalvas.

Dessa forma, evidencio, como já vem acontecendo nos dados estatísticos nacionais, a forte presença e expressividade de classes multisseriadas no território estudado, bem como no norte e nordeste do Brasil com destaque para o estado da Bahia. Considero pertinente salientar que nas escolas do meio rural nesses municípios, com exceção de Camamu, existem mais classes multisseriadas do que seriadas. E que, provavelmente, isso aconteça em todo o território do Baixo Sul. Chamou-me a atenção os dados de Camamu, já que é bastante diferente do que acontece nos demais municípios, neste de 44 escolas no meio rural apenas 17 são multisseriadas.

Cada município se expressa de maneira diferente, há, portanto, mais informações ou menos, o que é comum é o que diz respeito ao mapeamento das escolas multisseriadas do meio rural, situando número de classes multisseriadas, número de professores e número de alunos.

Em Camamu, a Secretaria de Educação informou que são 44 escolas no meio rural no total; dessas, “17 escolas no meio rural multisseriadas” com “38 classes multisseriadas” e 408 alunos. Foi informado também que 71 professores atuavam nas escolas do meio rural; desses, apenas 06 (seis) professores com contrato temporário.

Em Igrapiúna a realidade das escolas do meio rural se difere um pouco da de Camamu. Com base nas informações cedidas pela Secretaria de Educação existem 38 escolas no meio rural, das quais 30 escolas são multisseriadas, o que equivale a mais de 70%. Foi informado o número de turma de 22 dessas escolas (30 turmas), o número de professores dessas 30 turmas: 23 professores, e a situação de emprego desses (se contratado temporariamente ou efetivo). São 469 alunos em 30 turmas, uma média de 15,63 alunos/por turma.

Em Ituberá existem 27 escolas localizadas no meio rural, dessas 22 são multisseriadas, perfazendo um total de cerca de 33 classes.

Conforme texto enviado pela Secretaria Municipal de Educação de Nilo Peçanha, o qual apresenta uma série de elementos que expressam as condições de

existência da multisseriação no meio rural, existe uma organização em núcleos feita levando em consideração a localização das escolas.

A educação do Campo do Município de Nilo Peçanha tem atualmente 40 escolas distribuídas em zona rural e litorânea, poucas são próximas da sede e a maioria delas distante. Elas são nucleadas de acordo com sua localização: na zona litorânea são 8 escolas, na zona rural sede, por ficarem mais acessíveis são 12 unidades e as escolas que ficam perto do principal distrito da cidade, São Benedito, são vinculadas 19 escolas. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE NILO PEÇANHA, 2014)

Quando se refere a “nucleadas” não está se tratando da nucleação no sentido de acabar com a multissérie e sim como agrupamento de escolas, com vistas a possibilitar o trabalho da gestão administrativa e pedagógica. A organização em núcleos em Nilo Peçanha se difere da lógica da nucleação criada a partir da década de 90. A nucleação, no entanto, acontece mediante “agrupamento de pequenas escolas unidocentes em uma escola núcleo que tem por finalidade proporcionar uma educação básica de melhor qualidade (FARAH, BARBOZA, 2001). Para tanto, ocorre o fechamento dessas escolas unidocentes, geralmente multisseriadas.

A tabela a seguir apresenta o número de escolas do município de Nilo Peçanha entre 2008 e 2013, com exceção do ano 2011. De 2010 para 2012 observa-se com base nesse que cinco escolas foram desativadas. E de 2012 para 2013 mais uma escola é desativada. Esse quadro demonstra, portanto, que não houve aderência às políticas públicas de nucleação.

Tabela V: Distribuição de escolas multisseriadas por área – Nilo Peçanha, no período de 2008 a 2013

ESCOLA/ÁREA	2008	2009	2010	2012	2013
Escola do Campo	41	45	45	40	39
Escola em Área de Assentamento	01	01	01	01	01
Escola em Área Remanescente de Quilombola	-	02	02	02	02

Fonte: Secretaria de Educação de Nilo Peçanha-BA, 2013.

No que se refere a quantidade de escolas multisseriadas no município de Nilo Peçanha foi informado pela referida Secretaria Municipal de Educação que existem 36 e que o número de classes corresponde a 51 (cinquenta e uma). São 46 (quarenta e seis professores) atuando nessas classes e o número de alunos por turma é, aproximadamente, 25 (vinte e cinco), o que daria uma média de 1.275 alunos. Essas escolas estão agrupadas formando o que a secretaria de educação denomina de Núcleos. Os núcleos em Nilo são agrupamentos em escolas criados para atender a viabilização das atividades da gestão. Mesmo assim, segundo o que informa a secretaria de educação,

[...] são doze escolas para um único gestor e isto dificulta a presença e o trabalho, porque da distância das escolas do campo e sede, assim o gestor escolar ele permanece na secretaria da educação e tem dias de visita nessas localidades. O município precisa rever o projeto de nucleação nas escolas rurais. (Secretaria de Educação – Nilo Peçanha, 2013)

Ainda, segundo as informações da Secretaria de Educação Municipal de Nilo Peçanha,

A modalidade das escolas do campo é constituída pela multisseriação e muitas turmas ficam cheias, ultrapassando o limite de 30 alunos. A educação infantil do campo é atendida pelo município na medida do possível, não é um atendimento no qual se deseja, infelizmente existem fatores impedem que a educação seja atendida de forma satisfatória como a quantidade de alunos por localidade, a inadequação dos espaços físicos, mobiliário, material pedagógico e a formação dos professores. É preciso colocar em questão também a distância e o deslocamento dessas crianças para uma escola específica, por tais e outros motivos é que existem as escolas multisseriadas (Secretaria Municipal de Educação – Nilo Peçanha/BA, 2013).

A citação evidencia “fatores que impedem que a educação seja atendida de forma satisfatória”, a exemplo de “inadequação dos espaços físicos, material pedagógico e formação dos professores”, além da “distância e o deslocamento dessas crianças para uma escola específica”. Analisando esta citação compreendo que ao

tratar de “uma escola específica” está se referindo as escolas com a organização seriada, já que complementa: “por tais motivos é que existem as escolas multisseriadas”.

No município de Taperoá, segundo informação cedida pela Secretaria Municipal de Educação, o número de escolas multisseriadas é de 41 (quarenta e um), e o de turmas multisseriadas, 46 (quarenta e seis). O número de professores que exercem a docência em classes multisseriadas é de 42 (quarenta e dois), desses 09 (nove) são efetivos e 33 possuem contrato temporário, atendendo um total de 970 alunos que estudam em classes multisseriadas.

As escolas na zona rural de Valença estão organizadas em Subsistemas Educacionais, são 10 subsistemas: Baixão, Derradeira, Piau, Entroncamento, Gereba, Jequiriçá, Maricoabo, Orobó I, Orobó II e Serra Grande.

Tabela VI - Distribuição de escolas multisseriadas, turmas e alunos por Subsistemas Educacionais em Valença, BA

SUBSISTEMA	Nº DE ESCOLAS	Nº DE TURMAS	Nº DE ALUNOS
Baixão	07	13	222
Derradeira	13	23	426
Piau	07	11	233
Entroncamento	09	11	225
Gereba	09	18	361
Jequiriçá	07	11	160
Maricoabo	08	14	276
Orobó I	07	13	232
Orobó II	10	19	329
Serra grande	04	07	163
Outro	03	03	62

Fonte: Secretaria de Educação de Valença
(Relatório quantitativo de classes multisseriadas e alunos da rede municipal – Valença 2013)

Segundo dados do ano 2013, apresentados pela Secretaria de Educação de Valença, conforme tabela acima, o número de escolas multisseriadas é de 76 e o número de classes, 121; existem, contudo, dessas 121 (cento e vinte e uma),

dezenove (19) que são formadas por alunos de Educação infantil e 1º ano ou 2º ano. Cabe ressaltar que há classes compostas por alunos de educação infantil ao 5º ano. Há também classes formadas por alunos do 3º ano ao 5º ano e 2ª série à 3ª série; de educação infantil ao 5º ano mais 4ª série. São turmas que possuem de 09 (na escola Manoel da Anunciação de Jesus) alunos a 32 alunos (na escola Otávio Santos).

São 2.749 alunos, o que corresponde a cerca de 69% dos alunos que estudam em escolas rurais no município de Valença, tomando como base o número de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental (INEP, 2013). Como foi apresentado um relatório quantitativo informando o número de alunos por classe; fiz uma média de aluno por turma nessas classes multisseriadas, obtendo assim, 22,7 alunos por turma.

Assim, conhecendo a realidade de cada município, foi possível mapear as classes multisseriadas no meio rural, conformando as impressões sobre suas marcas no contexto histórico da educação no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano. E, mesmo contrariando os que estão no comando da gestão educacional, as escolas multisseriadas resistem, persistem. É como nos diz uma coordenadora (Taperoá/BA): “Ainda não conseguimos acabar”, informando que a própria comunidade não aceita o fechamento dessas escolas multisseriadas. Essas escolas no meio rural, em alguns municípios representam mais de 70% das escolas municipais, o que atesta modos próprios de funcionamento e atendimento à população escolar localizada nos espaços rurais. Em todos os municípios elas são uma presença marcante.

Indubitavelmente, a multisseriação é realidade expressiva no Território de Identidade do Baixo Sul, os números nos ajudam a compreender essa constatação, mas em que condições o ensino se materializa? Os números nos ajudam, mas acredito que outros registros podem nos levar a uma compreensão maior, mais aprofundada sobre a materialização do trabalho docente no contexto da multisseriação.

2.4 Sobre a análise: fios de subjetividades

Conforme apresentado anteriormente neste capítulo, o itinerário metodológico foi composto de duas etapas: a primeira conformando um levantamento de dados (INEP, Secretaria de Educação), aplicação de questionário; registro fotográfico e a segunda etapa constando a recolha de narrativa (auto)biográfica. Sendo esta última considerada como de maior relevância, por se constituir como movimento de “nuançar, detalhar, precisar e comentar as descrições de situações, acontecimentos e ações [...]” (BERTAUX, 2010, p. 33) sobre as condições de trabalho docente.

A primeira etapa da pesquisa, que se configurou no mapeamento da existência da multisseriação no Território de Identidade do Baixo Sul conta com os dados obtidos com o questionário e do registro iconográfico por meio de fotos. A análise, portanto, é feita levando em consideração as especificidades de cada método. Então, tomo os procedimentos relacionados a Estatística, com coleta de dados, organização dos dados (tabulação, construção de gráficos) e a análise dos mesmos, objetivando sistematizar as informações obtidas com o questionário e evidenciar os aspectos investigados acerca das condições de trabalho docente. As fotografias foram usadas na primeira etapa desta pesquisa com o intuito de evidenciar marcas das condições físicas e materiais encontradas nessas escolas, trazendo informações que o questionário não consegue dar conta. E com vistas a apreender marcas que traduzam as condições de trabalho docente no cenário da multisseriação.

Como compromisso assumido junto ao Comitê de Ética, a *identidade dos/das professoras participantes* foi preservada em ambas as etapas. Na primeira optei pela não identificação desses sujeitos. Na segunda, por se tratar de pesquisa (auto)biográfica ficou decidido que usaria pseudônimos. A escolha dos nomes foi feita de forma aleatória.

Cabe marcar que para análise das narrativas (auto)biográficas que foram “construídas e recolhidas em processo de pesquisa”, levei em consideração que elas se configuram

[...] como corpus de análise, por considerar a subjetividade das fontes, seu valor heurístico e a análise interpretativa- compreensiva, implicada nas trajetórias de vida, bem como pela implicação e importância que tem a narrativa em contexto de pesquisa, a partir da fenomenologia das experiências. (SOUZA, 2014, p. 43)

Ensejo que este momento se configure para o professor um “processo de formação e de conhecimento” (SOUZA, 2012, p. 40), levando em consideração que “a pesquisa com narrativas (auto)biográficas ou de formação inscreve-se neste espaço onde o ator parte da experiência de si, questiona os sentidos de suas vivências e aprendizagens, suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, no caso, especificamente, [...]” (SOUZA, 2012, p. 41) a escola multisseriada. Concordo ainda com Souza, quando afirma que: as relações entre história de vida, desenvolvimento pessoal e profissional, saberes da docência e caracterização do trabalho docente, reafirmam a necessidade de atentarmos para uma escuta sensível da *voz dos professores*”. (2006, p. 45)

Nessa dinâmica da análise foram adotados os tempos interpretativos, conforme apresentados por Souza (2014),

Para a análise interpretativa das fontes utilizei a ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo e refletir sobre o vivido. Desta forma, a interpretação aconteceu desde o momento inicial da investigação-formação tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação, a qual se originou dos seguintes tempos: tempo I: pré-análise/leitura cruzada; Tempo II: leitura temática – unidades de análise descritiva; Tempo III: leitura interpretativa-compreensiva do corpus (SOUZA, 2014, p. 43)

Ao falar sobre esses tempos de análise, Souza nos diz que o *tempo I*, denominado como tempo da “pré-análise/leitura cruzada”, se dá mediante compreensão de que a análise já inicia na escuta, na transcrição. É fundamental que se faça um diário de campo. Nesse sentido, o Tempo I

[...] centra-se na 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. (SOUZA, 2014, p. 46).

Nesse tempo de pré-análise/leitura cruzada fiz a transcrição das entrevistas, com exceção de duas, entretanto, apesar de não ter feito estas duas transcrições, fiz uma revisão das mesmas: à medida que ouvia a entrevista acompanhava o texto da transcrição. Nesse momento de transcrição, iam-se destacando *marcas singulares, regularidades e irregularidades*, as quais são abordadas no IV capítulo, onde faço a análise dessas narrativas. Assim, com o destaque dessas marcas transito para o tempo II, quando desenho o perfil biográfico das professoras colaboradoras.

Sobre o *tempo II*, o momento da leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva, trata-se do momento em que é feita a construção do perfil biográfico dos colaboradores da pesquisa.

No que se refere ao *Tempo II* - Leitura temática ou unidades de análise temática/descritiva -, cabe destacar que o mesmo vincula-se 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 agrupamento de unidades de análise que possibilitam a compreensão-interpretação do texto narrativo, através do seu universo de significados e significantes. Cabe destacar que o objeto central da análise temática, como tempo II, consiste na construção, após a leitura cruzada, das unidades de análise temática, tendo em vista a análise compreensiva-interpretativa. (SOUZA, 2014, p. 43).

Segundo o autor supracitado, as histórias não comportam comparação. Sugere fazer “lençóis” (pretexto): vários papeis e colar, considerando as categorias em análise, que vão emergindo da própria narrativa. “O que é regular nessas narrativas? o que mantem? Tendemos a ficar com o olho da cuca só nas regularidades, o pulo do gato está na irregularidade”. Ainda nos diz que devemos “ter atenção para aquilo que não é comum – [memória individual e coletiva] momento que deve construir o perfil dos sujeitos, colaboradores”. E desde o início do trabalho ir cruzando teórico e empírico.

Assim sendo, foi possível fazer a categorização no processo de análise das narrativas. Emergiram várias categorias que me permitiram um aprofundamento sobre

o conhecimento das condições de trabalho das professoras no contexto da multisseriação.

O tempo II foi marcado por um processo de *bricolagem*, em que conforme as categorias que iam sendo evidenciadas optei por agregar os excertos comuns à cada categoria de análise, formando assim “lençóis” de narrativas. Nesse processo cortei e coleí, numa dinâmica de ir assinalando as regularidades e as irregularidades.

Em relação ao *tempo III*, considerado como momento da análise interpretativo- compreensiva – momento fundante – síntese do trabalho – em que se gera potência no trabalho. É imprescindível a vinculação do processo de análise desde o início, no ato de recorrer aos agrupamentos temáticos. Segundo Souza,

O Tempo III – análise interpretativa-compreensiva – vincula-se ao processo de análise, desde o seu início, visto que exige leituras e releituras individuais e em seu conjunto do corpus das narrativas, recorrendo aos agrupamentos das unidades de análise temática e/ou ao conjunto das narrativas e das fontes utilizadas (SOUZA, 2014, p. 46).

Não desconsiderando a relevância dos tempos I e II no processo de análise das narrativas, já que sem os mesmos este não existiria, é mister destacar que o tempo III trata-se de um momento fundante, de um momento onde a compreensão se alarga sobre o dito e até mesmo sobre o não-dito (que foi apreendido por meio das emoções demonstrada em cada entrevista). Com as unidades temáticas (categorias) definidas a análise se potencializa, permitindo diálogos com o corpus teórico do objeto da pesquisa. Assim, o que se produziu não foi julgamento de valor, apontando erros e acertos, a presença dos teóricos/autores na tessitura da análise se justifica pelo simples fato deles terem algo a dizer sobre o dizer das professoras colaboradoras, o que marca o respeito por ambos.

Dito isso, cabe destacar que é *conditio sine qua non* que a compreensão e interpretação se dê com o outro, o *co-laborador* da pesquisa, num movimento de “estar atento para o não dito”, num cruzamento com o campo teórico.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2014)

III. PROFISSÃO DOCENTE E CONDIÇÕES DE TRABALHO NO CONTEXTO DA MULTISSERIAÇÃO DO TERRITÓRIO DO BAIXO SUL BAIANO: diálogos com o campo empírico

A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminui o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. (FREIRE, 2010)

É recorrente na discussão de muitos autores (MARCHESI e MARTÍN, 2003; NÓVOA, 1999; FREITAS, 2013; OLIVEIRA, 2012; HYPÓLITO, 2012; BARBOSA, 2011; VICENTINI, 2009) que tratam da profissão docente a referência às mudanças em torno do trabalho docente na contemporaneidade, tendo como destaque o processo de (auto)intensificação do trabalho, autorresponsabilização, precarização, fragilidade da condição docente. Nesses estudos ganha relevo as condições de trabalho docente, que incluem as condições objetivas e as subjetivas. Segundo Hypólito, as “condições de trabalho têm sido negligenciadas a ponto de ter aumentado assustadoramente a precarização do trabalho docente” (2012, p. 227).

Acolho neste estudo princípios apresentados por Hypólito, ao tratar do trabalho docente e organização escolar no Brasil, quando afirma que:

Tem ocorrido uma modificação no trabalho docente com a ampliação de tarefas, de novas funções e de responsabilidades docentes; b) tem havido uma ampliação da jornada de trabalho real sem o reconhecimento formal e sem a devida retribuição; c) pode-se identificar o aumento da intensificação e da autointensificação do trabalho docente; d) pode-se identificar a emergência de uma nova divisão técnica do trabalho na escola, com novas funções e personagens docentes. (2012, p. 220)

Contreras (2012), ao se referir à proletarização dos professores, cuja tese básica, é de que “o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho” (2012, p. 37), trata da perda por parte desses “daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou ainda, a deterioração daquelas *condições de trabalho* nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal status” (2012, p. 38). Para o referido autor, embora não se possa falar de unanimidade entre os autores que defendem a teoria da proletarização de professores, a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho, quanto nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária.

Para Contreras, “este tipo de análise, segundo assinalou Jiménez Jaén (1988), tem como base teórica a análise marxista das condições de trabalho do modo de produção capitalista e o desenvolvimento e aplicação dessas propostas realizadas por Braverman (1974)” (2012, p. 39). Com o objetivo de “garantir o controle sobre o processo produtivo, este era dividido em processos cada vez mais simples”, o que vai se configurar enquanto processos de racionalização do trabalho. São portanto, segundo esse autor, conceitos-chave para explicar o fenômeno da racionalização: a separação entre concepção e execução, a desqualificação e a perda de controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência.

“Esta lógica racionalizadora transcendeu o âmbito da empresa, como âmbito privado e de produção, enquanto processo de acumulação de capital para invadir a esfera do Estado”. (CONTRERAS, 2012, p. 39). E é ancorado por essa necessidade de sustentar a acumulação de capital e de legitimar a si próprio e o processo de acumulação que o estado vai desenvolver políticas de apoio à produção e também de reprodutividade, “estas últimas devendo cumprir a dupla missão de desenvolver uma mão de obra de acordo com as necessidades da produção, e de produzir e recriar a justificativa racionalizadora do mundo da produção [...]” (Idem, p. 40).

É nesse cenário que o ensino, em “atenção a essas necessidades realizou-se historicamente mediante a introdução do mesmo espírito de “gestão científica, tanto no que se refere ao conteúdo da prática educativa como ao modo de organização e controle do *trabalho do professor* [...]” (Ibidem, p. 40 – grifo meu). Cabe destacar que, a “progressiva racionalização do ensino introduzia um sistema de gestão do trabalho do professor que favorecia seu controle, ao torná-lo dependente de decisões que passavam o âmbito dos especialistas e da administração” (CONTRERAS, 2012, p. 40) assim como as consequências da tecnologização do ensino.

Marin (2005), Landini (2008), Tardif e Lessard (2011), Nóvoa (1999), nos ajudam no entendimento do conceito “trabalho docente”. Nóvoa, ao discorrer sobre “o processo histórico de profissionalização do professorado” afirma que os professores “são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que

são portadores” (1999, p. 17). Nesse sentido, o trabalho docente também se traduz como sendo de um tipo particular. Concordando com Marin, o trabalho docente “se mostra, desde logo, como trabalho extremamente complexo, ponto de convergência de questões práticas do processo educativo, considerando este nas suas mais variadas dimensões de análise”. (MARIN, 2005, p. 37). É o tipo de trabalho que “não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc”. (TARDIF & LESSARD, 2011, p. 38). É também definido como trabalho que

[...] tem como pressuposto a ação voltada à condução dos processos de ensino com a finalidade de proporcionar aos alunos a apropriação, assimilação e generalização do conhecimento científico. Tal ato se caracteriza como uma prática em que o processo de trabalho, bem como o produto, o resultado final, são autonomamente organizados pelo docente, o que significa que os meios e a escolha de alternativas para a consecução dos objetivos são conscientemente definidos pelo professor. (LANDINI, 2008, p. 127)

Tardif e Lessard, afirmam ainda que, sendo ao mesmo tempo atividade e status, “o trabalho docente também pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência do trabalhador, quer dizer, do trabalho do modo como é vivenciado e recebe significado por ele e para ele” (2011, p. 51). Acredito que o trabalho docente só possa ser conhecido quando nos debruçamos a analisá-lo considerando-o enquanto atividade, status e experiência.

Os autores supracitados informam que o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo, destacando que os agentes escolares têm sido vistos como trabalhadores improdutivos. E demarcam que esta visão não corresponde bem à realidade socioeconômica das sociedades modernas avançadas, apresentando uma das teses que defendem no livro O Trabalho Docente: “longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (TARDIF;

LESSARD, 2011, p. 17). Tese que segundo os mesmos se apoia em quatro constatações:

Primeira Constatação: desde cerca de cinquenta anos, a categoria dos trabalhadores produtores de bens materiais está em queda livre e todas as sociedades modernas avançadas [...];

Segunda Constatação: na sociedade dos serviços, grupos de profissionais, cientistas e técnicos ocupam progressivamente posições importantes e até dominantes em relação aos produtores de bens materiais;

Terceira Constatação: essas novas atividades trabalhistas estão relacionadas historicamente às profissões e aos profissionais que são representantes típicos dos novos grupos de especialistas na gestão dos problemas econômicos e sociais com auxílio de conhecimentos fornecidos pelas ciências naturais e sociais;

Quarta constatação: entre as transformações em curso, parece essencial observar o crescente status de que gozam, na organização socioeconômica, nas sociedades modernas avançadas, os ofícios e profissões que têm seres humanos como “objeto de trabalho. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 18-19)

Quando me refiro à profissão docente tenho clareza do seu potencial no seio da sociedade, do poder que ela tem sobre transformação ou manutenção de um modelo, de um projeto de sociedade, por ser uma profissão que se impõe na instituição escola, apesar de em alguns países, alguns contextos, não gozar de condições dignas de trabalho, o que afeta as próprias condições de vida.

Nóvoa (1999) corrobora com a quarta constatação, no que diz respeito à profissão professor, já que se trata de uma profissão que tem seres humanos como “objeto de trabalho”, ao destacar que “grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores” (NÓVOA, 1999, p. 31).

3.1 Condições de trabalho docente e Escolas Multisseriadas no meio rural

Ainda são poucos os estudos sobre as classes multisseriadas no Brasil, nas últimas décadas houve uma ampliação, mas está longe de alcançar todo o território rural brasileiro. Desta forma, a pesquisa também vai nessa direção, na empreitada de não apenas colocar em evidência esse contexto tão pouco atendido historicamente, mas de servir para uma discussão mais elaborada, convocando para a necessidade da criação de políticas públicas educacionais mais efetivas no contexto da educação no meio rural. Estou de acordo com Hypólito, quando afirma que “não se pode falar em educação de qualidade, porquanto as condições de produção do trabalho de ensinar persistam precárias” (2012, p. 215) e ainda continua afirmando que “a precarização está diretamente relacionada às condições de trabalho”. (Idem, p. 215)

Já vimos que a multisseriação é uma realidade expressiva no meio rural de alguns municípios do nosso país. O desenvolvimento profissional dos professores que atuam nas escolas multisseriadas não tem sido muito debatido. Quando tratamos de desenvolvimento profissional quase sempre o fazemos de forma *sui generis*. De acordo com Vicentini e Lugli

[...] é preciso ressaltar que constitui um desafio considerável elaborar uma narrativa que desse conta do processo de organização e desenvolvimento da profissão docente no Brasil sem incorrer no equívoco de generalizar características de um determinado segmento para toda a categoria, [...] (2009, p. 24),

Ao tratar das “condições de trabalho docente” dos professores de escolas multisseriadas, parto da compreensão de que “é preciso sempre atentar para os ritmos diferenciados dos processos e organização e racionalização dos sistemas de ensino, estreitamente vinculados às características regionais” (Idem, p. 67), buscando assim evitar julgamentos de valor e generalizações. Também é preciso considerar que esses professores rurais “enfrentam dificuldades de transporte e moradia [...], recebem salários ínfimos e na maioria das vezes multiplicam-se para atender a demandas do

dia a dia escolar, sendo professores, merendeiros, faxineiros, diretores”. (TRINDADE, WERLE, 2012, p. 35)

Conhecendo um pouco dessa realidade, percebo que existem traços específicos da profissionalização dos professores de classes multisseriadas, desde o início da profissão nessas classes às estratégias criadas para permanência nelas. Alguns pontos são dignos de nota: o fato de pertencer ou não ao meio rural, o deslocamento, o tempo da profissão que é atravessado por esse tempo do deslocar-se, a variação das formas de contrato (gerando muitas vezes a rotatividade), a formação, dentre outros. Vicentini e Lugli (2009), fazem, no segundo capítulo do livro “história e profissão docente”, uma discussão sobre condições de trabalho, levando em consideração que:

[...] para compreender os processos de profissionalização docente no Brasil, é preciso considerar, entre outros elementos as condições concretas em que ocorre o trabalho, aí incluídas não somente as condições de lugares utilizados para o exercício do magistério, como também as estratégias de seleção (ou falta delas) de docentes, as condições institucionais de pagamento e o controle do trabalho [...]. (2009, p. 67)

Segundo Vicentini e Lugli (2009), quando tratam de condições de trabalho de professores, das condições concretas em que ocorre o trabalho, faz-se necessário compreender que os processos de organização e racionalização dos sistemas de ensino, são diferenciados e marcados por características regionais, como já discutido anteriormente. Sendo assim, “é necessário lembrar que o trabalho do professor deve ser pensado em sentido complexo e multifacetado” (BARBOSA, 2011, p. 26), deve-se também considerar que os professores não constituem um grupo profissional bem definido (ARANHA, 2007, p. 27) dada a configuração heterogênea das condições em que se dá o trabalho docente.

A discussão trazida por Vicentini e Lugli (2009), a respeito dessas condições de trabalho se dá colada à da história da profissão docente no Brasil, e é nessa perspectiva que as autoras vão demarcando alguns aspectos das condições de trabalho docente, a exemplo do *ingresso na carreira por meio de concurso*, o que vai

mudando o caráter do “cargo de professores como “moeda de troca” valiosa entre os políticos e as comunidades de origem” (2009, p. 69); das *condições materiais do ensino*, infraestrutura inadequada assim como os problemas acerca da ausência de *materiais escolares*: “raras eram as escolas que possuíam mobiliário adequado com mesas e cadeiras com número suficiente, que dizer dos materiais para o exercício e escrita” (Idem, p. 77). Traz também como aspecto o *salário dos professores*, lembrando que “a profissionalização docente só foi possível quando a regularidade no pagamento se estabeleceu de modo a que este pudesse se constituir em um trabalho de tempo integral e dedicação exclusiva”. (Vicentini, Lugli, 2009, p. 91). São aspectos que estou investigando no âmbito das escolas multisseriadas no contexto da multisseriação no Território do Baixo Sul.

Compreendo que por meio do conhecimento das condições de trabalho docente se é possível conhecer a história da profissão docente, como orientam Vicentini e Lugli, ao afirmarem que “se o que se quer é sintetizar a história da profissão docente no Brasil, convém, antes de mais nada, analisar as condições nas quais os professores praticaram seu ofício” (2009, p. 209). Esta pesquisa trata da história da profissão docente de sujeitos invisibilizados pelas políticas educacionais, as professoras de classes multisseriadas.

Segundo Oliveira e Vieira “as condições de trabalho docente se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais”. (2012, p. 157). Para essas autoras, essas condições compreendem aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, trazendo para uma melhor compreensão diversos desses aspectos:

[...] a divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho, até as formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didáticos-pedagógicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 157)

Ainda fazem referência à divisão do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação de alunos por professor como componentes das condições de trabalho docente.

Para Basso (1998, s/p), a análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas – formação do professor – e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática – participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. – até a remuneração do professor. Observo ressonância no texto de Tardif e Lessard, ao afirmarem que

[...] a análise do trabalho docente não pode limitar-se a descrever condições oficiais, mas deve também empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com elas, se as assumem e as transformam em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano de trabalho com os alunos. (TARDIF & LESSARD, 2011, p. 112)

Tardif e Lessard destacam que “a falta de recursos e de tempo e a escassez de instrumentos pedagógicos são fatores materiais frequentemente mencionados pelos professores como estando entre as maiores dificuldades dessa profissão”. (Idem, p. 55)

Acredito que a pesquisa sobre *professores e suas condições de trabalho* é de grande relevância para o fomento de políticas públicas educacionais. Tratar de condições de trabalho é fazer referência aos aspectos objetivos e subjetivos. Fanfani (2010)¹⁷, sobre condição docente compreende que “deve-se incluir, no objeto, também, certas dimensões de sua subjetividade, tais como as percepções, representações, *valorações*, opiniões, expectativas, etc”. Segundo Hypólito, são condições subjetivas de trabalho: *tempo de preparo para atividades de ensino*, pressão emocional, *valorização*, prestígio profissional. (2013, p. 216). O artigo 67, da LDB 9394 de 1996, expressa claramente que é direito dos professores adequadas condições de trabalho. Consideramos pertinente demarcar que todo o artigo versa sobre essas condições de trabalho:

¹⁷ Não há paginação in <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=396>

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 2010, p. 48)

Como pode ser observado, a LDB 9394/96 considera como um dos pilares de valorização dos profissionais da educação escolar as “condições adequadas de trabalho” (inciso VI), entretanto, o que se vê na realidade educacional principalmente nas escolas do meio rural é a negação desse direito, de certa forma as pesquisas tem desvelado uma certa mediocridade das condições de trabalho, o que tem colaborado com o mal-estar docente na contemporaneidade. Para Cavaco,

[...] a mediocridade das condições de trabalho, os efeitos frustrantes da rotina e da normalização impostas (pelos programas, pela rigidez da compartimentação de tempos e espaços, pelos processos estereotipados do trabalho e da avaliação institucionalmente aceites, etc.) associam-se aos problemas resultantes do baixo nível remunerativo, às múltiplas solicitações exteriores, e levam o professor a responder às suas necessidades de afirmação e de expansão fora da escola. (CAVACO, 1999, p. 180)

Cavaco (1999) destaca que nestas situações se dá à escola apenas o mínimo necessário à manutenção de uma imagem de competência profissional restrita, demarcando que o relevante da atividade desenvolve-se noutros locais, ao tratar da fuga à escola, dessas necessidades de afirmação e de expansão fora da escola, às condições limitadoras da profissão que se concretiza, na busca de corresponder a uma necessidade de realização criativa e enriquecedora já que no cotidiano escolar as situações descritas na citação acima são inibidoras dessa realização, movimento que se dá na luta contra o mal-estar docente.

Esteve (1999), no livro *Profissão Professor*, ao tratar do mal-estar docente nos deixa uma valorosa contribuição, ao afirmar que “o estudo do mal-estar docente como efeito da mudança social não deve entender-se como um exercício de autocomplacência face aos males do ensino. Tem três funções bem precisas” (1999, p. 98), e uma delas é que

Só a partir do estudo do modo como a mudança social gera o mal-estar docente, é possível traçar linhas de intervenção que superem o domínio das sugestões, situando-se num plano de acção coerente, com vista à *melhoria de condições em que os professores desenvolvem o seu trabalho*. Para isso, é preciso actuar, simultaneamente, em várias frentes: formação inicial, formação contínua, material de apoio, relação “responsabilidades” – horário de trabalho – salário” (ESTEVE, 1999, p. 98 – grifos meus)

Mais à frente no seu texto trata dos “doze elementos de transformação no sistema escolar”, os “doze indicadores básicos que resumem as mudanças recentes na área de educação”. Dentre eles, a “escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho”. Assevera a crítica quando diz que “hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo do professor do que consequência natural de condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas”. (ESTEVE, 1999, p. 106)

Como pode ser notado na discussão aqui tecida, tratar de condições de trabalho não se vincula exclusivamente as condições materiais, faz-se então imprescindível entendê-las na sua complexidade, o que por sua vez significa tratar de condições objetivas e condições subjetivas do trabalho docente, e é isso que intenciono com esta pesquisa. Nesse sentido, considerando a abrangência atual do conceito ‘condições de trabalho’, opto por eleger os seguintes aspectos: condições físicas e materiais do trabalho docente, vínculo de trabalho, filiação ao sindicato, satisfação com o salário, plano de cargos e salários, quantidade de unidades educacionais, jornada de trabalho e número de alunos.

Tratar das condições de trabalho de professores que exercem sua docência em escolas multisseriadas no contexto rural, leva-me, a priori, a pensar na história da educação rural, buscando compreender como essas condições de trabalho foram

criadas e forjadas pelas políticas públicas e reinventadas pelas professoras no seu cotidiano profissional. Como dizem Oliveira e Vieira, “o conceito de condições de trabalho está intimamente vinculado às condições de vida dos trabalhadores”. (2012, p. 156). Ainda para essas autoras,

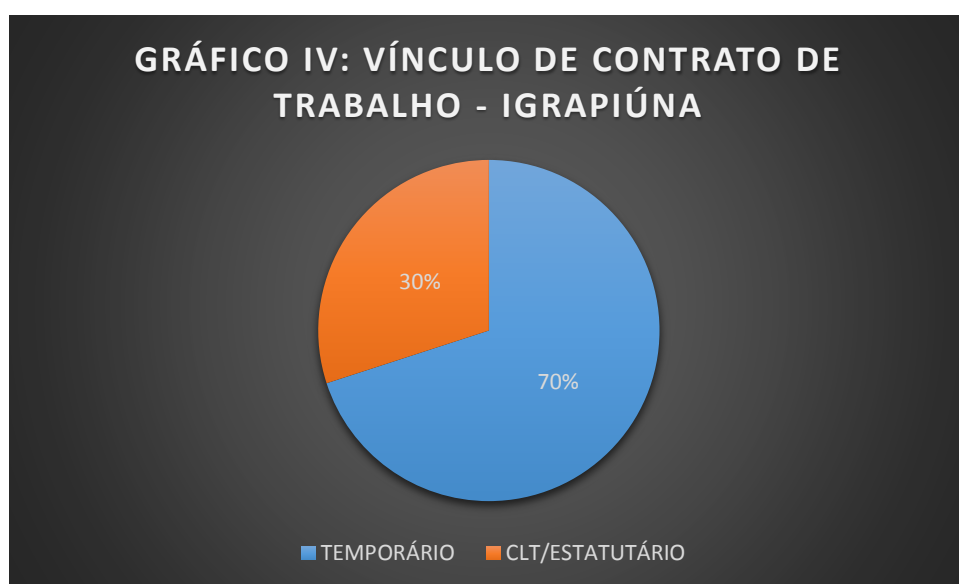
[...] as condições de trabalho não são dadas a priori, estão abertas a vários critérios e não são inerentes aos processos de trabalho, por serem marcadas pela sua historicidade. Por tais razões, a análise sobre as condições de trabalho deve se situar no tempo e no espaço, ou seja no contexto histórico-social e econômico em que as engendram. (OLIVEIRA, VIEIRA, 2012, p. 156-157)

Nas “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2013), o ministro da educação, Aloizio Mercadante apresenta um depoimento demarcando que as escolas multisseriadas podem oferecer bons resultados se existir condições de trabalho docente adequadas:

Poder-se-ia acrescentar outra dúvida: qual é a visão pedagógica que nega às escolas multisseriadas a possibilidade de oferecerem ensino de boa qualidade? A minha experiência pessoal, como ex-Secretário Municipal de Educação de Juiz de Fora (MG), em uma época – 1967-1973 – em que o ensino municipal era quase que exclusivamente rural – é de que *essas escolas podem oferecer bons resultados, pois a qualidade está muito mais relacionada à formação inicial e continuada de professores e à assistência permanente por serviços de supervisão, complementados por prédios especialmente planejados, equipamentos adequados, material didático específico e alimentação escolar apropriada*. Tudo isso envolvido pela participação das famílias e da comunidade local. (BRASIL, 2013, p. 272)

Outrossim, não é possível falar de condições de trabalho docente sem fazer referência aos contextos trabalhista, institucional e social em que os professores realizam seu trabalho. Desse modo, este estudo dialoga com esses contextos no processo de investigação sobre as condições de trabalho docente, trazendo como pano de fundo a realidade educacional no meio rural do Território do Baixo Sul, no que diz respeito aos seis municípios que participam desta pesquisa.

Na recente pesquisa desenvolvida pelo GESTRADO¹⁸ sobre condições de trabalho docente em sete estados brasileiros, Hypólito observa que os efeitos sobre o trabalho docente em termos de emprego têm sido devastador. Para esse autor, “tem-se desenvolvido formas de contratação precárias de trabalho, temporárias, muitas vezes sem direitos trabalhistas” (2012, p. 218). Pude constatar nesta pesquisa que há, a exemplo do que acontece em Igrapiúna, um número significativo de professores cuja contratação é temporária. Pelos dados enviados pela Secretaria de Educação deste município, dos 22 professores informados, 19 possuem contrato temporário. O que representa cerca de 80% de professores contratados em escolas do meio rural. Se considerarmos que nas escolas com pendência desses dados todos professores são efetivos, considerando um professor para cada escola, ainda assim o contrato temporário ultrapassaria 50%.



Fonte: Questionário com professoras de classes multisseriadas, 2014.

O gráfico IV acima apresenta um maior número de professores com contrato temporário superior àqueles efetivos. Oliveira (2004) ao tratar da precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego, nos diz que:

¹⁸ Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, [...]. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140)

Em Taperoá, o número de professores efetivos (78,6%) que exercem à docência em classes multisseriadas é inferior ao de professores de contrato temporário (21,4%). Um dos problemas causados por esses contratos temporários diz respeito à rotatividade. Hage, em *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*, ao tratar dessa problemática, afirma que:

Nessas escolas, o trabalho docente tem pouca autonomia em face das questões políticas que envolvem o poder local e interferem na dinâmica das secretarias de educação, submetendo os professores a uma grande rotatividade (mudança constante de escola) em função de sua instabilidade no emprego. (HAGE, 2005, p. 50)

A *rotatividade* trata-se, portanto, de um desafio para a educação no meio rural, não só pela configuração dos contratos temporários mas também pela migração dos professores que fazem concurso para escolas do meio rural e quando chegam a ir, boa parte tenta transferência para a cidade, situação que acompanha a história da educação no meio rural. Vicentini e Lugli (2009) tratam do movimento de criação de concursos para o cargo de professor, desde o século XVIII. Destaco, entretanto, o da Reforma de 1925, quando “o Diretor-Geral do Ensino Pedro Voss determinou a criação de quatro concursos que, além dos critérios “capacidade”, “tempo” e “assiduidade” permitiriam, no seu entender, uma avaliação mais justa do professor que viesse requerer promoção”. (2009, p. 72). Seguem dizendo que

O início da carreira do mestre deveria ocorrer em escola rural, sendo que, após um ano de exercício nesta região, ele poderia se candidatar

a uma vaga em escolas urbanas, grupos escolares ou mesmo na capital. Com a intenção de prover as escolas mais afastadas e de difícil acesso, que raramente eram assumidas por professores diplomados, a Diretoria-Geral da Instrução havia instituído, além dos concursos anteriormente, um especialmente destinado aos *professores leigos*, mediante o qual se puderam criar escolas onde antes era impossível por falta de mestres. (2009, p. 72)

Cabe destacar que os/as *professores/as leigos/as* são um marco no processo de expansão do sistema público de ensino no Brasil, admitidos geralmente “para atender às necessidades do ensino diante da falta de professores em determinadas regiões do país” (RIOS; VICENTINI, 2013, p. 117). Com a LDB 9394/96, há um investimento em formação inicial, buscando, inclusive, acabar com a docência de professores leigos. Fica também notória nessa citação que com esse formato de concurso a *rotatividade* é uma consequência, já que o professor diplomado “*após um ano de exercício nesta região, ele poderia se candidatar a uma vaga em escolas urbanas, grupos escolares ou mesmo na capital*”.

E assim caminha a escola no meio rural, com as marcas da precariedade. Na pesquisa é mister compreender o processo de mudança que acompanha a criação da LDB 9394/96.

Além dos aspectos concernentes às relações de emprego, a pesquisa também constata que existem problemas concernentes a acompanhamento pedagógico, transporte, condições infra estruturais, dentre outros. Do texto encaminhado pela Secretaria de Educação de Nilo Peçanha extraí fragmentos que expressam essas condições de trabalho, as quais refletem marcas da precarização:

A secretaria de educação oferece assistência pedagógica nessas escolas, porém não oferece de maneira efetiva, pois existe dificuldade de transporte, condições climáticas, e a distância e, uma das coisas que poderia ajudar ao menos neste aspecto, não existe que são as parcerias com universidades para fortalecer a qualidade do campo.

Nas escolas rurais, algumas escolas têm computadores para ser instalados, porém falta um lugar específico e adequado para instalar os laboratórios e o provedor de rede internet só tem em algumas escolas da localidade de São Benedito e Litorânea. Os professores não recebem formação para usar os métodos tecnológicos, mas recebem informações para o uso de tecnologias para que seus

conhecimentos sejam ampliados e busquem o novo para seu aprendizado. Em fator complicante para o uso dos computadores é o LINUX, que ninguém sabe utilizar.

São doze escolas para um único gestor e isto dificulta a presença e o trabalho, porque da distância das escolas do campo e sede, assim o gestor escolar ele permanece na secretaria da educação e tem dias de visita nessas localidades. O município precisa rever o projeto de nucleação nas escolas rurais (Secretaria Municipal de Educação, Nilo Peçanha, 2013),

Pelo que pude perceber, o mal-estar não atinge apenas os professores, mas os gestores que se veem diante de um problema que, segundo os mesmos, ainda não encontraram a saída.

3.2 Perfil do docente que trabalha em classes multisseriadas

O objetivo desta seção é o de apresentar o perfil do professor de classe multisseriada no Território do Baixo Sul, tendo como base o questionário aplicado em seis municípios. Parto então do pressuposto de que “esse profissional é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: sua identidade” (GATTI, 2011, p. 162), e sigo com a intenção de conhecer melhor o professor da escola multisseriada: Quem é? Como sua profissão docente se constitui no âmbito do cenário da classe multisseriada no meio rural? Que representações tem de si, como pessoa e profissional? O que dizem sobre suas condições de trabalho?

A decisão de aplicar um questionário se fortaleceu mediante compreensão de que “há problemas educacionais que, para sua contextualização e compreensão, necessitam ser qualificados através de dados quantitativos” (GATTI, 2011, p. 79). Minha compreensão está também balizada pelo pensamento de Bertaux (2010) quando diz que “antes de codificados e transformados em números, os dados da pesquisa por questionários são constituídos de respostas a questões padronizadas, e essas respostas são, evidentemente, também subjetivas” (2010, p. 31). E para

consolidação deste olhar e posicionamento, concordo com Gatti, no sentido de que cabem “distinções de foro filosófico ou teórico-interpretativo na atribuição de significação a números e tratamentos, sejam estes quantitativos ou qualitativos. (2011, p. 98).

Estava, portanto, diante de um grande desafio, o de ouvir as subjetividades desveladas nas respostas dadas as questões padronizadas de um questionário, no processo de transformar esses dados em números, de matematização dos dados, com 118 questionários, totalizando 3.658 questões. A tabulação dos dados foi um momento importante para conhecer algumas dessas subjetividades, é um momento que lembra a transcrição de uma narrativa, de uma história gravada, onde cada detalhe é relevante para compreensão do que se informa, constatando quais informações devem ser cruzados para explicação de um fenômeno, que categorias melhor caracterizam o perfil das professoras das classes multisseriadas.

Nesta primeira etapa da pesquisa intencionei aplicar o questionário com 150 (cento e cinquenta) professores de classes multisseriadas dos seis municípios, objetivando construir o perfil do grupo e evidenciar aspectos relacionados as condições de trabalho docente, entretanto tive a devolução de 118 questionários. O questionário está composto por 31 (trinta e uma) questões, com a finalidade de obter dados pessoais e profissionais. O questionário tem como referência as questões do GESTRADO (2013) e do trabalho de Fanfani (2005). A análise que realizei neste capítulo se dá por meio do tratamento da informação desses 118 questionários,

Para o delineamento do perfil dos professores utilizei os dados obtidos, a partir das questões 1-5, 9, 13-14, 18, conformando uma caracterização desses professores a partir dos aspectos sexo, idade, residência, tempo de docência, tempo de docência em Classes Multisseriadas, formação e vínculo de trabalho.

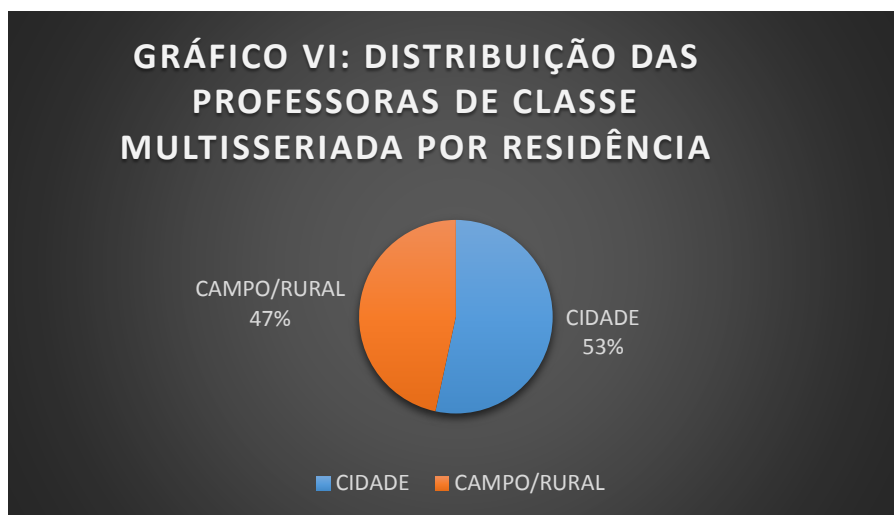
Sem surpresa, verificamos que “a profissão docente é predominantemente feminina, conforme já foi constatado em vários estudos e os dados analisados corroboram essa constatação” (FERNANDES; SILVA, 2012, p. 47). Como mostra o gráfico V abaixo, mais de 90% das professoras que responderam ao questionário são do sexo feminino.



Fonte: Questionário com professoras de classes multisseriadas, 2014.

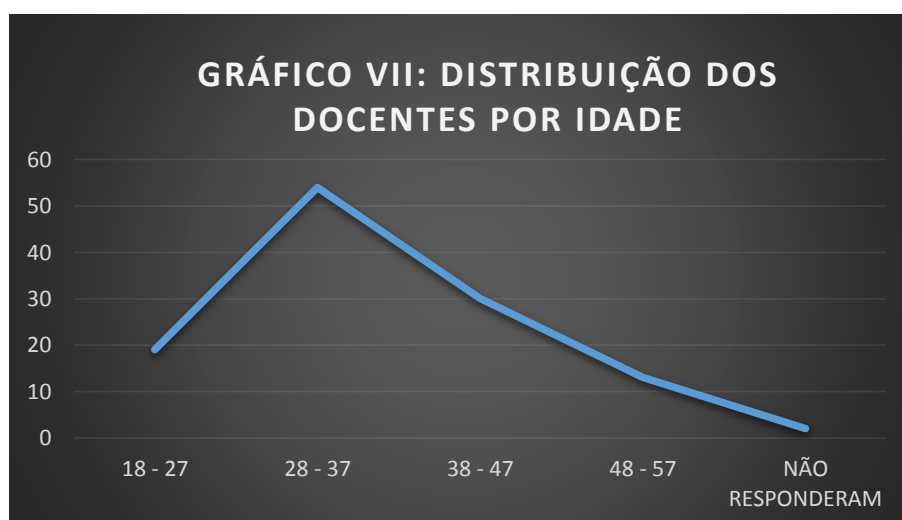
Essa constatação vai se configurar como basilar na decisão da escolha do gênero feminino no prosseguimento da pesquisa, passando a referir-me às professoras de classes multisseriadas. Entretanto, para o delineamento do perfil optamos por considerar todos os dados, apresentando assim o perfil dos professores de classes multisseriadas.

Quanto a residência das professoras de classes multisseriadas a maioria mora na cidade, o questionário revela que cerca de 47% dos professores residem no meio rural (dos 118 respondentes 55 informam que moram no meio rural). Portanto o tempo do percurso escola-residência é bastante variado; há professores que levam cerca de 2h e 30 min para fazer esse percurso gastando assim uma média de 5h diárias com sua ida e vinda. Saem, portanto, muito cedo. As menores distâncias e tempo de locomoção são das professoras que moram nas comunidades onde exercem a docência, uma das professoras informou que gasta dois minutos para chegar à escola.



Fonte: Questionário com professoras de classes multisseriadas, 2014.

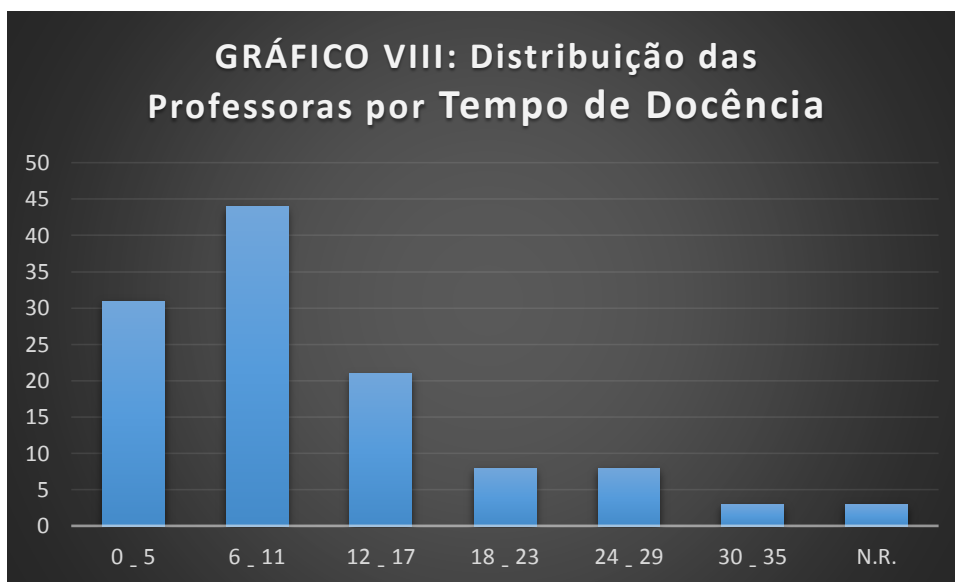
Em relação a idade dessas professoras constatei que a maioria que trabalha nessas escolas na zona rural tem mais de 30 anos. Mais de 40% das professoras que atuam em classes multisseriadas, respondentes, possuem entre 31 e 40 anos de idade, conforme gráfico VII:



Fonte: Questionário com professoras de classes multisseriadas, 2014.

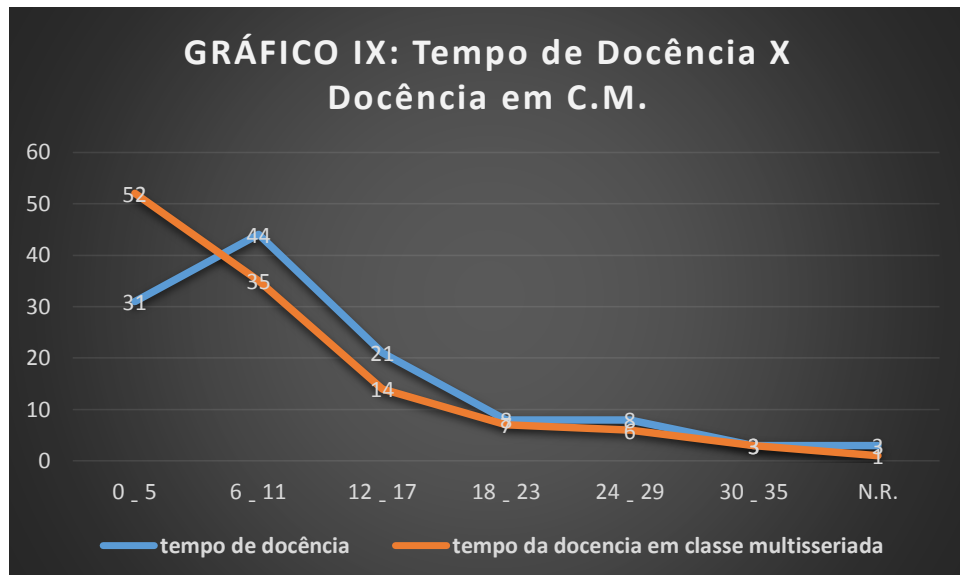
A média obtida da idade dessas professoras é de aproximadamente 36 anos. A maioria possui idade entre 28 e 37 anos, e a minoria possui entre 48 e 57 anos de idade. Cabe destacar que das professoras que responderam ao questionaram apenas

dez tem mais de 50 anos de idade e dessas, duas tem 57 anos (a maior idade encontrada neste estudo). Outra variável escolhida para o delineamento do perfil das professoras de classes multisseriadas se refere ao tempo de docência (gráfico VIII) e o tempo de docência em classes multisseriadas (IX).



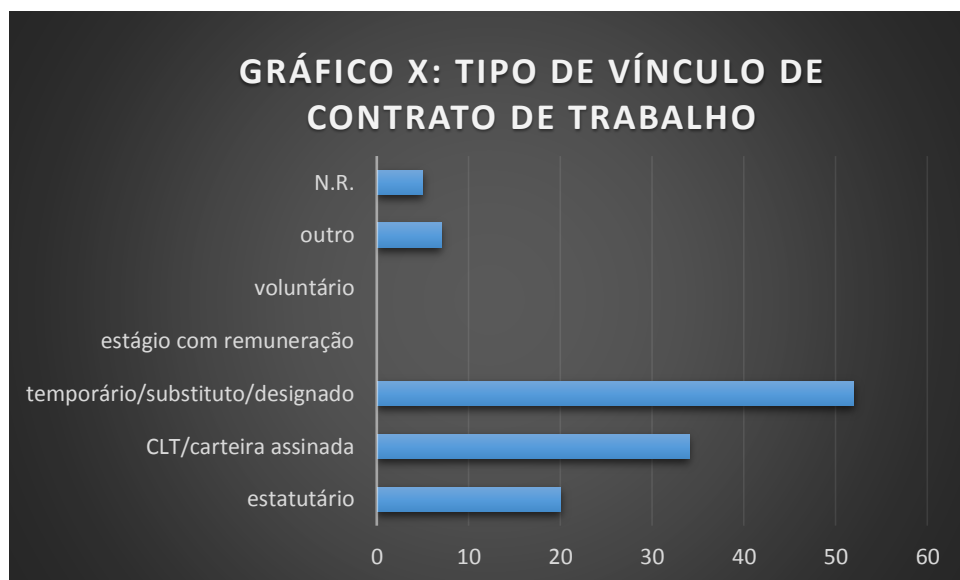
Fonte: Questionário com professoras de classes multisseriadas, 2014.

Observa-se assim um número expressivo de professoras que possuem até 05 anos de docência. Considerando o tempo de docência em classe multisseriada o número de professoras salta consideravelmente nesse primeiro intervalo (0 - 5 anos), essa situação desvela a problemática da rotatividade no contexto da multisseriação. O tempo de docência nos serve como termômetro sobre a permanência até a aposentadoria do professor em classes multisseriadas; observa-se que o quantitativo de professoras com mais de 18 anos de docência apresenta uma decadência, como mostra o gráfico abaixo:



Fonte: Questionário com professoras de classes multisseriadas, 2014.

Acredito que essa situação se relaciona com o fato de existir uma quantidade significativa de professores com contratos temporários, conforme dados apresentados no gráfico X abaixo:



Fonte: Questionário com professoras de classes multisseriadas, 2014.

São mais de 40% as professoras de contrato temporário que responderam o questionário da pesquisa, contrariando assim o que reza a Constituição de 1988

(BRASIL, 2011, Artigo 206, inciso V) e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, artigo 67, inciso I), como veremos mais à frente no texto. Trata-se de uma problemática complexa, o que será retomado mais a frente quando discutirei sobre questões relacionadas ao desenvolvimento profissional dos professores que trabalham nas escolas do meio rural.

Para Marchesi e Martín, “o desenvolvimento profissional dos professores também está relacionada com seus objetivos e com suas experiências na carreira docente” (2003, p. 104). Concordando com os autores, diante da rotatividade, da falta de estabilidade principalmente dos professores de contrato temporário, é complexo tratar do desenvolvimento profissional desses professores, que como indicam, em sua maioria, não estão contemplados por um plano de cargos e salários. Apenas 37% dos respondentes informam que estão contemplados, os que não possuem equivalem a 48%. Cabe destacar que 15% não informaram, talvez por desconhecerem sua existência.

Um aspecto que diz muito sobre o desenvolvimento profissional do professor trata-se da formação. A questão 22 investiga a formação desses professores de classes multisseriadas. Com base nos dados obtidos identifiquei que 66% das professoras fizeram ou estão cursando a licenciatura em Pedagogia. Correspondem a 14% as professoras que possuem apenas magistério, revelando que são aquelas que estão com mais de dez anos de docência e uma idade superior a 30 anos, como por exemplo: professor com 21 anos de docência (45 de idade); 10 anos de docência (42 de idade); 10 anos de docência (32 de idade) e 23 anos de docência (46 de idade).

TABELA VII - Formação dos Professores de Classes Multisseriadas

Apenas o magistério	14%
Licenciado em pedagogia	41%
Outra licenciatura	14%
Cursando pedagogia	25%
Cursando outra licenciatura	3%
Formação geral	3%
Total	100%

Fonte: Questionário com professoras de classes multisseriadas, 2014.

Ainda sobre a formação procurou-se saber se essas professoras possuem pós-graduação. Apenas 29% (14) das professoras graduadas (48 dos 118 respondentes) possuem uma pós-graduação *lato sensu*. Essas catorze professoras informam que são especialistas em Psicopedagogia (Camamu), Psicopedagogia, educação infantil e português (Nilo Peçanha); gestão escolar (Ituberá); história afro-brasileira, ensino de artes, libras (Ituberá); projetos sociais (Ituberá); português, docência e educação infantil (Igrapiúna); Psicopedagogia (Valença); Educação Infantil (Valença); Educação do Campo (Valença); Educação infantil (Valença); Educação do Campo (Valença); Biologia (Valença); Psicopedagogia (Valença) e Educação Infantil (Valença). Oito deles são de Valença.

Oliveira e Maués (2012) discutem sobre a formação e sua relevância para o exercício do magistério, ao situarem a exigência pela formação em nível superior dos docentes da educação básica, tomando como referência a LDB 9394/96, destacando a existência das “brechas que permitem ainda que se continue aceitando, para atuação, aqueles que têm apenas ensino médio” (2012, p. 75-76). Como se observa na tabela VIII correspondem a 14% as professoras que possuem apenas Magistério e a 3% as que possuem Formação Geral. No capítulo IV evidencia-se essa situação em três narrativas: Raíssa (22 anos de docência em C.M.), Amanda (21 anos de docência em C.M.) e Manoela (28 anos de docência em C.M.).

3.3 Condições de trabalho docente em classes multisseriadas: o que informam as professoras

Objetiva-se nesta seção apresentar uma análise dos dados, coletados por meio da aplicação do questionário, tendo em vista a compreensão das condições de trabalho docente das professoras que produzem sua docência em classes multisseriadas. A aplicação deste questionário deu-se em contextos diferentes, nas próprias escolas de atuação das professoras, nos encontros de planejamento e em momentos de formação.

As questões foram organizadas em blocos para melhor apresentação e análise dos dados. Cabe destacar que cada bloco está estruturado considerando os aspectos que possuem certo grau de convergência.

3.3.1 Condições físicas e materiais do trabalho docente

Apenas as questões 28 e 29¹⁹ se referem às condições materiais e físicas das escolas multisseriadas. Quando questionei sobre o *tempo* e o *espaço* para o desenvolvimento das atividades, as professoras responderam da seguinte maneira (Gráfico XI):



Fonte: Questionário com professoras de classes multisseriadas, 2014.

Como pode observar, administrar o tempo da docência em classe multisseriada trata-se de uma questão desafiadora, aproximadamente 75% consideram esse tempo insatisfatório ou pouco satisfatório. O que será compreendido com as narrativas, principalmente quando se exerce a docência numa classe multisseriada que é composta por alunos da educação infantil ao 5º ano. O espaço para o desempenho

¹⁹ Em alguns questionários são as 30 e 31 pois houve um erro no momento da impressão.

das atividades também se refere a uma questão que merece atenção, somam 53% os que consideram o espaço insatisfatório ou pouco satisfatório.

Com isso, julguei pertinente fotografar algumas escolas para obter informações complementares. Optei por essa forma de registro ao considerar que as fontes iconográficas podem desvelar uma diversidade de aspectos cotidianos e materiais do trabalho docente. Por meio das fotografias pude conhecer, por exemplo, se a escola tem ou não tem biblioteca; se possui um “cantinho de leitura”, configurando-se como um espaço com portadores de textos (livros, revistas, jornais, dentre outros e como está organizado). Cabe destacar que o registro fotográfico foi feito com a intenção de apresentar as condições materiais, infraestrutura [existência de janelas, número de ambientes (sala de aula, cozinha, banheiro, biblioteca, laboratório de informática); mobiliários (se há mesa quando existem crianças de educação infantil), espaço para recreação] e estado de conservação, *dessas escolas*, um dos critérios escolhidos para tratar das condições de trabalho docente das professoras de classes multisseriadas.



Foto 1: Cantinho da Leitura na E.M.C.C.

Essas fotografias desvelam assim a lógica de organização do espaço sala de aula como um espaço *multifuncional*: biblioteca, laboratório, espaço de recreação. Haja espaço e criatividade para suprir as faltas, a inexistência de outros espaços físicos.



Foto 2: Escola Municipal Wilson Lins de Albuquerque – Nilo Peçanha/BA



Foto 3: sala de aula da Escola Municipal ... Taperoá/BA.

A sala de aula, dessa forma, fica sobrecarregada de informações. As paredes estão cobertas de cartazes. E os cantos abrigam os denominados “cantinhos”. Enfim, todo o espaço é aproveitado, quase não sobrando lugar para o movimento dos corpos.



Foto 4: cantinho da matemática

Esta escola (à esquerda) foi recentemente reformada na Comunidade Feira



Foto 5: Frente da Escola Municipal Eloi Rufino de Andrade (E.M.E.R.A.)

do Rato (Igrapiúna/BA). Segundo o diretor, a Prefeitura tem a intenção de padronizar as escolas do meio rural, conforme o modelo ilustrado na foto. Há uma sala de aula, dois banheiros – um para os meninos e o outro para as meninas -, uma cozinha, uma copa e um espaço onde colocam livros (uma espécie de depósito aberto). Em conversa com a professora desta escola, a mesma afirma que

antes da reforma a escola era precária, que agora, no que diz respeito ao aspecto físico, está ótima. Abaixo mais duas fotos da referida escola:



Foto 6: Sanitários: Feminino e Masculino da E.M.E.R.A.



Foto 7: Cozinha da E.M.E.R.A.

Fotografei também a sala de aula desta escola. Há nesta as marcas do zelo da professora, que se emociona ao falar da realidade educacional. Quando convidei para responder ao questionário, a professora começou a falar sobre as atividades que vem desenvolvendo, pegou vários materiais para mostrar. Aproveitei este espaço para destacar que para muitas dessas professoras de classes multisseriadas uma visita, uma conversa, são muito importantes. Em algumas escolas assinei o “livro de visitas”.



Foto 8: Disposição das carteiras na sala de aula da E.M.E.R.A.

A Turma é formada por crianças de Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Ainda não existem mobiliários adequados para as crianças da Educação Infantil. O diretor informou que já está prevista a compra das carteiras para esta escola já que boa parte das que estão em uso se encontram desgastadas.

Visitei também a Escola Municipal Cristóvão Colombo em Igrapiúna.



Foto 9: Frente da Escola Municipal Cristóvão Colombo – Igrapiúna/BA.

Há escolas, entretanto, que são realmente precárias em termos de condições materiais, como esta do município de Nilo Peçanha:



Foto 10: Cozinha da E.M.I.M.R.S – Nilo Peçanha



Foto 11: Frente da escola Municipal Iolita Maria Rocha de Souza – Nilo Peçanha

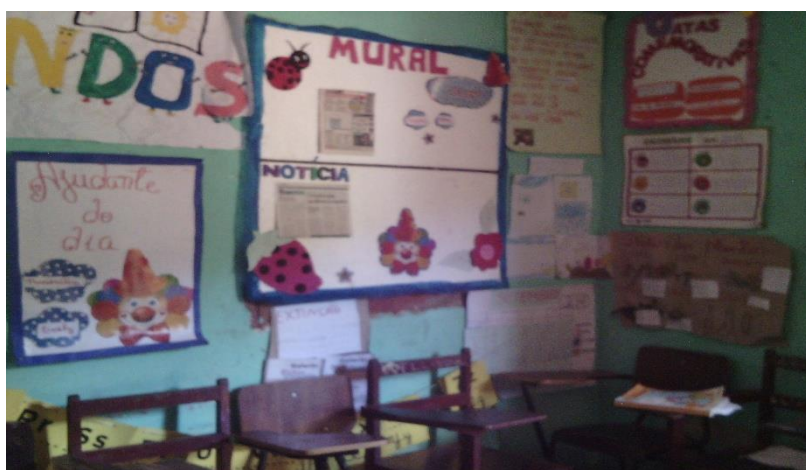


Foto 12: Sala de aula da Escola Municipal Iolita Maria Rocha de Souza – Nilo Peçanha



Foto 13: Frente da Escola Municipal D. Pedro I - Igrapiúna

Nesta escola não há água encanada, nem energia elétrica. No lado esquerdo da escola nota-se a presença de um tanque. A água está bastante suja. Do lado direito existe uma cadeira com uma bacia em cima. Na cozinha há uma geladeira nova, ainda no plástico, que não está em uso por conta da falta de energia. Como nos diz Araújo (2012), “em muitas

dessas comunidades onde estão situadas essas escolas, nem sequer chegou a energia elétrica, a água encanada [...] (2012, p. 158).



Foto 14: Cozinha com geladeira embalada no plástico no lado esquerdo. À direita, o reservatório de água (Escola Municipal D. Pedro I – Igrapiúna)

Em Valença algumas escolas do/no meio rural, assim como nos outros municípios pesquisados, possuem uma boa estrutura, mas são poucas. A foto exposta abaixo é da escola de uma das professoras entrevistadas (ela faz menção às mudanças ocorridas, a exemplo da construção do muro). A professora também informa que nem todas as escolas têm as mesmas condições e que parte da melhoria desta se deve ao PDDE e ao processo de luta junto a comunidade. O tanque tem uma

força simbólica muito grande para a comunidade. A professora faz uso da base deste tanque como ambiente pedagógico (como informa na entrevista).



Foto 15: Frente da Escola Municipal – Valença/BA

Abaixo, fotos de outra escola de Valença:



Foto 16: Frente da Escola Municipal – Valença/BA



Foto 17: Frente da Escola Municipal – Valença/BA

Sobre as condições ambientais onde exercem a docência, 78% das professoras de Valença informaram que a escola possui apenas “banheiro em

funcionamento, cozinha e sala de aula”. Apenas 01 possui além destes ambientes, biblioteca e laboratório.

Em Ituberá a situação não se difere muito nesse quesito, 80% responderam que a escola possui apenas “banheiro em funcionamento, cozinha e sala de aula”. Uma das professoras entrevistadas ensina numa escola que construiu com recursos próprios, ela diz que esperou que a prefeitura construísse mas como isso não aconteceu resolveu fazer a escola.



Foto 18: Escola construída com recursos da professora – Ituberá/BA.

Sobre a disposição das carteiras, maneiras de arrumá-las no espaço sala de aula, notei que em algumas escolas prevalece o modelo tradicional da fila. Percebi que algumas professoras optam por trabalhar em grupos. E em algumas salas a disposição das carteiras se encontra conforme a imagem abaixo:



Foto 19: Disposição das carteiras na Sala de Aula da E.M.S.A.

Semelhante à lógica da disposição em fila, em que todos veem todos, e assim podem interagir uns com os outros, neste caso as carteiras ocupam o espaço paralelo às paredes, ficando o espaço da parede frontal, na qual se localiza o quadro e a mesa da professora, livre.

Observo que, apesar de não apresentarem condições físicas e materiais de uma escola ideal, as escolas que conheci não apresentam o mesmo retrato de precarização descrito por Hage (2010), quando afirma que:

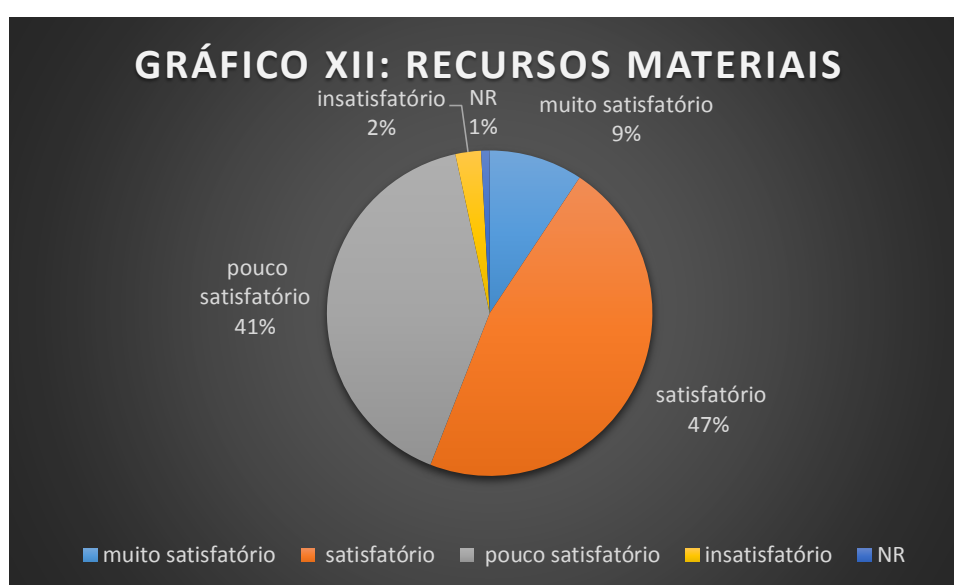
O processo de ensino aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas como também espaços inadequados ao trabalho escolar; muitas escolas constituem-se em um único espaço físico e funcionam em salões paroquiais, centros comunitários, varandas de residências, não possuindo área para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiro, etc. (2010, p. 27)

Verifiquei com esse “ensaio fotográfico” aspectos minuciosos que compõem o cotidiano docente, como a existência dos “cantinhos” que visam suprir a falta de uma biblioteca, de um laboratório, de uma brinquedoteca. O questionário aplicado não investigou esses aspectos, mas a questão 28 trata das “condições ambientais da escola”. A partir dela constatei que as escolas que possuem uma única sala, “não possuindo área para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiro, etc” equivalem a cerca de 2%. São aproximadamente 6% as escolas que têm apenas cozinha e sala de aula. Ainda assim, há 6% de escolas com a “existência de banheiro em funcionamento, cozinha, sala de aula, biblioteca”; com “banheiro em funcionamento, cozinha, sala de aula, biblioteca e laboratório de informática”, 1%; com “banheiro em funcionamento, cozinha, sala de aula, laboratório de informática, refeitório”, 1%; “existência de banheiro em funcionamento, Cozinha, sala de aula, biblioteca, refeitório, diretoria”, 1%. O maior número de escolas multisseriadas, *cerca de 68%, possui sala de aula, cozinha e banheiro*. 7% responderam que possuem banheiro em funcionamento, cozinha, sala de aula, área de serviço, depósito” ou com “banheiro em funcionamento, cozinha, sala de aula, quarto”.

Todas as escolas visitadas possuem um cantinho da leitura, entretanto, não são atrativos, não podem ser considerados um convite à leitura. Acredito que o

Programa Escola Ativa e atualmente o Pacto Nacional pela Alfabetização (PACTO) tem disseminado a cultura do “cantinho da leitura” nas escolas. Em algumas delas existem outros “cantinhos”, como o da matemática”. Há salas de aula carregadas de informação, de materiais, por não disporem de um outro ambiente.

Sobre os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades (questão 29), aproximadamente 41% das professoras consideram “pouco satisfatório”; 47% consideram “satisfatório”; 9% consideram “muito satisfatório”; 2% consideram “insatisfatório” e 1% não respondeu a questão.



Com base no que observei com as visitas a estas escolas há materiais (enviados pelo MEC) que não são usados (a exemplo do ábaco), permanecem intactos, como enfeite nas estantes. Isso provavelmente se deva pelo fato de não se ter conhecimento de como usá-los como recursos pedagógicos.

3.3.2 Condições de trabalho, (in)satisfação salarial e sindicalismo

Trato neste tópico sobre a (in)satisfação em relação ao salário e filiação ao sindicato resgatando a discussão sobre as formas de contratação das professoras de

classes multisseriadas. Farei uma breve discussão sobre esses aspectos, considerando os dados obtidos através do questionário. O interesse é o de fomentar algumas reflexões sobre as condições de trabalho docente por meio da análise desses dados. No bojo dessa discussão será ainda apresentada uma análise acerca de questões relacionadas à (in)satisfação salarial e aspiração profissional de professores de classes multisseriadas, em diálogo com estudos sobre esse aspecto no cenário brasileiro.

Tomo como referência, para tratar da forma de contratação dos docentes de classes multisseriadas, o que estabelece a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988, Artigo 206, inciso V) e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (artigo 67, inciso I):

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

.....
.

V. Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. (BRASIL, 2011, p. 70)

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; [...] (BRASIL, 2010, p. 48)

Quanto ao tipo de vínculo de contrato de trabalho, vimos no gráfico X que mais de 40% dos professores respondentes informam que possuem contrato temporário. Hypólito (2012) informa que no Brasil, a categoria está constituída por 64% de professores estatutários e cerca de 30% temporários, CLT, contratados ou substitutos, etc. informa ainda que em alguns estados este percentual pode chegar a quase 50% de contratos. E se considerarmos por município este percentual aparece bem maior em alguns. Valença e Camamu são os municípios que apresentaram um número menor de contratos temporários.

Segundo Oliveira (2004),

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, [...]. (2004, p. 1140)

Tratando ainda de desenvolvimento profissional, para Marchesi e Martín, “o desenvolvimento profissional dos professores também está relacionada com seus objetivos e com suas experiências na carreira docente” (2003, p. 104). Concordo com os autores, pois diante da rotatividade, da falta de estabilidade principalmente dos professores de contrato temporário, é complexo tratar do desenvolvimento profissional desses professores, que como indicam, em sua grande maioria, não estão contemplados por um plano de cargos e salários. Considera-se que um dos problemas causados por esses contratos temporários diz respeito à rotatividade. Hage, em *Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*, ao tratar dessa problemática, afirma que:

Nessas escolas, o trabalho docente tem pouca autonomia em face das questões políticas que envolvem o poder local e interferem na dinâmica das secretarias de educação, submetendo os professores a uma grande rotatividade (mudança constante de escola) em função de sua instabilidade no emprego. (2005, p. 50)

A *rotatividade* é uma das características da educação no meio rural, não só pela configuração dos contratos temporários mas também pela migração dos professores que fazem concurso para escolas do meio rural e quando chegam a ir, boa parte tenta transferência para a cidade.

Na recente pesquisa desenvolvida pelo GESTRADO²⁰ sobre condições de trabalho docente em sete estados brasileiros, Hypólito observa que os efeitos sobre o trabalho docente em termos de emprego têm sido devastador. Para esse autor, “tem-se desenvolvido formas de contratação precárias de trabalho, temporárias, muitas

²⁰ Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

vezes sem direitos trabalhistas” (2012, p. 218). Isso se confirma nesta pesquisa, a maioria das professoras como vimos acima tem contrato temporário, sem direitos trabalhistas. Partindo desse pressuposto a pesquisa investigou também a afiliação das professoras ao sindicato, obtendo como informação, os seguintes dados.



Fonte: Questionário com professoras de classes multisseriadas, 2014.

Nota-se, por meio dos dados acima apresentados, que a filiação desses professores corresponde a 46%, sendo que apenas 27% informam que participam ativamente das ações e tomadas de decisões. Cabe ressaltar que os 54% de professoras não-filiadas ao sindicato são na sua maioria professoras de contrato temporário. Conforme gráfico X representam as professoras de contrato temporário mais de 42%, todas informam que não tem filiação com o sindicato. “Afinal, no caso dos temporários, por que filiar se amanhã o professor estará fora da Rede de Ensino?” (FERRAZ, 2012, p. 354). Essa constatação também diz respeito à questão da formação docente. A situação das professoras neste aspecto é bastante delicada. Em conversa com alguns coordenadores, uma das inquietações quanto a situação dos contratados é em relação à formação continuada dos mesmos, já que eles não permanecem muito tempo, com exceção de raríssimos casos, na docência nessas escolas.

Outro aspecto que fica comprometido quando se trata de contratos temporários é o salário. Não me propus a conhecer o salário desses professores, mas julgo pertinente saber se estão satisfeitos com ele, o que foi averiguado por meio da questão 8: “Está satisfeito(a) em relação ao salário?”. Ainda a respeito da questão salarial trouxe para a pesquisa informações acerca da existência de plano de cargo e salário. Estou de acordo com Gatti e Barreto, quando dizem que “salários pouco atraentes, [...] e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem [...] na representação e valorização social da profissão de professor”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 256).

Como resposta à questão 8 “Está satisfeito(a) em relação ao salário?”, apenas 22,03% responderam que sim, 75% responderam que não. Esse dado encontra ressonância na pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” que de acordo a Brito (2012), [...] 82,6% dos professores entrevistados expressam insatisfação. Há evidências que a insatisfação se deve, além dos baixos salários, às precárias condições, à insatisfação no trabalho e ao desprestígio profissional (2012, p. 200). Quando questionados se “tem outra atividade remunerada além da docência” 91% responderam que NÃO; 8% que SIM e 1% não respondeu.

Ainda sobre a satisfação/insatisfação com a remuneração as professoras informam que estão:

Tabela VIII: Satisfação/insatisfação com a carreira

Satisfeito por se tratar de remuneração compatível com sua dedicação ao trabalho	10%
Insatisfeito, por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho	71%
Estagnado, pois já alcançou a melhor posição que a carreira pode lhe oferecer	
Indiferente.	4%
Não responderam	15%
Total	100%

Fonte: Questionário com professoras de classes multisseriadas, 2014.

Evidencia-se a insatisfação das professoras de classes multisseriadas na realidade pesquisada, o que de acordo com outras pesquisas também se confirma.

Na pesquisa feita pelo GESTRADO/UFMG, 60,8% demonstraram por meio dessa questão sua insatisfação com a carreira por considerar que se trata de “remuneração incompatível (injusta)” com a dedicação ao trabalho. Para Brito (2012), um dos motivos da insatisfação “incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho” demonstra que a segunda opção parece ser a mais provável, pois professores insatisfeitos explicam sua insatisfação pela injustiça diante de sua grande dedicação ao trabalho [...] (2012, p. 201).

Acredito que a insatisfação das professoras respondentes em relação ao salário, provocada pela baixa remuneração, acaba interferindo no “desempenho profissional”, pois concordando com Reis (apud VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 186), penso que “é impossível esperar que um professor trabalhe bem, se não vive bem (...). Quando o orçamento do professor é exíguo e as aflições financeiras o atormentam, seu trabalho não será nunca aquilo que poderia ser em diferentes condições”. Mas, apesar da insatisfação declarada, quando questionado sobre a aspiração para o futuro profissional, apenas 7% desejam “dedicar-se a outra profissão”.

Tabela IX: Principal aspiração para os próximos anos profissionais

Permanecer como professor(a) de classe multisseriada, na mesma escola;	26%
Permanecer como professor(a) de classe multisseriada, mudar para outra escola;	2%
Tornar-se professor(a) de turmas seriadas, na mesma escola	30%
Tornar-se professor(a) de turmas seriadas, mudar para outra escola	15%
Ocupar cargo de direção e administração escolar	1%
Realizar outra atividade profissão na área educacional	12%
Dedicar-se a outra profissão	7%
Não informou	2%
OUTRO	5%

Fonte: Questionário com professoras de classes multisseriadas, 2014.

Interessante observar que 56% responderam que pretendem permanecer como professor em classe multisseriada na mesma escola ou tornar-se professor de

turma seriada na mesma escola, o que se traduz como interesse em continuar trabalhando na mesma comunidade.

3.3.3 Quantidade de unidades educacionais, jornada de trabalho e tempo e distância no percurso até a escola

É sabido que a profissão professor ultrapassa os muros da escola, encontra cadeira cativa nas residências dos professores. Quando nos referimos à docência em classes multisseriadas ao que tudo indica há uma ampliação dessa jornada de trabalho extraclasse, não remunerada, considerando que o planejamento de rotinas, de atividades se multiplicam nesse cenário educacional. Tomando Souza (2008) como referência, Gatti e Barreto ao tratarem de jornada de trabalho, afirmam que

Trata-se do diferencial entre tempo de ensino e tempo de trabalho, este último maior, englobando também o tempo empregado em preparação das aulas, correções de provas, estudos, realizados fora do horário escolar, que deveriam ser acrescidos ao tempo de ensino para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho dos docentes. (2009, p. 30)

E para aqueles que residem na cidade e precisam se deslocar para o campo a situação é ainda mais delicada. Há professoras que ficam durante toda a semana na escola, à serviço do trabalho. Estamos de acordo com a ideia de que

O tempo do trabalho docente parece romper com o tempo medido pelo relógio: linear, mensurável, previsível (Bruni, 1991). Nesse sentido, não estaria submetido às mesmas temporalidades da produtividade. Também na articulação entre a vida privada e a profissional, há que se destacar as condições em que o trabalho se realiza. As condições de trabalho mais favoráveis produzem reflexos na vida profissional e na vida privada, seja na construção de representações sobre o ofício de professor, seja na construção das carreiras e das trajetórias profissionais. (SOUZA, 2008, p. 5)

Confirmei com a pesquisa que a jornada de trabalho de muitas professoras das escolas do meio rural é ampliada também pela distância entre a residência até a

escola. Robalino (2012), corrobora com esse pensamento ao dizer que essa jornada se estende “ainda mais se considerarmos os tempos que os sujeitos precisam para se deslocar da casa para os locais de trabalho ou entre instituições educativas” (2012, p. 380). A distância varia entre 1m e 80km conforme questionário. É importante destacar que a distância sofre interferência das condições da estrada, que em alguns casos quando chove fica inacessível.

Para entender a relatividade da *distância* percorrida pelas professoras precisamos de outra variável: o *tempo*. Observei nas respostas das questões “distância da residência até a escola” e “você gasta quanto tempo para chegar à escola?”, que apesar de distâncias iguais algumas professoras gastam tempos diferentes (o que é reflexo das condições das estradas), por exemplo: ao percorrer 18km uma professora leva 40min., outra professora percorre a mesma distância em 1h; outro exemplo, tempos iguais para distâncias diferentes: 6km em 40min. e 18km em 40min. Professoras que precisam se deslocar da cidade todos os dias para ensinar em escolas do meio rural. Há também professoras que ficam durante toda a semana na própria escola, que possui um quarto.

Cerca de 9% dessas professoras trabalham em duas unidades, mas a maioria, 89%, trabalha “em uma unidade educacional”. Procurei ainda saber das professoras sobre a quantidade de horas semanais que trabalham em estabelecimentos educativos, e segundo o que informam, a carga horária de 51% é de 20h; 47% informaram que trabalham 40h. Há um número significativo de professoras que, principalmente quando se trata dos contratados, trabalha apenas 20h nesses estabelecimentos educativos do meio rural.

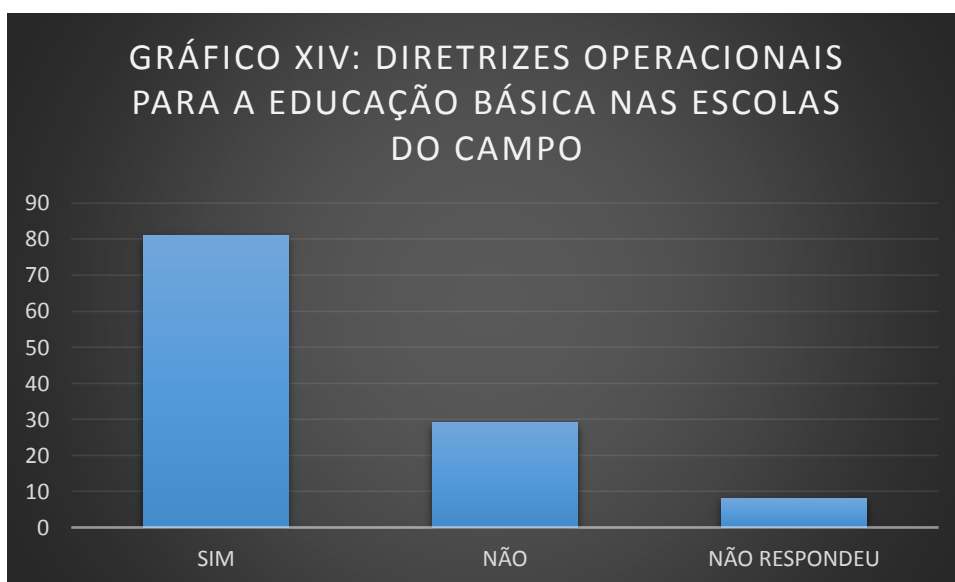
Sobre o tempo que empregam em atividades docentes fora do estabelecimento educativo, averigui, por meio da questão: “Quantas horas semanais, em média, dedica à atividade docente fora do estabelecimento educativo (em preparação de materiais, correção de cadernos ou exames, planejamento, etc.)?” e encontrei uma média de 12h semanais, que representa, aproximadamente, *um terço* de 40h de trabalho. Um dado interessante já que a própria Lei 11.738/08, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para o magistério, determina que 1/3 da jornada de trabalho do professor seja dedicado ao trabalho extraclasse (BRASIL,

2008). Estaríamos tratando de realidades não contemporâneas da contemporaneidade, de uma possível “não-contemporaneidade do contemporâneo”?, onde não cabe medir o tempo segundo a lógica da “monocultura do tempo linear” (SANTOS, 2010, p. 103). Essas professoras de classes multisseriadas vivem diferentes tempos e temporalidades, cuja identidade

[...] é constituída por uma constelação de diferentes tempos e temporalidades, alguns modernos outros não modernos, alguns antigos outros recentes, alguns lentos outros rápidos, os quais são ativados de modo diferente em diferentes contextos ou situações. (SANTOS, 2010, p. 109)

Sem dúvidas, os movimentos das professoras “testemunham essas constelações de tempos” (idem, ibidem, p. 109).

Também procurei saber se essas professoras conhecem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e, conforme vemos no gráfico XII abaixo, existe um número significativamente grande de professoras que disseram não conhecê-la, conformando cerca de 27%.



Fonte: Questionário com professoras de classes multisseriadas, 2014.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo datam de 2002 e sua complementação de 2008. Considero que o conhecimento

dessas diretrizes pode levar as/os professoras/es para um lugar mais assistido, no que tange seus direitos e os direitos dos alunos que vivem e estudam no meio rural. Isso perpassa, certamente, pela questão da formação, tanto a inicial quanto a continuada. Conforme documento do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC (2012), essas diretrizes estão no bojo dos “instrumentos legais que reconhecem e legitimam as lutas dos trabalhadores do campo, uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo [...]” (FONEC, 2012, p. 14), criados a partir do Movimento por uma Educação do Campo.

Pelo desvelar dos dados quantitativos e das imagens em destaque neste capítulo é imprescindível compreender que

quando nos referimos às escolas situadas no território rural, fazem-se necessários investimentos diversos, na perspectiva de contribuir para a fixação dos sujeitos que habitam o espaço rural, as condições de formação dos professores e do trabalho desenvolvido nas escolas rurais, especialmente, por considerar questões concernentes à remuneração, condições de trabalho, deslocamentos, construção de identidades e suas relações com os territórios de pertencimento, a fim de que os conhecimentos produzidos no cotidiano do mundo rural possam favorecer a superação dos graves problemas que atingem a Educação Básica do sistema público no estado da Bahia e no Brasil, especialmente no que se refere à educação rural/do campo. (SOUZA, 2011, p. 15)

As condições de trabalho docente estão relacionadas a diversos fatores socioeconômicos. Seria ingênuo acreditar/defender que a existência de uma escola “ideal”, com todos os aparatos pedagógicos-tecnológicos desejados; com professores bem-remunerados, com formação específica-adequada garantiria o “sucesso escolar” dos alunos do meio rural no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano. Assim como, é de tamanha ingenuidade ou perversidade fechar os olhos para os problemas concernentes à educação escolar no meio rural.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2014)

IV. CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS CLASSES MULTISSERIADAS:

Histórias e Cultura docentes

A arte de lembrar remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e a memória narrativa marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais articulam-se com as lembranças e as possibilidades de narrar as experiências. O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é o situar-se no passado e no presente (SOUZA, 2006, p. 102).

Cabe ressaltar que o texto deste capítulo é o cenário das narrativas das referidas professoras, as quais fazem emergir sentidos, reflexões, categorias, possibilitando-me um movimento de análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2006, 2014). Tal caminho é fruto do diálogo com autores que tratam dessas categorias emergentes, a fim de sistematizar questões sobre condições de trabalho de professoras de classes multisseriadas.

Depois de uma semana debruçando-me sobre a “organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado” (SOUZA, 2014, p. 46), entre professoras de classes multisseriadas, exponho uma breve apresentação de cada professora. Faço-o por meio do perfil autobiográfico e de suas narrativas, sempre buscando “explicitar as informações e significações pertinentes” (BERTAUX, 2010, p. 107) à discussão sobre as condições de trabalho docente.

Após apresentar as professoras, dando ênfase ao que dizem sobre as histórias de suas vidas profissionais, considero pertinente pensá-las, para analisar suas narrativas não mais individualmente, mas no que se configura, na visão coletiva das professoras que atuam em classes multisseriadas, as condições de trabalho docente. “Neste instante, me senti uma artesã, bordando um grande pano de linho branco, tentando seguir um esboço, incipiente, feito de traços e contornos que, aos poucos, vão tomando forma e sentido” (FISCHER, 2004, p. 545). Para tal empreitada, no movimento de entrecruzar as narrativas, destacando as categorias que emergem dessas, busco valorizar não apenas as que se apresentam como regularidades, os temas comuns, dando ênfase às condições objetivas e subjetivas, como também as que marcam singularidades do percurso profissional das professoras.

Portanto, torna-se necessário, nesse movimento de interpretação das narrativas, para uma melhor compreensão dessas histórias, fazer uma “análise relacional”. Esta ocorre no sentido de que a escola multisseriada e os acontecimentos da vida cotidiana dessas professoras precisam ser entendidos não de forma isolada, mas de modo a colocar em relevo as “interconexões com as relações de dominação e exploração”. Deve-se considerar, nesse contexto, que “a educação enquanto conjunto de instituições e enquanto prática cultural e ideológica está fortemente

relacionada com a manutenção ou com a possível subversão das desigualdades de poder” (APPLE, 1999, p. 17).

Assim sendo, a análise que segue trata-se do resultado do ato de interpretar com outros (autores/teóricos) as interpretações sobre as condições de trabalho que as professoras desvelam nas entrevistas narrativas. Cabe ainda destacar que nesse processo mantém-se preservada a identidade das professoras participantes desta pesquisa.

4.1 Professoras de classes multisseriadas, docência e condições de trabalho

Impõe-se, agora, vê-lo [o mundo – grifo meu] também como experiência, o que obriga à invenção de uma nova epistemologia do sujeito. (NÓVOA, 2004, p. 9).

A experiência vivida pelas professoras de classes multisseriadas encontra neste espaço um lugar de sentido, uma construção numa perspectiva de ser pensada histórica e politicamente, à luz da própria história narrada e da história e legislação da educação em nosso país.

As professoras rememoram suas experiências colocando em cena a interpretação do que lhes aconteceu, onde emoções revelam que não se trata apenas do que passou, mas do que há entre o passado e o presente, dessas ligações invisíveis que nos fazem sujeitos intersubjetivos. As subjetividades são, assim, visibilizadas. É como diz Bosi (2012, p. 85), “o narrador vence distâncias no espaço e volta para contar suas aventuras (acredito que é por isso que viajamos) num cantinho do mundo onde suas peripécias têm significação”. As narrativas que vos apresento tratam das condições de trabalho docente, ancoradas em duas categorias – *entrada* e *permanência* – no contexto da multisseriação.

Segundo Huberman (2007, p. 39), a entrada na carreira docente é “um estágio de ‘sobrevivência’ e de ‘descoberta’”, e isso reflete “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”. Para as professoras de classes multisseriadas, a entrada nesse cenário foi marcada por dificuldades, como “turmas superlotadas”, falta de material didático, fraturas na formação: “E, pra mim, foi um

choque! Porque eram turmas superlotadas” (Manoela); “naquela época foi muito difícil pra mim, porque além de eu ficar fora, distante da minha filha e pegar uma turma de multisseriado, sem experiência” (Jéssica).

Uma das narrativas evidencia o que Huberman diz para configurar o tempo de confrontação inicial:

Depois de três anos em diante, a gente começou a perceber mais ou menos como era, como a gente tinha que lidar com aquela sala de multisseriado e, com o tempo, a gente vai aprendendo que não é assim aquele ‘bicho de sete cabeças’, o que a gente precisa na verdade é de ajuda que às vezes a gente não tem (Profa. Jilmária – Entrevista Narrativa, 2014).

A entrada na carreira docente demonstra, assim, a problemática das condições de trabalho em seus aspectos objetivos e subjetivos, desde a inexistência de cadeiras para a acomodação dos alunos à formação para o exercício da docência. Tomando como referência ainda a categoria *entrada na profissão docente*, considero pertinente lembrar que com a Constituição de 88 a educação no Brasil passa a ser “Direito de todos”. Num país com tamanha complexidade geográfica, isso vai – no palco real da sociedade brasileira –, se configurar como um problema tanto no aspecto da infraestrutura das escolas como da falta de professores com formação nesse processo de expansão do ensino vivido no Brasil. Considerando o lócus desta pesquisa, o Território de Identidade do Baixo Sul, as narrativas situam os dilemas nessa grande empreitada.

A maioria das entrevistadas iniciou a docência como *professoras leigas*, sendo que das 11 (onze), 07 (sete) foram convidadas para exercerem a atividade nessas escolas do meio rural e apenas 04 (quatro) entraram na carreira por meio de concurso. As narrativas dessas professoras expressam as angústias vividas por não gozar de uma formação mínima para o exercício da profissão. Ao recordar-se da formação do PROLEIGOS²¹, uma das professoras se lembra de alguns episódios desse período que revelam os enfrentamentos nessa jornada: “estou com vergonha

²¹ PROLEIGOS – habilitação de professores leigos – voltado para habilitar professores não titulados em exercício nas classes de 1ª a 4ª série das redes municipais (SALES, 2008, p. 72). In: http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2165

de ir pra lá, de falar; eu não me dou bem com essas coisas falando; a gente, professora leiga, às vezes não sabe se expressar”. “Até as próprias crianças daquele lugar quando vinham a mim e outras colegas – umas dez professoras, mais ou menos –, cantavam uma musiquinha, sempre gritando: ‘vem as professoras leigas, (e)vem as professoras leigas’. E me diz ainda: “aquilo ali também me matava quando ouvia aquilo”, “Menina, olha praí! Até as crianças já tão já fazendo uma musiquinha com o nosso rótulo ‘professora leiga’. Aí eu disse não, vamos continuar!”. Sentia-se rotulada, se isso a “matava”, também representava o estímulo para continuar, mesmo com as dificuldades e o medo de não conseguir.

E a permanência? Permanecer nesse palco da multisseriação tem muito a ver com a dimensão (inter)subjéctiva, às vezes tomando a expressão da realização de “um sonho”, da “necessidade”, mas sempre relacionando-se com a vida em comunidade, dos nós afetivos que vão sendo construídos ao longo do tempo. Nessa perspectiva, ser professor ultrapassa a visão tradicional de “transferência” de conhecimento, para assumir-se como ação política, abrindo possibilidades de mudanças ao alcance de um mundo mais justo, que vai tentando fazer ruptura no muro da desigualdade social.

A profissão docente significou para essas professoras uma oportunidade de uma vida melhor; sua entrada, para a maioria, é retratada como uma escolha feita pela necessidade, a exemplo do que diz Aline J.: “foi a necessidade, porque meus pais eles não tinham condição”.

Cada história apresenta singularidades e, por isso, tomá-las uma a uma no processo de análise me parece o melhor caminho. Todavia, tomando-as na sua totalidade, as regularidades estão visíveis e *a posteriori* ganham força neste estudo, pelo simples fato de se configurarem como um recorte das condições de trabalho docente no contexto da multisseriação, do que aconteceu e do que acontece no Território de Identidade do Baixo Sul, na Bahia, no Brasil.

Em todas as narrativas foi possível verificar as consequências do mal-estar docente, decorrente das deficientes condições de trabalho do professor na sala de aula (ESTEVE, 1999, p. 120): baixos salários, sobrecarga de trabalho, ausência de formação inicial, falta de recursos; assim como se observou, nesse cenário marcado por tantas dificuldades, sinais de motivação pessoal/profissional.

4.1.1 Narrativas de professoras de classes multisseriadas: por que e de que maneira essas mulheres se tornaram e permanecem o que são

O retorno às origens faz-se acompanhar de um retorno, embora controlado, do que fora recalçado (BOURDIEU, 2005, p. 90).

Quem melhor que elas para dizer por que e de que maneira se tornaram professoras de classes multisseriadas e aí permaneceram? Então, neste espaço apresento as professoras por meio de uma leitura atenta e sensível do que narram e, assim, vou desenhando o perfil biográfico de cada uma delas, zelando pela preservação de suas identidades.

4.1.1.1 Carolina

“Saímos com a cidade apagada e voltamos também com a cidade com tudo fechado”.

Carolina B., 40, licenciada em Letras, está há 18 (dezoito) anos atuando em Classe Multisseriada. Sua situação funcional é estável, foi aprovada em concurso no ano de 1992. Declara-se solteira, mas possui relação conjugal duradoura. Ela tem 01 (um) filho e, durante vários momentos na entrevista, se emociona com lembranças sobre os anos que a docência impossibilitou-lhe de acompanhar o desenvolvimento do mesmo. Numa atitude de falar de si sem perder de vista o coletivo, diz que quando chega em casa, “é tanta coisa, que você não tem nem tempo de pegar um caderno do seu filho e olhar e tentar fazer com o seu próprio filho o que você faz com os filhos dos outros”.

Ainda sobre essa questão do afastamento da professora da vida familiar, imposto pelo trabalho, a narrativa desvela várias marcas do mal-estar de Carolina.

Embora seja possível que eu não consiga nesta análise fazer jus a todas, essas podem ser conhecidas no texto da narrativa que integra cada tópico neste capítulo.

A epígrafe revela uma das percepções de Carolina sobre o trabalho docente em escolas do meio rural, ela representa as professoras que saem das suas casas na cidade muito cedo para trabalharem no meio rural, retornando só à noite. Saem com a “cidade apagada” e voltam com “tudo fechado”, o que simboliza o fato de não viverem a cidade nesse período da docência, de não viverem a vida familiar por cerca de 200 dias do ano.

Queixa-se: “recompensa do governo a gente não tem, o trabalho é muito grande, eu digo que a gente tem tempo mais para as crianças, a turma multisseriada, do que pra gente”. Carolina tem clareza sobre a sobrecarga de trabalho, ampliada nas últimas décadas, com os avanços e “os novos métodos de ensino, as práticas pedagógicas”. “Então, infelizmente a gente tem que tá abrindo mão do nosso tempo, eu digo sempre assim é: *‘eu não trabalho 40 horas semanais, eu trabalho 24 horas por dia’*, porque a gente já dorme, principalmente pra gente que trabalha na zona rural, a gente ainda bem não dorme já tem que *tá*, acordar muito cedo”.

As mudanças no contexto escolar na contemporaneidade parecem ampliar-se no cenário da multisseriação. Ao dizer que atualmente trabalha “com alunos de educação infantil até o quinto ano”, destaca que “praticamente” não sabe mais “o que é um sábado, um final de semana, o que é um lazer”, porque faz uso desse tempo para preparar as aulas. Nota-se, portanto, uma “autointensificação do trabalho”, considerando que para dar conta das demandas do cotidiano docente e o explícito comprometimento da professora com seus alunos, com a comunidade, assume para si “a responsabilidade pelos resultados do trabalho e da instituição” (OLIVEIRA, VIEIRA, 2012, p. 174). Esteve (1999, p. 108) traduz bem essa situação quando diz que “muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções”. Essa sobrecarga se expressa como “fragmento do trabalho do professor”, o que segundo o referido autor, trata-se de um dos “doze indicadores básicos, que resumem as mudanças recentes na área de educação”. (1999, p. 99)

No início da narrativa, ela informa que ao fazer o concurso, os professores sabem que tornar-se professor de classe multisseriada é uma possibilidade “[...] porque quando nós fazemos o concurso, nós fazemos para professor. E nós não sabemos qual turma atuar”. Mas, o que acontece é que nem sempre os candidatos sabem o que é e como se organiza uma classe multisseriada, o que também se evidencia, logo à frente, quando diz que para ela “foi um choque, porque eram turmas superlotadas”, com alunos da alfabetização até a 4ª série, e que “era super complicado”, porque quando estudou o Magistério, não foi preparada pra “trabalhar em classe multisseriada”.

Carolina diz que já pensou até em sair do sindicato de professores, “porque ele já foi bem mais atuante”, lembra que por “pequenas situações” eram “levados pra rua, pra protestar [...]”, mas hoje isso não acontece, afirmando: “eu não estou vendo um sindicato atuante”, “eu não estou vendo essa defesa em relação à nossa categoria”, revelando assim “a falta de crença na representatividade de seus interesses” (MELO, AUGUSTO, 2012, p. 321) no momento atual.

Levanta a dúvida acerca desses interesses da direção sindical atual, quando diz que colegas seus falam que “eles foram comprados pela atual gestão do município”, e que não diria isso porque não tem “provas concretas”, mas também não descarta essa possibilidade, não se posiciona contra tal denúncia. Para Melo e Augusto, “a vinculação ou proximidade das direções sindicais a partidos políticos que ocupam governos (...) e que são os principais antagonistas dos trabalhadores/sindicatos referentes do setor público trazem limites e novas tensões ao movimento docente.” (2012, p. 320).

4.1.1.2 Manoela

“O trabalho do professor é um trabalho que o professor ganha muito mal, você vem pra estrutura física da escola, também, que é outra realidade que também ...”

Manoela N., 47, é professora há 28 anos, sempre trabalhou em Classe Multisseriada, na mesma comunidade. É casada e tem três filhos. Iniciou o exercício da docência como professora leiga. Possui apenas o Magistério.

Sua primeira experiência de trabalho foi como professora de banca. Depois dessa experiência, foi convidada por uma professora gestante, para substituí-la no período da licença: “[...] ô Manoela, eu sei que você tem experiência de ensino, que você já dava aula aqui particular em sua casa, você não quer ficar no meu lugar, que eu vou entrar em licença, que eu vou ganhar nenê, você não quer ficar em meu lugar?” Manoela me diz que sentiu medo, recordando o que no período pensara: “aqui eram poucos que eu enfrentava, e lá eu vou enfrentar uma sala inteira. Será que eu vou ter capacidade de enfrentar essa sala?”.

Além do medo que sentia, havia ainda a influência da irmã, que se posicionava contra, por conta das condições existentes no lugar onde a escola estava inserida: “você vai se meter dentro de uma roça? Menina, tu vai se acostumar lá? Você sempre morou na cidade, você vai acostumar lá, não tem energia, não tem transporte, lugar longe, você vai se acostumar nesta roça?” A decisão não foi fácil, mas ela acabou aceitando o convite. E acabou ficando nessa escola, pois logo em seguida a professora resolveu se mudar para a cidade.

No transcorrer da entrevista, ela se recorda de um momento em que sua condição de *professora leiga* se tornou uma preocupação: “[...] com o passar dos anos, até os pais mesmo daqui, eles foram tomando consciência que eles precisavam de um professor formado, eles não queriam mais o *professor leigo* [...]”. Isso acabou sendo um motivo para “correr atrás” da formação, “também no mesmo tempo que eu fui criticada, que eu senti sendo criticada pelo meu trabalho de ser *professora leiga*, eu também me senti com força pra correr atrás”.

O processo da formação em Magistério não foi tão simples para Manoela. Há alguns excertos na narrativa dela que desvelam os sentidos, mas também as angústias vividas nesse processo. São carregados das marcas deixadas na sua história, e que merecem o devido destaque pelo que representam. Ao escutar o que diz neste excerto “não, não quero ir mais não, estou cansada; eu estou com vergonha de ir pra lá, de falar; eu não me dou bem com essas coisas falando, a gente professora

leiga às vezes não sabe se expressar”, coloco-me a perguntar se esses sentimentos não foram compartilhados por tantos outros professores leigos contemporâneos de Manoela, num tempo em que a LDB 9394/96 impunha novas diretrizes para o exercício da docência e que uma dessas determinava prazos para a formação dos professores.

“Eu tinha um sonho de realizar na minha vida, era o Magistério, eu sonhava com o Magistério”, sonho realizado pelo PROFORMAÇÃO²². “Eu não vou mais ser professora leiga, uma vontade de esfregar assim na, (interrompe com risos), eu disse agora não vou mais ser professora leiga, agora sou professora formada e ninguém me tira esse título”.

4.1.1.3 Suzana

“Aí eu não almejo não uma sala seriada”

Suzana tem 41 anos, é professora de classe multisseriada há 22. Casada, tem um filho e mora na comunidade. É filha de uma das comunidades onde exerce o trabalho docente. Atualmente, divide seu tempo de atividade em duas comunidades. Foi aluna de classe multisseriada, iniciou como *professora leiga* e, como disse, o início da docência se deu porque “houve assim uma necessidade”.

Na comunidade onde mora não havia escola e, por isso, “andava quilômetros”, cerca de 15 a 20, para chegar numa escola que ficava em outra comunidade rural. Não pôde continuar seus estudos a partir da 4ª série, pois seus pais não tinham condições para que ela “ficasse na cidade estudando”. Suzana informa que nessa época a rotatividade de professores era grande, eles não ficavam devido à “dificuldade imensa” de ir para a zona rural. Logo, a entrada na profissão docente se deu nesse

²² Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO – trata-se de “um curso, em nível médio, que funciona na modalidade de educação a distância, com momentos presenciais coletivos quinzenais e blocos de aulas também presenciais, de 15 dias a cada semestre. Tem duração de dois anos, com um currículo inovador e utilização de materiais autoinstrucionais, com apoio em textos, livros, vídeos, e conta com um sistema de tutoria que provê o acompanhamento pedagógico sistemático e direto das atividades dos professores-cursista”. (GATTI, 2011, p. 172)

cenário, marcada como consequência da não permanência de professores, pela ruptura da escolarização.

Conta que se tornou professora a convite do prefeito, mediante intervenção da família dele, que se dirigia às “comunidades procurando pessoas que já tinham certo conhecimento, uma leitura, tinham um desenvolvimento”. Para começar a desenvolver seu trabalho como professora, teve “um básico na sede”, foi “até a sede participar de uma reunião” e foi “para sala de aula”. Ela mesma fez a matrícula na comunidade e providenciou o local onde funcionaria a sala de aula, um depósito cedido por seu pai, “era um galpão assim, organizou, fizeram bancos de táboa”. Nesse período os recursos eram escassos, “difícil mesmo, era o giz mesmo, muitos anos no giz”.

Em 1994, foi aprovada no concurso. Depois de alguns anos, participou do PRO-LEIGOS e, em seguida, do PROFORMAÇÃO. E mesmo com as dificuldades de se “deslocar da zona rural”, seguiu em frente, fez o curso de Pedagogia e atualmente está “caminhando para fazer a pós”.

Destaca que com a formação em Magistério sua prática melhorou, pois passou a “entender a questão dos planejamentos” e “graças a Deus” sua “visão hoje é outra”.

A permanência dela deve-se ao fato de ser “da localidade”. Nos últimos anos, divide sua carga horária entre duas escolas, em comunidades diferentes, pois “o número de alunos dessa escola reduziu bastante”. Diz que está satisfeita com o salário, e que não tem “conhecimento profundo de todos os direitos”.

4.1.1.4 Jéssica

“Ah, será que um dia vai acabar o multisseriado?”

Aos 49 anos, Jéssica R. está há 16 como professora efetiva de classe multisseriada. É casada e tem uma filha. É licenciada em Pedagogia, mora na comunidade e para lá se mudou por causa do trabalho. Devido a essa mudança, teve

de ficar distante da única filha (*o tempo que eu tenho de trabalho na zona rural eu tenho longe de minha filha, porque até hoje ela continua longe de mim, eu continuo aqui, [...] Só que agora ela já está com 17 anos*). Abriu mão da maternagem por conta do trabalho docente.

Fez o concurso e escolheu a comunidade *onde nasceu e estudou em classe multisseriada até a 3ª série*, sua professora era sua tia. Destaca que sua tia quis que ela “fosse pra lá, pra ficar junto dela”. Nesse período, sua filha estava com um ano e cinco meses, mesmo com receio, sem saber como ir para a sala de aula com uma criança, “mesmo assim”, levou-a, pois “a menina não ficava com ninguém, muito apegada. Às vezes, tinha de passar dever no quadro com ela no colo”, o que “atrapalhava um pouco”.

Por conta das dificuldades encontradas, resolveu “deixar a filha com a sogra”, lembra que foi difícil, pois ficava 15 dias sem vê-la e, na hora de sair, “saía chorando” e sua filha “também ficava chorando”. Repete por várias vezes que foi difícil, que o tempo que trabalha na zona rural é tempo que tem longe da filha, e que depois a menina ficou morando com sua mãe.

Ao evocar essas memórias, Jéssica se emociona muito, expressando por meio do choro a angústia sentida. Ela informa: “naquela época foi muito difícil pra mim, porque além de eu ficar fora, distante da minha filha e pegar uma turma de multisseriado, sem experiência, porque eu não tinha experiência em sala de aula, foi muito difícil, mas posso dizer: eu venci”.

Jéssica conta que no início da docência, “sem experiência nenhuma”, teve que conversar com sua tia, professora leiga, para se informar sobre “como fazer um plano de aula”, porque “não sabia fazer um plano, o plano de curso”, e assim foi “pegando experiência” e destaca: “depois d’eu formada eu voltei a tomar explicação novamente da minha própria professora”.

O exercício da docência é, portanto, marcado por uma série de adversidades, desde o afastamento da sua filha aos desafios enfrentados no que tange à estrutura física das escolas e apoio, acesso ao local de trabalho. Depois que saiu dessa comunidade, a pedido dela, foi trabalhar num Assentamento dos Sem-Terra, onde ensinava numa casa, na qual “não tinha como dar aula direito porque ficavam os

alunos espalhados”, ficava difícil porque “não tinha lugar certo para colocar um quadro, porque as crianças ficavam numa sala, outros ficavam assim no quarto”, “tinha de ver o lugar certo pra colocar o quadro pra aquela criança poder ter acesso ao quadro”. Depois, foi transferida para uma “Colônia”, contra sua vontade. Sobre isso, ela diz:

Subi naquele caminhão, nesse dia eu fui chorando dali, de Taperoá até a localidade, porque eu não queria ir pra lá, e quando eu cheguei lá nessa escola, meu Deus! Acho que foi o lugar pior da minha vida que eu fui. A porta da entrada do quarto do professor, do meio pra baixo não tinha nada, a porta só era do meio pra cima, dava pra passar uma pessoa, morcego assim (gesticula), nunca vi na minha vida, meu Deus do céu, olhei pra cama, não tinha colchão, só mesmo o lastro da cama, aí eu disse pra meu esposo, eu dei graças a Deus que ele foi comigo. Eu disse ó: eu não vou ficar aqui não, eu vou embora (Profa. Jéssica – entrevista narrativa, 2014).

Pedi auxílio a uma pessoa para ajudá-la a retornar para a escola do Assentamento, cuja estrutura física e de apoio era precária, “ensinava numa casa num ano e no outro ano tinha de se mudar pra outra casa”. “Chegou a época que nem cadeira pros alunos sentarem não tinha, nem mesa pro professor”. Depois, foi transferida para a escola onde está até hoje. Quando chegou, em 2010, “essa escola não era a que é hoje não, assim o piso, as paredes”. Tinha 40 horas, mas “depois colocou outra professora”, ficando com 20 horas.

Jéssica fala pouco sobre salário, informando que “não é tão ruim” e que o prefeito atual “paga direitinho, às vezes atrasa sim uns dias, mas não fica sem pagar nenhum mês não”. Já sobre a formação, fala apenas do PNAIC, diz que apesar de ser um curso para o 1º, 2º e 3º anos, usa “com a turma toda”, com os alunos do 4º e do 5º ano, já que sua classe é formada por alunos do 3º, do 4º e do 5º ano.

Com 16 (dezesseis) anos na docência em classe multisseriada, a professora Jéssica se encontra num momento de inquietação, angustiada e com sentimento de culpa, pois seus alunos estão tendo problemas com a leitura e a escrita. Este excerto reflete sua angústia:

É difícil! É difícil e é triste, eu fiquei muito triste com isso porque eu já tinha explicado o assunto, eu já tinha dito pra eles, fui junto, de cadeira em cadeira explicando, [...] Eu entendi que eles não sabem escrever as palavras, só escrevem o que coloco no quadro (Profa. Jéssica – entrevista narrativa, 2014).

Ela ainda fala sobre a quantidade de alunos, atualmente está com uma turma composta por 36 estudantes, e diz: “é muito difícil pra gente trabalhar [...], tem dias que eu não consigo, começo, eu sinto que eles não estão prestando atenção [...]”. Jéssica gostaria que mudasse isso, que “a turma fosse menor pra poder fazer um trabalho melhor”.

4.1.1.5 Amanda

“Eu não me vejo como uma professora de série única”.

Amanda P., 50 anos, é casada, não possui filhos. Tem 21 anos de docência, mas está há 20 em classe multisseriada. É professora efetiva, formada em Magistério. Fez o concurso em 1994 e assim que o resultado saiu, foi chamada “porque na época também estava em falta de professores”. Este concurso foi anulado em 1997 e em 1998 foi feito outro. Não conseguiu concluir a formação em Pedagogia, apesar de ter tentado por três vezes. Atualmente, participa da formação do PNAIC.

Diz que se tornou professora “por teimosia”, sua mãe não acreditava que tinha “capacidade de ser professora”, por considerá-la “tímida”. A mãe matriculou-a em Contabilidade, a teimosia a levou a fazer o magistério, mas “no primeiro ano de trabalho, eu descobri que não queria ser professora (risos), eu tinha de fazer Contabilidade. Aí trabalhei um ano como professora, voltei a estudar Contabilidade e fui trabalhar no Comércio”. E depois de nove anos trabalhando no comércio, ela foi morar na comunidade onde ensina até hoje, “foi a oportunidade que eu tive de voltar como professora, aí eu descobri que eu era professora mesmo”.

Amanda lembra que começou “a exercer a atividade como professora, só que na sala de aula não havia carteiras, nem mesa, nenhum tipo de material didático que

desse suporte para o professor”. Para resolver esse problema, comprou jornal e colocou para que as crianças sentassem. “Como não tinha material, nada, pedia que os alunos fizessem seus trabalhos usando jornais, sucatas”, por um período de um ano e meio. Após disso, houve doação de material didático e “a escola recebeu carteiras, mas não era suficiente para todas as crianças, então tinha que fazer um revezamento”; para tanto, dividia a turma. “Depois, com o passar do tempo, nunca foi reformada a escola não, mas foi recebendo materiais como carteira, material didático também, de apoio”.

Conta que a turma era composta por 42 alunos da “alfabetização até a 4ª série”, mas percebeu que havia alunos até mesmo da 4ª série que “não estavam para aquela série”, então fez “um trabalho de alfabetização com todos os alunos. Eles continuaram na série que estavam [...]”.

Comparando as condições materiais da escola atualmente com as de quando iniciou a docência na década de 90, ela diz que antes “as condições materiais eram zero” e que “hoje a escola tem suporte, tem material, tem tudo”, refletindo que “os professores não fazem o trabalho porque não querem”, pois “mesmo sem material, se quiser faz”. Fala, ainda, da necessidade da colaboração dos pais, informando que antes eles “eram mais participativos”.

Amanda também menciona a possibilidade de a escola ser desativada e acha que isso acontecerá em 2015, já que “o projeto da secretaria de educação era desativar essa escola”, por conta da redução de alunos”. Atualmente, tem apenas 14 alunos, recorda que “de 2004 pra cá que foi de 20 abaixo, mas os outros anos eram 42, de 35”. Sobre essa questão de quantidade de estudantes, diz que “quando tinha mais alunos, eles aprendiam mais do que hoje. É que os alunos naquela época queriam aprender”.

Apesar de dizer que “a escola multisseriada não deveria existir”, afirma que esta é importante para a comunidade, devido às dificuldades em relação ao deslocamento que tanto professor e alunos precisariam fazer para chegar à escola.

E sobre o salário, conta: “praticamente nos primeiros anos foi trabalho gratuito, porque era meio salário que a gente recebia. Eu lembro que o salário era 70

a gente recebia 30, [...] porque na época não tinha fiscalização” e que os professores foram “indenizados dessa época”.

Após o segundo concurso, de 1998, “o salário melhorou bastante, era o salário mais a porcentagem dos benefícios a que os professores têm direito”. Nos finais de ano, recebiam gratificação. Ao lembrar o movimento acerca da questão salarial, Amanda revela a importância de uma remuneração decente:

Foi muito bom. A gente que estava triste, já dava pra trabalhar mais alegre nessa época. Com o passar do tempo, o salário subiu, desceu... aí depende do político que entrou; entrava um político baixava, aí depois no próximo. Hoje não, hoje também tem o sindicato, que antes não tinha (Profa. Amanda – entrevista narrativa, 2014).

Evidencia, ainda, o papel do Sindicato na manutenção dos seus direitos no que tange à remuneração, que não ficou mais exclusivamente a critério dos governantes.

4.1.1.6 Jilmária

“A zona rural é assim, você trabalha, você não tem uma diretora lá, você não tem um coordenador, você não tem nada disso lá na zona rural, você fica lá a semana toda esquecida, esquecida, entenda”.

Jilmária R., 39 anos, declara-se solteira, mas na prática tem um relacionamento conjugal. Tem duas filhas. Atua na docência desde 2002, após aprovação no concurso, ficando apenas um ano sem ensinar em classe multisseriada. Fez o Magistério e sua formação inicial é em Letras. Há doze anos, atua em classe multisseriada. Mas, antes do trabalho docente, trabalhou como doméstica, “trabalhava nas casas dos outros”. Passa a semana toda longe da família pois o lugar onde trabalha é de difícil acesso. Falou da sua alegria ao ficar sabendo que “a escola está sendo modificada, vai crescer, vai ter quarto de professor [...]”.

A maternagem dela foi atravessada pelo exercício da profissão, suas duas filhas “foram criadas com os outros”. Teve “que deixar elas para ir trabalhar” pois disso

dependia “dar o de melhor para elas”. Ainda sobre o afastamento do dia-a-dia familiar, Jilmária diz que sente falta das suas filhas e essa situação lhe causa ansiedade.

A entrada na docência foi marcada por um cenário desconhecido, uma “sala de multisseriado” que “tinha na faixa de 35 alunos”, numa escola cuja “infraestrutura”, “é mínima”, ficava tudo apertadinho. Segundo Jilmária, “não sabia nem o que fazer porque naquela época ninguém deu um curso, não preparou a gente para a gente enfrentar aquela realidade”.

Outro ponto que destaca bastante na entrevista é o acesso à escola, seu local de trabalho. Até hoje precisa ficar na comunidade onde ensina, pois não tem transporte para “ir e voltar”; além do mais, as estradas não são boas e “quando chove é uma dificuldade imensa”. Os alunos que precisam de transporte para chegar à escola ficam até uma semana, 15 dias sem frequentar as aulas.

Tem receio de pegar algum tipo de doença que vê na comunidade, mas não se afasta porque reconhece o apoio que a mesma dá. Queixa-se da infraestrutura da escola, da escassez de água, da falta de energia de unidades escolares do município onde atua. Ela se lembra do programa do governo federal “Luz para Todos”, dizendo que foi “bem aproveitado”, mas que ainda há escolas “que não têm energia”. A escola onde atualmente exerce a docência possui energia, tem geladeira, ventilador, comprados com os recursos do CAIXA ESCOLAR, apesar de que “o ventilador não resolve nada” naquela “sala pequena”. O referido Caixa também é usado para comprar material didático; antes dele “era um problema, faltava material didático”, “precisava de várias coisas” e tinha de tirar do seu salário para comprar “para fazer uma coisa melhor” para os alunos.

Para Jilmária, a aprendizagem dos alunos é limitada pela falta de “conhecimento” dos pais, ela diz que “tem alunos que precisam muito de ajuda” e que “o professor só não faz milagre”. Para melhorar a situação da classe multisseriada, acredita que precisa de um professor auxiliar e também de uma sala ampla para o “conforto” dos alunos, do professor, da comunidade”.

Fala ainda da criação das crianças, fazendo uma comparação entre o “tempo que os alunos realmente aprendiam porque o professor tinha direito a dar um castigo, colocar de joelho [...]” e o que acontece “hoje em dia”, quando “o professor não tem

direito a nada; se vacilar, o professor ainda apanha do aluno, mas não pode bater no aluno porque senão vai preso”.

Sobre a formação, apenas se referiu ao curso de licenciatura em Letras e ao curso do PNAIC. E quanto ao salário, não está satisfeita; para ela, “professor sofre, além de sofrer, ganha pouco e às vezes ainda é humilhado até pelos próprios colegas”.

O sonho dela é “ensinar no ginásio”, ainda continua ensinando em classe multisseriada porque não teve oportunidade de conseguir 40 horas na cidade. Explica que sua permanência neste tipo de classe se deve ao fato de que fez o concurso para a zona rural e que na cidade “não tem muita escolha”. Sobre isso, destaca sua insatisfação, informando que para conseguir é necessário “bajular”. Bajular, segundo a mesma, significa “estar ali todo dia na secretaria, pedindo, se humilhando”, pois “professor só faz se humilhar” e “quem apronta tem mais sorte”, porque “eles dizem que vão botar na sede para vigiar”.

4.1.1.7 Janaína

“Eu não consigo ver a classe multisseriada só como algo ruim, como muita gente vê”.

Janaína P., 44 anos, casada, possui dois filhos. É pedagoga e há 26 exerce a docência. Desse tempo, 24 anos como professora em classe multisseriada. Iniciou a atividade como *professora leiga* e tornou-se efetiva por tempo de serviço, já que depois que “fez o PROFORMAÇÃO”, estava “como professora leiga, daí só foi mudando de nível a partir do momento que (...) foi se especializando”. Antes de participar do PROFORMAÇÃO, Janaína fez o CPA²³. É sindicalizada, participa de

²³ Os exames supletivos são realizados no Estado da Bahia pelas Comissões Permanentes de Avaliação (CPA), autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). O funcionamento das Comissões também é regulamentado pela Resolução CEE nº 138/2001 e Portaria SEC nº 12.235/2002. In: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaodejovenseadultos/examesupletivo/cpa>

reuniões e considera importante estar integrada, estar unidos, pois parte do pressuposto de que “mudar sozinho é difícil”.

A docência era seu sonho. O desejo foi realizado mediante a necessidade sentida por uma professora que estava com 46 alunos e “não estava dando conta”. A ideia era dividir a turma, mas não foi possível porque segundo o secretário de educação, não seria possível, já que tinha menos de 50 alunos. Então, a professora desistiu e Janaína assumiu a classe. Conta que no início achou “meio complicado por causa da distância, mas o sonho de trabalhar naquela escola” fez com que essa distância se tornasse “nada” para ela.

A primeira experiência como docente, na condição de *professora leiga*, foi com uma turma multisseriada com alunos de pré a segunda série. A partir da 3ª série, os alunos estudavam em outra escola. Sobre esse período de iniciação à docência, Janaína diz: “eu também não me via na capacidade de trabalhar com as outras séries, porque além de estar ainda sem certos conhecimentos, eu acreditava que ia embolar demais todas as séries e traria muita dificuldade”. Trabalhou nessa escola por seis anos. Depois disso, ficou dois anos trabalhando com alfabetização mas retornou a trabalhar com a classe multisseriada, “o que na época não era tão difícil” para ela porque, segundo a mesma, “já tinha uma certa experiência”.

Ao se lembrar dessa escola, diz que era “meio deserta, um lugar e tanto, mas assim, não tinha energia”, “na época até mimeógrafo era difícil, era um para o subsistema inteiro. Quando se mudou para a outra escola (onde trabalha até hoje), após seis anos, “já tinha o mimeógrafo na sala”. Apesar de dizer que “agora” “utiliza muita xerox, muito material da internet”, faz isso geralmente com recursos próprios, pois se quer um trabalho de qualidade, não é sensato “esperar que a prefeitura mande, ou não mande”. Nota-se, portanto, que apesar das melhorias sinalizadas, ainda hoje há limitação em relação às condições materiais.

Permaneceu na classe multisseriada por “necessidade”, já que o número de alunos foi reduzido. Houve a nucleação no subsistema educacional onde trabalha mas não por muito tempo, por conta dessa redução na quantidade de alunos, assim, “automaticamente as turmas se juntaram”. Atualmente, trabalha com uma classe com alunos de 4º e 5º ano e para ela, isso é um “privilégio”: “eu gosto dessas duas turmas,

eu acho assim que são as séries que mais se aproximam, na questão dos conteúdos, e mais fácil para trabalhar. Assim como 1º e 2º também daria, mas eu prefiro os maiores, 4º e 5º ano”.

Acredita, entretanto, “que se fosse separado, a questão não era só o trabalho do professor pra ser menos, mas a questão de facilitar pro próprio aluno, uma turma menor e com uma série só, mas acho que vai ficando por aí”. Janaína também defende que seja “uma professora pra cada disciplina”, “porque, na verdade, professor de primário é muito carregado, são todas as disciplinas – português, matemática, história, geografia, ciências e o que vier pela frente, ainda, a necessidade”.

Fala, ademais, da falta de tempo durante o ano letivo para cuidar da saúde, sair com a família, deixando tudo para as férias.

4.1.1.8 Raíssa

“E durante esse percurso todinho, dessa trajetória de 22 anos, eu andei mais ou menos 18 anos sem saber o que era um transporte, mas nunca desanimei, sempre cheguei na escola com um sorriso”.

Raíssa A., 46 anos, há 22 trabalha como professora de classe multisseriada. Ela tem cinco filhos e, apesar de declarar-se “solteira”, vive com o pai de seus rebentos. É formada em Magistério, iniciou a docência como *professora leiga*. É efetiva. Fez o PROLEIGOS e o PROFORMAÇÃO.

Quando começou a trabalhar, a sala de aula não tinha cadeiras, “muitas das vezes” “fazia uma pilha de livros já usados para os meninos sentarem”. “Os meninos ficavam um tanto sentados e outros em pé”, chegando ao ponto de uma aluna desmaiar. Tal fato mobilizou a professora, à procura de solucionar esse problema. Ela conta que a secretaria autorizou que fosse buscar os bancos doados por um senhor. Com o passar do tempo, recebeu as cadeiras e mesmo “não estando em boas condições”, eram melhores que os bancos.

Trata da falta de computador na escola, ao tempo em que traduz seu desejo – e dos alunos – de ter um computador na escola, justificando ao falar da importância

da tecnologia neste mundo globalizado. Raíssa não sabe fazer uso dessa tecnologia, mas diz que não tem “esse conhecimento” porque ainda “não teve a oportunidade”,

Porque eu acho assim que a oportunidade vai surgir pra mim no dia que eu tiver um computador na sala de aula, aí até pra *mim* administrar minhas aulas vai ser bem melhor, porque vai ser mais fácil, que cada dia que passa a gente vê que a globalização vai se avançando, e o professor que não está preparado vai ficando pra trás. (Profa. Raíssa – entrevista narrativa, 2014).

Diz que “quanto às condições de trabalho”, muitas vezes fica “um pouquinho chateada porque o professor que trabalha com multisseriado tem uma carga horária que não é fácil”. Além de fazer “atividade na escola”, muitas vezes vai dormir tarde, “planejando, fazendo plano, corrigindo atividade”, para deixar sua aula “toda pronta para o outro dia”. Não quer deixar de ser professora de classe multisseriada e teme, por conta da queda no número de alunos nos últimos tempos, não ter quantidade suficiente para formar duas turmas, já que trabalha 40 horas.

Informa que tem “participado de vários cursos”, mas não possui nível superior, o que lhe faz sentir vergonha, se sentir inferior quando alguns colegas perguntavam: “e aí, você não está na faculdade não?”. Raíssa justifica que não fez “faculdade devido às condições de trabalho”. Destaca a importância do relato positivo de alguns colegas em relação ao desenvolvimento do seu trabalho: “você não está fazendo faculdade, mas você sempre faz um bom trabalho”, o que a animava. Defende que “para a educação ser melhor, é preciso que o professor seja mais remunerado, principalmente aquele que trabalha em sala de multisseriado [...]”.

Emociona-se ao dizer que fez um voto com Deus, que “só queria sair da Educação quando alfabetizasse os meninos da região”. E que não desiste por conta dos obstáculos quando está “enfrentando alguma coisa”, pois vê “que a educação ainda é tudo pra poder transformar esse mundo em que a gente vive hoje”. Ela ainda vê “que os nossos jovens, as nossas crianças vão ser os futuros professores” e é por isso que sempre passa “uma imagem boa para eles”.

Trata do desgaste “das cordas vocais no decorrer do tempo”, já que professor fala muito. Muitas vezes, sua voz foge e, além desse problema, também está com a

audição comprometida há quatro anos. Levou um tempo com dificuldade de ouvir seus alunos, “tinha de ir mais perto”. Esses problemas de saúde têm deixado a professora Raíssa preocupada, pois ela tem medo do quadro se agravar e, por isso, precisar sair da sala de aula. Deseja “que tivesse um PLANO (DE SAÚDE), pra que pudesse também ajudar os professores”, para que “pudesse se cuidar melhor pra exercer” a profissão “com saúde”.

4.1.1.9 Damiana

“Essas coisas decepcionam a gente e faz a gente ficar doente”.

Damiana M., 55 anos, é casada e tem quatro filhos. Formada em pedagogia, tem 32 anos de atuação na docência e desses, 31 em classe multisseriada. É efetiva. Mudou-se para a zona rural após seu casamento com uma pessoa da comunidade onde leciona. Sua primeira experiência docente foi como professora de banca.

Recebeu um convite para falar com o prefeito para trabalhar como professora e conta que “com pouco tempo” começou a trabalhar pela prefeitura, com carteira assinada, “isso em 1993”. Nessa época, era *professora leiga*, ensinava “dentro de casa”. Construiu o “prédio escolar”, “uma casa com duas salas, e uma varanda, um banheiro, uma cozinha”, “com recursos próprios”, “não é um prédio equipado, bem, mas dá pra ir trabalhando e levando”.

Conta que, quando começou, “o salário era bem baixo”. No início, atuava por 40 horas “e o salário era pouquinho, mas dava para ir levando”. Material didático nesse período “era muito difícil”, a merenda era ela quem fazia e seu marido era quem pegava na cidade. Mas, com o tempo, “as coisas foram melhorando mais”.

Ao falar sobre sua formação, lembra que seus pais “comprava aquela cartilha Alice” e sua mãe “ensinava aquela liçãozinha”. Fez até a 4ª série e estudou apenas um ano na escola. Antes, além das lições dadas pela mãe, também frequentava a casa de professoras que passavam “um dever” e ela copiava no caderno. Acha que desde pequena tinha aquele interesse, aquela vontade de aprender e sabe que

aprendeu. Não deu continuidade à sua vida escolar nesse período, mesmo morando na cidade, pois não encontrou vaga para “estudar pelo dia”, tendo vaga apenas para a noite. Mas sua mãe não permitiu que ela fosse matriculada para estudar no noturno. Damiana foi aluna num tempo em que no Brasil a escolarização ainda era restrita, ela nasceu em 1960 e no país o processo de expansão do ensino vai se dar a partir da década de 90, fundamentado na Constituição de 1988.

Passou muitos anos sem estudar. Chegou a trabalhar “em casa de família”. Casou-se com uma pessoa da zona rural e foi morar na comunidade onde vive até hoje, tornando-se professora, primeiro como professora de banca, certamente influenciada pelo exemplo que teve na sua infância. Passou a ser *professora leiga* trabalhando pela prefeitura. A partir de então, participou de um processo de formação por meio do LOGUS II e de cursos de educação continuada, como o PROLETRAMENTO. Atualmente, participa da formação do PNAIC. Fez o curso de Pedagogia, pela UNEB 2000, trabalhando o dia todo, “indo para a cidade para fazer a faculdade, foi muito difícil, muito pesado”, mas agradece a Deus por ter conseguido. Trabalhou com o MOBRAL. Viveu nesse percurso profissional de 31 anos a experiência como diretora, gestora de sete escolas, mas por considerar muito pesado, resolveu voltar para sala de aula. Foi efetivada por tempo de serviço, não prestou concurso para atuar como professora.

Atualmente, pensa em se aposentar e ainda não o fez por conta da perda de algumas “vantagens”. Damiana ainda fala que há poucos anos, “depois de tanta dificuldade”, vive trabalhando doente e declara ter esfriado em relação ao trabalho que desenvolve, apesar de amar sua profissão. Revela, por fim, que sofreu muito nesse percurso.

4.1.1.10 Aline

“Aí eu imaginei: ‘eu sou leiga, mas eu posso me esforçar e começar a gostar e quem sabe eu não me torno uma profissional?’”

Aline F., 46 anos, é casada e tem duas filhas. Licenciada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia, atua em classe multisseriada há 26 anos. Tornou-se professora por necessidade e pelo desejo de “ter uma profissão”. Recorda que o pai “sempre morou na roça de alguém, pegava tipo contrato”. Esse fato lhe fez desejar ter uma profissão.

É efetiva com desvio de função, fez o concurso para “serviços gerais” em 2002. Fala da “angústia”, do “medo de perder a profissão” que sentiu por muito tempo e diz: “hoje eu não tenho mais medo que me tirem para serviços gerais, se me tirar, eu estou aqui. Eu tenho a humildade de ir, com o coração doendo, né? Claro”. A título de formação, ela participou do PROLEIGOS e do PROFORMAÇÃO.

Lembra que assim que começou a ensinar pela prefeitura na escola, “não tinha cadeira, não tinha material nenhum para trabalhar” e que seu pai “ajeitou umas tábuas e pegou assim uns tijolos de terra”, “ele pegou aqueles tijolos e colocou as tábuas em cima”, então ela começou a ensinar.

No primeiro ano, com carga horária de 20 horas, tinha 22 alunos, mas esse número aumentou e por isso passou a ter 40 horas. Não aceitava ensinar aos alunos da 4ª série, por ter feito exatamente até a 4ª série. “Como é que eu vou ensinar a 4ª série, se eu só tive a 4ª série?”.

Sua condição de *professora leiga* gerava em Aline angústia, insegurança, medo. Ao rememorar essa situação, fala da sua descrença por meio de expressões como: “eu leiga, não tinha nada para oferecer, praticamente”. Contudo, diz que “tinha, sim, muita boa vontade, amor e dedicação”. Outro excerto que marca sua insegurança é este: “eu trabalhava insegura, quando chegava alguém na minha sala, eu ficava meio, tipo assim, com medo de ser corrigida, com medo de estar fazendo alguma coisa errada”, e complementa “eu não tinha certeza do que estava falando e fazendo”.

Trabalhou cerca de 13 (treze) anos como contratada. Só em 2002, prestou concurso, mas o fez para serviços gerais, pois ainda não havia concluído o PROFORMAÇÃO.

A história da profissão docente de Aline expressa com bastante ênfase o mal-estar docente. Primeiro viveu a angústia que acompanha a docência de um *professor leigo*, depois de ter feito um concurso para serviços gerais e atuar como professora

na condição de *desvio de função*. Mesmo assim, a professora diz: “agradeço muito por tudo e continuei até hoje, e penso que só saio quando o Senhor permitir, ou quando eu me aposentar, não sei quando”.

Sobre a classe multisseriada, diz que “é difícil trabalhar, muito difícil”, informando, ainda, que os alunos da classe multisseriada “são lentos”, “não conseguem avançar da forma que a gente quer”. Acredita que se “tivesse uma auxiliar pra ajudar na classe multisseriada, os meninos aprenderiam mais”.

Sente-se “realizada, apesar das dificuldades”, embora muitas vezes não encontre alguns materiais, o que é resolvido com improvisos, fazendo o que está ao alcance.

Sobre a questão salarial, Aline lembra que houve um tempo em que recebia muito mal, “menos de meio salário por 40 horas”.

4.1.1.11 Eduarda

“Praticamente, quem consegue desvendar todo esse mistério do multisseriado o que vier é lucro, não tem medo de outro desafio não, vai em frente e consegue”.

Eduarda S., 34 anos, é casada e tem três filhos. Efetiva há 15 anos, atuou como professora por 13 na condição de “desvio de função”, já que em 1999 fez o concurso “para serviços gerais”. Em 2012, prestou “o concurso público para professora” e encontra-se, atualmente, “no período do estágio probatório”. É pedagoga, iniciou a docência como *professora leiga* e nos dois primeiros anos (1997 e 1998), exerceu a docência como professora contratada. Concluiu a formação geral no mesmo ano que fez o concurso para serviços gerais. Participou do PROFORMAÇÃO nesse mesmo ano, 1999. Para ela, o “PROFORMAÇÃO ajudou muito”. Sua primeira experiência como professora foi em classe de EJA (Educação de Jovens e Adultos) durante dois anos, sendo “promovida para trabalhar durante o dia”, com classe multisseriada, logo em seguida.

No início da entrevista, informa que a entrada na profissão docente se deu por “necessidade mesmo de trabalho”, tendo a “visão de que o trabalho poderia ajudar até

mesmo no sustento da família”, porque veio “de uma família humilde, composta por dez irmãos”.

Eduarda rememora sua vida escolar, fazendo emergir memórias carregadas de sentidos, de significados que vão dando clareza daquilo que a torna o que é. A família assume papel central nesse percurso, da entrada na escola até sua graduação em Pedagogia. Emociona-se ao se lembrar de um irmão que, segundo ela, “investia a oportunidade que ele não teve, ele investia em mim e até mesmo na faculdade ele me ajudou muito, infelizmente, ele não chegou a concluir (...), pois faleceu com um problema de saúde”. “Meu pai passava na porta da escola e já me dava o dinheiro do lanche”. “Mesmo com aquela pouca condição, aquele pouco que eles (os pais) têm, sempre investiram”.

[...] eu lembro na época que o transporte, quando quebrava, os pais vinham buscar na estrada, esperavam um período, não chegava, vinha em busca, já vinham atrás ver o que foi que aconteceu, o que ocorreu (Profa. Eduarda – entrevista narrativa, 2014).

[...] mesmo quem não tinha o domínio da leitura e da escrita, queria saber se estava fazendo as atividades, a preocupação dos pais também naquela época era outra, os pais tinham o prazer de colocar o filho na escola pra amanhã ou depois serem outro, outra pessoa” (Profa. Eduarda – entrevista narrativa, 2014)

A escola simbolizava a possibilidade de uma “vida melhor”, menos sofrida, e para Eduarda, ela cumpriu seu papel.

Segundo ela, “a parte principal do multisseriado é você tentar se adequar à realidade. Se você está ali dentro daquela sala [...] com diversas séries, você precisa buscar método [...] que atenda a todos e que não prejudique nenhum”. Destaca, ainda, a importância dos cursos de formação.

Mesmo ressaltando que não é “de reclamar muito de salário”, diz que precisa “melhorar mais” e que é “necessário se rever, necessário se investir”, destacando que a docência é “uma profissão árdua, que exige muito de nós”. E continua dando ênfase a essa questão, quando diz que o professor carrega essa bagagem para casa e que para “fazer o melhor, deve ainda buscar cursos, formações, investir nos estudos. Então, é necessário que tenhamos, sim, um bom salário”. Num outro momento da

entrevista, ela diz: “Não é fácil trabalhar no multisseriado não, tarefa árdua, a gente tem hora que fica assim, dá vontade de jogar tudo pro ar, mas depois a gente volta, se concentra e vai em frente”. Mas também diz: “não tenho pretensão de mudar das séries que eu trabalho, da localidade, eu gosto muito de trabalhar na zona rural”, “se me der uma sala de multisseriado [...], eu sei que vou dar conta porque eu estou preparada para aquilo ali; então, eu pretendo continuar nessa linha, buscando sempre formação, pesquisando [...]”.

Esses excertos da narrativa de Eduarda encontram eco nas discussões relacionadas a sobrecarga de trabalho, da intensificação do trabalho docente. Assim como situa a discussão em torno da ideia de pertencimento, noutras passagens, essa questão assume preponderância no exercício da docência da professora. “Estar no multisseriado, assim na zona rural, pra mim é uma honra [...], nasci e me criei na zona rural”. “Foi dali que eu saí” e “que hoje levo o meu retorno”.

Sobre o trabalho docente em classe multisseriada, ela ainda diz que se trata de “uma tarefa árdua”, mas que “dá pra levar, dá pra continuar”. Fazendo uma comparação entre o passado e o presente, diz que “o sistema hoje ajudou muito, a tecnologia também”, que “antigamente” “só tinha apenas um livro didático composto com todas as disciplinas”, “hoje tem diversidade, diversidade de recursos, de meios”. Todavia, informa que “o sistema às vezes também traz a situação que nos deixa de cabeça quente”.

4.1.2 Condições de trabalho e táticas docentes no cotidiano do trabalho das professoras

Para tratar de maneira específica das condições de trabalho e táticas docentes, resolvi apresentá-las em duas seções, com excertos das narrativas que as caracterizam. Na primeira seção, faço uma discussão modelada pelas categorias *guarda-chuva*: entrada e permanência; nesta, são apresentadas as categorias que estão circunscritas nas condições objetivas e também nas condições subjetivas. Em seguida, na segunda seção, apresento alguns dispositivos pedagógicos, os quais

desvelam táticas docentes nas entrevistas narrativas, ancorada numa análise que se sustenta nos conceitos de táticas e estratégias com base em Michel de Certeau. Para tratar das táticas produzidas no exercício da docência, antes foi necessário tecer uma discussão acerca do modelo estratégico do Sistema de Ensino do Brasil.

4.1.2.1 Condições de trabalho docente: entrada e permanência

Entre passado e futuro, um espaço, um tempo presente, de longe essas professoras têm as condições de trabalho que se sabe necessárias a uma “educação de qualidade”. Uma questão que não pode passar em branco são as condições socioeconômicas dos alunos, que saltam nas narrativas das professoras.

Pelo que narram sobre a entrada na profissão, a docência para todas chegou-lhes como uma oportunidade de trabalho, uma possibilidade de “mudar de vida”, principalmente para as que iniciaram como *professoras leigas*. Sem formação, sem experiência, sem as condições materiais mínimas necessárias ao exercício docente, assim estas professoras viveram os primeiros tempos de profissão.

Infelizmente, o que se observa é a “manutenção das desigualdades de poder” (APPLE, 1999, p. 17), tanto no que se refere à situação da realidade socioeconômica dos/nos lugares onde essas escolas estão inseridas como da situação das professoras de classes multisseriadas no sistema educacional nos municípios pesquisados no Território de Identidade do Baixo Sul.

Evidencio, portanto, por meio de excertos das narrativas, a pobreza material e as limitações no âmbito da formação dessas professoras; não possuem tempo, além das dificuldades de acesso, para investir em formação, ficando quase sempre na dependência dos programas de formação ofertados pelo Ministério de Educação. Infelizmente, essas professoras não gozam do direito ao tempo determinado por Lei, 1/3 da carga horária, para cuidar da formação, para desenvolver as atividades de planejamento, avaliação, preparação de material, dentre outras.

Cabe mencionar que a discussão sobre as *condições de trabalho* está estruturada com base em duas categorias principais: entrada e permanência, mas no bojo dessas são evidenciadas as categorias que emergem das próprias narrativas. Destarte, nas seções a seguir, essas categorias estão organizadas em dois grupos – o das condições objetivas e o das condições subjetivas.

4.1.2.1.1 Condições objetivas

As condições objetivas capturadas na rede das narrativas sobre as condições do trabalho docente estão relacionadas a vários aspectos, tais como: Origem; Gênero; Formação; Tempo de magistério; Recursos pedagógicos, estrutura física e de apoio; Interação com a comunidade; Jornada de trabalho; Recrutamento, contratação e, por fim, remuneração.

Tomando as narrativas das professoras, buscarei sistematizar questões relacionadas às condições de trabalho, iniciando por destacar:

4.1.2.1.1.1 Origem

“[...] a origem sociocultural é um ingrediente importante na dinâmica da prática profissional”.

Afinal, de onde vêm essas professoras e que implicações sua origem tem sobre a escolha e exercício da profissão?

Tomando como base o estudo de Penna (2011, p. 96), “diferentes pesquisas feitas em épocas distintas apontam para o fato de que, em parte, os profissionais das

primeiras séries do ensino fundamental têm origem nas camadas populares, fato que se acentua na atualidade”. Mas por que é relevante trazer essa discussão neste estudo?

As professoras entrevistadas, com exceção de Carolina e Amanda, narram sobre dificuldades enfrentadas no processo de escolarização e, como dizem, deixam a ideia de que essas dificuldades estão associadas à sua origem social. Segundo Tenti Fanfani (2005), o capital escolar de que dispunham as famílias, onde elas nasceram e cresceram, nos pode dar algumas indicações sobre o campo social de origem do atual corpo docente.

Evidentemente, essas limitações trazidas no bojo do contexto social no qual estão inseridas estas professoras imprimem à realidade educacional algumas consequências. Trata-se de reconhecer que as condições sócio-econômico-culturais dos sujeitos escolares, professores e alunos, estão também relacionadas às condições de trabalho docente. Como vimos na parte em que apresentamos as professoras, de maneira individual, a maioria delas iniciou a docência como *professoras-leigas*, e isso para elas causava “medo”, “insegurança” no fazer pedagógico. Logo, como negar que as condições de vida dos professores interferem em sua condição profissional?

Se, por um lado, a origem social do professor é um fator preponderante para se analisar o trabalho docente, não se pode, absolutamente, esquecer que a origem social dos alunos também o é. A narrativa de Carolina, por diversas vezes, destaca problemas causados por conta da forma como vivem esses alunos; também vemos isso de maneira muito enfática na narrativa de Jilmária; quase todas as narrativas marcam as limitações provocadas pela condição social dos alunos e também fazem referência às suas, quando falam da entrada na docência.

A professora Eduarda faz referência, durante um bom tempo da entrevista, sobre sua família, demarcando o lugar onde nasceu e cresceu, os “jeitos” encontrados por seus pais para possibilitar-lhe o estudo, as dificuldades em relação à compra dos materiais escolares. Eduarda refere-se ao *tornar-se professora*, explicitando suas razões, quando diz:

[...] e a parte em que me tornei a ser professora, na época foi a necessidade mesmo de trabalho; era ainda muito jovem, mas já tinha essa visão de que o trabalho poderia ajudar até mesmo no sustento da família, porque eu venho de uma família humilde, composta por dez irmãos e que os meus pais, eles são mesmo da zona rural, o sustento é retirado mesmo dos produtos da agricultura. [...] o que a gente conseguiu hoje não foi fácil, né? Que mesmo sendo de classe baixa, [...] Então, ter começado de baixo pra mim, foi de grande valia, porque sei hoje o que é dar valor às coisas, sei de como foi que os meus pais conseguiam o recurso para me colocar nos colégios, eu via a preocupação, via a determinação, e que eles faziam de tudo pra que eu estudasse, pra que eu conseguisse. (Profa. Eduarda – entrevista narrativa, 2014).

O que as professoras informam encontra ressonância no conceito de resiliência, em que *tornar-se professora* se configurou um momento-charneira (JOSSO) e a partir desse momento há, apesar das dificuldades, das limitações, um novo cenário econômico-social. Os filhos dessas professoras gozam de mais oportunidades na dinâmica da vida social.

4.1.2.1.1.2 Gênero

Como já mencionado na primeira parte desta pesquisa, constatou-se por meio de aplicação de questionário que a docência nas escolas multisseriadas no meio rural, nos municípios partícipes, é predominantemente feminina – mais de 90%. O que confirma o que outras pesquisas informam, como a do GESTRADO (2012), a de Gatti e Barreto (2005), mencionadas na primeira parte deste estudo.

Quando solicitei das secretarias um levantamento com os nomes de professores com mais de 10 anos no exercício da docência em classes multisseriadas, lembro-me que apenas um professor (sexo masculino) foi mencionado. Não restava dúvida sobre a feminização da docência nessas classes, possibilitando-me afirmar que mesmo com as mudanças por que a docência vem passando, e não são poucas, com “o aumento de docentes do sexo masculino a partir do início da década de 1990” (FERNANDES; SILVA, 2012, p. 47), há ainda uma predominância de professoras do

sexo feminino, principalmente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Segundo Gatti e Barreto, essa feminização da docência está relacionada com os cursos de formação para o magistério, já que estes estão “permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação (2009, p. 62). Nesse sentido, Tardif e Lessard (2011) também colaboram para a compreensão desse fenômeno. De acordo com os autores supracitados, “ainda hoje, 85% dos professores do primário e do secundário são mulheres [...]. Existe como que uma continuidade entre o trabalho doméstico tradicionalmente feminino e essas pequenas tarefas efetuadas pela professora da escola primária” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 176).

Quando se referem a *pequenas tarefas efetuadas*, Tardif e Lessard (2011) estão se referindo às atividades de preparação das salas de aula e os textos, produção de atividades para distribuir aos alunos, prever o material pedagógico necessário, rever as lições do dia, dentre outras. Segundo os mesmos, “manter a classe em ordem, cuidada, “fazer o ordinário”, preparar como é preciso atividades e material” (idem, ibidem), tratam-se de “qualidades tradicionais das professoras de profissão e das mulheres em geral, como testemunham as antigas recomendações morais para aceitar mulheres no ensino” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 176). Essas qualidades, conforme o que narram as professoras, se mantêm na realidade estudada.

4.1.2.1.1.3 Tempo de magistério

Fiz a opção de definir que na segunda etapa desta pesquisa os participantes tivessem mais de 10 (dez) anos de docência em classe multisseriada. Por quê? Por entender ou acreditar que assim eu conheceria mais sobre a história da docência no contexto da multisseriação. Assim, o menor tempo de magistério foi 13 (treze) anos e o maior 32 (trinta e dois).

Entre o tempo de começar e o tempo de concluir, o professor vive uma jornada profissional marcada por desafios, por decepções, por esperança também! Há um cansaço sinalizado nas narrativas de Manoela, 28 anos de docência, ao dizer: “eu tenho dito que eu não sei se eu vou levar mais de trinta anos na sala, [...] mais de trinta anos na sala, mas também a gente olha aquela parte que Deus não dá um fardo a você pesado que você não possa carregar”. (Manoela). E de Damiana, 32 anos de exercício profissional, ao declarar que ainda não se aposentou porque soube “que tem umas vantagens que a gente perde, aí eu estou dando um tempinho, mas se essas vantagens forem demorar ainda de ser resolvida, eu acho que não vou continuar mais não. Para o ano eu já vou pedir a aposentadoria”.

Como se pode perceber, o tempo de magistério é atravessado por uma série de acontecimentos, as professoras falam desse tempo rememorando *momentos-charneira*, momentos de tomar decisões, de enfrentamentos, de mudanças.

O tempo de magistério refletido por essas professoras é, pois, marcado por dois grandes episódios: 1. “Os primeiros tempos da profissão” e 2. “Os anos de passagem”. No primeiro, destaca-se “a insegurança e a sobrevivência”; no segundo, a permanência na docência em classe multisseriada. As expressões aspidas são de Cavaco (1999).

4.1.2.1.1.4 Formação

Nesse contexto, constatou-se que, nas décadas de 80 e 90 no movimento da expansão do ensino no Brasil, no meio rural, muitos professores iniciaram a docência nas escolas de ensino fundamental da rede pública, no Território de Identidade do Baixo Sul, “sem nenhum preparo específico para o magistério” (GATTI, 2011, p. 171), como demonstrado pelas *professoras leigas*. Com o passar do tempo, elas foram participando de formações, a exemplo do programa de formação em exercício, o PROFORMAÇÃO. Seis professoras fizeram o curso do proformação para conseguir o

título do magistério; uma das sete, para a conquista desse título, fez o LOGUS II²⁴. Atualmente, seis professoras são licenciadas em Pedagogia e duas em Letras, apenas três não fizeram uma licenciatura.

A professora Raíssa recorda-se da conquista da formação em magistério, por meio do PROFORMAÇÃO, lembrando: “conseguimos, juntamente com colegas de outros municípios, que na formação que aconteceu foram 125 professores, e todos nós fomos vitoriosos” (RAÍSSA). Muitas são as passagens nas narrativas dessas professoras que fazem lembrar que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva”. Com exceção do município de Taperoá, em todos os demais, uma ou as duas professoras entrevistadas participou/participaram do PROFORMAÇÃO.

Nesse sentido, precisamos falar de uma formação de professores para as classes multisseriadas, defendendo, portanto, a existência da formação continuada com o objetivo de trabalhar sob a ótica da transgressão do paradigma seriado urbano, tão presente na realidade educacional do meio rural. Uma formação capaz de escutar o que os professores têm a dizer sobre suas experiências docentes.

Não mais a “formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto” (IMBERNÓN, 2010, p. 40). Nesse modelo a teoria “é passada de forma descontextualizada”, apesar desta fazer apologia à *contextualização*”.

Os programas e suas propostas de formação para mudanças educacionais pecam ao negar, no âmbito da formação, a *experiência docente*, eles partem quase sempre de uma visão generalizada dos problemas. Não seria inteligente ouvir a voz dos protagonistas da ação, ouvir deles o que dizem sobre sua docência? Existem

²⁴ O projeto LOGOS nasceu em 1973 através do parecer 699/72 do Ministério da Educação. O LOGOS I se constituiu como uma etapa experimental do projeto, com o sentido de se estabelecer a eficácia dos materiais e meios que seriam utilizados no curso. O LOGOS II foi desenvolvido na fase de expansão do projeto em nível nacional. O LOGOS II foi desativado no Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB) em 1990, sendo substituído pelo Programa de Valorização do Magistério (PVM). Este programa começou a ser implantado em 1992, seguindo os mesmos moldes do LOGOS II. O PVM atende a professores que necessitam desde a formação de 1º grau até a formação específica do magistério. In: <http://www.webartigos.com/artigos/importancia-da-educacao-a-distancia-para-a-formacao-continuada-de-educadores/84780/#ixzz3Oem1AipM>, ACESSO EM 12/01/2015.

programas que em sua escritura explicitam a relevância da ação, contudo, muitos estão presos à ideia da execução do que está sendo proposto; por alguns programas, a execução é averiguada no denominado “acompanhamento pedagógico”.

Além disso, da negação dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, tem a questão de estarem sendo sobrecarregados pela existência de diversos projetos simultaneamente. A professora Damiana expressa bem esse contexto ao falar da existência dos “muitos projetos”: “bem a gente não termina um já vai chegando outro”; “Às vezes, é como eu falei, antes de terminar um projeto, aí já vem um outro. ‘Olhe, é para trabalhar tal projeto’. E aí a gente tem que trabalhar esse projeto dentro do nosso plano de aula. Às vezes a gente fica assim meio confusa” (DAMIANA). É condição *sine qua non* considerar que

[...] a intensificação constitui uma das formas de corrosão mais tangíveis das condições de trabalho dos professores. Existem muitos sintomas, desde o mais insignificante ao mais complexo – desde não ter tempo algum, nem sequer para ir à casa de banho, tomar uma chávena de café, descansar, até ter uma ausência total de tempo para se manter informada da sua área [...]” (APLLE, 1999, p. 119)

Muitos projetos chegam aos professores como “pacotes educacionais” prontos, cabendo-lhes apenas a execução. Tal execução tem sido garantida por meio do processo de formação continuada, a exemplo do PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO (BAHIA). As professoras são gratas à sua inclusão nesse movimento da formação, e acolhem, mesmo sabendo que terão de se esforçar para fazer as “adaptações” necessárias para o contexto multisseriado nesse território, programas como o PACTO:

Agora mesmo o município está contemplado pelo programa do PACTO, que é uma modalidade que requer bastante atenção, bastante compromisso, e quando se mistura o multisseriado, para você diferenciar essa formação se complica; porque às vezes a gente tem o terceiro ano junto com o quarto e o quinto, o terceiro ano faz parte do programa, mas o quarto e quinto não, mas a gente tenta adequar as realidades em que o programa ajude a sala inteira e que não prejudique aquele que está contemplado. (Profa. Eduarda – entrevista narrativa, 2014).

De acordo com o excerto da narrativa, a professora Eduarda evidencia as dificuldades enfrentadas com a implementação de programas genéricos, como é o caso do PNAIC (PACTO) que visa alfabetizar crianças entre 6 e 8 anos (1º ao 3º ano), ficando sob sua responsabilidade o “malabarismo” da adequação para contemplar todas as séries que compõem sua turma – formada por alunos de 3º ao 5º ano. Assim, fica explícito que na formação desse programa sua realidade não é levada em consideração, participa dela pois possui alunos do terceiro ano.

É evidente que se o formador compreendesse que o professor deve ser entendido como sujeito e objeto de sua formação, o que demanda uma “metodologia de comunicação e participação” (IMBERNÓN), os programas ganhariam outros sentidos. Acredito, portanto, numa formação para professores de classes multisseriadas das escolas do meio rural que se dê “a partir de dentro”, cujo procedimento seja a pesquisa-ação, na empreitada de comprometer o conhecimento dos professores e transformá-los em pesquisadores sobre si mesmos, incitando-os diretamente a reconstruir e a transformar sua prática diária (IMBERNÓN, 2010, p. 74).

Implica, também, realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente, para ressignificar, com eles, os sentidos de currículo, projeto pedagógico, educação, escola.

Para Santos, Oliveira e Weschenfelder (2002, p. 125), trabalhar a formação continuada implica partir de sujeitos concretos, conviver com diferentes culturas, aprender a conviver com contradições, conflitos. Os referidos autores propõem a formação continuada tendo como procedimento metodológico *fragmentos de história de vida*. Nota-se nas narrativas das professoras de classe multisseriada a consciência acerca da relevância da formação para seu desenvolvimento profissional, conforme estes fragmentos:

Diante da nossa profissão que é uma profissão árdua, que exige muito de nós, nós nos doamos pro trabalho que não é só aqui na escola; a gente carrega essa bagagem ainda conosco pra casa e para estar aqui, fazer o melhor, ainda buscar cursos, formações, investir nos

estudos, então é necessário que tenhamos, sim, um bom salário (Profa. Eduarda – entrevista narrativa, 2014).

Porque naquela época ninguém deu um curso, não preparou a gente para a gente enfrentar aquela realidade que a gente ia ter durante o ano todo, mas a experiência do primeiro ano foi difícil. Foi difícil, foi complicado no segundo ano também foi, a gente sempre conversando com as nossas coordenadoras, mas até elas também, assim como era naquele tempo, elas estavam ainda nova também na área, mas elas sempre ali, ó, nos ajudando. *Depois de três anos em diante, a gente começou a perceber mais ou menos como era, como a gente tinha que lidar com aquela sala de multisseriado e com o tempo a gente vai aprendendo que não é assim aquele bicho de sete cabeças, o que a gente precisa na verdade é de ajuda que às vezes a gente não tem.* (Profa. Jilmária – entrevista narrativa, 2014).

Estes fragmentos narrativos fazem emergir três questões: a primeira diz respeito à *formação*, a segunda trata-se do *choque da entrada* na profissão docente e por fim, a *experiência*, a qual vai conformando modos de fazer nesse cenário da multisseriação. Desse modo, com o tempo, essas professoras vão desenhando dispositivos pedagógicos visando à aprendizagem das/dos discentes nesse contexto multifacetado, cuja marca é a heterogeneidade, a classe multisseriada. Entretanto, são dispositivos que ficam isolados nessas denominadas “escolas isoladas”. Assim, acredito que o lugar da formação é de fecunda significância para a consolidação de teorias que se escondem nesse terreno prático. Se se tomar essas experiências e dispositivos como fonte para o desenvolvimento de uma teoria pedagógica das classes multisseriadas, talvez se consiga uma mudança significativa na forma como se chega nesse contexto.

Sendo assim, acredito que uma pedagogia para classes multisseriadas deve considerar os saberes que emergem da própria prática docente e a produção acadêmico/científica que nasce desta. Trata-se, com isso, de pensar a multisseriação numa dimensão política-epistemológica-didática e por meio da formação tanto inicial, quanto continuada, fazendo circular uma concepção pedagógica de multisseriação que tem raízes na história do trabalho docente realizado no meio rural. Segundo Límber Santos (2007),

Atender a la diversidad desde lo didáctico, a partir de la singularidad del multigrado, supone concebir una tarea que, tanto en su aplicación en los grupos multigrado como en grupos que no tengan esa condición, debería contemplar las siguientes posibilidades:

- Considerar a los saberes, manifestados como contenidos de enseñanza, en el centro de la propuesta didáctica.
- Considerar diferentes posibles relaciones de los alumnos con el saber, por medio de acercamientos diversos en función del grado en el que se encuentran y/o sus diferentes posibilidades
- Concebir cada uno de esos acercamientos igualmente dignos e importantes para cada alumno, en función de la singular apropiación individual y la complementariedad en pos del trabajo colectivo.
- Diversificar las actividades para posibilitar abordar un objeto de conocimiento desde diferentes ángulos y/o niveles de profundidad.
- Alternar esas actividades individuales o en pequeños grupos con instancias en común donde los saberes circulen a nivel del grupo total (SANTOS, 2007, s/p).

Uma formação precisa tratar desses saberes manifestados como conteúdos de ensino e de que maneira trabalhar com os mesmos. É o que LíMBER evidencia na citação acima. Observa-se uma preocupação sobre cada um e o todo. Não se deve perder de vista que a definição desses saberes e da forma como ensiná-los é também um ato político, não apenas técnico.

4.1.2.1.1.5 Recursos pedagógicos, Estrutura física e de apoio

Infelizmente, as condições materiais de muitas escolas públicas existentes no meio rural ainda possuem várias limitações. As professoras registram que no início da docência a situação era rudimentar, e que com o passar do tempo, foi melhorando.

Sobre quando começaram a trabalhar como professoras, todas falam das dificuldades enfrentadas em relação às condições materiais das escolas, afirmam que tiveram até que improvisar o mobiliário básico, mesas e cadeiras, para o desenvolvimento do seu trabalho. O déficit de material didático nesse início do exercício da profissão também foi bastante apontado, conforme fica explícito nestes excertos de narrativas:

A escola, a gente tinha que ver onde colocava uma cadeira, telhado, não tinha nada de atrativo na escola, nem para as crianças, nem pra gente. [...] Não tinha cozinha cozinhava no fundo da casa de uma senhora que era auxiliar (Profa. Carolina – entrevista narrativa, 2014).

Mimeógrafo não existia naquele tempo, não tinha o mimeógrafo, quem tinha, as escolas que tinham mimeógrafo eram ricas. [...] Não tinha grandes recursos, os recursos eram o mínimo que tinham aqui. Só quadro, giz, o livrinho deles e os caderninhos deles [...], cá no meu tradicional, o meu recurso que eu tinha era apenas um livro e um pedaço de giz. Era com aquilo que eu sabia ensinar os meninos a ler e a escrever. Eu não tinha nada de recurso de cartaz, eu não tinha o recurso de um joguinho, eu não tinha nada, eu tinha apenas o bruto: era o livro e o pedaço de giz, mais nada (Profa. Manoela – entrevista narrativa, 2014).

Na época, até mimeógrafo era difícil, era um para o subsistema inteiro, e aí quando a gente vinha pra reunião, a gente vinha com um monte de atividade para mimeografar. Pra passar no mimeógrafo e guardar, o que é que eu fazia? Eu usava papel carbono, e aí fazia as atividades, tanto de pintura quanto atividade de letrinhas pra os menores. (Profa. Janaína – entrevista narrativa, 2014).

Sempre ensinando dentro de casa, na minha casa tinha uma sala bem ampla, e aí eu comecei ensinando ali, depois muitos meninos. [...] E aí foi passando, o tempo foi passando; depois eu mesmo tive a iniciativa de fazer não um prédio, não é? Mas uma sala, uma casa com duas salas, e uma varanda, um banheiro, uma cozinha. E aí em 2000 – eu não lembro bem o ano, [...], me parece que no ano de 2000 –, eu comecei a trabalhar no prédio, saí da salinha e fui pro prédio. Isso com meus, com recursos próprios, fui fazendo aos pouquinhos, aos pouquinhos, e hoje estamos aqui nesse prédio que é o BOM Jardim, né? Como eu já falei, não é um prédio equipado, bem, mas dá para ir trabalhando e levando. (Profa. Damiana – entrevista narrativa, 2014).

Então, para reabrir de novo, tinha todo um processo. Não tinha cadeira, não tinha material nenhum para trabalhar. [...] Aí, na época, meu pai, ele ajeitou umas tábuas e pegou assim uns tijolos de terra, de – não sei se você sabe hoje [adobe – tijolos de barro?] – mas foi importante, e aí ele pegou aqueles tijolos e colocou as tábuas em cima, e aí eu comecei a ensinar (Profa. Aline – entrevista narrativa, 2014).

Encontrei (a escola) sem porta, suja, sem telha, tudo, abandonada. Quase ruínas, aí a prefeitura veio, fez, passou uma tintazinha, mas cadeira, nada não tinha. (Profa. Amanda – entrevista narrativa, 2014).

A gente ensinava numa casa, era casa mesmo, sala, quarto, cozinha, sabe? (risos). Aí, a sala pequena, a gente colocava cadeira na sala, metade no quarto, ficava aquela coisa assim, que não tinha nem como dar uma aula direito, porque ficavam os alunos espalhados, multisseriado, continua no multisseriado. Então, ficava difícil, porque,

sinceramente, não tinha lugar certo para colocar um quadro, porque as crianças ficavam numa sala, outro ficava assim no quarto, pra poder, a gente tinha de ver o lugar certo pra colocar o quadro pra aquela criança pra poder ter acesso ao quadro. [...], cada ano a gente ensinava numa casa (risos), ensinava numa casa num ano e no outro ano a gente tinha de se mudar pra outra casa, porque não tinha o colégio. (Profa. Jéssica – entrevista narrativa, 2014).

Quando eu comecei a trabalhar nessa sala de aula, eu não tinha cadeiras, os meninos ficavam um tanto sentados e outros em pé. Chegou até o ponto de uma aluna – que hoje já é mãe dos meus alunos – deu um desmaio, e aí eu fiquei pensando: “o que devo fazer?”. (Profa. Raíssa – entrevista narrativa, 2014).

Em 2002, fui trabalhar pela primeira vez e como professora numa sala de multisseriado tinha na faixa de 35 alunos, entrei naquela sala com tantos alunos de: crianças, adolescentes não sabia nem o que fazer. (Profa. Jilmária – entrevista narrativa, 2014).

O que dizer sobre as condições materiais, estrutura física e de apoio às quais a docência dessas professoras estava submetida? Essas passagens das entrevistas dizem mais do que qualquer tentativa de interpretá-las. Suas narrativas também desvelam que ainda hoje essas condições materiais, da maioria das escolas investigadas, possuem limitações quanto a esses aspectos das condições de trabalho.

A verba que vem, esse ano mesmo foi muito pouca, já teve ano que veio três mil e pouco, mas esse ano, - veio 3900, esse ano veio R\$1900,00, pra comprar tudo, ou seja, sala de aula a gente tanto eu quanto a outra professora, a gente faz tudo por conta da gente. Eu não vou pedir dinheiro pra xerox, não vou, eu prefiro, já que tenho meu computador em casa, aí o que a gente faz é comprar papel ofício e aí a gente vai imprimindo as atividades e trazendo e utilizando, porque acho que isso também nem é perder, isso pra mim é investimento, professor pra com aluno, e o PDDE infelizmente, se a gente for comprar material didático, material de limpeza e alguns consertos, algumas coisas que tem que ser feito? Esse ano veio o MAIS EDUCAÇÃO que a verba foi maior, mas também que já vem destinado x pra cada turma. Então, tem coisas assim que a gente até acredita que poderia, mas a gente não, na verdade tem a questão BUROCRÁTICA, não deve mexer nisso, naquilo. (Profa. Janaína – entrevista narrativa, 2014).

A maior dificuldade é na hora de fazermos as atividades diferenciadas, porque devido ser zona rural, né? A gente não tem, não tem assim como todo dia estar na cidade, pra fazer as atividades xerocadas, né? Às vezes, antigamente era no mimeógrafo, hoje não existe mais

mimeógrafo, então a gente tem essa dificuldade, aí tem que escrever nos caderninhos deles. A maior dificuldade hoje é essa, não ter como preparar cada atividade pra o dia, a maior dificuldade.

Hoje a gente já tem dois aqui, já temos a impressora que não está aqui, mas está instalado na colônia, também já vem ajudando a gente, né? Já temos um caixa escolar onde os pais não se preocupam mais com folha de papel pra eles, não se preocupa mais com caderno, com lápis de cor, com uma tintazinha pra eles fazerem uma pintura, graças a Deus, hoje pode se dizer que a escola aqui na comunidade é uma escola rica, ainda falta, a gente não vai dizer que está tudo acabado por completo, ainda falta muita coisa, principalmente, a questão do espaço, né? Porque a gente já cria essa modalidade do Infantil com o fundamental I, então a gente não tem aquele espaço apropriado para o infantil que nem eu quero ter. (Profa. Damiana – entrevista narrativa, 2014).

A nossa escola tem o CAIXA ESCOLAR, e sempre vem o material completo, sempre nós tivemos material todinho didático, só eu esse ano houve um probleminha que teve um problema lá no CAIXA ESCOLAR, esse ano não veio. Então tão faltando alguns materiais esse ano, mas a gente sempre tem material, tem todo material que dá para trabalhar, dá pra fazer o trabalho. Agora este ano estamos um pouquinho em falta, mas tem sido satisfatório (Profa. Aline – entrevista narrativa, 2014).

Depois, com o passar do tempo, nunca foi reformada a escola não, mas foi recebendo materiais como carteira, material didático também, de apoio, sendo enviado para a escola e foi assim que fui trabalhando. [...] As condições de trabalho, é, antes se for falar em condições de materiais era zero, hoje a escola tem suporte, tem material, tem tudo. [...] Hoje não, hoje também tem o sindicato que antes não tinha, hoje já tá tudo. (Profa. Amanda – entrevista narrativa, 2014).

Até agora continuo com minhas 20 horas, com a turma de 36 alunos (risos), que são umas bênçãos, mas há dificuldade bastante em multisseriado, porque, principalmente porque os alunos têm dificuldades na leitura, tem uns que têm dificuldade tanto na escrita como na leitura. [...] Eu acho, assim, que a turma deveria ser menor. Porque eu com 36 alunos, no caso as três séries, é muito difícil pra gente trabalhar, principalmente na hora de passar atividade porque tem dias que eu não consigo explicar o assunto, porque ficam muito agitado, ficam correndo na sala. (Profa. Jéssica – entrevista narrativa, 2014).

A gente está na zona rural que a zona rural é assim: você trabalha, você não tem uma diretora lá, você não tem um coordenador, você não tem nada disso lá na zona rural, você fica lá a semana toda esquecida, esquecida, entenda. Se faltar um dia, eles lá sabem, mas enquanto você tiver ali, pode estar chovendo canivete, pode estar estrada em horrores, mas você está lá; pra eles está ótimo, eles não

querem saber se aluno faltou, se o transporte quebrou, eles só querem saber se o professor está lá. (Profa. Jilmária – entrevista narrativa, 2014).

Antigamente a gente só tinha apenas um livro didático composto com todas as disciplinas, hoje a gente tem diversidade, né? Diversidade de recursos de meios que a gente pode buscar

Hoje já se tem esse transporte, hoje os alunos já não vêm mais de pé, já tem transporte que traz, na época da gente não tinha; nessa escola particular que eu estudei a gente não tinha condição de comprar o livro didático; eu fazia amizade, ia me encostando ali nos colegas que tinham condições, para poder eles me emprestar os livros deles. (Profa. Eduarda – entrevista narrativa, 2014).

Algumas professoras queixam-se também da falta de área livre para que possam ser desenvolvidas atividades diferenciadas, atividades de recreação. Um dos excertos se refere a isso da seguinte forma:

Essa escola aqui você vê que ela não tem uma área, ela não tem uma área pra criança sair para espalhar um pouco enquanto você se concentra na próxima atividade, o recreio é aí dentro dessa sala. Aí mesmo eles lancham, aí mesmo eles brincam, aí mesmo eles estudam, então você se depara ali naquela situação o dia inteiro, você acaba chegando estressado em casa (Profa. Eduarda – entrevista narrativa, 2014).

Para Eduarda, a falta de uma área para que as crianças possam viver o “recreio”, “espalhar”, gera *stress* também ao professor, já que precisa dividir o mesmo espaço “sala de aula” nos tempos diversos: do lanche, do recreio e do estudo. Segundo a referida professora, o espaço, ou melhor, a falta deste, trata-se de um fator determinante para o *stress*. Tratei com brevidade dessa questão na apresentação do registro fotográfico.

Outras professoras também destacaram a inexistência desse espaço e a importância de um espaço livre, a exemplo da professora Janaína. Segundo ela, precisa-se “de um espaço próprio, essa escola, as escolas tudo do subsistema não têm um espaço adequado para brincadeiras, espaço mesmo para brincar” (Janaína).

Observa-se, portanto, que as escolas onde as professoras trabalham não oferecem “os materiais básicos de apoio, como biblioteca, laboratórios, recursos audiovisuais, entre outros” (REBOLO, 2012, p. 49), ficando a cargo dessas professoras o movimento da luta e da criatividade para suprir tais ausências. Como já tratado na primeira parte desta pesquisa, o “cantinho de leitura” tem sido uma alternativa, muitas vezes precarizada, já que as escolas não possuem bibliotecas.

Certamente, pode-se dizer que a situação dessas escolas atualmente, comparada ao momento em que as professoras iniciaram a docência, está melhor; as narrativas fazem alusão a isso, entretanto, fica evidenciado que em alguns casos tal melhoria aconteceu por meio de recursos próprios (Professora Damiana), da luta por condições mais dignas de trabalho (Professora Carolina) ou ainda por conta do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE²⁵ ou CAIXA ESCOLAR (Professora Carolina, professora Jilmária).

Nós conseguimos uma certa quantidade de alunos pra que fosse implantado o CONSELHO, então nós recebemos verba do PDDE, a escola esse ano foi contemplada pelo MAIS EDUCAÇÃO, então tudo (...) entra dinheiro pra escola, e novos recursos. Então, de material didático, graças a Deus, a gente não passa falta de nada. Todo o material que a gente solicita do conselho a gente tem. Nada é enviado pela SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. (Profa. Carolina – entrevista narrativa, 2014).

A narrativa de Carolina é bastante deflagradora dessa situação, segundo a mesma, o que tem contribuído para mudar um pouco essa realidade das escolas rurais é o PDDE.

²⁵ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. (In: <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>. Acesso: 15/01/2015).

4.1.2.1.1.6 Interação com a comunidade

As palavras têm significado: algumas delas, porém, guardam sensações. A palavra “comunidade” é uma dessas. Ela sugere uma coisa boa: o que quer que “comunidade” signifique, é bom “ter uma comunidade”, “estar numa comunidade”. (BAUMAN, 2003, p. 7)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN 9394), aprovada em 1996, especificou em seus artigos 12 e 13 as incumbências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, respectivamente, evidenciando a obrigatoriedade dos *estabelecimentos de ensino* em “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (Art. 12; inciso VI) e do *docente* em “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade” (Inciso VI; do artigo 13).

Das 11 (onze) professoras entrevistadas, três moram na cidade (Carolina, Eduarda e Jilmária), apenas uma é “filha da comunidade”, as demais foram morar nas comunidades por causa do trabalho. Entretanto, ficou evidenciado que as professoras que vivem na cidade também possuem compromisso com a comunidade onde trabalham. Uma dessas professoras que moram na cidade diz que:

Não temos área, espaço para recreação; depois de muita luta, conseguimos, junto com a comunidade, através de muito abaixo-assinado, muita solicitação, conseguimos levar uma rádio pra lá, local, pra que fizesse uma reportagem dos pais e das crianças solicitando um muro, fomos atendidos depois de muita luta. (Profa. Carolina – entrevista narrativa, 2014).

A escola da professora Carolina está situada à beira da estrada; por conta disso, foi necessária a construção do muro. Mais uma vez, a questão da falta de “espaço para recreação” é mencionada, contudo, nessa referida escola a professora tem contado com os recursos do PDDE, MAIS EDUCAÇÃO, para otimização dos espaços para o desenvolvimento de atividades diversas. A professora está preocupada com a vida dos seus alunos, está preocupada em proporcionar um

ambiente agradável, “atrativo” para esses estudantes, como podemos ler neste excerto de sua entrevista:

[...] mas que ambiente eu estou proporcionando a esse alunos? O que é que eu estou dando de atrativo? Exigem da gente aula atrativa para a permanência dos alunos na escola, mas, se o ambiente não é atrativo para o aluno? Porque na sua totalidade eles moram em palafitas – palafitas não, em casas de taipa, eu tenho alunos que nem energia tem. (Profa. Carolina – entrevista narrativa, 2014).

Fica evidente que Carolina vai além da sua obrigação de colocar comunidade e escola em interação, ela luta por seus alunos, ao afirmar que:

Mas essa situação que tive de passar me fez refletir, essas crianças que andam quilômetros e quilômetros, subindo e descendo ladeira, para chegar até a escola, é justo que elas cheguem e me encontrem enfezada, sem ânimo para dar aula? Ou que eu chegue e faça de conta que estou ensinando, pra elas fazerem de conta que estão aprendendo? Então, são essas reflexões que a gente tem de estar fazendo durante o dia-a-dia. (...). Então, quando esses alunos me pediram de presente, eu disse “gente, isso eu não posso fazer, mas a gente vai tentar”. E nós conseguimos, e passou, então ano que vem, como foi feita agora, três dias antes da política, mas fizeram. (Profa. Carolina – entrevista narrativa, 2014).

Eu passaria longas horas escrevendo acerca da relação entre escola e comunidade com base na narrativa de Carolina, mas julgo pertinente mirar o olhar também para o que dizem outras professoras, tratar também de pontos nevrálgicos nessa relação. Manoela se tornou moradora da comunidade onde exerce a docência, e ela diz:

A minha história também aqui na comunidade é longa, eu já tenho uma história aqui para contar pra comunidade. E também não que eu fique o tempo todo assim, tomo essa responsabilidade pra mim sozinha, que eu que tenho que fazer, que eu que tenho que dar conta, não! Eu estou deixando isso um pouquinho, porque eu estava com isso muito na minha mente, estava fixado isso na minha mente: “a comunidade é minha, eu tenho que me doar mesmo, fazer o que for possível”; mas aos poucos eu estou deixando de pensar desse jeito, eu estou tendo assim uma outra visão, e isso aí, essa outra visão que eu estou tendo

eu levo em conta também das formações que eu vou vendo, vou ouvindo, vou trocando experiências com outros professores também que moram na mesma comunidade, que tem a mesma história minha, *que se acham também com aquele peso nas costas, que só ele que pode carregar [grifo meu]*. Aí eu estou deixando e estou fazendo com que também esses pais, trazendo eles pra dentro da escola, que eles venham, criando sempre reuniões em final de unidade, criando – é o que a gente criou também aqui – com os pais, todo final de unidade, a gente está chamando eles, conversando, se a gente tiver de falar em particular com o filho deles, a gente [...]. (Profa. Manoela – entrevista narrativa, 2014).

Da clareza da permanência:

Esta permanência eu vejo mesmo, a princípio, é a localidade, porque desde quando eu já sou dessa localidade, surgiu essa oportunidade nessa localidade. (Profa. Suzana – entrevista narrativa, 2014)

Dos desafios e do enraizamento:

[...] não é fácil trabalhar no multisseriado não, tarefa árdua, a gente tem hora que a gente fica assim, dá vontade de jogar tudo pro ar, mas depois a gente volta, se concentra e vai em frente; então, eu mesmo não tenho pretensão de mudar das séries que eu trabalho, da localidade, eu gosto muito de trabalhar na zona rural. (Profa. Eduarda – entrevista narrativa, 2014)

Neste fragmento narrativo a professora Eduarda revela um certo descontentamento sobre o trabalho com classe multisseriada, mas enfatiza sua opção por continuar trabalhando no meio rural.

E por falar em desafios, não poderia deixar de dizer desses desafios quando tratamos de “comunidade” na contemporaneidade. Fazendo eco com algumas narrativas aqui em análise/compreensão, mais uma vez trazendo um excerto de narrativa de Carolina:

E aí ficavam esses rapazes, passavam dois, três dias, e a escola arrombada, levavam tudo, destruíam tudo [...], então pra que eles vissem eu com a câmera, eu peguei um cabo, fiz uma conexão bem grande, e colocava a câmera ali virada, então eles se viam no meu notebook, então pra eles aquilo era uma câmera que estava ao redor da escola vendo o entra-e-sai. E com isso, graças a Deus, acabaram-se os arrombamentos, eu não me lembro quando foi, eu acho que 4,

5 anos atrás, que eu tive que me prestar ao papel de ir pra delegacia prestar queixa de arrombamento na escola (Profa. Carolina – entrevista narrativa, 2014).

Carolina ainda informa: “tem uma pessoa que não gosta do nosso trabalho, ela não gosta de ninguém da escola, parece que ela não queria a escola na comunidade. Já se torna inimiga, sem nem ter olhado na cara dela”, mas afirma: “isso é coisa pequena diante das demais coisas”.

Bauman traduz essa atenção que se há de manter na contemporaneidade, ao afirmar que:

“A comunidade realmente existente” será diferente da de seus sonhos – mais semelhante a seu contrário: aumentará seus temores e insegurança em vez de diluí-los ou deixá-los de lado. Exigirá vigilância vinte e quatro horas por dia e afiação diária das espadas, para a luta, dia sim, dia não, para manter os estranhos fora dos muros e para caçar os vira-casacas em seu próprio meio. E, num toque final de ironia, é só por essa belicosidade, gritaria e brandir de espadas que o sentimento de estar em uma comunidade pode ser mantido e impedido de desaparecer. O aconchego do lar deve ser buscado, cotidianamente, na linha de frente. (BAUMAN, 2003, p. 22)

Atenção que Carolina demonstra ter desenvolvido nesses dezoito anos de docência. Sua sagacidade frente ao ato absurdo de furto na escola, roubo que prejudica ainda mais esses sujeitos, que são tão marcados pelas desigualdades/injustiças sociais. O compromisso com a comunidade anunciado nas narrativas das professoras coloca o trabalho docente numa dimensão que transcende a lógica capitalista e que, cada vez mais, vai se tornando uma raridade na contemporaneidade.

4.1.2.1.1.7 Jornada de trabalho

Ao abordar sobre a intensificação do trabalho docente, Apple considera que “a quantidade de trabalho burocrático que é necessário para efetuar avaliações e

registros é muitas vezes fenomenal” (1999, p. 119), nas condições impostas pelo aumento de “estilos intervencionistas de gestão”. Nesse sentido, Hypólito diz que a intensificação e precarização “são aspectos indissociáveis, porém, não são a mesma coisa” (2012, p. 215)

Observa-se nestas narrativas um desconforto a respeito das múltiplas atividades que precisam desenvolver atualmente no exercício docente:

o sistema às vezes também traz a situação que nos deixa de cabeça quente, qual esse PACTO mesmo, o PACTO deixa o menino, do ciclo do primeiro ao terceiro ano, deixa de ter nota e passa a se ter parecer, esse parecer está deixando a gente assim, porque é a primeira vez que a gente vai fazer, porque quando o menino vai pedir a transferência, não vai levar a nota, vai levar o parecer; então esse parecer é minucioso que requer da gente o total do desenvolvimento do aluno, e pra você descrever [...] as habilidades e as competências que o aluno adquiriu e comprovar ali em documentos é muita responsabilidade, muita responsabilidade, a gente fica assim. Hoje mesmo eu trouxe as fichas pra mostrar pra você, as fichas das colegas e quando elas se deparam nessa situação elas ficam dizendo “nossa! Mas será que eu vou conseguir?”. Mas consegue porque a gente consegue descrever oralmente, se a gente consegue descrever oralmente, a gente vai conseguir colocar no papel. Mas o que pesa é você assinar ali porque às vezes as crianças nos surpreendem, às vezes a gente diz que a criança já sabe fazer o nome e a criança vem e prova o contrário, às vezes a gente diz que a criança não sabe e a criança vem e faz, então esse registro daí nos assusta, por isso aí eu digo: “meu Deus, o que é que eu vou colocar aqui pra que comprove as habilidades e competências que esse menino adquiriu e quais não?”. Porque é um documento que vai ser transportado por esse mundo afora, a gente não sabe até que ponto, aonde, até onde esse menino vai levando, e se realmente a gente consegue descrever aqui essas habilidades e competências e essa criança comprová-la aonde ele for, pra gente é honra, que a gente provou mesmo que a gente realmente conheceu aquele aluno, que aplicou os conteúdos direitinho e que o aluno aprendeu. (Profa. Eduarda – entrevista narrativa, 2014).

Por conta disso, porque eu acho injusto, porque quando, enquanto as escolas da SEDE estão fechadas, se eu entro no carro 15 pra 6:00, e eu só saio deste carro às 18:20 por aí, lá vai, eu não estou trabalhando 20 horas, é 40 horas semanais, porque quando eu chego na escola que eu trabalho, eu chego 20 pra 7:00 da manhã pra uma aula que a gente começa às 8:00. Então é aquela situação, eu já estou entregue, tenho que tomar um café da manhã com alunos, eu almoço com alunos, eu não sei o que é um REPOUSO, que a LEI garante 2 horas de descanso, que eu não sei. E quando eu chego em casa, eu ainda

dou um terceiro expediente [...] (Profa. Carolina – entrevista narrativa, 2014).

e o multisseriado ele puxa muito do professor, ou você se esforça ou não dá conta, esse é fato real, ou você se esforça ou você não dá conta, [...], então isso estressa muito, acarreta muito a gente porque a gente pega muita bagagem pra casa, não dá tempo, a gente está quarenta horas [...] você até no horário do almoço *quasemente* que não tem. (Profa. Eduarda – entrevista narrativa, 2014).

Esses excertos evidenciam a intensificação e autointensificação, por conta do aumento das exigências nas últimas décadas. Citam alguns programas, a exemplo do MAIS EDUCAÇÃO, PACTO, entre outros; com isso os professores desvelam a “sensação crônica de sobrecarga de trabalho” (Apple), chegando a referir-se à docência como “profissão árdua” (Eduarda). A autointensificação está relacionada com as “emoções docentes”, com o “sentimento docente de cobrança e responsabilização” (HYPÓLITO, 2012, p. 227)

Apple parece falar dessa realidade específica, - tamanha é a proximidade sobre o que dizem as professoras, principalmente a professora Carolina -, ao afirmar que

Estas situações comuns crescentes exigem frequentemente que os professores se ocupem destas tarefas antes e depois do tempo de aulas ou durante a sua hora do almoço. Os professores muitas vezes chegam ao trabalho cedo e saem extremamente tarde, para depois serem confrontados com mais duas horas de trabalho em casa todas as noites. (APPLE, 1999, p. 119).

Diante do exposto, parece haver um paradoxo entre o que as Leis Educacionais (LDB - LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996; LEI DO PISO - LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008) garantem e o que acontece no exercício do trabalho docente dessas professoras. É garantido por essas Leis o direito de um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (LEI 9394/96; Art. 67, V), que conforme a LEI 11.738/08 na “composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Art. 2º, § 4º), o que é descumprido pela gestão municipal.

4.1.2.1.1.8 Recrutamento, contratação

Vicentini e Lugli (2009), ao tratarem do “ingresso na carreira” docente, fazem um apanhado histórico sobre a instituição do concurso para seleção de professores, o que se dá quando

[...] a tarefa do ensino é assumida pelo Estado, durante as Reformas Pombalinas, em Portugal e suas colônias. Nas aulas correspondentes ao Brasil, o processo de seleção de professores iniciou-se em 1760 – os candidatos eram submetidos a uma prova de gramática e outra de matemática para ocupar uma aula atribuída em uma cidade ou vila (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 69 -70)

Conforme explicitado por essas autoras, no Brasil, contudo, o processo de seleção de professores, de forma mais profissional, vai acontecer “somente no início do século XX, e mais fortemente a partir da década de 1930 [...], diminuindo a intromissão de forças políticas locais nos processos de nomeação e seleção para as vagas existentes no magistério público” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 72-73).

Como se pode perceber nas narrativas das professoras, a entrada na profissão docente, nas décadas de 80 e 90 nesses municípios do Território de Identidade do Baixo Sul Baiano, era dada por meio de *concurso* ou por meio de *convite*, sem a preocupação por parte do poder público em relação à formação; *sete* das *onze* professoras informam em suas narrativas que iniciaram como *professoras leigas*. Apenas *uma* delas diz que antes de assumir a sala de aula, fez uma “prova atingindo as cinco áreas da educação: português, matemática, ciências, geografia e história” (Professora Raíssa).

Ainda segundo Vicentini e Lugli, foi instituído, na Reforma de 1925, um concurso “especialmente destinado aos professores leigos, mediante o qual se puderam criar escolas onde antes era impossível por falta de mestres”. Não há sinais nas narrativas da existência de um concurso para os *professores leigos*; cabe ressaltar que das *sete* professoras que entraram na docência *sem a aprovação em concurso*, depois de um tempo, *duas foram aprovadas em concurso para serviços gerais*, e passaram a exercer a docência na condição de desvio de função. As quatro

que se tornaram professoras após aprovação em concurso eram formadas em Magistério. Estes excertos ilustram o que acabo de dizer:

Eu fui nomeada, houve assim aquela coisa: “será que tá preparada?” “Chamou vai, tal”. Aí fui, fui chamada. (Profa. Manoela – entrevista narrativa, 2014).

Alguém me convidou para falar com o prefeito para ensinar pela prefeitura. Isso eu fiz, aí fui ao prefeito, ele me mandou que fosse falar com a secretária, e com pouco tempo eu comecei a trabalhar já de carteira assinada, isso em 1883 (deve ser 1993 – grifo meu) (Profa. Damiana– entrevista narrativa, 2014).

Eu me tornei professora de multisseriada através de um convite daqui da região, eu não tinha formação, e no início eu tomei até um choque, porque eu tinha saído da cidade, e só tinha cursado até a 7ª série. Aí eu achei que eu não era capaz de assumir uma sala de multisseriada. (Profa. Raíssa – entrevista narrativa, 2014).

Ficamos nesse desvio de função e em 2012 – acho que foi em 2012 – a gente fez, eu prestei o concurso público pra professora, aí eu estou atuando no período de estágio probatório e nessa, nessa jornada que comecei ensinar eu comecei ensinar na EJA, ensinando jovens e adultos, que esses jovens e adultos eram meus tios, meus sobrinhos... ah, tinha até pai e mãe e os próprios irmãos porque era uma localidade que era família mesmo que residia ali. (Profa. Eduarda – entrevista narrativa, 2014).

Eu estava ensinando, aí na época do concurso já tinha muito tempo, aí não participei. Não precisou participar do concurso, então sou efetiva. (Profa. Damiana– entrevista narrativa, 2014).

Fiz o concurso (*serviços gerais*), aí fiquei, no outro dia fiz a inscrição, fiz com lágrimas nos olhos, chorei muito na hora de assinar a inscrição, mas eu fiz. Quando foi na aprovação do concurso, eu passei no décimo oitavo (18º) lugar. Fui chamada. (Profa. Aline – entrevista narrativa, 2014).

E me inscrevi no concurso e fui aprovada, no 10º lugar. Então, comecei a exercer a atividade como professora, [...] (Profa. Amanda – entrevista narrativa, 2014).

quando eu fiz o concurso em 92, em 1992, eu comecei atuando na escola G.V. e era uma turma seriada. (Profa. Carolina – entrevista narrativa, 2014).

“ô Manoela, eu sei que você tem experiência de ensino, que você já dava aula aqui particular em sua casa, *você não quer ficar no meu lugar que eu vou entrar em licença, que eu vou ganhar nenê, você não*

quer ficar em meu lugar?” (Profa. Manoela – entrevista narrativa, 2014).

Automaticamente a gente acabou passando, depois que a gente fez o PROFORMAÇÃO, a gente estava como PROFESSORA LEIGA, depois passamos pra nível I, claro, depois aí foi mudando, e aí iam chamar pra fazer concurso, depois disse “como é que a gente já com certo tempo de trabalho fazer concurso pra que?” Aí, automaticamente, já passaram, já éramos efetivas, porém, como professora leiga, daí só foi mudando de nível a partir do momento que a gente foi se especializando.

eu fiz um concurso pro município de Taperoá, passei, e aí fui chamada para trabalhar. Então eu resolvi escolher uma comunidade onde eu nasci, onde nasci, onde estudei até a 3ª série, a minha professora era a minha tia. (Profa. Jéssica – entrevista narrativa, 2014).

Assim, o ingresso no exercício do magistério em classes multisseriadas foi motivado por situações diferenciadas, com a demarcação de formas singulares. Destaque-se que apenas quatro de onze professoras ingressaram por meio de concurso.

Sobre a aprovação do concurso para a vida profissional dos professores, Vicentini e Lugli declaram que “era determinante para a constituição da identidade profissional dos professores, uma vez que proporcionava certa estabilidade e permanência no cargo, sempre que a escola não fosse fechada por falta de frequência” (2009, p. 73). Isso me fez lembrar o que três professoras dizem com respeito ao possível fechamento das escolas onde trabalham devido à diminuição do número de alunos. Sua preocupação não é sobre a possibilidade de perder o emprego, certamente que a condição de professoras efetivas assegurará a permanência no exercício da docência, mesmo que em outras escolas. Mas tratar-se-ia de um dado preocupante se estivessem na condição de professores temporários. As professoras não-concursadas adquiriram estabilidade no emprego por “tempo de serviço”.

4.1.2.1.1.9 Remuneração

A discussão sobre remuneração dos professores se refere diretamente à questão da carreira e suas determinações no plano legal, recai na importância de um plano de cargos e salários. Trata-se de, com base na Constituição de 88, especificamente em seu Art. 206, na LDB-EM 9394/96, na LEI DO PISO - LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008, fazer justiça ao trabalho docente.

Art. 206: o ensino será

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

.....
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
.....

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
III - piso salarial profissional;
IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
VI - condições adequadas de trabalho.

Infelizmente, os municípios investigados não têm seguido essas determinações, o que ficou evidenciado na primeira parte desta pesquisa, e nessa etapa ratificado. Volto a mencionar a importância do conhecimento das leis e da sua sindicalização por parte das/dos professoras/es.

Em “Professores do Brasil: impasses e desafios”, Gatti e Barreto (2009, p. 252 -254) elencam seis pontos ao tratar da valorização da profissão de professor da educação Básica. São estes:

1. Formação na graduação;

2. Concurso para ingresso na carreira;
3. Avaliação de desempenho em estágio probatório;
4. Motivação para o trabalho do ensino, pela *satisfação com a remuneração [grifo meu]* e a carreira;
5. Alterar o imaginário coletivo relativo a esta profissão;
6. Estabelecimento de carreiras atrativas que mostrem possibilidade real de professores “subirem na carreira” sem deixar a sala de aula.

Concordo com as autoras, compreendendo que o conjunto destes pontos realmente subsidiaria uma nova cultura docente. As pesquisas que tratam da profissão docente sempre chegam a conclusões que, de alguma maneira, demonstram a insatisfação dos professores em relação à sua remuneração, à sobrecarga de trabalho e à desvalorização profissional. Não se pode negar que, dentro de uma sociedade regida pelo sistema capitalista, a remuneração é um aspecto de grande relevância para o desenvolvimento profissional. Também não se pode negar a relevância da valorização social. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 238), “o que se constata por estudos na área de sociologia do trabalho é que a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos”. Algumas professoras recordam-se da condição salarial nos primeiros anos de docência,

Na época, em relação a salário, ganhava muito pouco, muito pouco, muito pouco. Eu nem lembro mais a quantia que eu recebia na época, comparando com hoje, né? Mas era menos de meio salário por 40 horas (Profa. Aline – entrevista narrativa, 2014).

Salário, praticamente nos primeiros anos foi trabalho gratuito, porque era meio salário que a gente recebia. (Profa. Amanda – entrevista narrativa, 2014).

No ano em que comecei, nós trabalhávamos assim, o salário era bem, bem baixo, mas, trabalhando 40 horas – sempre -, comecei com 40 horas e o salário era pouquinho, mas dava pra ir levando. (Profa. Damiana – entrevista narrativa, 2014).

Atualmente, apesar de não ser tão crítica a condição salarial nos municípios em estudo, conforme denunciado nesses excertos, ainda não se tem o salário considerado como satisfatório. Na primeira parte desta pesquisa observamos que cerca de 71% dos professores que ensinam em escolas multisseriadas no meio rural do território de identidade do baixo sul baiano estão insatisfeitos com a remuneração, “por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho”. Foi dessa maneira que Raíssa, Carolina, Eduarda e Jilmária trataram essa questão nesta segunda etapa, nas entrevistas narrativas, como podemos verificar nestes excertos:

[...] quando a gente faz educação com amor, às vezes não está nem olhando o que ganha, mas eu digo uma coisa: pra educação ser melhor, é preciso que o professor seja mais remunerado. Principalmente aquele professor que trabalha em sala de multisseriado, que tem uma carga horária que não fica na escola, em casa tem que fazer as atividades que é pra no outro dia cumprir com seus compromissos. Então eu acho que precisa melhorar um pouco, precisa melhorar um pouco. (Profa. Raíssa – entrevista narrativa, 2014).

[...] eu falo sempre assim que até isso deveria ser diferenciado o salário de professor, além da zona rural, com turma multisseriada. (Profa. Carolina – entrevista narrativa, 2014).

Porque professor sofre, além de sofrer, ainda ganha pouco e às vezes ainda é humilhado, até pelos próprios colegas, ainda é humilhado; então melhorando, fica melhor ainda; se melhorar, o professor ainda trabalha feliz, se eu já trabalho feliz, se melhorasse eu trabalhava mais feliz ainda, certo? (Profa. Jilmária – entrevista narrativa, 2014).

Considerando, assim como as professoras-autoras destes excertos, que seu salário não faz jus ao trabalho que realiza, Eduarda diz: “não sou de reclamar muito de salário, o que reclamo assim é que precisa melhorar (...)”; “a gente sabe que é uma profissão não muito valorizada em relação ao financeiro, mas de conhecimento é uma profissão rica”.

Contudo, há as que expressam estar satisfeitas com a remuneração, mesmo afirmando que em classes multisseriadas o trabalho é grande, extrapola a carga horária remunerada, como explicitado nas narrativas de Janaína e Jéssica.

4.1.2.1.2 As condições subjetivas

As condições subjetivas são do tipo fugidias, nos escapam nesta arte da captura e geralmente estão relacionados às condições objetivas. Inicialmente, quero trazer um dado da primeira etapa desta pesquisa, sobre a “principal aspiração para os próximos anos profissionais” (questão 31), em que apenas 7% das professoras informaram querer “dedicar-se a outra profissão”, 31%, “permanecer como professor(a) de classe multisseriada, na mesma escola e 27%, “tornar-se professor(a) de turmas seriadas, na mesma escola”. Assim, 58% declararam que desejam continuar trabalhando “na mesma escola”, o que tem, certamente, a ver com aspectos subjetivos das condições de trabalho docente.

Quando tratei da categoria “remuneração” (tópico anterior), apresentei os “seis pontos” que Gatti e Barreto (2009, p. 252 -254) elencam ao tratar da valorização da profissão de professor da educação Básica. Dentre esses, quero destacar nesta seção o quinto ponto: *Alterar o imaginário coletivo relativo a esta profissão*. Mas, como? Como alterar esse imaginário tão marcado negativamente na/pela sociedade?

Acredito que essa questão deva ganhar *centralidade* na discussão sobre condições de trabalho docente. Dois aspectos são colocados em relevo por Esteve quando trata da valorização social do professor: salário e imagem social. Desta forma, o autor defende que “se não se promoverem, em termos de salários, os professores que se encontram efectivamente no ensino e se não se melhorar sua imagem social, a batalha das reformas dos sistemas de ensino ocidentais será perdida por um exército desmoralizado” (ESTEVE, 1999, p. 105).

De acordo a Lüdke e Boing (2004), existem duas forças capazes de mobilizar situações concretas, de ajudar a recuperar o prestígio das funções docentes e reverter a tendência histórica que vem diminuindo a importância dos professores na sociedade, a *parceria* e a *pesquisa*. Esses autores, para explicar o conceito de “parceria”, recorrem a Erineu Foerst (2002), o qual adota o termo “para referir-se à integração entre Estado, agências formadoras e instituições contratantes” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1177), significando, portanto, a procura de “maior integração entre

as instituições implicadas no desenvolvimento profissional dos professores” (IDEM, IBIDEM, p. 1177). Sobre o termo “pesquisa”, os autores dizem:

O desenvolvimento de uma pesquisa própria, que não se restringe apenas à sua prática, mas aos conhecimentos específicos de sua identidade disciplinar e aos saberes próprios do campo, contribuirá decisivamente para que o professor encontre os próprios rumos de sua profissionalização – contribuição necessária para a valorização do trabalho docente.

Para Esteve (1999, p. 105), “é indiscutível a primazia da motivação pessoal sobre a abundância dos meios materiais”; não se quer com isso, todavia, negar a relevância dos meios materiais para o desenvolvimento do trabalho docente.

Rebolo (2012), ao citar as nove características ambientais destacadas por Piter B. Warr (1987), defende que estas devem estar presentes nas atividades do trabalho e que podem ser vistas como base do bem-estar do trabalhador. *A posição social valorizada* é uma dessas características.

Seguindo essas ideias iniciais, com base nas narrativas das professoras, tratarei de quatro aspectos referentes às condições subjetivas do trabalho docente, os quais se referem à motivação pessoal dessas professoras: Reconhecimento do trabalho docente; Pressão emocional; prestígio profissional; Satisfação.

4.1.2.1.2.1 Reconhecimento do trabalho docente

O que dizem as professoras sobre o reconhecimento do seu trabalho? Algumas mencionam o reconhecimento desse trabalho pelos ex-alunos, isso parece chegar-lhes como um bálsamo diante de todas as dificuldades e incertezas atuais:

É, mas eu tenho consciência de que na minha sala de aula eu estou dando o melhor de mim, e eu vejo isso quando eu paro para observar, como aconteceu no início desse ano, eu em viagem, os meninos me ligaram dizendo assim: “você sabe que os cinco primeiros alunos aprovados na UFRB foram seus (ex) alunos?” [...] E quando fizeram

essa pesquisa, perguntaram: “esses cinco alunos que tiveram essa excelente classificação foram alunos de qual professor aqui no O.? E eu sem saber, porque eu estava bem distante, aproveitando, e aí disseram: “foram alunos de Carolina”. E quando eu retornei que eu abri o ‘Face’, eu vi lá uma dedicatória de alguns desses alunos; então é nessas horas que a gente amolece o coração e diz assim: “eu posso não ter ganho o que eu merecia em relação a dinheiro, mas eu acho que a maior recompensa de qualquer professor é o *reconhecimento do próprio aluno*, porque ele sabe de tudo que a gente passa, [chora]. (Profa. Carolina – entrevista narrativa, 2014).

E que um dia também eles tenham o prazer que nem eu já tenho encontrando umas que já estudaram aqui e dizer: “eu fui seu aluno, fui aluno da classe multisseriada, mas hoje estou aqui, já fiz uma faculdade, já cursei uma faculdade, hoje eu tenho um bom trabalho, dou graças a Deus e à senhora por aquele multisseriado; mesmo quando algumas pessoas diziam que não adiantava, ‘você não vai aprender’, no multisseriado não aprende. ‘vou tirar você dessa escola e vou botar em outra escola’, ‘eu não tô vendo resultado’”, e hoje a gente ver depoimentos, colher depoimentos, você tá aqui despreocupada na sala e, de repente, chegar um aluno que você ó, o pensamento vai lá longe, você vê ele chegar aqui e se apresentar, “eu já estudei, ela foi minha professora, que vocês também façam bom uso dela, que vocês aprendam como eu aprendi”. (Profa. Manoela – entrevista narrativa, 2014).

[...] na verdade, assim eu acho, quando a gente faz uma coisa por amor, a gente não olha tanto o quanto você recebe, falando em salário, mas o quanto você recebe em sala de aula, o carinho dos alunos, eu tenho alunos hoje que já se formaram, que já estão fazendo mestrado, e tudo, e me liga, me manda recadinho no ‘Face’, que não esquece o meu aniversário, e que isso pra mim não tem, não tem preço. (Profa. Janaína – entrevista narrativa, 2014).

Em “O mal-estar docente”, Esteve (apud REBOLO, 2012, p. 31) considera o “reconhecimento, por parte dos alunos e pais, do trabalho realizado” como um dos fatores essenciais ao evitamento do mal-estar. Percebi nas narrativas que esse reconhecimento é importante para a motivação pessoal/profissional e se relaciona com a satisfação.

4.1.2.1.2.2 Satisfação

De que maneira medir o grau de satisfação das professoras entrevistadas? Tarefa delicada, já que elas em grande parte da narrativa falam de situações que revelam sua insatisfação sobre as condições de trabalho no contexto da multisseriação. Há, contudo, apesar das adversidades, passagens que refletem a satisfação que a maioria tem sobre o trabalho docente em classe multisseriada:

[...] estar no multisseriado, assim na zona rural, pra mim é uma honra; então, aquele povo foi o meu berço, nasci e me criei na zona rural, (Profa. Eduarda – entrevista narrativa, 2014).

Eu sempre em encontro pedagógico eu comento com minhas colegas: quem quiser pensar, pense; agora, em mim eu gosto do que faço, não sei se é diante dos anos que eu já tenho, porque pela bagagem que eu cheguei, do pouco conhecimento e hoje minha visão, graças a Deus, tem melhorado, aí eu não almejo não uma sala seriada (Profa. Suzana – entrevista narrativa, 2014).

[...] eu tenho um pensamento positivo, porque assim: só basta um pouquinho mais de ajuda da secretaria do município, investir mais. Porque os alunos que saem daqui eles vão, eles não vão diferentes de qualquer outro, das classes, é, organizadas seriadas, normal, mas meu pensamento é positivo. (Profa. Aline – entrevista narrativa, 2014).

É classe multisseriada, é discriminada, já foi discriminada e até hoje ainda é discriminado o multisseriado, mas que é uma coisa que a gente tá fazendo valer a pena, enquanto eu aqui estiver, enquanto eu viver, aqui morar, eu vou fazer valer sempre a pena o multisseriado. Porque assim que eu comecei, me realizei, me formei no multisseriado, e eu sempre vou bater nessa mesma tecla, eu sempre vou ser professora da multisseriada. (Profa. Manoela – entrevista narrativa, 2014).

E eu não pretendo sair da sala de multisseriado, eu não pretendo! Eu só quero sair mesmo quando disserem assim: “oh, Raíssa você chegou ao seu final”. Mas se me derem uma outra turma, pra direção, pra coordenação, eu não quero; só mesmo a minha turma de multisseriado, porque é muito gostoso trabalhar com a turma de multisseriado. (Profa. Raíssa – entrevista narrativa, 2014).

Então eu tenho mesmo amor ao meu trabalho, sou realizada, como eu já disse, me sinto feliz quando eu vejo um aluno, tantos alunos que já passaram por minha mão, mora no Espírito Santo, mora em Belo

Horizonte, mora em São Paulo, eles fazem questão de quando vir aqui – que morava todos por aqui – vem aqui me ver e me dar aquele abraço; então, eu me sinto realizada, pra mim é uma felicidade. (Profa. Damiana– entrevista narrativa, 2014).

Eu não conhecia nem uma turma multisseriada, não se falava em multisseriado, e fui obrigada, porque quem precisa trabalhar, não pode escolher aonde vai trabalhar. Hoje eu amo o que eu faço, principalmente amo o local que trabalho, não escondo de ninguém, de secretaria, de colega, não tenho vergonha de dizer isso, que eu me sinto tão bem na escola onde trabalho, como na minha própria casa. (Profa. Carolina – entrevista narrativa, 2014).

Essa satisfação se relaciona com os vínculos criados com alunos, colegas de trabalho, comunidade, com o sentimento de que está ajudando as pessoas por meio da educação.

Por outro lado, também não podemos deixar de marcar a insatisfação declarada por quatro professoras, o que traduz o interesse de estar na docência em turmas seriadas:

Meu sonho mesmo, na verdade, é de ensinar em ginásio, entendeu? Não ficar o resto da minha vida em multisseriado, nem em uma sala que não seja também multisseriado, mas o meu sonho, a minha vontade é de eu trabalhar em ginásio e de preferência, é claro, na minha área que eu me formei, né? – que é na área de português. (Profa. Jilmária – entrevista narrativa, 2014).

Será que um dia vai acabar o multisseriado? (risos) Porque a classe é muito difícil pra gente trabalhar, porque quando é só uma série, a gente sabe que está trabalhando só com aquela série, né? Tá voltada só para aquele aluno ali, pra aquela série ali. (Profa. Jéssica – entrevista narrativa, 2014).

Se eu disser que foi uma escolha minha, eu vou *tá* mentindo. Na verdade foi uma necessidade, eu tinha dito antes que foi *feito* a nucleação e na época cada turma ficou separada, mas foi reduzido o número de crianças na região, então essas escolas ficaram com um número de aluno menor; então automaticamente as turmas se juntaram. Eu ainda tenho o privilégio de trabalhar só com 4º e 5º ano numa turma, no outro é só 3º. (Profa. Janaína – entrevista narrativa, 2014).

A escola multisseriada não deveria existir [...] (Profa. Amanda – entrevista narrativa, 2014).

Cabe ressaltar que apesar de Janaína declarar que não se tratou de uma escolha sua assumir uma turma multisseriada, ela afirma que quem “trabalha nessa situação tem que fazer é, tentar trabalhar da melhor forma possível” e que não vê “a classe multisseriada só como algo ruim, como muita gente vê”, ressaltando que gosta do que faz e espera continuar fazendo, “se for na questão de uma série, uma disciplina melhor ainda [...]”.

4.1.2.1.2.3 Pressão emocional

E o multisseriado ele puxa muito do professor; ou você se esforça ou não dá conta, esse é fato real: ou você se esforça ou você não dá conta, então eu vejo assim que em relação à saúde que venha prejudicar esse esforço, que esse esforço assim que não é uma coisa de hoje e amanhã não, é diariamente, principalmente quando se inicia o ano, você chega, que conhece aquela turma, aí você já vai se virar, se virar, se virar, pra você com medo de chegar o final do ano e não dar conta; então isso estressa muito, acarreta muito a gente, porque a gente pega muita bagagem pra casa, não dá tempo, a gente está quarenta horas. (Profa. Eduarda – entrevista narrativa, 2014).

Segundo Hypólito (2012, p. 215), “fatores externos, por exemplo, a formação, podem influenciar diretamente fatores internos ao processo de trabalho, afetando da mesma forma aspectos subjetivos, como a vocação e a identidade”. Isso fica bastante evidenciado em algumas narrativas, no tempo que eram *professoras leigas*, por conta da insegurança, medo, vergonha, como expressa a professora Damiana; também na narrativa da professora Raíssa, quando afirma que *sente vergonha* por não ter cursado o ensino superior. Há, portanto, sinais de *pressão emocional* desvelados nessas narrativas.

A pressão emocional relaciona-se à sua formação, como já destacado no parágrafo acima, ao processo de aprendizagem dos alunos, ao próprio fato de ser professora de classe multisseriada. A questão de gênero também apresenta desafios que geram essa pressão, principalmente quando as professoras moram na cidade e precisam deslocar-se para o local de trabalho na zona rural.

Ser professora de classe multisseriada no meio rural, estando morando na cidade, é um desafio; ficou evidenciado que professoras que vivem esse cotidiano, marcado pelo entre-espacos, carregam a marca da “abnegação materna”, conforme encontramos nas narrativas de Jilmária, Carolina e Jéssica. A última mudou-se para a zona rural, deixando a cargo da mãe a criação da sua única filha. As narrativas delas deixam bastante explícitas as angústias sentidas por conta dessa renúncia forçada da maternagem, do acompanhamento e participação do desenvolvimento dos seus filhos.

Foi muito difícil! Foi, quer dizer, não foram só quatro anos. É o tempo que eu tenho de trabalho na zona rural que eu tenho longe de minha filha, porque até hoje (risos – bastante emocionada) ela continua longe de mim, eu continuo aqui, ela continua em Valença. Só que agora ela já está com 17 anos, né? Tá bem. (Profa. Jéssica – entrevista narrativa, 2014).

Sua condição feminina imprime a essa realidade um compromisso para além do profissional; seus cuidados, preocupações com o destino dos alunos e alunas me mostraram de certa forma sinal de compensação.

4.1.2.1.2.4 Prestígio profissional

Valoriza também a nossa raça, quando a gente vê uma pessoa negra ali à frente de um trabalho se apresentando, de nomes honrando ali a raça, a gente já vê que tirou aquela visão de escravidão, tirou essa visão, e pra família eu vejo assim que a família contempla como que eles investiram, investiram nas pessoas que estão dando resultado; eu vejo hoje os meus filhos, e eles dizem assim: [...] “eu sou filho de uma professora”. Aí eles ficam, têm uma outra visão, até o professor quando ele ensina o filho de uma outra professora, já olha com um outro olhar; e se aquele aluno não provar um bom desenvolvimento, os colegas apelam: “você é filho de uma professora e não está bem desenvolvido”. (Profa. Eduarda – entrevista narrativa, 2014).

Este excerto da narrativa da professora Eduarda coloca em cena que ser professora, apesar da precarização do trabalho, goza de certo *status*. Simboliza, em

seu caso específico, um elemento diferenciador na história da sua família, a mudança no fato de tornar-se professora simboliza uma conquista. Sua atual condição de coordenadora, o que certamente pode ser traduzido na expressão “ali à frente de um trabalho”, representa não apenas uma vitória para ela, mas para sua família, sua comunidade, sua “raça”. Então, como não dizer do prestígio profissional que a docência imprime à vida dessas professoras?

4.1.2.2 Táticas Docentes em classes multisseriadas

Há um conjunto de referências do Sistema de Ensino do Brasil, sob o qual se constitui o trabalho docente – independente da forma de organização do ensino –, e para efetivar a docência, o professor cria uma série de táticas ancoradas nesse modelo estratégico. Fazem parte deste conjunto de referências as Lei de Diretrizes e Bases, PNE, PME, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Operacionais, PPP, dentre outros. Cabe frisar, entretanto, que as Diretrizes Curriculares, planejamento, proposta curricular que compõem o modelo estratégico da educação no meio rural, são referências que servem de base ao trabalho docente, entretanto, o fazer docente não se restringe a esse modelo. Destarte, concordo com Limber, quando afirma que o “conjunto de prácticas, tradiciones y usos habituales presentes en los acontecimientos de enseñanza, constituye también la estructura curricular, gran parte de la cual permanece invisible, bajo la forma de currículum oculto” (SANTOS, 2009, s/p).

Pelo que tenho mirado, no exercício docente há um elenco de astúcias, ações não prescritas/programadas, que os docentes criam na realização do seu trabalho docente, para dar conta dos atravessamentos das realidades nas quais se inserem. Isso fica bem evidenciado quando a professora Aline narra: “Eu fazia um rodízio, eu ficava com uma turma até 10 horas, enquanto a de 10 horas estava merendando, a outra já tinha merendado e entrava e fazia a outra parte [...]”; bem como na narrativa da professora Janaína ao informar: “E às vezes eu levo eles em casa, [...] a gente precisava fazer pesquisas, aí eu levava, minha turma da manhã, da tarde era

pequena, meu computador era no quarto, eu botava um tapete, a gente sentava [...]”. Deste modo, concordo com Gama e Terrazzan (2012, p. 70), quando afirmam que “é possível saber muito mais sobre o trabalho e os profissionais por meio da análise do trabalho real e da atividade, do que pelas prescrições”. Assim sendo, investigar o cotidiano da classe multisseriada é uma boa maneira de entender o trabalho docente dessas professoras.

Dessa forma, compreendo que o conhecimento sobre o cotidiano e docência de professoras de classe multisseriada podem ser melhor compreendidos por meio dos conceitos de tática e estratégia. Os professores, como muitos outros profissionais, tecem práticas do tipo táticas. Outros conceitos que considero também pertinentes são os de trabalho real e trabalho prescrito, já mencionados na primeira parte desta pesquisa. A discussão de Yves Clot (2007) sobre trabalho prescrito e trabalho real encontra proximidade com os conceitos de estratégia e táticas. Portanto, é no trabalho real dos professores que as práticas do tipo táticas vão se tecendo, agregando sentidos, modos de fazer fluidos. Tratando-se de “táticas”, considero pertinente apresentar sua definição em paralelo com a definição das “estratégias”. Nesse sentido, Certeau afirma que:

Chamo de “estratégia” o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um “ambiente”. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico.

Denomino, ao contrário, “tática” um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. [...] (CERTEAU, 2013, pp. 45-46)

Para melhor esclarecer o que significam as táticas, cabe ainda mencionar o que Certeau informa sobre algumas práticas cotidianas. Segundo ele,

Muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar as refeições) são do tipo tática. E também, de modo mais geral, uma grande parte das “maneiras de fazer”: vitórias do “fraco” sobre o mais “forte” (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem etc), pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de caçadores, mobilidade da mão de obra, simulações polimorfa, achados que provocam euforia, tanto poéticos como bélicos. Essas performances operacionais dependem de saberes muito antigos. (2013, p. 46)

Partilho, ainda, de certo sofismo no que diz respeito ao princípio de tornar mais forte a posição “mais fraca”. Para Certeau, as teorias dos sofistas “inscrevem aliás as táticas em uma longa tradição de reflexões que a razão mantém com a ação e com o instante”. (2013, p. 47)

[...] a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos, mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ocasião. (CERTEAU, 2013, p. 46)

Com isso, para tratar de táticas no exercício da docência em classe multisseriada, recorro a práticas cotidianas nesse cenário, descritas nas narrativas autobiográficas, capturando *maneiras de fazer* docente no cenário da multisseriação. Os excertos abaixo explicitam dispositivos pedagógicos em classes multisseriadas apresentadas nas narrativas, os quais vão desvelando *maneiras de fazer* das professoras entrevistadas, e nesse bojo evidenciam-se algumas táticas por serem práticas que não dispõem “de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias”.

Coloquei um colchão embaixo [do tanque], coloquei um monte de almofadas e pendurei numas partes, tipo assim, agora só que era aberto, furava os livros e pendurava tudo coloridinho, então ali era a leitura deleite deles, deitadinhos, ele escolhia qual era o livro que ele queria e ficava ali, já era um cantinho, quando chegavam na escola ficavam ali [...]. Voltou quando eu pedi uma dissertação sobre o que

eles viram, eu consegui atingir o meu objetivo? Eu me autoavaliando como professora, eu disse, meu Deus, o que foi que eu fiz com as minhas crianças? Porque um aluno disse assim: “o governo nos tapeia com uma Bolsa Família, mas o que ele tapeia dá pra manter a minha família?”. E aí a gente fala assim, aí eu vejo aquela criança chegar pra mim: “se a senhora tivesse me *dizido* que vinha *praqui* com tanta água, eu tinha trazido um sabonete”. Porque uma coisa pequena, simples, que às vezes a gente nem valoriza, o Guaibim aquilo ali, eu tô cheia, não quero ir. E aquela criança que às vezes tá numa seca, porque tem que andar quilômetros, pra conseguir uma fonte ou um rio, e de repente você chega ali, você vê um mundo. Quando eles botaram a boca que viram que era salgada, aquilo ali é uma sensação, a gente para e observa, eu sou professora, mas o sentimento, por mais que a gente tente e queira desligar, eu aqui sou uma profissional da educação, onde eu vou transmitir meus conhecimentos para crianças, jovens, que eu acho que não tem conhecimento, mas é algo muito mais forte. (Profa. Carolina – entrevista narrativa, 2014).

A gente pedia pra eles comprarem folhinha do papel pautado, porque naquele tempo existia, e aí eles traziam a folhinha do papel pautado e aí a gente levava pra casa, e começava a fazer a provinha deles na mão. ...atividade no caderno. Aquela atividade também era toda feita no caderno, fora o tempo que se perdia de fazer todas aquelas atividades, eles ali esperando pra poder a gente passar pra eles, pra eles responderem, a gente corrigir, e aí era uma coisa assim, não tinha aquela coisa pra você fazer um planejamento porque muitas vezes aqui eu me baseava nos próprios planejamentos que eu fazia só o esqueleto [...]. Você tá com uma classe heterogênea pra você *tá* lá misturando, pegando aquele que sabe mais um pouquinho, botando com aquele que não sabe nada, pra lhe ajudar também a monitorar, alguém do grupo, pra lhe ajudar também no seu trabalho, sempre mantendo o espírito de cooperação, aquele espírito de união que não pode faltar. (Profa. Manoela – entrevista narrativa, 2014).

Hoje já trabalho de, no geral, por exemplo: pegando um texto, de um só texto eu desenvolvo a aula com todos, em toda a turma. Envolve toda a turma: o prezinho, já ali já puxo uma letra, já puxo o nome de um animal, que ele conhece, que ele tem em casa (grifo meu); então vou trabalhando com aquele texto e desenrolando a aula todinha. Porém, na hora da atividade que diferencia, e aí hoje já estou conseguindo, recentemente, também não tá muito tempo, já estou conseguindo desenvolver meu trabalho assim e aproveitar o tempo porque antes o tempo era muito pouco, muito pouco, o controle na sala era muito difícil, porque eu achava assim, na minha visão antes, se eu tinha que ficar com pré, só ficava com o pré, as outras turmas ficavam sós, nunca tive auxiliar. (Profa. Manoela – entrevista narrativa, 2014).

Então eu trabalho com o terceiro ano, um assunto com eles, separado do quarto e quinto. Como o 4º e o 5º são alunos assim, o desenvolvimento deles, são quase idênticos um ao outro, eu trabalho o mesmo assunto, porém na avaliação eu coloco diferente, diferente

assim, no caso, eu puxo mais pra o 5º, entendeu? Porque, no caso, o quinto ano já tá se preparando para ir pra o ginásio, aí eu puxo mais pelo quinto ano. Mas a atividade, na hora da atividade eu faço junto, só o terceiro que eu faço separado, e trabalho assim com eles com texto, no caso na parte da leitura eu coloco um texto no quadro, ou eu coloco num papel, e aí a parte da leitura eu trabalho com eles juntos, em grupo. (Profa. Jéssica – entrevista narrativa, 2014).

Hoje eu dei aula pra eles sobre pronomes; eu dei ontem e hoje eu continuei, expliquei pra eles, passei atividade. Aí hoje tornei repetir, só que fiz diferente, eu peguei a folha de papel, juntei a turma, fiz assim: turma de 04, e dei a folha de papel, e dei os livros, pra que eles procurassem nos livros os pronomes e recortassem, colassem no papel e formassem uma frase. (breve silêncio – grifo meu). Não fizeram. Não conseguiram, nenhum conseguiu fazer. Até que eu fiz, aí eu expliquei pra eles assim: eu disse, olhem, por exemplo, eu encontrei a palavra eu – coloquei ali no quadro a palavra eu, e depois formei a palavra (frase): eu gosto de ensinar. O que foi que eles fizeram? A mesma coisa que eu fiz no quadro, eles colocaram no papel. Eu disse: não! Não é pra você copiar o que eu fiz, é pra você formar sua frase. Não conseguiu. Então, é triste, não é? É muito triste. O que aconteceu? Eu não insisti porque a aula começou 8 horas, já ia dar 10 horas e esses alunos não tinham conseguido formar uma frase. Então o que fiz? Recolhi os livros, e fui passar atividade do próprio assunto no quadro pra eles. É difícil! É difícil e é triste, eu fiquei muito triste com isso porque eu já tinha explicado o assunto, eu já tinha dito pra eles, fui junto, de cadeira em cadeira explicando, não, peguei o livro, aqui: essa palavra EU aqui, corte aqui e coloque aqui no papel, e forme a frase. Eu entendi que eles não sabem escrever as palavras, só escrevem o que coloco no quadro. (Profa. Jéssica – entrevista narrativa, 2014).

[...] Quando eu tinha mais alunos, os alunos aprendiam mais do que hoje (risos). É que os alunos naquela época eles queriam aprender, também não sei, porque o método do ensino era diferente, que eles trabalhavam era o tradicional, escrever no caderno, em cima e escrever embaixo, quando eu cheguei, eu botei pra pesquisar, colar e aprender. Pegar caixas de papelão e colocar nas paredes, eram os cartazes que a gente fazia, e aí foi a melhor parte que eu tive foi essa. E sucata, lata, que a cozinha ali parecia casa de maluco, era lixo, era tudo, sucata, aí trabalhava o rótulo, escrever e fazer a leitura. [...] Eu fazia um rodízio, eu ficava com uma turma até 10 horas, enquanto a de 10 horas tava merendando, a outra já tinha merendado e entrava e fazia a outra parte... aí já era um multisseriado de duas séries: os menores, depois os maiores, aí tivemos um bom resultado. Posso dizer que foram uns 80% de rendimento nessa época. (Profa. Amanda – entrevista narrativa, 2014).

Eu trabalho assim: eu pego do pré e o primeiro, que o pré e o primeiro na verdade é a mesma coisa, principalmente que hoje em dia os

meninos quando chega aqui que é pré não é mais pré, agora já é primeiro ano, e aí é tudo a mesma coisa do pré e primeiro, e o segundo e o terceiro e o quarto também é a mesma coisa; o quinto que é diferenciado, que é a quarta série, que o povo já não quer que chame de quarta série, que é quinto ano. Então aí o que é que faz, eu faço assim: é um tema - se eu for falar sobre os animais, os animais *servem* para todos; agora na hora da atividade que tem o diferenciamento para cada série. (Profa. Jilmária – entrevista narrativa, 2014).

[...] levava os cadernos pra casa, eles tinham três cadernos, um que no final de semana eu fazia um monte de atividades e levava, aí avisava os pais: “eles estão levando várias atividades pra casa, por conta de eu não ter tempo” – porque, claro, todo recreio tinha de brincar com eles, senão não fazia sentido, eles vinham de longe, aí a gente brincava horrores. Uma escola meio deserta, um lugar e tanto, mas assim, não tinha energia, as festas que a gente realizava lá, as festas juninas, então era aquele som, e a gente voltava ainda curtindo o som até em casa, assim uma diversão total [...].

E às vezes eu levo eles em casa, a gente teve uma prova das olimpíadas de (que, meu Deus? Esqueci no momento.), mas a gente precisava fazer pesquisas, aí eu levava, minha turma da manhã, da tarde era pequena, meu computador era no quarto, eu botava um tapete, a gente sentava, e a turma da manhã era maior, mas aí um passava: “professora, licença, vou sentar?”, “senta aí onde vocês quiserem”, *vumbora* ver agora, porque só tem esse e esse mesmo. (Profa. Janaína – entrevista narrativa, 2014).

Onde os alunos aprendem um com o outro, ajuda um ao outro, e isso facilita muito o trabalho do professor. E uma das coisas que me chamam muito a atenção na sala do multisseriado, quando se trabalha com jogos, porque através dos jogos, trabalhando com a ludicidade os alunos participam mais, aprendem de maneira mais prazerosa. E a gente vê um bom resultado no final da aula. (Profa. Raíssa – entrevista narrativa, 2014).

E aí eu pegava: o primeiro ano com o seu livro, na época era Alfabetização, né? – que tem pouco tempo que tem o ensino de 9 anos; então era alfabetização, 1º ano, 2º, ano não, era série, né? 2ª série, 3ª, 4ª, e aí a gente trabalhava assim: “fulano, abra seu livro”, passava uma atividade, trabalhava mais era o tradicional mesmo, era a tabuada, era ABC; E a gente via que os meninos eles aprendiam mais, aprendiam mais.

[...] E aí era assim, de todas as séries, fazia uma atividade pra um, voltava ia fazer pra outro diferenciada, ia pra o outro, a gente trabalhava muito com o ditado, né? Ditado, “vamos fazer um ditado de texto (fala como se tivesse na sala de aula com seus alunos), fazia a interpretação, e hoje tá tu (interrompe), tá bem diferente, não é? E é assim (risos).

[...] Hoje tem uma certa mudança, tem muito, né? Mas é quase igual, a gente faz assim, a gente já seleciona, faz o plano direitinho, as

atividades diferenciadas, sendo assim: o conteúdo o mesmo, agora com as atividades diferenciadas, e aí a gente faz os grupinhos, de 1º ano, grupinho do 2º, grupinho do 3º. Como eu sou 40 horas, não é? Pela manhã é o primeiro ciclo, que sempre tem turmas, às vezes tem o menino do 1º ano que é melhor do que o menino do 3º. Então essa coisa aí causa aquela preocupação, e como a gente fazer *praqueles* que tão mais atrasados, acompanhar, né, chegar mesmo nível? então, aí, são preocupações que a gente, na medida do possível, a gente vai procurando a melhor maneira de aquele que tá lá mais atrás chegar perto. E assim, como eu falei, as atividades, a gente dá aula no geral, depois forma os grupinhos e aí vai passando pelos grupinhos, não é, acompanhando, olhando a dificuldade de cada um, e aí a gente vê a dificuldade e vai trabalhar em cima daquela dificuldade de cada menino.

[...] o projeto de leitura mesmo, nós estamos num projeto de leitura, que esse é permanente, o projeto de leitura é onde os meninos têm oportunidade de levarem livros pra casa, pra ler com a família, e depois eles levam uma fichinha pra responderem juntos o que acharam daquele livro; e aí a gente vê nos encontros mesmo, a gente vê que tem professores que dá (dão) um bom relato de alunos né? Mas já tem outros também que só leva o livro por levar, não é? Aqui na minha sala também acontece isso. Eles têm assim aquela influência de levar o livro, levam? Levam! Eu digo: “leia com a família porque tal dia nós vamos preencher uma fichinha”. Quando a gente dá a fichinha pra eles responderem, aí eles botam “eu li sozinho”, eles colocam “eu li sozinho”, né? (Profa. Damiana– entrevista narrativa, 2014).

Eu tenho 20 alunos, e é muito difícil, é eu tenho um plano traçado hoje pra tal disciplina, que são cinco disciplinas, e eu ter aquele assunto e dar o assunto só pra todo mundo, e tipo 10 acompanhar, 10, 12 no máximo, acompanhar e os outros não acompanharem, e aí eles vão, todo mundo, pra ali, pra *mim* ensinar, tirar a dúvida. E eles não têm paciência, ou eles também são inquietos, não querem ler, ele quer que a gente ali dê pronto. E ali a gente vai fazer com um, o outro já fica estressado, ou não dá tempo, o horário é muito, muito, passa rápido, eles são lentos, porque a classe multisseriada eles têm essa lentidão. E eles não conseguem avançar da forma que a gente quer. [...] A gente planeja, tipo assim, eu vou... aquela atividade vai terminar 2:00 h, 2:30, se a gente não tiver cuidado, ela vai pras 4:00 e a gente não conclui porque é muito difícil, então se tivesse uma auxiliar pra ajudar na classe multisseriada, os meninos eles aprenderiam mais, porque os do 5º ano está indo pra 5ª série na cidade, então eles tem que ir preparados, e como é que eu posso estar ali com o 5º ano fazendo esse trabalho meio rápido e estar com os que já sabem ler e escrever e vou estar com o 4º ano que alguns ainda, como eu tenho, que não sabem ler e escrever? Então, é muito difícil! Aí fica assim às vezes, é um pouquinho de faz de conta pra um e um pouquinho de faz de conta para o outro, não tem jeito a gente olhar todo mundo e dizer “eu alcancei e fiz o que realmente gostaria de fazer”. Fica a desejar. Então

se tivesse uma auxiliar, ajudaria muito (Profa. Aline – entrevista narrativa, 2014).

E quando se mistura o multisseriado para você diferenciar esse, essa formação se complica porque às vezes a gente tem o terceiro ano junto com o quarto e o quinto, o terceiro ano faz parte do programa mas o quarto e quinto não, mas a gente tenta adequar as realidades em que o programa ajude a sala inteira e que não prejudique aquele que está contemplado, a gente trabalha de uma forma que a gente procura adequar os conteúdos de acordo as series, a gente providencia sempre trabalhar de uma forma de que a gente não tenha que explicar um assunto pro pré, um assunto pro primeiro, um assunto pro terceiro, vai sair diversificando, a gente trabalha de uma forma que abrange o todo, a gente procura ali meio esse multisseriado um conteúdo em que todos aprendam e surte efeito porque às vezes o primeiro ano se adéqua ao terceiro, ao segundo e ao terceiro. Às vezes também há caso que nem o terceiro está no nível do primeiro, mas tem primeiro ano que chega a nível do terceiro, por ele estar ali, no meio do todo, vendo aquela, aquele processo, você vai trabalhando vai instigando até o prezinho. A gente já encerrou o ano mesmo com o prezinho conhecendo o alfabeto, com o prezinho já escrevendo o primeiro nome, com a caligrafia do prezinho já aquela coordenação motora já perfeita.

[...] É um jogo de cintura, a gente diz que no multisseriado a gente dança todos os ritmos, é reggae, é samba, é tudo quanto é de ritmo a gente se joga ali para dar conta e consegue; agora métodos assim afirmativos a gente não tem, temos os resultados satisfatórios que a gente consegue sim dar conta, mas não que tenha método que lhe diga “use esse que você consegue”; não, agora lhe digo também que não são casos isolados e nem impossíveis de se resolver, além de ter as séries multisseriadas, as diversidades de aprendizado, as vezes ainda se depara com distorção com idade e série, tudo isso vai se juntando dentro de uma sala de aula só, e a gente fica ali em meio essa diversidade e dá conta do recado, e dá conta. Agora é necessário, que eu vejo que precisa no multisseriado, é a calma, a calma, a paciência e o saber conduzir; o multisseriado se você se afobar e *querer* jogar tudo o que é de método, *querer* fazer tudo ao mesmo tempo, a gente não consegue, mas se souber conduzir, série, por série e adequando às realidades, os conteúdos, a gente consegue dar conta do recado. (Profa. Eduarda – entrevista narrativa, 2014)

Ao interpretar esses excertos de narrativas que evidenciam diversos dispositivos pedagógicos no cenário da multisseriação, foi possível conhecer algumas ações que se configuram como táticas, a exemplo do *rodízio* que a professora Amanda realizou no início da docência, do fato de a professora Janaína levar seus alunos para

sua casa, seu quarto para realizar pesquisa na internet, pois a escola não dispõe desse recurso, dentre outras práticas que não podem ser legitimadas, expandidas.

Como pode ser observado, algumas professoras destacam a mudança ocorrida no processo pedagógico, isso é bastante acentuado na narrativa de Damiana, onde se percebe dois momentos: o primeiro de caráter mais tradicionalista, o segundo caracterizado pela ideia de trabalho integrado, onde se ensina o mesmo conteúdo para todos e para contemplar todas as séries, faz-se as atividades diferenciadas. Esse segundo momento é referenciado, na maioria das entrevistas, como a ação pedagógica que parte do geral para o particular.

Pelo que se tem observado, existe uma tensão entre o saber pedagógico e o fazer pedagógico no exercício docente dessas professoras de classes multisseriadas. As narrativas desvelam a lógica seriada no fazer pedagógico, embora haja o investimento de trabalhar com todos ao mesmo tempo, não na lógica de Comenius, mas de integração entre as séries/anos, em que é colocado em relevo o trabalho a partir de temas e de atividades diferenciadas conforme desenvolvimento de cada grupo (série/ano). Algumas professoras falam da preocupação com os alunos que estão na última série dos anos iniciais do Ensino Fundamental, concordando que “precisa dar prioridade também pro aluno que está saindo pro 5º ano, que vai lá pra, você tem que mandar um aluno preparado” (Professora Amanda). Essa tensão se explica tanto pela formação como pela proposta curricular. Estudos sobre a escola multisseriada apontam para a necessidade de uma “transgressão do paradigma seriado” (HAGE), o que para muitos professores ainda não é compreensível, dadas as suas referências de formação escolar e acadêmica.

Logo, partilho da ideia de que *um dos problemas da tão referenciada lógica da seriação é a compreensão de que todos aprendem ao mesmo tempo, no mesmo ritmo, de forma homogênea*. Tal compreensão não consegue na contemporaneidade dar conta do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que nesse tempo a escola passou a ser *lócus* de encontro da diversidade, com a entrada de mulheres, pessoas com deficiência, pessoas de várias etnias, de diferentes classes sociais, de variadas condições econômicas. Um momento que é marcado por diversos tempos, diversos ritmos, o que implica inverter a lógica, subverter a compreensão homogeneizadora.

E quando nos referimos à organização multissérie no meio rural, não há como não questionar essa compreensão homogeneizadora que acompanha o paradigma seriado. O professor não consegue transcender a essa visão ao adentrar nesse cenário, pois ele vem de uma cultura escolar marcada justamente por tais características. É preciso estar inquieto com o que faz a escola pensada pelo viés da didática de Comenius, que segue o rito de uma série, da Pedagogia que carrega a herança do pensamento cartesiano. Como se observa, alguns excertos de narrativas explicitam sobre a tendência de seriar na multisseriação e dificuldades encontradas nesse movimento.

As professoras no exercício da docência na classe multisseriada tendem a usar como estratégia a seriação da classe, como evidenciado por Suzana: “o controle na sala era muito difícil, porque eu achava assim, na minha visão antes, se eu tinha que ficar com pré, só ficava com o pré, as outras turmas ficavam sós, nunca tive auxiliar”. Nessa perspectiva, Atta observa que:

Tenta-se fugir da dificuldade, “seriando” a multisseriada seja na distribuição do tempo, na organização do tempo, na organização do espaço, na fusão das quatro séries em duas (reduzindo os conteúdos das séries mais adiantadas aos das mais atrasadas), no uso de mais de um quadro de giz e assim por diante. (ATTA, 2003, p. 17 Apud SANTOS e MOURA, 2010, p. 44).

Nota-se claramente que essas ações pedagógicas estão circunscritas pelas condições de trabalho (formação, condições materiais, apoio pedagógico etc.), como pode ser notado mais fortemente nos excertos das narrativas das professoras Carolina e Janaína. Desde o planejamento à efetivação das ações pedagógicas, as condições de trabalho dão o tom, determinam, de certa maneira, potencialidades e possibilidades no exercício da docência.

Nesses cenários educacionais, em que se nota “[...] problemas de conservacion de los edificios, penúria de mobiliário, (...), insuficiéncia de locales adecuados, (OIT, 1981; BREUSE, 1984 apud ESTEVE, 2011, p. 48), o exercício da profissão docente demanda maior esforço e dedicação, exige maior criatividade. Assim, as táticas, quase sempre, vão fazendo os furos no modelo estratégico da

educação, desvelando outros sentidos, outras direções na arte de ensinar em classes multisseriadas.

4.2 Condições de trabalho docente e profissionalização: desenvolvimento profissional das professoras de classes multisseriadas

Após discorrer sobre as condições objetivas e subjetivas, entendendo melhor a natureza, produção e desenvolvimento do trabalho docente no contexto da multisseriação, considero pertinente discutir sobre a profissionalização dessas(es) profissionais da educação que historicamente, como vimos, tiveram pouca atenção no âmbito das políticas públicas e da academia. Entendo, portanto, a necessidade de uma reflexão sobre o *desenvolvimento profissional* das/os professoras/es de classe multisseriada, numa ótica que supera a “separação entre o eu pessoal e o eu profissional” (NÓVOA, 2007, p. 15).

Tratar sobre desenvolvimento profissional tomando como ponto de partida “o professor-como-pessoa” (GOODSON, 2007, p. 73) é, no mínimo, fazer justiça a essas professoras de classe multisseriada que se veem muitas vezes impedidas de sua profissionalidade, por conta das condições de vida e condições de trabalho. A vida e a profissão vão se enlaçando a ponto de quando se referirem a uma, fazer referência à outra, o que encontra ressonância na afirmação de Jennifer Nias (1991): “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor” (APUD NÓVOA, 2007, p. 15).

Para esta discussão ancorei-me teoricamente nos textos: “O passado e o presente dos professores” (NÓVOA, 1999); “Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes” (LÜDKE; BOING, 2004); “Os valores do profissionalismo e a profissionalidade docente” (CONTRERAS, 2012); “Os professores” (MARCHESI; MARTÍN, 2003). Devido às interconexões visibilizadas ao tratar de profissionalização – e, mais especificamente, de desenvolvimento profissional –, com temas como cultura e identidade, aparecem como ancoragem teórica os livros: “A interpretação

das culturas” (GEERTZ, 2008) e “A economia das trocas simbólicas” (BOURDIEU, 2009). A cultura refere-se a uma das dimensões do desenvolvimento profissional (CONTRERAS, 2012), e que, ao meu ver, precisa ser colocada em relevo, se o que se pretende é tirar essa “modalidade de organização do ensino” do anonimato e tratá-la com seriedade e justiça; por isso, para tratar de desenvolvimento profissional, antes versarei sobre *cultura docente*.

4.2.1 Cultura Docente em contexto multisseriado: esboço de uma análise

Ao tratar da cultura das professoras de classe multisseriada busco apreender nas narrativas *formas simbólicas* (GEERTZ, 2008) e depois apresentar o esboço de “*uma análise que atenda à sua substância*” (GEERTZ, 2008, p. 213). Explico-me: entendo que uma análise que atenda à substância da cultura docente nesse contexto demandaria mais tempo, uma maior precisão acerca dos conhecimentos que a circunscreve.

As formas simbólicas apreendidas no movimento da análise interpretativa-compreensiva das narrativas das 11 professoras serão apresentadas em forma de expressões, tais como usadas por essas professoras. Sem a pretensão e nem mesmo a intenção de “dar conta delas”, as exporei na expectativa de emaranhá-las na configuração do conceito de cultura como *teias de significados* e suas análises. Significados que as professoras teceram sobre sua docência e suas condições de trabalho. Embora existam muitas diferenças entre as professoras, há também muitas semelhanças. “Suas atitudes, seus valores e os motivos de satisfação ou de insatisfação são bastante parecidos”. Nesta perspectiva, para melhor apresentar essas *formas simbólicas* apreendidas nas narrativas, organizei-as em *quatro categorias*, as quais estão diretamente relacionadas ao que Hargreaves denomina de *conteúdo da cultura dos professores* (MARCHESI; MARTÍN, 2003, p. 108).

1. **Crenças:** “Ser tudo ao mesmo tempo”; “precisa calma, paciência”; “puxa muito do professor”; “muito difícil de trabalhar”; “é discriminada”; “requer muito esforço”; “tem que ter um jogo de cintura”, “tarefa árdua”, “a escola multisseriada não deveria existir”, “eu creio que a gente vai chegar lá. Eu creio que do jeito que está não vai ficar, vai melhorar”; entre outras.

Partindo do pressuposto de que “a crença define ações, hábitos e faz, portanto, parte do que se entende por vida humana” (FURTADO, 2011, p. 21)²⁶ e que “nenhuma crença é absolutamente certa: há sempre espaço para se pensar que um erro possa ter sido cometido, (PEIRCE apud FURTADO, 2011, p. 42-43), compreendo que as crenças sobre o trabalho docente acima apresentadas podem com o tempo serem alteradas, (res)significadas, transgredidas, superadas, deliberando assim novas atitudes, outras ações, outras crenças.

2. **Atitudes:** “tem que dar prioridade pro 5º ano (...), você tem que mandar um aluno preparado”. “a gente mora aqui distante da cidade, mas a gente se organiza”; “a gente nunca deixa de fazer o trabalho porque faltou algo”; “pegando aquele que sabe mais um pouquinho, botando com aquele que não sabe nada, pra lhe ajudar também a monitorar”; “E às vezes eu levo eles em casa”.

Logo se compreende as crenças quando miramos as expressões que encerram as atitudes em prol da realização do trabalho docente no cenário da multisseriação; nota-se, de fato, o esforço, a determinação, o investimento alto de energia para que as coisas aconteçam. Vão assim se deflagrando os problemas relacionados às condições de trabalho, tanto em aspectos de ordem material, como de formação. Importa compreender que essas “atitudes podem ser modificadas a

26 http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3849/1/ulfl096134_tm.pdf

partir de novas informações, de novos afetos ou de novos comportamentos ou situações” (NEIVA; MAURO, 2011, p. 195).

3. **Valores:** “tenho assim aquela responsabilidade”, “a nossa responsabilidade é dentro da sala”; “É uma responsabilidade minha”; “compromisso com a educação”; “cada um tem sua responsabilidade”; “a maior recompensa de qualquer professor é o reconhecimento do próprio aluno” “tem a questão de ser responsável”; “do compromisso”; “cumprir com seus compromissos”; “minha responsabilidade”; “venho tomando bastante os cursos que vêm de capacitação”; “quando eu entrei assim, não teve uma preparação”, “muita responsabilidade”; “bastante compromisso”; “eu me queixo muito também da presença de um coordenador, de presença de uma diretora, porque a gente está ali na zona rural”; “as visitas pra gente são raras”. “Você trabalha, você não tem uma diretora lá, você não tem um coordenador, você não tem nada disso lá na zona rural, você fica lá a semana toda esquecida, esquecida”.

Isolamento (pseudoautonomia?), esquecimento, reconhecimento por parte dos alunos, responsabilidade, compromisso, capacitação seriam valores representativos do trabalho docente na escola multisseriada? Tudo indica que sim! Segundo Contreras (2012, p. 81), “autonomia, responsabilidade e capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão docente”, entretanto gostaria de acrescentar também aqueles que carregam a negação desses valores, poderia chamá-los de valores negativos na profissão docente? De qualquer forma, chamo atenção para o fato de eles existirem e serem apresentados nas narrativas das professoras. Faço conhecer que alguns dos valores apresentados em expressões aparecem em apenas uma narrativa; responsabilidade e compromisso são os mais mencionados.

4. **Hábitos:** “pegando um texto, de um só texto eu desenvolvo a aula com todos, em toda a turma. Envolve toda a turma: o prezinho, já ali já puxo uma letra, já

puxo o nome de um animal, que ele conhece, que ele tem em casa”; “então vou trabalhando com aquele texto e desenrolando a aula todinha”. “a gente trabalha de uma forma que abrange o todo, a gente procura ali meio esse multisseriado um conteúdo em que todos aprendam e surte efeito porque às vezes o primeiro ano se adéqua ao terceiro, ao segundo e ao terceiro”; “Eu procuro trabalhar um tema que abranja todas as séries pra, mesmo assim, trabalhando por série”; “E assim, como eu falei, as atividades, a gente dá aula no geral, depois forma os grupinhos e aí vai passando pelos grupinhos, acompanhando, olhando a dificuldade de cada um, e aí a gente vê a dificuldade e vai trabalhar em cima daquela dificuldade de cada menino”.

Nem sempre foi assim, o que demonstra uma característica das mudanças ocorridas nas últimas décadas. Existe uma harmonia entre as falas das professoras quando se referem à prática pedagógica, que vai se moldando aos novos parâmetros de ensino em escolas multisseriadas, que receberam e recebem influência de programas, como o da Escola Ativa (mencionado por algumas professoras nas entrevistas).

Não obstante, há de se considerar que “dentro de cada escola existem subculturas diversas” (MARCHESI; MARTÍN, 2003, p. 92). Professoras dos seis municípios investigados informaram em suas narrativas, que sua prática pedagógica é orientada por essa configuração de aula: trata-se de um tema/conteúdo de forma geral e depois aplica atividades específicas para cada série/ano. Tudo indica que as professoras se habituaram a fazer dessa forma, *do todo para as partes*, mas não parecem estar satisfeitas com as respostas, embora reconhecendo-a como avanço, sinalizando fraturas desse processo, esclarecendo que mesmo usando esse *modus operandi* há alunos que não conseguem aprender, há grupos priorizados. Disso, compreende-se a necessidade da atualização destes *hábitos*. Para tanto, as professoras devem questionar tais *hábitos*, refletir sobre sua funcionalidade, sentidos e significados no processo de ensinagem e aprendizagem, numa dinâmica coletiva, por meio da formação continuada na dinâmica de seu desenvolvimento profissional.

A mudança na cultura profissional das professoras de classes multisseriadas requer “critérios de grande exigência em relação à carreira docente (condições de acesso, progressão, avaliação etc.)” (NÓVOA, 1999, p. 29) e isso, ao meu ver, exige esforço coletivo, intervenção sindical, empoderamento dos envolvidos. Neste sentido, parece indispensável compreender e fazer compreender a relevância do debate sobre desenvolvimento profissional.

4.2.2 Desenvolvimento profissional e profissionalidade das professoras de classes multisseriadas

Parafraseando Nóvoa, para iniciar este debate, pergunto-me: As professoras que exercem sua docência em classe multisseriada são portadoras (e produtoras) de um saber próprio ou são apenas transmissoras (e reproduzidoras) de um saber alheio? O saber da referência dessas professoras é, fundamentalmente, científico ou técnico? Segundo Nóvoa, “na resposta a estas e a muitas outras questões encontram-se visões distintas da profissão docente e, portanto, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional” (1999, p. 25-26).

Não é tão diferente do que acontece a quase todos/as professores/as na sociedade brasileira, seja na cidade ou no campo, no multisseriado ou noutra organização de ensino. A profissão docente está, desde que “a tarefa do ensino é assumida pelo Estado” (VICENTINI & LUGLI, 2009), submetida a intervenções que contrariam a ideia de autonomia, principalmente, no que se refere à “gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos actores educativos locais (autarquias, comunidades, etc.)” (NÓVOA, 1999, p. 25). De acordo com este autor, “a presença estatal no âmbito do ensino é importante, nomeadamente para assegurar uma equidade social e serviços de qualidade, mas o seu papel de supervisão deve exercer-se numa lógica de acompanhamento e de avaliação reguladora, e não numa lógica prescritiva e de burocracia regulamentadora”.

E o que significa o desenvolvimento profissional na história de vida dessas professoras? A reflexão nos conduz ao entendimento de que a vida do professor muda com a vida profissional, assim, nesse imbricamento, mudam-se idade/tempo de trabalho, valores pessoais/profissionais, atitudes, experiências. Mudam-se pensamentos, estruturas. E, como afirmam Marchesi e Martín, “a biografia do docente entrecruza-se com as transformações que ocorrem na educação” (2003, p. 102), segundo eles:

A vida profissional dos docentes em geral é bem longa. Muitos professores dedicam mais de 30 anos à docência, na maioria dos casos sem interrupção. Durante todo esse tempo, os professores enfrentam reformas na estrutura do sistema educacional e nos programas de ensino, com mudanças nos alunos e nas condições de ensino, com modificações nas demandas da sociedade em relação ao seu trabalho. (MARCHESI; MARTÍN, 2003, p. 102)

As narrativas expressam expectativas, ansiedades diante de determinadas demandas, como o caso das tecnologias. A professora Raíssa, com 22 anos de docência, como podemos ver neste excerto da sua narrativa, acredita que a existência do computador fará mudanças na sua vida:

[...] no dia que eu tiver um computador na sala de aula, aí até pra *mim* administrar minhas aulas vai ser bem melhor, porque vai ser mais fácil, que cada dia que passa a gente vê que a globalização vai se avançando, e o professor que não tá preparado ele vai ficando pra trás. E eu preciso também que tenha essa mudança na minha vida. Mas pra isso, é preciso que o nosso administrador, ou seja, o nosso gestor, ele também olhe esse lado da zona rural, porque eu sei que muitas escolas já têm, mas eu aguardo que na minha também aconteça, e eu ter esse privilégio (Profa. Raíssa – Entrevista Narrativa, 2014).

Sobre essa questão, a referida professora diz que por conta dessa “mudança no decorrer do tempo, muitas das vezes a gente pode sofrer um preconceito, crítica por não estar inserido com aquele conhecimento” (RAÍSSA). Assim, segundo Marchesi e Martín, “o desenvolvimento está estreitamente vinculado aos objetivos que cada um se propõe em seu trabalho e às expectativas que se tem em cada momento da vida” (idem, ibidem, p.102).

Pelas narrativas aqui em análise, nota-se que a condição geral do trabalho dessas professoras está aquém do que é considerado básico para o desenvolvimento da sua profissão. Dessa perspectiva, tratar de profissionalidade docente se faz necessário, uma vez que se compreende que esta circunscreve, além de um desejo de maior status,

[...] maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos em normas integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade etc. (CONTRERAS, 2012, p. 80)

O trabalho docente, portanto, deve ser realizado tendo como pano de fundo “a adequação entre o propósito educativo e a realidade concreta na qual ele tenta se realizar” (CONTRERAS, 2012, p. 81), e a imagem da profissionalidade ideal deve ser “configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação (SACRISTÁN, 1999, p. 67).

Contreras (2012, p. 84-95) trata de três dimensões da profissionalidade docente: *a obrigação moral*, *o compromisso com a comunidade* e *a competência profissional*. As narrativas todas desvelam, em maior ou menor grau, essas dimensões, considerando suas idiossincrasias.

- *A obrigação moral*: deriva do fato de que o ensino supõe um compromisso de caráter moral para quem o realiza. Este compromisso confere à atividade do ensino um caráter que, como assinalou Sockett (1989), se situa acima de qualquer obrigação contratual que possa ser estabelecida na definição de emprego;
- *O compromisso com a comunidade*: deriva da relação com a comunidade social na qual os professores devem realizar sua prática, já que partilha da compreensão de que a educação não é um problema da vida privada dos professores, mas uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente;

- *A competência profissional*: refere-se não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe, com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento profissional, sua flexibilidade e profundidade. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constituem um valor e um elemento básico para a profissionalidade dos professores.

Apesar do tempo de docência em classe multisseriada, as narrativas das professoras refletem a ideia de certa fragilidade no que se refere ao último tópico, o da *competência profissional*, principalmente, no que tange à “ação reflexiva e de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, bem como sobre os conteúdos que condicionam sua prática e que vão além da aula” (CONTRERAS, 2012, p. 93). Acredito que tal fragilidade seja consequência da ausência de reelaborações das docentes a partir de suas experiências e de conhecimento de diferentes tradições e posições pedagógicas. É notório que a docência em classe multisseriada segue a lógica da seriação, o que gera uma série de dúvidas e angústias. A série se impõe, e parece ser o único modelo possível de organização do ensino; com isso, a prática de pôr todos em interação com o mesmo tema/contéudo não consegue expandir-se para além da fragmentação, os esforços para dar conta das séries chegam a deixar algumas professoras numa posição de dúvida sobre sua docência.

4.3 Pistas da pesquisa

Resta-nos o exercício da pesquisa, da reflexão, do estudo, da construção coerente de caminhos pedagógicos comprometidos com a aprendizagem das crianças, jovens e adultos que convivem no meio rural. Afinal, eles existem, são presentes e não podem mais ficar esperando... (PORTUGAL, OLIVEIRA, 2012, p. 318)

Antes de apresentar as considerações finais deste trabalho, apresentarei algumas pistas capturadas em seu decorrer. À medida que eu ia refletindo sobre os

dados quali e quanti, foram emergindo ideias que registrei num bloco de anotações, e agora as coloco em evidência. Elas sinalizam objetos de estudo marcados pelo desejo de melhor conhecer a realidade educacional no meio rural brasileiro.

Uma das primeiras ideias foi sobre a *ensinagem das professoras* da escola multisseriada, inspirada por uma abordagem psicopedagógica, embora esta trate mais proficuamente sobre problemas/dificuldades relacionadas à aprendizagem do(a) aluno(a), ao ato de aprender do(a) aluno(a), o que é relevante. Contudo, proponho um olhar para as professoras e os professores, para seu *mal-estar*, um olhar sem censura, pelo contrário, compreensivo para os problemas/dificuldades relacionados à ensinagem da/do professora/professor no contexto da multisseriação. Ensinar é uma tarefa de complexidade, envolve além do conhecimento didático, conhecimento científico/acadêmico, “conhecimento de si”. Com isso, postula-se a relevância de se discutir sobre dificuldade de ensinagem em classe multisseriada, com base nas histórias de vida-profissão das professoras.

Para Souza, “o processo de falar de si para si mesmo – conhecimento de si – possibilita ao sujeito organizar a sua narrativa através do constante diálogo interior, através do processo de formação e de conhecimento”, levando-o a questionar-se “sobre diferentes padrões e posturas vividas” (SOUZA, 2004, p. 393). Aí está um grande desafio, o do questionamento sobre esses diferentes padrões e posturas vividas no cenário da multisseriação. As(os) professoras(es) poderiam começar se perguntando por que se tornaram professoras(es) nesses contextos e em quais condições, o que envolve uma gama de muitas outras questões que estão transversalizadas por aspectos como gênero e origem social. Este estudo apresenta, de forma breve, uma discussão sobre estes aspectos, mas entendo que a realidade pesquisada necessita de um aprofundamento.

Outro ponto que foi tratado no âmbito desta pesquisa e que considero que merece uma atenção maior é atinente à *cultura docente* na escola multisseriada. Acredito, portanto, que a realização de uma análise detalhada e aprofundada sobre a *substância da cultura docente* existente na escola multisseriada pode ser um sinalizador de movimentos necessários à alteração do *imaginário coletivo relativo a esta profissão*.

A relação entre saúde e trabalho docente em classe multisseriada precisa ser investigada, o que é fortemente sinalizado por algumas narrativas, a exemplo da professora Raíssa, quando faz referência a seu processo de adoecimento, destacando a perda significativa da audição e problemas nas cordas vocais. Algumas professoras mencionam problemas de hipertensão, esclarecendo que seu trabalho causa-lhes às vezes preocupações, insegurança, *stress*, irritações etc. Foram evidenciadas neste estudo marcas de sobrecarga de trabalho, esgotamento profissional e falta de reconhecimento, fatores que “contribuem para o sofrimento no trabalho” (FREITAS, 2013, p. 43).

Debater sobre *desenvolvimento profissional das/dos professoras/es de classe multisseriada*, com elas e não sobre elas, na configuração de uma pesquisa-formação, pode ser relevante para o futuro da classe multisseriada; foi a penúltima ideia que me chegou nesse processo. Penso que a abordagem autobiográfica possa se configurar como o *entre* da pesquisa-formação no sentido de propiciar às/aos professoras/professores a “ação reflexiva e de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, bem como sobre os conteúdos que condicionam sua prática e que vão além da aula” (CONTRERAS, 2012, p. 93). Através da história de vida-formação, as(os) professoras(es) poderão refletir sobre sua profissionalidade, criando para si a possibilidade de exercerem a docência em classe multisseriada na condição de portadoras e produtoras de um saber próprio, e não apenas transmissoras e reproduzidas de um saber alheio.

E, por fim, lanço como pista do presente estudo um debate sobre as políticas públicas educacionais para as escolas multisseriadas, tratando das condições de trabalho docente (formação, salário, condições físicas e de apoio, contratação, dentre outras). Considero proeminente para tanto que se coloque em relevo a Legislação Educacional, bem como pesquisas que versam sobre a realidade educacional no contexto rural brasileiro - pelas vozes/palavras de quem vive a docência no cotidiano escolar: professoras e professores.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2014)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sua intenção era *apenas escutar mulheres falar*: falar daquilo que, comumente, ninguém quer ouvi-las falar, ninguém lhes dá atenção. Assim se pode aprender delas e só delas como se representam seu papel e sua competência, se elas dão importância ao seu saber-fazer e que secreta lealdade elas investem para encontrar uma maneira pessoal de cumprir uma tarefa imposta (CERTEAU, 2013, p. 222).

O processo de investigação sobre as condições de trabalho das professoras das classes multisseriadas do meio rural do Território do Baixo Sul Baiano configurou-se como uma aventura trans-acadêmica. Tive dúvida nalguns momentos sobre o recorte do campo empírico e me questionei, perguntando-me: por que não dois municípios? Por que seis? Mas prossegui. Alguns momentos foram registrados no Diário de campo que fiz no percurso desta pesquisa. Até o momento do Exame de Qualificação, a intensidade e desgaste da pesquisa ficaram evidenciados, tomada pelas dúvidas do alcance desse estudo. Apresentava, então, uma análise em aberto da primeira etapa, que foi composta de dados quantitativos. O texto de qualificação foi tecido a partir do levantamento de tais dados (escola, turnos, alunos e professoras, modalidades) e mapeamento das escolas multisseriadas do meio rural desse território; do perfil do professor que atua em escolas multisseriadas, tendo como referência categorias (idade, sexo, formação, carreira e remuneração, relações de emprego, jornada de trabalho, recursos materiais, tempo e espaço, condições físicas) que implicam no desenvolvimento profissional docente.

Foi no segundo semestre de 2014, no pós-qualificação e com o processo de orientação, que fui ao encontro das professoras de classes multisseriadas com mais de 10 anos de trabalho docente. Não foi fácil chegar a elas, algumas foram resistentes no primeiro momento, mas depois de uma conversa, de falar do objetivo, o *não* cedeu lugar para o *sim*. Corri tanto em outubro que adoeci e em novembro nada produzi. Em dezembro, tudo parecia ganhar novas energias, novos sentidos, eu me sentia mais confiante, mais sonhadora. E assim retomei do ponto em que havia parado bruscamente. Quase todas as professoras já haviam aderido à pesquisa. Faltavam duas – uma em Valença e uma em Camamu. Infelizmente, a última que tentei contactar em Camamu não me deu um retorno. No dia 21 de dezembro, registrei no meu caderno de campo:

Estou preocupada, pois não sei como realizarei a 12ª entrevista. Acredito que esta só será feita em janeiro, considerando-se que não acho recomendável voltar a fazer contato neste fim de ano. Além do mais, com a atual situação desses municípios – após o temporal -, o acesso se tornou um problema. (Diário de campo da pesquisadora, 2014)

Lembro-me das imagens de destruição no cenário rural e também no urbano. Por conta das circunstâncias – além da tragédia provocada pelo temporal da chuva, que ocasionou derrubadas de pontes que ligam esses municípios, era também período de férias –, desisti da 12ª professora. Acredito que não houve prejuízo no âmbito dos resultados deste estudo, embora considere que este ganharia mais uma singularidade.

Assim, foram apreendidas as narrativas de onze professoras sobre condições de trabalho docente, com o intuito de compreender como elas se tornaram professoras e permanecem nesse cenário. O perfil do professor de classes multisseriadas, desenhado na primeira etapa, foi observado no desenvolvimento da segunda. Uma das marcas que sobressai nesse estudo, já na primeira etapa, trata-se da predominância do gênero feminino. Se na primeira etapa isso foi constatado por meio do questionário aplicado a 118 professores de classes multisseriadas, na segunda fase as narrativas expressam as implicações dessa marca na história dessas professoras, a exemplo da dimensão afetiva, do cuidado com a escola, da “abnegação da maternagem”, abnegação forçada, das professoras que moram na cidade, mas trabalham nessas escolas do meio rural.

Algumas professoras se tornaram docentes em classes multisseriadas a partir de convites, outras por meio de concurso. Duas razões transversalizaram o tornar-se professora nesse contexto: necessidade e desejo. Sete professoras iniciaram a docência na condição de “leigas” e, segundo os que elas informaram, esse título e o que ele representava lhes traziam insegurança, medos. Com o tempo, estas professoras participaram de programas de formação para o Magistério.

Evidencia-se com as entrevistas narrativas que as professoras entendem a relevância das condições de trabalho para o exercício da docência. Algumas demonstram descrédito em relação à gestão das secretarias de educação, no que tange à melhoria dessas condições no cenário onde atuam. Percebe-se que as professoras desafiam as próprias condições na realização do trabalho docente. Elas explicitam, ainda na entrevista narrativa, mudanças nessas condições com o passar do tempo, embora tais mudanças sejam mínimas com relação ao que entendem que precisa melhorar em termos de condições de trabalho.

Os dados quantitativos e os qualitativos deste estudo permitem, ainda, algumas considerações sobre as condições de trabalho das professoras de classes multisseriadas no Território do Baixo Sul baiano. Esses dados desvelam problemas concretos do cotidiano escolar, mas também o compromisso, dedicação e superação dessas professoras na realização do trabalho docente.

As condições de trabalho e de apoio que elas recebem para realizarem a atividade docente necessitam de atenção por parte das próprias secretarias de educação. Para tanto, é mister o entendimento de que as condições de trabalho docente envolvem uma diversidade de aspectos (contratação, salário, formação, recursos materiais, outros) e que cada um desses aspectos agrega valor ao seu desenvolvimento. Sem tal entendimento, continuar-se-á no jogo de culpabilização, em que cada um em seu espaço responsabiliza o outro pelo insucesso da educação, pela má qualidade do ensino público. E quando se relaciona esta culpa a si, o que se assiste é a *autorresponsabilização docente* pelo fracasso no que tange à aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, o mal-estar docente se intensifica e alimenta o *imaginário coletivo relativo a esta profissão* na contemporaneidade.

Assim sendo, diante do conhecimento sobre as condições de trabalho dessas professoras, reafirmo a necessidade da *valorização da profissão de professor da educação Básica, tomando como referência seis pontos*: 1. Formação na graduação; 2. Concurso para ingresso na carreira; 3. A avaliação de desempenho em estágio probatório; 4. Motivação para o trabalho do ensino, pela *satisfação com a remuneração [grifo meu]* e a carreira; 5. Alterar o imaginário coletivo relativo a esta profissão; 6. Estabelecimento de carreiras atrativas que mostrem possibilidade real de professores “subirem na carreira” sem deixar a sala de aula. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 252-254). Para esclarecer a relevância desses seis pontos no âmbito deste estudo, considero pertinente tecer alguns breves argumentos.

Sobre a *Formação na graduação* das professoras de classes multisseriadas, retomo o que foi dito quando tratei da categoria formação na análise das narrativas, defendendo que esta deve levar em consideração a realidade vivida pelos docentes em contexto multisseriado. Defendo, portanto, que as universidades, faculdades, que ofertam o curso de pedagogia em regiões, territórios, onde a multisseriação é uma

modalidade de ensino, como acontece no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano, devem agregar à sua proposta curricular estudos sobre essa modalidade.

Em se tratando do ponto “Concurso para ingresso na carreira”, sem dúvida, trata-se de um ponto basilar na constituição do trabalho docente e certamente será como “divisor de águas” na história da educação escolar no meio rural no Baixo Sul, já que se constata a existência de problemas com a contratação temporária, que em alguns municípios chega a mais de 50%.

Em relação ao terceiro ponto, eu substituiria a “avaliação de desempenho em estágio probatório” por “*acompanhamento, apoio e desempenho no estágio probatório*”, por considerar que o início da docência é uma verdadeira trilha sobre uma “corda bamba”. As professoras deixaram isso claro ao narrarem sobre a entrada na docência no contexto da multisseriação, quando tiveram o “choque de realidade”, o que não é específico do referido contexto. Assim, planteio a ideia de que uma equipe gestora sensível e conhecedora dessa realidade possa, por meio da própria formação continuada, tomar as dificuldades, os medos, anseios, dúvidas que vão se erguendo nos primeiros anos do trabalho docente como objeto de estudo, de análise, de interesse coletivo.

Acredito que para a “Motivação para o trabalho do ensino, pela *satisfação com a remuneração [grifo meu] e a carreira*” há uma longa estrada de luta a ser seguida. Na primeira parte desta pesquisa, foi observado que mais de 70% dos professores respondentes do questionário informaram que estão insatisfeitos com a carreira “por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho”. A motivação para o trabalho do ensino não depende exclusivamente da satisfação com a remuneração e a carreira, mas é de grande importância, depende também de outras condições de trabalho (formação, condições materiais) e de prestígio profissional. Para tanto, acredito que a atuação do sindicato seja imprescindível, e

Para isso, a cultura sindical terá de mudar. Sem renunciar à história, sem a qual não estaríamos onde estamos hoje, é preciso substituir uma cultura obreirista, que associa progresso a crescimento do PIB, por uma cultura democrática de cidadania activa para além da fábrica. (SANTOS, 2010, p. 397)

Cabe ressaltar que além de um número significativo de professoras não-filiadas ao sindicato devido ao fenômeno da contratação temporária, existem aqueles que são filiados, mas não participam ativamente; como visto, apenas 27% informaram que participam ativamente das ações e tomadas de decisões. Há certo descrédito sobre a representação sindical por parte de alguns professores, o que fica evidenciado com algumas narrativas. Com isto, concordo com Melo e Augusto quando dizem que

aos sindicalistas coloca-se o desafio da autocrítica em relação a sua própria representatividade política frente à categoria que implica a compreensão do sindicato e seu papel na produção da crítica, na organização dos trabalhadores e na resistência em vista da superação das contradições do trabalho. (2012, p. 322)

E de que forma *alterar o imaginário coletivo relativo a esta profissão?* Aproveito para externar minha indignação sobre uma matéria que li na Revista Veja (14 de maio, 2014) com o título “Professores, acordem!”, por sua aridez, desrespeito ao generalizar:

Caros professores: vocês se meteram em uma enrascada. Há décadas, as lideranças de vocês vêm construindo um discurso de vitimização. A imagem que vocês vendem não é a de profissionais competentes, mas a de coitadinhos, estropiados e maltratados (IOSCHPE, 2014, p. 112)

Nós vendemos, senhor loschpe? O senhor precisa conhecer melhor a nossa história!!! Mas, vou à questão que aqui interessa, a do *imaginário coletivo* relativo à nossa profissão, aí está uma ilustração dessa imagem, assim nos veem, assim nos vemos (?). Não assumirei aqui o papel de vítima, de coitadinha, estropiada, maltratada, nem tratarei essas professoras com o uso dessa adjetivação desrespeitosa (no mínimo!). Contudo, não vou ser ingênua em afirmar a sua inexistência. Assim nos veem, assim nos rotulam nessa sociedade. A História está aí para explicar o que gerou esse imaginário. A questão, portanto, é mais séria, e merece respeito. O presente estudo é bastante esclarecedor; se tomarmos como discussão a “entrada na profissão docente” das professoras investigadas, chegaremos a um fator, o qual se relaciona com o ponto 2, tratado acima. E mais esclarecedor ainda, se mirarmos no que dizem as professoras que possuem uma média de 30 anos de

docência nesse contexto, é só atentarmos para suas realidades, seu quadro de adoecimento e *stress*, sua história. Então, proponho, aos políticos deste país, aos donos do poder neste país, aos que detêm a riqueza deste país, incluindo a Mídia, que entendam que grande parte da miséria causada ao povo brasileiro é fruto das suas ações, dos seus modos de exploração neste país. Há um quadro de pobreza grande no meio rural destes municípios investigados e as escolas nelas inseridas são pauperizadas, refletindo a realidade local.

É imprescindível o *estabelecimento de carreiras atrativas que mostrem possibilidade real de professores “subirem na carreira”* sem deixar a sala de aula. A *sala de aula* deve ser um cenário onde esses atores desejam atuar. Portanto, o *plano de cargos e salários* deve considerar os direitos já conquistados pela categoria, a exemplo da carga horária de trabalho do professor. Nos anos iniciais do ensino fundamental, os professores trabalham 20 horas ou 40 horas em sala de aula, não restando tempo dessa carga horária remunerada para dedicar-se às outras atividades que o ensino exige; tal situação colabora com a insatisfação dos professores quanto ao salário, pois eles sabem que é incompatível à carga horária dedicada ao desenvolvimento do trabalho docente.

De um modo geral, a história dessas professoras de classe multisseriada é a história de muitas professoras que vivem a docência no contexto rural no Brasil. É a história da minha avó, professora aposentada; é a história da minha mãe, professora que hoje ocupa um cargo na Secretaria de Educação de Mutuípe. Professoras em cenários improvisados em lugares reais, a história dessas professoras é a expressão de um Brasil marcado pelas desigualdades sociais tão evidenciadas no contexto contemporâneo. Sem dúvida, a história dessas mulheres-professoras é o retrato de uma sociedade excludente, dividida; tornar-se professora, para a maioria delas, foi a opção para uma sobrevivência com mais dignidade. Mas, sem dúvida, é a história de mulheres guerreiras, constitui-se fio importante da grande teia que é a história da educação no território brasileiro.

Indubitavelmente, as críticas ao contexto da multisseriação são grandes, e entendo que realmente é difícil não tecê-las. Contudo, meu olhar lança-se na aventura de ir além das aparências; assim, fui fazendo *zoons*, enxergando o perto e o longe

dessa realidade, mas enxergando pelo próprio olhar de quem vive seu cotidiano. A análise dos dados quantitativos e dos qualitativos foi feita com criticidade, de modo compreensivo, às vezes colocando esses dados em diálogo. Desse modo, não posso deixar de externar meu descontentamento com as políticas públicas, mesmo reconhecendo que outrora nesse Território a situação foi pior. E, por fim, dizer que se o tempo me permitisse, teria aprofundado mais algumas questões suscitadas pelas entrevistas narrativas. As narrativas das mulheres-professoras foram neste estudo um *manancial de conhecimento, muita reflexão e inspiração*. Assim, pude “aprender delas e só delas como se representam seu papel e sua competência, se elas dão importância ao seu saber-fazer e que secreta lealdade elas investem para encontrar uma maneira pessoal de cumprir uma tarefa imposta” (CERTEAU, 2013, p. 222).

Foram madrugadas intermináveis, algumas vezes lutando contra dores do corpo. Em alguns momentos, me senti acalentada pela presença do café [...]. Agora, eu não sei por onde trilharei, mas carrego a certeza de que trilhar esse caminho foi desbravador do meu próprio eu, contribuindo, de alguma forma, para outros e novos olhares sobre a escola rural, o trabalho docente em classes multisseriadas e as condições de trabalho de professoras de classes multisseriadas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo.** In:

http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4121. Acesso em 15 de abril de 2014.

_____. **Para uma Teoria de Estudos Territoriais.** In: http://nmd.ufsc.br/files/2011/05/Abramovay_Para_uma_teor%C3%ADa_dos_estudos_territoriais.pdf. Acesso em 15 de abril de 2014. (A tradução deste texto em espanhol está publicada em MANZANAL, Mabel; Guillermo NEIMAN e Mario LATTUADA (2006) – Desarrollo rural – Organizaciones, instituciones y territorios, Ediciones Ciccus, Buenos Aires pp. 51-70).

ABRAHÃO, M. H. M. B. **História e histórias de vida:** destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AMIGUINHO, Abílio. **Escola em meio rural:** uma escola portadora de futuro? **educação** Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

APPLE, Michael W. **Trabalho Docente e Textos:** economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, Michael W. **Poder, significado e identidade:** ensaios de estudos educacionais críticos. Porto: Porto Editora, 1999

ARANHA, Wellington L. A. **Professores eventuais nas escolas estaduais paulistas:** ajudantes de serviço geral da educação? 2007.102f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araquara, 2007.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. Contemporaneidade, pedagogia da alternância e desenvolvimento sustentável. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Educação e Ruralidades:** memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 157-177.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

ARROYO, Miguel G. **Por Uma Educação do Campo.** In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna (org.). 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Escola: terra de direito (Prefácio). In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010, p. 9-14.

_____. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Salete, **Dicionário da Educação do Campo.** Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo:

Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 359-365.

_____, FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Vol. 2. Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores** brasileiros implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

BARROS, Luzani Cardoso. **Políticas Públicas e Educação do Campo no Município de Dianópolis TO: Uma Análise das Escolas Multisseriadas**. Dissertação do Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da UFT – Tocantins. Disponível em: http://download.uft.edu.br/?d=d15137a1-bb1c-4aa2-936d-d398099b0cf6:dissert_versao_final_ficha . Acesso em 14 de abril de 2014.

BASSO, I.S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621998000100003&script=sci_arttext Acesso em: 16 de Janeiro de 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BERGER, Miguel André. O ensino rural e a atuação do intelectual Acrísio Cruz. In: **Educação e Ruralidades**. Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade, vol. 20, p. 165-173, nº36, jul/dez 2011.

BERNADELLI, Mara Lúcia Falconi da Hora. Contribuição ao debate sobre o rural e o urbano. In: SPOSITO, M. Encarnação Beltrão. WRITACKER, Arthur Magon (Orgs.). **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2010, p. 33-52.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de Vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga

dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm

_____. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Resolução CNE/CEB N 1 – de 3 de abril de 2002.

_____. Resolução CNE/CEB, nº 2/2008. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo.** Brasília: MEC/CNE, 2008.

_____. LDB [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. **Lei Nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em 10 de março de 2015.

_____. Constituição (1988). In: **Vade Mecum Saraiva Compacto.** São Paulo: Editora Saraiva, 2011.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. A remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na Educação Básica:** a condição docente em sete estados Brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 191-209.

CAMORIM, Botyra. **Uma vida no magistério.** São Paulo: Saraiva, 1962.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 155-191.

CATANI, Denice Barbara; VICENTINI, Paula Perin. “Minha vida daria um romance”: lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas autobiografias de professores. In: Mignot, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (orgs.) **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 149-166.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** Tradução de Ephraim F. Alves. 1. Artes de Fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano.** Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 2. Morar, cozinhar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CLOT, Yves. **A Função Psicológica do Trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez. 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fotobiografia e formação de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Tempo, narrativas**

e ficções: a invenção de si. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006, p. 105-117.

EGGERT, Edla. Quem pesquisa se pesquisa? Uma provocação a fim de criar um espaço especulativo do ato investigativo. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica:** teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 549-584.

ESTEVE, José M. **El malestar docente.** Barcelona: Paidós, 2011.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 93-124.

EZPELETA, Justa. **Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado.** In: Revista Iberoamericana de Educación, 15, Micropolítica en la Escuela, Septiembre-Diciembre, 1997. Disponível em: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a04.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2015, p. 101-120.

FANFANI, TENTI. **La condición docente.** Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2005.

FANFANI, E.T. Condição docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. In: **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=396>. Acesso: 04 de maio de 2014.

FARAH, Marta Ferreira Santos; BARBOZA, Hélio Batista. **Novas Experiências em Gestão Pública e Cidadania.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. p. 296.

FARIAS, Graziela Franceschet; ANTUNES, Helenise Sangoi. Educação rural e formação de professores no interior do Rio Grande do Sul. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Educação e Ruralidades:** Memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 111-136.

FERNANDES, Danielle Cireno; SILVA, Carlos Alexandre Soares da. Perfil do docente da educação básica no Brasil: uma análise a partir do PNAD. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Lívia Fraga. **Trabalho na Educação Básica:** a condição docente em sete estados Brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 43-62.

FERRAZ, Marcos. Organização do trabalho e sindicalismo docente: notas sobre taxas de filiação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Lívia Fraga. **Trabalho na Educação Básica:** a condição docente em sete estados Brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 343-370.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Ponto e contraponto: harmonias possíveis no trabalho como histórias de vida. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica:** teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 531-548.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Histórias de vida de professoras rurais: apontamentos sobre questões históricas e políticas de formação. In: **Educação e Ruralidades.**

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, vol. 20, nº36, jul/dez 2011, p. 105-113.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONEC. Notas para análise do momento atual da educação do campo. **Seminário Nacional, BSB**, 15 a 17 ago. 2012. (digitalizado)

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 2010.

FREITAS, Lêda Gonçalves de. Docentes, seu trabalho e a dinâmica de prazer-sofrimento. In: FREITAS, Lêda Gonçalves de (cord.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente: pesquisas brasileiras**. Curitiba: Juruá, 2013.

FURTADO, Maria Rita. **Uma discussão acerca do conceito de crença**. Dissertação. Lisboa, 2011.

GAMA, Maria Eliza; TERRAZAN, Eduardo Adolfo. As ações constitutivas do trabalho docente em uma escola pública de educação básica: reducionismo e aligeiramento como resultado das formas de organização do trabalho escolar. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza (organizadores). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 61-90.

GATTI, Bernadete A. Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. In: GARCIA, Walter E. (org.). **Bernadete A. GATTI: Educadora e Pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 171-183.

_____. Estudos quantitativos em educação. In: GARCIA, Walter E. (org.). **Bernadete A. GATTI: Educadora e Pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 79-103.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 63-78.

HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural da Pós-Modernidade**. 10ª edição. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2011

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados Brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 211-229.

_____. Novas configurações do trabalho docente. In: NETO, Antônio Cabral; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Trabalho**

Docente: desafios no cotidiano da Educação Básica. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 253-266.

_____. **Processo de Trabalho na Escola: Algumas Categorias para Análise.** Teoria & Educação, 4, 1991. In: http://www2.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/hypolito_Teo_Ed.pdf. Acesso: 13/01/2014.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 31-62.

IBGE. **Censo Demográfico 2010.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores.** São Paulo, Artmed, 2010.

INEP. MEC. **Sinopse Estatística da Educação Básica:** Censo Escolar 2005, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC.

IOSCHPE, Gustavo. Professores, Acordem! VEJA. São Paulo: Abril, 2373, maio, 2014, p. 112-113.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação.** Tradução de José cláudio, Júlia Ferreira; revisão científica Maria da Conceição Passeggi, Marie-Christine Josso – 2.ed.rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos das Histórias de Vida).

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113

LANDINI, Sonia Regina. Trabalho docente, precarização e quadros de adoecimento In: Revista da FAEEBA: **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 117-128, jul./dez. 2008.

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

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./Dez, 2004.

MARIN, Alda Junqueira. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: MARIN, Alda Junqueira (coordenadora). [et al]. **Didática e Trabalho Docente.** Araquara, SP: Junqueira & Marin, 2005, p. 30-56.

MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro. Reflexões sobre as condições de trabalho e a qualidade do ensino. IN: CALDERANO, Maria da Assunção; PEREIRA, Margareth; MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro (orgs.). **Campos e Vertentes:** formação, trabalho docente e avaliação sistêmica. Juiz de Fora: UFJF, 2010, p. 111-126.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudança.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTINS, Geraldo Inácio; SOUZA, Ângela Fagna Gomes de. A relação campo e cidade: novas urbanidades e ruralidades, definições e (re)definições. **Caminhos da geografia**, Uberlândia, V.11, n. 36, p. 37-51, dez/2010.

MELO, Savana Diniz Gomes; AUGUSTO, Maria Helena. Resistência e organização sindical dos docentes da Educação Básica no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados Brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 299-324.

NASCIMENTO, Antônio Dias; RODRIGUES, Rosana Mara C.; SODRÉ, Maria Dorath B. **Educação do campo e contemporaneidade**: paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces. Salvador: EDUFBA, 2013.

NEIVA, Elaine Rabelo; MAURO, Túlio Gomes. Atitude e mudança de atitudes. In: TORRES, Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo (organizadores). **Psicologia Social**: principais temas e vertentes. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 171-203.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 13-34.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 11-30.

_____. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. **História e histórias de vida**: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p. 7-12.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados Brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 153-190.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614> acesso em 15 de abril de 2014. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

OLIVEIRA, João Ferreira de; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na Educação Básica**: a condição docente em sete estados Brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 63-89.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Implicar-se...Implicando com professores: tentando produzir sentidos na investigação-formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006, p. 47-57.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de; OLIVEIRA, Vânia Fortes de; FABRÍCIO, Laura Elise de Oliveira. O oral e a fotografia na pesquisa qualitativa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **A aventura (auto)biográfica**: teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 163-180.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago, 2011.

_____; ABRAHÃO, M.H.M.B.; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, M.H.M.B. (orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**: tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 29-57.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Exercício Docente**: posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. Araquara, SP: Junqueira&Marin; São Paulo: FAPESP, 2011.

PÉREZ, Carmem Lúcia. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GEPEMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006, p. 177-188.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na Formação**. São Paulo: TRIOM, 2003.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006, p. 41-59.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SOUZA, Elizeu Clementino de. Tempos e ritmos nas classes multisseriadas do meio rural: entre as imposições da modernidade e as possibilidades do contexto pós-moderno. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Educação e Ruralidades**: Memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 247-264.

PORTUGAL, Jussara Fraga; Oliveira, Simone Santos. Nenhum a menos: multisseriação, aprendizagens e trabalho docente em escolas rurais. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Educação e Ruralidades**: Memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 295-322.

REBOLO, Flavinês. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza (organizadores). **Docência em questão**: discutindo trabalho e formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 23-60.

RICOUER, Paul. **Tempo e Narrativa**: o tempo narrado. Tradução: Claudia Berliner; revisão da tradução Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; VICENTINI, Paula Perin. Docência e Profissionalização: experiências de professores leigos na roça. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Pesquisa (Auto)biográfica**: questões de ensino e formação. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 111-129.

_____. **Ser e não ser, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

ROBALINO, Magaly. A saúde e o trabalho docente: um desafio para as políticas públicas da educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Trabalho na Educação Básica:** a condição docente em sete estados Brasileiros. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 371-397.

SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999, p. 63-92.

SALES, Sheila Cristina Furtado. **Educação de Jovens e Adultos no interior da Bahia:** Programa REAJA. 2008. 220 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos: UFSCAR, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010, p. 35-47.

_____. A pedagogia das classes multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça no município de Amargosa/BA. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Educação e Ruralidades:** Memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 265-293.

SANTOS, José Jackson Reis dos; OLIVEIRA, Lorita Maria de; WESCHENFELDER, Maria Helena. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas (Epjai) – histórias de vida e formação continuada: construindo processos emancipatórios. In: BENINCÁ, Eli; CAIMI, Flávia Eloisa (orgs.). **Formação de professores:** um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: UPF, 2002, p. 125-136.

SANTOS, Limber. **El nuevo Programa.** Miradas desde la escuela rural. In: <http://educateuruguay.org/sites/default/files/El%20nuevo%20programa%20en%20la%20escuela%20rural.%20%20Limber%20Santos.pdf>. Publicado en Quehacer Educativo N° 93, FUM-TEP, Montevideo, 2009 Acesso: 23/03/2015.

_____. **Didáctica multigrado:** La circulación de los saberes en una propuesta diversificada. Publicado en la revista Quehacer Educativo, Montevideo, febrero de 2007. In: http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100713/Did%C3%A1ctica_multigrado_saber.pdf. Acesso em 23/03/2015.

SANTOS, Milton. O lugar e o Cotidiano. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

SARAMAGO, José. **A jangada de pedra.** Lisboa: Editores Reunidos, Lda., 1994.

_____. **Levantado do chão.** São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SCHAFF, Adam. **A Sociedade Informática**. São Paulo: Editora UNESP, Brasiliense, 1995.

SER E TER. Direção: Nicolas Philibert. França, 2002.

SILVA, Ilsen Chaves da, et al. **Fênix que renasce ou “praga a ser exterminada”**: Escola multisseriada. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2, 2008, Brasília. Anais... Brasília: UnB, 2008. 15 p.

SOBARZO, Oscar. O urbano e o Rural em Henri Lefebvre. In: SPOSITO, M. Encarnação Beltrão. WRITACKER, Arthur Magon (Orgs.). **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2010, p. 53-64.

SOUZA, A. N. de. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: COSTA, A. de O.; SORJ, B.; HIRATA, H.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008. p. 355-372. In: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Aparecida%20Neri.pdf Acesso: 19/04/2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O Conhecimento de Si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográficas: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs.). **Tempo, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006, p. 135-147.

_____; FORNARI, Liege Maria Sitja. Memória, (auto)biografia e formação. VEIGA, Ilma Passos A.; ÁVILA, Cristina d'. **Profissão Docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2008, p. 109-134.

_____. Pontes e Muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto)biográfica – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. In: Souza, E. C. de.; BRAGANÇA, I. F de Souza. **Memória, Dimensões sócio históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais, 3), p. 33-56.

_____. Educação e ruralidades: olhares cruzados sobre ruralidades contemporâneas (Apresentação). IN: In: **Educação e Ruralidades**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, vol. 20, p. 165-173, nº36, jul/dez 2011.

_____; PINHO, A. S. T. . História de vida de professoras de classes multisseriadas: concepções de tempos e ritmos em territórios rurais. In: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2011, Vitória - ES. VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011.

_____ ; PINHO, Ana Sueli e GALVÃO, Izabel. Culturas, multisseriação e diversidade: entre narrativas de vida e experiências docentes cotidianas In: FERRAÇO, Carlos Eduardo, PEREZ, Carmen Lúcia Vidal, OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Aprendizagens Cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis - RJ: DP et Alii, 2008, p. 77-93.

_____. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D., and HETKOWSKI, TM. (orgs). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. SBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

_____. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido**. Educação, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50 | jan./abr. 2014. Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/11344>. Acesso: 14.01.14.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRINDADE, Lenir Marina; WERLE, Flávia Obino Corrêa. O Ensino no meio rural: uma prática em extinção. SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 31-50.

TUDE DE SÁ, Alzira Queiróz Gondim. Fotografias, Memória e Trajetória Docente: espaços vividos, práticas e lugares esquecidos. In: Souza, E.C. de; BRAGANÇA, I. F de Souza. **Memória, Dimensões sócio históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais, 3), p. 261-280.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. Campinas: Autores Associados, 2002.

VICENTINI, Paula Perin; et al. Tornar-se Próximo no Espaço Virtual: a experiência da produção de relato autobiográfico sobre os “tempos de escola” no curso de gestão de currículo para professores coordenadores. In: DIAS, Cleuza Sobral; PERES, Lúcia Maria Vaz. **Territorialidade: imaginário, cultura e invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2010. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica: temas transversais, 7).

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXOS



TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu ROSIANE COSTA DE SOUSA, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto **Profissão Docente e Multisseriação: Condições de Trabalho de Professoras de Classe Multisseriada no Território do Baixo Sul Baiano** sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia;
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos, sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.
- Reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização de publicação.

Salvador/BA, 25 de JULHO de 2014

Rosiane Costa de Sousa

ROSIANE COSTA DE SOUSA



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Profissão Docente e Multisseriação: Condições de Trabalho de Professoras de Classe Multisseriada no Território do Baixo Sul Baiano.

Pesquisador responsável: Rosiane Costa de Sousa

Instituição/Departamento: Universidade Estadual da Bahia/ Departamento de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade/PPGEDUC

Local da coleta de dados: 06 municípios do Território do Baixo Sul da Bahia (Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença)

A pesquisadora do projeto **Profissão Docente e Multisseriação: Condições de Trabalho de Professoras de Classe Multisseriada no Território do Baixo Sul Baiano** se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados a partir da aplicação de questionário e coleta de narrativas de professoras que produzem a docência em Classe Multisseriada, utilizando-se do método (auto)biográfico, sendo as entrevistas narrativas (gravadas em áudio e vídeo) os instrumentos de coleta. O questionário será aplicado para 25 professoras de cada município, totalizando 150 questionários, e concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidas no (a) sala do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História e Oral –



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE



GRAFHO, do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, do Departamento de Educação, Campus I da Universidade do Estado da Bahia, por um período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade da Prof.(a) Pesquisador (a) Elizeu Clementino de Souza. Após este período, os dados serão destruídos.

Salvador/BA, 24 de JULHO de 2014

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Rosiane Costa de Sousa	<i>Rosiane Costa de Sousa</i>
Elizeu Clementino de Souza	<i>Elizeu Clementino de Souza</i>



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Valdélío Santos Silva, matrícula 335534-4, Diretor do Departamento de Educação, Campus I Salvador, da Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a) Rosiane Costa de Sousa, a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado ***“MULTISSERIAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: condições de trabalho docente de professores do Território de Identidade do baixo Sul Baiano”***, o qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é co-responsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de pesquisa.

Salvador, 26 de Agosto de 2014

Valdélío Santos Silva
Diretor

Prof. Dr. Valdélío Santos Silva
Diretor Pró-Tempore-DEDCI-UNEB
Matrícula 74335534-4
Port. nº 16/2014 D.O. de 03/01/2014



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO PARTICIPANTE
(instituição vinculada sediadora ou pesquisada)

Eu, ALDAIR DE SOUZA SANTOS, matrícula 1607, Secretária de Educação no Município de Igrapiúna/BA, estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a) Rosiane Costa de Sousa a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **Profissão Docente e Multisseriação: Condições de Trabalho Docente de Professoras de Classe Multisseriada no Território do Baixo Sul Baiano**. Declaro estar ciente e conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96.e estar ciente das co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Igrapiúna–Ba, 11 de setembro de 2014

ALDAIR DE SOUZA SANTOS

Secretária de Educação



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO PARTICIPANTE

(instituição vinculada sediadora ou pesquisada)

Eu, Itala Cristina Franchesca Barreto, matrícula682....., Secretário(a) de Educação no Município de Valença/BA, estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a) Rosiane Costa de Sousa a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **Profissão Docente e Multisseriação: Condições de Trabalho Docente de Professoras de Classe Multisseriada no Território do Baixo Sul Baiano**. Declaro estar ciente e conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96.e estar ciente das co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Valença, 03 de setembro de 2014

Itala Cristina Franchesca Barreto

Assinatura e carimbo do responsável institucional
Itala Cristina M. França Barreto
Secretaria Municipal de Educação
Portaria nº 121/2014

Itala Cristina M. França Barreto
Secretaria Municipal de Educação
Portaria nº 121/2014



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO PARTICIPANTE

(instituição vinculada sediadora ou pesquisada)

Eu, Auzilene Gleyde Viago da Silva, matrícula 707, Secretário(a) de Educação no Município de Nilo Peçanha/BA, estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a) Rosiane Costa de Sousa a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **Profissão Docente e Multisseriação: Condições de Trabalho Docente de Professoras de Classe Multisseriada no Território do Baixo Sul Baiano**. Declaro estar ciente e conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96.e estar ciente das co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Nilo Peçanha, 03 de setembro de 2014

Auzilene Gleyde Viago da Silva

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Auzilene Gleyde Viago da Silva
Secretária Municipal da Educação
Decreto 007/2013



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO PARTICIPANTE
(instituição vinculada sediadora ou pesquisada)

Eu, *Zuleide de Jesus Cerqueira*....., matrícula *0112013*,
Secretário(a) de Educação no Município de Ituberá/BA, estou ciente e autorizo o (a)
pesquisador (a) **Rosiane Costa de Sousa** a desenvolver nesta instituição o projeto
de pesquisa intitulado **Profissão Docente e Multisseriação: Condições de Trabalho
Docente de Professoras de Classe Multisseriada no Território do Baixo Sul Baiano**.
Declaro estar ciente e conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa
envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96.e estar ciente
das co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de
pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de
pesquisa recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de
tal segurança e bem estar.

Ituberá....., 03 de setembro de 2014

.....
Zuleide
Assinatura e carimbo do responsável institucional

ZULEIDE DE JESUS CERQUEIRA
Portaria nº 01/2013
Secretária Municipal da Educação



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO PARTICIPANTE

(instituição vinculada sediadora ou pesquisada)

Eu, Andréa Rita Lima Ramos Rocha, matrícula 573,
Secretário(a) de Educação no Município de Camamu/BA, estou ciente e autorizo o
(a) pesquisador (a) Rosiane Costa de Sousa a desenvolver nesta instituição o
projeto de pesquisa intitulado Profissão Docente e Multisseriação: Condições de
Trabalho Docente de Professoras de Classe Multisseriada no Território do Baixo
Sul Baiano. Declaro estar ciente e conhecer as normas e resoluções que norteiam a
pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96.e estar
ciente das co-responsabilidades como instituição co-participante do presente
projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem estar dos
sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a
garantia de tal segurança e bem estar.

Camamu, 03 de setembro de 2014

Assinatura e carimbo do responsável institucional



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO PARTICIPANTE

(instituição vinculada sediadora ou pesquisada)

Eu, Teresinha da Conceição Souza, matrícula,
Secretário(a) de Educação no Município de Taperoá/BA, estou ciente e autorizo o
(a) pesquisador (a) **Rosiane Costa de Sousa** a desenvolver nesta instituição o
projeto de pesquisa intitulado **Profissão Docente e Multisseriação: Condições de
Trabalho Docente de Professoras de Classe Multisseriada no Território do Baixo
Sul Baiano**. Declaro estar ciente e conhecer as normas e resoluções que norteiam a
pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96.e estar
ciente das co-responsabilidades como instituição co-participante do presente
projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem estar dos
sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a
garantia de tal segurança e bem estar.

Taperoá - BA, 03 de setembro de 2014

Souza

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Souza
Teresinha da Conceição Souza
Secretária Municipal de Educação
Taperoá - Bahia
Decreto nº 40/2013



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE –
PPGEDUC (MESTRADO)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I SALVADOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada(o) para participar, como voluntária(o), da pesquisa **MULTISSERIAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE: condições de trabalho docente de professoras do Território de Identidade do Baixo Sul Baiano**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: MULTISSERIAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE: condições de trabalho docente de professoras do Território de Identidade do Baixo Sul Baiano

OBJETIVOS:

- ✓ Investigar em quais condições de trabalho o professor da classe multisseriada do meio rural do Território do Baixo Sul Baiano produz a profissão docente, na perspectiva de ampliar e contribuir com a discussão sobre a multisseriação no Brasil.

- Realizar levantamento de dados (escola, alunos, professores) e mapeamento das escolas multisseriadas do meio rural desse território;
- construir perfil do professor que atua em escola multisseriadas, ao tomar como referência categorias (idade, sexo, formação, carreira e remuneração, relações de emprego, jornada de trabalho, recursos materiais, tempo e espaço, condições físicas) que implicam no desenvolvimento profissional docente;

- apreender narrativas sobre condições de trabalho docente, com o intuito de compreender como as professoras de classe multisseriada no Território do Baixo tornam-se professoras e, por fim,
- analisar através das narrativas das professoras estratégias e táticas utilizadas para a permanência nesse cenário educacional.

ESPAÇO: A definir com as(os) participantes da pesquisa

SUJEITOS: 150 Professores. Desses, 12 Professoras de Classes Multisseriadas (duas de cada município), que tenham mais de 10 anos de experiência profissional, participarão da segunda fase da pesquisa, de abordagem (auto)biográfica.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Estudo exploratório – Apresentação da pesquisa e todas as suas implicações.

Fase II – Aplicação do Questionário e Levantamento de Narrativas:

O questionário, composto de 31 questões objetivas, será respondido por 150 professores que exercem a docência em classe multisseriada, em seis municípios do Território de Identidade do Baixo Sul Baiano, a saber: Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença. Inicialmente a intenção é aplicar a mesma quantidade em cada município, mas caso não seja possível, considerando o quantitativo de professores por município, pode haver uma variação desse. Cada professor responderá o questionário sem qualquer intervenção. Para tanto, contarei com o apoio das secretarias, quando necessário.

Para a realização das entrevistas narrativas, será feito junto às secretarias de educação, uma consulta sobre professoras que tenham mais de 10 anos de docência em classe(s) multisseriada(s), no intuito de obter o contato das mesmas para, a posteriori, convidá-las a participar da pesquisa. As entrevistas narrativas serão gravadas em áudio, no local escolhido pelas mesmas. Após transcrevê-las, farei a devolução do texto final para os participantes do estudo.

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

Esta pesquisa, de natureza quali – quantitativa, parte do pressuposto de que pode causar desconfortos aos seus participantes, uma vez que colherá as narrativas de vida-profissão de professoras de Classe Multisseriada (com o mínimo de 10 anos de experiência), entendendo que trata-se de um processo de mexer com memórias que compõem essa história. São desconfortos previsíveis, a exemplo, de angústia, ansiedade, choro, sendo este último uma forma de expressão física desses desconfortos. São, portanto, considerados riscos, emoções/sentimentos que acompanham o processo de uma pesquisa que tratará também de subjetividades. Talvez esses desconfortos não possam ser evitados, mas, caso aconteçam, agirei com sensibilidade e respeito, garantindo-lhes o tempo e a atenção que demandarem. Assim, cabe ressaltar que saberei respeitar os tempos e ritmos de cada uma, e, caso se evidencie algum risco estarei devidamente preparada para lidar com a situação. Quanto a parte da aplicação do questionário (com 31 questões objetivas), os 150 professores, no total dos seis municípios partícipes (Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença) não serão identificados.

Mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 466/12 e suas complementares.

II. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre multisseriação;
- Fortalecimento da identidade profissional de professores que produzem sua docência em classe multisseriada no meio rural, tendo em vista o viés da (auto)formação por meio do método autobiográfico;
- Contribuição para a preservação da memória de professores de classe multisseriada no contexto rural.
- Possíveis construções de políticas públicas visando melhoria das condições de trabalho docente no contexto da multisseriação;

III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de dezembro a março de 2015, podendo ser prorrogada até abril de 2015;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Rosiane Costa de Sousa – Rua Deocleciano Gomes Ribeiro, 101, Tendo, Valença BA. CEP: 45400-000 Tel.: (75) **8871-5826** (Mestranda responsável pela pesquisa)
- Elizeu Clementino de Souza (Orientador) – PPGEduc (UNEB) - Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Prédio de Pós-Graduação - 1º Andar, Avenida Silveira Martins, 2555 Cabula, Salvador, Bahia, Brasil - CEP.: 41.195-001. Telefones: (71) **3117-2394** ou (71) **3117-2404**

IV. Contato do Comitê de Ética

- Comitê de Ética em Pesquisa - Maternidade Climério de Oliveira, 137, tel. (71)**3283-9275**.

Valença(BA), ____ de _____ de 2014.

Rosiane Costa de Sousa

Sujeito da pesquisa

Mestranda

HOMINEM AVGERE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC

Questionário

Pesquisa de Mestrado: “MULTISSERIAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE: Condições de trabalho docente de professores do Território de Identidade do Baixo Sul”.

Mestranda: Rosiane Costa de Sousa

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

QUESTIONÁRIO

O objetivo deste questionário é colher informações de caráter pessoal e profissional no intuito de delinear o perfil do professor de classe multisseriada dos seis municípios do Território do Baixo Sul (Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença) e conhecer um pouco sobre suas reais condições de trabalho docente.

Cabe mencionar que a pesquisa é anônima e os dados recolhidos serão utilizados para fins estatísticos no desenvolvimento da dissertação e trabalhos científico-acadêmicos que versem sobre a *Multisseriação e Profissão docente* no referido território. Pedimos que você leia as perguntas cuidadosamente e responda individualmente.

Agradeço imensamente a sua colaboração.

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Sua idade: _____anos
3. Você reside no meio rural? () ou na cidade? ()

4. Distância da residência até a escola: _____km.
5. Você gasta quanto tempo para chegar à escola? _____h _____min.
6. Recebe ajuda adicional para transporte até a escola?
() SIM () NÃO
7. É o(a) principal provedor(a) de renda em sua casa?
() SIM () NÃO
8. Está satisfeito(a) em relação ao salário?
() SIM () NÃO
9. Tem outra atividade remunerada além da docência:
() SIM () NÃO
10. Em quantas unidades educacionais você trabalha?
() Em uma unidade educacional
() em duas unidades educacionais
() em três unidades educacionais
() em quatro ou mais unidades educacionais
11. Quantos anos tem de tempo de docência? _____anos
12. Há quanto tempo exerce à docência em Classe Multisseriada?
_____anos
13. Quantas horas semanais trabalha em estabelecimentos educativos?
_____horas
14. Quantas horas semanais, em média, dedica à atividade docente fora do estabelecimento educativo (em preparação de materiais, correção de cadernos ou exames, planejamento, etc.)? _____horas semanais.
15. Qual é a quantidade de alunos que atende por turma? _____, _____ alunos.
16. Há quanto tempo trabalha na escola atual? _____anos.
17. Qual é o tipo de vínculo de contrato de trabalho (GESTRADO)
() estatutário
() CLT/carteira assinada
() temporário/substituto/designado
() estágio com remuneração
() voluntário
() outro
18. Você é filiado ao sindicato?
() não sou filiado
() sim, e participo ativamente de todas as ações e tomada de decisões

- () sim, e participo esporadicamente das ações e tomada de decisões
- () sim, e não participo ativamente das ações e tomada de decisões

19. Como você avalia a atuação do sindicato aos problemas que afetam diretamente o seu trabalho? (GESTRADO)

- () muito satisfatória
- () satisfatória
- () pouco satisfatória
- () insatisfatória

20. Você está contemplado em um plano de cargos e salário?

- () SIM () NÃO

21. Qual é a sua opinião sobre a carreira:

- () satisfeito por se tratar de remuneração compatível com sua dedicação ao trabalho
- () insatisfeito, por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho
- () estagnado, pois já alcançou a melhor posição que a carreira pode lhe oferecer
- () indiferente.

22. Qual é a sua formação?

- () apenas o magistério
- () licenciado em pedagogia
- () outra licenciatura: _____
- () cursando pedagogia
- () cursando outra licenciatura: _____
- () formação geral

23. Você é pós-graduado?

- () NÃO
- () SIM, tenho especialização em _____
- () SIM, fiz mestrado em _____
- () SIM, fiz doutorado em _____

24. Nesta questão classifique conforme a tabela:

1	Muito preparado	2	Preparado	3	Razoavelmente preparado	4	Despreparado
---	-----------------	---	-----------	---	-------------------------	---	--------------

Quando iniciou as atividades docentes em classe multisseriada, como se sentia em relação ao (à):

- () domínio de conteúdos abordados
- () manejo da disciplina
- () utilização de novas tecnologias
- () avaliação da aprendizagem
- () comunicação com os alunos

- domínio dos aspectos administrativos da unidade educacional
- planejamento das atividades
- conhecimento sobre como ensinar em classe multisseriada

25. Comparando com o momento em que iniciou a docência em Classe Multisseriada, como se sente hoje em seu trabalho?

- mais satisfeito
- menos satisfeito
- igual

26. Como você considera o **tempo** para o desempenho das atividades numa classe multisseriada

- muito satisfatório
- satisfatório
- pouco satisfatório
- insatisfatório

27. Como você considera o **espaço** da sala de aula para o desempenho das atividades numa classe multisseriada

- muito satisfatório
- satisfatório
- pouco satisfatório
- insatisfatório

28. Marque as alternativas que revelam as condições ambientais da escola onde exerce a docência:

- existência apenas de sala de aula
- existência de cozinha e sala de aula
- existência de banheiro em funcionamento, cozinha, sala de aula
- existência de banheiro em funcionamento, cozinha, sala de aula, biblioteca
- existência de banheiro em funcionamento, cozinha, sala de aula, biblioteca e laboratório de informática.
- existência de banheiro em funcionamento, cozinha, sala de aula, laboratório
- existência de banheiro em funcionamento, cozinha, sala de aula, laboratório de informática, refeitório
- existência de banheiro em funcionamento, cozinha, sala de aula, biblioteca, laboratório de informática, refeitório
- existência de banheiro em funcionamento, cozinha, sala de aula, biblioteca, refeitório, diretoria.
- existência de banheiro em funcionamento, cozinha, sala de aula, biblioteca, refeitório, diretoria, secretaria.
- existência de banheiro em funcionamento, cozinha, sala de aula,

_____ , _____ , _____ .

29. Quanto aos recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades,

como você avalia?

- muito satisfatório
- satisfatório
- pouco satisfatório
- insatisfatório

30. Você conhece as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”?

- SIM
- NÃO

31. Qual é a sua principal aspiração para os próximos anos profissionais:

- permanecer como professor(a) de classe multisseriada, na mesma escola;
- permanecer como professor(a) de classe multisseriada, mudar para outra escola;
- tornar-se professor(a) de turmas seriadas, na mesma escola
- tornar-se professor(a) de turmas seriadas, mudar para outra escola
- ocupar cargo de direção e administração escolar
- realizar outra atividade profissão na área educacional
- dedicar-se a outra profissão



MATERNIDADE CLIMÉRIO DE
OLIVEIRA ((MCO/UFBA))



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MULTISSERIAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE:
condições de trabalho docente de professoras do Território de Identidade do Baixo Sul
Baiano

Pesquisador: ROSIANE COSTA DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39063914.3.0000.5543

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 924.476

Data da Relatoria: 21/12/2014

Apresentação do Projeto:

No que se refere a educação básica, especificamente para os primeiros cinco anos do ensino fundamental, sabe-se que muitas escolas do meio rural são caracterizadas como multisseriadas ou uni-docentes, considerando a presença de apenas uma professora, em uma única sala e que ministra aulas para os cinco anos iniciais do ensino fundamental, no mesmo local e ao mesmo tempo. Este fato pode ser justificado pela baixa densidade demográfica no meio rural que implica na existência de poucos alunos de uma mesma série. Esta multisseriação vindo sendo apontada como uma das principais características das escolas rurais.

O presente trabalho tem como objeto de estudo as condições de trabalho docente das professoras das classes multisseriadas do meio rural, na perspectiva de ampliar a discussão sobre o tema no Brasil. Para tanto, será necessário conhecer as condições de trabalho docente, por meio das trajetórias profissionais dos professores atuantes nas escolas rurais e multisseriadas.

Para realização do estudo será adotada uma abordagem quantitativa e qualitativa para melhor elucidação dos dados. Na primeira fase será realizado o seguinte levantamento de dados nas secretarias das escolas e de educação: número de escolas multisseriadas, respectivas localidades; número de turmas multisseriadas; número de professores integrantes das escolas multisseriadas (efetivos e contratados) e quantitativo de alunos que estudam em classes multisseriadas. Além

Endereço: Rua do Limoeiro, 137

Bairro: Nazaré

UF: BA

Telefone: (71)3283-9210

Município: SALVADOR

CEP: 40.005-150

E-mail: cepmco@ufba.br



MATERNIDADE CLIMÉRIO DE OLIVEIRA ((MCO/UFBA))



Continuação do Parecer: 924.476

disso será solicitado e/ou realizado o registro iconográfico de aspectos das condições de trabalho docente, um delineamento do perfil biográfico de professores da classe multisseriada do Baixo Sul Baiano e entrevista narrativa com as professoras.

A pesquisa será realizada nas escolas multisseriadas de 06 municípios do Território do Baixo Sul Baiano (Camamu, Igrapiuna, Ituberá, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença) com aplicação de 150 questionários para as professoras, sendo 25 de cada município. Esses questionários serão também utilizados para elaboração do perfil biográfico das participantes. Posteriormente serão realizadas as entrevistas narrativas (02 de cada município) com o objetivo de "acessar as memórias e questões relacionadas as suas condições de trabalho no decurso da própria história da classe multisseriada no Território do Baixo Sul" em duas fases diferentes que permitem o "enfoque do início da docência, o que diz sobre as condições de trabalho docente nesse período"; "a permanência nessa classe e as condições de trabalho docente, tendo como marco as trajetórias pessoais, formativas e profissionais das professoras sobre a docência".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Investigar em quais condições de trabalho o professor da classe multisseriada do meio rural do Território do Baixo Sul Baiano produz a profissão docente, na perspectiva de ampliar e contribuir com a discussão sobre a multisseriação no Brasil.

Objetivos Específicos:

Realizar levantamento de dados (escola, turnos, alunos e professoras, modalidades) e mapeamento das escolas multisseriadas do meio rural desse território;

Construir perfil do professor que atua em escola multisseriadas, ao tomar como referência categorias (idade, sexo, formação, carreira e remuneração, relações de emprego, jornada de trabalho, recursos materiais, tempo e espaço, condições físicas) que implicam no desenvolvimento profissional docente;

Apreender narrativas sobre condições de trabalho docente, com o intuito de compreender como as professoras de classe multisseriada no território do baixo sul tornam-se professoras;

Analisar através das narrativas das professoras estratégias e táticas utilizadas para a permanência nesse cenário educacional.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios relacionados ao desenvolvimento do estudo estão descritos no projeto e

Endereço: Rua do Limoeiro, 137

Bairro: Nazaré

UF: BA

Telefone: (71)3283-9210

Município: SALVADOR

CEP: 40.005-150

E-mail: cepmco@ufba.br



MATERNIDADE CLIMÉRIO DE
OLIVEIRA ((MCO/UFBA))



Continuação do Parecer: 924.476

registrados no TCLE:

Riscos: A coleta das narrativas das 12 professoras participantes poderá interferir nas "memórias carregadas de emoções, que poderá ocasionar angústia e ansiedade.

Quanto aos benefícios, os autores destacam:

Possíveis construções de políticas públicas visando melhoria das condições de trabalho docente no contexto da multisseriação;

Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre multisseriação;

Fortalecimento da identidade profissional de professores que produzem sua docência em classe multisseriada no meio rural, tendo em vista o viés da (auto)formação por meio do método autobiográfico;

Contribuição para a preservação da memória de professores de classe multisseriada no contexto rural.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente trabalho apresenta descrição do objeto e objetivos do estudo, bem como dos aspectos metodológicos. Entretanto, aspectos relacionados ao registro iconográfico das condições de trabalho docente e dos instrumentos utilizados para delineamento do perfil biográfico de professores da classe multisseriada, bem como para realização/gravação das entrevistas narrativas, não estão claramente descritos no projeto de pesquisa e TCLE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE: ADEQUADO.

Carta de Anuência: ADEQUADAS.

Instrumento de coleta de dados: anexar no projeto de pesquisa. ADEQUADO.

Orçamento: ADEQUADO

Cronograma: ADEQUADO

Recomendações:

-O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. 466/12 CNS/MS) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.

Endereço: Rua do Limoeiro, 137

Bairro: Nazaré

UF: BA

Telefone: (71)3283-9210

Município: SALVADOR

CEP: 40.005-150

E-mail: cepmco@ufba.br



Continuação do Parecer: 924.476

-O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. 466/12 CNS/MS), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata. No cronograma, observar que o início do estudo somente poderá ser realizado após aprovação pelo CEP, conforme compromisso do pesquisador com a resolução 466/12 CNS/MS.

-O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA - junto com seu posicionamento.

-Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).

-Relatórios PARCIAIS devem ser apresentados ao CEPMCO SEMESTRALMENTE e FINAL na conclusão do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua do Limoeiro, 137

Bairro: Nazaré

UF: BA

Telefone: (71)3283-9210

Município: SALVADOR

CEP: 40.005-150

E-mail: cepmco@ufba.br



MATERNIDADE CLIMÉRIO DE
OLIVEIRA ((MCO/UFBA))



Continuação do Parecer: 924.476

SALVADOR, 20 de Dezembro de 2014

Assinado por:
Eduardo Martins Netto
(Coordenador)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação - PPG
Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC

Salvador, 17 de março de 2014

À Secretária de Educação de

REQUERIMENTO

A pesquisa de Mestrado cujo título é “A Multisseriação e Profissão Docente: Condições de trabalho docente de professores do Território de Identidade do Baixo Sul”, sob orientação do professor Elizeu Clementino de Souza, tem como objetivo *Investigar em quais condições de trabalho o professor da classe multisseriada do meio rural do Território do Baixo Sul Baiano produz a profissão docente*. Para sua efetivação serão desenvolvidos: um levantamento de dados, numa abordagem quantitativa; o delineamento do perfil do professor da classe multisseriada e a recolha de narrativas de professores. No intuito de conhecer melhor o contexto da Multisseriação neste município, desenvolvendo assim o primeiro procedimento metodológico anteriormente citado, venho requerer de Vossa Senhoria as seguintes informações:

- Estruturação do ensino no meio rural;
- Número de escolas multisseriadas, localidades nas quais estão inseridas;
- Número de turmas multisseriadas;
- Números de professores que exercem a docência em classes multisseriadas. Desses, quantos são efetivos e quantos contratados?
- Número total de alunos que estudam em classes multisseriadas;

Certa de contar com vossa colaboração, desde já agradeço.

Atenciosamente,

Rosiane Costa de Sousa