UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

TRABALHO DOCENTE EM TURMAS MULTISSERIADAS

CONHECIMENTO PEDAGÓGICO E NARRATIVAS DE PROFESSORAS

CRISTIANO LIMA DOS SANTOS ALMEIDA

SALVADOR
2023

GRAFHO
Grupo de Pesquisa Autobiografia Formação e História Oral
PPGEduC / UNEB

PPGEduC/UNEB

CRISTIANO LIMA DOS SANTOS ALMEIDA

TRABALHO DOCENTE EM TURMAS MULTISSERIADAS:
CONHECIMENTO PEDAGÓGICO E NARRATIVAS DE PROFESSORAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no âmbito da Linha de Pesquisa Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador, vinculado ao Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (Grafho), como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza.

Salvador
2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Célia Maria da Costa CRB: 5/918

A447t Almeida, Cristiano Lima dos Santos
Trabalho docente em turmas multisseriadas: conhecimento pedagógico e narrativas de professoras / Cristiano Lima dos Santos Almeida. – Salvador, 2023.
249 f. : il.

Orientadora: Elizeu Clementino de Souza.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2023.

Contém referências, apêndices e anexos.

1. Educação do campo – Bahia. 2 Educação do campo - Professores – Formação - Bahia. 3. Educação do campo – Professores - Prática de ensino - Bahia. 4. Educação do campo - Biografia – Pesquisa metodológica. 5. Educação – Métodos biográficos. 6. Classe multisseriadas – Professores – Prática de ensino – Bahia. I. Souza, Elizeu Clementino de. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD: 370.719346098142

FOLHA DE APROVAÇÃO

TRABALHO DOCENTE EM TURMAS MULTISSERIADAS: CONHECIMENTO PEDAGÓGICO E NARRATIVAS DE PROFESSORAS

CRISTIANO LIMA DOS SANTOS ALMEIDA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 29 de maio de 2023, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da 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. Maria Antonia de Souza
Universidade Tuiuti do Paraná - UTP
Doutorado em Educação
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil

Profa. Dra. Mariana Martins de Meireles
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

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

Prof. Dr. Michael Daian Pacheco Ramos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
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

À minha avó, Odete Lima de Jesus *(in memoriam),* que com seu exemplo de mulher negra, nordestina e batalhadora tem servido de orientação e encorajamento para que eu continue a busca pela dignidade de dias melhores para nossa família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Criador e Mantenedor do universo, pela permissão e cuidado com que tem guiado a minha vida e pelo privilégio que tenho de encontrar em minha caminhada pessoas especiais, que de maneira sublime têm tornado os meus dias melhores.

Agradeço às professoras das turmas multisseriadas de Candeias (BA) e São Francisco do Conde (BA), que colaboraram e tornaram possível a realização deste estudo, narrando sobre suas vidas-formação e sobre o desenvolvimento do trabalho docente na multisseriação. A generosa partilha de suas ricas vivências e experiências de vida na docência multisseriada são em sua essência uma amostra de suas resistências, inovações pedagógicas e (re)invenções forjadas no cotidiano de suas salas de aula.

Gratidão ao professor Elizeu Clementino de Souza, pela paciência, afeto e a sabedoria com as quais tem me orientado nesse caminhar pela pesquisa em Educação. Lembro-me do primeiro contato com o professor Elizeu Clementino ao assistir a uma de suas ricas palestras no auditório da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por ocasião da realização do 2º Encontro Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação. Ao ouvir sua fala sobre os desafios nos processos formativos e práticas de pesquisa com narrativas e memórias, senti-me provocado e desejoso por aprender e desenvolver estudos com narrativas (auto)biográficas no contexto das escolas rurais.

Sinto-me honrado em ter o professor Elizeu Clementino como orientador e guia no ato cotidiano de pesquisar em Educação, mas especialmente, pelas ricas aprendizagens e lições que nos oferta em cada momento que vivencia conosco, orientando no contexto de nossa vida no grupo de pesquisa, encontros, eventos, conversas e informalidades cotidianas.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (Grafho) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), muito obrigado pelos momentos de orientação, compartilhamentos, sugestões e convivência coletiva.

Aos colegas da turma de 2019 do doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), pelos momentos que estamos vivenciando, de trocas, aprendizagens e de construção de relações sociais pautadas pelo respeito e consideração.

À Cida, querida esposa e companheira de vida, e ao meu filho Samuel, que têm sido o meu alicerce e força nos momentos difíceis, aos quais dedico com carinho todo esforço que foi feito até este momento.

À minha mãe, Maria Lima, pelas palavras de encorajamento e força, que me proporcionam alívio e segurança tão necessários para a continuidade e o enfrentamento dos dilemas e conflitos diários.

Ao meu pai, Geraldo Pereira de Almeida, pelo exemplo de homem íntegro e honesto, que tem servido como a base para o meu caminhar pela vida.

Aos amigos, Gilberto e Eliete, que me receberam como um filho e me acolheram com toda consideração e solidariedade em minha chegada a Candeias, serei eternamente grato.

Aos colegas da Escola Municipal Iromar Silva Nogueira, com os quais tenho dividido dias de alegria e angústias, mas sempre engajados por práticas educativas que contribuam com a emancipação dos meninos e meninas do Caípe.

Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.
Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1987, p. 44).

ALMEIDA, Cristiano Lima dos Santos. **Trabalho docente em turmas multisseriadas: conhecimento pedagógico e narrativas de professoras.** 2023. Orientador: Elizeu Clementino de Souza. 249f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

Este estudo insere-se no campo da pesquisa narrativa e objetiva analisar conhecimentos pedagógicos e condições de trabalho docente de professoras de turmas multisseriadas. Nesta tese, considero trabalho docente como o conjunto de ações e práticas desenvolvidas e implementadas pelas professoras no contexto pedagógico das turmas multisseriadas, tendo em vista as aprendizagens dos educandos, práticas que necessitam ser orientadas pela diferença e heterogeneidade enquanto características fundantes da multisseriação. Os conhecimentos pedagógicos são tomados enquanto conjunto de saberes profissionais relacionados à docência e que se constituem a partir de suas diferentes dimensões: cultural, curricular, teórica, política e experiencial. O objeto de estudo da tese são as condições de trabalho docente em turmas multisseriadas de três escolas rurais e uma escola urbana, nos municípios de Candeias e São Francisco do Conde, na Região Metropolitana de Salvador (BA), municípios com maior concentração total de turmas e estabelecimentos rurais de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental da área de atuação do Consórcio Intermunicipal Sociedade Organizada para o Município Avançar (Somar). Metodologicamente, o trabalho ancora-se na pesquisa qualitativa e toma princípios da abordagem (auto)biográfica para construção do *corpus* e análise no processo da pesquisa. Priorizou-se a realização das entrevistas narrativas com três professoras de turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São Francisco do Conde e uma docente da rede municipal de ensino de Candeias. Quanto à análise das narrativas, optou-se pela perspectiva da análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014). Como resultado deste estudo, depreende-se que as narrativas das professoras sobre o trabalho docente indicaram que os conhecimentos pedagógicos da docência multisseriada são estabelecidos como respostas às situações vivenciadas pelas professoras no cotidiano escolar, compõem o repertório profissional ao longo do tempo e nas aproximações, vivências e experiências com os pares. Portanto, esta tese problematiza questões sobre trabalho docente e suas interfaces com a heterogeneidade experienciada no currículo, no planejamento escolar, na organização do tempo, no espaço e ações docentes no contexto da multisseriação, além do estabelecimento de espaços formativos no âmbito das secretarias de educação que possibilitem a circulação das experiências e conhecimentos pedagógicos mobilizados pelas professoras das turmas miltisseriadas.

Palavras-chave: Conhecimento pedagógico**.** Pesquisa (auto)biográfica. Ruralidades. Trabalho docente. Turma multisseriada.

ALMEIDA, Cristiano Lima dos Santos. **Trabalho docente em turmas multisseriadas: conhecimento pedagógico e narrativas de professoras.** 2023. Orientador: Elizeu Clementino de Souza. 249f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

ABSTRACT

This study is part of the field of narrative research and aims to analyze pedagogical knowledge and the working conditions of teachers of multigrade classes. In this thesis, I consider teaching work as the set of actions and practices developed and implemented by teachers in the pedagogical context of multigrade classes, bearing in mind students' learning, practices that need to be guided by difference and heterogeneity as founding characteristics of multigrade. Pedagogical knowledge is taken as a set of professional knowledge related to teaching and constituted from its different dimensions: cultural, curricular, theoretical, political and experiential. The object of study of the thesis are the conditions of teaching work in multigrade classes of three rural schools and one urban school, in the municipalities of Candeias and São Francisco do Conde, in the Metropolitan Region of Salvador (BA), municipalities with the highest total concentration of classes and rural teaching establishments in the early years of Elementary School in the area covered by the Intermunicipal Consortium Organized Society for the Municipality of Avançar (Somar). Methodologically, the work is anchored in qualitative research and takes principles of the (auto)biographical approach for the construction of the corpus and analysis in the research process. Priority was given to carrying out narrative interviews with three teachers from multigrade classes in the early years of elementary school in the municipal teaching network of São Francisco do Conde and a teacher from the municipal teaching network of Candeias. As for the analysis of the narratives, we opted for the perspective of comprehensive-interpretive analysis (SOUZA, 2014). As a result of this study, it appears that the teachers' narratives about teaching work indicated that the pedagogical knowledge of multigrade teaching is established as responses to situations experienced by teachers in the school routine, making up the professional repertoire over time and in approximations, experiences with peers. Therefore, this thesis problematizes questions about teaching work and its interfaces with the heterogeneity experienced in the curriculum, in school planning, in the organization of time, space and teaching actions in the context of multi-serialization, in addition to the establishment of training spaces within the scope of the education secretariats that allow the circulation of experiences and pedagogical knowledge mobilized by the teachers of the multi-grade classes.

Keywords: Pedagogical knowledge. (Auto) biographical research. Ruralities. Teaching work. Multiserie class.

ALMEIDA, Cristiano Lima dos Santos. **Trabalho docente em turmas multisseriadas: conhecimento pedagógico e narrativas de professoras.** 2023. Orientador: Elizeu Clementino de Souza. 249f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMEN

Este estudio se enmarca en el campo de la investigación narrativa y tiene como objetivo analizar los saberes pedagógicos y las condiciones de trabajo de los docentes de clases multigrado. En esta tesis considero el trabajo docente como el conjunto de acciones y prácticas desarrolladas e implementadas por los docentes en el contexto pedagógico de las clases multigrado, teniendo en cuenta el aprendizaje de los estudiantes, prácticas que necesitan ser guiadas por la diferencia y la heterogeneidad como características fundantes del multigrado. . El saber pedagógico es tomado como un conjunto de saberes profesionales relacionados con la docencia y constituidos desde sus diferentes dimensiones: cultural, curricular, teórica, política y experiencial. El objeto de estudio de la tesis son las condiciones de trabajo docente en clases multigrado de tres escuelas rurales y una escuela urbana, en los municipios de Candeias y São Francisco do Conde, en la Región Metropolitana de Salvador (BA), municipios con mayor concentración total de clases y establecimientos rurales de enseñanza en los primeros años de la Enseñanza Fundamental en el área de cobertura de la Sociedad Organizada Consorcio Intermunicipal para el Municipio de Avançar (Somar). Metodológicamente, el trabajo está anclado en la investigación cualitativa y toma principios del enfoque (auto)biográfico para la construcción del corpus y análisis en el proceso de investigación. Se dio prioridad a la realización de entrevistas narrativas con tres docentes de clases multigrado en los primeros años de la enseñanza fundamental de la red municipal de enseñanza de São Francisco do Conde y una docente de la red municipal de enseñanza de Candeias. En cuanto al análisis de las narrativas, se optó por la perspectiva del análisis comprensivo-interpretativo (SOUZA, 2014). Como resultado de este estudio, se desprende que las narrativas de los docentes sobre el trabajo docente indicaron que los saberes pedagógicos de la enseñanza multigrado se constituyen como respuestas a situaciones vividas por los docentes en el cotidiano escolar, conformando el repertorio profesional en el tiempo y en aproximaciones, experiencias con los compañeros. Por lo tanto, esta tesis problematiza cuestiones sobre el trabajo docente y sus interfaces con la heterogeneidad experimentada en el currículo, en la planificación escolar, en la organización del tiempo, del espacio y de las acciones docentes en el contexto de la multiserialización, además del establecimiento de espacios de formación en el ámbito de las secretarías de educación que permitan la circulación de experiencias y saberes pedagógicos movilizados por los docentes de las clases multigrado.

Palabras-clave: Conocimiento pedagógico. Investigación (auto) biográfica. Ruralidades. Trabajo docente. Clase de multiseries.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Produção acadêmica sobre multisseriação por áreas de conhecimento (2013-2022)	43
Tabela 2	Detalhamento da distribuição de produções acadêmicas contidas na Área de Educação	44
Tabela 3	Produção de pesquisas sobre multisseriação por regiões e unidades federativas do Brasil (2013-2022)	46
Tabela 4	Turmas Multisseriadas no Ensino Fundamental – regiões geográficas do Brasil	50
Tabela 5	Dissertações e teses produzidas sobre multisseriação no Brasil por eixos temáticos (2013-2022)	51
Tabela 6	Matrículas do Ensino Fundamental regular (2018)	70
Tabela 7	Estabelecimentos anos iniciais do Ensino Fundamental	71
Tabela 8	Turmas do Ensino Fundamental regular (2018)	71
Tabela 9	Perfil biográfico das professoras de turmas multisseriadas	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Localização das turmas multisseriadas no município de Candeias (BA)	74
Quadro 2	Escolas rurais do município de São Francisco do Conde (BA)	77
Quadro 3	Escolas com turmas multisseriadas em São Francisco do Conde (BA)	79

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Dissertações e teses produzidas sobre multisseriação no Brasil no período de 2013-2022	42
Gráfico 2	Distribuição das pesquisas por regiões do Brasil	48
Figura 1	Distribuição das pesquisas por região brasileira	41
Figura 2	Processo multirreferencial de análise interpretativa-compreensiva	68
Figura 3	Localização da Região Metropolitana de Salvador no estado da Bahia	69
Figura 4	Localização do município de Candeias no mapa da Bahia	73
Figura 5	Localização do município de São Francisco do Conde no mapa da Bahia	75
Figura 6	Portal de entrada de São Francisco do Conde (BA)	99
Figura 7	Plantação de mandioca na entrada da cidade	99
Figura 8	Orla de São Francisco do Conde (BA)	100
Figura 9	Águas do Rio Subaé na Orla de São Francisco do Conde (BA)	101
Figura 10	Porto da Orla de São Francisco do Conde (BA)	101
Figura 11	Embarcações dos pescadores locais	102
Figura 12	O trabalho do pescador	102
Figura 13	A rede de pesca	103
Figura 14	Um retrato da fé dos pescadores	103
Figura 15	Barraca de Seu Antônio – Rodovia BA-522	104
Figura 16	Trevo do petróleo	107
Figura 17	Terminal Rodoviário de Candeias (BA)	108
Figura 18	Fonte dos milagres	109
Figura 19	Central de abastecimento de Candeias (BA)	109
Figura 20	Refinaria Landulpho Alves (RLAM)	110
Figura 21	Ilhas de São Francisco do Conde (BA)	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AABB	Associação Atlética Banco do Brasil
ASTRAF	Associação de Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DETRAN	Departamento Estadual de Trânsito
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMMG	Escola Municipal de Maria Guarda
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
GRAFHO	Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
PEA	Programa Escola Ativa
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPGEC	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RLAM	Refinaria Landulpho Alves
SOMAR	Sociedade Organizada para o Município Avançar

TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TOPA	Programa Todos pela Alfabetização
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFAC	Universidade Federal do Acre
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIFACS	Universidade Salvador
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: sentidos e significados de ser docente 19

I. LEMBRANÇAS E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NOS PERCURSOS DA VIDA-FORMAÇÃO: tornando-me professor-pesquisador 26

1.1 Escrita do memorial na formação inicial em Pedagogia 27

1.2 Memorial no processo de seleção da pós-graduação *stricto sensu* 31

1.3 Continuação do processo de escrita do memorial na pós-graduação 34

1.4 Percepções sobre a escrita dos memoriais (auto)biográficos 35

II. PESQUISAS SOBRE MULTISSERIAÇÃO NO BRASIL: tendências em dissertações e teses (2013-2022) 37

2.1 Mirada sobre o campo de pesquisa: diálogos sobre turmas multisseriadas no Brasil 38

III. CONTEXTO DA MULTISSERIAÇÃO NA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR: cenário da pesquisa 59

3.1 Opção teórico-metodológica 60

3.2 Contexto da pesquisa 68

3.2.1 Município de Candeias (BA) 72

3.2.2 Município de São Francisco do Conde (BA) 75

3.3 Perfil biográfico das colaboradoras da pesquisa 80

3.3.1 Professora Amarílis 81

3.3.2 Professora Ave do Paraíso 83

3.3.3 Professora Primavera 84

3.3.4 Professora Clívia 87

IV. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE TRABALHO DOCENTE EM TURMAS MULTISSERIADAS 89

4.1 Marcas da contemporaneidade 90

4.2 Diversas ruralidades 93

4.3 Educação e a escola rural 112

4.3.1 Turmas multisseriadas: uma realidade presente nas escolas rurais 115

4.4 Trabalho docente e conhecimento pedagógico 120

V. DIALOGAR E (CO)PESQUISAR SOBRE TURMAS MULTISSERIADAS: o que narram as professoras 131

5.1 A escola rural: travessias, descobertas e surpresas da docência em turmas multisseriadas 132

5.2 Trabalho docente na multisseriação 142

5.3 Conhecimentos pedagógicos da experiência docente em turmas multisseriadas 153

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PERCURSOS NA MULTISSERIAÇÃO: desdobramentos e perspectivas 162

Referências 167

Apêndices 176

Anexos 243

INTRODUÇÃO:

sentidos e significados do ser docente

A maior riqueza do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou,
eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abri portas,
que puxa válvulas,
que olha o relógio,
que compra pão as 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva, etc. etc.
Perdoai, mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
(BARROS, 2010, p. 374).

Ao iniciar a escrita desta tese, considero como necessária a narrativa sobre os sentidos e significados que marcam o meu lugar de fala enquanto homem negro, pesquisador e professor da Educação Básica, que ao me lançar ao instigante desafio de investigar os processos formativos que têm ocorrido de modo tão dinâmico e complexo, na vida/formação dos diversos docentes da Educação Básica na Região Metropolitana de Salvador (BA), acabam por se entrelaçar à minha própria história e ao meu processo formativo e educacional.

Começo por rememorar um pouco de minhas lembranças e histórias enquanto estudante de cursinho pré-vestibular comunitário em um município do interior da Bahia. Como estudante oriundo da escola pública e tendo a herança de pais analfabetos, que são conscientes da importância da escolaridade para o futuro de seus filhos, vejo-me numa encruzilhada diante das escolhas profissionais que um jovem desse contexto poderia ter.

Antes de pensar em reconhecimento social e retorno financeiro, decorrentes da futura atividade profissional, eu era movido pela busca oportuna e necessária de minha mãe, que sonhava que algum dos seus filhos ocupasse o espaço da universidade pública, esse era o seu maior desejo. Ter algum de seus filhos nos bancos de uma universidade era para minha mãe a conquista de um lugar de dignidade para nossa família, marcada pelas consequências da desigualdade social brasileira.

Quando fiz a opção pelo curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) em Ilhéus (BA), buscava a entrada na universidade em algum curso que me garantisse uma colocação profissional no contexto do município de Coaraci (BA). Após a entrada no nível superior de ensino, passei a perceber na prática os diversos tabus que marcam socialmente a docência de um modo geral.

Em diversas ocasiões, foram-me feitos questionamentos sobre as razões de minha escolha profissional e até sessões de aconselhamento de pessoas que me desencorajavam a seguir pelo caminho do magistério, considerando ainda haver tempo de buscar algo “melhor”.

As experiências vivenciadas no meu ingresso ao curso de Pedagogia, diante da ambígua percepção sobre a docência, ora considerada importante para a sociedade ora extremamente desvalorizada diante de outras carreiras profissionais, que concediam um maior status social e a possibilidade de um melhor retorno

financeiro, marcam o início do meu percurso formativo profissional na área da Educação.

Buscar essas marcas da minha memória formativa-profissional ajuda-me a situar um pouco as possíveis histórias e experiências também compartilhadas por outros professores e professoras, que nos seus percursos formativos estão inseridos no fazer pedagógico nos diversos municípios dos territórios da Bahia, especialmente, nos espaços que compõem os municípios do Recôncavo baiano.

Lançar mão para investigar o trabalho docente em turmas multisseriadas perpassa por considerar os ocupantes desse lugar, suas experiências, aprendizagens e conhecimentos produzidos no fazer cotidiano da educação, diante da heterogeneidade, que toca a cada educando que participa das turmas multisseriadas.

Outro fator que tem contribuído na ampliação de meu interesse pela compreensão dos conhecimentos pedagógicos e as condições do trabalho docente em turmas multisseriadas é a minha inserção no Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (Grafho) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Além da aderência deste estudo com a pesquisa[1] *Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*, desenvolvida no âmbito do Grafho, que permitiu uma melhor compreensão sobre como as ruralidades se configuram e uma análise sobre condições de trabalho docente em turmas multisseriadas das escolas rurais, através da biografização dos sujeitos.

Como um observador curioso, diante dos fenômenos complexos que permeiam a vida em sociedade, considero como necessária a aproximação ao contexto das turmas multisseriadas e a possibilidade de conhecer um pouco das experiências dos docentes desse lugar. Ouvir as narrativas e o modo como esses profissionais dão significado às suas experiências de vida é ponto central para compreender as implicações que norteiam o trabalho docente.

São inúmeras as experiências, inquietações, contradições e angústias que me constituem enquanto professor e pesquisador da Educação Básica. São essas incompreensões que me mobilizam na busca de pistas para um melhor

---

[1] A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb), Edital nº 028/2012 – Inovação em Práticas Educacionais nas Escolas Públicas, e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) Edital Universal – Chamada nº 14/2014. Atualmente, conta com financiamento da Chamada Nº 28/2018 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) através do CNPq.

entendimento para as seguintes questões: em quais condições de trabalho docente estão inseridas às professoras de turmas multisseriadas[2]? Como os conhecimentos pedagógicos se constituem e são mobilizados na vida/formação das professoras das turmas multisseriadas da Região Metropolitana de Salvador?

É a partir dessas questões centrais de pesquisa que se desdobram as aproximações, escutas, análises e considerações na tentativa de interpretação das histórias narradas pelas professoras relacionadas aos seus processos formativos enquanto docentes.

O principal objetivo desta pesquisa é analisar conhecimentos pedagógicos e condições de trabalho docente de professoras de turmas multisseriadas. Esse objetivo desdobra-se em outros que buscam identificar as concepções de ruralidade subjacentes às narrativas das professoras, conhecer a realidade em que se materializa o trabalho docente nas turmas multisseriadas e, por fim, inferir sobre a origem, constituição e mobilização dos conhecimentos pedagógicos necessários ao trabalho docente em turmas multisseriadas de Candeias e São Francisco do Conde na Região Metropolitana de Salvador (BA).

Nesta tese, considero trabalho docente como o conjunto de ações e práticas desenvolvidas e implementadas pelas professoras no contexto pedagógico das turmas multisseriadas, tendo em vista as aprendizagens dos educandos, práticas que necessitam ser orientadas pela diferença e heterogeneidade enquanto características fundantes da multisseriação.

Para Gauthier (2013), a docência constitui-se e fundamenta-se a partir de vários saberes que são mobilizados pelos professores, constituindo-se como uma espécie de “reservatório” ao qual os docentes recorrem diante das situações e exigências cotidianas.

Os conhecimentos pedagógicos são considerados neste estudo enquanto conjunto de saberes profissionais relacionados à docência e que se constituem a partir de suas diferentes dimensões: cultural, curricular, teórica, política e experiencial. Conhecimentos que são mobilizados como respostas às situações vivenciadas pelas docentes no cotidiano escolar.

---

[2] Neste estudo, faço a opção pela utilização do termo “turmas multisseriadas” e não “classes multisseriadas”, pois o termo “turmas multisseriadas” refere-se ao agrupamento escolar, deixando de lado à ideia de classificação que está subjacente a palavra “classe”, que normalmente denomina essa forma de organização escolar.

O estudo tem como lócus as turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental de três escolas rurais e uma escola urbana nos municípios de Candeias e São Francisco do Conde, ambos situados nos Estado da Bahia. Foram colaboradoras da pesquisa professoras que desenvolvem suas práticas docentes nessas turmas.

A realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade, que se estabelece na contemporaneidade, de uma melhor compreensão de modos como se configuram as diversas ruralidades e de seus sujeitos, especialmente, no que concerne à atuação, à formação e ao desenvolvimento profissional dos docentes que atuam nos territórios rurais. Cabe destacar que o cenário educacional das áreas rurais brasileiras,[3] que historicamente tem se caracterizado pela precariedade no atendimento educacional, vem gradativamente se transformando e nas últimas décadas tem conquistado avanços significativos na construção de propostas educacionais forjadas a partir das diversas identidades que compõem o território rural brasileiro. Um dos fatores a ser considerado diante da realidade concernente ao desenvolvimento da educação nas áreas rurais é a existência da multisseriação, que segundo Pinho (2004), é uma realidade que é apontada pelos estudiosos das escolas do meio rural como sendo a principal característica dessas escolas. Considerando que as turmas multisseriadas continuam presentes no contexto de muitas escolas do campo no Brasil, justifica-se a necessidade de estudos que aprofundem e contemplem esse contexto escolar, como apontado por Pinho (2004, p. 99): “[...] o trabalho feito por tais escolas, ao invés de ser negado, requer estudos específicos, visando pensar um currículo para a formação do professor”. (2004, p. 99)

Considerando as pesquisas que foram realizadas nos últimos anos sobre as turmas multisseriadas no Brasil, destaca-se o levantamento realizado por Santos (2015), o qual buscou analisar a produção de estudos envolvendo a multisseriação no período de 1987 e 2012. No levantamento feito por Santos (2015), foram encontrados 62 trabalhos, sendo 55 dissertações e sete teses. Das pesquisas levantadas, somente 11 dissertações e duas teses tratavam das práticas

[3] Para ampliação dessa questão, consultar os trabalhos de: Ramos (2020); Meireles (2018, 2013); Coelho (2019, 2010); Sousa (2015); Coutinho (2016); Santos (2015); Ribeiro (2014, 2008); Oliveira (2014); Portugal (2013); Araújo (2010) e Pinho (2012, 2004); além dos trabalhos de Souza e demais autores (2017a, 2017b, 2018a, 2018b).

pedagógicas nas turmas multisseriadas, totalizando apenas 13 estudos ao longo de 25 anos de produção de pesquisas cobertos pelo levantamento. Destaco aqui também o trabalho de Souza e Santos (2014), ao mapearem produções de tese e dissertações, no período de 1987 a 2010, quando discutem sobre silenciamentos e indicam possíveis horizontes para o trabalho cotidiano em escolas rurais multisseriadas.

Segundo Santos (2015), o eixo de “Prática Pedagógica das Turmas Multisseriadas” abordou o tema nas seguintes perspectivas: os efeitos das práticas pedagógicas sobre as aprendizagens discentes; as práticas no contexto de políticas e programas voltados para as turmas multisseriadas; docência e organização do trabalho pedagógico no contexto da multisseriação; práticas pedagógicas no entrecruzamento de questões alusivas à diversidade: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Inclusiva e de Gênero.

Outro eixo que aparece no mapeamento realizado por Santos (2015) tem como foco o “Professor de turmas multisseriadas”, nesse eixo foram localizados dez trabalhos, sendo oito dissertações de mestrado e duas teses de doutorado, que abordavam as seguintes perspectivas: identidade; saberes e práticas; aprendizagem da docência; trajetória/memória de professores de turmas multisseriadas.

Santos (2015, p. 172) chama a atenção para a baixa produção de pesquisas que tratem diretamente sobre os professores de turmas multisseriadas, visto que “poucos são os estudos sobre os saberes docentes e também são muito escassos os estudos sobre as histórias de vida de professores”. Por considerar a lacuna existente sobre os estudos que tratem detidamente sobre condições de trabalho dos docentes de turmas multisseriadas e dos conhecimentos pedagógicos mobilizados diante da heterogeneidade dessa forma de organização escolar, esta pesquisa toma como lócus dois municípios da Região Metropolitana de Salvador.

Metodologicamente, este estudo ancora-se na pesquisa qualitativa e adota princípios da abordagem (auto)biográfica para construção do *corpus* e análise no processo da pesquisa. Prioriza-se a realização das entrevistas narrativas com professoras colaboradoras das turmas multisseriadas do Ensino Fundamental. O objeto de estudo da tese são as condições de trabalho docente em turmas multisseriadas e os principais conceitos teóricos que norteiam esta pesquisa são: ruralidade, multisseriação, trabalho docente e conhecimento pedagógico.

A tese é que os conhecimentos pedagógicos da docência multisseriada são estabelecidos como respostas às situações vivenciadas pelas professoras no cotidiano escolar, compõem o repertório profissional ao longo do tempo e nas aproximações, vivências e experiências com os pares. São conhecimentos pedagógicos que se caracterizam como necessários para que diferentes táticas e estratégias (CERTEAU, 2013) de planejamento sejam forjados, cotidianamente, tendo em vista a consideração das singularidades e diferenças inerentes a multisseriação.

Inicialmente, a tese está estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo, "Lembranças e construção identitária nos percursos da vida-formação: tornando-me professor-pesquisador", apresenta minha trajetória de vida e os caminhos que tenho percorrido no processo de tornar-me professor-pesquisador. Busco, por meio das experiências que vivenciei com a escrita de memoriais autobiográficos, estabelecer algumas reflexões teóricas sobre o contexto da minha vida-formação e de como a centralidade das narrativas dos professores é valiosa para a produção de conhecimento na área da Educação.

O segundo capítulo, que tem por título "Pesquisas sobre multisseriação no Brasil: tendências em dissertações e teses (2013-2022)", está voltado para uma análise sobre um conjunto de informações envolvendo as produções acadêmicas sobre o tema da multisseriação no território brasileiro. Inicialmente, são analisados dados de pesquisas de mestrado e doutorado que trataram do tema e os direcionamentos que nortearam esses estudos nos últimos dez anos. Trata-se de uma "mirada" inicial sobre o campo das pesquisas relacionadas à multisseriação, enquanto forma de organização escolar.

No terceiro capítulo, "Contexto da multisseriação na Região Metropolitana de Salvador: cenário da pesquisa", caracterizo o contexto da pesquisa e socializo informações primárias sobre a educação no contexto das escolas rurais e da multisseriação nos municípios de Candeias e São Francisco do Conde. Apresenta-se também o desenho metodológico e intencionalidades da pesquisa.

No quarto capítulo, "Aproximações teóricas sobre trabalho docente em turmas multisseriadas", são tecidas algumas aproximações teóricas sobre o trabalho docente em turmas multisseriadas, considerando a possibilidade de conhecimentos pedagógicos que estejam relacionados com as histórias de vida dos professores e suas experiências. Além de discutir concepções que marcam as ruralidades na

contemporaneidade, especialmente, no contexto da Região Metropolitana de Salvador.

No quinto capítulo, “Dialogar e (co)pesquisar sobre turmas multisseriadas: o que narram as professoras”, apresento a análise compreensiva-interpretativa decorrente das etapas de leitura cruzada e leitura temática das narrativas das professoras de turmas multisseriadas dos municípios de Candeias e São Francisco do Conde que integram a Região Metropolitana de Salvador. Emergiram das narrativas como eixos centrais de análise os seguintes temas: 1. A escola rural: descobertas e surpresas da docência em turmas multisseriadas; 2. O trabalho docente na multisseriação; 3. Conhecimentos pedagógicos da experiência docente em turmas multisseriadas.

Por fim, apresento as considerações sobre os percursos da multisseriação vivenciados pelas professoras colaboradoras do estudo, seus desdobramentos e perspectivas.

I. LEMBRANÇAS E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA NO PERCURSO DE VIDA-FORMAÇÃO: tornando-me professor-pesquisador

---

> As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros [...]. (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27).

Clandinin e Connelly (2015) indicam o aspecto (auto)formativo, que ocorre quando as pessoas narram suas histórias de vida. Ao iniciar a escrita deste capítulo, o qual busco partilhar um pouco de minha história de vida e de como vou me tornando professor da escola pública, compreendo que esse movimento centrado nas memórias e lembranças seja primordial para o desenvolvimento da reflexividade e de construção da minha identidade profissional.

Minha experiência de vida-formação está diretamente relacionada com o contexto da ruralidade e da situação de desigualdades e contradições sociais que marcam a vida de muitos jovens nas áreas rurais brasileiras.

Faço a opção por apresentar neste capítulo a experiência que vivenciei com a escrita de memoriais autobiográficos durante o período de formação inicial em Pedagogia na UESC em 2011 e a escrita de memoriais na seleção para o doutorado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da UNEB nos anos de 2016 e 2018. Embora os memoriais não sejam utilizados como dispositivos para obtenção de informações juntos aos colaboradores para esta pesquisa de doutoramento, esse foi um dispositivo extremamente importante para o desenvolvimento da reflexividade de minha trajetória pelos caminhos da educação e de como as narrativas dos professores têm se constituído potente para os docentes e para pesquisadores para processos de reflexividade biográfica e de reconstrução da vida-profissão.

1.1 Escrita do memorial na formação inicial em Pedagogia

Antes de narrar as experiências relacionadas com a escrita de um memorial (auto)biográfico durante o curso de Pedagogia na UESC, convém contextualizar alguns aspectos significativos da minha trajetória até chegar ao ensino superior.

Oriundo de uma família muito simples e de pais com raízes nas roças de cacau do interior da Bahia, trago comigo a lembrança de referenciais familiares que não tiveram acesso à escola, mas que vislumbravam nessa instituição a esperança para melhoria da qualidade de vida dos filhos. Meu pai e minha mãe, apesar de não serem alfabetizados, sempre demonstraram para os cinco filhos que é nesse lugar de ensino que estava a chave para uma vida melhor.

Relembrar esse contexto familiar abre o caminho para minha trajetória pessoal e o dilema de ainda jovem decidir pela carreira profissional. Após cursar o

Ensino Fundamental e Médio na rede pública de ensino, e não ter a perspectiva de seguir a vida universitária, mas buscar trabalho para sustentar a família, decido retornar aos estudos e quem sabe realizar o sonho de minha mãe “ter um filho na universidade”.

No dilema pela escolha de uma careira profissional, fiz a opção pelo curso de Pedagogia. Inicialmente, não tinha clareza do que essa escolha significava, pois o pensamento inicial era apenas de garantir a entrada no ensino superior para atender a um desejo de minha mãe.

Ainda durante o primeiro ano do curso, deixava-me conduzir pelas aulas e atividades acadêmicas que eram propostas, mas sem a percepção real do porquê da escolha dessa profissão. Em uma das disciplinas do segundo semestre, História da Educação II, deparo-me com a solicitação de escrita de um memorial, no qual houvesse reflexões sobre minha trajetória familiar até a chegada ao curso de Pedagogia.

Foi diante do desafio dessa escrita do memorial que me lancei a ouvir os meus pais e avós para compreender um pouco da história de nossa família e de como essas histórias se desdobraram em minha vida, enquanto professor em formação inicial. Percebi, então, a riqueza que esse exercício de escrita estava por me oferecer.

Oliveira e Reis (2013) destacam que na escrita de memoriais não temos a intencionalidade de falar exatamente sobre quem somos, mas nesse processo buscamos fazer uma representação de como cada um de nós pensamos quem somos e de como desejamos nos fazer revelar para os outros, ademais as autoras apontam que:

> Ao escolhermos falar sobre nossas histórias de vida, tentamos compreender, através das narrativas autobiográficas, quem somos e como nossa identidade pessoal, coletiva e profissional docente foi/vai se constituindo. (OLIVEIRA; REIS, 2013, p. 75).

No início dessa significativa atividade de escrita de mim, senti dificuldade em compreender os objetivos, os quais perpassavam a proposta desse tipo de escrita para um professor em formação. Inicialmente, entrei em contato com meus familiares, especialmente minha avó materna, na tentativa de ouvir suas histórias e compreender um pouco de como as suas experiências de vida podiam estar, de

alguma forma, entrelaçadas com a trajetória de vida dos meus pais e com o meu presente em construção.

Começo a escrita com uma breve apresentação sobre mim e de como me vejo nesse momento significativo de escrita e reflexão:

> [...] minha vida é marcada por muitas dificuldades e lutas, mas também pela alegria de vencer os desafios e adversidades. Atualmente estou muito feliz pela oportunidade que tenho de estar cursando o nível superior na UESC e com a expectativa de num futuro próximo dar a minha família melhores condições de vida e ajudar a outros a alcançarem também os objetivos e realizações. (ALMEIDA, 2011, p. 5).

No excerto do memorial, fica marcado a importância atribuída ao ensino superior e de como essa oportunidade representou muito em minha vida. Apesar das dificuldades enfrentadas, deposito nos estudos a esperança para ofertar a minha família a oportunidade de uma vida mais digna. Na continuação da escrita do memorial, faço um relato da minha vida escolar e de como fui me constituindo pelos caminhos da educação pública:

> Iniciei minha trajetória escolar aos sete anos de idade no Colégio Municipal de Coaraci, onde cursei da 1ª a 3ª série indo logo em seguida para a Escola da Maçonaria, onde cursei a 4ª série. Em 1999 voltei para o Colégio Municipal de Coaraci, onde cursei de 5ª a 8ª série concluindo assim o Ensino Fundamental. Vale ressaltar que enquanto cursava a 5ª série fui convidado para participar do projeto AABB Comunidade que é uma parceria do Banco do Brasil com a prefeitura local, nesse projeto foi-me proporcionado participar de aulas de natação, capoeira, teatro, canto e música, o que resultou no desenvolvimento do meu gosto pela música instrumental, foi onde aprendi a tocar clarinete, instrumento que toco e aprecio até hoje. Após a conclusão do Ensino Fundamental decidi ir para São Paulo e lá fiquei afastado da escola por um ano, por conta da necessidade que tinha de trabalhar. Em 2003 retornei para a Bahia e retomei os meus estudos no Colégio Estadual Almakazir Gally Galvão em Coaraci concluindo assim o Ensino Médio em 2006 nesse mesmo colégio. A partir desse momento, agora casado, mais uma vez interrompi meus estudos pela necessidade de trabalhar para sustentar minha família. Em 2010 tomei a decisão de voltar a estudar e consegui uma bolsa no Cursinho Comunitário Pré-vestibular da Bacia do Almada em Coaraci, em julho do mesmo ano prestei vestibular para o curso de Pedagogia na UESB (Campus de Jequié) e fui aprovado em 1º lugar. Em seguida ainda em 2010 prestei vestibular para o curso de Pedagogia da UESC sendo também aprovado, antes de escolher o curso de Pedagogia meu objetivo era cursar Licenciatura em História, porque sempre gostei da matéria, porém percebi em Pedagogia um leque maior de oportunidades, daí

> minha escolha pelo curso de Pedagogia, sentindo também que posso ser um excelente profissional na área. (ALMEIDA, 2011, p. 6).

Rememorar da minha trajetória escolar e narrar esse percurso, que foi marcado por interrupções e dilemas que entrelaçam família, trabalho, sobrevivência e definição de carreira profissional, são possibilidades que a escrita dos memoriais pode propiciar. Para Oliveira e Reis (2013), os memoriais permitem um movimento de olhar para si, para o profissional num processo de “(trans)formação”, uma vez que é um dispositivo com caráter (auto)reflexivo.

Para além das lembranças da trajetória escolar na Educação Básica e com algumas pistas que me foram dadas durante o processo de escrita e reflexão do memorial, enquanto dispositivo que favorece a reflexividade sobre os diversos aspectos que circundam a vida-formação, prossigo com algumas recordações da minha trajetória familiar. Foi necessário acessar a narrativa de meus avós e de suas histórias de vida para compreender marcas de minha origem.

> Minha avó paterna Carmelita dos Santos Almeida nasceu em dez de outubro de 1937 em Ipirá no sertão da Bahia, onde conheceu o meu avô Alcides dos Santos Almeida, que era trabalhador rural. Migraram para Coaraci, no Sul da Bahia em busca de melhores condições de vida para a família, minha avó trabalhou como lavadeira, feirante e doméstica. Meus avós não frequentaram a escola e viveram juntos por doze anos, tiveram seis filhos.
> Meu avô materno Júlio Arcanjo dos Santos nasceu na cidade de Boa Nova na Bahia em 22 de Abril do ano de 1922, fixando-se na região como trabalhador rural. Minha avó Odete Lima de Jesus também nasceu em Boa Nova, em treze de setembro de 1936, sendo também trabalhadora rural nas lavoras de café. Casaram-se em 1952, tiveram 15 filhos e viveram juntos por 52 anos morando nas fazendas da região de Almadina no Sul da Bahia. Meus avós devido às condições precárias da vida de labutas na zona rural não tiveram acesso à escola e a educação formal. Meu avô foi alfabetizado por “terceiros” sem nunca ter frequentado a escola e minha avó foi alfabetizada em 2006 aos 70 anos de idade pelo Programa Todos pela Alfabetização-TOPA. Meu avô faleceu em 2008 aos 86 anos e minha avó permanece viva e com um vigor invejável, apesar dos anos de sofrimento como boia fria nas fazendas de cacau. (ALMEIDA, 2011, p. 7).

A partir da escuta das narrativas de meus avós e de como eles atribuíam sentido às suas experiências de vida, foi-me possível, também, refletir sobre os desdobramentos de suas trajetórias em minha própria vida, especialmente, no significado que a educação tinha para mim, enquanto estudante de Pedagogia e

professor em formação. Ouvir, escrever, pensar e repensar os caminhos vividos pelos familiares é um convite a olhar para si, para escutar a si mesmo, como sugere Souza (2006, p. 14):

> A escrita da narrativa remete o sujeito em processo de formação a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio as experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si [...].

A dimensão de autoescuta apontada por Souza (2006) possibilita-me refletir sobre o meu processo formativo, através dos investimentos de escrita e de autoconhecimento que o ato de escrever nos remete. Ao socializar com os demais colegas a escrita do memorial de formação, fui estabelecendo algumas hipóteses de o porquê tornar-me professor. O sentido que atribuo à minha escolha pela docência está ancorado nas histórias de vida de meus avós e pais e de como eles foram privados da oportunidade de estudar. Vi, em suas histórias e migrações, buscas por melhores condições de vida e em alguns momentos me identifiquei com as dificuldades que vivenciaram e as interrupções de minha vida escolar por conta do trabalho.

Outro aspecto que destaco no processo de escrita foi a forte ligação de meus familiares com o mundo rural, esse aspecto se manifesta na identidade de minha família, que sempre reserva um espaço de suas residências para o cultivo, ainda que na zona urbana. Independentemente da localização de suas residências, o rural continua presente na vida de nossa família como algo maior, que nos constitui.

Refletir sobre as dificuldades de acesso à educação formal e o valor atribuído à educação no âmbito da minha família, além de perceber de modo mais profundo a estreita ligação que tenho com o rural, foram compreensões importantes do processo de escrita do memorial. Essas percepções foram valiosas para definições de minha caminhada na conclusão da formação inicial e entrada na pós-graduação.

1.2 Memorial no processo de seleção da pós-graduação *stricto sensu*

Na definição do tema do trabalho de conclusão de curso em Pedagogia, fiz a opção pelo estudo da Educação do Campo no município de Coaraci (BA). Considero que as reflexões e percepções resultantes da escrita do memorial, ainda no início do curso de Pedagogia, contribuíram para um melhor entendimento sobre a minha

escolha profissional, bem como mais clareza sobre temas que me eram sensíveis e que estavam relacionados à minha história de vida e a de meus familiares.

Para entrada no mestrado acadêmico em Ensino de Ciências no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências (PPGEC) da UESC,[4] a escrita de memorial não constava com uma das etapas da seleção. A seleção para o mestrado em Ensino de Ciências da UESC contava em 2015 com as seguintes etapas: realização de avaliação escrita sobre a área de Ensino de Ciências; análise de anteprojeto/currículo; e entrevista. Atualmente, o PPGEC realiza apenas duas fases na seleção do mestrado: avaliação do anteprojeto de pesquisa e arguição oral e escrita.

Durante a conclusão do Mestrado em Ensino de Ciências, fiz a opção por tentar a entrada no PPGEduC da UNEB em nível de doutorado. Deparei-me com a necessidade de escrever um memorial descritivo, que constava no edital da seleção do ano de 2016.

A exigência de escrita de um texto reflexivo que atrelasse minha vida profissional e acadêmica, que destacasse minha trajetória de vida-formação em relação à linha de pesquisa de “Práxis pedagógica e formação do educador” era agora um desafio.

Destaco que a única referência que tinha com a escrita de memoriais estava lá na minha formação inicial em Pedagogia. Sobre a importância da escrita de nossas narrativas e o sentido em nosso processo formativo, Souza e Oliveira (2013, p. 131) pontuam que:

> Nossas narrativas de vida são tecidas na interação eu-outro em processos de subjetivações, através das quais vamos aprendendo, apreendendo e compreendendo ou não dimensões experienciais da vida. Ao tecer fios da nossa história de vida, muitas vezes, não nos damos conta, logo de imediato, das relações que são produzidas e dos diversos fios que vão revelando lembranças da memória, quando selecionamos, a depender das circunstâncias, dimensões de nossas experiências de vida-formação.

[4] Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências – Nível de Mestrado Acadêmico da UESC. Página virtual: http://www.uesc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/ppgec/index.php?item=conteudo_apresentacao.php.

Foi nesse processo de tessitura de minhas histórias que comecei a escrita do memorial solicitado na seleção do doutorado. Inicialmente, faço uma apresentação pessoal e a razão de tornar-me professor:

> Percebi que as marcas do analfabetismo que acompanhavam a vida de meus pais e estavam diretamente ligadas com o trabalho de meus avós nas lavouras de cacau, de alguma forma me trouxeram para a educação. Fui com minha irmã caçula um dos primeiros de nossa família a acessar o ensino superior, atualmente tenho mais duas irmãs matriculadas na Universidade Estadual de Santa Cruz: Lidiana Lima dos Santos Almeida cursando Licenciatura em Física e Viviane Lima dos Santos Almeida cursando Letras. Acredito que o valor que meus pais sempre deram a educação ajudou de alguma forma a conduzir os filhos para essa área. (ALMEIDA, 2016, p. 4).

Para a escrita desse memorial para a seleção do doutorado, entrelaço reflexões e compreensões produzidas na escrita do memorial durante a graduação em pedagogia. Acompanham-me as histórias de vida de meus familiares, a identidade rural que está presente no seio de minha família e o valor da educação formal, que resulta de sua ausência na vida de meus pais, mas que também inauguram uma nova página em nossa história, agora construída pelas mãos dos professores da família: licenciado em pedagogia, professoras de física e letras.

Outro aspecto que aparece na escrita de mim, para a demanda de entrada no doutorado, é o desejo de ser pesquisador em educação e, especialmente, de ser pesquisador interessado nas escolas, estudantes e professores do espaço rural. Destaco a importância dos projetos de iniciação científica e o preponderante papel de um de meus docentes durante a graduação, quando afirmo que:

> A minha participação nos projetos de pesquisa como bolsista da FAPESB e CNPq foram experiências importantes para o início do meu trabalho de investigação científica e, especialmente, foram determinantes para uma aproximação com a realidade da educação rural na Região Cacaueira do Sul da Bahia. Ao chegar ao 8º semestre do curso de Pedagogia e com o sentimento de que estava concluindo uma etapa importante de minha vida acadêmica e profissional, eu estava ansioso por continuar a minha trajetória acadêmica, o meu orientador de iniciação científica me incentivou bastante a continuar meus estudos e inclusive tentar a seleção de mestrado em alguma universidade da Bahia. (ALMEIDA, 2016, p. 5).

A partir de uma demanda institucional para a seleção do doutorado, a escrita do memorial me impôs a necessidade de refletir e escrever sobre momentos de

minha história que, ao que me parece, estavam soltos, e essa modalidade de escrita permitiu-me alinhavá-los em uma narrativa significativa da constituição de meu processo de formação e desenvolvimento acadêmico-profissional. A não aprovação na seleção de doutorado em 2016 oportunizou-me a continuidade dessa escrita em momentos subsequentes.

1.3 Continuação do processo de escrita do memorial na pós-graduação

Segundo Silva (2013), a escrita do memorial de formação tem se constituído como instrumento para o acesso à pós-graduação, bem como para progressão na carreira docente no ensino superior em boa parte das universidades brasileiras. Em minha segunda tentativa de acesso ao doutorado no PPGEduC, deparei-me com a solicitação de escrita do memorial e com a compreensão de que era necessário estabelecer uma narrativa escrita que contemplasse os critérios estabelecidos no edital do processo de seleção doutoral.

Na reescrita do memorial em 2018, tomo como ponto de partida a releitura do texto que apresentei na seleção anterior em 2016. Considero a importância que a iniciação científica teve para minha formação, enquanto pesquisador e busco marcar essa reflexão em minha escrita:

> A participação como bolsista de Iniciação Científica (FAPESB e CNPq) contribuiu significativamente para que eu participasse de maneira ativa dos eventos acadêmicos realizados pela universidade e inclusive possibilitou que eu apresentasse trabalhos nas formas de comunicação oral e pôster durante o meu período de graduação. (ALMEIDA, 2018, p. 5).

O movimento de releitura do memorial e de refletir sobre os aspectos que apresentei na narrativa na primeira seleção, além dos novos contextos pessoais e profissionais em que estava imerso, possibilitaram-me olhar para as seguidas participações em seleções de doutorado como um processo formativo de compreensão de minha identidade profissional e de percepção de sentidos para a minha formação enquanto pesquisador em Educação. Ao tratar desse dispositivo de pesquisa-formação, Silva (2013) reafirma a importância do memorial de formação enquanto escrita que está relacionada diretamente com as trajetórias de vida na universidade, tendo o ensino superior como seu principal território.

Outro aspecto que explicito nessa nova versão do memorial de formação é o meu percurso profissional no contexto escolar, marcado por variadas experiências em diversas funções: portaria, secretaria, monitoria em oficinas e docência no Ensino Fundamental. A condição de docente na fase inicial da carreira aparece como elemento importante nessa nova escrita, visto que:

> Após a conclusão do mestrado em 2017 fui aprovado em concurso público para função de professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de São Francisco do Conde/Ba onde desenvolvo minha prática docente atualmente. (ALMEIDA, 2018, p. 7).

Como uma escrita que está num movimento de entrelaçamento entre o passado, o presente e a perspectiva de futuro, durante a realização dessa narrativa, foi possível ter uma percepção de como vou transitando no território da escola, de um caminho que perpassou por funções de apoio às atividades docentes até a assunção da docência.

Para além dos trânsitos nas funções escolares, encontro pistas sobre a escolha pela docência, os processos, rupturas e descontinuidades que me fazem, pouco a pouco, perceber como a identidade docente vai se constituindo, na condição de sujeito inquieto, diante das diversas nuances que compõe a educação no meio rural brasileiro.

1.4 Percepções sobre a escrita dos memoriais (auto)biográficos

Na etapa de fechamento da escrita deste capítulo, reencontro-me com diversos questionamentos diante dos desafios que se colocaram em minha trajetória de formação inicial e nas seleções para acesso à pós-graduação. Lembro-me de ainda na graduação ficar muito motivado com a possibilidade de escrever sobre mim. O pensamento inicial foi de que seria algo fácil, mas que se mostrou mais complexo durante um processo que envolveu descobertas pessoais, familiares e o desenvolvimento de um (auto)conhecimento.

Coaduno com o pensamento de Mota (2013), para quem a escrita de si representa uma atividade (auto)transformadora, uma vez que aquele que escreve tem a possibilidade de tomar consciência de suas histórias, vivências e construções,

compreendendo, assim, as diversas etapas vivenciadas em sua trajetória de vida e do que “se propõe a ser”.

Considero que os memoriais se constituem como valiosos instrumentos de formação e de quão significativa é a sua inclusão nas etapas de processo de seleção para os programas de pós-graduação, bem como nos mais variados componentes curriculares dos cursos de graduação da área de Educação.

Após os momentos de inquietude, diante do que escrever e de como me fazer entender, por meio de uma escrita tão deslumbrante e ao mesmo tempo técnica, compreendo que as experiências que vivenciei com a escrita de memoriais (auto)biográficos, ao longo de minha trajetória formativa, foram oportunidades de (auto)escuta e (auto)conhecimento que pretendo continuar a exercitar nos processos formativos de minha prática docente e enquanto pesquisador em Educação.

Portanto, ressalto o valor do desenvolvimento de processos formativos, avaliativos e de pesquisa que adotam esse dispositivo em suas dinâmicas, através da legitimação das histórias do sujeito, na condição de ator-autor de suas histórias e narrativas, ao contribuir com os processos mais amplos de produção de conhecimento. É por essa concepção de valorização das narrativas dos professores que caminharemos nessa pesquisa.

Apresento, a seguir, informações resultantes de mapeamento sobre a produção acadêmica envolvendo o tema da multisseriação no Brasil. Esse conjunto de informações sobre as pesquisas relacionadas às turmas multisseriadas contribuirá para uma melhor visualização desse campo de pesquisa no território nacional, além de ajudar-me a situar as intencionalidades do estudo.

II. PESQUISAS SOBRE MULTISSERIAÇÃO NO BRASIL: tendências em dissertações e teses (2013-2022)

> A casa escola, a escola rural e as classes multisseriadas estiveram, historicamente, invisibilizadas para o poder público. Mas, para as crianças, jovens e adultos de incontáveis comunidades rurais, em todos os rincões do país e da América Latina, esses espaços educativos constituíram-se como uma possibilidade concreta de escolarização, muitas vezes a única oportunidade de acesso à educação. (FREIRE; OLIVEIRA; LEITÃO, 2015, p. 232).

Diante da invisibilidade do poder público frente às turmas multisseriadas, busco neste estudo juntar-me a outros pesquisadores que reconhecem, nessa forma de organização escolar, oportunidades e a possiblidade de materialização da educação formal. Dessa forma, neste capítulo, destaca-se a análise sobre um conjunto de informações envolvendo as produções acadêmicas sobre o tema da multisseriação no Brasil, através de mapeamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), relacionado ao período de 2013-2022, através da utilização dos seguintes descritores: “classes multisseriadas”; “turmas multisseriadas”; “multisseriação”; “multisseriamento”; e “escola multisseriada”. Inicialmente, analiso dados de pesquisas de mestrado e doutorado que trataram do tema e questões que nortearam esses estudos nos últimos dez anos (2013-2022).

Utilizo como referência a pesquisa desenvolvida por Santos (2015) e o trabalho de Souza e Santos (2014), os quais me ajudam a ampliar reflexões sobre o tema, muito em função dos investimentos que têm feito sobre a temática.

2.1 Mirada sobre o campo de pesquisa: diálogos sobre turmas multisseriadas no Brasil

A partir da necessidade de estabelecer uma melhor compreensão sobre o campo de pesquisa da multisseriação no Brasil, buscou-se mapear estudos anteriores, que já tinham realizado estado do conhecimento acadêmico sobre o tema.

No âmbito do PPGEduC e do Grafho da UNEB, identificou-se o estudo realizado por Santos (2015), no qual foi realizado um mapeamento sobre a produção acadêmica envolvendo o tema “Turmas multisseriadas” no período de 1987-2012.

O mapeamento realizado por Santos (2015) delineou-se por meio de uma análise documental no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. O referido estudo teve como objetivo a obtenção de informações sobre a produção envolvendo o tema da multisseriação no Brasil, a distribuição das produções ao longo do tempo e do espaço, com ênfase em temas, preferencialmente abordados e pouco explorados, além da predominância de referenciais teóricos e metodológicos, bem como os principais resultados das pesquisas.

Os resultados do mapeamento realizado por Santos (2015) indicaram 62 trabalhos sobre a temática no período de 26 anos, correspondendo a 55 dissertações e sete teses.

Santos (2015) analisou as pesquisas encontradas e agrupou os trabalhos nos seguintes eixos temáticos: 1. “Classe/escola multisseriada como objeto de estudo”; 2. “História das instituições escolares multisseriadas”; 3. "Relação escola-família-comunidade”; 4. “Políticas e programas para as classes multisseriadas”; 5. “Formação de professores”; 6. “Práticas pedagógicas nas classes multisseriadas”; 7. “Ensino-aprendizagem de conhecimentos específicos”; 8. “Professor(a) de classes multisseriadas”.

Em síntese, os resultados da análise desenvolvida por Santos (2015) sobre a produção de pesquisas no período de 1987-2012 apontaram para: 1) a realidade de escassez e baixa produção sobre a temática no território brasileiro; 2) uma grande pulverização entre as pesquisas produzidas nas regiões brasileiras; o alcance de 18 unidades federativas e 12 diferentes áreas de conhecimento; 3) dificuldades relacionadas à identificação dos grupos e centros de pesquisa que concentram a maior parte da produção, uma vez que se trata de uma demanda muito dispersa e incipiente.

Considerando as informações e análises realizadas por Santos (2015), houve a necessidade de obter informações e uma análise atualizada sobre as produções acadêmicas envolvendo as turmas multisseriadas no Brasil, ao considerar o período entre 2013-2022. Com o objetivo de favorecer uma melhor visualização da evolução de pesquisas sobre multisseriação, além da possibilidade da delimitação dos objetivos e possíveis contribuições deste estudo para área de pesquisa envolvendo turmas multisseriadas no território brasileiro.

As questões que nortearam o levantamento de produções sobre multisseriação, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes no período de 2013-2022, foram as seguintes: o que se tem produzido nas pesquisas sobre turmas multisseriadas nos últimos dez anos? A quais eixos temáticos estão vinculados as pesquisas? Houve alterações quanto à distribuição e dispersão das produções nas regiões, unidades federativas e instituições de ensino superior do país?

Trata-se de uma pesquisa documental, que teve como fonte de obtenção dos dados o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.[5] Nas buscas realizadas, foram utilizados os seguintes descritores,[6] respectivamente: “classes multisseriadas”; “turmas multisseriadas”; “multisseriação”; “multisseriamento”; e “escola multisseriada”.

Foi considerado como critério para seleção dos trabalhos, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a presença de um ou mais dos seguintes descritores: “classes multisseriadas”; “turmas multisseriadas”; “multisseriação”; “multisseriamento”; e “escola multisseriada” no título ou nas palavras-chave do resumo das pesquisas. Destaca-se que, em dois trabalhos selecionados – uma dissertação e uma tese –, não foi identificado nenhum dos descritores no título e palavras-chave, mas foi identificado a presença dos descritores nos resumos[7] e objetivos das pesquisas.

Em um dos 121 trabalhos selecionados, não foi identificada a presença dos descritores estabelecidos como critério de seleção, porém foi evidenciada a presença do marcador “multiano” como termo demarcador referente à “multisseriação”, enquanto forma de organização escolar. A utilização do termo “multiano” parece estar relacionada com as mudanças oriundas da Lei Federal nº 11.114/2005, que alterou artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9.394/1996, estabelecendo a matrícula dos alunos no Ensino Fundamental aos seis anos de idade, estendendo o Ensino Fundamental para nove anos e, consequentemente, alterando a designação usual de séries para anos do Ensino Fundamental.

Para garantir a qualidade das informações obtidas, adotaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: 1. busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes com respectivos descritores – “classes multisseriadas”; “turmas multisseriadas”; “multisseriação”; “multisseriamento” e “escola multisseriada”; 2. leitura dos títulos, palavras-chave e resumos dos trabalhos; 3. organização dos trabalhos encontrados, por ano de defesa e tipo de pesquisa (mestrado ou

---

[5] Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.

[6] Esses descritores foram os mesmos utilizados por Santos (2015), no levantamento realizado sobre a produção acadêmica sobre o tema “turmas multisseriadas” abrangendo o período de 1987-2012.

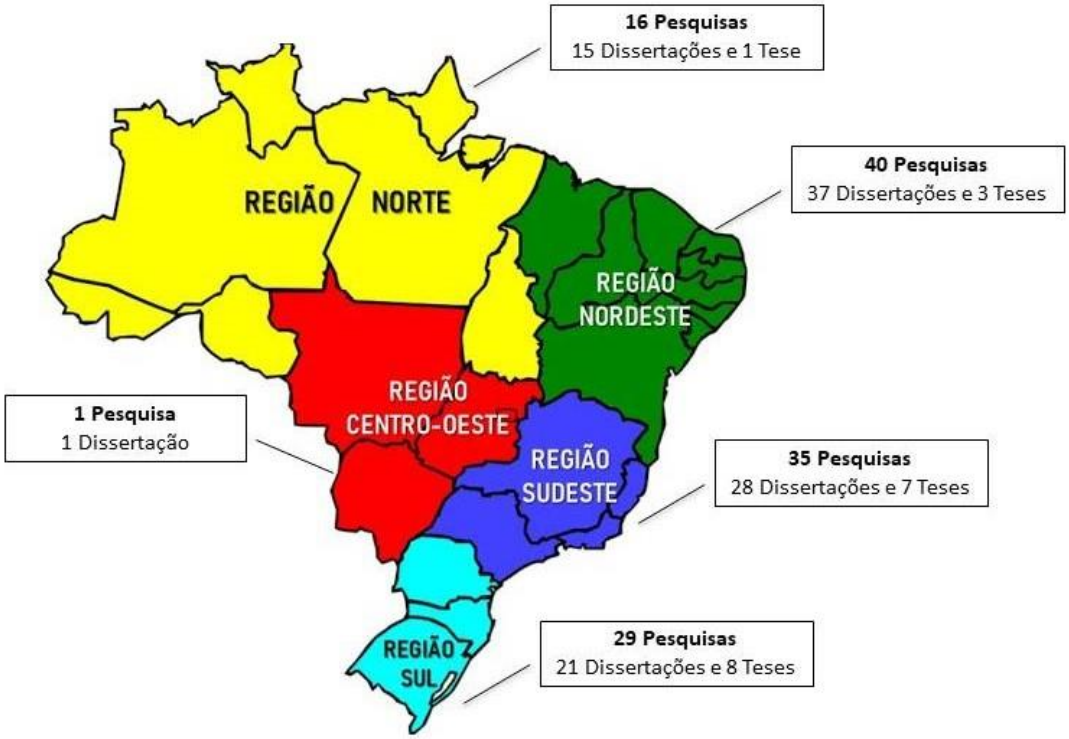
[7] Apesar de não apresentar os descritores no título e palavras-chave, os títulos dos trabalhos destacam o “Programa Escola Ativa (PEA)”, que é um programa voltado para as turmas multisseriadas, situação que estabeleceu a necessidade de leitura do resumo para confirmação e inserção das pesquisas no levantamento.

doutorado); 4. quantificação e tabulação das produções encontradas; 5. leitura dos resumos e organização dos trabalhos por eixos temáticos; 6. distribuição dos trabalhos por regiões e unidades federativas; 7. representação das informações por meio de quadros, gráficos e tabelas.

Por fim, buscou-se relações de regularidades e alterações entre as informações obtidas e estudos anteriores, objetivando compreender tendências referentes à produção acadêmica sobre a multisseriação, além de possíveis contribuições para a pesquisa “Trabalho docente em turmas multisseriadas: conhecimento pedagógico e narrativas de professores” para o campo da pesquisa sobre multisseriação no Brasil.

Como resultado da busca inicial no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, realizada entre os meses de dezembro de 2019 e dezembro de 2022, foram encontrados 121 trabalhos[8] vinculados aos descritores supracitados. Dos trabalhos mapeados, 102 são dissertações e 19 são teses, os quais estão distribuídos em todas as regiões brasileiras como apresentados na Figura 1.

Figura 1 – Distribuição das pesquisas por região brasileira



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.
Elaborado pelo autor, 2022.

[8] A relação completa dos trabalhos encontrados – dissertações e teses –, com os títulos das pesquisas, autores, instituições e ano de defesa está disponível no Apêndice B.

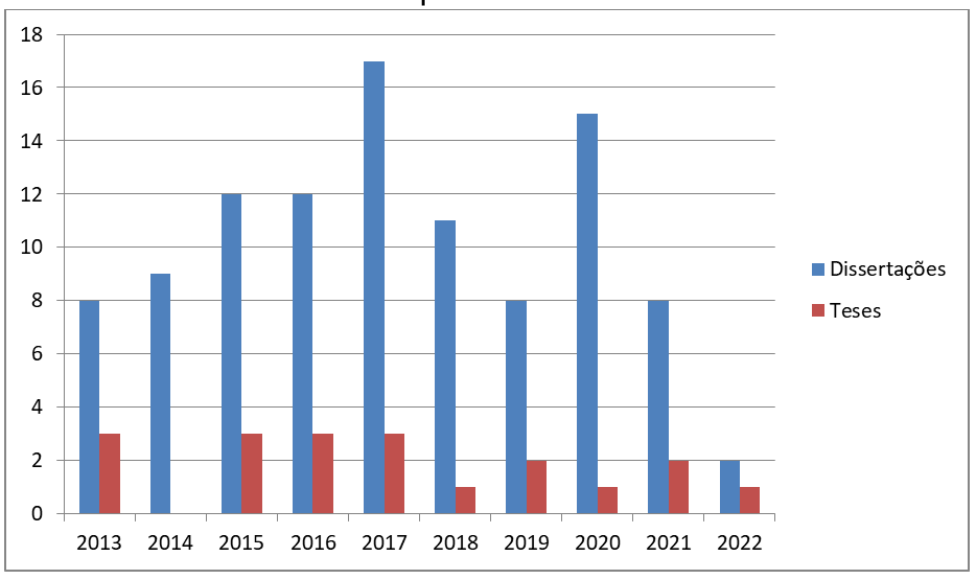
Existe uma produção contínua de dissertações ao longo dos anos, sem interrupções e quebras na produção. Quanto à produção de dissertações, destaca-se o ano de 2017 como período de maior produção, totalizando 17 estudos. No que se refere às teses, nota-se uma produção contínua, com uma única interrupção no ano de 2014, que não registrou produção de teses no período.

Quando comparado o número de trabalhos mapeados por Santos (2015), referentes aos dados levantados no período de 2013-2022, percebe-se a continuidade da tendência de crescimento nas produções envolvendo a temática da multisseriação no Brasil. Sobre essa questão, Santos (2015, p. 162) afirma que:

> O aumento desta produção nos anos recentes coincide com o período em que o Movimento Por uma Educação do Campo ganhou vigor e abrangência, dele decorrendo a implantação de políticas públicas para a Educação do Campo.

Houve um aumento significativo no número de produções entre os dois mapeamentos realizados, totalizando 59 trabalhos a mais, para um período relativamente curto de tempo de dez anos. O ano de 2017 destacou-se como o período de maior produção, totalizando 20 produções, sendo 17 dissertações e três teses. O ano de menor produção foi 2022, totalizando apenas três trabalhos, sendo duas dissertações e uma tese. Merece destaque ainda o fato de que o ano de 2014 foi o único período de interrupção na produção de teses, como apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Dissertações e teses produzidas sobre multisseriação no Brasil no período de 2013-2022



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.
Elaborado pelo autor, 2022.

Para obter uma melhor percepção sobre a manutenção da tendência de crescimento de pesquisas envolvendo turmas multisseriadas ao longo dos anos, pode-se comparar a quantidade de estudos mapeados por Santos (2015), no recorte dos últimos 12 anos, período de 2000 a 2012. Foram encontrados 54 trabalhos, com uma média de 4,5 trabalho/ano; enquanto no período de 10 anos (2013-2022), mapeamos 121 trabalhos, sendo 102 dissertações e 19 teses, com uma média de 13,4 trabalho/ano.

Outro fator a ser considerado é a área de concentração que vincula os trabalhos, destacando-se que as pesquisas estão distribuídas nas mais variadas áreas de conhecimento, mas com forte concentração na área de Educação, como apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Produção acadêmica sobre multisseriação por áreas de conhecimento (2013-2022)

Área de Conhecimento	Dissertação	Tese	Total
Crítica Cultural	1	-	1
Desenvolvimento Comunitário	1	-	1
Desenvolvimento Rural	-	1	1
Direito, Governança e Políticas Públicas	1	-	1
Economia	-	1	1
Educação	83	15	98
Ensino de Ciências e Matemática	3	-	3
Estudos de/da Linguagem	4	-	4
Formação de Professores, Políticas e Práticas Sociais	3	-	3
Geografia (Geografia Humana)	1	-	1
Letras	2	1	3
Matemática em Rede Nacional	1	-	1
Música	-	1	1
Políticas Sociais	1	-	1
Tecnologias da Informação e Comunicação	1	-	1
Total	**102**	**19**	**121**

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.
Elaborado pelo autor, 2022.

Conforme consta na Tabela 1, foram contempladas nas pesquisas levantadas as mais variadas áreas de conhecimento, porém a área de Educação figura um número bastante expressivo desses estudos. Cabe pontuar, nesse contexto, a

presença de trabalhos vinculados aos mestrados profissionais, aparecendo com presença de 27.

No que diz respeito aos trabalhos concentrados na área de Educação – 83 dissertações e 15 teses –, trata-se de pesquisas que se ramificam e se vinculam aos mais diversos aspectos da área, como apresentado no detalhamento da Tabela 2.

Tabela 2 – Detalhamento da distribuição de produções acadêmicas contidas na área de Educação

Programas de pós-graduação por área de concentração	Dissertação	Tese	Total
Currículo	2	-	2
Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas	2	-	2
Educação	48	13	61
Educação Contemporânea	2	-	2
Educação do Campo	3	-	3
Educação e Contemporaneidade	2	2	4
Educação e Docência	1	-	1
Educação em/para Ciências	2	-	2
Educação Especial	1	-	1
Educação, Arte e História da Cultura	1	-	1
Educação, Cultura e Territórios Semiáridos	2	-	2
Educação, Culturas e Identidades	1	-	1
Ensino	3	-	3
Ensino na Educação Básica	1	-	1
Formação de Gestores Educacionais	1	-	1
Formação de Professores	2	-	2
Formação de Professores da Educação Básica	1	-	1
Gestão e Avaliação da Educação Pública	3	-	3
Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação	1	-	1
Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional	2	-	2
Práticas de Educação Básica	1	-	1
Tecnologias Educacionais em Rede	1		1
Total	**83**	**15**	**98**

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.
Elaborado pelo autor, 2022.

Dos 98 trabalhos da área de Educação, 61 são específicos de programas de pós-graduação que têm a área de concentração em Educação, os outros 37 estudos vinculam-se a programas de pós-graduação com área de concentração que discutem questões próprias do campo educacional. Destaca-se também que após a

forte concentração dos programas que têm a educação como principal área de vinculação, os programas de pós-graduação relacionados à área de Educação e Contemporaneidade concentram o maior número de estudos, sendo duas dissertações e duas teses.

Para além das análises relacionadas à evolução das produções acadêmicas concernentes ao tema da multisseriação, objetivo olhar atentamente a distribuição dessa produção no território nacional, considerando as regiões nas quais os trabalhos foram produzidos, concentração de pesquisas realizadas por regiões e unidades federativas.

Outro fator a ser considerado nesta análise, relacionada ao estado da produção do conhecimento sobre a multisseriação, diz respeito às unidades federativas das regiões Norte e Nordeste, estados nos quais, aponta Santos (2015), existe a predominância das turmas multisseriadas, visto que “constata-se uma grande predominância das escolas de turmas multisseriadas nas regiões Nordeste e Norte, que possuem, respectivamente, 56% e 24% do total nacional”. (SANTOS, 2015, p. 145).

Ampliar a compreensão sobre a realidade da multisseriação a nível nacional, bem como mapear as produções e seus focos temáticos, é uma contribuição no sentido de indicar apontamentos que podem subsidiar políticas públicas educacionais para essa forma de organização escolar, presente e necessária nos nossos diversos brasis. Sobre a distribuição das produções no território nacional, as informações apresentadas na Tabela 3 revelam e reforçam a existência de assimetrias regionais e maior concentração de teses produzidas nas regiões Sul e Sudeste, muito em função da maior quantidade e tempo de existência de programas de pós-graduação na área.

Tabela 3 – Produção de pesquisas sobre multisseriação por regiões e unidades federativas do Brasil (2013-2022)

Região	Unidade Federativa	IES	Dissertação	Tese	Total	
SUDESTE	SP	UFSCAR	3	3	6	19
		UNICAMP	-	2	2	
		USP	3	1	4	
		UNITAU	3	-	3	
		MACKENZIE	1	-	1	
		UNESP	2	-	2	
		UNICID	1	-	1	
	MG	UFJF	3	-	3	6
		UFMG	1	-	1	
		PUC	1	-	1	
		UFOP	1	-	1	
	ES	UFES	5	1	6	8
		FVC	2	-	2	
	RJ	CP II	1	-	1	2
		UENF	1	-	1	
Subtotal	**4 UF**	**15 IES**	**28**	**7**	**35**	
NORDESTE	BA	UNEB	6	2	8	21
		UEFS	3	-	3	
		UESB	1	-	1	
		UNIFACS	1	-	1	
		UFRB	3	-	3	
		UFBA	3	-	3	
		UESC	2	-	2	
	PB	UEPB	2	-	2	4
		UFCG	1	-	1	
		UFPB	-	1	1	
	PE	UFPE	5	-	5	6
		UFRPE	1	-	1	
	PI	UFPI	2	-	2	2
	RN	UFRN	3	-	3	7
		IFRN	1	-	1	
		UERN	3	-	3	
Subtotal	**5 UF**	**16 IES**	**37**	**3**	**40**	
SUL	RS	UFRGS	-	1	1	16
		UFPel	1	1	2	
		UFSM	3	3	6	
		UCS	3	-	3	
		PUC/RS	-	1	1	
		UNIPAMPA	1	-	1	
		FURB	1	-	1	
		UNILASALLE	1	-	1	
	SC	UNIPLAC	1	-	1	2
		UFSC	1	-	1	
	PR	UNIOESTE	2	-	2	11
		UFPR	-	1	1	
		UEPG	2	-	2	
		UNICENTRO	3	-	3	
		UTP	2	1	3	
Subtotal	**3 UF**	**15 IES**	**21**	**8**	**29**	
NORTE	PA	UEPA	3	-	3	10
		UFPA	7	-	7	
	AM	UFAM	-	1	1	1

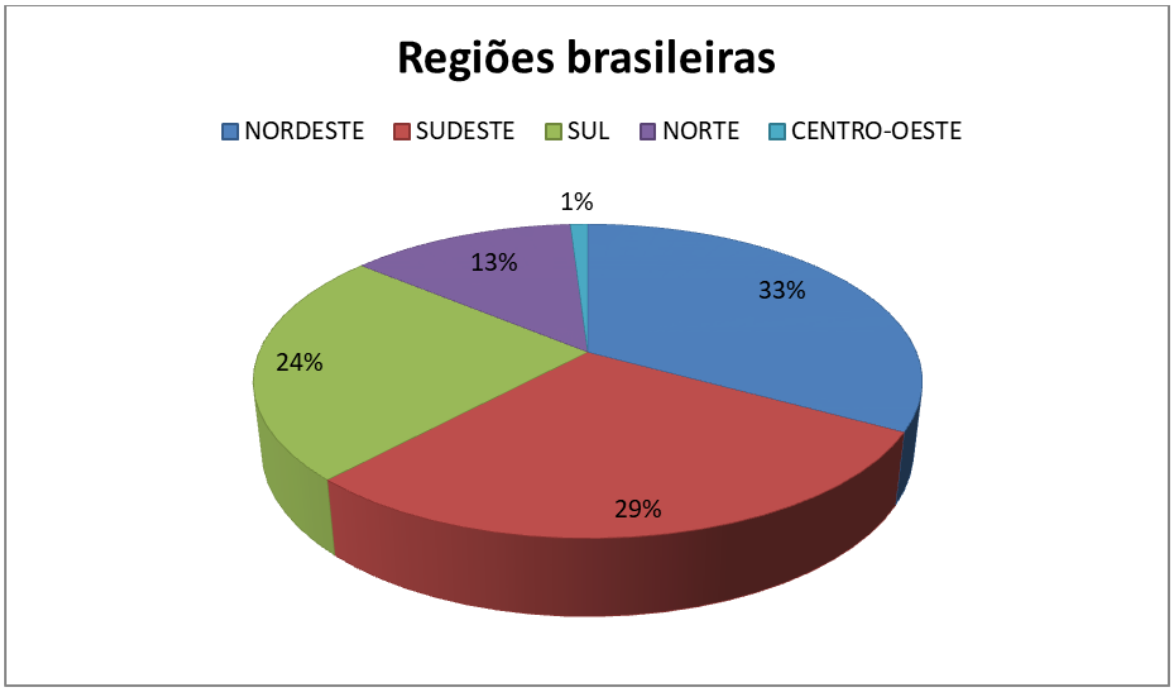
	RO	UNIR	2	-	2	2
	AC	UFAC	3	-	-	3
Subtotal	**4 UF**	**5 IES**	**15**	**1**	**16**	
CENTRO-OESTE	DF	UnB	1	-	1	1
Subtotal	**1 UF**	**1 IES**	**1**	**-**	**1**	
TOTAL	**17**	**52**	**102**	**19**	**121**	

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.
Elaborado pelo autor, 2022.

Ao analisar as informações sobre a distribuição da produção de pesquisas sobre multisseriação no território brasileiro, ao longo dos últimos dez anos, destaca-se como esses trabalhos acadêmicos se distribuem entre as cinco regiões geográficas do país. A região Nordeste lidera a produção sobre o tema, concentrando 40 dos 121 trabalhos encontrados no mapeamento, valor que corresponde a aproximadamente 33% dos trabalhos produzidos. A região Sudeste concentrou 35 trabalhos, valor que corresponde a aproximadamente 29% da produção de pesquisas. Seguidas da região Sul, com 29 trabalhos, respondendo por aproximadamente 24% da produção. A região Norte produziu 16 trabalhos, representando aproximadamente 13% de pesquisas no período. Já a região Centro-Oeste produziu um trabalho, correspondendo aproximadamente a 1% das produções.

A produção dos trabalhos sobre turmas multisseriadas – dissertações e teses –, no que diz respeito à sua distribuição pelas regiões geográficas brasileiras, no período de 2013 a 2022, está representada no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição das pesquisas por regiões do Brasil



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.
Elaborado pelo autor, 2022.

Conforme apresentado no Gráfico 2, a região Nordeste concentra a maior parte das pesquisas sobre turmas multisseriadas nos últimos dez anos, seguida pela região Sudeste, que produziu 35 pesquisas, apresentando a diferença de apenas cinco trabalhos em relação ao Nordeste. Esses dados sobre a produção regional, quando comparados ao mapeamento realizado por Santos (2015), demonstram uma mudança na tendência da concentração de pesquisas sobre multisseriação na região Sudeste.

Santos (2015), ao verificar a concentração de pesquisas sobre multisseriação na região Sudeste no período de 1987 a 2012, destacou que:

> [...] uma razão que justifica a concentração da produção no Sudeste e Sul é que estas são as regiões que reúnem o maior número, os mais antigos e mais consolidados programas de Pós-graduação do país, diferente do que ocorrem nas demais regiões onde a implantação da pós-graduação deu-se de forma tardia e lentamente. (SANTOS, 2015, p. 164).

Ao darmos continuidade ao levantamento sobre as pesquisas envolvendo a multisseriação no território nacional constatamos uma alteração no cenário de

produção das pesquisas, apresentando a região Nordeste com o maior número de Instituições de Ensino Superior (IES), 16 ao todo, além de assumir a liderança no quantitativo de dissertações e teses relacionadas a essa temática.

Quando consideramos apenas as teses de doutorado relacionadas ao tema da multisseriaçãao por região brasileira, tais pesquisas continuam concentradas majoritariamente nas regiões Sudeste e Sul, que detêm respectivamente sete e oito teses produzidas, número três vezes maior que a produção de teses defendidas pelas demais regiões juntas. Realidade que demonstra ainda a assimetria quanto aos programas de pós-graduação pelas regiões brasileiras, pois apesar do expressivo crescimento na produção de dissertações sobre a temática na região Nordeste, apresenta ainda a necessária consolidação de programas de pós-graduação com doutorado e linhas de pesquisa relacionadas ao tema da multissérie.

Notou-se um significativo aumento na produção de pesquisas oriundas da região Nordeste. No estudo realizado por Santos (2015), o Nordeste figurava em terceiro lugar no número de produção sobre a multisseriação.

As informações referentes à produção do período de 2013 a 2022, quando comparadas com as informações levantadas no período de 1987-2012, apontam para um aumento bastante expressivo. No período mapeado por Santos (2015), o Nordeste produziu 11 trabalhos (10 dissertações e uma tese), contando com seis IES. As informações que constam na Tabela 4 apresentam que nos últimos anos a região Nordeste produziu 40 trabalhos (37 dissertações e três teses), vinculados a 16 IES. O aumento significativo na produção de pesquisas de mestrado e doutorado acompanhou o crescimento no número de IES, que eram seis e, atualmente, são 16 com estudos relacionados ao tema da multisseriação.

Cirani, Campanario e Silva (2015) chamam a atenção para o processo de ampliação na distribuição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas regiões do país, apesar das desigualdades que ainda existem. No que tange à produção específica da multisseriação, o aumento de produção de trabalhos no Nordeste é significativo, uma vez que é a região que concentra o maior número de turmas multisseriadas do país, seguida pela região Norte, como apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Turmas multisseriadas no Ensino Fundamental – regiões geográficas do Brasil

Regiões geográficas	Multietapa[9] (anos iniciais)	Multi[10] (anos finais)	Total/anos iniciais e finais
Região Nordeste	9.867	25.925	35.792
Região Norte	4.799	16.752	21.551
Região Sudeste	707	12.353	13.060
Região Sul	151	4.169	4.320
Região Centro-Oeste	371	2.781	3.152
Total	**15.895**	**61.980**	**77.875**

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas de Educação, 2019.
Elaborada pelo autor, 2021.

Conforme apresentado na Tabela 4, quando consideradas as turmas multisseriadas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, destaca-se que as regiões Nordeste e Norte possuem 57.343 turmas, do total das 77.875 existentes no território nacional. Ressalta-se, então, a importância da ampliação de estudos que tratem da temática, especialmente, pelas instituições e grupos de pesquisas das respectivas regiões.

Quanto à produção sobre multisseriação na região Sul, esta aparece com um total de 29 trabalhos produzidos (21 dissertações e oito teses), abrangendo 3 unidades federativas e contemplando 15 instituições de ensino superior. Quando observo a produção da região Sul, no mapeamento realizado por Santos (2015), percebo que houve uma tendência de crescimento na produção das pesquisas, passando de 17 para 29, considerando, também, a produção de teses que não foram produzidas anteriormente.

Apesar da manutenção e até do crescimento das pesquisas sobre turmas multisseriadas na região Sul do Brasil nos últimos anos, a produção dessa região foi superada pelo Nordeste, que se destacou pelo expressivo aumento na produção acadêmica nos últimos anos. As informações detalhadas sobre a elevação no quantitativo de estudos e instituições de ensino superior que desenvolvem estudos sobre a multissérie nos últimos anos indicam para a necessária continuidade de investimentos e recursos para as instituições e programas de pós-graduação nas regiões Nordeste e Norte, tendo em vista o fortalecimento e a consolidação da

[9] Multietapa refere-se à classe de alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental Multietapa na mesma turma.
[10] “Multi” refere-se a turmas com alunos em anos diferentes do Ensino Fundamental, além dos alunos em correção de fluxo, que são aqueles em programa de “aceleração de aprendizagem” para correção idade/ano.

qualidade das pesquisas e proposição de políticas públicas voltadas para a educação nas áreas rurais e nas turmas multisseriadas.

Ao considerar a produção de pesquisas da região Norte, nota-se que foram produzidos 16 trabalhos (15 dissertações e uma tese), distribuídos em quatro unidades federativas e cinco instituições de ensino superior. Ao comparar com os dados apresentados por Santos (2015), percebo a tendência de crescimento no número de pesquisas. Os trabalhos encontram-se distribuídos em quatro unidades federativas, com destaque para a existência de trabalhos vinculados à Universidade Federal do Acre (UFAC), estado que não registrou produção de trabalhos no mapeamento realizado por Santos (2015), mas que apresentou três dissertações nos últimos dez anos.

A região Centro-Oeste destacou-se pela baixa produção de pesquisas sobre as turmas multisseriadas, se comparada às demais regiões geográficas do Brasil. Foi produzido somente um trabalho (dissertação), que está vinculado à Universidade de Brasília (UnB). Quando considero as informações mapeadas por Santos (2015), percebo uma tendência de queda na produção, passando de quatro trabalhos para um, além da diminuição nas instituições e unidades federativas a que se vinculavam as produções acadêmicas.

Sobre a distribuição dos trabalhos mapeados e os principais temas que concentram as respectivas pesquisas, essas informações podem ser observadas na Tabela 5.

Tabela 5 – Dissertações e teses produzidas sobre multisseriação no Brasil por eixos temáticos (2013-2022)

Eixo Temático	Dissertação	Tese	Total
1. Classe/escola multisseriada como objeto de estudo	5	1	6
2. História das instituições escolares multisseriadas	6	2	8
3. Relação escola-família-comunidade	5	-	5
4. Políticas e programas para as classes multisseriadas	14	3	17
5. Formação de professores	13	2	15
6. Práticas pedagógicas nas classes multisseriadas	33	5	38
7. Ensino-aprendizagem de conhecimentos específicos	19	2	21
8. Professor(a) de classes multisseriadas	7	4	11
TOTAL	**102**	**19**	**121**

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2022.
Elaborado pelo autor, 2022.

No eixo temático *"*Classe/escola multisseriada como objeto de estudo*"*, foram produzidas cinco dissertações e uma tese, que tiveram como foco de análise as condições da educação escolar nas salas multisseriadas das escolas do campo, o planejamento e as ações pedagógicas, a relação entre a multisseriação e o rendimento dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além do significado de tais escolas no contexto local.

Os trabalhos que compõem o eixo temático "História das instituições escolares multisseriadas" são seis dissertações e duas teses. As dissertações e uma das teses mapeadas concentram suas análises sobre a história da educação rural e o processo de nuclearização das escolas em contextos locais e em determinados períodos históricos. Uma das teses analisa, de forma mais precisa, a história do surgimento de uma unidade escolar.

O eixo temático "Relação escola-família-comunidade" é composto por cinco dissertações, que têm como objeto de análise as narrativas de sujeitos de escolas rurais multisseriadas sobre o espaço, o tempo, desafios, expectativas da comunidade campesina sobre as escolas com turmas multisseriadas, o pertencimento e a memória, além do foco nas imagens sobre essas escolas em determinadas comunidades.

Para o eixo temático "Políticas e programas para as classes multisseriadas", foram agrupados 17 trabalhos, sendo 14 dissertações e três teses. Diante dos diferentes focos de análise das pesquisas, foi necessário agrupá-las em quatro subeixos:

Programa Escola Ativa (PEA): reuniu três trabalhos, sendo duas dissertações e uma tese. As análises foram concentradas na implantação, desenvolvimento e ressignificação do PEA no contexto de diferentes municípios;

Política e proposta de formação de professores: compõem-se de duas dissertações que destacam os desafios e as possibilidades relacionadas à formação docente no âmbito do Programa Escola da Terra e das políticas públicas de formação continuada de professores de escolas multisseriadas;

Política de currículo: concentrou três pesquisas, duas dissertações e uma tese. Os trabalhos tiveram como objeto de análise a qualidade de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas; currículo e produção de identidade

cultural de docentes e alunos em classes multisseriadas do Ensino Fundamental, além da proposta de Educação do Campo para convivência com o semiárido;

Oferta, organização e gestão da escolaridade: este subeixo é formado por nove trabalhos, sendo oito dissertações e uma tese. Sete estudos concentram suas análises nos aspectos de organização e gestão das escolas/classes multisseriadas. Uma dissertação trata de uma proposta alternativa para melhoria da qualidade do processo de alfabetização e uma tese analisa o direito à educação nas classes multisseriadas no meio rural brasileiro.

Quanto ao eixo temático “Formação de professores”, foram encontrados 15 trabalhos, sendo 13 dissertações e duas teses. Ao analisar as especificidades que caracterizavam as pesquisas, houve a necessidade de agrupá-las em dois grupos, um deles composto pelos estudos referentes à formação de professores no âmbito mais geral, além da delimitação de um subeixo “Formação de professores no contexto de políticas e programas para classes multisseriadas (Programa Escola da Terra, PEA e Pnaic)”.

Os trabalhos que abordaram a formação de professores de modo mais genérico caracterizaram-se pela variedade de abordagens de análise, dando ênfase aos mais distintos aspectos da formação, tais como: pedagogia histórico-crítica como referência teórica; situação de estudo e abordagem temática em processos de formação continuada; formação e suporte técnico-pedagógico de docentes; implicações e desafios para prática pedagógica na multisseriação; alfabetização e letramento; além das histórias de vida e suas possíveis contribuições para formação de professores.

Quanto ao subeixo “Formação de professores no contexto de políticas e programas para classes multisseriadas (Programa Escola da Terra, PEA e Pnaic)”, este é composto por cinco dissertações e uma tese que enfatizaram a formação de professores, a partir do contexto das seguintes políticas e programas: PEA; Programa Escola da Terra e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

O eixo temático “Prática pedagógica nas classes multisseriadas” contou com 38 trabalhos, dos quais são 33 dissertações e cinco teses, caracterizando-se como a

categoria temática com maior número de pesquisas. Diante do número expressivo de estudos e da extensa diversificação de focos de análise, fez-se necessário organizar esse eixo em sete subeixos:

Práticas pedagógicas no contexto do PEA: contou com dois estudos (dissertações) relacionados diretamente com as práticas educativas desenvolvidas por professores, no contexto específico do PEA;

Prática pedagógica e diversidade (EJA, Educação Inclusiva, e Educação Indígena): este subeixo é composto por quatro dissertações, sendo dois estudos voltados para a prática docente e os novos caminhos para a EJA. Um trabalho concentrou sua análise na prática pedagógica bilíngue com alunos surdos, seguindo a perspectiva da Educação Inclusiva, além de um último estudo que teve como foco as classes multisseriadas indígenas;

Tecnologias da informação e comunicação (TICs): subeixo constituído por três dissertações. Os trabalhos tratam de aproximações teórico-práticas entre as TICs e a Educação do Campo, também destacam a aplicação das tecnologias na mediação pedagógica de turmas multissérie;

Trabalho docente e saberes da experiência: formado por três dissertações, dois estudos focam o trabalho docente em escolas multisseriadas do campo, analisando o trabalho pedagógico com destaque para as condições de trabalho. Apenas uma dissertação aborda os saberes da experiência dos professores da multisseriação;

Propostas de intervenção: esta subcategoria é composta por apenas dois trabalhos (dissertações), que tratam de propostas de intervenção e sua efetivação no paradigma multisseriado.

Práticas pedagógicas, alfabetização, leitura e escrita: é composto por cinco trabalhos, sendo três dissertações e duas teses. Três trabalhos concentram-se na leitura, literatura e escrita, uma pesquisa aborda práticas alfabetizadoras e um trabalho analisa as narrativas de professoras alfabetizadoras no contexto da multisseriação;

Docência e organização do trabalho pedagógico na multissérie: subcategoria composta por 19 trabalhos (16 dissertações e três teses). Caracteriza-se como o subeixo temático com maior quantidade de estudos do eixo temático de práticas pedagógicas. Os estudos concentraram suas análises em diversos aspectos da docência e organização do trabalho na

multissérie, com destaque para os seguintes: estudo e construção das práticas pedagógicas; práticas avaliativas; docência e memória; organização do trabalho pedagógico; gestão do tempo; educação contextualizada e ideários pedagógicos.

No eixo temático “Ensino-aprendizagem de conhecimentos específicos”, estão inseridos 21 trabalhos, dos quais 19 são dissertações e dois são teses. Por contar com a característica de abordar o ensino aprendizagem de conhecimentos específicos, esse eixo temático subdividiu-se em seis subeixos, assim definidos:

Língua estrangeira: composto por três trabalhos (duas dissertações e uma tese), que abordaram o ensino-aprendizagem de francês, alemão e italiano no contexto multisserial, destaca-se que os três estudos estão vinculados à mesma instituição de ensino – a Universidade de São Paulo (USP);

Alfabetização e letramento: formado por seis dissertações que abordam políticas, identidades, práticas e estratégias de alfabetização e letramento em turmas multisseriadas;

Ciências: constituído por cinco dissertações voltadas para análise dos seguintes aspectos da área de Ensino de Ciências: propostas de ensino de ciências na multisseriação, preservação do meio ambiente e interação professor-aluno;

Matemática: formado por quatro dissertações que tratam da Educação do Campo e Educação Matemática, treinamento olímpico em Matemática, mapeamento de salas multisseriadas com ênfase no ensino de Matemática, além da resolução de problemas matemáticos no contexto da multisseriação;

Geografia: composto por duas dissertações voltadas para o ensino de Geografia na infância das salas multisseriadas e a construção escolar de saberes geográficos.

Música: é formado por apenas uma tese. Trata-se do único trabalho encontrado que é voltado para a educação musical no contexto de escolas rurais multisseriadas, constituindo-se como um importante apontamento para efetivação do direito a educação dos povos do campo.

O eixo temático “Professor(a) de classes multisseriadas” é composto de 11 trabalhos (sete dissertações e quatro teses), que foram agrupados em três subeixos:

> *Professores de classes multisseriadas, saberes e práticas:* constitui-se por três dissertações que tratam, respectivamente, das narrativas e práticas leitoras de professoras de classes multisseriadas, práticas pedagógicas de letramento de professoras aposentadas, além do ensino em classes multisseriadas, partindo das narrativas (auto)biográficas.
>
> *Professores de classes multisseriadas e condições de trabalho docente:* subcategoria formada por apenas um estudo, que concentrou sua análise nas condições de trabalho de professoras de classes multisseriadas;
>
> *Identidade e trajetórias profissionais:* formado por sete trabalhos, sendo três dissertações e quatro teses. As dissertações analisam o tornar-se professor de turmas multisseriadas, as trajetórias profissionais e a história de vida de uma professora de turma multisseriada. As teses concentram-se na análise da profissionalidade docente, gerações de professoras de classes multisseriadas do campo, biografias de professoras de turmas multisseriadas e o ateliê biográfico de (auto)formação.

De modo geral, constatou-se um considerável aumento nas produções acadêmicas sobre turmas multisseriadas nos últimos dez anos. De 62 trabalhos no período de 1987-2012, para um total de 121 pesquisas no período de 2013-2022. Destaca-se também um aumento nas IES, que passaram de 39 para 52, elevando também o número de teses produzidas, de sete para 19. Um importante aspecto a ser ressaltado foi o aumento de trabalhos na região Nordeste, que passou a figurar no cenário nacional como a região que mais produziu pesquisas sobre a temática da multisseriação nos últimos dez anos. Com destaque para o estado da Bahia, que lidera a produção com 21 trabalhos, tendo a UNEB como instituição que concentrou a maior parte desses estudos (seis dissertações e duas teses). Destaca-se que o Grafho da UNEB tem desenvolvido nos últimos anos pesquisas relacionadas ao tema da multisseriação que se encontram disponíveis no repositório[11] de teses e dissertações do PPGEduC da UNEB.

Sobre os principais interesses e temas que foram abordados nas pesquisas sobre multisseriação nos últimos dez anos, destaca-se o aumento considerável de

[11] Ver: http://www.cdi.uneb.br/site/#trabalhos.

estudos vinculados aos eixos de formação de professores, passando de quatro para 15 trabalhos, além do crescimento expressivo na categoria de práticas pedagógicas nas classes multisseriadas, que, conforme mapeado por Santos (2015), contava com 13 estudos, passando a figurar com 38 trabalhos (33 dissertações e cinco teses), distribuídos em sete subeixos. Apesar da expressiva produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em classes multisseriadas, notou-se que boa parte desses estudos estão relacionados à docência e organização do trabalho pedagógico na multissérie.

Aponto a existência, ainda incipiente, de estudos que tratem do trabalho docente na multisseriação, as poucas pesquisas encontradas sobre o trabalho docente estão em sua maior parte voltadas paras as condições de trabalho, o que pode indicar possíveis entradas para estudos que abordem também os saberes da experiência e os conhecimentos pedagógicos dos professores na multisseriação, aspecto ao qual esta pesquisa se propõe.

A virada na produção de pesquisas por região, colocando o Nordeste na condição de destaque nacional na produção de pesquisas sobre a multisseriação, é um fator significativo, especialmente, por ser a região brasileira que possui o maior quantitativo de turmas multisseriadas junto com a região Norte. O interesse dos pesquisadores em Educação sobre o tema da multisseriação e o espaço para a realização de estudos no âmbito dos programas de pós-graduação na região Nordeste indicam a relevância da produção de conhecimentos sobre a temática nos últimos anos. Tais conhecimentos, se considerados pelo poder público, podem apontar para a promoção de políticas públicas educacionais que considerem e contribuam para a multisseriação enquanto forma de organização escolar necessária e viável.

É significativo observar o aumento na produção de pesquisas sobre a multisseriação nas regiões Nordeste e Norte, que juntas respondem por quase metade das pesquisas produzidas na última década, mas cabe destacar que essa produção se refere majoritariamente a dissertações, quando se considera as teses de doutorado, as regiões Sul e Sudeste concentram 15 das 19 pesquisas produzidas.

O aumento de produção de pesquisas no Norte e Nordeste pode estar relacionado com a ampliação do quantitativo de IES nas regiões brasileiras, mas o baixo número de teses produzidas sobre a multisseriação também aponta a

prevalência de assimetrias regionais, indicando a necessidade da continuidade e ampliação de investimentos nas instituições e programas de pós-graduação no Norte e Nordeste, tendo em vista a consolidação na produção e qualidade das pesquisas, especialmente na área da Educação.

Destaco também que do ponto de vista da produção científica sobre o tema não há uma invisibilidade, pois nota-se o crescimento nas produções e programas de pós-graduação que tem realizado estudos e produzido conhecimento sobre a multisseriação. Mas do ponto de vista das políticas públicas há ainda um silenciamento e uma negação sobre o tema da multisseriação. Faz-se necessário que os conhecimentos científicos produzidos pelos diversos grupos de pesquisa nas últimas décadas sejam considerados e materializados em políticas públicas educacionais.

A seguir, serão apresentadas informações preliminares sobre o contexto da multisseriação na Região Metropolitana de Salvador, além das intencionalidades e caracterização da metodologia adotada na pesquisa.

III. CONTEXTO DA MULTISSERIAÇÃO NA REGIÃO METROPOLITANA DE SALVADOR: cenário da pesquisa

---

As trajetórias sociais, os percursos formativos, as opções políticas, religiosas, culturais e educativas dos educadores tornam-se centrais para a investigação em educação, na medida que facultam novas compreensões, entendimentos, interpretações, definições e novos objetos de análise [...]. (SOUZA; ALMEIDA, 2013, p. 41).

Neste capítulo, busca-se apresentar a caracterização do contexto da pesquisa e informações primárias sobre escolas rurais e multisseriação nos municípios de Candeias e São Francisco do Conde. Apresenta-se, também, o desenho metodológico e intencionalidades da pesquisa, tomando como pressuposto a narrativa das colaboradoras, suas vivências, trajetórias e experiências na docência das turmas multisseriadas.

3.1 Opção teórico-metodológica

Como já mencionado anteriormente, este estudo é norteado pelas seguintes questões: quais conhecimentos pedagógicos são necessários para a realização da prática docente em turmas multisseriadas? Como os conhecimentos pedagógicos se constituem e são mobilizados na vida/formação dos professores das turmas multisseriadas da Região Metropolitana de Salvador? Dessa forma, com o intuito de analisar os conhecimentos pedagógicos mobilizados por professores no trabalho docente em turmas multisseriadas, situo esta investigação no paradigma da pesquisa qualitativa.

A opção pela pesquisa qualitativa está relacionada com a natureza do objeto de estudo “o trabalho docente em turmas multisseriadas”, considerando que Gatti e André (2010) apontam a pesquisa qualitativa como significativa nos estudos dos problemas da educação, especialmente, por considerar o foco dos pesquisadores nos atores da educação, partindo do ponto de vista dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais.

Ao tratar da utilização da pesquisa qualitativa, Creswell (2014, p. 52) destaca o aspecto da valorização atribuída à voz dos sujeitos nessa concepção de pesquisa:

> Conduzimos uma pesquisa qualitativa quando desejamos dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que frequentemente existem entre um pesquisador e os participantes de um estudo.

Oportunizar às professoras de turmas multisseriadas que narrem suas histórias e experiências, resultantes do trabalho docente na multissérie das escolas rurais da Região Metropolitana de Salvador, é o que objetivo metodológico deste estudo.

No âmbito das produções do PPGEduC e do Grafho da UNEB, destacam-se, nos últimos anos, pesquisas qualitativas voltadas para o contexto da multisseriação, vida-formação e prática docente em escolas rurais, a exemplo das pesquisas de Pinho (2012), Portugal (2013), Ribeiro (2014), Santos (2015), Meireles (2018, 2013), Coelho (2019, 2010), Sousa (2015) e Ramos (2020).

A pesquisa desenvolvida por Pinho (2012) analisou o tempo escolar e sua relação com os tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos que compõe o universo das classes multisseriadas. A partir da pesquisa empírica e das narrativas dos colaboradores, concluiu-se que, além do tempo escolar, faz-se necessário lançar o olhar sobre outras temporalidades que atravessam o contexto da multisseriação.

Ao tomar como referência as histórias narradas e as trajetórias de formação-profissão de professores de Geografia no Território de Identidade do Sisal, no semiárido baiano, Portugal (2013) aponta para os diferentes significados que cada professor confere à sua atividade docente e de como essa atribuição está relacionada com suas histórias de vida na roça. Verificou-se que a identidade profissional dos professores das escolas rurais contribuiu para configuração de sabres pedagógicos que estruturaram sua profissão.

Considerando a relação entre letramento e formação docente no âmbito das escolas rurais, Ribeiro (2014) destacou as práticas de letramento de professores e as percepções docentes sobre os processos de formação e autoformação. Ao considerar as memórias de letramento na infância, chama a atenção para a escassez de letramento nas práticas escolares tradicionais, frente à riqueza do letramento informal, que se constitui em espaços escolares rurais não formais.

No estudo realizado por Santos (2015), destaca-se a configuração das práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras de turmas multisseriadas de escolas rurais, no município de Amargosa (BA) no período de 1952 a 2014. Ao utilizar as entrevistas narrativas como dispositivo para construção, o autor constatou que as professoras experienciam suas atividades profissionais nas turmas multisseriadas através de táticas que são construídas no cotidiano da sala de aula.

Meireles (2018) buscou investigar as ruralidades e os fenômenos educativos manifestos nas experiências de habitar o sertão de Canudos Velho. Por meio das narrativas orais, fotografias e observação, realizou a cartografia das ruralidades em

Canudos Velho, destacando que as distintas ruralidades protagonizadas pelos sujeitos dão forma às suas existências, apresentando modos de habitar o sertão.

Neste nosso estudo, os princípios da pesquisa (auto)biográfica serão tomados como referenciais norteadores. Como marca desses princípios do movimento (auto)biográfico que contribuem para o estudo, destaco alguns dos pressupostos – vivência, experiência, biografização e saber biográfico –, apontados por Delory-Momberger[12] na conferência intitulada “La recheche biografique ou la construction d’ unsovoir du singulier”.

Durante pelo menos três horas de conferência com tradução do professor Elizeu Clementino de Souza, a convidada Delory-Momberger apresentou traços que marcam a produção do conhecimento na pesquisa (auto)biográfica em Educação. Amplio as discussões, ancorado nos trabalhos de Delory-Momberger (2016, 2012), quando são discutidos princípios epistemológicos e teórico-metodológicos da pesquisa biográfica em Educação.

Considero que nesta pesquisa esses passos serão fundantes.

Inicialmente, aproprio-me de duas palavras proferidas por Delory-Momberger e que são centrais na pesquisa (auto)biográfica, que são a noção de experiência e de vivência. A meu ver essas duas noções estão estreitamente ligadas ao objeto de estudo, que tem como centralidade a prática de professores em turmas multisseriadas e que, portanto, coloca o olhar sobre as vivências dos professores no desenvolvimento de sua prática docente e ao longo de sua vida-formação, considerando, então, as experiências de vida que contribuíram para sua constituição de ser humano e profissional.

A compreensão inicial que passo a ter, a partir desse significativo acontecimento formativo que foi a conferência de Delory-Momberger para os alunos do PPGEduC, é que a vivência está relacionada com o vivido, com o acontecido, uma vez que a experiência é algo de cunho pessoal, singular e que tem a ver com a formação da pessoa, logo nem toda vivência torna-se experiência. Considerando, então, a relação entre vivência e experiência, compreendo a vida como uma sucessão de experiências, as quais são marcadas pelas formas como incorporamos

[12] Conferência aberta proferida em 24 de setembro de 2019 na Sala 04 do prédio da Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, na forma de um seminário de formação/Ateliê Biográfico a convite do Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza.

a nossa história e que nos transforma. São as experiências o campo e o chão da pesquisa (auto)biográfica.

Para Delory-Momberger (2016), entra em cena, então, o ato de biografização, que é a possibilidade de transformar vivência em experiência a partir do modo como vivemos a realidade. E o real é algo subjetivo, construído a partir de nossa interpretação, sendo, na verdade, constituído de realidades compartilhadas.

Neste estudo, assumo o que propõe Delory-Momberger (2016), que é a necessidade de ver o social da ruralidade e da multisseriação de maneira (auto)referencial, tendo como centralidade as professoras de turmas multisseriadas como (co)participantes e (co)laboradoras desta pesquisa em Educação. As professoras que participam deste estudo, numa perspectiva colaborativa, investiram no processo de construção de si e de construção do mundo social, ao partirem de suas histórias e experiências de vida-formação-profissão.

Ao assumir princípios da pesquisa (auto)biográfica como norteadores deste estudo, destaco o que, nas palavras de Delory-Momberger (2016), seria a constituição de uma “ciência do singular”. Ao definir essa noção, a autora entende que o mundo não é compreendido a partir de um modelo, mas a partir do singular, de modo que o saber biográfico estaria, então, presente nas formas de discurso: ora narrativo, explicativo, ora descritivo, argumentativo, avaliativo, entre outros.

Um dos desafios que me proponho nesta pesquisa é o de, enquanto pesquisador e professor em formação junto com as demais professoras (co)laboradoras, transformar a experiência em palavras, por meio da interpretação e da (re)interpretação, uma vez que a narrativa é uma ação efetiva de como eu me conto e experiencio o mundo como uma ciência do singular.

A construção do *corpus* da pesquisa utiliza as entrevistas narrativas como dispositivo, partindo da sistematização proposta por Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 91), quando afirmam que “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa”. Logo, a pesquisa assume como espaço de centralidade as histórias e experiências narradas pelas professoras das turmas multisseriadas, uma vez que se configura como “uma situação que encoraje e estimule o entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

São colaboradoras da pesquisa quatro professoras de turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental pertencentes às redes municipais de educação de Candeias e São Francisco do Conde. Para participação dos professores na pesquisa, são utilizados os seguintes critérios: ser professor(a) efetivo(a) da rede municipal; estar ensinando em turmas multisseriadas e enquadrar-se em uma das seguintes categorias: 1. possuir entre um e seis anos de docência; 2. possuir entre sete e 15 anos de docência; 3. possuir mais de 15 anos de docência.

Não foram incluídos como participantes da pesquisa docentes contratados temporariamente, que não fossem concursados[13] e efetivos da rede municipal de educação dos municípios de Candeias e São Francisco do Conde.

As entrevistas narrativas com as quatro professoras (co)laboradoras inscrevem-se como dispositivo principal para construção do *corpus* da pesquisa. Para a realização das entrevistas narrativas, busquei seguir os princípios propostos por Jovchelovitch e Bauer (2002), ao apresentarem como fases da entrevista narrativa a preparação, a iniciação, a narração central, a fase de perguntas e a fala conclusiva.

Para Jovchelovitch e Bauer (2002), na fase de preparação da entrevista narrativa, é necessário que haja o estabelecimento de uma compreensão adequada do acontecimento principal, pois é nesse momento que se deve estabelecer o tópico inicial central responsável por estimular uma narração que seja “autossustentável”. É na preparação que são elencadas as questões exmanentes, que estão voltadas para os interesses do pesquisador e as questões imanentes, que são “[...] os temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante” (p. 97).

Outro aspecto a ser considerado durante a realização das entrevistas narrativas é a atitude do entrevistador, que necessita estar focado nas questões imanentes, tomando anotações da linguagem empregada, visando preparar questionamentos para serem feitos posteriormente.

Segundo a sistematização de Jovchelovitch e Bauer (2002), na fase de iniciação da entrevista narrativa, é necessário que ocorra a explicação ampla sobre

[13] A opção pela inclusão apenas de docentes concursados e efetivos como colaboradores da pesquisa está relacionada com a possibilidade de análise e compreensão sobre o trabalho docente nas turmas multisseriadas ao longo do tempo, considerando que os/as docentes contratados temporariamente apresentam uma maior rotatividade nas turmas multisseriadas das escolas rurais.

o contexto da pesquisa, pedindo permissão para que ocorra a gravação da entrevista. Existe a necessidade de explicar, cuidadosamente, que não se trata de uma entrevista do tipo perguntas e respostas. É feita, então, a apresentação do tópico inicial central.

Ao passarmos para fase de narração central não deve haver interrompimento da narrativa por parte do entrevistador, cabendo a este somente a escuta atenta, dando apoio não verbal ao informante. Durante a narração, pode-se fazer anotações sobre questões que não foram bem compreendidas. Ao perceber que se está concluindo a narração, é necessário perguntar se ainda existe algo mais que queira ser narrado.

Jovchelovitch e Bauer (2002) destacam que na fase de questionamento devem ser feitas somente perguntas imanentes, que tenham surgido durante a narrativa do entrevistado. Entretanto, questões exmanentes podem ser traduzidas em questões imanentes, com a utilização de palavras do próprio entrevistado.

Um fator a ser considerado durante a entrevista narrativa é que as fases de iniciação, narração central e questionamento devem ser gravadas e transcritas de forma literal com o consentimento dos colaboradores.

Ao passar para a fase de fala conclusiva se recomenda que o gravador esteja desligado, momento em que o pesquisador necessita estar atento aos comentários informais que podem surgir no diálogo com o colaborador. Faz-se necessário tomar nota no caderno de campo das possíveis informações significativas que venham a emergir.

As entrevistas[14] foram áudio-gravadas e transcritas, compondo o *corpus* desta investigação. Além das entrevistas, ainda lancei mão de um caderno de campo, com anotações que surgiram durante o contato com as professoras e observações oriundas do contato com as (co)laboradoras na realização das entrevistas narrativas.

Quanto à análise das narrativas, opto pela perspectiva da análise compreensiva-interpretativa, que, segundo Souza (2014, p. 44), tem como objetivo:

> [...] colocar em evidência a relação entre o objeto e as práticas de formação, a partir de uma perspectiva colaborativa na qual busca-se

[14] Uma entrevista foi realizada presencialmente, na sala da residência de uma das professoras colaboradoras da pesquisa e teve duração de 1h e 04 min. As demais entrevistas foram realizadas com suporte tecnológico do Google Meet e tiveram, respectivamente, duração de 57 min, 58 min e 2h e 04 min.

> apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas sejam orais ou escritas. (SOUZA, 2014, p. 44)

No processo de análise das entrevistas narrativas, busquei seguir o proposto por Souza (2014), que organiza a análise compreensiva-interpretativa em três tempos:

> 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.
> 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.
> 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. 43-46).

Considero, então, as entrevistas narrativas como importante espaço de relação entre pesquisador e as (co)laboradoras, de modo que as entrevistas são compreendidas como um espaço relacional, no qual as entrevistadas puderam narrar as suas experiências e contaram com um outro, pronto para a escuta e olhar atentos.

Ao considerar a situação de pandemia de covid-19 em que estamos envolvidos no Brasil e no mundo, desde o final de 2019, destaco as dificuldades que se colocaram para o exercício da pesquisa com professoras em um momento de necessário isolamento social. Essa situação pandêmica que atravessa a pesquisa em Educação me colocou a necessidade de buscar alternativas para a resolução das dificuldades para o estabelecimento de contato com as possíveis colaboradoras do estudo.

Uma das maiores dificuldades que se estabeleceu foi a impossibilidade de visitar as escolas que possuem turmas multisseriadas nos municípios lócus da

pesquisa, por causa da suspensão das atividades presenciais e o estabelecimento das atividades remotas emergenciais.

Como alternativa para firmar o contato com as professoras de turmas multisseriadas, foi necessário lançar mão de uma rede de contatos com colegas professoras da rede municipal de São Francisco do Conde e Candeias. As colegas professoras colaboraram com a informação de docentes que trabalham em turmas multisseriadas. Ao alcançar uma professora colaboradora passou a acontecer o que Appel (2005, p. 9) denomina como “efeito bola de neve”, pois “[...] se busca uma entrada ao campo de pesquisa e, a partir de um sistema de ‘bola de neve’ se encontra outros possíveis informantes”.

Inicialmente, foram realizados contatos telefônicos com três professoras de turmas multisseriadas, sendo uma docente da rede municipal de Candeias e duas docentes da rede municipal de São Francisco do Conde. O contato inicial foi para apresentação da pesquisa e convite para sua colaboração.

Outro aspecto abordado no primeiro contato com as docentes foi referente às questões éticas, envolvendo o estudo em andamento e a garantia do sigilo e [15]aspectos e cuidados éticos da pesquisa com seres humanos.

Cabe considerar que, diante da situação extraordinária de isolamento social e cuidados com o distanciamento, houve a necessidade de adequações quanto ao aspecto metodológico de contato e produção das entrevistas narrativas. Neste estudo, foi necessário assumir a realização de um formato híbrido de entrevistas, sendo uma entrevista narrativa realizada presencialmente e outras realizadas com o suporte tecnológico de chamadas de vídeo entre o pesquisador e as colaboradoras. Como suporte tecnológico para a realização de algumas entrevistas narrativas adotei o suporte do Google Meet, pois, além da possibilidade de realização das entrevistas narrativas a distância, também permitiu o registro da gravação destas.

Quanto à realização das entrevistas, foram estabelecidos os seguintes eixos narrativos disparadores da narração central: a) percurso de vida-formação; b) trabalho docente em turmas multisseriadas.

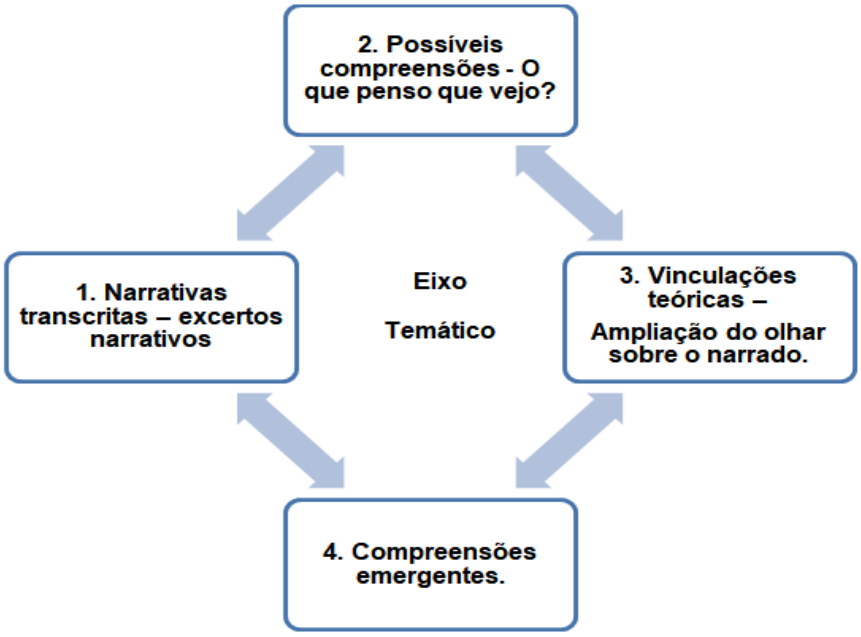
No processo de análise das narrativas docentes, foram consideradas as etapas da análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014). Inicialmente, as

[15] Pesquisa de doutorado em Educação e Contemporaneidade protocolada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEB, sob o nº 40432620.3.0000.0057. Aprovada, conforme dados do Parecer 4.600.313 que está disponível nos anexos.

entrevistas narrativas audiogravadas foram transcritas e organizadas para a realização da leitura cruzada e constituição do perfil biográfico das colaboradoras do estudo. Em seguida, ocorreu o processo de leitura temática das narrativas, tendo em vista a apreensão das "[...] regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades". (SOUZA, 2014, p. 44).

Para a efetivação do processo de análise interpretativa-compreensiva, os excertos narrativos foram agrupados em eixos temáticos e analisados, seguindo os passos de um processo multirreferencial na análise interpretativa-compreensiva como apresentado na Figura 2.

Figura 2 – Processo multirreferencial de análise interpretativa-compreensiva



Fonte: elaborada pelo autor, 2022.

A seguir, apresento algumas informações preliminares sobre o contexto da pesquisa.

3.2 Contexto da pesquisa

Apesar dos avanços que têm sido alcançados na luta por uma educação vinculada ao contexto rural, ainda prevalecem pontos que necessitam ser considerados na proposição do ensino e da formação de professores de escolas

rurais. Dessa forma, na promoção da formação desses docentes, é necessário que a multisseriação nas escolas rurais não seja ignorada. Torna-se necessário, então, pensar uma formação específica de educadores e educadoras que contemple as especificidades do contexto rural e que considere os conhecimentos pedagógicos mobilizados pelos professores no desenvolvimento de sua prática docente nas turmas multisseriadas.

No processo de aproximação e levantamento dos conhecimentos pedagógicos mobilizados por professores no trabalho docente de turmas multisseriadas na Região Metropolitana de Salvador, deparo-me com um amplo contexto situacional que é composto por um conjunto de 13 municípios, abrangendo mais de 4 mil quilômetros quadrados.

A Região Metropolitana de Salvador foi criada em 1973 e é composta por 13 municípios: Pojuca, Mata de São João, Camaçari, Dias D'ávila, Simões Filho, Candeias, São Sebastião do Passé, São Francisco do Conde, Madre de Deus, Salvador, Lauro de Freitas, Itaparica e Vera Cruz. A referida região conta com uma área territorial de 4.375.123 Km e uma população de 3.120.303 habitantes, segundo informações do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2015). Na Figura 3, está representada a composição territorial da RMS e sua localização no mapa da Bahia.

Figura 3 – Localização da Região Metropolitana de Salvador no estado da Bahia

Fonte: Silva, Silva e Silva (2014).

Destaca-se, nesse contexto, a formação do Consórcio Público Sociedade Organizada para o Município Avançar (Somar), o qual foi criado em 2016 e conta

com a participação dos municípios de Candeias, Madre de Deus, São Francisco do Conde e São Sebastião do Passé. Tais municípios têm uma população aproximada de 250.000 mil habitantes e o consórcio tem entre os objetivos de cooperação a gestão associada de serviços públicos, planejando ações políticas e de desenvolvimento socioeconômico local e regional, nas áreas urbanas e rurais.

Considero, então, como critério para abrangência do lócus desta pesquisa, apenas dois dentre os quatro municípios que compõe o Consórcio Público Somar, respectivamente os municípios de Candeias e São Francisco do Conde. Para fins deste estudo, foram considerados como lócus da pesquisa os municípios de Candeias e São Francisco do Conde, por concentrarem o maior quantitativo de estabelecimentos rurais dos anos iniciais do Ensino Fundamental e um expressivo volume de turmas multisseriadas na área de atuação do Consórcio Somar.

As ações do Consórcio Somar estão voltadas para o planejamento e execução de serviços públicos que contribuam para a redução das desigualdades e para o desenvolvimento da região que engloba os municípios consorciados. No que se refere à educação, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nas Sinopses Estatísticas de Educação (BRASIL, 2018), sistematiza informações que apresentam um panorama sobre matrículas de alunos no Ensino Fundamental Regular no território de atuação do Consórcio Somar, conforme apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 – Matrículas do Ensino Fundamental regular (2018)

Município	Aos iniciais	Anos finais	Total de matrículas
Candeias	5.157	4.810	9.967
Madre de Deus	1.419	1.036	2.455
São Francisco do Conde	3.517	2.192	5.709
São Sebastião do Passé	3.083	2.561	5.644
Total	**13.176**	**10.599**	**23.775**

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas de Educação 2018.
Elaborada pelo autor, 2020.

As informações contidas na Tabela 6 evidenciam o volume de matrículas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, indicando um total de aproximadamente 24 mil matrículas nesse nível de ensino. Destaca-se, também, que os estudantes matriculados no Ensino Fundamental estão distribuídos em 124 estabelecimentos educacionais, sendo a maior parte destes considerados como rurais, conforme mostra a Tabela 7.

Tabela 7 – Estabelecimentos anos iniciais do Ensino Fundamental

Município	Estabelecimentos Urbanos	Estabelecimentos Rurais
Candeias	26	19
Madre de Deus	6	--
São Francisco do Conde	14	32
São Sebastião do Passé	11	16
Total	**57**	**67**

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas de Educação/Secretaria Municipal de Educação, 2019. Elaborada pelo autor, 2020.

O número expressivo de estabelecimentos considerados como rurais e apresentados na Tabela 7 chama atenção para o fato de que, embora o Brasil seja um país em que a maior parte da população resida nas cidades, existe uma grande parte da população vivendo no meio rural brasileiro, o que justifica a necessidade, cada vez mais urgente, de uma melhor compreensão sobre as ruralidades, o atendimento educacional dessas áreas, as concepções que os professores têm das diversas ruralidades e o desenvolvimento profissional dos docentes que desenvolvem sua prática pedagógica nesse contexto, bem como melhores e adequadas condições de trabalho.

Para melhor compreender sobre a implementação da educação no Ensino Fundamental na área de atuação do Consórcio Somar, é necessário considerar como está organizado o ensino nas escolas dessa região. Assim, a Tabela 8 apresenta informações sobre as turmas do Ensino Fundamental no ano de 2018.

Tabela 8 – Turmas do Ensino Fundamental regular (2018)

Município	Número total de turmas	Turmas multisseriadas
Candeias	450	17
Madre de Deus	124	1
São Francisco do Conde	269	39
São Sebastião do Passé	252	31
Total	**1.095**	**88**

Fonte: INEP – Sinopses Estatísticas de Educação/Secretaria Municipal de Educação-2018. Elaborada pelo autor, 2020.

Conforme evidenciado na Tabela 8, existe a presença de turmas multisseriadas em todos os municípios participantes do Consórcio Somar, com destaque para Madre de Deus, que possui apenas uma turma multisseriada, e São Francisco do Conde, com 39 turmas.

As informações apresentadas anteriormente sobre o considerável número de estabelecimentos escolares rurais na área de atuação do Consórcio Somar, que é constituído por municípios da Região Metropolitana de Salvador, apontam para as diversas questões relacionadas às ruralidades brasileiras e para a necessidade de um melhor entendimento concernente aos espaços, aos sujeitos, às escolas e ao trabalho docente desenvolvido nas turmas multisseriadas dos territórios rurais da Região Metropolitana da capital baiana.

Em contato com as Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Candeias e São Francisco do Conde, obtive informações mais detalhadas sobre as escolas rurais dessas redes municipais de educação e das turmas multisseriadas que compõem cada uma delas. Realizei contatos através de *e-mail* com um formulário de solicitação de informações que se encontra nos apêndices. As Secretarias Municipais de Educação responderam à solicitação das informações que estão sendo utilizadas nesta pesquisa. A seguir, apresento dados sobre os municípios selecionados, suas escolas rurais e a existência das turmas multisseriadas.

3.2.1 Município de Candeias (BA)

O município de Candeias está localizado na Região Metropolitana de Salvador. Conforme informações do IBGE (Censo 2010), possui uma população de 83.158 habitantes, contando com uma área territorial de 251.808 km² e uma densidade demográfica de 321,87 hab./km² e fica localizado a uma distância de 50,5 Km de Salvador.

A origem do município ocorreu em meados do século XVI, surgindo a partir das terras conhecidas como Matoim que se tratava de uma reconhecida sesmaria daquele período, pois possuía engenhos importantes, tais como Cabôto e Freguesia que eram originários do território dos engenhos de Pitanga e da Freguesia Nossa Senhora de Encarnação do Passé. Na Figura 4, está representada a localização geográfica do município de Candeias no mapa da Bahia.

Figura 4 – Localização do município de Candeias no mapa da Bahia

Fonte: Wikipédia, adaptações realizadas pelo autor, 2022.

Para Nascimento (2014, p. 33), antes da formação do município de Candeias, suas terras eram ocupadas por povos indígenas Tupinambás, sendo colonizada por Jesuítas em meados do século XVI: “desde 1630, já registrado em mapas antigos, o Engenho de Pitanga aparece com o nome de Nossa Senhora das Candeias, fazendo referência a uma capela que havia sido construída no local”.

A formação de Candeias tem em sua gênese a narrativa de um milagre que teria acontecido no final do século XVII e que atraiu milhares de romeiros para essa região. Nascimento (2014) sintetiza o acontecimento miraculoso que permeia o imaginário popular, a tradição religiosa e a oralidade do povo local:

> [...] uma criança, cega de nascimento, dizia aos seus pais que constantemente tinha a visão de uma mulher convidando-lhe a segui-la. Por insistência da menina, os pais saíram do alto sertão (Piauí) acompanhando-lhe os passos. No percurso da viagem, movidos pelo cansaço, descansaram a beira de uma fonte e adormeceram. Naquela mesma noite, em sonho, a menina cega recebeu uma ordem de Nossa Senhora para banhar os olhos naquela fonte. Assim a menina fez, recuperando a visão. As narrativas sobre este acontecimento religioso apontam que essa fonte se encontrava nas terras do Engenho Pitanga. (NASCIMENTO, 2014, p. 33).

O município de Candeias, que tem sua constituição baseada nos engenhos e produção de açúcar, além de tornar-se um centro religioso que atrai romeiros de várias regiões em busca de milagres, também se destacou historicamente pela

produção de petróleo, ocasionando intensas transformações nas dinâmicas de vida desse lugar. Nascimento (2014) destaca que o primeiro poço comercial de petróleo do Brasil foi perfurado em Candeias no ano de 1941, abrindo caminho para a construção da primeira refinaria de petróleo, a Refinaria de Mataripe.

Para buscar uma melhor compreensão sobre o contexto educacional da multisseriação no município de Candeias, considerei as informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação do município. No que se refere às turmas multisseriadas, o município tem atualmente 17 localidades com turmas multisseriadas que atendem desde a Educação Infantil até a EJA, com um número total de 790 alunos matriculados nessas turmas.

Quanto à distribuição das turmas multisseriadas pelo território do município, existe a presença dessas turmas nas áreas rurais em sua maioria e, também, na zona urbana, como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Localização das turmas multisseriadas no município de Candeias (BA)

Nº	Localidades com Turmas Multisseriadas	Dependência Rural/Urbana
01	Passé	Rural
02	Caboto	Rural
03	Caroba	Rural
04	Mangabeira	Rural
05	Pasto de Fora	Rural
06	Madeira	Rural
07	Colônia	Rural
08	Menino Jesus	Rural
09	Passagem dos Teixeiras	Rural
10	Ouro Negro	Rural
11	Pindoba	Rural
12	Canta Galo	Rural
13	Sarandi	Urbana
14	Malembá	Urbana
15	Urbis II	Urbana
16	Nova Candeias	Urbana
17	Centro	Urbana

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2019. Elaborado pelo autor, 2020.

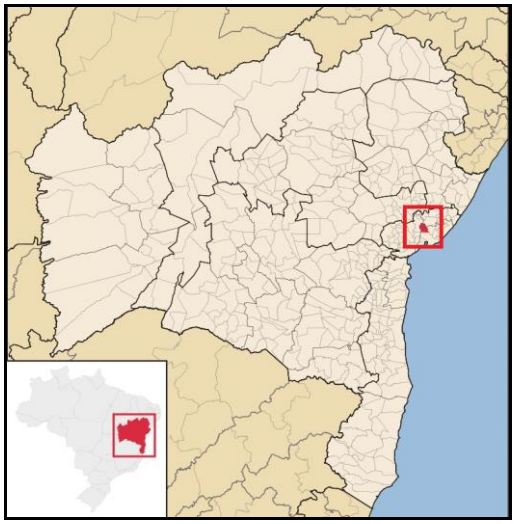
No que diz respeito às informações sobre os docentes das turmas multisseriadas, a Secretaria Municipal de Educação informou a existência de 35 professores em atuação e sinalizou a existência de formações voltadas, especificamente, para os professores das turmas multisseriadas por meio do Programa EduCandeias.[16]

3.2.2 Município de São Francisco do Conde (BA)

O município de São Francisco do Conde está localizado na Região Metropolitana de Salvador. Segundo dados do IBGE (Censo 2010), conta com uma população de 33.183 habitantes, que estão distribuídos em uma área territorial de 269.715km² e com uma densidade demográfica de 126,24 hab./km².

Santos (2004) aponta que São Francisco do Conde está localizado na foz do Rio Subaé e do Rio Sergimirim na parte norte da Baía de Todos os Santos e limitando-se ao norte com os municípios de Santo Amaro e São Sebastião do Passé e, ao leste, com os municípios de São Sebastião do Passé e Candeias. São Francisco do Conde situa-se a uma distância de 82,8km de Salvador com acesso pelas rodovias BA-522, BA-420 e BR-324. Na Figura 5, podemos observar a localização geográfica de São Francisco do Conde no território baiano.

Figura 5 – Localização do município de São Francisco do Conde no mapa da Bahia



Fonte: Wikipédia, adaptações realizadas pelo autor, 2022.

[16] O Programa EduCandeias foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e tem como objetivo empreender ações de construção, reforma, reestruturação, ampliação, reordenamento e modernização do Sistema Municipal de Ensino, com implantação de novas tecnologias e formação continuada de docentes.

Segundo destaca Santos (2004), o nome do município está vinculado aos Franciscanos e ao Conde de Linhares, que era genro de Mem de Sá, terceiro governador-geral do Brasil. Entre os anos 1630 e 1649, os Franciscanos ergueram um convento que posteriormente deu origem a um povoado denominado de São Francisco do Sítio ou Sítio de São Francisco do Conde, tornando-se uma vila em 1697 e chegando à condição de cidade em 1938.

Sansone (2006) indica que historicamente a economia do município esteve relacionada com a escravidão e a produção açucareira, estando no "coração do mundo do açúcar", mas que posteriormente seu víeis econômico passou por grandes transformações a partir das atividades de refino de petróleo através da Refinaria Landulpho Alves, beneficiando o município com um elevado índice de repasse de impostos, mas que apesar de colocar o município entre as mais elevadas rendas per capitas[17] do estado da Bahia, contrastam com o alto nível de desigualdade e os baixos níveis de desenvolvimento humano de sua população.

No que se refere à oferta educacional nas áreas rurais do município, de acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação, o município conta atualmente com 32 escolas localizadas nas áreas rurais, com um total de 4.611 alunos matriculados. A localização dessas unidades escolares encontra-se distribuída nas mais diversas comunidades, distritos, povoados e ilhas, atendendo os estudantes desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental até a EJA, como apresentado no Quadro 2.

[17] Segundo dados do IBGE, o município de São Francisco do Conde apresenta PIB per capita (2020) de R$296.357,52.

Quadro 2 – Escolas rurais do município de São Francisco do Conde (BA)

Nº	Escolas	Segmento	Localidade	Número de alunos
01	Abdon Caldeira	PRÉ-ESCOLA / FUND. I	Socorro	82
02	Almir Pinto da Cunha	PRÉ-ESCOLA/EJA	Campinas	67
03	Alvaro Rodrigues	FUND. I / EJA	Jabequara Da Areia	87
04	Bento Gonçalves	FUND. I	Jabequara Da Areia	88
05	Ana Tourinho Junqueira Ayres	PRÉ-ESCOLA / FUND. I	Macaco	77
06	Anisio Teixeira	PRÉ-ESC. / FUND. I/EJA	Engenho de Baixo	89
07	Antonina Olimpia Pessoa da Silva	PRÉ-ESCOLA / FUND. I/ EJA	Roseira	44
08	Antonio Balbino	PRÉ-ESCOLA / FUND. I	Ilha das Fontes	44
09	Cantinho da Alegria	PRÉ-ESCOLA / FUND. I	Caípe de Baixo	142
10	Cantinho da Alegria (anexo)	PRÉ-ESCOLA / FUND. I	Caipe de Cima	132
11	Ceas	FUND. II/EJA	Caipe de Cima	942
12	Cecba	FUND. II	Monte Recôncavo	278
13	Creche Escola Menino Jesus	CRECHE/PRÉ-ESC./FUND.I	Jabequara da Areia	163
14	Creche Leonor Teixeira	CRECHE	Gurugé	61
15	Creche Escola o Girassol	CRECHE/PRÉ-ESCOLA	Santo Estevão	83
16	Creche Escola Rural do Guruge	CRECHE/PRÉ-ESCOLA / EJA	Gurugé	76
17	Iromar Silva Nogueira	FUND. I / EJA	Caipe de Baixo	427
18	Joao Seabra de Almeida Veloso	FUND. I/EJA	Muribeca	139
19	Joaquim Alves Cruz Rios	FUND. II	Pitangueira	466
20	Joaquim Ignacio de Aragão Bulcão	FUND. I / EJA	Coroado	76
21	Luziene Amalia Santos Rocha	PRÉ-ESCOLA / FUND. I	Muribeca	147
22	Vera Maria F. De Santana	FUND. I / EJA	São Bento	98
23	Maria da Conceição Carvalho	PRÉ-ESCOLA / FUND.	Madruga	42
24	Maria Lucia Alves	PRÉ-ESCOLA / FUND. I	Caipe de Cima	214

25	Navarro de Brito	FUND. I / EJA	Socorro	101
26	Fagundes Varela	FUND. I	Santo Estevão	35
27	O soldado Desconhecido	FUND. I /EJA	Santo Estevão	70
28	Osorio Vilas Boas	PRÉ-ESCOLA / FUND. I	Muribeca	118
29	Bem-Me-Quer	PRÉ-ESCOLA	Paramirim	28
30	Rural Jabequara das Flores	PRÉ-ESCOLA / FUND. I	Jabequara das Flores	68
31	São Bento das Lajes	PRE-ESCOLA	São Bento	92
32	São Roque	PRÉ-ESCOLA / FUND. I	Ilha do Pati	23
			Total	**4.611**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2019.
Elaborado pelo autor, 2020.

No que se refere às turmas multisseriadas, o município apresenta 21 escolas com turmas de multisseriação, distribuídas, majoritariamente, nas áreas rurais, mas também com turmas em escolas da zona urbana. Essas turmas concentram alunos dos diversos segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Ao todo, são 39 turmas multisseriadas, nas quais atuam 31 professores, como apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Escolas com turmas multisseriadas em São Francisco do Conde (BA)

Nº	Escolas	Dependência	Localização	Número de turmas
01	Almir Pinto da Cunha	Rural	Campinas	1
02	Alvaro Rodrigues	Rural	Jabequara da Areia	1
03	Ana Tourinho Junqueira Ayres	Rural	Macaco	2
04	Anisio Teixeira	Rural	Engenho de Baixo	4
05	Antonina Olimpia Pessoa da Silva	Rural	Roseira	3
06	Antonio Balbino	Rural	Ilha das Fontes	3
07	Creche Escola Rural do Gurugé	Rural	Gurugé	1
08	Duque de Caxias	Urbana	Monte Recôncavo	1
09	Frei Eliseu Eisman	Urbana	Centro	1
10	Iromar Silva Sogueira	Rural	Caípe de Baixo	1
11	Joao Seabra de Almeida Veloso	Rural	Muribeca	1
12	Joaquim Ignacio de Aragão Bulcão	Rural	Coroado	2
13	Juvenal Eugenio de Queiroz	Urbana	Baixa Fria	1
14	Vera Maria F. De Santana	Rural	São Bento	1
15	Maria da Conceição Carvalho	Rural	Madruga	4
16	Navarro de Brito	Rural	Socorro	1
17	O Soldado Desconhecido	Rural	Santo Estevão	1
18	Bem-Me-Quer	Rural	Paramirim	2
19	Rural de Paramirim	Urbana	Paramirim	1
20	Rural Jabequara das Flores	Rural	Jabequara das Flores	3
21	São Roque	Rural	Ilha do Pati	4
			Total	**39**

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2019.
Elaborado pelo autor, 2020.

O quantitativo de alunos das turmas multisseriadas é de 544, que, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, são ofertadas periodicamente formações voltadas especificamente para os docentes que atuam nas turmas multisseriadas. A seguir, apresento o perfil biográfico das professoras colaboradoras deste estudo.

3.3 Perfil biográfico das colaboradoras da pesquisa

Passeggi (2010, p. 104), ao refletir sobre como nós estamos constantemente a nos (auto)biografar, destaca que “narrar a própria vida é uma ação humana espontânea”. As professoras participantes desta pesquisa preencheram um formulário eletrônico[18] com algumas informações sobre suas vidas, formação acadêmica e atuação profissional, além de iniciarem suas entrevistas narrativas contando sobre quem são e como se tornaram professoras.

Para que as identidades das colaboradoras fossem preservadas, foram-lhes atribuídos nomes de flores tropicais.[19] As informações sobre as professoras estão apresentadas na Tabela 9.

Tabela 9 – Perfil biográfico das professoras de turmas multisseriadas

Nome	Idade	Formação acadêmica	Anos de docência	Anos de docência multissérie	Vínculo profissional	Município e localização da escola
Amarílis	43	Pedagogia	7	4	Concursada	São Francisco do Conde Escola rural
Ave do Paraíso	32	Pedagogia	7	3	Concursada	São Francisco do Conde Escola Rural
Primavera	37	Pedagogia/ Ciências Sociais	10	4	Concursada	São Francisco do Conde Escola rural
Clívia	54	Pedagogia	35	15	Concursada	Candeias Escola urbana

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

A partir das informações disponibilizadas pelas professoras colaboradoras através do formulário eletrônico e sintetizadas na Tabela 9, identificamos que são docentes com idades variadas e que possuem majoritariamente formação profissional em Pedagogia, com exceção da professora Primavera que também é formada em Ciências Sociais.

Na análise sobre o tempo de docência, identificamos que as colaboradoras possuem entre sete e 35 anos de atuação docente, indicando que já passaram pelas fases de entrada na carreira, estabilização e consolidação de um repertório pedagógico, como proposto por Huberman (2000), com destaque para a professora

[18] Formulário eletrônico – Google Forms: https://forms.gle/CM7pLRWmtUd9W8177.

[19] A opção pelos nomes de flores tropicais foi uma alternativa para preservação dos nomes das colaboradoras do estudo e relaciona-se com a força e beleza caracterizadas nas narrativas produzidas pelas professoras das turmas multisseriadas de Candeias e São Francisco do Conde.

Clívia, que possui 35 anos de atuação docente e já se encontra em fase final da carreira profissional.

A despeito do tempo total de docência, identificamos que as professoras indicaram um tempo menor de docência no contexto da multisseriação que varia entre três e quatro anos, com exceção para professora Clívia que se destaca por atuar na multissérie durante 15 anos, caracterizando-se como a professora mais experiente nesse contexto de ensino.

No que se refere ao tipo de vinculação profissional, todas as colaboradoras são professoras concursadas e possuem estabilidade no serviço público. Ressalta-se que um dos critérios de inclusão para participação na pesquisa era ser professor(a) efetivo da rede municipal e atuar como docente em turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública de ensino.

Conforme apresentado na Tabela 9, as colaboradoras indicaram majoritariamente que desenvolvem suas docências em escolas localizadas nas áreas rurais dos respectivos municípios, apenas a professora Clívia está vinculada a uma escola na zona urbana.

Cabe destacar que todas as colaboradoras atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que a professora Clívia é professora de uma turma multisseriada composta por estudantes do 2º, 3º e 4º ano na modalidade de EJA. A professora Primavera atua com uma turma multisseriada composta por estudantes do 4º e 5º ano regular do Ensino Fundamental. A professora Ave do Paraíso é docente em uma turma formada por alunos do 4º e 5º ano regular do Ensino Fundamental e a professora Amarílis é docente em uma turma multisseriada composta por discentes do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano regular do Ensino Fundamental.

A partir das narrativas das professoras colaboradoras e como elas se descrevem em suas falas iniciais durante a realização das entrevistas narrativas, apresento a seguir o perfil biográfico das colaboradoras e seus primeiros passos de entrada na docência.

3.3.1 Professora Amarílis

Amarílis tem 43 anos e narra que, quando procurou fazer algo, pensar em alguma atuação profissional, não teve a Pedagogia como primeira opção, não

pensou em ser professora. Apesar de sentir alguma inclinação para essa profissão, era a sua segunda opção de carreira profissional.

Ela considera que foi escolhida pela Pedagogia, pois foi contemplada com uma bolsa do Prouni[20] e aquela que era sua segunda opção foi a que lhe contemplou, no caso, a Pedagogia.

Considera que foi muito privilegiada em sua infância, pois seus pais investiram muito em seus estudos, pois ela e seu irmão estudaram em escola particular durante todo o Ensino Fundamental. Ela e seu irmão observavam o esforço de seu pai, que era a única fonte de renda da família.

Lembra que seu pai sempre investiu muito em seus estudos e comprava enciclopédias, *Enciclopédia Barsa*, para que junto com seu irmão pudesse realizar pesquisas. Devido ao incentivo e investimento do pai em seus estudos, desenvolveu muito gosto pela leitura, o que a ajudou a ter fluência, especialmente, na escrita.

Ao rememorar seus tempos de estudante, lembra que sempre foi muito atenta às aulas e que por isso sempre tinha muita evidência em sala de aula, especialmente, nos momentos de leitura, em que sempre era lembrada. Ao narrar sua dedicação e aplicação aos estudos, relembra que seus pais não tinham estudado muito e que só possuíam o Ensino Fundamental, sendo que concluíram o Ensino Médio recentemente "*nessa década agora do ano dois mil para cá que eles terminaram os estudos deles, minha mãe terminou o segundo grau e muito bem por sinal, era popular na escola e meu pai também, os coroas populares da escola [...]*".

Ainda ao resgatar suas memorias escolares, destaca sua constante admiração por seus professores, mas que com o tempo foi desenvolvendo outros anseios e adquirindo gosto pela música. Fez então o Ensino Médio em Música no Colégio Manoel Novais em Salvador, foi no ano de 1997 e nessa época tinha o curso técnico de Música, mas não chegou a concluir, pois desistiu no segundo ano do curso:

> *[...] fiquei desanimada, porque eu via todo mundo assim crescer ali nas partituras ali nas audições e eu me sentia assim tão formiguinha, muitos já tocavam na noite em bandas e tudo e eu só naquele anseio, eu nem tinha instrumento em casa, eu só tinha mesmo contato com o instrumento que era o piano lá na escola [...].*

---

[20] Programa Universidade Para Todos (Prouni), criado no ano de 2004 pela Lei nº 11.096/95, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. O programa tem como finalidade a oferta de bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de cursos de graduação em instituições privadas de educação superior.

Apesar de ter abandonado o curso técnico de Música, aprendeu muito com o tempo em que o frequentou, dando continuidade na área musical, ao tocar na igreja onde começou a se desenvolver, de modo que a iniciação musical durante o Ensino Médio continuou incorporada à sua vida.

Após terminar a formação geral do Ensino Médio, começou a trabalhar como empregada doméstica *"[...] passei um tempão trabalhando na casa de pessoas [...]"*. Depois, trabalhou com vendas e ainda no Departamento Estadual de Trânsito (Detran) no setor de carteira de habilitação de motoristas, bem como foi voluntária em uma casa de recuperação para dependentes químicos.

Antes de iniciar o curso de Pedagogia, passou um tempo trabalhando em uma casa de recuperação em Belo Horizonte e, nesse período, fez um curso de Teologia. Essa experiência foi marcante em sua trajetória de vida *"[...] foi muito rico para mim, eu cresci como pessoa demais ali, eu fui trabalhada ali, eu fui recuperada ali, trabalhada no meu caráter mesmo, eu fui ali realmente formada ali dentro, trabalhando com aquelas pessoas, ajudando aquelas pessoas [...]"*.

Ao retornar para Salvador, optou por participar do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e foi contemplada com uma bolsa do Prouni. Lembra que colocou como primeira opção de estudo o curso de Fonoaudiologia, devido aos recorrentes problemas auditivos que tinha na infância e de como ficava admirada com a realização dos procedimentos pela fonoaudióloga, sentindo-se atraída para essa carreira profissional "*[...] Nossa que área legal de trabalhar! E voltada com a música também, tem uma ligação com essa coisa de som, de voz eu disse vou trabalhar com isso [...]*".

Apesar do forte desejo pela entrada no curso de Fonoaudiologia, não conseguiu a pontuação necessária para a entrada no curso *"[...] foi muito difícil e era muito concorrido e difícil em relação à pontuação que exigia muito, aí como eu não fui contemplada [...]"*. O curso de Pedagogia, que era sua segunda opção profissional, foi o que lhe foi contemplado com a bolsa do Prouni, dando início à sua carreira pela docência e é por isso que se considera como uma escolhida *"[...] eu fui escolhida pela Pedagogia [...]"*.

3.3.2 Professora Ave do Paraíso

A professora Ave do Paraíso tem 32 anos, é formada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e desde sua adolescência tinha o desejo de

ser professora. Essa motivação surgiu como resultado de sua intensa vivência no ambiente escolar, pois como estudante de escola pública gostava de ficar na escola e do convívio que tinha com colegas, diretoras, além de contribuir com algumas atividades *"[...] eu convivia muito com elas, com a vice-diretora, eu arrumava armário, ficava lá na escola com a amiga minha e aí eu sempre dizia que seria professora"*.

Rememora que, quando prestou o vestibular na UFBA, ficou em dúvida entre os cursos de História e Pedagogia, mas que fez para o que realmente queria e que nunca pensou em seguir outra atuação profissional que não fosse a docência. Destaca que iniciou estágios remunerados na área de Educação.

Após concluir o curso de Pedagogia, trabalhou por curto período em uma escola privada de Salvador, mas atuou por bastante tempo na educação profissional e atuar nessa área sempre foi seu principal objetivo: *"[...] assim eu falava eu vou me formar e vou trabalhar assim na sala de aula umas 20 horas e depois eu queria mesmo. Queria não né? Ainda quero, não sei ainda atuar com educação profissional"*.

Embora tivesse o desejo de trabalhar com uma carga horária de apenas 20 horas no Ensino Fundamental e ter mais tempo para investir na educação profissional, surgiu o concurso público da Prefeitura Municipal de São Francisco do Conde. Então, aproveitou a oportunidade e prestou o concurso para 40 horas semanais. Por fim, revela que ainda tem o desejo de atuar na educação profissional como a realização de um anseio pessoal.

3.3.3 Professora Primavera

A professora Primavera tem 37 anos e é formada em Pedagogia e Ciências Sociais. Atua como professora do Ensino Fundamental, mas também é professora de outro segmento de ensino, pois sua primeira formação é cientista social.

Ao narrar a sua história de vida, apresentou-se como uma criança estudante, que cresceu na zona rural, tendo seu primeiro contato com a educação escolar em uma escola multisseriada da zona rural. Lembra que tinha quatro anos de idade quando foi para a escola pela primeira vez e que "era tudo misturado". Estudava junto com seus irmãos que eram dois, três e quatro anos mais velhos e que na condição de irmã caçula foi para a escola nesse contexto da multisseriação.

Rememora que enfrentava dificuldades no percurso até a escola: "*então, nós tínhamos que andar, a gente caminhava mais ou menos uns 30-40 minutos para chegar na escola*". Além das dificuldades de locomoção, recorda-se das dificuldades de aprendizagem que enfrentou ao chegar em uma turma multissérie: "*Quem está chegando vai se deparando com os que já sabem mais por que você está junto ali, é primeiro, segundo, terceiro e quarto. Todo mundo junto ali!*". Destaca que, em sua experiência na multisseriação, via os colegas lendo, escrevendo e por não saber ler e escrever ainda se lembra que sua irmã falava que ela pedia muito para ler e que aprendeu a ler com a ajuda da irmã mais velha em casa.

Estudou na escola rural multisseriada durante o período de alfabetização até a primeira série e depois foi morar em um distrito do município de Piritiba na Chapada Diamantina. Nesse distrito, a escola já era seriada, então foi matriculada na primeira série do Ensino Fundamental.

Por conta de questões familiares, acabou mudando-se para Salvador e durante um período frequentou a escola junto com sua irmã na condição de ouvintes, pois não eram alunas regulares. Residiu em salvador por seis meses, retornando em seguida para sua escola em Piritiba, na qual concluiu a primeira série.

Destaca que em sua infância não tinha desejo de ser professora *"[...] nunca foi sonho, nunca foi aquele... há o que você vai ser quando crescer? Professora? Não, nunca quis"*. Lembra que queria mesmo era ser aeromoça, trabalhar no avião e que não sabe de onde tirou essa ideia. Sempre foi uma aluna que gostou muito de Matemática e se destacava muito nessa matéria, ao passo que às vezes ajudava os colegas que tinham dificuldade nessa disciplina como uma forma de obter algum dinheiro ou algum material escolar que não possuía devido às condições financeiras de sua família.

Na oitava série, foi morar em Salvador, pois no local onde morava em Piritiba não havia escola de Ensino Médio. Por volta dos anos de 1996 e 1997, sua irmã mais velha foi estudar em Salvador e, em seguida, também foi levada por seu irmão para residir na capital: "*e aí ele me trouxe para Salvador, então eu fiz o oitavo ano, a oitava série já em Salvador já, eu estudava em uma escola que se chamava Sátiro Dias*".

Ao contar sobre sua trajetória de vida estudantil, relembra que sua primeira experiência profissional ocorreu nas Voluntárias Sociais da Bahia,[21] trabalhando como menor aprendiz. Nesse período, trabalhava um turno nas Voluntárias Sociais e depois ia estudar Ensino Médio na Escola Raphael Serravale, um processo bastante cansativo, mas também muito significativo para sua trajetória de vida.

Em continuidade às suas experiências profissionais e ao gosto que tinha desenvolvido por ensinar, contou como era corrido o período em que trabalhou como professora de "banca" (reforço escolar): "*e aí eu dava banca de novo até nove e meia da noite, a domicílio, eu levava, eu tive inclusive várias crianças que passaram a gostar de Matemática [...]*". Esse período como professora de reforço escolar durou de 2001 até 2003, quando começou a trabalhar em um emprego formal em uma clínica e também em uma empresa na área de telemarketing.

Contou que posteriormente pediu demissão do emprego na clínica para poder estudar em um cursinho preparatório para o vestibular no turno vespertino, sendo aprovada no vestibular da UFBA em 2005 e iniciando o curso de Ciências Sociais no ano de 2006 *"[...] adentrei a UFBA para fazer Ciências Sociais e foi algo bacana, eu ainda trabalhava nesse telemarketing e estudava, sai do telemarketing porque já não queria mais e fui trabalhar com projetos na faculdade"*.

Em sua caminhada formacional, contou que durante o curso de Ciências Sociais na UFBA prestou vestibular para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), onde começou a cursar Eletrônica. Por conta de uma frustração que sofreu devido à incompreensão de uma de suas professoras em um momento delicado de sua vida, abandonou o curso de Ciências Sociais, e só reingressou no ano de 2008. Em 2010, concluiu o curso de Ciências Sociais, iniciando suas atividades docentes como professora de Sociologia e Filosofia em uma escola privada de Salvador.

Com a inauguração da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), em São Francisco do Conde no ano de 2013, surgiu a oportunidade para cursar uma especialização na área de Sociologia para o Ensino Médio através da parceria institucional entre UFBA e Unilab. A partir de então,

---

[21] As Voluntárias Sociais da Bahia são uma sociedade civil de direito privado e sem fins lucrativos, fundada por D. Lavínia Magalhães, esposa do então governador da Bahia Juracy Magalhães, em 21 de março de 1960. Desenvolvem ações de prestação da assistência social como direito de cidadania. Disponível em: http://www.vsba.ba.gov.br/pt-br/content/visao-missao-e-valores. Acesso em: 14 mar. 2022.

iniciou a busca por um campo profissional que ofertasse maiores oportunidades de emprego, fez a opção por iniciar o curso de Pedagogia na Universidade Salvador (Unifacs). Lembrou que tinha como objetivo se preparar para tentar uma vaga de professora na rede municipal de ensino de Salvador através de concurso público e que, por essa razão, abandonou o curso de Pedagogia na UNIFACS, iniciando em seguida um curso de complementação pedagógica em 2014, o qual concluiu em 2015.

No ano de 2016, prestou o concurso para professora da rede municipal de São Francisco do Conde, iniciando suas atividades docentes nesse município no ano de 2017, onde passou a atuar como professora de turmas multisseriadas.

3.3.4 Professora Clívia

A professora Clívia tem 54 anos, é licenciada em Pedagogia e possui 35 anos de atuação docente, sendo 15 anos de prática profissional na multisseriação na EJA nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apresentou-se como uma professora dedicada e, muitas vezes, preocupada e até ansiosa pelo desejo que seus alunos desenvolvam suas aprendizagens. Relatou que iniciou a sua carreira docente em 1986, quando tinha 20 anos de idade e começou a trabalhar com as séries “normais”.[22]

Clívia narrou que seu primeiro contato com a multisseriação ocorreu no ano de 2006 no contexto da EJA, que ainda é sua área de atuação atualmente. Conta que estava na faculdade de Pedagogia e que surgiu a demanda de realização de um estágio obrigatório do curso e assim teve uma experiência de algumas semanas na turma multisseriada: “*atuei e assim, eu me apaixonei, foi meu primeiro contato, eu me apaixonei muito, assim, pela turma, pela maneira deles se interessarem pelas atividades*”.

Após a experiência inicial de estágio, pediu uma oportunidade a diretora da escola para trabalhar com a turma e após alguns meses de espera surgiu então a oportunidade de trabalhar com a multisseriada: “*e, assim, eu fiquei, assim, muito feliz mesmo! E comecei a me envolver com eles*”.

[22] Termo apresentado pela professora para se referir ao trabalho docente como a organização do ensino seriado, sendo essa organização de ensino considerada como “normal” e não multisseriada.

A professora enfatizou que, antes de ter contato com a multissérie, já era professora do Ensino Fundamental seriado na mesma escola que se tornou professora de turma multissérie posteriormente, e, portanto, atuar na turma multisseriada foi uma escolha sua: "*na escola que eu trabalho tinha essa multisseriação à noite, aí eu disse assim, ah eu vou pedir a diretora para ver se eu consigo fazer essa troca*".

No capítulo a seguir, serão apresentadas algumas aproximações teóricas que contribuem para análise dos conhecimentos pedagógicos mobilizados pelas professoras no trabalho docente em turmas multisseriadas, a saber: ruralidades, trabalho docente e conhecimento pedagógico.

IV. APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE TRABALHO DOCENTE EM TURMAS MULTISSERIADAS

> [...] o trabalho docente ou pedagógico dos educadores do campo apresenta um desafio aos sujeitos educativos, o desafio de se reconhecer e de se questionar como sujeitos da história, produtores de conhecimento, de valores e ações, enfim, de cultura. (SOUZA; MENDES, 2012, p. 257).

Neste capítulo, são tecidas algumas aproximações teóricas sobre o trabalho docente em turmas multisseriadas, assumindo a perspectiva dos docentes enquanto produtores de conhecimento. Incialmente, apresentam-se breves reflexões sobre aspectos que caracterizam a contemporaneidade, em seguida, apontamentos sobre as diversas ruralidades e seus contornos na Região Metropolitana de Salvador e, por fim, aborda-se o trabalho docente e o conhecimento pedagógico de professores das turmas multisseriadas nas escolas rurais.

4.1 Marcas da contemporaneidade

Ao iniciar a escrita deste capítulo, faz-se necessário discutir, mesmo que abreviadamente, algumas questões relacionadas à contemporaneidade e aos modos como novos arranjos sociais são forjados para as representações e organizações dos espaços rurais. Dessa forma, apreender configurações do “mundo” que estávamos pesquisando ou que nos propomos a pesquisar é fundamental para diálogos implicados sobre o rural, a escola, os professores e suas formas de vida-existências. Essas considerações, inicialmente, intrigaram-me um pouco, pois pode parecer uma obviedade tratar sobre o mundo em que estamos inseridos.

Discutir sobre contemporaneidade propicia-me momentos de reflexividade sobre a realidade, que aparentemente é simples, está dada, mas que na sua essência carrega consigo uma série de contradições, mudanças e divisões.

Para chegar ao atual momento histórico, é necessário considerar uma série de transformações que se estabelecem na humanidade ao longo dos tempos, especialmente no que concerne à escola enquanto instituição social e sua atuação no arranjo societário. Para Enguita (1989), ocorrem transformações nas relações sociais de trabalho na passagem das sociedades “pré” e “pós” industrial.

Ao tratar do trabalho na era pré-industrial, Enguita (1989) aponta algumas de suas características: os trabalhadores controlavam o seu processo de trabalho, as técnicas podiam ser dominadas de modo simples por todos, o trabalhador assumia uma posição de controle absoluto sobre o processo laboral. Entre as diversas alterações sofridas sobre o trabalho na era pós-industrial, está a condição de perda do controle sobre a duração e a intensidade do trabalho, agora o “ritmo” é ditado pela máquina e os planos e metas estabelecidos devem ser atingidos.

A partir das considerações propostas por Enguita (1989), considero que essas transformações, que se dão nas relações de trabalho, concorrem por destituir o trabalhador de sua humanidade para favorecer a lógica de exploração de muitos em prol de alguns. Essas mudanças na lógica do trabalho não ocorrem por acaso, mas a partir da intencionalidade da lógica capitalista do lucro e da perda de autonomia do trabalhador, que, a meu ver torna-se, cada vez mais, destituído de sua possibilidade de ser "humano" em sua plenitude.

Diante da realidade contemporânea, marcada pelas contradições e a desumanização do ser, tendo em vista a produtividade e a acumulação de uns poucos, coloco-me a refletir sobre a condição do professor enquanto trabalhador. Como toda essa condição de exploração e de perda de autonomia e controle sobre o processo do trabalho foi sendo roubada dos trabalhadores de uma forma geral? Como essa triste situação alcança os trabalhadores da docência, especialmente, nas escolas da rede básica de educação?

Catini (2019) alerta para as tentativas de ampliação de controle material e político da educação em nossos tempos como iniciativas que buscam de toda forma exercer o domínio sobre o trabalho educativo:

> A terceirização do trabalho educativo é o próximo passo da privatização da gestão de escolas e sistemas de ensino 'reduzir ou eliminar a estabilidade no emprego, aumentar a supervisão e dar poder aos clientes (pais e alunos) para monitorar ou avaliar os professores' são algumas das principais estratégias do Banco Mundial para a educação básica. (CATINI, 2019, p. 36).

Trago para esse movimento de escrita e de rememoração de inquietações e vivências a participação em um evento acadêmico que aconteceu na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no período de 19 a 21 de setembro de 2019, o 10º Encontro Rede Estrado Brasil, cujo tema do encontro da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente foi "Autonomia do trabalho docente: caminhos para sua organização político-pedagógica".

Na mesa de abertura do encontro da Rede Estrado, tive a oportunidade de ouvir uma fala do professor Ricardo Antunes quando expôs questões sobre "Trabalho docente e trabalho no século XXI", possibilitando-me buscar algumas considerações que me ajudassem a compreender melhor as características da contemporaneidade.

Inicialmente, Ricardo Antunes apresentou algumas características da sociedade no século XX. Nesse período, o que se tinha era a sociedade do

automóvel e um marco desse momento histórico é o filme *Tempos modernos*, de Charlie Chaplin, obra que se destaca por retratar a usurpação dos saberes profissionais, a alienação do trabalhador, o produtivismo e a especialização do trabalho.

Ao avançar em sua fala, Ricardo Antunes apresentou como se deu o projeto de educação do século XX, através de uma educação nos moldes taylorista-fordista, que buscava formar força de trabalho para o mercado, pensamento que coaduna com Enguita (1989), ao considerar que a escola adotou como norte a preparação dos jovens para o mercado de trabalho, para a constituição de uma mão de obra assalariada “dócil e manejável”.

Na leitura que Ricardo Antunes faz da sociedade contemporânea, aponta para uma realidade marcada pela elevada precarização da estrutura do trabalho, na qual o cronômetro do trabalho são as “metas”. Basta considerar que o trabalhador passa a renunciar a sua vida, de sua família, de seu tempo e sua liberdade, tudo em favor das metas e das coisas que “necessita” adquirir.

Cabe destacar que essa lógica de precarização da estrutura do trabalho e de produtivismo tem alcançado, diretamente, a educação. Catini (2019, p. 35) aponta para uma lógica da gestão educacional norteada pela produtividade empresarial, que é caracterizada pelo “[...] estabelecimento de metas, avaliação sistemática do rendimento escolar, responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso, reduzindo o trabalho educativo ao produto”.

Como um resumo das características da contemporaneidade, poderia destacar: industrialização dos serviços; individualização do trabalho; “empreendedorismo”; proletarização de si próprio; além da mercadorização da universidade, que pode ser traduzida por uma série de ataques governamentais na atual situação do Brasil, de modo que as IES sofrem desmontes contínuos e é colocada em xeque a sua autonomia.

Esse conjunto de contradições, que marca a contemporaneidade, aproxima-se das reflexões e sistematizações construídas por Adorno (2003), quando apresenta a condição de um mundo tão desenvolvido cientificamente, mas que ainda convive com a miséria. Além da falsidade da própria condição do ser, que para Adorno (2003), “julga-se esclarecido sem sê-lo” e que nos mostra o cuidado que se deve ter com a educação, com o tipo de educação que desejamos para o nosso país e para o nosso povo. Uma educação que conduza para militarização? Uma

educação que conduza para a barbárie? Uma educação que conduza para alienação e indiferença?

Diante da necessidade que se apresenta, quanto à luta por uma educação que valorize as singularidades do ser humano, destaco a urgência que se coloca para a efetivação do direito à educação das populações que vivem nos diversos rurais do Brasil. Pensar a formulação de políticas públicas educacionais para essas populações exige a consideração das diversificadas formas de viver o rural.

Antes de avançar para uma consideração mais atenta sobre a ruralidade e a multisseriação no Brasil, apego-me a uma citação do professor Ricardo Antunes que diz “o trabalho que estrutura o capital desestrutura a humanidade”. Para tanto, faz-se necessário constante alerta para que a educação e o trabalho docente possam resistir à lógica mercadológica e utilitarista, existindo sempre como uma prática subversiva “[...] pois este é o único modo de negar os pressupostos objetivos da barbárie”. (CATINI, 2019, p. 39).

Considero, portanto, como necessária a luta pelo resgate da humanidade perdida/roubada do povo, como já alertava Freire (1987, p. 10): “a desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais”. Acredito que a educação crítica, progressista, emancipatória e iminentemente humana e humanizante assume papel fundamental no resgate dos valores da condição do ser.

4.2 Diversas ruralidades

Enquanto pessoa que tem uma forte ligação com o meio rural, a partir dos meus avós e também de meus pais, que foram trabalhadores da roça, além de viver a maior parte de minha vida residindo em um município do interior da Bahia, que possui características e a cultura rural como predominante, toca-me profundamente buscar compreender questões sobre as ruralidades e suas especificidades.

De acordo com informações do (IBGE), em 2016, a população brasileira tem apresentado um movimento de concentração urbana chegando em 2015 a 84,7% da população em áreas urbanas. Convém pontuar que, segundo o IBGE, são consideradas como urbanas áreas correspondentes às cidades, às vilas e às áreas urbanas isoladas e como rurais toda área fora desses limites. Apesar da

predominância da população urbana, existe ainda um considerável contingente populacional que reside no meio rural, segundo Souza e demais autores (2018a), com base em dados do IBGE de 2010, são mais de 30 milhões de cidadãos que residem em contextos rurais e esse número ainda seria maior se fossem adotados critérios territoriais para delimitar as áreas rurais.

Durante muito tempo e, ainda hoje, ouvem-se expressões cotidianas que remetem ao rural enquanto espaço de atraso. Não é sem razão que muitas crianças que vivem no meio rural acabam por renegar a sua identidade. A partir das diversas marcas pejorativas que estigmatizam aqueles que vivem e trabalham no meio rural, é que se torna cada vez mais necessária a compreensão dos aspectos histórico-sociais que constituem os diversos rurais ao longo da história do Brasil.

Uma das formas mais comuns de se referir ao espaço rural brasileiro é pela ótica da falta de estrutura e oportunidade, bem como da pobreza e da ausência de serviços públicos. É como se os espaços que constituem os rurais brasileiros fossem somente lugar de ausência de “progresso” e “desenvolvimento”.

Considero como necessária a busca pela ressignificação desse olhar sobre o contexto rural brasileiro, além de um redimensionamento de análise, que busque considerar não apenas o território rural, enquanto espaço, mas fundamentalmente considerar os sujeitos que estabelecem relações de vida, que materializam suas existências e constituem, assim, as ruralidades brasileiras.

Wanderley (2011), ao apresentar uma síntese de variados estudos que tratam dos estudos rurais no Brasil, aponta para a necessidade de um redimensionamento do olhar científico para esse contexto social, uma vez que durante muito tempo, os estudos estiveram “[...] subordinados às grandes questões referentes ao desenvolvimento da agricultura, como se a agricultura explicasse plenamente o rural”. (WANDERLEY, 2011, p. 107).

Torna-se perceptível o equívoco de considerar como rurais apenas os espaços e modos de vida voltados à agricultura. Perde-se sentido, então, referimo-nos ao rural, mas destacarmos a valorização dos diferentes espaços e as relações heterogêneas dos rurais. Souza e demais autores (2018a) observam que, falar em ruralidades diz respeito ao entrecruzamento de territorialidades, bem como identidades e culturas rurais.

O que se pode considerar até aqui é a existência de um universo social ampliado e diverso, que caracteriza o conjunto rural brasileiro. Para se ter uma ideia

de quão vasta é essa constituição, ao considerar apenas a vinculação com a terra, já é bastante ampla a constituição rural, como destacado por Wanderley (2011), ao afirmar que:

> [...] essas características revelam uma grande diversidade de situações concretas, que geram múltiplas identidades, dentre as quais: pequenos e médios produtores agrícolas, envolvidos em formas produtivas distintas; assentados da reforma agrária; trabalhadores assalariados, que residem em pequenos aglomerados rurais; comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombolas; povos da floresta em sua multiplicidade de expressões. (WANDERLEY, 2011, p. 110).

Se ao considerar apenas as relações de vinculação com a terra, já nos deparamos com uma variedade de conceitos que buscam dar conta dos sujeitos e de suas diferentes identidades, compreendo, então, que muitos outros espaços, sujeitos e identidades passam a integrar o rural, que são as marés, os ribeirinhos, os pescadores, os caiçaras, os mangues, as regiões insulares, as marisqueiras, os babaçuais, entre outros. Essa diversidade rural se manifesta no contexto do município de São Francisco do Conde e é apresentada sob a perspectiva da Professora Amarilis:

> *[...] é uma área assim bastante rural, rural mesmo do campo e tem a parte da ilha que tem aquela parte do manguezal que é característico de São Francisco do Conde, essa paisagem, essa especificidade lá. E tem uma parte ali que tem a questão que muitos pais trabalham mesmo com pesca e com a mariscagem e é bem todo mundo muito simples, os pais você percebe que têm uma simplicidade muito grande e os meninos realmente nesse ritmo, ali tudo é muito família tudo morando ali perto um do outro, tudo muito próximo ali as casas e fica tudo bem distante ali de Candeias e de tudo.* (Professora Amarilis).

Quanto à noção de ruralidade, é necessário estabelecer a definição do rural, pois, para Souza e demais autores (2017b), as ruralidades estão fundamentadas nas identidades sociais dos sujeitos do meio rural e seriam, então, as diferentes maneiras de viver o rural e que vão variar a depender dos conteúdos, heranças, valores, hábitos e experiências.

Ao tratar da compreensão sobre o conceito de ruralidade, Wanderley (2011, p. 120) propõe que “em seu sentido geral, diz espeito às relações, às representações e aos sentimentos de pertencimento, referidos ao meio rural e aos modernos processos de integração campo-cidade”. Tomando esse entendimento sobre as ruralidades, abre-se caminho para a uma reconfiguração sobre o que seria o rural, os rurais ou outro rural.

Segundo Souza e demais autores (2018ª, p. 29), o entendimento sobre a existência de um outro rural pressupõe, então, “uma concepção de rural que é fruto da modernidade e que já foi modificada pelos processos de globalismos e localismos fazendo surgir outras ruralidades, híbridas”.

A partir da constatação do movimento de urbanização que tem crescido no contexto brasileiro, faz-se necessário refletir sobre a permanência das identidades sociais e das formas de viver o rural que permanecem presentes no cotidiano das pessoas ainda que residam em áreas consideradas urbanas.

Moreira (2005) apresenta um olhar para o rural contemporâneo e para as diversas facetas que necessitam ser consideradas, ao discutir sobre ruralidades na contemporaneidade. Para o autor, as identidades rurais atuais estão distanciadas das identidades absolutas e coesas que se tinha em períodos históricos anteriores. Ao tratar dessas novas formas de viver o rural, aponta que:

> [...] paradoxalmente, estaremos falando de rurais sem território e sem natureza, bem como de rurais tradicionais vivenciados nas cidades e no presente. Mesmo que concebidas como simulacros, representações e virtualidades, essas ruralidades compõem elementos da realidade e das identidades contemporâneas. (MOREIRA, 2005, p. 15).

Considero, então, que, ao tratar das ruralidades, ancoro-me na concepção das transformações sociais e de um olhar para as identidades sociais que estão sendo forjadas na pós-modernidade. O olhar sobre o rural que considerarei neste estudo baseia-se no que Moreira (2005) propõe, uma ruralidade que não é necessariamente oposta ao urbano e que está sujeita a reelaborações e que está mais vinculada à representação social dos sujeitos. A professora Ave do Paraíso retrata a realidade da comunidade rural na qual trabalha, em que, apesar das dificuldades enfrentadas, as famílias contam com acesso à internet e recursos tecnológicos:

> *Eu percebo, a gente sabe mesmo que lá não tem muito essa questão, a dificuldade não é tanto essa questão de acesso, não que a internet lá seja boa, a internet lá é horrível, uma porcaria, eu morei lá na região e eu sei que a internet lá é ruim, a internet é realmente ruim, mas todo mundo tem um celular, todo mundo tem um WhatsApp*. (Professora Ave do Paraíso).

A narrativa da professora Ave do Paraíso aponta para um contexto rural que está cada vez mais marcado pela presença dos recursos tecnológicos digitais,

apresentando ressignificações e impactando a vida daqueles que vivem nas comunidades rurais.

Para compreender as ruralidades contemporâneas, destaca-se a análise proposta por Moreira (2005), que apresenta a ideia de uma discussão que considere as relações, os fluxos culturais e materiais entre ruralidade e urbanidade, rompendo com a noção de um rural que se opõe ao urbano, quando afirma que:

> [...] este rural é ao mesmo tempo urbano e global. Já tecnificado, industrializado, urbanizado e civilizado, a imagem desse rural da alta ou da pós-modernidade reescreve as identidades rurais tendendo a construir o agricultor como o jardineiro da Natureza e como guardião do patrimônio natural e das tradições culturais, agora a serem preservadas. Nessa nova imagem, o rural já não se diferencia do urbano [...]. (MOREIRA, 2005, p. 32).

Na perspectiva de análise apresentada por Moreira (2005), abordar as ruralidades na contemporaneidade é tomar como referência as relações entre o local e o global, partindo da ideia de que esse local globalizado é “desterritorializado”, ou seja, trata-se do desaparecimento de uma possível fronteira que separa o urbano e o rural.

No sentido de melhor perceber essas ruralidades contemporâneas, que vêm se constituindo no Brasil, destaca-se a concepção de Souza e demais autores (2017), quando optam por conceberem a ruralidade, através das identidades dos sujeitos rurais e que se constitui a partir de pelo menos três características: enquanto espaço singular e coletivo, constituído pelas diversidades dos sujeitos e pelos modos de produção e como lugar do acontecer da vida. De modo que, enquanto espaço singular e coletivo, o rural está constituído pelas dimensões históricas, geográficas e socioculturais, pelas diversidades e modos de vida dos sujeitos, os quais se constituem pelas dimensões econômicas, socioambientais, simbólicas, materiais, entendendo o rural como o lugar de acontecer da vida, materializando-se pela cultura e pelos modos de existência humana.

Diante do contexto de transformações sociais e tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea, Moreira (2005) destaca a ruptura entre a oposição rural/urbano de modo que ambos já não se constituem mais como mundos “desnivelados”, uma vez que as tecnologias foram sendo assimiladas por toda parte, o que já se pode perceber também no campo, onde se tem a presença, cada vez mais intensa, de tecnificação, maquinização e quimificação dos processos que

envolvem o trabalho e a produção, ocasionando, assim, novas facetas e continuidades entre o urbano e o rural.

A percepção sobre as diversas ruralidades que se materializam no contexto da Região Metropolitana de Salvador foi percebida, inicialmente, em uma primeira ida ao campo empírico da pesquisa, no município de São Francisco do Conde. Em uma tarde de segunda-feira, decido ir a São Francisco do Conde, com o intuito de observar um pouco do contexto de um dos municípios lócus da pesquisa. A intencionalidade era a de observar e de fotografar um pouco das ruralidades constituintes desse lugar.

Saio de motocicleta, aproveitando o início de uma tarde ensolarada, nem parecia que ontem havia caído uma forte chuva nessa região. Ainda na estrada, passo a observar, mais atentamente, os contornos da vegetação que me cerca em todo caminho. Inicialmente, passo pelo distrito de Paramirim, percebo algumas pessoas no ponto de ônibus, parece-me que são moradores a espera de transporte para ir a Candeias.

A ida a Candeias para os moradores dos distritos que pertencem ao município de São Francisco do Conde é uma atividade rotineira, visto que Candeias é um município de maior porte e com um comércio que atrai os moradores das cidades do entorno, como São Francisco do Conde, Madre de Deus e São Sebastião do Passé.

Continuo a seguir meu caminho pela rodovia BA-522, em uma estrada bastante danificada e com trechos apertados, lugares onde só passa um veículo por vez. Passo por mais um distrito, o de São Francisco do Conde, dessa vez trata-se do lugarejo chamado de Monte Recôncavo; na beira da rodovia, alguns jovens encontram-se posicionados com suas motocicletas aguardando passageiros que fazem uso do serviço de mototáxi para subir a longa ladeira que caracteriza o “Monte”.

A partir desse ponto, só vejo pequenas fazendas e propriedades rurais, além de alguns resquícios do que parece sobrar da atividade petroleira na região. Deparo-me com algumas estruturas metálicas, parecem inutilizadas, avisos de atenção e cuidado, além de algumas tubulações cercadas na beira da rodovia. Durante o trajeto de ida para São Francisco do Conde, percebo alguns poucos animais, como cavalos e alguns poucos bois que fazem parte da paisagem.

Enfim, chego ao portal de entrada da Cidade de São Francisco do Conde. Faço uma breve parada para registrar o cartão de visitas desse lugar. Ainda de cima da motocicleta registro o Portal de Boas-Vindas a São Francisco do Conde.

Figura 6 – Portal de entrada de São Francisco do Conde (BA)

Fonte: acervo do pesquisador, 2020.

Ainda em frente ao portal de chegada a São Francisco do Conde, contemplo a minha esquerda algumas plantações de mandioca, mas o que me chamou mais a atenção foi que, ao fundo das pequenas plantações de mandioca está a estrutura de exploração de petróleo, ao que me aprece ainda em atividade.

Figura 7 – Plantação de mandioca na entrada da cidade

Fonte: acervo do pesquisador, 2020.

Foi bastante interessante perceber a proximidade e uma quase continuidade, entre a plantação de mandioca e a estrutura do que parece ser uma pequena base

voltada para atividade de exploração de petróleo. Essa proximidade entre a atividade agrícola de uma pequena plantação e uma estrutura de tanques voltadas ao armazenamento de petróleo, uma atividade altamente especializada e que lança mão de recursos tecnológicos tão modernos, fez-me perceber, de maneira muito clara, a ideia de uma continuidade entre o rural e o urbano, caracterizando o que Moreira (2005, p. 32) vai nomear de um rural híbrido, desterritorializado “este rural é ao mesmo tempo urbano e global”.

Ao prosseguir pela cidade, vou percebendo um lugar pacato, muito tranquilo. Algumas crianças sentadas em cadeiras aguardam compradores para as fatias de jaca, que estão em cima de uma pequena mesa na calçada de sua casa. Descendo um pouco mais, deparo-me com uma bela paisagem, são as águas que cercam parte da cidade e que formam a orla de São Francisco do Conde.

Figura 8 – Orla de São Francisco do Conde (BA)

Fonte: acervo do pesquisador, 2020.

A paisagem que contemplo ao descer a ladeira, que é uma das principais vias de circulação da cidade, conduz-me à orla de São Francisco do Conde, as águas que contemplo ao fundo da paisagem, são as águas do Rio Subaé, que vão ao encontro da Baía de Todos os Santos. Dirijo-me rapidamente para a Orla, para observar mais de perto e tentar registrar as singularidades desse lugar.

Ao chegar à orla, deparo-me com as águas do rio Subaé e de seu encontro com a Baía de Todos os Santos, tendo ao fundo a Ilha de Cajaíba.

Figura 9 – Águas do Rio Subaé na Orla de São Francisco do Conde (BA)

Fonte: acervo do pesquisador, 2020.

Ainda é possível ver a existência de um antigo porto, que servia aos pescadores e embarcações locais, mas que já se encontra deteriorado pelo tempo.

Figura 10 – Porto da Orla de São Francisco do Conde (BA)

Fonte: acervo do pesquisador, 2020.

Continuo meu percurso pela orla de São Francisco do Conde, vou observando os moradores e comerciantes das barracas que ficam nas calçadas, além das atividades dos pescadores, alguns parecem fazer ajustes em suas redes, outros conversam, funcionários da prefeitura caminham pela calçada. Aproximo-me da mureta e passo a ver com mais detalhes como se materializa o modo de vida daqueles que encontram nas águas a sua subsistência.

Figura 11 – Embarcações dos pescadores locais

Fonte: acervo do pesquisador, 2020.

Com a maré baixa e os pequenos barcos ancorados na praia, é possível perceber a importância da atividade pesqueira para a comunidade local. São dezenas de embarcações das mais variadas cores e tamanhos que parecem aguardar a subida da maré para ganharem as águas em busca dos frutos do mar e do sustento das famílias. Afasto-me um pouco da beira da praia e me deparo com uma rede estendida, além de um grupo de pescadores que mais ao longe parecem se organizar para mais uma ida ao mar.

Figura 12 – O trabalho do pescador

Fonte: acervo do pesquisador, 2020.

Figura 13 – A rede de pesca

Fonte: acervo do pesquisador, 2020.

Registrar um pouco da dinâmica de vida daqueles que habitam esse lugar que convivem de modo singular com as águas e suas riquezas faz-me perceber quão rica e diversa é a humanidade que caracteriza as diversas ruralidades enquanto espaços de vida.

A orla franciscana mostrou-se para mim como um espaço extremamente importante para essa comunidade. Ao que soube, em conversas informais, é que na orla ocorrem diversas festas e manifestações culturais locais.

Caminho um pouco mais, continuo a observar os barcos e ao longe um altar a Iemanjá, um retrato da fé dos pescadores, na qual se ancoram para vencer as dificuldades diárias, a Rainha do Mar.

Figura 14 – Um retrato da fé dos pescadores

Fonte: acervo do pesquisador, 2020.

Já é quase fim de tarde, preparo-me para deixar a zona urbana de São Francisco do Conde em direção a Candeias. Durante o trajeto de volta, observo jovens a cavalo na beira da estrada, que parecem divertir-se no lombo dos animais em uma cavalgada bem descontraída.

Já no fim do percurso, bem próximo de Candeias, avisto uma pequena barraca na beira da estrada, com algumas batatas e frutas para vender, enquanto dois homens conversam ali próximo. Paro a motocicleta e pergunto pelo proprietário da barraca, que se identifica como Seu Antônio. Pergunto pelo preço da mercadoria e digo que vou levar.

Em uma rápida conversa com seu Antônio, ele se identifica como um pequeno agricultor familiar, faz questão de me dizer que muita gente famosa compra em sua pequena barraca: "*aquele cantor lá, famoso de Candeias, de arrocha. Que tem a voz fina, Pablo, ele só compra batata aqui comigo, ele e os parentes dele sempre quando passa aqui, para pra comprar comigo*".

Seu Antônio ali na beira da rodovia faz questão de me atender e de mostrar com toda satisfação como ele é conhecido e valorizado por um cantor popular, que como ele mesmo diz "*só compra batata aqui comigo*".

Figura 15 – Barraca de Seu Antônio – Rodovia BA-522

Fonte: acervo do pesquisador, 2020.

Em minha conversa com Seu Antônio, pergunto sobre a produção das batatas, se ele mesmo planta, ele me diz que sim, mas que também compra de outros “companheiros” que produzem e compram para revender. Despeço-me de seu Antônio, o rapaz que conversava com ele brinca de longe e diz “tá ficando famoso”, acredito que por conta da foto que fiz da barraca de Seu Antônio e pelo relato do cantor famoso que frequenta aquela barraca.

Ao fim dessa intensa tarde de segunda-feira, retorno para casa carregando na bagagem registros de uma variedade de experiências sobre a materialização da ruralidade em São Francisco do Conde. Em um curto espaço de tempo, vou catalogando imagens das diversas ruralidades que compõem o contexto da pesquisa em São Francisco do Conde.

Nessa primeira caminhada pelo campo de pesquisa, deparei-me com a relação de complementariedade rural-urbano, que se faz pela estreita e continua relação entre os moradores dos distritos com as cidades maiores, como é o caso de Candeias. A venda de produtos na calçada de casa, como as meninas que vendiam jaca e a realidade de seu Antônio, que tem em sua barraca o meio de subsistência de sua família. Sem falar, é claro, dos pescadores que encontram nas águas o sustento de suas famílias. Tudo isso é ruralidade!

Nessa imersão inicial em um dos municípios que compõe o lócus da pesquisa, foi possível perceber ainda que, de modo superficial, um pouco das diversas ruralidades que se manifestam na Região Metropolitana de Salvador e que integram as configurações da ruralidade na contemporaneidade.

Ao ter contato com Seu Antônio e sua barraca de frutas à beira da rodovia, considerando que em nossa breve conversa ele se identificou como um “pequeno agricultor familiar”, despertou-me o desafio de conhecer conceitualmente como se caracteriza o agricultor familiar, enquanto ator social que compõe o mundo rural na contemporaneidade.

Em minhas buscas sobre o agricultor familiar, como personagem presente no contexto da ruralidade brasileira, encontrei os estudos de Wanderley (2011), para quem as unidades familiares de produção se apresentam como uma possibilidade de transformar os processos de produção no meio rural, ou seja, é possível vislumbrar o pequeno agricultor familiar enquanto capaz de assumir “[...] maior oferta de produtos, maior rentabilidade dos recursos produtivos aplicados e a plena valorização do trabalho”. (WANDERLEY, 2011, p. 89).

A figura do pequeno agricultor familiar é frequente na realidade rural brasileira. Em minha rotina de deslocamento diário entre as cidades do Recôncavo baiano – refiro-me aos trajetos que faço entre o trabalho em uma escola rural de São Francisco do Conde (Candeias-São Francisco do Conde) e aos meus deslocamentos para as atividades acadêmicas na UNEB em Salvador (Candeias-Salvador) –, deparo-me, constantemente, com trabalhadores e trabalhadoras que ofertam seus produtos em pequenas barracas improvisadas na beira das rodovias.

Seu Antônio se configura como um de muitos outros sujeitos que vivem da pequena produção e que assumem a diversidade de relações existenciais com os rurais do Brasil. Wanderley (2011) destaca a presença significativa desses agricultores familiares no Nordeste brasileiro quando afirma que:

> [...] cerca de metade dos estabelecimentos familiares está localizada na Região Nordeste, onde representam 89% dos estabelecimentos agrícolas da região.
> Com efeito provém desse setor, entre outros bens: 87% da produção de mandioca; 70% do feijão, 58% do leite, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, bem como 59% do rebanho de suínos, 50% dos efetivos avícolas e 30% do gado bovino [...]. (WANDERLEY, 2011, p. 92).

Com o intuito de estabelecer uma melhor compreensão sobre as ruralidades que se materializam no contexto da Região Metropolitana de Salvador, especialmente na microrregião de atuação do Consorcio Somar, apresento um pouco da minha chegada a essa região, enquanto migrante e sujeito que se fixou nesse lugar nos últimos anos.

A minha vinda para a Região Metropolitana de Salvador ocorreu no ano de 2017 e se deu em decorrência de minha aprovação no concurso público municipal realizado pela Prefeitura de São Francisco do Conde. Antes de chegar a essa região, eu morava no município de Coaraci no território litoral sul da Bahia, que é ambientado pelas fazendas de cacau.

O meu primeiro contato com a capital baiana é feito através de minhas tentativas de ingressar no PPGEduC da UNEB. Fazer o concurso público para professor no município de São Francisco do Conde foi a alternativa de me fixar de maneira mais próxima à UNEB e ao PPGEduC.

Lembro-me que deixei o município de Coaraci em uma segunda-feira e rumei de ônibus para Salvador, com pouca bagagem, mas com o coração carregado de

apreensão e saudades da família. Cheguei a Salvador bem cedo e peguei mais um ônibus, dessa vez para São Francisco do Conde. Ao dormir durante o trajeto, acabei por despertar na entrada do município de Candeias, sem nem saber ao certo em qual cidade estava. O primeiro lugar que avistei foi um monumento na entrada da cidade, que fiquei sabendo depois através dos moradores que se chamava Trevo do petróleo (Figura 16).

Figura 16 – Trevo do petróleo

Fonte: http://cidadeemfocoba.blogspot.com/2012/10/.

Durante minha rápida passagem por Candeias, o ônibus faz uma parada no terminal rodoviário da cidade e logo depois me desloco para São Francisco do Conde para participar da Jornada Pedagógica promovida pela Secretaria Municipal de Educação.

Figura 17 – Terminal Rodoviário de Candeias

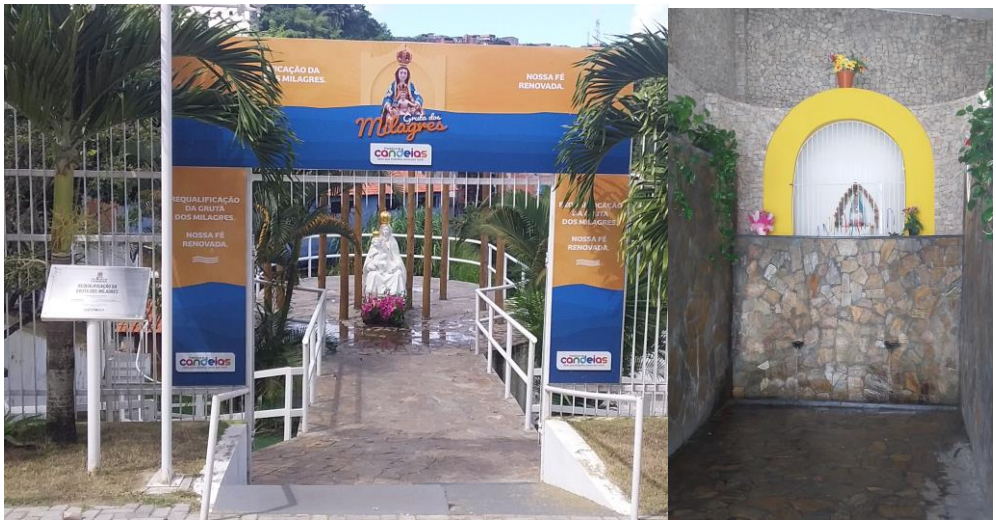
Fonte: https://bahianoticia.com.br/candeias.

De volta para Candeias ao fim do dia, deparo-me com uma cidade com bastante movimento comercial. Passo pelas principais ruas e começo a sentir um pouco da forte dinâmica do comércio que sustenta a economia local. Segundo Nascimento (2014), remonta do fim do século XVII o afloramento comercial em Candeias, que resultou, dentre outros fatores, de um acontecimento miraculoso em uma fonte no território de Candeias, atraindo centenas de romeiros e devotos de Nossa Senhora das Candeias, que vinham para essa localidade em busca de milagres, movimentando assim o comércio local:

> Desde o episódio milagroso, atraídos pelo culto à Santa, centenas de devotos partiam de diversas regiões da Bahia e do Brasil. [...] Nos períodos de festejos à santa padroeira, era movimentado o comércio local com a venda de imagens, santinhos e objetos de devoção. A visita dos romeiros, maiores a cada ano, também provocaram o surgimento de pontos de venda de refeições, de aluguel de casas de banho e de pensões para pouso. (NASCIMENTO, 2014, p. 34-35).

Atualmente, o município de Candeias ainda atrai fiéis e romeiros de diferentes lugares do Brasil, que são movidos pela fé e buscam os milagres de Nossa senhora das Candeias. A fonte dos milagres é um ponto importante do calendário religioso local (Figura 18).

Figura 18 – Fonte dos milagres



Fonte: acervo do pesquisador, 2022.

Um dos lugares de bastante movimento durante toda a semana é a feira, que atrai comerciantes e produtores de Candeias, São Francisco do Conde, Madre de Deus, São Sebastião do Passé, Maragogipe e outros municípios próximos, sendo um local de bastante fluxo e concentração de feirantes e consumidores de Candeias e cidades circunvizinhas.

Para Nascimento (2014), é histórica a constituição da feira como um dos principais pontos de aglutinação de moradores em Candeias, pois:

> até o final da década de 1950, a feira era realizada aos sábados, embaixo de um barracão de zinco, passando a constituir-se em um fator de integração, pois os chefes políticos locais e dos povoados próximos consideravam o dia da feira um momento propício para celebrar contatos e reuniões. (NASCIMENTO, 2014, p. 37).

Figura 19 – Central de abastecimento de Candeias (BA)

Fonte: https://prefeitura.candeias.ba.gov.br/2021/02/.

Ao fixar-me em Candeias com minha família, começo a conhecer um pouco melhor sobre sua história e a dinâmica que favorece à cidade a característica de polo comercial dessa microrregião da Região Metropolitana de Salvador. No contato com moradores e vizinhos da cidade, ouvi suas histórias sobre esse lugar, que viveu tempos áureos com a descoberta dos primeiros poços de petróleo e a construção de uma das maiores refinarias de petróleo do Brasil, a Refinaria Landulpho Alves.

Figura 20 – Refinaria Landulpho Alves (RLAM)

Fonte: https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/tcu-pede-avaliacao-tecnica-sobre-possivel-suspensao-da-venda-da-refinaria-landulpho-alves/.

Nascimento (2014, p. 42) destaca que foi em Candeias em 1941 que se deu a descoberta e perfuração do primeiro poço comercial de petróleo do Brasil “[...] abrindo caminho para a construção da primeira Refinaria de Petróleo em suas imediações, a Refinaria de Mataripe e, posteriormente, a criação da Petrobrás”.

Um dos moradores com quem conversei longamente em minha chegada à cidade foi Seu Gilberto, que me narrou que Candeias era um lugar de muito emprego e prosperidade. Nas palavras dele, essa era uma cidade na qual as pessoas podiam escolher em qual “firma” gostariam de trabalhar. A chegada da RLAM e a construção e manutenção de toda sua estrutura gerou muita riqueza e empregos, atraindo muitos migrantes para essa região, como destaca Nascimento (2014):

> Vale salientar que significativa parte dos trabalhadores sobrevivia de atividades agrícolas. Ocorreu recrutamento de trabalhadores de diversas regiões da Bahia, do Brasil e, até mesmo, de outros países. A necessidade de uma grande quantidade de trabalhadores potencializou uma migração significativa de homens em busca de contratação na nova indústria de petróleo. Grande parte da população masculina de Candeias e de suas redondezas desempenhou um importante papel. (NASCIMENTO, 2014, p. 47).

Seu Gilberto, que trabalhou durante muitos anos como eletricista prestando serviços na refinaria de petróleo, também me contou que esses tempos áureos ficaram para trás e que aquelas pessoas que souberam aproveitar conseguiram se estabelecer, mas que a realidade agora é outra.

Ao ouvir as palavras de Seu Gilberto em uma conversa informal em sua casa, penso que suas considerações decorrem da baixa demanda de serviços e oportunidades de emprego vinculados à RLAM na atualidade, bem como a concretização de sua venda para um fundo financeiro dos Emirados Árabes,[23] venda que é bastante questionada pelos trabalhadores que ainda estão vinculados à refinaria.

Na tentativa de estabelecer uma melhor compreensão sobre os atores sociais que constituem as ruralidades na Região Metropolitana de Salvador e como esses trabalhadores se organizam nas suas vivências de trabalho e subsistência no território do Recôncavo baiano, entrei em contato com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Candeias e com a Associação de Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares de Candeias e São Francisco do Conde (Astraf).[24]

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Candeias e a Astraf são organizações que buscam fazer a representação dos pequenos produtores e agricultores familiares dos municípios de Candeias, São Francisco do Conde e adjacências na luta pela implementação de políticas públicas que fomentem a agricultura familiar e a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores rurais.

---

[23] A RLAM – antiga Refinaria Landulpho Alves – teve sua venda concretizada pela Petrobrás em 2021 para Acelen, empresa criada pela Mubadala Capital, dos Emirados Árabes.

[24] Em 2010, na luta pela democratização da terra, o movimento social de Trabalhadores Rurais de Candeias formou a Associação Comunitária dos Agricultores Sem Terra do Assentamento Vista Bela e Fazenda Mamão. A associação reúne uma série de pequenos produtores da agricultura familiar de diversos assentamentos, entre eles: Assentamento União; Acampamento Caroba; Fazenda Mamão; e Fazenda Pindoba. Os pequenos produtores têm experiência no plantio e colheita de frutas, e a produção familiar é vendida boa parte como frutas *in natura* para merenda escolar. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xViERmpAIww. Acesso em: 26 maio 2021.

A direção do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Candeias e São Francisco do Conde informou que o surgimento da entidade está vinculado à luta pela redemocratização do Brasil após o golpe militar de 1964. E que por estar localizado em uma região metropolitana, muito próxima à capital do estado, a visão do poder público estaria mais voltada para os setores econômicos da indústria e dos serviços, afetando assim a cadeia produtiva do meio rural, que acaba por estar uma condição de invisibilidade.

As consequências da ausência do apoio estatal para o desenvolvimento da cadeia produtiva rural em Candeias e São Francisco do Conde afetam toda uma geração de trabalhadores e trabalhadoras rurais, pois os filhos desses agricultores não teriam interesse em permanecer vinculados à vida no meio rural, enquanto se propaga uma imagem estigmatizada do rural enquanto lugar de atraso, especialmente, na figura dos trabalhadores rurais e de suas vidas de sofrimento e trabalho duro. Apesar da existência de uma nova ruralidade em curso no Brasil, pouco se avança para o seu desenvolvimento no contexto dos municípios da área de atuação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

É diante dessa heterogênea composição de sujeitos, territorialidades, vivências e experiências que se coloca o trabalho docente nas turmas multisseriadas que permeiam majoritariamente as áreas rurais. Em seguida, buscarei destacar alguns aspectos, que marcam a educação e as escolas rurais no Brasil.

4.3 Educação e a escola rural

Falar sobre a educação e a escola no meio rural brasileiro pressupõe o desafio de considerar a diversidade e riqueza que compõe esse contexto, como lugar de manifestação e acontecimento da vida, mas que ainda sofre com uma parca oferta educacional para sua população.

Pinto e demais autores (2006), ao apontarem os desafios para a educação no meio rural, chamam a atenção para uma série de vulnerabilidades que caracterizam esse contexto: desigualdade de oportunidades, que se materializa por meio de menor renda se comparado aos centros urbanos, além de menor acesso à educação formal, ocasionando elevados índices de analfabetismo. Tais fatores retratam o histórico abandono do poder público frente à oferta educacional para os povos do

campo que habitam os territórios rurais. Essas dificuldades são rememoradas pela professora Primavera ao lembrar-se de sua infância como aluna de escola rural:

> *Para começar, eu sou uma aluna, eu sou uma criança, eu fui uma criança que cresceu na zona rural, então meu primeiro contato com a educação na escola, com a educação escolar, ela se deu numa escola de zona rural multisseriada. Então, eu estudava junto com os meus irmãos. Que tinha dois anos, três anos, quatro anos a mais do que eu, então eu caçula fui para escola nesse contexto de escola multisseriada. Então, nós tínhamos que andar, a gente caminhava mais ou menos uns 30-40 minutos para chegar na escola e na escola como era tudo muito misturado.* (Professora Primavera).

No que se refere à condição de funcionamento das escolas rurais no Brasil, Pinto e demais autores (2006) alertam para a precariedade da estrutura física das unidades escolares e para a ausência de condições mínimas para que se garanta o acesso e a permanência dos estudantes.

> Quanto aos recursos disponíveis na escola, ainda para aquelas que oferecem Ensino Fundamental, 21% não possuem energia elétrica, apenas 5,2% dispõem de biblioteca e menos de 1% oferece laboratório de ciências, de informática e acesso à Internet. Esses dados indicam a necessidade do estabelecimento de políticas globais para o setor que não negligenciem a especificidade do campo em relação à cidade. (PINTO *et al.*, 2006, p. 31).

Todo esse conjunto de fatores negativos que marcam a oferta educacional para as populações rurais no Brasil resultam do abandono que é histórico e que tem se perpetuado na política educacional brasileira. Rangel e Carmo (2011) fazem algumas considerações históricas sobre a educação rural no Brasil quando afirmam que:

> Nesta revisão histórica, vale também lembrar que, somente no texto da Lei de 15 de outubro de 1827, em seu artigo primeiro, pode-se notar um aceno para o contexto do campo, nos seguintes termos que determinam: '[...] em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias'. (RANGEL e CARMO, 2011, p. 209)

É perceptível que as inúmeras dificuldades enfrentadas pelas populações rurais, para ter acesso às oportunidades educacionais, resultam da falta de prioridade do poder público. Souza e demais autores (2017b, p. 28) destacam que nunca ocorreu de fato uma oferta educacional no Brasil que contemplasse as reais necessidades do meio rural e de sua população, visto que "a oferta da educação

nunca foi priorizada pelos órgãos competentes no decurso da história da educação brasileira”.

Como resultado da negação de uma educação de qualidade e que esteja vinculada aos contextos dos povos do campo, Barros e demais autores (2015) alertam para a precariedade das condições existenciais das escolas rurais no Brasil, o processo de ensino e aprendizagem sofre inúmeras interferências decorrentes de uma série de fatores: precariedade da estrutura física, prédios necessitando de reformas, ausência de energia elétrica e água potável, além de dificuldades referentes ao transporte de estudantes e professores. O trajeto percorrido até chegar à escola é um desafio diário que a professora Amarílis enfrenta:

> *[...] para chegar lá a gente tem que acordar quatro horas da manhã e aí daqui eu vou para o metrô, pego o ônibus e vou para o metrô para ir para uma outra estação para lá pegar o Candeias (ônibus), aí em Candeias lá eu desço e pego lá uma van (transporte alternativo municipal) e essa van me leva até ao Ferrolho, chegando no Ferrolho, eu atravesso toda a Muribeca, porque fica ali na região da Muribeca, daquele distrito ali chamado Muribeca, que é enorme, no finalzinho de tudo lá no final mesmo do percurso é que tem esse lugar chamado Ferrolho, aí eu desço e tem que atravessar de barco, terminar a viagem atravessando de barco*. (Professora Amarílis).

Chegar à escola, enfrentando uma série de deslocamentos como apresentado pela Professora Amarílis evidencia o quanto que o trabalho docente envolve, de maneira mais ampla, todo um movimento que impacta a vida das professoras antes de chegar à escola, durante o período que estão na escola e após deixar o espaço escolar, reiniciando as travessias da vida-profissão, rural-urbano e suas inter-relações.

Considerando a triste situação de abandono das escolas rurais e das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e professores que vivenciam a construção do conhecimento nesse contexto, destaca-se a necessidade de estudos que considerem as especificidades das escolas rurais e que contribuam para a melhoria das condições de ensino-aprendizagem, no âmbito dessas unidades escolares.

4.3.1 Turmas multisseriadas: uma realidade presente nas escolas rurais

Na busca por uma aproximação com a implementação da oferta educacional no meio rural brasileiro, é certo deparar-se com as turmas multisseriadas. Para Santos (2015), as turmas multisseriadas podem ser assim definidas:

> Uma forma de organização escolar caracterizada pela oferta do ensino a um grupo de estudantes constituído de vários níveis de aprendizagem (ano, série, grau, ciclo, etc) e diferentes idades, reunidos em um mesmo espaço (uma sala de aula), geralmente sob a responsabilidade de apenas uma professora ou professor. (SANTOS, 2015, p. 87).

Essa forma de organização escolar também é conhecida no Brasil como escola multisseriada, classe multisseriada, escola isolada, escola unidocente, sala multisseriada, sala unidocente ou até mesmo turma unidocente. Santos (2015, p. 94) destaca que todas essas expressões estão relacionadas a uma mesma "[...] forma de organização escolar que comporta em um mesmo espaço alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento (série ou ano escolar)".

Segundo estudos realizados por Pinho (2004), D'Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012) e Santos (2015), as turmas multisseriadas têm sofrido historicamente com o preconceito e a desqualificação, principalmente por não tomarem como referência a seriação como a lógica mais adequada à aprendizagem, sendo, então, consideradas como escolas de segunda classe. Os autores ainda chamam a atenção para a ausência de ações que busquem, efetivamente, olhar para as turmas multisseriadas como uma alternativa viável para o desenvolvimento da educação em territórios rurais.

O olhar negativo, pejorativo e desqualificador que é lançado sobre as turmas multisseriadas baseia-se em uma lógica que estabelece a seriação como modelo ideal de organização, considerando a multisseriação como uma espécie de anormalidade ou anomalia. Cunha e Hage (2018) destacam como se estabelece as bases da seriação como modelo de organização escolar:

> O modelo seriado de ensino como construção histórica, vincula-se às artimanhas do sistema capitalista, assentado no modelo taylorista-fordista de produção, que impõe a lógica do controle por meio da racionalização do trabalho, fragmentando, hierarquizando e regulando os tempos, espaços e conhecimentos nos processos educativos. Ao orientar-se por este modelo, a escola passa a se

> organizar segundo um padrão rígido de horários, rotinas, ritmos e controles que impõem um único modo de organização das atividades pedagógicas, homogeneizando os sujeitos que participam dela. (CUNHA; HAGE, 2018, p. 23).

Ao tomar como base as lógicas de homogeneização e hierarquização frente à heterogeneidade que caracteriza as turmas multisseriadas, torna-se compreensível as razões para as constantes tentativas de negação da multisseriação, enquanto uma forma possível de organização escolar, ocasionando preconceito e estigmatização, fatores que também comprometem a perspectiva dos docentes sobre a multissérie, tornando a atuação da docência nas turmas multisseriadas como algo indesejado, como apresentado na fala narrativa da professora Primavera:

> *Ela fez: - é porque é uma escola pequena e aí tem pouco aluno, você vai ficar com a turma multisseriada. Aí eu falei: - não, eu vou na secretaria agora! De jeito nenhum eu vou ficar com a turma multisseriada! Eu vou agora na secretaria!* (Professora Primavera).

É notório que as turmas multisseriadas acabam por existir como uma improvisação na oferta educacional para a população rural, ou seja, deixam de ser consideradas como uma possibilidade na organização do ensino e são encaradas pelo poder público como um problema que precisa ser superado, como aponta Pinho (2004, p. 95), ao afirmar que “sempre que os sistemas educacionais se referem a essas escolas, insinuam seu caráter de transitoriedade e, consequentemente, sua superação”.

Independentemente das inúmeras dificuldades que caracterizam a realidade das escolas rurais no território brasileiro e da ausência de investimentos e iniciativas do poder público que contribuam para o reconhecimento da multissérie como alternativa de organização escolar viável, destacam-se alguns apontamentos nos marcos legais da educação brasileira que dispõem sobre sua efetivação.

A LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece em seu artigo 23 a possibilidade da organização do ensino não seriado na Educação Básica:

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

A organização escolar multisseriada encontra-se, portanto, prevista na legislação educacional brasileira. Quando consideramos a realidade das escolas

rurais e as especificidades, inclusive geográficas, de distribuição da população e culturais, que caracterizam a oferta educacional nesse contexto de ensino, faz-se necessário observar o que dispõe o artigo 28 da LDBEN:

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
>
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
>
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Estão, portanto, previstas na legislação educacional brasileira as possibilidades para que sejam realizadas as adequações necessárias ao atendimento das especificidades que marcam o contexto da oferta da Educação Básica nas escolas rurais. Entretanto, para além da previsão legal, é imperioso que os apontamentos legais sejam materializados no cotidiano dos estudantes, professores e comunidades rurais nas quais as escolas estão inseridas.

Em detrimento da realização das adequações da oferta educacional às peculiaridades do ensino para a população rural, muitas escolas rurais são fechadas pelos sistemas de ensino atendendo a uma lógica gerencial que é pautada pelo modelo urbano seriado. Torna-se mais fácil para algumas redes de ensino realizar o fechamento das escolas rurais com turmas multisseriadas que realizar o atendimento das adequações e organizações para efetivação da educação na escola rural multisseriada. Cabe destacar que a LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo 28, estabelece critérios a serem considerados para o fechamento das escolas em áreas rurais:

> Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996).

Na prática, o fechamento das escolas nas áreas rurais nem sempre atende ao critério de manifestação da comunidade escolar, ocorrendo o transporte precário e

inadequado dos estudantes dessas comunidades rurais para escolas localizadas nos centros urbanos dos municípios, caracterizando o transporte do campo para a cidade, que contraria as orientações das diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de Educação do Campo:

> Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola *e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo*. (BRASIL, 2008, p. 2, grifo nosso).

A política de fechamento de escolas rurais, tendo em vista o transporte dos estudantes para cidade, além da nucleação escolar são práticas que compõem uma série de fatores que dificultam a garantia para que estudantes e suas famílias acessem a educação escolar. Nesse contexto, as turmas multisseriadas destacam-se como alternativa para efetivação do direito à educação.

Apesar da busca pela sua superação da organização das escolas rurais em turmas multisseriadas, essa é uma prática que prevalece em muitas regiões do Brasil, principalmente nas regiões Nordeste e Norte. Santos (2015), com base em dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2013), aponta que em 2013 a região Nordeste já apresentava 49.518 turmas multisseriadas, seguida da região Norte, com 21.237, configurando, respectivamente, 56% e 24% do total geral dessas turmas no país.

Cabe destacar que as turmas multisseriadas que estão presentes em maior número nas áreas rurais são, em grande parte dos casos, a única forma de acesso das populações de áreas rurais à educação formal. Conforme apontam D'Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012), as turmas multisseriadas alcançaram em 2011 um quantitativo de 51 mil escolas, das quais 50% estavam localizadas no meio rural.

A organização das turmas multisseriadas nas áreas rurais, em muitos dos casos, está relacionada com a realidade de baixa densidade demográfica de determinadas localidades, aspecto esse que acaba contribuindo para organização de turmas multisseriadas, como destacado por Pinho (2004, p. 27):

> [...] vale salientar que frente ao número reduzido de alunos em cada comunidade, as crianças das áreas rurais isoladas são inseridas em classes multisseriadas, nas quais o professor atende simultaneamente às diferenças de idades, séries, interesses e níveis de conhecimento.

Percebe-se, então, que apesar de serem consideradas como uma representação de escola arcaica, atrasada e que precisa ser superada, as turmas multisseriadas são nas áreas rurais uma alternativa para que as crianças, jovens e adultos possam ter acesso à educação formal e ao conhecimento historicamente produzido pela sociedade. Destaca-se, portanto, a necessidade de redirecionar o olhar para as turmas multisseriadas reconhecendo a multisseriação como uma característica das escolas nas áreas rurais, como apontado por Pinho (2004), e que precisa ser reconhecida considerando, especialmente, a sua heterogeneidade.

Diante dessa realidade, que apresenta as classes multisseriadas como uma organização escolar que resiste, principalmente, nas áreas rurais e que tem como uma de suas características a heterogeneidade "[...] idade, série, nível de conhecimento, variantes culturais (língua, crenças, valores e etc.), gênero, etnia, territorialidade" (PINHO, 2004, p. 25), evidencia-se a necessidade de olhar para essa forma de organização escolar, considerando sua complexidade, o que demonstra também a primordialidade de se estabelecer uma organização do currículo e das práticas pedagógicas que busquem contemplar as necessidades das turmas multisseriadas nos territórios rurais.

Andrade (2016, p. 39) reafirma a caracterização das classes multisseriadas e sua constituição, afirmando que "as escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade, reunindo grupos de alunos/as com diferenças de série, sexo, idade, interesses, domínio de conhecimentos, níveis de aproveitamento etc.".

Ao considerar a heterogeneidade como característica fundante dessa forma de organização escolar, destaca-se a necessidade de considerá-la na formulação de políticas públicas voltadas para as escolas rurais, tendo em vista o rompimento com a lógica de perpetuação de precariedades, que se efetivam historicamente na realidade brasileira. Silva (2015) ressalta a importância da consideração sobre heterogeneidade nos processos de ensino e aprendizagem na multisseriação:

> Possivelmente seja este um dos grandes diferenciais dessas escolas, que nos auxiliarão para que possamos, também nas escolas seriadas, nas escolas urbanas, aproveitar as diferenças para que o enriquecimento do processo ensino/aprendizagem aconteça. Reconhecer e acolher a diversidade sem fazer dela obstáculo à interação, à troca, à partilha de saberes. (SILVA, 2015, p.159).

A diversidade que marca o humano e se manifesta de maneira tão explicita na organização escolar multisseriada, sendo evidenciada como um fator-problema para a materialização do processo de ensino aprendizagem, torna-se oportuna para o necessário redimensionamento do olhar para o heterogêneo como enriquecedor da vida e das aprendizagens no âmbito escolar.

4.4 Trabalho docente e conhecimento pedagógico

Neste estudo, considero trabalho docente como o conjunto de ações e práticas desenvolvidas e implementadas pelas professoras e professores no contexto pedagógico das turmas multisseriadas, tendo em vista as aprendizagens dos educandos, práticas que necessitam ser orientadas pela diferença e heterogeneidade enquanto características fundantes da multisseriação.

Inicialmente, convém destacar que, para pensar o trabalho docente e o conhecimento pedagógico de professoras de turmas multisseriadas em escolas rurais, faz-se necessário tomar como ponto de partida as condições de trabalho em que estão imersas milhares de docentes de turmas multisseriadas no meio rural do território brasileiro, oportunizando algumas questões: em quais condições as professoras e professores das escolas rurais multisseriadas exercem sua profissão? E em que medida essas condições implicam ou não nos processos de ensino e aprendizagem?

Convém pontuar que os docentes que atuam nas escolas rurais brasileiras sofrem, de maneira direta, com toda a precarização a qual as escolas rurais estão submetidas. É possível considerar que é o(a) professor(a) quem se depara de modo próximo com as dificuldades relacionadas ao transporte, à estrutura física, ao material escolar, à formação, à remuneração e ao abandono que atinge a oferta educacional nas escolas rurais do nosso país.

A estrutura física das escolas rurais sofre com uma série de problemas estruturais que abrange aspectos básicos para o atendimento dos estudantes e professores. Muitas dessas escolas carecem de ampliação dos espaços e salas de aula adequadas, energia elétrica, rede de conexão de internet, água potável, esgotamento sanitário, biblioteca, laboratórios de ciências e informática. Barros e demais autores (2015) chamam a atenção para a precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas:

> 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. (BARROS *et al.*, 2015, p. 27).

O transporte é outro fator preponderante no contexto docente multisseriado das escolas rurais. As dificuldades de acesso às escolas, estradas e vias sem manutenção e transporte adequado e seguro para estudantes e professores são frequentes. Para os docentes que residem em localidades urbanas distantes do local de trabalho, a questão do transporte e o acesso ao local de trabalho se torna um fator relevante a ser considerado. A professora Ave do Paraíso aponta essas questões como possível causa para a falta de professores nessas localidades:

> *[...] eu acredito que é mais pela falta de professor nessas escolas mais distantes, porque se fosse pelo número de turmas, desde que eu entrei lá não teria. Entendeu? Então, se tinha quando eu entrei, mas aí a outra professora do fundamental não ficou e por ser uma escola em que o acesso é um pouquinho mais distante tem dificuldade de ficar professor concursado. Se for REDA*[25] *até que fica, porque geralmente pega pessoas dali da região mesmo, mas gente de fora é muito difícil*. (Professora Ave do Paraíso).

A narrativa da professora Ave do Paraíso, além de indicar a relação entre as dificuldades com transporte e a falta de professores nas escolas rurais, considera também uma possível relação entre a falta de professores e a própria formação de turmas multisseriadas, sendo que, nesse contexto, a multisseriação estaria sendo utilizada como uma forma de gerenciar a falta de professores e por isso ocorreria à junção de diferentes turmas sob a responsabilidade de uma única docente:

> *Então, eu percebo assim que, não é nem tanto a questão da quantidade, eu acho que é mais a falta de professor, na minha realidade. Entendeu? Foi assim que eu fui para lá. A princípio, eles disseram que era uma orientação, porque era pouco aluno e tal e tal, mas eu não acredito que tenha sido isso, eu acredito que é justamente para as turmas não ficarem sem professor, eles juntam duas e aí me dão e aí no outro ano juntaram três até a professora do REDA chegar e aí separa a turma. Complicado! É complicado!* (Professora Ave do Paraíso).

Sousa (2015), em um estudo sobre as condições de trabalho docente de professoras de turmas multisseriadas no território de identidade do baixo sul baiano,

---

[25] Funcionários contratados, temporariamente, através de processos seletivos sob Regime Especial de Direito Administrativo.

evidenciou que o deslocamento da cidade para as áreas rurais é um fator de forte implicação na vida profissional docente: “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, a serviço do trabalho” (SOUSA, 2015, p. 115). A professora Ave do Paraíso destaca suas tentativas de lidar com as dificuldades de transporte:

> *[...] nos três primeiros anos, até antes da pandemia eu ficava lá durante a semana, então pra mim foi que também me ajudou bastante, apesar do que eu estava terminando um curso em Salvador, terminando uma segunda graduação, era muito complicado você conseguir sair de lá num horário para estar em Salvador no horário específico, muito cansativo, agora assim eu ficava lá durante a semana, nos dias que eu não tinha aula eu ficava lá, eu tive que alugar uma casa.* (Professora Ave do paraíso).

Os tipos de vínculos trabalhistas dos docentes das escolas rurais é outro aspecto a ser considerado. A professora Ave do Paraíso também chama a atenção para a distinção entre os diferentes tipos de vínculos trabalhistas nas turmas multisseriadas das escolas rurais *“[...] mas aí a outra professora do fundamental não ficou e por ser uma escola em que o acesso é um pouquinho mais distante tem dificuldade de ficar professor concursado. Se for REDA até que fica”*. A docência nas turmas multisseriadas das escolas rurais torna-se pouco atrativa para os docentes concursados, que geralmente precisam se deslocar da cidade para as comunidades rurais, sendo a contratação temporária através de REDA a alternativa mais comum nos vínculos profissionais dessas escolas.

Segundo Sousa (2015), a contratação temporária de professores é um fator a ser considerado, pois esta é marcada pela fragilidade e instabilidade de vinculação profissional e implica a elevada rotatividade de professores:

> 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. (SOUSA, 2015, p. 111).

Dentre os fatores que contribuem para rotatividade docente nas escolas rurais está também a pressão de grupos e políticos locais que, por razões e retaliações eleitoreiras de interesses particulares, interferem na gestão das secretarias de educação e no gerenciamento de pessoal “[...] situação que os deixam submetidos a

uma grande rotatividade, ao mudar constantemente de escola e/ou comunidade em função de sua instabilidade no emprego". (BARROS *et al.*, 2015, p. 27).

No que se refere à materialização do fazer docente no contexto da multissérie, a carência de materiais didáticos e livros apropriados à multisseriação se apresenta como mais um desafio a ser superado pelos professores. Como apontado pela professora Ave do Paraíso:

> *O problema do multisseriado eu vou te dizer, o não, os problemas. Um exemplo, o livro didático, eu não tenho um livro didático para o multisseriado, então assim, eu a princípio eu trabalhava os assuntos com todos separados.* (Professora Ave do Paraíso).

O fato de não ter livros didáticos organizados especificamente para a multisseriação se destaca como um problema a ser enfrentado pela professora Ave do Paraíso, que também apresenta a lógica da seriação como norteadora do trabalho docente nas turmas multisseriadas, considerando que a Secretaria Municipal de Educação realiza o envio dos livros didáticos por séries distintas, impactando o trabalho docente na multisseriação:

> *[...] eu tenho sete alunos do quarto ano, sete alunos do quinto, então eles mandam sete livros do quarto ano e sete quites de livros do quinto ano. Como é que eu vou trabalhar com multisseriado com dois materiais diferentes? Então, o ideal seria que para as turmas multisseriadas tivesse um material diferenciado e não tem.* (Professora Ave do Paraíso).

Além da ausência de livros didáticos apropriados, a formação profissional inicial e continuada também se constitui importante aspecto inerente às condições de trabalho docente no contexto multisseriado. Sousa (2015, p. 122) destaca os impactos da ausência de uma mínima formação profissional para o exercício docente: "as narrativas dessas professoras expressam as angústias vividas por não gozar de uma formação mínima para o exercício da profissão".

O trabalho docente nas escolas rurais multisseriadas também acaba por caracterizar-se pela ausência de acompanhamento e suporte técnico pedagógico para os professores. Existem situações em que um único profissional é responsável por supervisionar e coordenar um conjunto de escolas em uma extensa área territorial, dificultando a oferta de suporte para os professores, o que torna a docência solitária e em um espaço isolado.

Entre as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos docentes das escolas rurais, destaca-se também a assunção de múltiplas funções. Sobre tal questão, Barros e demais autores (2015) apontam para a condição dos docentes dessas escolas e como estes se sentem sobrecarregados ao assumirem as mais diversificadas funções.

> [...] faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, etc. Essa multiplicidade de funções que adquire é vista como negativa para sua atuação profissional, necessitando de uma equipe para somar e dividir esforços no trabalho escolar. (BARROS, 2015, p. 27).

Antes mesmo de considerar as especificidades sobre a organização do trabalho pedagógico dos docentes de turmas multisseriadas das escolas rurais, torna-se imperioso perceber o conjunto de circunstâncias que cercam esses professores. Barros e demais autores (2015) destacam que, para além das múltiplas funções, esses docentes ainda enfrentam situações de instabilidade profissional e alta rotatividade no desempenho de suas funções.

Ao tratar da situação dos professores das escolas rurais brasileiras, Pinto e demais autores (2006) apontam para uma série de fatores que evidenciam ainda mais a precariedade das condições de trabalho desses professores, especialmente, no que se refere à formação e à remuneração.

> No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outras, as questões de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção. (PINTO *et al.*, 2006, p. 35).

Para além das dificuldades estruturais e de condições precárias de trabalho que são enfrentadas diariamente pelos professores de turmas multisseriadas de escolas rurais, é necessário considerar outras especificidades que estão mais intimamente relacionadas ao seu fazer pedagógico.

Ao considerar a heterogeneidade como característica fundante das turmas multisseriadas e os desafios enfrentados pelos docentes quanto à organização do tempo e do currículo, que de uma forma geral demonstra-se descontextualizado para a diversidade da multisseriação e do contexto local, evidencia-se a

necessidade de melhor perceber como os docentes dessas turmas mobilizam seus saberes e práticas pedagógicas frente a essas questões.

Barros e demais autores (2015) chamam a atenção para a necessidade de pesquisas que venham considerar a organização do trabalho pedagógico diferenciada por idade, séries e aprendizagens, no sentido de conhecer os saberes que os docentes constroem nesse trabalho pedagógico, além de estabelecer uma melhor compreensão desses saberes quando atrelados a outras dimensões da vida e formação dos docentes.

É a partir da busca por um melhor entendimento sobre a origem e constituição dos conhecimentos pedagógicos dos professores, frente às turmas multisseriadas, que este estudo se justifica, tendo como centralidade os docentes e suas práticas. Para Barros e demais autores (2015), é fundamental que se busque considerar o papel dos professores enquanto sujeitos no processo de ensino, o que resulta trazer consigo a possibilidade de atrelar as suas práticas docentes a um conjunto de vivências, saberes e experiências.

Considero, então, que os conhecimentos e saberes que os professores mobilizam em sua prática nas turmas multisseriadas de escolas rurais estão relacionados com as suas experiências de vida. Para Contreras Domingos (2016), o saber pedagógico que se faz necessário é aquele que pode estar vinculado ao vivido, ou seja, que pode nascer da experiência.

Para tanto, faz-se necessário ouvir os professores e suas narrativas, pois, conforme apresenta Contreras Domingos (2016), existe a necessidade de considerar um saber que possibilite perceber outros modos de ensinar que ultrapassem os procedimentos de ação e se constituam com a percepção da vida em movimento, sempre aberto a novas possibilidades.

Diante dos inúmeros desafios atrelados à sua prática docente e dos reverses ligados à condição de trabalho, os professores de turmas multisseriadas lançam mão de um conjunto de conhecimentos e práticas que se reformulam diariamente no ato de ensino-aprendizagem, rompendo com formas tradicionais de organização do ensino, como apontado por Cunha e Hage (2018, p. 43):

> [...] é no chão da sala de aula, nas experiências educativas vivenciadas nas escolas e turmas multisseriadas, e fundamentalmente nas práticas pedagógicas efetivadas pelas professoras e professores que atuam nessas escolas e turmas, onde encontramos os elementos, os subsídios e as referências que

> oportunizam a manifestação de sinais de transgressão ao modelo seriado, atualmente hegemônico nos sistemas de ensino.

No sentido de estabelecer uma melhor compreensão sobre a sinalização para um possível rompimento do modelo seriado na multissérie, Hage (2014) aponta que a realidade das escolas rurais multisseriadas é caracterizada pelo paradoxo da precarização, abandono e descaso pelo poder público em contraposição às possibilidades, criatividades e inovações que são forjadas pelos docentes no cotidiano escolar.

A seriação que é então proclamada como solucionadora dos problemas referentes às aprendizagens dos estudantes das turmas multisseriadas “[...] já se encontra fortemente presente, materializada nas escolas rurais multisseriadas de forma precarizada, sob a configuração de multi(série)”. (HAGE, 2014, p. 1175). O que o autor indica é que a lógica que tem regido o trabalho docente nas escolas rurais multisseriadas é a da seriação “precarizada” ou improvisada.

Existe, portanto, a necessidade de considerar que a realidade do trabalho docente na multissérie tem se estabelecido pela reprodução do modelo da seriação e homogeneização, quando o que se coloca como característica da multissérie é a heterogeneidade. A tentativa de efetivação do trabalho docente multisseriado através da lógica seriada de organização do ensino apresenta para os professores uma série de inadequações e sobrecargas que impactam no seu planejamento de aulas, no gerenciamento da sala de aula e nos demais processos que envolvem o ensino e a aprendizagem.

A consideração sobre a docência na multissérie, pautando o trabalho docente pelo modelo seriado urbano constitui-se como um fator que dificulta a atuação docente. O trabalho docente na multissérie carece do rompimento com o modelo seriado urbano de ensino como indicado por Hage (2014).

Considero como necessária a apresentação de algumas propostas de intervenção indicadas por Hage (2014), que têm a potencialidade de contribuir para o rompimento do paradigma (multi)seriado.

A primeira intervenção se configura como “a transgressão do modelo seriado urbano”. Para que o processo de transgressão ocorra, faz-se necessário o envolvimento de todos os segmentos escolares, estudos, pesquisas e o aproveitamento das experiências práticas e inovações que são desenvolvidas pelos professores, gestores e demais profissionais das escolas rurais multisseriadas.

Outra intervenção se apresenta como “participação coletiva de todos os segmentos na construção do projeto pedagógico, do currículo e definição de estratégias metodológicas e avaliativas” a ser implementada nas escolas. Se concretizada, essa intervenção se colocaria como a materialização de uma escola e de um projeto de educação que esteja de fato vinculado com a comunidade e o território em que a escola está inserida. Trata-se então de um ato contra-hegemônico, pensando a educação a partir dos sujeitos do campo e não para eles.

E, por fim, a “valorização da inter-multiculturalidade configuradora das identidades, subjetividades, dos modos de vida próprios e dos saberes das populações do campo”. Essa intervenção se configura pelo reconhecimento da diversidade de sujeitos e territórios que caracterizam a materialização existencial da escola e da educação, o que demanda a necessidade de pautar o ensino e a formação docente no contexto histórico-social tão heterogêneo e rico que caracteriza as ruralidades brasileiras.

A síntese desses indicativos, tendo em vista o rompimento do modelo seriado na multisseriação, aponta para a perspectiva de considerar outras formas de organizar o ensino como possíveis. Os docentes das turmas mutisseriadas vivenciam a tensão de deparar-se com a realidade multisseriada, recebendo orientações, currículos, materiais didáticos e propostas de avaliações que são regidas pelo paradigma seriado.

É nesse campo de tensionamento para o trabalho docente na multisseriação que emergem possibilidades e caminhos para o trabalho docente, resultantes dos conhecimentos configurados e estruturados com os pares no cotidiano das turmas multisseriadas. Saberes que se estruturam na temporalidade da vida/formação dos docentes e que rompem aos poucos com o modelo seriado.

Considero que os conhecimentos pedagógicos das professoras de turmas multisseriadas de Candeias e São Francisco do Conde, no contexto da Região Metropolitana de Salvador, são forjados na transgressão das amarras e no tensionamento com as amarras burocráticas dos sistemas educativos, especialmente, as secretarias municipais de educação.

Que saberes sustentam os professores diante dos tantos desafios da multisseriação? Posso considerar o que propõe Contreras Domingo (2016), que nos sustentamos, enquanto professores, em um saber pedagógico pessoal e configurado nas histórias que temos vivido e nas formas como as temos contado,

abrindo, assim, a possibilidade de tecer uma narrativa de práticas e saberes que oportunizam a reconfiguração do saber pedagógico.

Ao considerar a possibilidade de os conhecimentos pedagógicos estarem relacionados com as vivências dos professores, suas histórias de vida e suas experiências, tomarei como referência a compreensão que Larrosa (2002, p. 21) apresenta da experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Destaca-se, então, a experiência como um acontecimento, como algo que nos toca de modo singular.

Nesta pesquisa, considero os docentes das turmas multisseriadas como “sujeitos da experiência” (LARROSA, 2002), dessa forma, os docentes são o “lugar” dos acontecimentos, sendo necessário pontuar o potencial formativo que caracteriza a experiência, na medida em que:

> [...] outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (LARROSA, 20002, p. 25)

Quando coloco as narrativas das professoras de turmas multisseriadas na centralidade desta pesquisa, é por considerar que o trabalho docente por elas desenvolvido está enraizado para além dos conhecimentos teóricos adquiridos no âmbito da formação inicial universitária/acadêmica. No tempo de atuação como professoras em sala de aula, ou seja, ao longo da carreira docente, essas profissionais são tocadas e alcançadas por experiências formativas singulares, que são apropriadas e passam a lhes constituírem enquanto pessoas.

Cabe, porém, destacar a necessidade de não confundir “experiência”, “informação” e “trabalho” (LARROSA, 2002), pois ao considerar que vivemos imersos em uma sociedade da informação, na qual somos estimulados a todo instante, seria esse excesso de informação um obstáculo à experiência: “ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece [...]”. (LARROSA, 2002, p. 23).

O trabalho é outro fator apontado por Larrosa (2002) como obstáculo da experiência, uma vez que estamos em ritmo sempre acelerado, correndo para não perder tempo, acabamos por não estar expostos à experiência. Quando considero a categoria tempo pedagógico, no que toca ao trabalho docente em turmas

multisseriadas nas escolas rurais, o tempo ganha ainda mais relevância, pois, para além das atividades comuns da docência, os professores acabam por assumir outras tantas responsabilidades que ocasionam uma sobrecarga profissional e um agravamento das condições de trabalho.

Diante de tantos desafios inerentes ao trabalho docente em turmas multissérie, as professoras desenvolvem e mobilizam saberes que lhe possibilitam a realização de uma prática pedagógica carregada de sentidos. Nessa perspectiva, Larrosa (2002, p. 26) sugere a existência de um “saber da experiência”, que se caracteriza para além das tarefas mecânicas e técnicas ancoradas somente na informação, visto que “o que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho”.

Em consonância com a ideia de Larrosa (2002) sobre o saber da experiência enquanto um saber distinto, que se opõe à noção de um conhecimento meramente instrumental e que se resume à ciência e à tecnologia em seu sentido estrito, Benjamin (1987) retrata a pobreza de experiência que caracteriza muito da sociedade contemporânea:

> [...] aqui se revela, com toda clareza, que nossa pobreza de experiências é apenas uma parte da grande pobreza que recebeu novamente um rosto, nítido e preciso como o do mendigo medieval. Pois, qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? (BENJAMIN, 1987, p. 115).

Olhar para o trabalho das professoras das turmas multisseriadas não se relaciona, necessariamente, com a tentativa de apreensão sobre as questões meramente do fazer docente, mas a objetivação de colocar-se na escuta sensível de como as professoras compreendem e interpretam suas experiências.

O “saber da experiência” está localizado no âmbito pessoal, como algo único, o que denota a ideia de reflexividade, de autoconhecimento, no sentido de que a experiência forma-me, transforma-me e constitui-me (LARROSA, 2011). Os professores das turmas multisseriadas, ao narrarem suas vivências em salas de aula, suas histórias de vida tornam-se como uma possibilidade para reflexividade, caracterizando, assim, um aspecto formativo nesse processo de narrativa e escuta.

Ao considerar como relevantes as experiências das professoras de turmas multisseriadas, abrem-se caminhos para a tentativa de compreensão de um saber encarnado, que Larrosa (2002, p. 27) indica como “uma forma humana singular de estar no mundo”. Convém destacar a possibilidade de os conhecimentos pedagógicos das professoras de turmas multisseriadas estarem relacionados com os saberes da experiência pessoal de cada docente, no movimento e percursos de sua vida e carreira profissional, nas suas vivências cotidianas e nos sentidos que são atribuídos às suas práticas.

Na tentativa de estabelecer uma melhor compreensão sobre os conhecimentos pedagógicos mobilizados por professoras no trabalho docente em turmas multisseriadas, destaca-se a seguinte questão: diante da heterogeneidade constituinte da multisseriação e da lógica seriada proposta pelas secretarias e sistemas de educação, como as professoras têm direcionado seu trabalho docente nas turmas multisseriadas? É nessa investida de compreensão do trabalho docente multisseriado que se encontra na encruzilhada entre a diversidade – característica da multissérie – e o paradigma homogeneizador da seriação, que se estabelece o diálogo do capítulo a seguir, com o que narram as professoras.

V. DIALOGAR E (CO)PESQUISAR SOBRE TURMAS MULTISSERIADAS: o que narram as professoras

[...] os saberes ganham sentido nos espaços, situações, relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo; eles se inscrevem nas redes complexas de socialidade que abraçam o conjunto dos espaços sociais... a começar pelos espaços da escola e da classe; eles repercutem nas histórias individuais e coletivas nas quais o período da escola surge como um momento fundador da experiência e da construção de si. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 196-197).

Neste capítulo, apresento a análise compreensiva-interpretativa decorrente das etapas de leitura cruzada e leitura temática das narrativas das professoras de turmas multisseriadas dos municípios de Candeias e São Francisco do Conde que integram a Região Metropolitana de Salvador. Emergiram das narrativas como eixos centrais de análise os seguintes temas: 1. “A escola rural: travessias, descobertas e surpresas da docência em turmas multisseriadas”; 2. “O trabalho docente na multisseriação”; 3. “Conhecimentos pedagógicos da experiência docente em turmas multisseriadas”.

5.1 A escola rural: travessias, descobertas e surpresas da docência em turmas multisseriadas

As narrativas das professoras de turmas multisseriadas de Candeias e São Francisco do Conde apresentaram inicialmente aspectos relacionados ao primeiro contato dessas professoras com a docência em uma escola rural, além da surpresa em deparar-se com a multisseriação enquanto forma de organização escolar. Emergiram em suas falas questões inerentes às condições de trabalho docente nas escolas rurais, especialmente envolvendo fatores relacionados ao transporte e acesso das professoras para as escolas, além de alguns apontamentos referentes às suas concepções de ruralidade.

As professoras colaboradoras deste estudo exercem a docência em turmas multisseriadas, sendo três professoras de escolas rurais e uma professora de turma multisseriada em uma escola da zona urbana. Inicialmente, elas narram como foi o contato com a escola rural e com a multisseriação:

> *E eu fiquei assim, realmente apavorada, desesperada! Tanto pela questão de ser lugar de difícil acesso, falei, meu Deus, como é que eu vou fazer para chegar aqui todo dia? E a questão de ser multisseriada. E eu ali recebendo nos peitos aquilo ali, sem ter experiência alguma com tal turma, só tinha mesmo aquela experiência da escola anterior, que foi em pouco tempo.* (Professora Amarílis).

> *Quando eu cheguei na escola com o documento, depois daquela confusão toda para chegar lá, eu lembro que a diretora falou assim: - você vai ficar com..., já tinha uma outra professora que tinha chegado antes de mim, mas ela me disse que a outra professora está com o quarto e o quinto – então você vai ficar com o primeiro, segundo e terceiro. E eu fiquei, como assim primeiro, segundo e terceiro? Ela fez: - é porque é uma escola pequena e aí tem pouco aluno, você vai ficar com a turma multisseriada. Aí eu falei: - não, eu vou na secretaria agora! De jeito nenhum eu vou ficar com a turma multisseriada! Eu vou agora na secretaria!* (Professora Primavera).

As falas das professoras Amarílis e Primavera são marcadas pela surpresa e desespero de estar diante de dois contextos que elas apontam como desafiadores, o primeiro deles é o contato com a escola rural “pequena e de difícil acesso”, além de deparar-se com a multisseriação. O sentimento expresso pelas docentes é de surpresa e de negação “eu não vou ficar com a turma multisseriada”. Para Moura e Santos (2012), as turmas multisseriadas têm sofrido historicamente com uma geração de discursos e representações negativas, fazendo surgir um forte preconceito em torno da multissérie.

A surpresa da professora Amarílis e a reação negativa da professora Primavera em trabalhar no contexto de ensino multisseriado podem estar relacionadas a uma série de questões vinculadas às condições de trabalho que envolve a docência em escolas rurais multisseriadas. O deslocamento cotidiano das professoras da zona urbana para lecionar em uma escola de difícil acesso aparece como um aspecto a ser considerado, além da falta de experiência e formação profissional para a docência na multissérie. Sobre a realidade do ensino nas turmas multisseriadas de escolas rurais, Moura e Santos (2012) destacam que:

> As classes multisseriadas são turmas constituídas por alunos de várias séries sob a responsabilidade de um único professor. Geralmente são destinados para lecionar nessas turmas professores que são considerados inaptos para atuar nas turmas das escolas da zona urbana ou muitas vezes por ‘vingança’ e/ou perseguição ‘política’. São docentes que, na maioria dos casos, não tem formação política pedagógica para lidar com a realidade do multisseriamento. Essa realidade ainda se agrava pela ausência ou pela ‘timidez’ das políticas públicas destinadas a este contexto. (MOURA; SANTOS, 2012, p. 268).

A falta de formação política e pedagógica para atuar na multisseriação é um aspecto fundamental a ser considerado e que contribui para a resistência de professores em atuar nesse contexto de ensino, como apresentado na fala da professora Primavera:

> *E aí eu lembro que eu questionei muito se ficaria porque eu falei o seguinte; - eu não sei em nenhum processo na universidade, em nenhuma prática pedagógica foi me ensinado a dar aula, a ser quatro professoras ao mesmo tempo*.

A questão da ausência de formação pedagógica para a multisseriação apresenta a possibilidade para questionamentos em torno dos cursos de formação de professores e dos espaços para a escola rural e a multisseriação nos projetos e

currículos desses cursos de formação docente. São ínfimos os componentes curriculares e espaço para estudos, debates e práticas relacionados à educação nas escolas rurais, Educação do Campo e multisseriação. A fala da professora Primavera "*a ser quatro professoras ao mesmo tempo*" também indica para uma concepção da docência na multissérie regida pelo paradigma seriado na qual a professora mesmo diante da heterogeneidade do multisseriado organiza e desenvolve sua prática docente reproduzindo, de forma "precarizada", a seriação (HAGE, 2014, p. 1175).

A professora Primavera resgatou em sua narrativa suas memórias de vida sobre a escola rural e a multisseriação, apontando seu vínculo com a escola da roça e experiências enquanto estudante de escola multisseriada:

> *Para começar, eu sou uma aluna, eu sou uma criança, eu fui uma criança que cresceu na zona rural, então meu primeiro contato com a educação na escola, com a educação escolar, ela se deu numa escola de zona rural multisseriada e eu tinha quatro anos quando fui para a escola, então eu me encontrava em uma sala que ia de... Eu não me lembro agora se existia, as coisas mudaram, então eu não lembro se tinha, por exemplo, Educação Infantil ou se essa nomenclatura ela vem depois, certamente ela vem depois. Era tudo muito misturado. Então, eu estudava junto com os meus irmãos que tinham dois anos, três anos, quatro anos a mais do que eu, então eu caçula fui para escola nesse contexto de escola multisseriada. Então, nós tínhamos que andar, a gente caminhava mais ou menos 30-40 minutos para chegar à escola e na escola era tudo muito misturado* (Professora Primavera).

Ao narrar sobre sua chegada à escola rural e o desafio de assumir a docência na multissérie, a professora Primavera fez um movimento de resgate de suas memórias de formação que se constituíram no decurso de sua vida. Relembra que cresceu na zona rural e que seu contato com a educação escolar ocorreu em uma turma multisseriada. Nesse rememorar, resgata as dificuldades enfrentadas para ter acesso à escola, caminhando uma longa distância junto com seus irmãos. Segundo Ferreira (2012), o movimento de resgate das memórias de formação de professoras de escolas rurais apresenta questões temporais, envolvendo tempos distintos: "as trajetórias reconstruídas significam falar de um tempo externo: objetivo, datado, histórico. Já as marcas adquiridas nesses tempos e espaços são de um tempo interno: subjetivo, vivido". (FERREIRA, 2012, p. 72).

Ao resgatar suas memórias enquanto estudante de turma multisseriada na infância, a professora Primavera indica para além de aspectos cronológicos, as marcas e subjetividades que constituíram sua vida-formação:

> *E aí eles multisseriaram e eu fiquei 2018 com quarto e quinto ano juntos. Foi algo que para mim foi muito, apesar de eu ter vindo da multisseriação, de eu ter conseguido porque eu consegui não só pelo processo escolar, o ensino escolar.* (Professora Primavera).

Ter sua origem escolar com raízes na multisseriação em uma escola da roça não aparece como um fator determinante para que a professora Primavera considere a multisseriação como uma forma de organização escolar possível na obtenção de resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem. As experiências de sua trajetória de vida-formação enquanto estudante de turma multisseriada apontam para o fato de que as suas aprendizagens na infância se deram para além da sala de aula no contexto multisseriado "*eu consegui não só pelo processo escolar, o ensino escolar*". Destaca-se que a trajetória de vida-formação vinculada à multissérie e à escola rural necessariamente não representam ou reforçam aspectos afetivos e o desejo de atuar na docência nesse contexto, pois são marcas singulares e subjetivas que se apresentam de forma distinta para cada professor e que podem ser reforçadas negativamente por outros fatores e determinantes ao longo do tempo.

A professora Primavera ainda questiona o aspecto da constituição da identidade da escola em que trabalha enquanto escola do campo:

> *A Escola Ana Tourinho é uma escola urbana na zona rural, registrada como uma escola do campo, mas que não atende às especificidades de uma escola do campo, uma Educação do Campo. Lá é uma escola seriada, que os meninos chegam de forma seriada...* (Professora Primavera).

A fala da professora Primavera a chama atenção para uma possível descontextualização entre a formalização da identidade da sua escola enquanto "escola do campo" e as práticas e especificidades da Educação do Campo. Cabe destacar que segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002, p. 1), "a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros [...]". No que se refere à organização escolar, segundo o artigo 23 da LDBEN (BRASIL, 1996), a Educação Básica poderá ser organizada de diferentes formas, seja em "[...] séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados... sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar".

A professora ave do Paraíso, por sua vez, rememora como foi seu início de docência na escola rural e como se deparou com a multisseriação:

> *A questão do multisseriado, a princípio quando eu fui para essa escola não era multisseriada, eu tinha uma turma, agora assim, lá na escola por ser de zona rural, então não tem duas turmas com a mesma série, exemplo, não tem um primeiro ano de manhã e um primeiro ano de tarde, só tem um primeiro ano e olhe lá, porque exemplo, às vezes nem consegue formar uma turma. Quando foi no outro ano eles argumentaram que foi pelo número de alunos por turma, mas eu acredito que não foi por isso, eu acredito que é mais pela falta de professor nessas escolas mais distantes, porque se fosse pelo número de turmas, desde que eu entrei lá não teria. Entendeu? Então, se tinha quando eu entrei, mas aí a outra professora do fundamental não ficou e por ser uma escola em que o acesso é um pouquinho mais distante, tem dificuldade de ficar professor concursado. Se for REDA até que fica, porque geralmente pega pessoas dali da região mesmo, mas gente de fora é muito difícil. Eu fiquei porque eu acho, tem assim os benefícios do perfil do aluno, o perfil da turma, enfim, quando foi no ano seguinte multisseriou uma turma, geralmente lá foi o quarto e o quinto ano e foi assim que começo meu desafio* (Professora Ave do Paraíso).

Para a professora Ave do Paraíso, o contato com o ensino multisseriado não foi imediato, mas ao que parece uma consequência das características das escolas rurais. Para Souza e demais autores (2017a), como a escola rural está situada em regiões de baixa densidade demográfica, com elevada dispersão populacional e falta de estrutura de transporte, esses fatores têm justificado historicamente a necessidade de se organizar o ensino através da multissérie.

Em sua narrativa, a professora Ave do Paraíso destaca que a multisseriação em sua escola pode estar diretamente relacionada com a falta de professores para atuar em escolas mais distantes e que apresentam dificuldades relacionadas ao transporte. Em sua compreensão, mais que o número reduzido de estudantes para a composição de turmas seriadas, a dificuldade está relacionada à contratação de professores para atuação em escolas rurais mais isoladas, especialmente professores concursados. Como já apontado por Sousa (2015), a rotatividade de professores das escolas rurais se configura pela realização de contratos temporários, como o REDA, além da migração de professores para escolas de melhor acesso na zona urbana dos municípios.

As narrativas das professoras de turmas multisseriadas também apontaram para as dificuldades cotidianas enfrentadas no deslocamento da cidade para a escola rural. Cabe destacar que o município de São Francisco do Conde fornece aos docentes da rede municipal que residem em outros municípios um valor financeiro referente ao auxílio transporte, como forma de ajuda de custo para o deslocamento,

mas, segundo relatado pelas professoras, trata-se de um valor igual para todos os docentes da rede, independentemente das distâncias percorridas até a unidade escolar. Dessa forma, tal auxílio não atende às demandas efetivas de custeio do transporte especialmente para as professoras que residem em escolas rurais e utilizam distintos meios de transporte para chegar até a escola, como é o caso da professora Ave do Paraíso:

> *A questão da dificuldade é porque por ser um município, no caso daqui para Salvador não tem transporte direto para lá, para onde eu trabalho, então eu tenho que ir para Candeias e de lá pegar uma van para ir para esse distrito. Onde eu trabalho tem um acesso que desce uma ladeira, desce uma rua, sobe e cai na beira-mar e nesse lugar as vans elas passam na principal. Quando elas vêm de Candeias, elas descem até lá onde eu trabalho, mas quando elas vão para Candeias, elas só descem em horários específicos, então a gente tem que subir andando ou subir na van escolar dos meninos. A gente sobe na van, às vezes a van está muito cheia e a gente tem que subir andando, às vezes a gente pega carona com alguém, então é complicado nesse sentido.*
> *A questão mesmo do acesso, do transporte, porque tem transporte, mas ele demora muito de passar, eles nem sempre descem até lá embaixo, então o professor geralmente ele vai procurar um lugar que tiver um acesso melhor pra ele, tendo essa possibilidade. No meu caso, foi porque eu fui pra lá, eu não conhecia a cidade [...] mas o transporte, o acesso realmente é complicado, se eu tivesse que ficar indo e vindo, indo e vindo, indo e vindo, talvez eu tivesse já desistido como muitos ou todos fizeram.* (Professora Ave do Paraíso).

Os desafios enfrentados no trajeto até a escola são indicados por elas como uma questão que é determinante para que muitas professoras abandonem a docência em uma escola rural.

> *Trabalho em um distrito em São Francisco do Conde, que fica bem distante mais ali do centro, chamado Ferrolho e a escola fica em um povoado chamado Ilha das Fontes. Para chegar lá, a gente tem que acordar quatro horas da manhã e aí daqui eu vou para o metrô, pego o ônibus e vou para o metrô para ir para uma outra estação para lá pegar o Candeias (ônibus), aí em Candeias lá eu desço e pego lá uma van (transporte alternativo municipal) e essa van me leva até ao Ferrolho, chegando no Ferrolho eu atravesso toda a Muribeca, porque fica ali na região da Muribeca, daquele distrito ali chamado Muribeca, que é enorme, no finalzinho de tudo lá no final mesmo do percurso é que tem esse lugar chamado Ferrolho, aí eu desço e tem que atravessar de barco, terminar a viagem atravessando de barco. Ainda que uma viagem rápida né? É uma travessia rápida, mas às vezes tem desafios ali, pois quando está com a maré bem baixa mesmo têm que enfiar o pé na lama e andar uns trezentos metros, quatrocentos metros de lama ainda e depois lavar o pezinho, tem uma escadinha logo ali antes de chegar mesmo, a gente lava os pés, tira aquele grosso (risadas). Chega lá terminar de limpar os pés, então tem essa dificuldade toda.*
> *Pense no meu susto quando eu cheguei lá que eu vi, eu disse: - 'meu Deus tem que atravessar aqui!'. As meninas até riram de mim, assim, quando eu melei meu pé. Eu vou escorregar, eu vou cair! Eu já tomei banho já, já cai do barco. Altas aventuras! Nunca imaginei!* (Professora Amarílis).

São diversas e constantes as travessias realizadas pelas professoras até chegar à sala de aula. A narrativa da professora Amarílis destaca os desafios enfrentados por ela para atuar na escola rural de uma das ilhas de São Francisco do Conde. Do metrô para o ônibus, do ônibus para uma van de transporte alternativo e, por fim, a travessia de barco, chegando com os pés sujos de lama. O município de São Francisco do Conde é composto por um conjunto de quatro ilhas: Ilha de Cajaíba, Ilha das Fontes, Ilha do Paty e Ilha de Bimbarras.

Figura 21 – Ilhas de São Francisco do Conde (BA)

Fonte:https://redeglobo.globo.com/redebahia/conexao-bahia/noticia/conheca-a- geografia-a-arte-e-as-historias-das-ilhas-das-fontes-e-de-cajaiba.ghtml.

Os deslocamentos realizados diariamente pela professora Amarílis para a escola rural de uma das Ilhas de são Francisco do Conde possibilita também reflexões como as propostas por Wanderley (2011) “Que rural? Que rurais?”, apontando que os estudos do mundo rural indicam que ele é composto por uma série de especificidades em comparação com o mundo urbano. A relação dos estudantes, suas famílias e comunidades com as águas, a pesca, a mariscagem e a vida nas Ilhas de São Francisco do Conde constituem uma identidade própria e distinta do modo de vida em outros rurais, como narrado pela professora Amarílis:

> *Sobre a comunidade em que fica a escola**,** é uma área assim bastante rural. Rural mesmo! Do campo! E tem a parte da ilha que tem aquela parte do manguezal que é característico de São Francisco do Conde, essa paisagem, essa especificidade lá.*

> *E tem uma parte ali que tem a questão que muitos pais trabalham mesmo com pesca e com a mariscagem e é bem todo mundo muito simples, os pais você percebe que tem uma simplicidade muito grande e os meninos realmente nesse ritmo, ali tudo é muito família tudo morando ali perto um do outro, tudo muito próximo ali às casas e fica tudo bem distante ali de Candeias e de tudo. Até porque, como eu falei para você, atravessa toda Muribeca e fica bem dentro, bem interno ali, naquela região, bem distante, atravessa aquela Muribeca toda para chegar lá, então é esse povoado já ali bem fechadinho cercado ali por aquelas áreas ali do manguezal.* (Professora Amarílis).

Para além da demarcação geográfica, indicando a localização espacial da comunidade onde está inserida a escola rural na qual trabalha, a narrativa da professora Amarílis possibilita a compreensão do espaço comunitário estabelecido pelas relações sociais e formação das identidades que vivenciam o rural na Ilha das Fontes. Wanderley (2011) destaca a relevância dos sujeitos que vivem os rurais e o configuram como um território:

> É a população que vive nomeio rural que o torna, de fato, um território, entendido enquanto espaço de partilha da vida, lugar de memória e de referência para a construção da identidade social, espaço localizado, mas também aberto ao exterior. (WANDERLEY, 2011, p. 123).

As professoras de turmas multisseriadas de Candeias e São Francisco do Conde sinalizam para a descoberta de uma escola rural que é caracterizada pelas marcas de relações sociais muito mais próximas entre a escola e a comunidade. É como se a escola não somente estivesse localizada em determinado espaço, mas sim a concepção de uma escola com forte vinculação social, a escola rural é a própria comunidade. A professora Ave do Paraíso faz alguns apontamentos sobre sua percepção dessa vinculação entre a escola e a comunidade:

> *Eu não sei se a questão do perfil tem relação com o ser multisseriado, mas eu falo em relação ao perfil dos alunos em relação à comunidade, porque assim, a maioria dos alunos é parente de alguém, é parente de não sei quem, é primo de não sei quem, é prima de tal pessoa, então assim, todo mundo se conhece, a diretora é da comunidade, então, eles se conhecem, então, todo mundo sabe quem são os pais dos alunos. A maioria são filhos de agricultores e de marisqueiras, pescadores, então são pessoas mais simples que também valorizam bastante os estudos.* (Professora Ave do Paraíso).

Na narrativa da professora Ave do Paraíso, destaca-se a relação de aproximação, parentesco e laços de vizinhança que caracterizam a escola rural em que ela trabalha. Wanderley (2011, p. 123) enfatiza que é esse acúmulo de “capital social construído e reproduzido por essa população rural é constituído pela teia de relações sociais de proximidade, centrada no parentesco e na vizinhança, que

sedimenta a vida social nos pequenos grupos locais e que se estende para além da localidade".

Para a Professora Ave do Paraíso, a maior relação de proximidade que caracteriza os laços entre a escola rural e sua comunidade reflete no que ela considera como "perfil" dos estudantes, refletindo também em relações profissionais mais próximas e solidárias no ambiente escolar:

> *A questão da escola da zona rural tem algumas coisas que eu considero benefícios, assim, tranquilidade, você tem mais liberdade para muitas coisas, o perfil dos meninos, dos alunos, o perfil dos funcionários, você se sente assim meio que família assim mais, porque não tem aquela competição, aquela coisa, assim todo mundo se ajuda. Então tem as coisas boas.*
>
> *Eu acho que pelo menos o perfil da comunidade que eu trabalho, os meninos eles são mais tranquilos, tranquilos que eu falo assim, danadinhos como todas as crianças, mas assim, não tem um índice de violência, um exemplo, onde eu trabalho o índice de violência na escola é zero.*
>
> *Eu falo nesse sentido, eles são mais tranquilos, são mais obedientes porque sabem que os pais, realmente, a diretora conhece quem é o pai, as outras funcionárias que são da comunidade tipo: - 'vou dizer para sua mãe'. Então tem isso e eu acho isso bom.* (Professora Ave do Paraíso).

A fala da professora Ave do Paraíso aponta para a leitura que ela faz dos modos singulares de viver o cotidiano de sua escola rural e como essas vivências transbordam nas inter-relações que envolvem a escola e seu entorno. Diante de todas as problemáticas envolvendo as condições de trabalho docente na escola rural, a professora Ave do Paraíso indica as vivências e relações ali estabelecidas com os estudantes e a comunidade como um fator positivo e benéfico caracterizador de sua escola. Souza e demais autores (2017b) chamam a atenção para as "produções do ser" que ocorrem no contexto da escola no mundo rural:

> Ao que nos parece, há uma produção do ser que se elabora nesse espaço, ao mesmo tempo também que este lugar é produzido pelos seus atores. Assim, sendo, esta dimensão entre sujeito e lugar pode inspirar outras formas de produzir educação, mobilizando modos mais significativos de ensinar e aprender em contextos de ruralidades. (SOUZA *et al.*, 2017b, p. 25).

Na narrativa produzida pela professora Clívia sobre seu início de docência na multisseriação, destaca-se a sua atuação na EJA em uma escola da zona urbana de Candeias:

> *E no ano de 2006 eu tive o meu primeiro contato com a série multisseriada porque foi com educação de jovens e adultos, a qual eu atuo até hoje. Eu estava na faculdade e então eu precisei fazer um estágio de observação e depois atuei algumas semanas*

> *nessa série multisseriada. Atuei e assim, eu me apaixonei, foi meu primeiro contato, eu me apaixonei muito, assim, pela turma, pela maneira deles se interessarem pelas atividades.*
>
> *E aí eu pedi essa oportunidade a minha diretora. E aí fiquei esperando alguns meses até que surgiu a oportunidade de eu atuar na série multisseriada. E, assim, eu fiquei, assim, muito feliz mesmo! E comecei a me envolver com eles.* (Professora Clívia).

A professora Clívia relata que foi seu desejo iniciar a atuação docente na multisseriação de jovens e adultos como resultado de seu estágio curricular obrigatório no período de formação inicial em Pedagogia. Destaca-se também em sua fala o caráter de envolvimento pedagógico-afetivo com a turma e seu desejo de prosseguir com a docência multissérie na EJA. Segundo Beraldi, Mattos e Martins (2019), a multisseriação aliada à EJA configura-se como um contexto desafiador para professores e estudantes, além de apresentar a possibilidade de estabelecer um ensino de caráter inclusivo, rompendo com o “engessamento” e a fragmentação da seriação.

A narrativa da professora Clívia também coloca em destaque a “série multisseriada”. A consideração da professora ao apontar a turma multisseriada como uma série e não como uma forma de organização escolar evidencia como o paradigma seriado apresenta-se impregnado na vida-formação docente, de modo que se torna um desafio conceber o ensino-aprendizagem escolar para além da lógica seriada.

A professora Clívia destaca em sua narrativa as respostas dos estudantes quando indagados sobre a razão de retornar à escola depois de adultos:

> *Por que vocês estão aqui estudando? Principalmente aqueles já de uma idade, já mais, assim, experientes. Aí eles diziam assim: - ‘ah professora porque eu não tive oportunidade, eu fui trabalhar na roça com o meu pai, eu tinha que ajudar, trabalhava o dia todo, chegava em casa cansado e não tinha condições de estudar’.* (Professora Clívia).

Para os estudantes de “mais idade” da professora Clívia, o trabalho na roça para ajudar na manutenção e subsistência da família foi um fator que contribuiu para não permanência na escola, quando crianças ou mais jovens. Para Beraldi, Mattos e Martins (2019), a multisseriação, apesar de ser elaborada para atender às necessidades das áreas rurais mais afastadas e a EJA, visando à reparação de desigualdade histórica para acesso à educação formal, ambas se encontram presentes hoje nos centros urbanos. A multisseriação na EJA apresenta-se então como uma realidade que carece de estudos e discussões sobre o currículo,

materiais didáticos e formação de professores para atender a esse complexo contexto de ensino.

Cabe destacar que a relação de complementaridade estabelecida entre o mundo rural e o urbano tem se caracterizado através de uma vinculação cada vez mais direta e, como destacado por Moreira (2005), as ruralidades contemporâneas são cada vez mais “desterritorializadas” no tempo e no espaço. A multisseriação na EJA acaba por aglutinar a convergência de questões sociais nevrálgicas, pois contemplam percursos sociais e desigualdades históricas de acesso à educação formal no mundo rural e sua existência contemporânea nas periferias dos centros urbanos. A multisseriação apresenta-se, em todo caso, como caminho possível para garantia de acesso à educação que foi negada no passado, além de ser uma possibilidade concreta de escolarização para as crianças e jovens das áreas rurais no presente.

5.2 Trabalho docente na multisseriação

As professoras de turmas multisseriadas de Candeias e São Francisco do Conde apresentaram em suas narrativas aspectos significativos de suas vivências e experiências no trabalho docente multisseriado. Destaco que a escuta sensível sobre o trabalho docente na multisseriação, considerando como as professoras narram e atribuem significados ao seu fazer profissional, apresenta-se como possibilidade de estabelecer uma melhor compreensão sobre os conhecimentos pedagógicos mobilizados pelas docentes nesse contexto de ensino.

As experiências docentes que antecedem o início de trabalho na multisssérie emergiram nas narrativas das professoras de formas diversas:

> *Eu comecei a faculdade e me formei em 2015, então nesse ínterim eu tive a oportunidade de trabalhar em uma escola pela primeira vez, de colocar os pés mesmo no chão da sala de aula e ensinar, que foi na escola estadual de Salvador, que trabalha com inclusão de pessoas, de crianças especiais. Então, assim eu comecei a ter a prática em sala de aula, ainda que eu fiquei um bom tempo, fiquei lá no total uns quatro anos e fiquei um bom tempo como auxiliar, tinha a professora regente e eu era a auxiliar, aí teve o último ano que eu fiquei como regente de uma turma. E era muito legal mesmo! Porque lá a gente trabalhava mesmo com crianças especiais, com deficiências intelectuais de nível leve até o mais grave.* (Professora Amarílis).

> *Nesse intervalo, eu montei uma banca, eu terminei o Ensino Médio, parei de trabalhar e aí eu montei uma banca, fui dar banca tanto a domicílio quanto em casa.*

> *Então, eu começava sete da manhã, dava aula de sete até nove para uma criança especial, inclusive, que aprendeu a ler, foi algo bem demorado, mas ela já tinha 11 anos e eu me lembro de Leila lendo a primeira palavra, falando: - 'água'. Aquilo foi algo que mexeu comigo porque era só eu e ela e eu não tinha nenhuma formação, eu ainda estava no tato de dar banca, que era algo que eu sabia. Gostava de ensinar!* (Professora Primavera).

> *Eu me tornei professora em 1986, estava começando a minha carreira, comecei com 20 anos, comecei com as séries normais. E, no ano de 2006, eu tive o meu primeiro contato com a série multisseriada porque foi com educação de jovens e adultos, a qual eu atuo até hoje.* (Professora Clívia).

> *E quando eu fui trabalhar lá foi uma maravilha porque eu tinha uma turminha pequena de quarto ano de manhã e uma turminha pequena de quinto ano de tarde, então eu conseguia fazer um trabalho bem legal, os meninos eram bons alunos mesmo, a turma se desenvolvia, você conseguia acompanhar porque eram uns sete oito alunos de manhã e uns sete ou oito alunos de tarde, então foi um ano muito bom.* (Professora Ave do Paraíso).

As professoras indicaram em suas narrativas apontamentos sobre suas experiências docentes anteriores à multissérie, sinalizando para um conjunto de vivências profissionais em ambientes e contextos distintos de ensino. A docência na Educação Especial, a experiência como auxiliar de classe, o trabalho com reforço escolar, a docência nas turmas seriadas até a chegada à turminha "pequena" da escola rural são percursos profissionais que delineiam a permanente trajetória de vida e profissionalização da docência dessas professoras até a docência multisseriada.

Ao rememorarem suas experiências docentes anteriores ao contexto multisseriado, as professoras evidenciam o processo permanente de tornar-se professora, como tão bem destacado por Freire (1991, p. 58)

> Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador, a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58).

Como dito por Freire (1991), "ninguém nasce feito", é no processo da vida e no decorrer das vivências, práticas e constantes reflexões sobre o fazer docente diário que ocorre a constituição docente. A demarcação pelas professoras de quando iniciaram a docência nos seus diferentes contextos de ensino evidenciam o que elas consideram como a fase inicial de suas carreiras profissionais e como esse processo transcorre até chegarem à multissérie, experiências vivenciadas de forma singular e com diferentes sensações: surpresa, negação, paixão e envolvimento.

Outro fator destacado pelas professoras de turmas multisseriadas como desafiador para o trabalho docente multisseriado é o planejamento das aulas. Como planejar as aulas para atender satisfatoriamente aos diversos anos escolares e faixas etárias distintas que constituem a multisssérie? O planejamento das aulas, especialmente no momento de início da carreira docente na multissérie, foi apresentado pelas professoras como um aspecto complicador para docência nesse contexto de ensino:

> *E tudo isso foi bem terrível pra mim no início! Ainda mais para mim que estava começando mesmo, verdadeiramente, ali na sala de aula. E aí eu fiquei: - 'meu Deus como é que vai ser para planejar? Como faço mesmo para atender esses meninos?'.*
>
> *E me deparei ali com aquelas turmas que, quando cheguei em 2017 lá na sala, foi em maio que eu cheguei, eu sei que estava primeiro, segundo e terceiro ano juntos, pelo que eu lembro era um total de 16 alunos pela manhã, e à tarde eu ia ficar com o quarto e quinto, que tinham dez alunos, porque são cinco do quarto e cinco do quinto, então um total de dez alunos à tarde.*
>
> *E aí veio aquele desespero, assim do tipo, como que eu vou planejar, como é que vai ser o planejamento, como é que eu vou atender à especificidade, de cada seriação de cada ano, mas estando junto ao mesmo tempo? Foi um turbilhão de sentimentos e de pensamentos mesmo assim dentro de mim.* (Professora Amarílis).
>
> *Então, eu senti uma dificuldade em relação a isso fazer as atividades, preparar as atividades. Como é que eu ia preparar as atividades com séries assim totalmente diferenciadas?*
>
> *Eu só vim preocupada com as atividades. E como é que eu vou fazer agora para trabalhar com esses alunos com essas séries assim tudo misturadas? Eu vou ter que procurar um bocado de atividades diferentes, essa é aminha preocupação. Onde é que eu ia achar atividades para encaixar para tal turma, para primeira, para segunda e para terceira?* (Professora Clívia).

As professoras Amarílis e Clívia narram sentimentos de preocupação e desespero diante da heterogeneidade que caracteriza suas turmas multisseriadas e como seria possível desenvolver o planejamento das aulas e seleção das atividades escolares. Moraes e demais autores (2015) apontam que a docência na multisseriação tem se pautado pelo paradigma urbanocêntrico seriado e que essa forma de trabalho pedagógico na multissérie ocasiona reflexos negativos diretos sobre os professores:

> Nessas escolas, os professores e as professoras atuam na docência com até sete séries concomitantemente e se sentem ansiosos, angustiados ao ter que planejar e desenvolver as atividades pedagógicas diferenciadas para todas essas séries em um mesmo espaço e ao mesmo tempo. (MORAES, 2015, p. 403).

As professoras Amarílis e Clívia, ao sinalizarem suas inquietações quanto ao planejamento e seleção das atividades escolares voltadas para “cada seriação, cada ano” e para as “séries misturadas”, apresentam que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por elas pauta-se pela lógica da seriação. Cabe destacar que a reprodução do modelo seriado improvisado na multisseriação gera sobre as professoras o sentimento de sobrecarga de trabalho:

> *O problema maior é porque o trabalho é maior, você tem que fazer dois planos de aula, dois não, porque um turno é uma série e no outro turno é uma turma multisseriada, então, na verdade, eu tenho trabalho duplo.*
>
> *Então no início eu ficava muito perdida, não era que perdida, mas assim era muito trabalho porque como eu te falei não existe um professor ficar com a mesma série de manhã e de tarde, então eu já tinha uma série em um turno e em outro turno eu tinha duas turmas, duas série juntas, então no total eu tinha três séries e eu fazia o plano de aula separado, quando juntou três séries, terceiro, quarto e quinto eu fazia o plano de aula do terceiro, o plano de aula do quarto e o plano de aula do quinto. Depois eu falei: - ‘gente eu não vou fazer isso não! Eu não vou fazer isso, não vou fazer isso mais!’.* (Professora Ave do Paraíso).
>
> *Aí eu ficava enlouquecida, porque como é que eu faço um plano de aula só, que atenda segundo, terceiro, quarto e quinto? São demandas diferentes. São assuntos diferentes, é tudo muito diferente!*
>
> *E aí eu ainda acredito que tem colegas porque a gente ouve pelos relatos, a gente ouve relatos de alunos e professores que faziam plano para o terceiro, um plano para o quarto e um plano para o quinto. Com um quadro fazia terceiro, quarto e quinto.* (Professora Primavera).

As professoras Ave do Paraíso e Primavera relatam suas angústias quanto à sobrecarga de trabalho para desenvolver diferentes planos de aula para implementar o modelo seriado de ensino na multissérie. Em suas narrativas, as professoras destacam que se sentiam “perdidas” e “enlouquecidas” com a incompatibilidade na realização de um planejamento de aula seriado para o contexto multissérie. Moraes e demais autores (2015) alertam que a realização de distintos planos de aula no modelo seriado é, geralmente, orientada pelos técnicos das secretarias municipais de educação:

> A presença e materialização das séries nas escolas multisseriadas, além de dispersar a turma a turma e deixar o professor enlouquecido ao coordenar as atividades pedagógicas na sala de aula, limita o tempo de aula a ser ministrado aos estudantes, pois os educadores têm que elaborar e executar vários planos de ensino de acordo com os conteúdos de cada série presente em sua turma, os quais, em geral, são estabelecidos pelos técnicos das Secretarias de Educação. (MORAES *et al.*, 2015, p. 404).

A perpetuação do paradigma seriado de ensino nas turmas multisseriadas das escolas rurais apresenta-se como a realidade vivenciada pelas professoras Ave do Paraíso, Amarílis e Primavera. Entretanto, na turma multisseriada de EJA na escola urbana, a professora Clívia também apresentou relatos da realização de planejamento de aula e seleção das atividades escolares pautadas pela lógica da seriação. Destaco que a concepção da multisseriação através da lógica seriada de ensino, além de não considerar a heterogeneidade constituinte das turmas multisseriadas, conduz ao esgotamento docente, ocasionando em alguns casos a desistência da docência na multisseriação:

> *Porque a princípio eu fazia dois planos de aula, um exemplo, eu estou com quarto e quinto ano em um turno, no outro turno, já era outra série, então eu fazia um exemplo, terceiro ano de manhã e o quarto e o quinto de tarde, então eu fazia três planos de aula. Então ficava muito puxado e aí quando foi no outro ano eles multisseriaram três turmas, terceiro, quarto e quinto por um período porque não tinha professor. Mas a princípio eu fazia tudo diferente, para três séries eu fazia três planos de aula e eu ficava doida e eu ficava: - 'primeiro gente'.*
>
> *Gente era muito louco! A garganta não dava: - 'gente eu não aguento mais, eu vou-me embora daqui, eu vou-me embora desse lugar'. E elas viram que eu ia me embora mesmo porque eu não estava aguentando não. Eu: - 'pelo amor de Deus manda uma professora para o quinto ano'.* (Professora Ave do Paraíso).

Para Moraes e demais autores (2015), atendendo às orientações dos técnicos das secretarias de educação, as professoras e professores de turmas multisseriadas acabam por exercer a docência sem uma compreensão "referenciada e crítica" de todo o processo de ensino, organizando e planejando o trabalho pedagógico pela lógica da seriação, vivenciando o ensino como se existissem diversas salas de aulas em uma só, separadas por "paredes invisíveis". A narrativa da professora Ave do Paraíso apresenta um pouco dessa realidade por ela vivenciada:

> *Aí eu tive que pedir um quadro a mais, ainda nem falei isso, tive que pedir um quadro a mais porque eu tinha um quadro para cá e um quadro para cá e aí os meninos ficavam uma parte virada para cá outra parte virada para cá. É muito ruim! Multisseriado é muito ruim nesse sentido.* (Professora Ave do Paraíso).

Em sua narrativa, a professora Ave do Paraíso relata as dificuldades enfrentadas na tentativa de gerenciamento do tempo e espaço em sala de aula com a presença de dois "quadros" para atender às diferentes séries. Apesar de a turma ser multissérie, o que prevalece é a organização do ensino seriado e fragmentado. Sobre essa lógica transmissiva e fragmentada de ensino na multissérie, Moraes e demais autores (2015) destacam:

> [...] realizando a transferência mecânica de conteúdos disciplinares, extraídos de livros didáticos que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do meio rural os quais são repassados através da cópia ou da transcrição do quadro, utilizando-se da fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por paredes invisíveis. (MORAES *et al.*, 2015, p. 405).

A tentativa de implementação do ensino na multisseriação, ao desconsiderar que a turma multisseriada necessita de ser entendida como uma única turma que se configura pela heterogeneidade, contribui para o sentimento de frustração e insucesso expressado pelas docentes colaboradoras deste estudo.

A lógica transmissiva e fragmentada que, segundo Moraes e demais autores (2015), rege a docência nas turmas multisseriadas também pode estar relacionada aos cursos de formação de professores. No contexto da formação inicial de professores, faz-se necessária a ressignificação do olhar sobre o processo formativo dos futuros docentes. Tardif (2000) aponta para a prevalência de uma perspectiva de formação docente pautada por uma lógica aplicacionista, na qual os polos da pesquisa, formação e prática encontram-se totalmente separados.

O redirecionamento do olhar sobre a multisseriação, enquanto forma de organização escolar viável e “portadora de futuro”, perpassa também pela necessidade de considerar o papel exercido pelos cursos de formação de professores e como seus componentes curriculares e suas práticas formativas podem ou não estar integradas e não regidas por uma perspectiva “monodisciplinar”. Além disso, há a necessidade de maior visibilidade da multissérie como forma de organização do ensino que está presente nas escolas rurais e urbanas, atendendo crianças, jovens e adultos nos mais distintos contextos sociais e que, portanto, carece de espaços para estudo e desenvolvimento de processos formativos voltados para docência multissérie.

Nas narrativas das professoras sobre o trabalho docente nas turmas multisseriadas, também emergiram os desafios relacionados aos materiais pedagógicos e especialmente as dificuldades relacionadas aos livros didáticos seriados recebidos pelos estudantes e pelas docentes para utilização na multisseriação:

> *O problema do multisseriado eu vou te dizer, o não, os problemas. Um exemplo, o livro didático, eu não tenho um livro didático para o multisseriado, então assim, eu a*

> *princípio trabalhava os assuntos com todos separados, porque se eu não me engano o livro didático, um livro bom que começou foi a partir de 2019, então 2017 e 2018, era um livro que a gente praticamente não usava, que era um livro é, era um livro que era como se fosse assim, de zona rural, eles misturavam os conteúdos era matemática com ciências, então não é que isso seja ruim, mas o livro não era tão legal e em 2018, 2019, se eu não me engano, a gente selecionou uns livros novos, uns livros bons e tal, então eles mandam, eu tenho sete alunos do quarto ano, sete alunos do quinto, então eles mandam sete livros do quarto ano e sete quites de livros do quinto ano. Como é que eu vou trabalhar com multisseriado com dois materiais diferentes? Então o ideal seria que para as turmas multisseriadas tivesse um material diferenciado e não tem.* (Professora Ave do Paraiso).

> *O livro didático, esse era um ponto que eu, era meu ponto-chave para os meus debates, que eu falava exatamente essa fala. A nossa escola, ela não pode ser multisseriada porque os livros são seriados, eu tenho livros para o primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, quarto e quinto ano. Isso significa dizer que na prática eles têm que ter estudado um ano por cada vez, cada um em seu ano.* (Professora Primavera).

As falas das professoras Ave do Paraíso e Primavera apontam para o livro didático seriado como um elemento que dificulta a realização do trabalho docente na multisseriação, pois a utilização de livros didáticos diferentes e elaborados de forma seriada torna inviável a realização do fazer pedagógico multisseriado. Souza e demais autores (2017a) ressaltam os desafios enfrentados pelas professoras de turmas multisseriadas pela ausência de materiais didáticos adequados e que forneçam pistas para a efetivação do trabalho em sala de aula. Dessa forma, faz-se necessário "[...] incentivar a produção de materiais apropriados para usar com diversos níveis (graus) de ensino". (SOUZA *et al.*, 2017a, p. 32).

Na realidade da docência multisseriada na EJA, a professora Clívia também destacou desafios relacionados aos livros didáticos:

> *Outra coisa é que os livros, me deixa falar dos livros também, os livros logo quando eu iniciei com multisseriada, os livros eram, assim, totalmente diferentes da realidade deles. Por que totalmente diferente da realidade como? Por exemplo, as leituras, os textos do livro eram assim muito extensos. E eles não tinham ainda o domínio da leitura e também da escrita, não tinham o domínio. E outra coisa, assim, o vocabulário dos livros, era assim muito diferente da realidade deles porque quando eu olhava assim para a ilustração que tinha no livro aí via, assim, São Paulo, Rio, então era diferente daqui, aí eu percebia que se tornava assim mais difícil. Quando eu tinha oportunidade, na escola mesmo eu procurava os livros, vou procurar esse livro aqui de alfabetização assim, para aqueles que estavam com mais dificuldade*. (Professora Clívia).

A professora Clívia chamou a atenção para a existência de livros didáticos com características distantes da realidade de aprendizagens dos estudantes das suas turmas. Além de aspectos relacionados a uma possível descontextualização em que os conteúdos apresentados nos livros didáticos se encontram desvinculados

da realidade do contexto local. Diante das dificuldades enfrentadas quanto aos livros didáticos seriados, a professora busca soluções através de livros e materiais alternativos que sejam mais adequados à realidade dos estudantes e ao ensino multisseriado.

A ausência de materiais pedagógicos e livros didáticos elaborados especificamente para a realidade do contexto multisseriado reforçam o olhar que se propaga sobre essa forma de organização escolar como algo “transitório, um mal necessário”. Essa falta das condições materiais e objetivas mínimas e adequadas ao ensino na multisseriação fortalece minha percepção de que essa forma de organização escolar é possível e viável, mas que aspectos materiais, estruturais, curriculares e formativos necessitam ser considerados.

As narrativas até aqui apresentadas sobre o trabalho docente nas turmas multisseriadas apontam questões centrais que dificultam a docência na multisseriação, a saber: a inexperiência e o déficit de formação profissional voltado à multisseriação; planejamento pedagógico e trabalho docente seriado, atendendo às orientações das secretarias de educação; materiais pedagógicos e livros didáticos seriados, descontextualizados e inadequados ao ensino multisseriado.

Diante dos desafios e limitações apresentados pelas professoras em suas vivências na docência de turmas multisseriadas, as docentes sintetizam a complexidade como principal característica do ensino multissérie, como destacado na narrativa da professora Amarílis:

> *O multisseriado é complexo porque a gente chega realmente e fica se perguntando, a gente que vem da educação tradicional, como eu, no meu caso, que não tinha visto ainda algo como isso e se deparar com esse desafio de você ter que gerir ali na turma onde tem três séries ou duas juntas e contemplar no geral e ao mesmo tempo na especificidade de cada turma, isso que para mim realmente gera a complexidade, estabelece aí se baseia nisso, em você ter que alcançar o geral, mas ao mesmo tempo tem uma especificidade ali de cada ano, de cada seriação em relação aos saberes a serem contemplados.* (Professora Amarílis).

A fala da professora Amarílis retrata sua inquietação ao deparar-se com a heterogeneidade que se estabelece na multisseriação e que se apresenta pela diferença de níveis de aprendizagens, séries/anos, faixas etárias e aspectos culturais inerentes a cada estudante. Cabe destacar que nas turmas organizadas de forma seriada a heterogeneidade também se apresenta como marca presente e latente, mas que se torna escamoteada pela homogeneização que a superficialidade da seriação busca promover.

Nas abordagens negativas que se apresentam largamente sobre a multisseriação e que também se mostram nas narrativas apresentadas neste estudo, a seriação aparece como uma forma de organização escolar detentora e responsável por si só pelos bons resultados de aprendizagem dos estudantes. Faz-se parecer que a solução para resolução dos problemas inerentes à Educação Básica reside na seriação enquanto forma de organizar o ensino. A narrativa da professora Primavera apresenta um pouco de seu sentimento quanto à multisseriação:

> *Eu sou super a favor da seriação! Sou contra a multisseriação, não tenho boas experiências, gostaria muito que não houvesse esse processo de multisseriação porque para mim o aluno, ele tem uma perda enorme no processo de aprendizagem e os professores têm também uma perda muito grande, um desgaste muito grande porque é como se seu trabalho não avançasse, essa é a sensação que eu tenho do ano que eu fiquei multisseriado, o meu trabalho parecia que era algo que não estava sendo absorvido porque os meninos, quem sabia fazia, quem não sabia estava ali tentando e o outro sendo esquecido. Então, é isso.* (Professora Primavera).

Para Moraes e demais autores (2015), o modelo seriado de ensino que se configura como hegemônico na sociedade brasileira caracteriza-se por uma lógica transmissiva, fragmentada e que não contribui para a formação integral dos educandos:

> [...] os índices alarmantes de fracasso escolar existentes nas escolas da cidade e do campo, em muito se devem à escola seriada ‘peneiradora’ seletiva e excludente que é a própria negação da escola como direito de todos, universal. Ela não dá conta da formação integral dos educandos, pois não está centrada nos educandos, em seu desenvolvimento humano e nos modos de vida diferenciados que existem na sociedade e, em especial, no espaço rural. (MORAES *et al.*, 2015, p. 403).

Moraes e demais autores (2015) destacam que a escola organizada sob a forma da seriação contrapõe-se, diretamente, à perspectiva includente e de formação integral que se almeja alcançar como princípio da educação. Uma forma de organização escolar que esteja centrada nos educandos e nas diferenças, diversidades e singularidades constituintes da sala de aula é a ressignificação educativa que necessita se manifestar na seriação e especialmente na multisseriação. Um ensino que esteja focado somente nos conteúdos escolares em detrimento dos educandos e suas diferenças não contempla a perspectiva formativa integral que se espera do ato educativo.

> O modelo seriado de ensino trata o tempo, o espaço e o conhecimento escolar de forma rígida, impondo a fragmentação em séries anuais e submetendo os estudantes a um processo contínuo de provas e testes, como requisito para que sejam aprovados e possam progredir no interior do sistema educacional. Esse modelo se pauta por uma lógica 'transmissiva' que organiza todos os tempos e espaços dos professores e dos alunos, em torno dos 'conteúdos' a serem transmitidos e aprendidos, transformando os conteúdos no eixo vertebrador da organização dos níveis de ensino, das séries, das disciplinas, do currículo, das avaliações, da recuperação, aprovação ou reprovação. (MORAES *et al.*, 2015, p. 403).

A materialização do ensino multisseriado pautado pelo paradigma seriado e centrado na linearidade dos conteúdos escolares disciplinares apresenta-se na narrativa da professora Primavera:

> *Só que ao mesmo tempo eu tinha que me dividir, eu tinha que ser quarto e quinto. Por exemplo, eu não podia ensinar o conteúdo que eu sempre gosto de preparar muito bem, o aluno do quarto ano, ele ainda está fixando as operações, ela está ainda na divisão, está ensinando divisão, a porcentagem ainda no processo de divisão, o aluno de quinto, ele já consegue aprender porcentagem, mas na regra. Como é que você ensina multiplicação com um número no quarto, e multiplicação com dois números no quinto ao mesmo tempo?* (Professora Primavera).

Diante das diferenças que se apresentam na heterogeneidade da turma multisseriada, a professora Primavera destaca a impossibilidade de ensinar determinados conteúdos escolares, pois os assuntos ensinados seriam mais adequados a determinado grupo de estudantes e efetivamente não compreendido por outros educandos de séries diferentes que compõem essa mesma turma multissérie. Destaca-se, porém, que mesmo nas turmas seriadas os educandos encontram-se nos mais diversos níveis de aprendizagens, por maior esforço que seja empregado para se fazer um "nivelamento", os educandos continuam constituídos por diferentes percursos, interesses e experiências. Perrenoud (2000, p. 88) destaca que:

> No mesmo grupo de formação, nem todos os aprendizes vivem a mesma experiência. Ela difere conforme seu lugar, seu nível, sua disponibilidade, sua relação com o professor e com o saber. Ninguém aprende sozinho, mas sua história de formação é singular, porque duas pessoas jamais abordam as mesmas situações com as mesmas expectativas, os mesmos trunfos e os mesmos limites.

A "complexidade" inerente às turmas multisseriadas apontada pelas professoras participantes deste estudo decorre da dificuldade que elas relatam em dar conta do ensino para estudantes de diferentes séries que estão organizados sob a multisseriação, especialmente quando as tentativas de trabalho docente

permanecem através da perspectiva seriada. Como forma de alcançar um melhor gerenciamento do trabalho docente, as professoras buscam alternativas por meio da organização dos estudantes em pequenos agrupamentos:

> *Eu vou te contar, eu fiz essa experiência! Eu separei a turma, fiz dois grupos de quinto, três grupos de quarto e eu circulava entre esses grupos, mas não tem condição. E aí eu agrupei de várias formas, eu agrupava, a gente pensava, eu e minha coordenadora: - 'a gente vai primeiro agrupar os meninos que sabem em um grupo, os meninos que são bons, bons dentro do contexto, que tem uma maior facilidade, que já leem e já interpretam, a gente vai colocar esses meninos juntos e a gente vai colocar os outros meninos que tem mais dificuldade em outro grupo separado', aí você vai dar maior atenção aos meninos que têm mais dificuldade e os meninos que têm mais facilidade você vai dar uma atividade para eles desenvolverem só.* (Professora Primavera).

A narrativa da professora Primavera apresenta a tentativa de agrupamento dos educandos como um caminho que busca facilitar as aprendizagens e o desenvolvimento do trabalho docente. Cabe destacar que, mesmo através dos pequenos agrupamentos, a lógica seriada permanece inalterada "*eu separei a turma, fiz dois grupos de quinto, três grupos de quarto*", ou seja, os grupos são direcionados de formas distintas, mas separados tendo como critério as "séries". Mesmo que separados em pequenos grupos, a lógica homogeneizadora da seriação é prevalente.

Para Souza e demais autores (2017a), a educação "hegemônica e homogeneizadora" tem se constituído historicamente como a "espinha dorsal" determinante dos processos escolares. Essa situação estabelece, portanto, a necessidade de rompimento da perspectiva que invisibiliza as diferenças presentes nas salas de aula. A heterogeneidade considerada como barreira para o desenvolvimento das aprendizagens pode constituir-se em sua essência enquanto elemento proporcionador de relações e saberes diversos. A professora Amarílis aponta aspectos que ela considera positivos no ensino multisseriado:

> *Uma coisa que eu pude ver assim, um relance de positivo, de coisa positiva em relação à multisseriada é que acaba que aqueles meninos, por exemplo, têm lá primeiro, segundo e terceiro ano, o primeiro e o segundo ano eles podem desenvolver de uma forma bem significativa ali com esse contato com o terceiro ano por estar ali juntos, assim também como o quarto e o quinto, já está ali vendo algumas coisas, alguns saberes, alguns conteúdos que eles vão posteriormente. Mas que já estão vendo ali, quer queira ou que não queira estão vendo ali, pois tem momentos que eu vou precisar tratar dos assuntos específicos com a turma seguinte, então tem esse lado, ainda que é complexo, na verdade é 'complexo' essa é a palavra, mas tem esse ponto que eu vejo que é interessante que eu posso dizer da multisseriada.* (Professora Amarílis).

A professora Amarílis destaca o que ela define como um “relance de positivo”, ao que parece, à primeira vista, um pequeno aspecto considerado como benéfico e positivo em meio às dificuldades e desafios que constituem o trabalho das professoras nas turmas multissérie. A possibilidade do encontro das diferenças é destacada pela docente como significativa para as aprendizagens “*o primeiro e o segundo ano eles podem desenvolver de uma forma bem significativa ali com esse contato com o terceiro ano por estar ali juntos*”.

Para Moraes e demais autores (2015), a heterogeneidade sempre presente nas turmas multisseriadas é um elemento importante para o desenvolvimento das interações que devem ocorrer nesse contexto de ensino:

> A mesma informação posta a disposição de todos(as), com a mesma linguagem e no mesmo momento será assimilada de maneiras distintas pelos diversos sujeitos, por serem diferentes em suas estruturas psicossociais, demandando ações que exigem interações contínuas dos(as) alunos(as) entre si e com o(a) professor(a). (MORAES *et al.*, 2015, p. 403).

As narrativas sobre o trabalho docente multisseriado aqui apresentadas denotaram uma série de desafios e questões relacionadas às condições de trabalho das professoras colaboradoras, mas também indicaram para os limites inerentes à perspectiva seriada na organização e implementação do ensino multisseriado. A seriação mostrou-se nas narrativas das professoras como o modelo de organização escolar que tem regido o trabalho docente.

A perspectiva de ensino multisseriado que centra suas atenções nos conteúdos escolares em detrimento das diferenças e singularidades inerentes a cada educando mostra-se como um fator que limita a concepção formadora e inclusiva que permeia a educação. Faz-se, portanto, necessário o redirecionamento do trabalho docente para que a heterogeneidade conduza a organização do currículo, planejamento escolar, organização do tempo, espaço e ações docentes no contexto da multisseriação.

5.3 Conhecimentos pedagógicos da experiência docente em turmas multisseriadas

Antes de iniciar a escuta das narrativas das professoras das turmas multisseriadas de Candeias e São Francisco do Conde, que participam como

colaboradoras deste estudo, alguns pressupostos se atrelavam às minhas tentativas de compreensão sobre o trabalho docente multisseriado e os conhecimentos mobilizados pelas professoras frente a esse contexto de ensino. Essas minhas conjecturas surgiram de minhas leituras iniciais através de algumas questões: os conhecimentos pedagógicos dos professores de turmas multisseriadas estariam relacionados com o saber da experiência pessoal de cada docente? Tais conhecimentos estariam ancorados em suas histórias de vida, carreira profissional, vivências cotidianas e nos sentidos que são atribuídos às suas práticas?

Ao lançar-me a ouvir as professoras e suas narrativas sobre o trabalho docente multisseriado, emergiram apontamentos sobre como os conhecimentos pedagógicos relacionados à multissérie foram se construindo ao longo do tempo de vida-profissão e como as vivências e trocas de experiências com os pares da profissão se constituem como elemento fundamental da construção e mobilização desses sabres da profissão docente na multisseriação.

Para Nóvoa (2019, p. 6), a profissão docente se caracteriza pela complexidade, que envolve as suas diversas dimensões “teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas”, é nessa robusta configuração dimensional que se estabelece o ser professor. Os desafios cotidianos e experienciais da docência multisseriada aparecem como ponto de partida para o desenvolvimento de conhecimentos capazes de atender às necessidades do fazer docente na multisseriação.

As dificuldades para realização do planejamento das aulas e atividades pedagógicas destacaram-se como situação-problema inicial para a professora Amarílis:

> *Porque eu lembro que eu fiz até no caderno, não foi nem digitado, foi no caderno, eu comecei a escrever o planejamento e eu entendi que eu tinha que fazer de uma forma que eu conseguisse realmente dar conta de todos os três juntos ali, um assunto, ali naquele saber a ser contemplado, mas ao mesmo tempo eu tinha que intervir, de maneira específica dentro do necessário, e isso foi muito dificultoso para mim no início, eu realmente não sabia como fazer isso no início.* (Professora Amarílis).

A professora Amarílis destaca que, diante da necessidade de realizar um planejamento pedagógico para a turma multisseriada, compreendeu que para atender aos estudantes de diferentes anos escolares seria necessário organizar os conhecimentos, tempos e espaços da aula de modo a contemplar a turma como um

todo e ao mesmo tempo intervir nas necessidades individuais dos educandos. A professora Amarílis destaca que "*não sabia como fazer isso no início*".

A fala da professora Amarílis apresenta o início do trabalho na docência multisseriada como momento de incertezas e descobertas, a descoberta de um "não saber" que se estabelece como oportunidade para busca de soluções e construção de novas aprendizagens profissionais: "*foi realmente aos trancos e barrancos! Foi realmente errando muito! E tive que realmente estudar muito!*". (Professora Amarílis).

Como destacado na fala da professora Amarílis, as aprendizagens profissionais relacionadas à docência multissérie resultam de intensos períodos de tentativas e implicações pessoais cotidianas. A professora Amarílis também destaca a importância do apoio da coordenação pedagógica e da gestão escolar frente aos desafios e aprendizagens na docência multisseriada:

> *No início, a gestão da escola**,** elas realmente sentavam muito comigo para me ajudar a fazer os planejamentos, para me mostrar onde eu estava precisando melhorar no planejamento e na execução mesmo das atividades, ficavam muito comigo em sala de aula, então teve essa compreensão muito grande da parte delas, de muitas vezes, de muitas garfes que eu cometi pela minha inexperiência, mas elas estavam ali junto comigo, sempre me dando aquele suporte ali junto com os meninos, estando junto comigo em sala de aula, muitas vezes a diretora ficava comigo em sala de aula no começo, quando ela podia, bem como a coordenação, sentando muito comigo, a gente tinha vários momentos juntos ali, de conversa e de estudos para que a gente então começasse caminhar de maneira devida, dessa forma.*
>
> *Eu tive que realmente ir pouco a pouco mesmo, foi realmente bem paulatino, eu tive que aprender mesmo ali no dia a dia, como lidar mesmo com isso. Então, eu tive realmente muita dificuldade, não foi fácil não, mas eu tive um apoio muito grande de minha coordenação e de minha direção e aí eu consegui realmente ir em frente* (Professora Amarílis).

A professora Amarílis admite as dificuldades enfrentadas para lidar com o planejamento pedagógico e a organização do trabalho docente multisseriado, mas reconhece que o apoio das colegas da coordenação e gestão escolar foi fundamental para continuar sua trajetória na docência. Dolwitsch (2017) destaca que o tornar-se professor não ocorre no vazio, mas nesse conjunto de relações, trocas de experiências e interações sociais e culturais: "É no espaço da instituição escolar e no diálogo com os colegas que se aprende a profissão". (DOLWITSCH, 2017, p. 453).

Outro tema que emergiu das narrativas das professoras de turmas multisseriadas foi a existência das formações pedagógicas promovidas pelas secretarias de educação e direcionadas para as docentes das turmas multissérie:

> *Sobre as formações da Seduc, no início, a gente tinha uma formação única, ali junto não tinha muita separação, depois com o tempo eu percebi, acho que de tanto a gente falar também, a gente começou a reclamar que precisava ser uma formação para quem era multisseriada, específica.* (Professora Amarílis).

> *Em relação ao multisseriado também são as questões das formações porque a secretaria de educação sempre está colocando formações e tal e aí eles colocam, um exemplo, formação para o terceiro ano tal dia, formação para o quarto ano tal dia, formação para o quinto ano tal dia, então eu meio que acabava, quando eu estava com três séries em uma, eu meio que acabava ficando participando de todas as formações, eu estava com o segundo ano de manhã, terceiro, quarto e quinto de tarde, aí teve uma vez que eu disse eu não vou mais, eu falei para minha coordenadora: - 'eu não vou mais, não vou mais para formação nenhuma'. Então assim, essa questão do multisseriado, é complicado, a gente que trabalha com o multisseriado deveria ter uma formação, porque a gente cai lá de paraquedas, vai juntar e pronto, então assim, é desesperador.* (Professora Ave do Paraíso).

As professoras Amarílis e Ave do Paraíso apontam as formações pedagógicas promovidas pela Secretaria de Educação como momentos formativos que não contemplavam especificamente as professoras das turmas multisseriadas. A professora Ave do Paraíso destaca que esses momentos de formação pedagógica eram estruturados de maneira seriada, o que se tornava cansativo para as professoras da multissérie que precisavam participar dos encontros das diferentes séries que constituíam suas turmas multisseriadas. A reivindicação por formações pedagógicas voltadas especificamente para multisseriação é uma constante realidade das professoras desse contexto de ensino, como destacado por Monteiro e Nunes (2015, p. 267):

> As vozes docentes reivindicam de forma insistente conteúdos específicos e metodologia de ensino, como objetivo de atuar nas séries diferentes para melhor desenvolver seu trabalho, que sofre muitas interferências pelo número elevado de alunos, falta ou reduzido acompanhamento do órgão competente; as sucessivas trocas do quadro de professores por serem contratados por tempo determinado; influência política e partidária local; trabalho precarizado; e o fato de ser indispensável o docente ter de cumprir diversas funções como: professora, diretora, merendeira e faxineira.

A reivindicação frequente das docentes que atuam na multisseriação, tendo em vista a melhor realização do seu trabalho docente, também oportuniza a reflexão sobre os modelos e objetivos aos quais se destinam. A professora Primavera

destaca a sua motivação por participar da formação pedagógica destinada às professoras de turmas multisseriadas:

> *Fomos no sábado, fui para essa formação para o multisseriado no dia de sábado. E aí eu fui, cheguei muito à vontade para me ensinarem a dar aula no multisseriado. E aí a formadora, eu lembro que a gente chegou eu acho que eram nove horas, só tinha diretor, vice-diretor e essas três professoras, minha coordenadora eu acho que estava, não me lembro. Mas elas começaram, a formadora, ela estava lá para ensinar a dar aula no multisseriado, eu só fui por esse motivo porque eu queria aprender, porque para mim é muito difícil eu ensinar os pontos cardeais no quarto e ensinar outro conteúdo que eu esqueci o nome agora, mas é quando você ensina que é noroeste, nordeste, centro-oeste para o quinto que já é mais avançado.* (Professora Primavera).

Conforme apresentado na fala da professora Primavera, sua presença na formação era para aprender a dar aula e as técnicas para o ensino multisseriado. Sobre o anseio por técnicas e metodologias prontas tendo em vista a atuação docente, Nóvoa (1995, p. 13) destaca que:

> A formação não se constrói por acumulação de (cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflixividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

A realização das formações pedagógicas propostas pelas secretarias de educação pode caracterizar-se pelo anseio das docentes por métodos e técnicas que ensinem a “trabalhar na multissérie”, mas também pode se configurar como um importante momento de encontro de professoras de turmas multisseriadas para o compartilhamento e troca de experiências profissionais, bem como a construção de uma rede de saberes profissionais relacionados à docência multissérie. A narrativa da professora Ave do Paraíso destaca a importância da realização de momentos formativos específicos para as professoras da multisseriação:

> *Essa questão que eu estava falando da formação, que nas formações para o multisseriado eles deveriam colocar estratégias de como trabalhar com o multisseriado, porque assim, quando eu comecei a conversar com as outras professoras, aí teve um período que eles botaram, eles separaram tal série, tal série, tal série e tal dia o multisseriado, então começou a separar as formações, já começou a ter uma visibilidade que a gente antes não tinha e aí quando a gente vai para uma formação de multisseriado são cinco, seis professoras porque são poucas as escolas que têm multisseriado lá onde eu trabalho, e aí você começa a conversar com as outras professoras, você começa a ver como é que as outras professoras trabalham, a saber, a pegar informações, pegar experiências, trocar experiências e aí foi uma professora dessas que, inclusive, ela nem está mais lá no município que ela falou para mim: - ‘pró, eu não trabalho assim não, eu não faço um plano para cada série não, eu faço um só, eu faço um só’.* (Professora Ave do Paraíso).

A professora Ave do Paraíso aponta para importância do sentimento de visibilidade que sentiu quando as formações pedagógicas específicas para a multissérie passaram a acontecer. Também revela o quão importante foi o encontro com as colegas professoras de turmas multisseriadas, que ocasionou a troca de informações e experiências, especialmente no que se refere ao planejamento das aulas e seleção dos conteúdos e atividades escolares:

> *Então essas formações com outros professores de multisseriado, esse contato que eu tive me possibilitaram aprender mais coisas, trocar as experiências, porque é muito, essa parte assim de você está em um lugar mais isolado, de você não ter um colega para você está ali conversando, para estar trocando ideias, para estar trocando. É difícil!*
>
> *Então assim, eu acho que a gente fica muito isolado, nesse sentido fica mais sozinha, meio que só tem mesmo o coordenador, o gestor, as pessoas dali mesmo, mas essas formações não o conteúdo das formações em si, mas esse contato com outros professores de multisseriado nos permitiu conhecer mais sobre, aprender mais e trocar experiências, foi quando eu comecei a fazer, selecionar os conteúdos, fazer um plano único.* (Professora Ave do Paraíso).

O sentimento expresso pela professora Ave do Paraíso é o da solidão e distanciamento dos pares. As professoras de escolas rurais multisseriadas localizadas nos distritos e comunidades rurais afastadas da zona urbana do município evidenciam a necessidade de momentos formativos que promovam a aproximação e o encontro entre as docentes. A professora ainda destacou que as formações pedagógicas não se destacam pelo conteúdo pedagógico apresentado em si, mas especialmente pelas trocas e saberes com as colegas de outras escolas e turmas multisseriadas. Para Nóvoa (2019, p. 11):

> [...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar.

Destaca-se, então, que as reivindicações das professoras por momentos formativos específicos direcionados para as professoras que atuam nas turmas multisseriadas buscam considerar uma possibilidade para que as professoras e professores registrem e compartilhem os desafios, anseios, experiências exitosas, inovações e diferentes formas de trabalho docente no contexto do ensino multisseriado.

As professoras das turmas multisseriadas também destacaram o que elas consideram como outros aspectos negativos relacionados às formações pedagógicas para docentes de turmas multissérie, promovidas pelas secretarias de educação:

> *Mas a gente ver também que há uma... Não sei se é o pensamento das pessoas que formam a gente, achando que tudo é tão fácil, uma facilidade para a gente aplicar tudo aquilo como eu falei no início que parece que seriam tudo flores, tudo muito lindo, mas chega no momento cada um tem sua realidade por conta do momento que é diferente cada unidade com cada alunado.*
>
> *Uma coisa que faltou foi essa interação mesmo entre nós, poderia ter ocorrido mesmo, pois ficava mesmo ali naquele momento mesmo e depois não mais, bem verdade isso. Depois, não tínhamos essa contribuição uma com a outra, o contato mais além do momento da formação. Verdade isso!* (Professora Amarílis).
>
> *De vez em quando, existem formações, não é sempre, mas de vez em quando tem algum curso para falar do desenvolvimento da leitura e da escrita, da aprendizagem de leitura e escrita. Aí eles dão um textozinho, assim, para a gente para ler e para a gente comentar um pouco como é o nosso trabalho em sala de aula. Muitas vezes, eles perguntam qual é a nossa dificuldade em sala de aula, aí a gente relata um pouco. Têm algumas formações, não são muitas não, mas de vez em quando tem. Aí eles dão textos, dão apostilas assim para a gente ler, falar um pouco é mais texto assim falando da questão da leitura e da escrita. Como desenvolver a leitura e a escrita com essas séries multisseriadas.* (Professora Clívia).

Dentre os problemas apresentados pelas professoras quanto à realização das formações pedagógicas, destaca-se a lógica “aplicacionista” e distante da realidade vivenciada pelas docentes no cotidiano da sala de aula. Para Monteiro e Nunes (2015), entre os vários modelos formativos implementados na formação continuada de professores de turmas multisseriadas, está o modelo clássico que se caracteriza por:

> [...] reciclagem, atualizações em congressos, seminários, simpósios e cursos pensados de forma padronizada e homogênea, sem a participação dos sujeitos educativos envolvidos, como desconsideram a experiência prática dos professores atuantes. (MONTEIRO; NUNES, 2015, p. 276).

No sentido de superar esse modelo formativo clássico, Monteiro e Nunes (2015) apontam para processos formativos de professores com víeis “interativo-reflexivo”, que se caracteriza pela articulação entre a teoria-prática, buscando promover a reflexão, cooperação e o diálogo na busca por soluções coletivas para os problemas práticos compartilhados pelos participantes.

Na realidade dos processos formativos vivenciados pela professora Clívia na multissérie da EJA, destaca-se a realização de formações pedagógicas esporádicas e com foco voltado para a alfabetização, a aquisição da leitura e da escrita. Cabe destacar que processos formativos de professores que são pensados de forma "padronizada e homogênea" apresentam inadequações, pois as propostas e exigências indicadas aos professores não se aproximam da realidade do cotidiano escolar vivenciado pelos docentes (MONTEIRO; NUNES, 2015).

As professoras de turmas multisseriadas apresentaram em suas narrativas um processo de desenvolvimento de saberes e conhecimentos produzidos e mobilizados como resposta às situações enfrentadas no cotidiano da sala de aula, como afirma a professora Clívia: *"[...] eu digo a você que aos poucos a gente vai aprendendo"*. Para além das dificuldades inerentes às formações pedagógicas, as professoras estabeleceram, através das trocas de experiências e informações nos momentos de encontros com outras professoras, os meios de caminhar com mais segurança e leveza pela docência na multissérie. A professora Amarílis relata um pouco de sua experiência:

> *Então foi muito significativo para mim esse período mesmo, porque estava ali aquela turminha mesmo da multisseriada, cada uma trocando as suas experiências e vendo as dificuldades que eram as mesmas e éramos acalentadas mesmo naquele momento, nas formações. Mas é claro que a gente sabe que cada um na sua realidade ali da sua unidade escolar e as dificuldades vão continuando, mas foi muito importante mesmo esse momento em que se especificou as formações para nós, porque realmente era algo todo voltado mesmo para a multisseriada.*
>
> *E com isso então eu comecei a desarnar (me soltar mais) mais também, comecei a ficar menos preocupada, que realmente o que me preocupava em relação a conseguir transmitir para os meninos o que eles precisavam, os conteúdos, me barrava também, me limitava.*
>
> *Por causa do nervosismo, da minha inexperiência, mas depois que teve esse apoio todo e ver que os meninos estavam se desenvolvendo, começaram a desenvolver a leitura, a compreensão e até mesmo a prestar mais atenção nas aulas, então eu trouxe mesmo. Desabrochei, digamos assim!*
>
> *Ali na minha transmissão com os meninos eu pude com o tempo ir criando mesmo aquela tarimba de planejar com menos tempo, de gastar menos tempo planejando e atuando mais em algo mais prático, mais lúdico para os meninos e assim é que foi desabrochando mesmo, foi facilitando mesmo para mim, abrindo meu caminho para alcançá-los mesmo, aí eu comecei a trabalhar nesse geral e ao mesmo tempo específico com os meninos com muita coletividade mesmo, trabalho coletivo onde tinha que juntar ali todo mundo para fazer um texto e ali cada um ia de uma forma falando uma letra, outro falava uma palavra, uma matemática também que um começava com um número e outro tinha que falar algo a mais em relação àquela seriação e assim é que a gente vai trabalhando até hoje.* (Professora Amarílis).

A experiência narrada pela professora Amarílis apresenta uma amostra do processo de produção dos conhecimentos pedagógicos na docência multisseriada, saberes que são semeados por cada uma das professoras em suas respectivas escolas e turmas, mas que germinam e brotam quando colocados na interação com os pares. É no estabelecimento das relações e trocas de experiências com as demais colegas que as professoras se sentem acolhidas, acompanhadas e seguras para prosseguir suas jornadas.

A professora Amarílis narra que a preocupação com a transmissão dos conteúdos tornava-se uma barreira para o desenvolvimento de sua docência. À medida que se sentiu apoiada e acolhida e com a percepção de que desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes estava acontecendo, a professora Amarílis “desarna”, “desabrocha” constitui-se, como propõe Nóvoa (1995) “produtora e autora” de sua profissão e de seu fazer docente.

Mas a professora Amarílis diz que todo esse processo leva tempo: “*ali na minha transmissão com os meninos, eu pude com o tempo ir criando mesmo aquela tarimba...*”. A “tarimba” a que a professora se refere diz respeito ao desenvolvimento dos conhecimentos necessários para realização de um planejamento pedagógico único e integrado para toda a turma, sem desconsiderar as singularidades e diferenças ali presentes; ao desenvolvimento de atividades práticas e lúdicas que contemplem todos os educandos; à compreensão da turma multisseriada como uma coletividade da diferença; à continuidade e à integração dos diferentes educandos em uma dinâmica de aula na qual as interações entre os diferentes complementam as aprendizagens e constituem uma única turma multissérie.

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PERCURSOS NA MULTISSERIAÇÃO: desdobramentos e perspectivas

“Caminhante, são tuas pegadas o caminho e nada mais; caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar [...]”. (MACHADO, 2010, p. 5).

A realização deste estudo se apresentou como uma possibilidade de ampliação do olhar sobre a docência na multissérie, mas também significou a possibilidade de estabelecer uma percepção sobre minha constituição de formação pessoal, humana e profissional. A escrita desta tese, dialogando com as professoras de turmas multisseriadas de Candeias e São Francisco Conde, oportunizou-me também a perspectiva de revisitar as minhas memórias de vida-formação, resgatando mudanças, trajetórias, migrações, transformações e constituições pessoais e profissionais. Para além da análise do trabalho docente na multisseriação, este estudo representou a implicação de pesquisar com o outro e (auto)conhecer-me nesse dinâmico processo de investigação-formação.

Esta pesquisa objetivou analisar os conhecimentos pedagógicos e as condições de trabalho docente de professoras de turmas multisseriadas. Esse objetivo desdobrou-se em outros que buscaram identificar as concepções de ruralidade subjacentes às narrativas das professoras, conhecer a realidade em que se materializa o trabalho docente nas turmas multisseriadas e, por fim, inferir sobre a origem, constituição e mobilização dos conhecimentos pedagógicos necessários ao trabalho docente em turmas multisseriadas de Candeias e São Francisco do Conde na Região Metropolitana de Salvador (BA).

Destaco que as análises apresentadas sobre o mapeamento da produção acadêmica concernente à multisseriação no Brasil nos últimos anos possibilitaram-me vislumbrar o volume e a consistência das pesquisas na área, além de fazer perceber sua distribuição no território nacional, mas, acima de tudo, identificar possibilidades de entradas de pesquisa voltadas para a prática pedagógica na multisseriação, especialmente quanto aos conhecimentos pedagógicos dos professores.

De modo geral, constatou-se um considerável aumento nas produções acadêmicas sobre turmas multisseriadas nos últimos dez anos. De 62 trabalhos no período de 1987 a 2012, para um total de 121 pesquisas no período de 2013 a 2022. Um importante aspecto a ser ressaltado foi o aumento de trabalhos na região Nordeste, que passou a figurar no cenário nacional como a região que mais produziu pesquisas sobre a temática da multisseriação no recorte temporal dos últimos dez anos.

Saliento que a virada na produção de pesquisas por região, colocando o Nordeste na condição de destaque nacional na produção de pesquisas sobre a

multisseriação, é um fator significativo, especialmente, por ser a região brasileira que possui o maior quantitativo de turmas multisseriadas junto com a região Norte. O interesse dos pesquisadores em Educação sobre o tema da multisseriação e o espaço para a realização de estudos no âmbito dos programas de pós-graduação na região Nordeste indicam a relevância da produção de conhecimentos sobre a temática nos últimos anos. Tais conhecimentos, se considerados pelo poder público, podem apontar para a promoção de políticas públicas educacionais que considerem e contribuam para a multisseriação enquanto forma de organização escolar necessária e viável.

No processo de análise compreensiva-interpretativa das narrativas das professoras de turmas multisseriadas dos municípios de Candeias e São Francisco do Conde, que integram o Consórcio Somar, emergiram os seguintes eixos analíticos centrais: 1. “A escola rural: travessias, descobertas e surpresas da docência em turmas multisseriadas”; 2. “O trabalho docente na multisseriação”; 3. “Conhecimentos pedagógicos da experiência docente em turmas multisseriadas”.

Sobre “A escola rural: travessias, descobertas e surpresas da docência em turmas multisseriadas”, as narrativas docentes apresentaram os sentimentos das professoras diante da docência na escola rural multisseriada; surpresa, desespero e negação perpassaram o início da carreira profissional das professoras diante de um contexto de ensino que elas consideram como desafiador.

Questões relacionadas à condição de trabalho docente na multissérie de escolas rurais foram apontadas como centrais, especialmente, aspectos relacionados à ausência de formação pedagógica para o contexto de ensino multisseriado, além das dificuldades relacionadas ao transporte, longos trajetos e travessias realizados pelas professoras da cidade para as escolas do meio rural.

As narrativas também sinalizaram para a descoberta da escola rural pelas professoras, ambiente caracterizado pelas marcas das relações sociais mais próximas entre a escola e a comunidade, refletindo assim nas relações profissionais mais solidárias no ambiente escolar.

Quanto à multisseriação nas turmas da EJA na escola da zona urbana, destacou-se a convergência dos percursos sociais e das desigualdades históricas de acesso à educação formal para os sujeitos no meio rural e suas existências contemporâneas nas periferias dos centros urbanos. Vislumbra-se na multissérie um

caminho possível para o acesso à educação formal para crianças, jovens e adultos das áreas rurais e urbanas.

Sobre “O trabalho docente na multisseriação”, as professoras apresentaram um conjunto de experiências docentes em ambientes e contextos distintos de ensino e que antecedem o início da docência na multissérie.

O planejamento das aulas nas turmas multisseriadas foi destacado como desafiador para o trabalho docente, especialmente no momento inicial da carreira. As narrativas das professoras evidenciaram que a realização do planejamento pedagógico, a seleção dos conteúdos escolares e a organização do trabalho pedagógico são pautadas pelo paradigma seriado de ensino, ocasionando o sentimento de frustração e insucesso em relação ao trabalho pedagógico.

Destacaram-se também os desafios relacionados aos materiais pedagógicos e aos livros didáticos seriados recebidos pelos estudantes e pelas professoras para utilização na multisseriação. Nesse aspecto, as professoras apontaram a “complexidade” inerente às turmas multisseriadas como fator decorrente das dificuldades enfrentadas por elas para realizar o ensino para estudantes de diferentes séries/anos e que estão organizados sob a multisseriação, principalmente quando as tentativas de trabalho docente permanecem através do paradigma seriado.

Sobre “Os conhecimentos pedagógicos da experiência docente em turmas multisseriadas”, as professoras indicaram as dificuldades enfrentadas para lidar com o planejamento pedagógico e a organização do trabalho docente multisseriado, enfatizando a importância do papel desempenhado pela coordenação pedagógica e pela gestão escolar para a continuidade de suas trajetórias docentes.

As formações pedagógicas específicas para as professoras de turmas multisseriadas aparecem como uma reivindicação das professoras, tendo em vista uma melhor realização do seu trabalho docente.

Os conhecimentos pedagógicos na docência em turmas multisseriadas aparecem como saberes que são semeados por cada uma das professoras em suas respectivas escolas e turmas, mas que germinam e brotam quando colocados na interação com os pares. É no estabelecimento das relações e trocas de experiências com as demais colegas que as professoras se sentem acolhidas, acompanhadas e seguras para prosseguir suas jornadas.

Os conhecimentos pedagógicos da docência em turmas multisseriadas são estabelecidos como respostas às situações vivenciadas pelas professoras no cotidiano escolar, vinculam-se ao repertório profissional ao longo do tempo e nas aproximações e trocas de vivências e experiências com os pares da profissão docente na multisseriação.

São conhecimentos pedagógicos que se caracterizam como necessários para que diferentes táticas e estratégias de planejamento sejam forjadas, cotidianamente, tendo em vista a consideração das singularidades e diferenças ali presentes, como: o desenvolvimento de atividades práticas e lúdicas que contemplem todos os educandos; a compreensão da turma multisseriada como uma coletividade da diferença; a continuidade e a integração dos diferentes educandos em dinâmicas de aula onde as interações entre os diferentes complementam as mútuas aprendizagens e constituem uma única turma multissérie.

Considero, então, que os conhecimentos pedagógicos das professoras de turmas multisseriadas de Candeias e São Francisco do Conde, no contexto da Região Metropolitana de Salvador, são forjados na transgressão das amarras e no tensionamento com os trâmites burocráticos dos sistemas educativos, especialmente com as secretarias municipais de educação.

A perspectiva de ensino nas turmas multisseriadas que centra suas atenções nos conteúdos escolares e sem considerar as diferenças e singularidades inerentes a cada educando mostrou-se como um fator que limita a concepção formadora e inclusiva que permeia a educação. Portanto, esta tese propõe o necessário redirecionamento do trabalho docente para que a heterogeneidade conduza a organização do currículo, planejamento escolar, organização do tempo, espaço e ações docentes no contexto da multisseriação, além do estabelecimento de espaços formativos no âmbito das secretarias de educação que possibilitem a circulação das experiências e conhecimentos pedagógicos mobilizados pelas professoras e professores das turmas multisseriadas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**, 3. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALMEIDA, Cristiano Lima dos Santos. **Memorial 2011:** história da educação. Memorial (auto)biográfico, Graduação em Pedagogia - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2011.

ALMEIDA, Cristiano Lima dos Santos. **Memorial descritivo**. Seleção de ingresso ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

ALMEIDA, Cristiano Lima dos Santos. **Memorial descritivo**. Seleção de ingresso ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

ANDRADE, Elizete de Oliveira. **Educação do campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas**. 2016. Guilherme do Val Toledo Prado. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2016. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/305033. Acesso em: 24 maio. 2020.

APPEL, Michael. La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y lapraxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 6, n. 2. Mayo, 2005.

ARAÚJO, Ivete Silveira de. **Usos funcionais da escrita na história de vida dos atores da educação de jovens e adultos da Escola Municipal de Bananeiras/Ilha de Maré – Salvador/BA**. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/ivete_silveira_de_araujo.pdf. Acesso em: 24 maio. 2020.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa/Manoel de Barros**. São Paulo, Leya, 2010.

BARROS, Oscar Ferreira *et al.* Relatos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAJE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 25-33.

BERALDI, Gabriel Moreira; MATTOS, Francisco Roberto Pinto; MARTINS, Aira Suzana Ribeiro. Educação de Jovens e Adultos, multisseriação e recursos didáticos digitais: uma tentativa de diálogo. **Educação**, n. 44, p. 1-17, 2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/1171/117158942096/html/ . Acesso em: 02 ago. 2022.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. 3. ed, São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1987.

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

BRASIL. **Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002, CNE.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 abr. 2008.

CATINI, Carolina. Educação e empreendedorismo da barbárie. *In*: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 33-39.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Tradução de Ephraim F. Alves. 1. Artes de Fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000100163. Acesso em: 24 maio 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael Connelly. **Pesquisa Narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Trajetórias e narrativas de professoras de educação infantil do meio rural de Itaberaba/BA**: formação e práticas educativas. 2010. 333 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/patricia_julia_souza_coelho.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

COELHO, Patrícia Júlia Souza. **Narrativas de crianças da educação infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal/BA**. 2019. 333 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2019/10/Tese-completa-para-publica%C3%A7%C3%A3o-1-Vers%C3%A3o-Final.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

CONTRERAS DOMINGOS, José. Relatos de experiência, em busca de um saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v.01, n. 01, p. 14-30, jan/abr. 2016. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518. Acesso em: 24 maio 2020.

COUTINHO, Susiara Moreira Reis. **Ser professor do Ensino Médio Rural**: condições de trabalho da professora-mediadora do Emitec. 2016. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/08/SUSIARA-MOREIRA-REIS-COUTINHO.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Suany Rodrigues da; HAGE, Salomão Antõnio Mufarrej. Práticas pedagógicas nas escolas (multi)seriadas: entre afirmar e transgredir o modelo seriado de ensino. *In*: HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; LIMA, Iranete Maria da Silva; SOUZA, Dileno Dustan Lucas de (Orgs.). **Escola pública do campo**: perspectivas da (multi)seriação. Curitiba, PR: CRV, 2018. p. 23-44.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira. Escola Ativa. *In*: Caldart, R. S. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 315 – 326

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica em educação: desafios e perspectivas. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 181-200.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Dez 2012, v.17, n. 51, p. 523-536, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica.** Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711. Acesso em: 24 maio 2020.

DOLWITSCH, Júlia Bolssoni. Pesquisa (auto)biográfica e formação: narrativas de uma alfabetizadora de classe multisseriada no interior do Rio Grande do Sul. In: ANTUNES, Helenise Sangoi; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Formação e trabalho docente em contexto rural**: diálogos teórico-metodológicos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017, p. 437-456.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 272 p.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Memórias de escolarização de professoras rurais: tempos, espaços e marcas da formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto) biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 69-93.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**, 5 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Jacqeline Cunha da Serra; OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral de; LEITÃO, Wanderléia Azevedo Medeiros. Políticas públicas e classes multisseriadas: (des)caminhos do Programa Escola Ativa no Brasil. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAJE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 231 - 248.

GATTI, Bernarderte; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 29-38.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-11-82, out. – dez., 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 13 jul. 2022.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2018. Sinopse estatística da educação básica - Ano 2018***.* Brasília: MEC/INEP, 2018. Disponível em: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 22 jul. 2019.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2019. Sinopse estatística da educação básica - Ano 2019***.* Brasília: MEC/INEP, 2019. Disponível em: http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso em: 24 maio 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais - Rio de Janeiro: IBGE, 2016, 146 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Caracterização e Quadros de Análise Comparativa da Governança Metropolitana no Brasil**: arranjos institucionais de gestão metropolitana (Componente 1). Rio de Janeiro: IPEA, 2015. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/redeipea/images/pdfs/governanca_metropolitana/relatorio_1.1_revisao_final_salvador.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

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.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898. Acesso em: 10 jan. 2020.

MACHADO, Antônio. **Proverbios y cantares**. Biblioteca Virtual Universal, 2010.

MEIRELES, Mariana Martins de. **Macabéas as avessas**: trajetórias de professoras de geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais. 2013. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-

content/uploads/2016/01/mariana_martins_de_meireles.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

MEIRELES, Mariana Martins de. **Habitar o sertão**: ruralidades contemporâneas e fenômenos educativos em Canudos Velho. 2018. 200 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2018/11/TESE-MARIANA-PDF.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

MONTEIRO, Aline Lis; NUNES, Cely do Socorro Costa. Formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perspectivas, contradições, recuos e continuidades. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAJE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 263-284.

MORAES, Edel. *et al.* Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAJE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 399-416.

MOREIRA, Roberto José. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. *In*: MOREIRA, Roberto José et all (Orgs.). **Identidades sociais**: ruralidades no Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 15-40.

MOTA, Kátia Maria Santos. A escrita de si nos tempos formativos da pós-graduação: leituras entrecruzadas de memoriais acadêmicos. *In*: PASSEGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica:** narrativas de si e formação.1 Ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 48-62.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa/BA. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 265-292.

NASCIMENTO, Daniela Nunes do. **“Ouro negro”:** gênero, trabalho e prostituição em Candeias/BA (1960-1985). 2014. 212 f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27941. Acesso em: 6 jun. 2021.

NÓVOA, António. A formação de professores e a profissão docente. *In*: Nóvoa, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto Inovação educacional, 1995, p. 15-53.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e realidade**, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910 . Acesso em: 19 ago. 2022.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. **Tessituras das diversidades**: cultura(s) no cotidiano da escola de um território rural-quilombola. 2014. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/0106151445.pdf. Acesso em: 24 maio. 2020.

OLIVEIRA, Simone Santos de; REIS, Sara Menezes. Tempos de narrar... Tempos de rememorar: histórias de vida, de formação e de leituras de professoras baianas. In: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI¸ Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica:** trajetórias de formação e profissionalização.1 Ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 71-88.

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

PINTO, José Marcelino de Rezende *et al*. O desafio da Educação do Campo. *In*: BOF, A. M. *et al.* (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 13 – 46.

PERRENOUD, Philipe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. **A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural**: entre a persistência do passado e as imposições do presente. 2004. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2004.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. **O tempo escolar e o encontro com o outro:** do ritmo a simultaneidade. 2012. 274 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/0109141604.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

PORTUGAL, Jussara Fraga. **“Quem é da roça é formiga!”:** histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. 2013. 352 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/0109141653.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

RAMOS, Michael Daian Pacheco. **Condições de trabalho docente de professores de escolas rurais do Território Piemonte da Diamantina – Bahia.** 2020. 393 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branca do. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. **Revista da FAEEBA**, v. 20, n. 36, p. 205-213, jul/dez, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/crist/Downloads/311-660-1-SM.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

RIBEIRO, Neurilene Martins. **História de vida de professores de língua portuguesa**: dilemas e saberes da profissão docente. 2008. 361 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/neurilene_martins_ribeiro.pdf. Acesso em: 24 maio 2020.

RIBEIRO, Neurilene Martins. **Histórias cruzadas de professores**: memórias de letramento e de práticas pedagógicas em escolas rurais. 2014. 361 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/02/NEURILENE-MARTINS-RIBEIRO.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

SANSONE, Livio. Desigualdades duráveis, relações raciais e modernidades no Recôncavo: o caso de São Francisco do Conde. **Revista USP**, n. 68, p. 234-51, dez./fev., 2005/2006. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13495. Acesso em: 13 mar. 2022.

SANTOS, Edvaldo Hilário dos. **Desenvolvimentismo, atividade petrolífera e degradação ambiental em áreas pesqueiras em São Francisco do Conde, Bahia**. 2004. 221 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, Brasília, 2004. Disponível em: http://www.saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/330. Acesso em: 13 mar. 2022.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e memória**: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. 2015. 402 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/07/FABIO-JOSUE-SOUZA-DOS-SANTOS.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

SILVA, Arlete Vieira da. Memorial de formação: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado. In: PASSEGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica:** narrativas de si e Formação.1 Ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 82-97.

SILVA, Ilsen Chaves da. Um professor, sua formação e subjetividade refletidas nas práticas pedagógicas. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAJE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 155-166.

SILVA, Sylvio Bandeira de Mello e; SILVA, Barbara-Christine Nentwig; SILVA, Maina Pirajá. A região metropolitana de Salvador na rede urbana brasileira e sua configuração interna. **Revista Electrônica de Geografía e Ciencias Sociales**. Universidade de Barcelona, v. 18, n. 479, p. 741-98. Disponível em: http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-479.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

SOUSA, Rosiane Costa de. **Professoras de classes multisseriadas**: condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano. 2015. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/02/DISSERTA%C3%87%C3%83O-DE-ROSIANE-COSTA-DE-SOUSA-2015.pdf . Acesso em: 24 maio 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativa de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Adria Simone Duarte de; MENDES, Geancarla Coelho. O trabalho docente do educador do campo e a pedagogia da alternância: elementos para reflexão e discussão. *In*: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 251 – 270.

SOUZA, Elizeu Clementino de; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. Entre fios e teias de formação: escolarização, profissão e trabalho docente em escola rural. In: VINCENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGI, Maria da Conceição (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica:** questões de ensino e formação. 1 Ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 131-148.

SOUZA, Elizeu Clementino de; ALMEIDA, Joselito Brito de. Memórias de educadores baianos: semelhanças e diferenças na constituição da vida da/na escola. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino; PASSEGGI¸ Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica:** trajetórias de formação e profissionalização.1 Ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 41 - 57.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Educação rural e multisseriação: rompendo silêncios e indicando horizontes. *In*: SILVA, Maria Abádia da e CUNHA, Célio da (Orgs.). **Educação Básica**: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 187-345.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação UFSM,** Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344/pdf. Acesso em:10 jan. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de *et al.* **Multisseriação, seriação e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2017a.

SOUZA, Elizeu Clementino de *et al.* **Escola rural**: diferenças e cotidiano escolar. Salvador: EDUFBA, 2017b.

SOUZA, Elizeu Clementino de *et al.* **Ruralidades, ritos de passagem e acompanhamento escolar**. Salvador: EDUFBA, 2018a.

SOUZA, Elizeu Clementino de *et al.* **Ruralidades, práticas pedagógicas e narrativas docentes**. Salvador: EDUFBA, 2018b.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. n. 13. p. 5-24, abr. 2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Um saber necessário:** os estudos rurais no Brasil. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

APÊNDICES

Apêndice A – Solicitação de Informações junto às Secretarias Municipais de Educação

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

PPGEduC/UNEB

Salvador, 29 de Agosto de 2019

Origem: Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Doutorando: Cristiano Lima dos Santos Almeida

Orientador: Profº. Drº. Elizeu Clementino de Souza

Destino: Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Conde

Prezada Secretaria Municipal de Educação

Sou Cristiano Lima dos Santos Almeida, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB. Venho por meio deste solicitar informações sobre as classes multisseriadas no contexto desse município. Informo que essas informações servirão para delimitação do projeto de pesquisa intitulado "Trabalho Docente em Classes Multisseriadas: conhecimento pedagógico e narrativas de professores", o objetivo dessa pesquisa é analisar os conhecimentos pedagógicos mobilizados por professores no trabalho docente em classes multisseriadas.

Solicitamos a vossa colaboração para que possamos obter as informações necessárias nessa secretaria e desenvolver assim a delimitação do projeto de pesquisa.

Atenciosamente,

Profº Me. Cristiano Lima dos Santos Almeida

Cristiano Lima dos Santos Almeida

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

INFORMAÇÕES SOLICITADAS

1. Quantidade de classes multisseriadas na Rede Municipal de São Francisco do Conde.

2. Número de alunos matriculados nas classes multisseriadas da Rede Municipal de Ensino.

3. Localização das classes multisseriadas. Em quais comunidades ou distritos estão localizadas as escolas com classes multisseriadas?

4. Quantidade de docentes atuando nas classes multisseriadas.

5. Existe algum programa ou política de formação de professores voltado especificamente para os docentes das classes multisseriadas do município?

6. Quantidade de escolas do campo.

7. Número de Matrículas dos alunos do campo.

8. Quantidade de Unidades Escolares do campo.

9. Escolas do campo da Rede Municipal de Ensino.

Apêndice B – Relação de teses e dissertações produzidas no Brasil sobre o tema "Turmas Multisseriadas" (2013 – 2022)

EIXO/TÍTULO	AUTOR	IES	NÍVEL	ANO
EIXO 1: CLASSE/ ESCOLA MULTISSERIADA COMO OBJETO DE ESTUDO				
As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar	Jaqueline Daniela Basso	UFSCAR	M	2013
O significado das escolas rurais multisseriadas no contexto do município de São Gonçalo dos Campos-BA	Lais Alcantara Rios Lima	UEFS	M	2015
Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus (ES) e Jaguaré (ES)	Ozana Luzia Galvao Baldotto	UFES	M	2016
O processo de ensino-aprendizagem em sala multisseriada: símbolo de luta e resistência para a educação do campo	Irani da Silva de Jesus	UFES	M	2020
A construção do conhecimento entre alunos na ótica da coletividade: experiências partilhadas	Juliani Suellem Kelly do Nascimento	UERN	M	2020
Ensaios em economia da educação: evidências a partir da criação de escolas, da seleção de alunos e da multisseriação de turmas	Lauana Rossetto Lazaretti	PUC/RS	D	2021
EIXO 2: HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES MULTISSERIADAS				
Educação rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: a escola multisseriada'	Carla Cattelan	UNIOESTE	M	2014
O processo de nuclearização das escolas rurais isoladas e multisseriadas: uma análise a partir do município de Candói/PR, no período de 1993 a 2000	Mariclaudia Aparecida de Abreu	UNICENTRO	M	2015
História da educação do municipio de Enéas Marques – 1960 a 1992: das escolas rurais à nuclearização	Maricelia Aparecida Nurmberg	UNIOESTE	M	2017
Escolas multisseriadas na região arrozeira de São Lourenço do Sul/RS (décadas de 1970-1990)	Angelita Vargas Kolmar	UFPel	M	2020
Processo de nucleação das escolas multisseriadas no município de ariquemes (ro): entre memórias e resistências (2005 – 2010)	Rony Von de Jesus Santos	UNIR	M	2021
Processo histórico de escolas municipais rurais de nova prata/rs (1988 – 2006): culturas escolares e nucleação	Sonia Prigol Pagnoncelli	UCS	M	2021
A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932	Maria Angelica Cardoso	UNICAMP	D	2013
À sombra da Oiticica nasce nossa escola	Maria Diva de Medeiros	UNEB	D	2016
EIXO 3: RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA-COMUNIDADE				
Da escola rural multisseriada à escola nucleada: Narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural (Caxias do Sul-RS/1990-2012)	Marcos Vinicius Benedete Netto	UCS	M	2014

Corpo e escola multisseriada: dinâmicas da memória nas narrativas de estudantes da década de 60	Luciana Fiamoncini	FURB	M	2015
Imagem e memória: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em santa maria de Jetibá-ES	Juber Helena Baldotto Delboni	UFES	M	2016
Os desafios das classes multisseriadas na educação do campo: relatos de uma comunidade em ação	Andrieli Alves da Cruz Santin	UNICENTRO	M	2021
Escola, território de direito: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo	Isaias da Silva	UFPE	M	2021
EIXO 4: POLÍTICAS E PROGRAMAS PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS				
Subeixo 4.1: Programa Escola Ativa (PEA)				
Educação do campo: um estudo sobre o desenvolvimento do programa Escola Ativa em Marcelino vieira/ RN	Mary Carneiro de Paiva	UERN	M	2013
Ressignificando o programa Escola Ativa (PEA): caminhos e implantação	Izete Magno Correa	UFPA	M	2014
Educação do Campo e docência no contexto da Agricultura Familiar: o programa Escola Ativa (PEA/MEC) no município de Salinas - MG	Vilson Alves Moreira	UFRGS	D	2013
Subeixo 4.2: Política e proposta de formação de professores				
Programa escola da terra no estado do amazonas: possibilidades e desafios da formação docente	Silmar da Silva Ferreira	UFJF	M	2016
Políticas públicas de formação continuada para professores de escolas multisseriadas do campo em vargem Alta-ES: desafios e possibilidades	Clemilda da Penha Bergamin Athayde de Souza	UENF	M	2017
Subeixo 4.3: Política de currículo				
Qualidade de ensino – aprendizagem nas salas multisseriadas na educação do campo Capixaba	Fabricia Alves da Silva	MACKENZIE	M	2014
Currículo da escola ribeirinha na Amazônia e a produção da identidade cultural dos docentes e alunos das classes multisseriadas do Ensino Fundamental	Maria Aparecida Nascimento da Silva	UFPel	D	2015
Educação do Campo para a convivência com o Semiárido nas escolas multisseriadas de anos iniciais no município de Sento-Sé/BA: espaços e tempos de aprendizagem Juazeiro - bahia 2019	Solange Leite de Farias Braga	UNEB	M	2019
Subeixo 4.4: Oferta, organização e gestão da escolaridade				
A gestão das classes multisseriadas na educação do campo no município de Inhambupe (BA)	Suzana Maria Silva Martins	UFJF	M	2015
Educação nas escolas do campo: bases para a construção de uma alternativa para melhorar a qualidade do processo de alfabetização nas turmas multisseriadas do município de Itapicuru-BA	Fernanda Lima Souza	UNEB	M	2015
Organização da educação do campo no Acre: classes multisseriadas e a questão do acompanhamento	Adriana de Araujo Farias	UFJF	M	2015

pedagógico				
A gestão em escolas multisseriadas: facetas da educação em outros contextos	Rita de Cassia Souza de Vargas Ferreira	UNILASALLE	M	2018
Educação e formação humana: direito à educação e classes multisseriadas no meio rural brasileiro	Dilsilene Maria Ayres de Santana	UFSCAR	D	2019
Nucleacão escolar: melhorias no processo de educação básica no município de Gandu-BA	Daiana Santos Santana	UNIFACS	M	2020
Política pública de nucleação na educação básica do campo: o caso da escola nossa senhora aparecida no município de Tomé-Açu/PA	Cledinei Oliveira da Silva	UFPA	M	2020
A gestão e a organização das escolas/turmas multisseriadas nos municípios de Barra de Santana e Boqueirão – Paraíba	Rosa Amelia de Queiroz	UFCG	M	2020
Atuação da coordenação pedagógica nas turmas multisseriadas das escolas do campo no município de cordeiros, Bahia: políticas e práticas	Marinez Luz da Silva Nascimento	UESB	M	2021
EIXO 5: FORMAÇÃO DE PROFESSORES				
A pedagogia histórico-crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo	Magnolia Pereira dos Santos	UFRB-Amargosa	M	2016
Situação de Estudo na formação de professores em escolas do campo de Coaraci/BA	Cristiano Lima dos Santos Almeida	UESC	M	2017
Formação continuada de professores nas “Estadias Letivas”: Um olhar para as escolas multisseriadas do campo	Fatima Aparecida Santos Ferraz	FVC	M	2017
Educação do campo e os desafios docentes frente às classes multisseriadas: uma proposta para a formação de professores	Flaviana Maria de Oliveira	UNICID	M	2018
Formação e suporte técnico-pedagógico para os professores que atuam em classes multisseriadas no município de Irecê: desafios e possibilidades	Osvaldo Rocha Vieira Filho	UFBA	M	2018
Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo: que necessidades da formação docente?	Telma Maria de Freitas Araujo	UFRN	M	2019
Gerações e histórias de vida em diálogo na Educação do Campo, em classes multisseriadas: uma contribuição na formação de professores	Denise Valduga Batalha	UFSM	D	2017
Formação continuada de professores alfabetizadores de classes multisseriadas sob a perspectiva da análise do discurso crítica	Kerleiane de Sousa Oliveira	UFPI	M	2020
Formação continuada das professoras das escolas multisseriadas do campo de Goioxim-PR: tensões e desafios na transformação da escola	Daniele Aparecida Ferreira de Morais	UNICENTRO	M	2020
Subeixo 5.1: Formação de professores no contexto de políticas e programas para classes multisseriadas (Programa Escola da Terra, PEA e PNAIC)				
Educação do campo: formação	Cleane de Jesus	UNITAU	M	2013

continuada de professores do programa escola ativa em Buriti (MA)	Costa			
Expectativas formativas dos/das professores/as da multissérie: um olhar a partir da formação do Programa Escola da Terra - Pernambuco	Adriana Soares de Carvalho Elias	UFPE	M	2017
Educação do campo no âmbito do programa Escola Ativa: relações/implicações na formação continuada de professores(as) no município de Feira de Santana	Milena de Lima Mascarenhas	UEFS	M	2018
Formação de professores na Amazônia Bragantina: um estudo sobre o PNAIC e a prática pedagógica em classes multisseriadas	Daniel Rodrigues Correa	UFPA	M	2019
Formação Continuada de Educadores/as do Campo: Uma análise sobre o Programa Escola da Terra, no Município de Bragança/PA	Elziane Ambrosio da Silva	UFPA	M	2019
Formação do professor e o processo ensino-aprendizagem no programa Escola Ativa na Região Metropolitana de Manaus	Maria Marly de Oliveira Coelho	UFAM	D	2017
EIXO 6: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS CLASSES MULTISSERIADAS				
Subeixo 6.1: Práticas pedagógicas no contexto do Programa Escola Ativa -PEA				
Educação do Campo: práticas educativas de professores de classes multisseriadas do Programa Escola Ativa	Neldan de Araujo Oliveira	UNITAU	M	2013
PROGRAMA ESCOLA ATIVA: Um estudo sobre a prática docente nas turmas multisseriadas no município de Mocajuba/PA	Ieda de Fatima Pinto Barradas	UFPA	M	2020
Subeixo 6.2: Prática pedagógica e diversidade (EJA, Educação Inclusiva, e Educação Indígena)				
Prática Pedagógica em Escolas Multisseriadas: Sentidos e Significados produzidos por professores e professoras de escolas indígenas	Waldete Aparecida Andrade de Souza	UFPE	M	2013
Aprendizagem distraída e multisseriação: novos caminhos para a Educação de Jovens e Adultos	Gabriel Moreira Beraldi	CP II	M	2017
Uma heteropia pedagógica: práticas bilíngue com alunos surdos em salas multisseriadas	Julia Caroline de Araujo Almeida Vendramini	UFSCAR	M	2017
A prática docente na EJA multisseriada	Ada Guimaraes Ribeiro	UFOP	M	2019
Subeixo 6.3: Tecnologias da Informação e Comunicação				
As tecnologias como apoio à mediação pedagógica na classe hospitalar: desafios e possibilidades no ensino multisseriado	Maria das Neves Silva	UNB	M	2014
Aplicação das tecnologias da informação e comunicação em uma turma multisseriada: um estudo de caso	Eunice Sinala de Linda e Festo Selende	UFSC	M	2017
Integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na classse multisseriada: em uma escola do campo: aproximações com o cotidiano do Assentamento Alvorada	Lucimara Moro Stefanello	UFSM	M	2017
Subeixo 6.4: Trabalho docente e saberes da experiência				

Trabalho docente em escolas do campo multisseriadas	Tatiana de Sousa Silva	UEPA	M	2017
O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no municipio de Mutuípe-ba	Rosiane do Carmo Teixeira	UFRB	M	2018
Saberes da experiência em salas multisseriadas	Adailza Mendes Holanda Pimenta	UERN	M	2018
Subeixo 6.5: Propostas de Intervenção				
Didática, pesquisa e intervenção na perspectiva do paradigma multisseriado	Debora Pereira dos Santos	UESC	M	2017
Classes multisseriadas nas escolas do campo de Ibititá: da proposta de intervenção formativa de professores às efetivas práticas pedagógicas	Lucirleide Rosa de Jesus	UFBA	M	2018
Subeixo 6.6: Práticas pedagógicas, alfabetização, leitura e escrita				
Educação do Campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas	Elizete Oliveira de Andrade	UNICAMP	D	2016
A construção da leitura mediada por jogos pedagógicos em classe multisseriada	Greice Bettoni	UCS	M	2018
O ensino da literatura e escrita em uma turma multisseriada do campo: um olhar sobre a prática de uma professora	Aguida Nayara da Silva	UFPE	M	2019
Práticas de leitura em escolas do campo: um estudo com professores de escolas e classes multisseriadas de Prudentópolis-PR	Marcio Jose de Lima Winchuar	UFPR	D	2020
Educação no meio rural: a prática das professoras alfabetizadoras nas classes multisseriadas no município de Indaiabira- MG	Elane Rodrigues de Oliveira	UFSCAR	M	2021
Subeixo 6.7: Docência e organização do trabalho pedagógico na multissérie				
Educação do campo em Breves/PA: prática pedagógica em classes multisseriadas.	Vivianne Nunes da Silva Caetano	UEPA	M	2013
Educação do campo: um estudo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas multisseriadas em Lages (SC)	Simone Rafaeli Pacheco	UNIPLAC	M	2013
A prática avaliativa no ciclo da infância: um estudo em escolas multisseriadas	Mayra da Silva Correa	UFPA	M	2014
Educação do campo no agreste de pernambuco: um estudo no Município de Canhotinho	Maria Aparecida Vieira de Melo	UFRPE	M	2015
Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas	Fabio Josué Souza dos Santos	UNEB	D	2015
Escolas multisseriadas: (re) construção das práticas pedagógicas dos professores de Caçapava do Sul – RS	Mariangela Lindner Fighera	UNIPAMPA-Bagé	M	2015
A prática docente na educaçao do campo: um estudo em classes multianos de Pau dos Ferros - RN	Geralda Maria de Bem	UERN	M	2016
A prática pedagógica em turmas multisseriadas: processo de transgressão	Fabiana Aparecida Franco Rodrigues	UTP	M	2017
Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica	Regina Bonat Pianovski	UTP	D	2017

Práticas pedagógicas construídas na escola rural multisseriada: o movimento de afirmação e transgressão do modelo seriado de ensino na Amazônia Amapaense	Suany Rodrigues da Cunha	UFPA	M	2017
A organização do trabalho pedagógico no contexto das escolas/classes multisseriadas do campo do município de Irecê	Patricia Goncalves de Souza	UFBA	M	2017
A gestão do tempo pelos docentes em escolas do campo	Ana Maria Moreira Pontes Milli	PUC-MG	M	2017
A organização do trabalho pedagógico no cotidiano de classes multisseriadas do município de Rio Branco, Acre	Fernanda Helena Basso Alves	UFAC	M	2018
Limites e possibilidades das práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas no campo: um estudo em Dom Macedo Costa-Bahia	Roque Lessa Bispo	UFRB	M	2018
O diálogo entre educação contextualizada e a aprendizagem nas práticas pedagógicas desenvolvidas em classes multisseriadas	Adeilda Ana da Silva Martins	UNEB	M	2018
Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos: um estudo sobre as escolas do e no campo na região do Bico do Papagaio	Klivia de Cassia Silva Nunes	UFSCAR	D	2018
Educação escolar no campo: práticas pedagógicas em escolas multisseriadas na regional educacional da BR 307	Antonia Eliana da Silva Almeida	UFAC	M	2021
A prática avaliativa no município de Paranaguá: um estudo em escolas de turmas multisseriadas	Michelly Zela Antonio Caetano	UTP	M	2022
Prática pedagógica da educação do campo na amazonia: potencialidades e desafios nas turmas multisseriadas no município de Castanhal – PA	Lidiane Cristina Silva da Poca	UEPA	M	2022
EIXO 7: ENSINO-APRENDIZAGEM DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS				
Subeixo 7.1: Língua estrangeira				
Juntar ou separar? Reflexões sobre o contexto multisserial de ensino de francês como língua estrangeira nos Centros de Estudos de Línguas	Lilian Paula Martins Godoy	USP	M	2013
O ensino de estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de alemão em turmas multisseriadas de escolas públicas do Estado de São Paulo	Miriam de Castro Dutra Carvalho	USP	M	2016
Estratégias de ensino nas salas multisseriadas de italiano dos Centros de Estudos de Línguas (CELs) da capital e da Grande São Paulo	Vitoria Garcia Rocha	USP	D	2016
Subeixo7.2: Alfabetização e Letramento				
Alfabetização de crianças do e no campo em classes multisseriadas: registro sobre práticas	Rosimar da Silva Feitosa Soares Costa	UFPI	M	2015
Identidade e práticas de letramento em uma escola multisseriada do campo	Raimunda Santos Moreira Filha	UEPG	M	2015
Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens	Carolina Figueiredo de Sa	UFPE	M	2015

Alfabetização e letramento na prática educativa da Educação no Campo: estudo de caso em classes multisseriadas (Campina Grande-PB)	Marjorie Lopes Guimaraes	UEPB	M	2014
Políticas Linguísticas e multilinguismo em uma escola no interior do Paraná	Vanessa Makohin Costa Rosa	UEPG	M	2017
Alfabetização e letramento na educação do campo: um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré-RO	Ely Sandra Carvalho de Oliveira	UNIR	M	2020
Subeixo 7.3: Ciências				
Ciências da vida e da natureza: proposta de ensino para as classes multisseriadas	Vanessa Aparecida da Silva Cruz	UFMG	M	2016
Educação do campo e preservação do meio ambiente: práticas educativas em escolas com turmas multisseriadas em São Mateus - ES	Edneime Santos Dias da Silva Thompson	FVC	M	2016
A interação professor-aluno no ensino e aprendizagem de ciências no contexto de uma sala multisseriada	Marcondes de Lima Nicacio	UFAC	M	2016
O ensino de educação ambiental em classes multisseriadas no contexto da educação do campo	Suelem Cardoso Miranda Rodrigues	UFES	M	2020
Educação em escolas rurais de Pariquera-Açu: proposta de ensino de ciências em salas multisseriadas.	Danilo da Silva Gomes	UNESP	M	2020
Subeixo7.4 Matemática				
Treinamento olímpico em matemática para turmas multisseriadas	Sandro Alves de Azevedo	UFES	M	2014
Retratos de uma sala de aula: projetos e resolução de problemas na matemática dos anos iniciais	Maria Angela Dias dos Santos	UNESP/Bauru	M	2014
. Educação do campo e educação matemática: o significado do estudo da matemática em uma escola multisseriada de um distrito rural de Feira de Santana - BA	Fernando dos Santos Alexandre	UEFS	M	2020
Um mapeamento das salas multisseriadas com ênfase no ensino de matemática no Rio Grande do Norte – brasil	Barbara Fernandes Costa	UFRN	M	2020
Subeixo 7.5: Geografia				
O ensino de geografia na infância e as salas multisseriadas das escolas do campo: realidades, tensões e perspectivas no município de Cedro-PE	Antonio Tiago Rodrigues da Cruz	USP	M	2019
A construção escolar de saberes geográficos a partir da investigação do cotidiano no assentamento zumbi dos palmares em Mari- PB (2018-2019)	Francisco Alves Cordeiro Neto	UEPB	M	2020
Subeixo 7.6: Música				
Educação musical em escolas / turmas multisseriadas no campo: uma pesquisa-ação	Josefa Eliane Ribeiro Mendes	UFPB	D	2019
EIXO 8: PROFESSOR/A DE CLASSES MULTISSERIADAS				
Subeixo 8.1: Professores de classes multisseriadas, saberes e práticas				
Da leitura de si para a leitura em si: narrativas e práticas leitoras de professoras de classes	Nanci Rodrigues Orrico	UNEB	M	2016

multisseriadas do município de Amargosa/BA				
Educação na roça: práticas pedagógicas de letramento de professoras aposentadas em classes multisseriadas	Edilange Borges de Souza	UNEB	M	2017
. O ensino em classes multisseriadas: um estudo com narrativas autobiográficas de docentes do campo (Caraúbas/RN)	Willia Barbosa de Menezes	IFRN	M	2021
Subeixo 8.2: Professores de classes multisseriadas e condições de trabalho docente				
Professoras de Classes Multisseriadas: condições de trabalho docente no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano	Rosiane Costa de Sousa	UNEB	M	2015
Subeixo 8.3: Identidade e trajetórias profissionais				
O fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS: desenvolvimento profissional e saberes experenciais	Juliana da Rosa Ribas	UFSM	M	2016
Trajetórias profissionais de professoras em escolas multisseriadas	Acacio Alves de Oliveira	UNITAU	M	2016
História de vida de uma professora que ensinou em escolas do campo com classes multisseriadas na Região Central do RS	Suyan Barcellos Dutra	UFSM	M	2019
Profissionalidade docente na educação do campo	Wiama de Jesus Freitas Lopes	UFSCAR	D	2013
Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo	Charles Moreto	UFES	D	2015
Biografias de professores(as) de escolas do campo e classes multisseriadas	Loiva isabel Marques Chansis	UFSM	D	2022
Ateliê biográfico de (auto)formação: cruzando fios e entrelaçando histórias-trajetórias docentes de professores em classes multisseriadas no estado de Santa Catarina	JULIANA DA ROSA RIBAS	UFSM	D	2021

Elaborado pelo autor, com base no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e nos Eixos Temáticos utilizados por SANTOS, 2015.

Apêndice C – Narrativas das professoras das turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Professora Amarílis – turma multisseriada (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano)

Quando eu procurei fazer algo, pensar em algo, realmente na área profissional, confesso que não pensei em Pedagogia como primeira opção, ser professora. Ainda que, eu já sentia inclinação para isso. Porque sempre tem inclinação, não é do nada, mas era minha segunda opção. Eu até digo que eu fui escolhida pela Pedagogia, não eu que escolhi. Eu fui contemplada com uma bolsa na época do Prouni e era a minha segunda opção, foi ela que me contemplou, no caso, Pedagogia.

E realmente quando eu mergulhei nesse universo da Pedagogia, de ser professora foi tudo realmente maravilhoso, eu não tive nenhuma experiência antes disso, com magistério, com escolinha, nada disso, mas como eu já falei tinha uma inclinação já, um pouco de inclinação para isso, só não sabia que poderia dar certo. Mas graças a Deus deu certo!

Fui contemplada com a bolsa, justamente para fazer esse curso e foi realmente maravilhoso essa descoberta como professora. No interim que eu estava fazendo a faculdade em 2015, não, foi em 2012 que eu comecei a faculdade e me formei em 2015, então nesse interim eu tive a oportunidade de trabalhar em uma escola pela primeira vez, de colocar os pés mesmo no chão da sala de aula e ensinar, que foi na escola estadual de Salvador, que trabalha com inclusão de pessoas, de crianças especiais.

Então tinha a parte regular que fazia a inclusão e tinha a parte também dos especiais e eu fiquei justamente na parte dos especiais e foi assim, uma experiência muito tremenda, muito grandiosa mesmo para mim, de nunca ter trabalhado com essa área e ainda assim eu fui aceita ali, justamente em uma escola estadual sem fazer concurso, porque na verdade, foi emergencial como o PST que tinha na época.

Então, assim eu comecei a ter a prática em sala de aula, ainda que eu fiquei um bom tempo, fiquei lá no total uns quatro anos e fiquei um bom tempo como auxiliar, tinha a professora regente e eu era a auxiliar, aí teve o último ano que eu fiquei como regente de uma turma. E era muito legal mesmo! Porque lá a gente trabalhava mesmo com crianças especiais, com deficiências intelectuais de nível leve até o mais grave.

Com esse primeiro contato em sala de aula com aluno, aí eu fui tendo uma experiência nessa escola estadual e nisso quando chegou em 2017, claro, antes disso houve o concurso de São Francisco do Conde, eu me inscrevi e eu fiquei assim, meu Deus! Será que vai dar? Eu sei que tinha realmente um número de vagas bem bacana, mas eu fiquei assim, nossa! Com certeza a concorrência grandiosa e eu acabando de sair da faculdade, ainda realmente crua. Como é que vai ser eu encarando uma regência de sala?

Assim, eu queria muito trabalhar mesmo na regência. Não me inclinei muito para o infantil, achei que não era muito a minha veia, me inscrevi para o fundamental mesmo e aí, foi difícil aquela prova, foi terrível mesmo. Foi muito terrível aquela prova! Achei realmente que não teria chance, eu lembro que eu fiquei tão desequilibrada no final do tempo ali da prova que eu deixei a redação quase por

último. Eu lembro que eu estava desequilibrada, minhas mãos não obedeciam, nem mais a minha escrita. Eu falei: - gente eu vou tirar zero nessa redação e não vou passar, eu tenho certeza que não vou passar nisso aqui.

Então é isso, foi assim inacreditável para mim quando eu fui convocada, realmente eu não esperava, diante da dificuldade da prova que foi da concorrência que foi enorme. Aí depois eu percebi também que houve essa convocação também porque muitos que entraram também tinham desistido, ou alguns que foram convocados também não compareceram porque passaram em outros concursos, possivelmente.

Então foi a minha oportunidade de começar. E aí tal qual foi a minha surpresa, que eu fui parar num lugar assim que eu não imaginava que é assim de difícil acesso e que por cima seria uma turma multisseriada!

Que na verdade eu nem fazia ideia que existia multisseriada! Confesso pra você não sabia! Até como já disse eu não tinha muita experiência com esse universo de escola, de educação ainda, muita coisa eu não sabia mesmo. Cheguei bem incipiente mesmo! E eu fiquei surpresa em saber que tinha essa modalidade chamada multisseriada. Como que é isso?

Veio à diretora sentou comigo, me explicou direitinho, ainda assim ficou tão vago para mim conceber essa ideia. Ainda que a gente já sabe que existe para turmas de adultos né? Aquela turma das pessoas que não fizeram o ensino, o seu estudo no tempo certo, então, na seriação certa no ano certo, então elas se juntam aqueles adultos, mas não com crianças. Como o EJA, por exemplo! Mas não com crianças que é completamente diferente do EJA é claro.

E eu fiquei assim, realmente apavorada, desesperada! Tanto pela questão de ser lugar de difícil acesso, falei meu Deus como é que eu vou fazer para chegar aqui todo dia? E a questão de ser multisseriada. E eu ali recebendo nos peitos aquilo ali, sem ter experiência alguma com tal turma, só tinha mesmo aquela experiência da escola anterior, que foi em pouco tempo.

Mas eu encarei para ver, realmente como é que seria isso. Eu quis encarar o desafio, eu não pensei nem um minuto em pedir transferência, desistir, eu quis ver como é que é que ia acontecer. Claro, encarei como todo principiante quis encarar o desafio, e assim comecei!

E me deparei ali com aquelas turmas que quando cheguei em 2017 lá na sala, foi em maio que eu cheguei, eu sei que estava primeiro, segundo e terceiro ano juntos, pelo que eu lembro era um total de dezesseis alunos pela manhã, e a tarde eu ia ficar com o quarto e quinto, que tinham dez alunos, porque são cinco do quarto e cinco do quinto, então um total de dez alunos a tarde.

E aí veio aquele desespero, assim do tipo, como que eu vou planejar, como é que vai ser o planejamento, como é que eu vou atender a especificidade, de cada seriação de cada ano, mas estando junto ao mesmo tempo? Foi um turbilhão de sentimentos e de pensamentos mesmo assim dentro de mim.

Mas eu tive um apoio muito grande da minha diretora, uma compreensão muito grande da coordenadora também. Ela é super! Assim maravilhosa mesmo! Muito sensível, humana e eu acho que foi isso que realmente me ajudou. Acho não, tenho certeza! Me ajudou, realmente a continuar, a permanecer, porque realmente não é fácil, não é realmente para qualquer pessoa pegar sem ter uma experiência anterior com a turma, pegar uma turma como essa multisseriada.

E aí como é que foi para desenvolver? Como é que foi o começo do desenvolver do trabalho. Como eu falei eu tive muito apoio da coordenação e da direção e me vi sem ter uma ajudante alguma na sala e tendo que me adaptar a essa realidade e ainda por cima com o comportamento das crianças. Que sabe, que não é brincadeira! Os meninos bem peraltas, mas fora isso uma questão que já é normal deles.

Eu percebi uma dificuldade de atenção muito grande da parte deles, na maioria deles, uma dispersão muito grande. E tudo isso foi bem terrível pra mim no início! Ainda mais para mim que estava começando mesmo, verdadeiramente, ali na sala de aula. E aí eu fiquei: - meu Deus como é que vai ser para planejar? Como faço mesmo para atender esses meninos?

E nisso eu comecei a fazer o planejamento, eu lembro que eu fiz a primeira vez o planejamento e eu mostrei para coordenação e ela achou maravilhoso. Eu fiquei assim me perguntando, eu consegui mesmo? Eu consegui fazer o planejamento?

Porque eu lembro que eu fiz até no caderno, não foi nem digitado, foi no caderno, eu comecei a escrever o planejamento e eu entendi que eu tinha que fazer de uma forma que eu conseguisse realmente dar conta de todos os três juntos ali, um assunto, ali naquele saber a ser contemplado, mas ao mesmo tempo eu tinha que intervir, de maneira específica dentro do necessário, e isso foi muito dificultoso para mim no início, eu realmente não sabia como fazer isso no início.

Foi realmente aos trancos e barrancos! Foi realmente errando muito! E tive que realmente estudar muito! E é claro teve as formações institucionais que realmente foram bem bacanas! Que realmente me trouxe, me deram aquele alento, mas a gente percebe também que, tudo que a gente ver na formação é tudo tão lindo, parece que tudo funciona tão bem, mas na verdade quem já possui na sala de aula e se depara com a realidade, a gente ver uma outra coisa, que a gente ver as dificuldades ali reais, que não fica tudo tão florido como se apresenta para gente, que antes fosse como realmente é apresentado, mas não é.

A gente tem que se deparar ali com as dificuldades reais de cada aluno, a gente já sabe que na turma única, com a sua seriação única já tem as diferenças e mais ainda sendo multisseriada, com vários comportamentos, com vários níveis de aprendizado.

Eu tive que realmente ir pouco a pouco mesmo, foi realmente bem paulatino, eu tive que aprender mesmo ali no dia a dia, como lidar mesmo com isso. Então, eu tive realmente muita dificuldade, não foi fácil não, mas eu tive um apoio muito grande de minha coordenação e de minha direção e aí eu conseguir realmente ir em frente.

Aí eu vi que realmente na multisseriada nós temos que ter um jogo de cintura mesmo muito grande e muitas vezes eu ficava me perguntando como, como é que pode existir uma modalidade dessa? Porque os meninos que já cheguei que já estavam ali, que já vinham da educação infantil e tudo ou que já estavam no terceiro ano e que já vieram ali da escola, anterior ao seu ano, mas que ainda não sabiam muitas coisas, como reconhecer as letras, sílabas simples, terceiro ano mesmo não sabia, ter o reconhecimento mesmo das letras, do som das letras, eu tive que realmente começar realmente tudo do zero ali com eles.

A gente ver que tem uma defasagem muito grande em tudo isso, a gente consegue realmente lidar com o fato de tratar ali daquele saber, naquele momento ali com os alunos de maneira geral e de algumas especificidades, só que fica pincelado, fica realmente pincelado as especificidades e não aprofundado, não consolidado, é o que tem acontecido.

Então, eu ainda já depois de três anos já nessa turma, já nessa escola, nessa comunidade ainda vejo muitas dificuldades, ainda com muito mesmo ainda a vencer dessas dificuldades, porque a multisseriada realmente traz mesmo isso, até hoje eu tenho uma luta interior mesmo de lidar com essa realidade da multisseriada.

Uma coisa que eu pude ver assim, um relance de positivo, de coisa positiva em relação a multisseriada é que acaba que aqueles meninos, por exemplo, têm lá primeiro, segundo e terceiro ano, o primeiro e o segundo ano eles podem desenvolver de uma forma bem significativa ali com esse contato com o terceiro ano por estar ali juntos, assim também como o quarto e o quinto, já está ali vendo algumas coisas, alguns saberes, alguns conteúdos que eles vão posteriormente. Mas que já estão vendo ali, quer queira ou que não queira estão vendo ali, pois tem momentos que eu vou precisar tratar dos assuntos específicos com a turma seguinte, então tem esse lado, ainda que é complexo, na verdade é complexo essa é a palavra, mas tem esse ponto que eu vejo que é interessante que eu posso dizer da multisseriada.

Trabalho em um distrito é um local em São Francisco do Conde que é um distrito, que fica bem distante mais ali do centro, chamado Ferrolho e a escola fica em um povoado chamado Ilha das Fontes.

Para chegar lá à gente tem que acordar quatro horas da manhã e aí daqui eu vou para o metrô, pego o ônibus e vou para o metrô para ir para uma outra estação para lá pegar o Candeias (ônibus), aí em Candeias lá eu desço e pego lá uma van (transporte alternativo municipal) e essa van me leva até ao Ferrolho, chegando no Ferrolho eu atravesso toda a Muribeca, porque fica ali na região da Muribeca, daquele distrito ali chamado Muribeca, que é enorme, no finalzinho de tudo lá no final mesmo do percurso é que tem esse lugar chamado Ferrolho, aí eu desço e tem que atravessar de barco, terminar a viagem atravessando de barco. Ainda que uma viagem rápida né? É uma travessia rápida, mas às vezes tem desafios ali, pois quando está com a maré bem baixa mesmo têm que enfiar o pé na lama e andar uns trezentos metros, quatrocentos metros de lama ainda e depois lavar o pezinho, tem uma escadinha logo ali antes de chegar mesmo, a gente lava os pés, tira aquele grosso (risadas). Chega lá terminar de limpar os pés, então tem essa dificuldade toda.

Pense no meu susto quando eu cheguei lá que eu vi eu disse: - meu Deus tem que atravessar aqui! As meninas até riram de mim assim quando eu melei meu pé. Eu vou escorregar, eu vou cair! Eu já tomei banho já, já cair do barco. Altas aventuras! Nunca imaginei!

Ainda me deparar com a questão da multisseriada, porque a gente percebe que a multisseriada acontece muito nesses locais onde é distrito, onde tem realmente aquele alunado menor, aquele quantitativo de alunos realmente baixo em relação às escolas de porte médio e maiores. Então tem essa premissa de responder o porquê da multisseriada nesses locais, essa modalidade. A gente entende realmente que tem essas questões que levaram a se estabelecer realmente a se conceber essa modalidade, mas eu acho que de repente poderia

ter uma assistência bem melhor, para melhorar ainda mais questão da multisseriada.

Eu fui no dia designado para a Seduc, a secretaria para pegar a CI a carta e me deparei lá com o local, porque não fazia ideia de onde que era, eu vi as colegas todas falando: - o meu é aqui perto tudo lá mais pela sede. E eu falei meu Deus o meu vai ser a onde? Não fazia ideia de onde que era e perguntei onde é que é isso aqui?

Me explicaram e eu tomei um susto terrível e disse meu Deus eu não vou não, mas aí teve uma pessoa lá da Seduc que conversou comigo e me acalmou, falou sobre o local e na verdade não houve assim perguntas, eu esperava que houvesse assim perguntas momento se eu realmente queria ir para esse lugar ou se era multisseriada, não falaram nada disso, fui ver quando chegou lá na escola, eu não tive essa informação do que era. Eu simplesmente peguei a CI e estava lá o endereço e falaram é aqui que você vai, aqui é o local, se apresente lá para a diretora. E assim foi! Só me falaram onde que era um pouco, onde era o lugar só e pronto. Então, não houve assim umas perguntas sobre se eu já havia trabalhado com multisseriada ou quanto eu já tinha, não houve nada disso.

*No início a gestão da escola**,** elas realmente sentavam muito comigo para me ajudar a fazer os planejamentos, para me mostrar onde eu estava precisando melhorar no planejamento e na execução mesmo das atividades, ficavam muito comigo em sala de aula, então teve essa compreensão muito grande da parte delas, de muitas vezes, de muitas garfes que eu cometi pela minha inexperiência, mas elas estavam ali junto comigo, sempre me dando aquele suporte ali junto com os meninos, estando junto comigo em sala de aula, muitas vezes a diretora ficava comigo em sala de aula no começo, quando ela podia , bem como a coordenação, sentando muito comigo, a gente tinha vários momentos juntos ali, de conversa e de estudos para que a gente então começasse caminhar de maneira devida, dessa forma.*

Sobre as formações da Seduc, no início a gente tinha uma formação única, ali junto não tinha muita separação, depois com o tempo eu percebi, acho que de tanto a gente falar também, a gente começou a reclamar que precisava ser uma formação para quem era multisseriada, específica.

E assim começou a acontecer e foi muito bom, passamos a ter essas formações e começou a ficar muito mais claro para gente, nosso trabalho, como que deveria se portar mesmo ali e tivemos ali, é que eu esqueci o nome da formadora agora, mas quem estava conosco soube passar de maneira muito leve, o que não estava acontecendo antes começou a ficar bem mais leve, onde se apresentava de forma muito prática, com muita ludicidade o que nós deveríamos fazer para alcançar os nossos alunos.

Então foi muito significativo para mim esse período mesmo, porque estava ali aquela turminha mesmo da multisseriada, cada uma trocando as suas experiências e vendo as dificuldades que eram as mesmas e éramos acalentadas mesmo naquele momento, nas formações. Mas é claro que a gente sabe que cada um na sua realidade ali da sua unidade escolar e as dificuldades vão continuando, mas foi muito importante mesmo esse momento em que se especificou as formações para nós, porque realmente era algo todo voltado mesmo para a multisseriada.

Mas a gente ver também que há uma, não sei se é o pensamento das pessoas que formam a gente, achando que tudo é tão fácil, uma facilidade para a gente

aplicar tudo aquilo como eu falei no início que parece que seria tudo flores , tudo muito lindo, mas chega no momento cada um tem sua realidade por conta do momento que é diferente cada unidade com cada alunado.

Uma coisa que faltou foi essa interação mesmo entre nós, poderia ter ocorrido mesmo, pois ficava mesmo ali naquele momento mesmo e depois não mais, bem verdade isso. Depois não tínhamos essa contribuição uma com a outra, o contato mais além do momento da formação. Verdade isso!

O multisseriado é complexo porque a gente chega realmente e fica se perguntando, a gente que vem da educação tradicional, como eu, no meu caso, que não tinha visto ainda algo como isso e se deparar com esse desafio de você ter que gerir ali na turma onde tem três séries ou duas juntas e contemplar no geral e ao mesmo tempo na especificidade de cada turma, isso que para mim realmente gera a complexidade, estabelece aí se baseia nisso, em você ter que alcançar o geral, mas ao mesmo tempo tem uma especificidade ali de cada ano, de cada seriação em relação aos saberes a serem contemplados.

Como eu falei foi bem complicado mesmo para mim no início, realmente não foi nada fácil, pois tinha muitos meninos que não sabiam mesmo nem ler direito, outros que sabiam ler, mas ao mesmo tempo não tinham a concentração, digamos assim, para absorver o que estava ali sendo trazido em ensino.

Então isso se tornou mesmo complexo para mim, de maneira que como eu falei da cooperação que teve mesmo da minha direção, elas tiveram que fazer mesmo todo um programa para tirar mesmo alguns da sala em alguns momentos para poder trazer momentos ali lúdicos, outros momentos que eu não podia dar para todos na hora, momento ali eu não podia parar para falar com uns, então uns saiam com elas para poder então ter o momento onde fosse trabalhada atenção, onde fosse trabalhado até mesmo a leitura.

Até um período que a gente vai falar do antes da cooperação delas, realmente aí veio essa parte mais forte que percebemos que tinha que tirar alguns da sala em alguns momentos para que elas ficassem com eles e trabalhasse questão mesmo de atenção, leitura e aí assim tinha o dia determinado para isso acontecer, dia determinado, programado para isso, não eram todos, eram alguns que tinham mais dificuldade mesmo de atenção, mais de compreensão, que era bastante, era a maioria deles na verdade, foi nessa cooperação mesmo que facilitou mais para mim.

Então, eu tive realmente essa grande ajuda. E com isso então eu comecei a desarnar (me soltar mais) mais também, comecei a ficar menos preocupada, que realmente o que me preocupava em relação a conseguir transmitir para os meninos o que eles precisavam, os conteúdos, me barrava também, me limitava.

Por causa do nervosismo, da minha inexperiência, mas depois que teve esse apoio todo e ver que os meninos estavam se desenvolvendo, começaram a desenvolver a leitura, a compreensão e até mesmo a prestar mais atenção nas aulas, então eu trouxe mesmo. Desabrochei, digamos assim!

Ali na minha transmissão com os meninos eu pude com o tempo ir criando mesmo aquela tarimba de planejar com menos tempo, de gastar menos tempo planejando e atuando mais em algo mais prático, mais lúdico para os meninos e assim é que foi desabrochando mesmo, foi facilitando mesmo para mim, abrindo meu caminho para alcança-los mesmo, aí eu comecei a trabalhar nesse geral e ao mesmo tempo específico com os meninos com muita coletividade mesmo, trabalho coletivo onde tinha que juntar ali todo mundo para fazer um texto e ali

cada um ia de uma forma falando uma letra, outro falava uma palavra, uma matemática também que um começava com um número e outro tinha que falar algo a mais em relação aquela seriação e assim é que a gente vai trabalhando até hoje.

*Sobre a comunidade em que fica a escola**,** é uma área assim bastante rural. Rural mesmo! Do campo! E tem a parte da ilha que tem aquela parte do manguezal que é característico de São Francisco do Conde, essa paisagem, essa especificidade lá.*

E tem uma parte ali que tem a questão que muitos pais trabalham mesmo com pesca e com a mariscagem e é bem todo mundo muito simples, os pais você percebe que tem uma simplicidade muito grande e os meninos realmente nesse ritmo, ali tudo é muito família tudo morando ali perto um do outro, tudo muito próximo ali às casas e fica tudo bem distante ali de Candeias e de tudo. Até porque como eu falei para você, atravessa toda Muribeca e fica bem dentro, bem interno ali, naquela região, bem distante, atravessa aquela Muribeca toda para chegar lá, então é esse povoado já ali bem fechadinho cercado ali por aquelas áreas ali do manguezal.

Eu posso dizer que fui muito privilegiada na minha infância em relação aos meus pais que investiram muito em nossos estudos, meu e do meu irmão e nós estudamos em escola particular, todo o fundamental nosso foi em escola particular. Víamos os esforços de nosso pai, só ele que trabalhava, minha mãe era dona de casa, meu pai que trabalhava, ele aposentou agora, meu pai era quem sustentava a casa mesmo, então ele sempre investiu muito, comprando enciclopédias.

Até eu falo para os meninos lá leiam para aprender mais as palavras, a escrita, porque eu lia muito no dicionário, pegava o dicionário e lia. Meu pai comprava enciclopédia Barsa, aquela enciclopédia famosa para a gente fazer pesquisa, a gente fazia pesquisa e hoje vocês têm tudo a mão, ainda que lá a gente saiba que tem toda uma simplicidade ali financeira ali de aquisição no povoado, mas muitos têm computadores, muitos têm celulares, então tem como pesquisar, incentivando mesmo eles a pesquisarem ainda que não tenham livros em casa e falava mesmo de mim que eu lia muito e sempre gostei muito de ler e isso me ajudou mais a ter um fluência, nem tanto falando, mas mais escrita.

Eu tenho uma fluência muito boa escrita, mais do que falando, então eu devo isso muito ao meu pai mesmo, que sempre se esforçou para isso e eu lembro que eu tinha uma, era muito evidente, muitas pessoas e os colegas sempre gostavam de estar junto de mim porque, realmente, eu era muito atenta às aulas, sempre estava ali atenta mesmo a questão da escrita.

Eu lembro de uma certa vez mesmo que foi interessante, que eu não esqueço disso que eu estava no terceiro ano, na terceira série na época e aí a professora passou uma redação, engraçado que essa redação eu não lembro o tema agora, mas eu sei que eu nesse dia eu não estava muito inspirada e copiei de uma colega, mas só que o interessante é que o dela tinha a escrita dela com vários erros ortográficos e eu consegui escrever tudo certinho, mesmo copiando pelo dela, que a professora até achou que eu que tinha escrito e que alguém tinha copiado de mim, então eu sempre tive essa questão mesmo muito voltada mesmo para a leitura e para a escrita e os colegas sempre gostavam de ficar perto de mim, mesmo por conta disso mesmo, eu sempre prestava atenção nas aulas, sempre me escolhiam para ser líder na sala de aula, então eu sempre tinha uma certa evidência.

Eu lembro que quando tinha momento de leitura mesmo em sala eu era muito elogiada pela professora por conta da leitura que eu fazia em sala e toda aplicação que eu sempre tive em relação aos estudos e assim é muito legal a gente ver também que além de meus pais eles não tinham o nível médio, eles só tinham o fundamental até pouco tempo, nessa década agora do ano dois mil para cá que eles terminaram os estudos deles, minha mãe terminou o segundo grau e muito bem por sinal, era popular na escola e meu pai também, os coroas populares da escola.

Então é muito bacana ter visto isso aqui junto com eles também e assim eu sempre me vi sempre assim a frente, eu lembro de uma vez que eu fui apresentar, eu estava na quarta série nessa época e fui apresentar algum trabalho que a professora passou para gente apresentar e eu lembro que aquele nervosismo, eu lembro que também foi muito legal está ali na frente falando com os colegas e isso foi, realmente, cada vez mais tomando mesmo forma em meu coração. Quem sabe um dia ser professora? Eu admirava muito meus professores, só que ao mesmo tempo com o passar do tempo à gente vai tendo outros anseios.

Eu sempre fui muito voltada para a música, então eu fui mais para esse lado no segundo grau eu acabei fazendo o nível médio de música foi no Manoel Novais em Salvador que era um colégio estadual e na época tinha o curso técnico de música foi em 97 que eu fiz o curso técnico de música, só que eu não conclui eram os quatros anos e eu lembro que no segundo eu desisti, aí eu conclui fazendo um tipo EJA a noite. Assim, eu conclui meu nível médio porque eu tinha feito já dois anos de música e eu assim fiquei desanimada, porque eu via todo mundo assim crescer ali nas partituras ali nas audições e eu me sentia assim tão formiguinha, muitos já tocavam na noite em bandas e tudo e eu só naquele anseio, eu nem tinha instrumento em casa, eu só tinha mesmo contato com o instrumento que era o piano lá na escola, mas eu pude aprender, realmente muita coisa e absorver muita coisa dali e depois eu dei continuidade tocando na igreja e tudo fazendo parte na igreja e tudo e aí comecei a desenvolver, não ficou perdido aquilo ali, comecei a tocar na igreja e desenvolvi esse lado.

Fiz formação geral comecei a trabalhar, comecei como doméstica, na verdade, passei um tempão trabalhando na casa de pessoas aí depois eu fui e trabalhei um pouco com vendas, depois eu fui trabalhar no Detran naquela parte de tirar fotos para a carteira de habilitação, aí depois eu fui trabalhar como voluntária em uma casa de recuperação.

Antes de começar a faculdade eu estava inserida nesse contexto de voluntária numa casa para dependentes químicos lá em Belo Horizonte, eu fiquei um bom tempo lá em Minas Gerais, fiquei seis anos lá e nesse interim eu fiz teologia, era como uma faculdade, só que não é ligado ao MEC, mas era como uma faculdade mesmo e a intenção não era nem trazer outros alunos de fora, mas era formar o pessoal que fazia parte da igreja mesmo que eu congrego, que minha sede é lá e foi um período muito maravilhoso mesmo.

Quando eu fui para lá eu nem sabia o que ia acontecer, eu queria algo novo naquele tempo eu estava bem nova ainda, vinte e poucos anos e aí eu lembro que houve a oportunidade de eu ir para lá o pastor me enviou para lá e eu fiquei na casa de recuperação e foi tremendo demais começar a trabalhar com dependentes químicos na casa feminina, foi muito rico para mim, eu cresci como pessoa demais ali, eu fui trabalhada ali, eu fui recuperada ali, trabalhada no meu caráter mesmo, eu fui ali realmente formada ali dentro, trabalhando com aquelas pessoas, ajudando aquelas pessoas e aí nesse interim houve a oportunidade de

fazer teologia e fiz e foi muito bom e depois disso passou esse tempo e eu voltei aqui para Salvador.

Aí foi que eu fui encarar o ENEM e acabei contemplada com uma bolsa do PROUNI, eu tinha colocado na verdade fonoaudiologia, que era o meu curso dos sonhos, que eu sempre tive dor de ouvido, desde pequena fazia muitas lavagens e ficava admirada lá quando fazia aquela isometria como que trabalhava ali a doutora colocando aqueles aparatos todos nos ouvidos e ela ouvia os sons e aquela coisa toda, e eu fiquei assim. Nossa que área legal de trabalhar! E voltada com a música também, tem uma ligação com essa coisa de som, de voz eu disse vou trabalhar com isso, foi muito difícil e era muito concorrido e difícil em relação à pontuação que exigia muito, aí como eu não fui contemplada pela fonoaudiologia, então eu fui contemplada na Pedagogia pela pontuação e aí assim foi minha trajetória.

Professora Ave do Paraíso – turma multisseriada (4º e 5º ano)

Eu sou formada em Pedagogia pela universidade federal, desde novinha, tipo desde adolescente eu dizia que queria ser professora, mas é porque eu convivia muito com minhas professoras na escola, eu estudava em escola pública e aí eu gostava de ficar na escola e eu convivia muito com elas, com a vice-diretora, eu arrumava armário, ficava lá na escola com a amiga minha e aí eu sempre dizia que seria professora, mas antes eu quis ser outras coisas.

Como eu falei, me formei, entrei, quando eu fiz o vestibular eu fiz realmente para o curso que eu queria, eu fiquei na dúvida na época entre história, se eu fazia história ou se eu fazia pedagogia, mas nunca pensei assim, tipo fazer outra coisa e aí eu fiz Pedagogia na UFBA.

Comecei a estagiar na época na área, fiz estágio na área, quando eu me formei eu fiquei trabalhando também em uma escola particular por pouco tempo, na verdade eu estagiei muito na área de educação profissional e era o meu foco, assim eu falava: - eu vou me formar e vou trabalhar assim na sala de aula umas vinte horas e depois eu queria mesmo. Queria não né? Ainda quero, não sei ainda atuar com educação profissional. Mas aí veio a oportunidade do concurso, eu fiz o concurso para quarenta horas.

A questão do multisseriado, a princípio quando eu fui para essa escola não era multisseriada, eu tinha uma turma, agora assim, lá na escola por ser de zona rural, então não tem duas turmas com a mesma série, exemplo, não tem um primeiro ano de manhã e um primeiro ano de tarde, só tem um primeiro ano e olhe lá, porque exemplo, às vezes nem consegue formar uma turma.

E quando eu fui trabalhar lá foi uma maravilha porque eu tinha uma turminha pequena de quarto ano de manhã e uma turminha pequena de quinto ano de tarde, então eu conseguia fazer um trabalho bem legal, os meninos eram bons alunos mesmo, a turma se desenvolvia, você conseguia acompanhar porque eram uns sete oito alunos de manhã e uns sete ou oito alunos de tarde, então foi um ano muito bom.

Quando foi no outro ano eles argumentaram que foi pelo número de alunos por turma, mas eu acredito que não foi por isso, eu acredito que é mais pela falta de professor nessas escolas mais distantes, porque se fosse pelo número de turmas, desde que eu entrei lá não teria. Entendeu? Então, se tinha quando eu entrei, mas aí a outra professora do fundamental não ficou e por ser uma escola em que o acesso é um pouquinho mais distante tem dificuldade de ficar

professor concursado. Se for REDA até que fica, porque geralmente pega pessoas dali da região mesmo, mas gente de fora é muito difícil.

Eu fiquei porque eu acho, tem assim os benefícios do perfil do aluno, o perfil da turma, enfim, quando foi no ano seguinte multisseriou uma turma, geralmente lá foi o quarto e o quinto ano e foi assim que começo meu desafio.

A princípio, quando a turma tem mais ou menos o mesmo nível de aprendizado a gente consegue fazer um trabalho, então, a princípio eu não sabia trabalhar com multisseriado e eu não sei ainda se eu sei. Mas eu selecionava os conteúdos que servissem para as duas séries, mas na hora da prova e em algumas atividades assim da sala eu focava mais um pouquinho mais para o quinto ano, exemplo, eles tinham matemática, um assunto mais elaborado, português já puxava um pouquinho mais, então, mas no geral eu selecionava o mesmo assunto e dava para os dois.

Porque a princípio eu fazia dois planos de aula, um exemplo, eu estou com quarto e quinto ano em um turno, no outro turno já era outra série, então eu fazia um exemplo, terceiro ano de manhã e o quarto e o quinto de tarde, então eu fazia três planos de aula. Então ficava muito puxado e aí quando foi no outro ano eles multisseriaram três turmas, terceiro, quarto e quinto por um período porque não tinha professor.

Então eu percebo assim que, não é nem tanto a questão da quantidade, eu acho que é mais a falta de professor, na minha realidade. Foi assim que eu fui para lá. A princípio eles disseram que era uma orientação, porque era pouco aluno e tal e tal, mas eu não acredito que tenha sido isso, eu acredito que é justamente para as turmas não ficarem sem professor, eles juntam duas e aí me dão e aí no outro ano juntaram três até a professora do REDA chegar e aí separa a turma. Complicado! É complicado!

Eu sou de Salvador e eu trabalho em um município vizinho aqui de Salvador, mas quando eu fui trabalhar lá eu não sabia como era a logística, eu não conhecia a cidade, então eu já fui achando que teria que morar lá, então nos três primeiros anos, até antes da pandemia eu ficava lá durante a semana, então pra mim foi o que também me ajudou bastante, apesar do que eu estava terminando um curso em Salvador, terminando uma segunda graduação, era muito complicado você consegui sair de lá num horário para estar em Salvador no horário específico, muito cansativo, agora assim eu ficava lá durante a semana, nos dias que eu não tinha aula eu ficava lá, eu tive que alugar uma casa.

A questão da dificuldade é porque por ser um município, no caso daqui para Salvador não tem transporte direto para lá, para onde eu trabalho, então eu tenho que ir para Candeias e de lá pegar uma van para ir para esse distrito. Onde eu trabalho tem um acesso que desce uma ladeira, desce uma rua, sobe e cai na beira mar e nesse lugar as vans elas passam na principal. Quando elas vêm de Candeias, elas descem até lá onde eu trabalho, mas quando elas vão para Candeias, elas só descem em horários específicos, então a gente tem que subir andando ou subir na van escolar dos meninos. A gente sobe na van, às vezes a van está muito cheia e a gente tem que subir andando, às vezes a gente pega carona com alguém, então é complicado nesse sentido.

A questão mesmo do acesso, do transporte, porque tem transporte, mas ele demora muito de passar, eles nem sempre descem até lá embaixo, então o professor geralmente ele vai procurar um lugar que tiver um acesso melhor pra

ele, tendo essa possibilidade. No meu caso foi porque eu fui pra lá, eu não conhecia a cidade.

A questão da escola da zona rural tem algumas coisas que eu considero benefícios, assim, tranquilidade, você tem mais liberdade para muitas coisas, o perfil dos meninos, dos alunos, o perfil dos funcionários, você se sente assim meio que família assim mais, porque não tem aquela competição, aquela coisa, assim todo mundo se ajuda. Então tem as coisas boas, mas o transporte, o acesso realmente é complicado, se eu tivesse que ficar indo e vindo, indo e vindo, indo e vindo, talvez eu tivesse já desistido como muitos ou todos fizeram.

Então, hoje na escola que eu trabalho de professor de fundamental só ficou eu concursado e a da infantil ficou, não a da infantil também já mudaram, mas as que estão são concursadas, mas fundamental chegaram umas duas, umas três e não ficaram, mais por essa questão, porque as vezes tem a facilidade, não, uma saiu da rede, a outra mudou realmente, quis mudar, e uma outra a terceira também não ficou, conseguiu uma escola com acesso melhor e pronto.

A dificuldade é mais essa, então, eu ia fazer um teste de ficar indo e vindo para ficar indo e vindo para ver se eu me adaptava, até eu devolvi a casa que estava morando, mas aí veio a pandemia e eu estou trabalhando de forma online, quando voltar que eu vou ver como é que eu vou fazer.

Eu não sei se a questão do perfil tem relação com o ser multisseriado, mas eu falo em relação ao perfil dos alunos em relação à comunidade, porque assim, a maioria dos alunos é parente de alguém, é parente de não sei quem, é primo de não sei quem, é prima de tal pessoa, então assim, todo mundo se conhece, a diretora é da comunidade, então, eles se conhecem, então, todo mundo sabe quem são os pais dos alunos.

Eu acho que pelo menos o perfil da comunidade que eu trabalho, os meninos eles são mais tranquilos, tranquilos que eu falo assim, danadinhos como todas as crianças, mas assim, não tem um índice de violência, um exemplo, onde eu trabalho o índice de violência na escola é zero.

Então meus alunos do quinto ano ainda são bastante. Como é que eu posso falar? Assim, é porque eu vejo algumas outras colegas de outras escolas ou de Salvador que os meninos já têm uma, às vezes até tipo, já namoram e já tem um perfil diferente e eles lá são bem tranquilos, eles são crianças mesmo para idade deles. Eu falo nesse sentido, eles são mais tranquilos, são mais obedientes porque sabem que os pais, realmente, a diretora conhece quem é o pai, as outras funcionárias que são da comunidade tipo: - vou dizer para sua mãe. Então tem isso e eu acho isso bom.

A maioria são filhos de agricultores e de marisqueiras, pescadores, então são pessoas mais simples que também valorizam bastante os estudos.

Em 2017 eu tinha duas turmas com um número de alunos pequeno e aí em 2018 me dão um terceiro ano de manhã e o quarto e quinto juntos, o quarto e o quinto ano. Aí gente, será que foi isso? Não, não, me deixa lembrar, é porque com esse ano de pandemia eu estou meio perdida.

Em 2020 era quarto e quinto, é isso mesmo 2019, 2018 me multisseriaram eu acho que foi o quarto e o quinto ano. Gente eu estou perdida! É porque 2019 foi outra confusão que teve lá, então assim, o meu primeiro quarto e quinto ano, eu peguei uma turma de quarto ano que era uma turma muito boa. Muito boa mesmo! Como é que eu falo muito boa? Eles eram alunos que foram muito bem

alfabetizados, eram sete alunos, todos eles alfabetizados, eles liam, interpretavam, então eu meio mais que aperfeiçoei e como eles vinham de um terceiro ano que era mais, era um programa que tinha da prefeitura, eu não me lembro do nome, que eles focavam mais na leitura e em Português e Matemática.

Então os meninos não sabiam muita coisa de História e Geografia, eles não sabiam. Mas assim, eles sabiam ler, interpretar e aí eu fui trabalhando mais nisso e focando mais nos outros conteúdos que eles não sabiam muito, noção de geografia e história eles não tinham muito.

Nesse ano o meu quinto ano era uma turminha que era o contrário, eles tiveram dificuldade na alfabetização, isso aí foi anos antes de a gente entrar na escola e é uma turma que já tinha um histórico de ficar sem professores, um tempo sem professor na escola e aí foi uma turma que o quarto ano eles eram tipo, eu nem sei se é tipo certo falar essa palavra, mas eles tinham um nível de aprendizado, de conhecimento maior do que o quinto ano.

Então eu achei assim vai ajudar a turma do quinto, uma turma vai ajudar a outra, aconteceu o contrário, os meninos do quarto se destacavam, os do quinto ano ficavam acuados um pouco, mas porque era o perfil deles mesmo, mas assim, eu me lembro que tinham duas alunas minhas que elas eram ótimas, mas uma ela era muito tímida, ela não ajudava, assim de ajudar, de fazer junto, de colar, de participar e já a outra sim. Então foi bem tranquilo e essa turma do quarto ano quando passou para o quinto ano aconteceu à mesma coisa. Eles brilharam de um jeito! Ano retrasado ele brilharam de um jeito que eles ofuscaram totalmente o quarto ano, então tem esse problema, eu estou com uma turma de quinto ano, então eu posso me sentir, "estou junto com o quinto ano", mas aconteceu o contrário, eles se sentiam, não sei nem explicar.

No primeiro ano o quinto ano meio que ficou ofuscado pelos meninos do quarto ano, então quando eu peguei o multisseriado eu achei que ia ser legal. Não, não achei que ia ser legal! Mas assim, eu não achei que teria problema porque era uma turma boa. Muito boa! Uma turma que era de uma série maior e que se ajudariam, então a princípio eu não tive problemas.

O problema maior é porque o trabalho é maior, você tem que fazer dois planos de aula, dois não, porque um turno é uma série e no outro turno é uma turma multisseriada, então, na verdade eu tenho trabalho duplo.

E na multisseriada você tem que está trabalhando, um exemplo, tem conteúdo como porcentagem, eu não trabalho porcentagem com o quarto ano, é mais com o quinto ano, sistema reprodutor masculino e feminino eu não trabalho com o quarto ano, trabalho com o quinto ano. E aí teve um ano que tinha um sábado letivo e aí eu falei com a diretora: - tenho que dar sistema reprodutor, vamos colocar no sábado letivo só o quinto ano e aí a gente conseguiu separar e dar o conteúdo. Então assim, é complicado!

Quando foi no ano de 2018 faltou professor, a professora que entrou já entrou com problemas na gestação, então não ficou, então me deram a turma dela, um segundo ano e juntaram três séries de tarde. É complicado! É porque eu acho que, às vezes, elas fizeram isso por meio que um comodismo da minha parte, não um comodismo. Porque eu nunca tive assim, eu nunca demonstrei interesse de que eu sairia da escola, mas outros professores não ficariam não. Porque é complicado!

E aí me deram três séries, um terceiro ano com alunos que ainda não estavam alfabetizados, um quarto ano mediano e um quinto ano com nível muito alto, então foi muito difícil, muito difícil mesmo. Esse ano foi o pior, foi 2018! E aí até achar outra professora, a outra professora chegou final de agosto, eu lembro que foi depois do folclore, que ela chegou, aí deram o segundo ano pra ela e aí separaram, tiraram o terceiro ano colocaram de manhã e me deixaram com o quarto e o quinto de tarde e aí pude dar uma atenção maior.

Porque assim o quinto ano eles, tipo assim, se viravam, meio que você deixava uma atividade, explicava e eles pegavam rápido, já o quarto ano não, o quarto ano eles tinham que ficar em cima, eles tinham dificuldades, era bem complicado.

E o terceiro ano tinha aluno que não sabia nem ler, então foi uma confusão, que aí quando separou eu consegui dar uma atenção maior para o quarto ano, dar uma atenção maior também para o quinto ano, porque por eles serem independentes, por eles terem um nível bom, eu acabava meio que deixando eles mais soltos, eles se viram mais, então tinha que dar uma atenção maior para o terceiro ano, só que eram menores e aí uma confusão, os meninos do terceiro ano que eram pequenos se apaixonava por uma menina do quinto que já era mocinha. Ô gente lidar com isso, o menino apaixonado pela menina. A menina grandona e ele pequenininho, eu falei gente eu não aguento não. Foi horrível, foi um ano horrível! Eu chorava assim desesperada, foi ruim demais! E depois separou pronto!

Quando foi ano passado me deram quarto e quinto, me deram segundo ano, mas aí o segundo ano foi pequeno, uma turminha pequena de dez alunos, na verdade, queriam multisseriar o primeiro com o segundo, mas como o primeiro tem a questão da alfabetização, então a coordenadora meio que tentou de alguma forma separar e aí deu o primeiro ano. Ô gente eu não posso, ô gente deixa isso pra lá, nem pode falar isso não! Mas deixa lá!

E aí eu fiquei com o segundo ano que é uma turma muito boa e assim, a vantagem também dessas turmas menores é porque você consegue fazer um trabalho melhor, você consegue acompanhar melhor o aluno e é muito difícil, tipo de doze vai ter um que ainda não sabe ler, um ou dois às vezes, até porque tem alguma dificuldade, alguma dificuldade de aprendizado, não é nem por outros motivos, então esse ano eu estou com segundo ano e com quarto e quinto multisseriado.

Eu acredito porque assim, como foi agora ano passado a prefeitura mandou professor REDA, então assim, se eu tivesse me imposto e falado eu não vou pegar turma multisseriada, separem porque a princípio disseram que era o número mínimo de alunos e aí como eu não entendo muito da lei, eu achei que realmente fosse, porque disseram que tinha que ser no mínimo dez para fechar uma turma.

Esse ano agora quando acabar o ano letivo, que vai acabar eu acho que em maio, provavelmente maio eu quero ver o que eles vão fazer, porque como a previsão é voltar com o ensino híbrido, então eles não vão poder multisseriar, não vão poder porque vão ter que dividir metade a metade, então como o meu quinto ano vai sair porque lá é até o quinto ano aí na minha expectativa é eu pegar o próximo quinto ano que é o quarto ano que eu já estou que vai para o quinto ano e o terceiro ano porque é o segundo ano que vai para o terceiro.

Eu acho legal ficar com a mesma turma, porque eu já sei o que eu trabalhei durante o ensino remoto, em fim, então eu estou nessa expectativa com a possibilidade de voltar o ensino híbrido, vamos separar e esse multisseriado, então eu estou nessa expectativa e tem professor na casa, agora fazendo isso vai ter que colocar um professor a mais e aí que é o problema, mas como é REDA vinte horas eles têm uma facilidade maior para contratar, pode ser, mas eu atribuo isso como uma forma de diminuir. Como é que posso falar? A mão de obra, o custo com o professor concursado, acredito eu, e também uma estratégia da gestão porque tem turma lá que eles têm medo de ficar sem professor.

Essa turminha que eu estava no segundo ano, no ano de 2018, eles fecharam a escola e não deixaram ninguém trabalhar, só vai entrar, quando mandar professor para minha turma, porque assim, tem turmas que é um histórico de processos de período sem professor.

Minha turma do quarto ano, eles eram primeiro ano, eles ficaram praticamente metade do ano, o ano todo sem professor, primeiro e segundo, eles só ficaram com professor, quando eles estavam no terceiro ano que foi comigo, mas em compensação estava multisseriado, terceiro junto com o quarto e junto com o quinto, que é difícil para o professor e para o aluno também, não tinha, eu não tinha um apoio na sala de aula, um assistente, que seria já interessante um apoio.

Dizer você vai ficar com o multisseriado com três séries, dava um total de vinte alunos, as três séries, mas você vai ter um apoio, não tinha, nenhum, era eu sozinha. Então, um momento que um menino estava aqui, os meninos do terceiro ano eram bem danadinhos, assim, e eles ficavam e não se concentravam porque era muita... imagina no terceiro está na mesma sala que o menino de quinto, então, para eles, eles ficavam meio que querendo ser igual, participar das mesmas coisas, das mesmas brincadeiras, das mesmas conversas e não é, são etapas diferentes, são idades diferentes, então assim, foi bem complicado.

Então, essa turminha que hoje está comigo no quarto ano, eles desde que eu entrei na escola, antes mesmo de eu entrar na escola eles já tinham esse histórico de uma turma meio que... e aí quando eles ficam com um professor o ano todo, gente é nítido a evolução dos meninos porque o professor ele consegue no início acompanhar, no início esse aluno escrevia as palavras todas juntas. Mas olha como ele já está escrevendo!

Então assim, que vai chegando, vai chegando, sai um e entra outro, não tem aquele acompanhamento, os meninos não conseguem acompanhar o nível do professor. Se eu colocar uma prova hoje para eles responderem sozinhos, eles sabem, porque eles sabem o que é que eu quero saber, já sabem a minha forma de trabalhar.

Então é bem complicado, têm turmas que vem nesse histórico de problemas com professor, com a ausência de professor, e aí elas ficam o que, faziam escala para não deixar os meninos sem aula, então, um dia era a diretora que ficava, um dia era a coordenadora, um dia era a vice, um dia era outra professora, porque tem umas professoras que estão na escola, mas elas não podem dar aula, que elas estão de atestado médico, elas ficam na escola, é porque na verdade elas tem algum problema de saúde, por exemplo, teve câncer e tal, mas elas vão para a escola todos os dias, elas trabalham de outra forma, um exemplo, precisa fazer algum material, alguma coisa, elas ajudam, ela apoiam mesmo, mas na necessidade até essas professoras iam para sala de

aula para não ficar sem professor e aí os meninos ficavam, com a diretora: - que dia vai chegar nossa professora?

Nessa turma que estou hoje, com o quarto ano, então para eles, quando eles veem pró Ave do Paraíso, que sabem que é uma professora que vai ficar ali. É uma felicidade! É uma alegria!

Então, eu estou em uma expectativa, de quando acabar agora que o quinto ano sair, meu quinto que essa turma ficar sozinha porque eles são muito bons, eles são muito, assim, dedicados, eles são esforçados, mas tem essa dificuldade, essa questão da falta de professor, tem turmas que os pais, os responsáveis não são muito presentes não, mas tem turma que uma turma ficar sem professor. É problema! Aí elas vão mesmo, elas vão para a escola, elas fazem protesto, elas fecham a escola e aí chega lá na secretaria de educação o pessoal dar nas costas do povo da gestão, então, fica aquela confusão, para não acontecer isso, eu acredito que elas se viram nesse sentido, porque assim, entre está numa turma com três séries juntas e está sem professor é melhor do que está sem professor.

Então, é muito complicado! Agora que eu já estou efetiva, que eu não estou mais no probatório vai mudar a postura porque eu não vou aceitar eu estar com multisseriado e um REDA está com uma turma de dez alunos. Agora já vai ser diferente a conversa! Mas é meio que complicado!

O problema do multisseriado eu vou te dizer, o não, os problemas. Um exemplo, o livro didático, eu não tenho um livro didático para o multisseriado, então assim, eu a princípio trabalhava os assuntos com todos separados, porque se eu não me engano o livro didático, um livro bom que começou foi a partir de 2019, então 2017 e 2018 era um livro que a gente praticamente não usava, que era um livro é, era um livro que era como se fosse assim, de zona rural, eles misturavam os conteúdos era matemática com ciências, então não é que isso seja ruim, mas o livro não era tão legal e em 2018, 2019, se eu não me engano a gente selecionou uns livros novos, uns livros bons e tal, então eles mandam, eu tenho sete alunos do quarto ano, sete alunos do quinto, então eles mandam sete livros do quarto ano e sete quites de livros do quinto ano. Como é que eu vou trabalhar com multisseriado com dois materiais diferentes? Então o ideal seria que para as turmas multisseriadas tivesse um material diferenciado e não tem.

Então no início eu ficava muito perdida, não era que perdida, mas assim era muito trabalho porque como eu te falei não existe um professor ficar com a mesma série de manhã e de tarde, então eu já tinha uma série em um turno e em outro turno eu tinha duas turmas, duas série juntas, então no total eu tinha três séries e eu fazia o plano de aula separado, quando juntou três séries, terceiro, quarto e quinto eu fazia o plano de aula do terceiro, o plano de aula do quarto e o plano de aula do quinto. Depois eu falei: - gente eu não vou fazer isso não! Eu não vou fazer isso, não vou fazer isso mais!

Então assim, o terceiro ano eu realmente tinha que fazer diferente porque os meninos eram menores e não tinha nada a ver com o quinto ano e o quarto ano correm atrás para poder acompanhar o quinto ano! Mas aí na hora de cobrar, na avaliação, na prova, na atividade eu já cobrava de uma forma diferente e até tinha atividade que eu falava: - o quarto não vai fazer essa, vai fazer diferente, tal e tal...

E aí eu consegui meio que equilibrar e aí eu passei a selecionar os conteúdos, um exemplo, eu comecei a selecionar, ciências no quarto ano tem

microrganismos, cadeia alimentar, no quinto ano já tem outro conteúdo, então eu comecei a selecionar os conteúdos das duas séries e montar um conteúdo único, os principais das duas séries.

E na hora de trabalhar, um exemplo, vai precisar trabalhar com o livro, hoje a atividade vai ser no livro do quarto ano e eu colocava um do quarto junto com um do quinto junto para trabalhar com o livro e quando era conteúdo que era do livro eu xerocava, a escola tem uma xerox lá que quando funcionava eu xerocava o livro da outra série para a outra série ter acesso, aí já folgou melhor, aí já foi no segundo ano que eu fiquei com o multisseriado, então faz essas formas e o plano de aula eu passei a fazer igual, um plano de aula para a turma, não comecei a separar porque estava me dando muito trabalho.

E aí quando tem algum conteúdo mais específico, aí eu vejo um dia tipo sábado letivo ou alguma coisa, teve um período que eles montaram uma brinquedoteca na escola, aí eu conseguia separar e aí algum funcionário ou uma dessas professoras que ficava com os meninos lá fazendo alguma atividade e aí eu dava aula cá, mas aí era tipo, raramente.

Mas assim, tem conteúdos mesmo que os meninos do quarto não são para ver, não é que é para ver, mas é que ainda não é o momento. E assim, os textos do quinto ano, alguns conteúdos como conjunção, que já é mais puxado, porcentagem, aí eu dou um jeito de fazer separado, aí o quarto fica quietinho, assistindo e o quinto ano faz.

É porque assim, pelo menos lá na escola a gente percebe que cada turma tem um perfil, o perfil da turma tal, o perfil da turma tal, essa turma que eu estou esse ano com o quarto ano é a turma que eles praticamente ficaram bastante tempo sem professor, então desde o terceiro ano, eles estão comigo no terceiro ano, mas o terceiro ano até a metade do ano foi multisseriado e eles coitados, sempre ficam, eles sempre viveram multisseriado, porque eles eram sete, então eles foram multisseriado no primeiro, no segundo, no primeiro e no segundo, aí depois eles ficaram com segundo e terceiro e aí quando eles foram para o terceiro ano eles ficaram com o terceiro, quarto e quinto, aí depois no meio do ano separaram eles, aí eles ficaram só eles, eu ainda brincava "essa turma só tem meninos" porque só tinha sete meninos e eu de mulher.

Aí eles ficaram até o fim do ano, sozinhos, eles ficaram uns poucos meses sozinhos e quando foi esse ano juntou, é ano passado. Só que com a pandemia, então eu não tenho assim uma experiência para falar deles junto com a outra turma.

Qual é o problema? O quinto ano que eu estou é aquela turminha que eu falei que tinha dificuldade, que no outro ano o quinto ano ficava lá em cima e eles ficaram tudo. É que eles tinham muita dificuldade mesmo! Aí quando separou o terceiro ano que eu consegui, eles fizeram até uma prova e o quarto ano foi à turma que teve o índice pior e aí eu consegui ver o que eles estavam, a falha deles, a falha deles não, a minha falha e a dos meninos em relação a isso, o que eu tinha que focar mais neles, aí eu fui dar uma atenção maior a eles, porque eles tinham não, têm muitas dificuldades. Mas melhoraram, começaram a aprender, a produzir texto, fazer o dever, se organizaram melhor, porque o professor tem que ficar em cima para o menino arrumar um caderno, para o menino separar o material, para o menino escrever melhor, aí quando você está com muita série você fica muito confuso, você fica muito perdido.

E o que está acontecendo no ensino remoto com o multisseriado? Meus alunos do quinto ano, praticamente, não estão participando e os do quarto ano participam, do quarto ano eu tenho sete alunos, só um que não está participando, então, eles são bem esforçadozinhos, eles participam, eu corrijo as atividades todos os dias, eles postam no grupo de whatsapp, a gente corrige.

Meu quinto ano eu só tenho um aluno, que realmente participa e tenho as meninas que elas moram em um lugar mais isolado e elas têm uma dificuldade com acesso de internet e tudo, e aí minha preocupação agora é esse aluno do quinto ano porque só está ele participando, eu poderia até fazer algo mais diferenciado e tudo, mas só ele que está participando do quinto ano, assim, as outras participam, mas é de forma esporádica, posta atividade lá e eu corrijo, não sei nem se elas olham porque não tenho um retorno, tem essa questão que no ensino remoto, às vezes tem os meninos que acham que tem que postar, tem que postar, porque eles recebem benefícios, algumas coisas, então a gente registra a chamada, então, no ensino remoto com a multisseriada eu estou com uma dificuldade porque a turma que é o quinto que é o último ano deles na escola, praticamente eles não estão tendo participação, não estão tendo, aí só está mais o quarto ano.

O grupo de whatsapp é um grupo que eles sempre existiu na escola, eu que não participava porque era um grupo dos pais com a gestão e a coordenação, então era o meio mais acessível para todos que sempre tiveram esse grupo dos pais, a principio eu não participava, porque assim, a princípio foi uma iniciativa de algumas escolas, a princípio foi uma iniciativa da escola: - vamos mandar umas atividades e tal. E eu falei: - eu não quero pai de aluno meu com meu whatsapp. Aí ficou um tempo, o segundo ano eu não tinha experiência com o segundo ano, com a turma, eu não conhecia a turma direito, minha coordenadora, a princípio, ficou me ajudando com as atividades e aí eu fiquei mandando para a coordenadora e ela que mandava no grupo, só que chegou o momento que não, eles precisavam da presença do professor e aí eu tive que dar meu número, porque eu não gosto de ter esse contato assim pessoal com pai de aluno, eu não gosto, meu whatsapp é meu, meu número é meu, enfim, mas eles são bem tranquilos, então, eles já têm esse histórico de ter esses grupos, então eles já sabem os horários que eles podem falar, que eles devem falar, então com tudo isso eu não tive problema em relação a isso.

O perfil de lá da comunidade, a maioria não é nem que eles não tenham acesso, tem algumas pessoas que a gente sabe que não acessa que não participa porque não quer e, além disso, em relação a bloco de atividades o aluno tem acesso, a gente fez uma vez um bloco de atividades só que não deu muito certo porque o pessoal da secretaria de educação que ia imprimir, não sei o que... E mandou três meses depois, já não era mais necessário.

A escola ela tem uma copiadora daquelas antigas, então é bem complicado para estar imprimindo e na verdade o perfil das turmas, das minhas turmas é de pais e mães que tem acesso a internet sim, todos eles tem celular e tem acesso, agora assim, tem umas alunas que são parentes que moram na mesma casa que realmente elas tem um pouco de dificuldade e aí quando elas postam eu aceito no dia que elas postam, mas aí também tem outras questões porque a avó delas teve um período que ela orientou as meninas a não participar, não no remoto, no presencial, a não participar porque ela não queria que as meninas saíssem da escola e elas achavam que as meninas ainda eram quarto ano e elas achavam que se as meninas passassem de ano as meninas iam ter que ir para uma escola maior, aí aquela mentalidade né, vai para uma escola maior e

fora daqui, vai ter que ir no transporte: - e aí vocês perdem de ano e ficam mais um ano na escola.

E aí a gente conversou com as meninas, a diretora conversou com ela, a gente também veio de escola pública, a gente estudou em escola grande e... Conversou sobre a importância de estudar, aí continuou, elas melhoraram, começaram a se interessar e tudo e esse ano eu também não sei se é alguma orientação da avó, se é proposital delas, então assim cada caso é um caso, cada realidade é uma realidade.

Eu percebo, a gente sabe mesmo que lá não tem muito essa questão de, a dificuldade não é tanto essa questão de acesso, não que a internet lá seja boa, a internet lá é horrível, uma porcaria, eu morei lá na região e eu sei que a internet lá é ruim, a internet é realmente ruim, mas todo mundo tem um celular, todo mundo tem um whatsapp, então assim, eu mando uma rotina, então na segunda-feira oito da manhã eu mando uma rotina e mando as atividades todas, então ele vai baixar na segunda, se ele não tiver internet na segunda ele pode baixar na terça ou o dia que ele tiver, ele baixa, então ele já sabe o que é que ele vai fazer, cada dia da semana ele sabe o que é que ele vai fazer, então: - ó pró eu não mandei hoje, não mandei tal dia porque eu estava sem internet.

Porque a gente aceita, a gente é bem flexível nesse sentido, no caso de lá o grupo do whatsapp foi a melhor alternativa, mas se tivesse uma forma de copiar as atividades e essas alunas que não tem esse acesso a gente teria, mas a questão da xerox lá é realmente muito complicada porque a escola não tem esse apoio e se você mandar para a secretaria elas opinam sobre o material, mandam corrigir, e tipo dão opinião que não tem nada a ver, em fim e demorou muito para entregar, tanto que as provas que a gente vai ter que fazer um registro tipo um registro, vai ter que deixar escrito na escola a gente está mandando com antecedência para tentar imprimir na escola.

A questão de alguns encontros on-line que a gente começou a fazer, esse sim me preocupa porque assim o encontro on-line vai ter dia que tal aluno não vai poder participar, não vai ter internet, não tem o aplicativo, às vezes não sabem, como a gente já fez reuniões de pais, a coordenação, então a maioria já tem acesso, eles já sabem mexer e tudo, mas assim, naquele momento aquele conteúdo aquela aula ele não vai poder ter, então isso sim me preocupa, mas em relação ao grupo do whatsapp eu vejo na nossa realidade foi algo que deu certo, que eles conseguem ter o acesso: - a pró eu não estou conseguindo baixar o arquivo. Tipo em pdf, aí eu printo a tela da atividade e mando então a gente manda tudo na segunda então durante a semana ele já sabe o que eles vão fazer.

Às vezes postam no dia, às vezes: - ó pró, hoje eu não vou poder eu vou para o médico, vou para não sei a onde, estou resolvendo isso, ó pró eu não estou com cabeça, minha mãe está se sentindo mal, eu não tenho como ensinar o menino. Eu: - tudo bem, poste amanhã, fique tranquila. A gente tem todo esse, até porque não pode puxar muito porque se não, imagina é difícil, a gente está com a cara no computador no celular, imagine para um pai, uma mãe. Então a gente tem todo esse cuidado.

Eu quero falar uma coisa que eu esqueci em relação ao multisseriado, mas assim independente depois se você precisar tirar alguma dúvida pode me falar. Em relação ao multisseriado também são as questões das formações porque a secretaria de educação sempre está colocando formações e tal e aí eles colocam, um exemplo, formação para o terceiro ano tal dia, formação para o

quarto ano tal dia, formação para o quinto ano tal dia, então eu meio que acabava, quando eu estava com três séries em uma, eu meio que acabava ficando participando de todas as formações, eu estava com o segundo ano de manhã, terceiro, quarto e quinto de tarde, aí teve uma vez que eu disse eu não vou mais, eu falei para minha coordenadora: - eu não vou mais, não vou mais para formação nenhuma, então assim, essa questão do multisseriado, é complicado, a gente que trabalha com o multisseriado deveria ter uma formação, porque a gente cai lá de paraquedas, vai juntar e pronto, então assim, é desesperador.

A princípio, dando essa entrevista para você, que me veio à memória porque passou, a gente vai passando, vai passando, a gente meio que vai esquecendo um pouco, mas a princípio é desesperador porque eu tinha uma turma de sete alunos de manhã, uma turma de sete alunos de tarde, eu conseguia trabalhar todos os eixos em uma semana, português, eu trabalhava leitura, escrita, ortografia, tudo na mesma semana, matemática, tal dia era números e operações no outro dia grandezas e medidas, na sexta-feira tratamento da informação e aí quando, eu conseguia tanto que minha primeira turma do quinto ano. Meu deus! Era uma turma assim, excelente! Eu ficava assim, gente o nível desses meninos, não porque a gente tem aquela impressão de eu vou para o interior, eu vou para, eu tive esse pensamento, os meninos, eu tive uma visão preconceituosa, estereotipada, eu acho e os meninos tudo, o nível dos meninos lá em cima, de leitura, de escrita, de produção, de tudo, tudo que eu explicava eles pegavam: - pró eu quero saber. Na hora da prova eles...

Então assim, foi uma turma que eu gostei muito de trabalhar, porque você conseguia fazer um trabalho bem legal, para ensaiar uma coisa, para organizar era tudo legal. Um sonho! Como é que eu vou sair de lá? Aí quando foi no outro ano multisseria.

Essa questão que eu estava falando da formação, que nas formações para o multisseriado eles deveriam colocar estratégias de como trabalhar com o multisseriado, porque assim, quando eu comecei a conversar com as outras professoras, aí teve um período que eles botaram, eles separaram tal série, tal série, tal série e tal dia o multisseriado, então começou a separar as formações, já começou a ter uma visibilidade que a gente antes não tinha e aí quando a gente vai para uma formação de multisseriado são cinco, seis professoras porque são poucas as escolas que tem multisseriado lá onde eu trabalho, e aí você começa a conversar com as outras professoras, você começa a ver como é que as outras professoras trabalham, a saber, a pegar informações, pegar experiências, trocar experiências e aí foi uma professora dessas que, inclusive, ela nem está mais lá no município que ela falou para mim: - pró, eu não trabalho assim não, eu não faço um plano para cada série não, eu faço um só, eu faço um só. E aí foi quando eu comecei a ver, a conversar com outras coordenadoras e tudo, comecei a falar com a minha coordenadora, ela: - não e tal você faz. E aí foi que eu comecei a fazer um só, selecionar os conteúdos e diante daquelas habilidades mais específicas da série e aí eu vou focar naquela ali, mas assim, um texto, uma produção de texto, um problema matemático, um conteúdo de meio ambiente, de geografia, único, então assim, para o quarto ano é até um pouco bom porque ele já vai ter um conteúdo mais avançado. Mas e o quinto ano que já viu os assuntos do quarto ano?

Então, como eu fico, geralmente eu fico com essas duas turmas de quarto e quinto ano eu meio que mesclo, então eu boto os conteúdos que no outro ano eu vou e reponho.

Então essas formações com outros professores de multisseriado, esse contato que eu tive me possibilitaram aprender mais coisas, trocar as experiências, porque é muito, essa parte assim de você está em um lugar mais isolado, de você não ter um colega para você está ali conversando, para estar trocando ideias, para estar trocando. É difícil! Porque assim na escola como a do professor que é grandona e tem vários professores, você conversa, você troca experiências, você vai para casa junto, pega o transporte junto, avisa que está chegando, então assim, eu acho que a gente fica muito isolado, nesse sentido fica mais sozinha, meio que só tem mesmo o coordenador, o gestor, as pessoas dali mesmo, mas essas formações não o conteúdo das formações em si, mas esse contato com outros professores de multisseriado nos permitiu conhecer mais sobre, aprender mais e trocar experiências, foi quando eu comecei a fazer, selecionar os conteúdos, fazer um plano único.

Na hora da prova o texto de português, o texto do quarto ano é um e do quinto ano é outro, eu já boto um texto mais elaborado para compreensão deles, para a série deles e fui me adaptando e aprendendo e vendo, mas a princípio eu fazia tudo diferente, para três séries eu fazia três planos de aula e eu ficava doida e eu ficava: - primeiro gente. Aí eu tive que pedir um quadro a mais, ainda nem falei isso, tive que pedir um quadro a mais porque eu tinha um quadro para cá e um quadro para cá e aí os meninos ficavam uma parte virada para cá outra parte virada para cá. Gente era muito louco! A garganta não dava: - gente eu não aguento mais, eu vou-me embora daqui, eu vou-me embora desse lugar. E elas viram que eu me embora mesmo porque eu não estava aguentando não. Eu: - pelo amor de Deus manda uma professora para o quinto ano.

Porque quando chegava de tarde eu já estava esgotada, porque os meninos do segundo ano eram vinte alunos, era uma turminha menor, os meninos menores e quando chegava de tarde eu estava esgotada. Aquele calor do recôncavo! E os meninos, um bocado de meninos juntos. Então assim, era angustiante ver o desespero também deles! Porque assim, eles também não estavam felizes naquela situação porque foram três séries em uma. Então assim, eu não aconselho isso a ninguém! É muito ruim! Multisseriado é muito ruim nesse sentido, mesmo que você tivesse uma turma de vinte alunos, eu vou falar assim, vinte, de manhã e mais vinte de tarde, mas fosse a mesma série porque mesmo que a gente sabe que os alunos nunca vão ser iguais, cada um vai ter um nível de aprendizado diferente, tem turma que são a mesma série, mas as turmas tem um perfil totalmente diferente, mas você já vai ter um trabalho a menos, vai fazer um plano de aula para os dois turnos, você vai elaborar uma prova e você vai focar naqueles casos mais específicos, mas você ter uma série de manhã, uma multisseriada de tarde. Tudo é em dobro! Tudo é em triplo! Tudo é mais complicado!

Os meninos, você tem que em determinado momento fazer coisas separadas, conteúdos separados e tem outra questão, que como eu fico com o quarto e quinto, eles ficam amigos e aí o quinto no fim do ano vai embora e aí para os meninos é como se fosse uma, tipo assim: - por que ele vai e eu não vou? Eles não têm aquela maturidade para entender, eles sentem falta, eles ficam assim: - os meninos foram embora e a gente não vai se encontrar no ano que vem.

Então, aquela coisa assim, então não é legal não, se eu tivesse a oportunidade de estar em uma escola que não tivesse multisseriado eu daria preferência, mas como eu falei tem o benefício do perfil dos meninos e na verdade é porque meio que eu já acostumei com o lugar, com a comunidade, com as pessoas que eu trabalho, eu sou uma pessoa que eu sou muito assim emotiva em algumas coisas, não gosto de estar num lugar que as pessoas querem ser melhor, eu

gosto de lugar que as pessoas trabalham juntas, que divide um almoço, então, isso a gente tem lá.

Vamos fazer um almoço coletivo e cada um traz uma coisa, a merendeira faz, traz isso, faz aquilo. Então, eu gosto disso! Eu gosto dessa parte, que eu só encontro mais numa escola de zona rural, então para ir para um lugar que o pessoal é mais competitivo, um professor quer ser melhor que o outro, quer arrumar uma sala melhor, quer fazer uma apresentação melhor "ó pró faça isso, ó pró faça não sei o que, a pró ou pró comprei isso aqui vamos fazer uma maquete para o trânsito", eu gosto disso, eu acho isso legal, então assim, tem as coisas que eu me identifico com lá do ambiente ser um ambiente natural é muito verde, uma coisa assim mais tranquila, tem as coisas boas, mas essa parte do multisseriado é complicado.

Mas eu vou ficar atenta agora que eu conversei com você eu refleti muitas coisas, viu? Principalmente essa questão da justificativa do número de alunos para justificar me dar várias turmas, sendo que quando tem professor REDA, quando eles mandam eles separam, então é aquela coisa é mais a questão do interesse do, eu não digo assim à noite porque eu fiquei um tempo com a EJA e realmente a noite eram sete alunos, aí tinha eixo um, dois e três, aí realmente a EJA era outra situação, mas de tarde, de dia que os meninos, assim a prioridade deveria ser o aprendizado dos meninos, mas é complicado.

Professora Primavera – turma multisseriada (4º e 5º ano)

Eu sou professora, eu atuo como professora do Fundamental um, agora nesse período, mas eu sou professora também de outro segmento, eu sou, na verdade, Cientista Social na minha primeira formação.

Então, quem sou eu? Para começar eu sou uma aluna, eu sou uma criança, eu fui uma criança que cresceu na zona rural, então meu primeiro contato com a educação na escola, com a educação escolar, ela se deu numa escola de zona rural multisseriada e eu tinha quatro anos quando fui para a escola, então eu me encontrava em uma sala que ia de... Eu não me lembro agora se existia, as coisas mudaram, então eu não lembro se tinha, por exemplo, educação infantil ou se essa nomenclatura ela vem depois, certamente ela vem depois. Era tudo muito misturado.

Então, eu estudava junto com os meus irmãos que tinham dois anos, três anos, quatro anos a mais do que eu, então eu caçula fui para escola nesse contexto de escola multisseriada. Então, nós tínhamos que andar, a gente caminhava mais ou menos uns trinta, quarenta minutos para chegar à escola e na escola como era tudo muito misturado.

Eu lembro que eu tive dificuldade, além de eu lembrar, minha irmã, ela me conta. Que eu tive dificuldade no começo, nesse processo da aprendizagem porque quando você chega numa turma multisseriada e aí eu gostaria de falar sobre essa minha experiência em sala, que eu consigo trazer desde quando eu era, fui aluna de multisseriada. Quem está chegando, vai se deparando com os que já sabem mais porque você está junto ali é primeiro, segundo, terceiro e quarto. Todo mundo junto ali! Então você está vendo seu colega ler, escrever e você não sabe nada ainda, e para criança, no meu ponto de vista, eu lembro que eu me lembro dos choros e a minha irmã hoje ela me fala que eu pedia muito para ler, porque ela já lia então ela me relata hoje, minha irmã que também é Pedagoga que ela me ensinou a ler, em casa.

Levava as tarefas da escola e em casa ela me ensinou a ler, ela tem dois anos a mais do que eu. Então, estudei nessa escola, em uma escola de zona rural até a primeira série, só alfabetização. Da alfabetização a gente foi morar em um distrito chamado França que fica no município de Piritiba na Chapada Diamantina. Então nós fomos morar lá, minha família se mudou e aí a gente foi estudar também em escolas distritais que já havia uma separação, já não eram mais turmas multisseriadas e eu fui estudar na primeira série. E aí eu me lembro, nesse processo de primeira série, eu fui também morar e minha mãe precisava fazer exames médicos e eu vim morar em Salvador, por um período, aqui em Salvador a gente não frequentava a escola como alunas regulares, mas minha irmã era professora em uma escola, então a gente ia como ouvinte, digamos assim, o termo que a gente usa hoje. Mas eu ia como ouvinte eu e minha irmã, então nós não tivemos essa perda no processo de ensino e aprendizagem pelo fato de minha irmã ser professora.

Então nós ficamos aqui em Salvador, pelo menos uns seis meses, por aí. Retornamos e aí quando a gente retorna, a gente é inserido novamente na turma na qual nós éramos matriculadas e aí finaliza o ano. Do primeiro a gente foi para o segundo ano. Aconteceu um episódio muito engraçado nesse intervalo aí, no interior... É livre né? Posso falar?

Nas escolas, no interior tem ali a tradição de alguns professores que passam pela família, então na minha família tinha uma professora que ela era professora de quarta série e todos os meus irmãos já tinham estudado com ela. Todos, sem exceção! Eu sou caçula de nove. E tinha uma outra também que era professora do segundo ano e alguns de meus irmão tinham passado por ela e outros não porque era uma professora, essa do segundo ano, era uma professora muito temida, os alunos morriam de medo dela, ela era tipo, terrorista, na fala das crianças.

Então, quando eu fui para o segundo ano eu já tinha na minha cabeça a ideia fechada que eu não seria aluna dela. Quando eu cheguei na escola que meu nome estava lá na lista da pró, eu enlouqueci. Eu disse que não queria, disse que iria para outra turma, aí eu bati o pé, eu não entrei, eu fiquei na porta. Meu deus! Passa um filme na minha cabeça como se fosse hoje! Eu disse que não ia entrar, então mandaram chamar minha mãe e minha mãe conversou e eu batia o pé dizia que eu não ia aceitar ser aluna daquela professora. Ela era uma professora ruim! Por fim, me colocaram em outra turma, porque eu não poderia ter essa perda aí, sabidamente, a direção me colocou em outra turma.

E aí eu fui estudar com um professor que ele não era Pedagogo. Isso tudo hoje na minha vida passa como um filme maravilhoso. Porque ele não era Pedagogo, mas ele tinha um saber notório. Ele tinha uma didática maravilhosa! Eu não me esqueço, o professor Rubens. Eram maravilhosas as aulas do professor Rubens!

Nesse período a escola passou por um processo de mudança, de reforma, caiu à parede e tal... E agente foi estudar no ginásio, então nossa turma foi alocada para o ginásio e tinha um espaço enorme de recreação mesmo, de sala, de quadra. E ele fazia umas atividades maravilhosas! Atividades de campo, ele levava a gente para uma praça que tinha, ele dava aula, por exemplo, eu me lembro das aulas de geografia que ele ensinava, levando a gente para ver a diferença de depressão, morro, essas coisas todas assim, no fundo, atrás da escola. Ele levava a gente, e aí foi uma experiência maravilhosa, eu lembro que depois eu falava para minha irmã: - viu, você não quis estudar com aquela professora lá? Você perdeu a chance de estudar com o professor Rubens.

Porque foi a minha melhor experiência na educação, nas séries iniciais, foi no meu segundo ano.

Depois veio o terceiro ano e eu não tenho muita recordação, assim do terceiro ano, certamente foi algo muito normal e aí veio o quarto ano. No quarto ano a gente ia para quarta série, na quarta série, essa professora que era tradicional da família, ela tinha se aposentado, então só eu lá em casa não fui aluna da professora que era tradicional, assim na cidade.

E aí eu fui chegando no quinto ano, na quinta série que já é o Fundamental dois e eu, enquanto eu estudava muito pequena eu nunca tive vontade de ser professora, nunca foi sonho, nunca foi aquele - há o que você vai ser quando crescer? Professora? Não, nunca quis. Eu queria ser aeromoça, trabalhar no avião. Não sei não me pergunte de onde, porque eu não sei de onde é que vinha essa informação. Mas eu tinha um irmão que ele estudava lá onde a gente morava só tinha escola até a oitava série, Fundamental dois. O Ensino Médio tinha que ir para outra cidade e aí meu irmão ia para outra cidade estudar e ele voltava todos os dias, ele ia e vinha. E nós ficávamos lá no nosso distrito, quando ele chegava era cheio de informações, então a gente queria muito entrar no Ensino Médio, eu lembro que foi algo assim muito almejado para a gente, ir para o Ensino Médio e poder viajar, ele contava as histórias do ônibus que ele ia, tinha um ônibus que levava os estudantes, então era algo que eu vislumbrava e nisso a gente ficava esperando ele chegar só para ele contar as histórias, tinha o intervalo entre uma aula e outra. Isso era maravilhoso!

Justamente, quando eu fui para o Fundamental dois, quinta série, que aí eu fui para aquela escola grande e que era muito bacana. Eu caçula, quando eu estava na sétima série, eu sempre fui uma aluna que gostei de matemática, inacreditavelmente, eu, quando eu tinha doze anos eu era sexta série, então desde a quinta série eu já me destacava muito bem em matemática, a gente teve uma estagiária foi quem me ascendeu assim na aprendizagem com a matemática porque até então eu não tinha tanta desenvoltura, tanta vontade, mas aí na quinta série no final do ano chegou uma estagiária e assumiu a quinta série e a sexta série, então ela me ensinou as expressões numéricas de uma forma que eu nunca tinha visto antes e eu aprendi a fazer expressão numérica, regra de três e isso para mim foi maravilhoso porque os outros continuavam com dificuldade e eu sabia.

Então o que é que eu fiz? Comecei a dar aulas para os meus colegas e como a gente era de família muito humilde, esses meus colegas às vezes eles não me davam dinheiro, eles só, por exemplo, eu não tinha caderno de desenho, então o colega que ele tinha grana, ele me dava o caderno de desenho porque eu ajudava ele com a matemática, eu trocava minha experiência, o meu saber de matemática com... Era uma espécie de banca, mas eu ainda não sabia que o nome era esse, mas eles vinham para a minha casa no dia de prova, eu lembro que eu fazia uns questionários enormes e aí ficava estudando com eles, treinando e aí em troca disso, às vezes, eles me davam canetas, caderno, porque como eu venho de família muito humilde, eu sempre que relato isso fico bem emocionada.

Meu professor de educação física tinha uma papelaria, então minha mãe comprava todo o material escolar, tudo dentro do que era possível, caderno, lápis, borracha, caneta, e régua e a gente passava o ano inteiro pagando. Para gente que era adolescente, isso era meio frustrante, assim, hoje eu trago isso em sala para os meus alunos, por exemplo, eu sempre aprendi, eu sempre comprei tudo, trabalhei e a gente trabalhava, não sei se você conhece o licuri

que se chama. O povo fica aí chamando de coco pequeno, mas é licuri. Eu cresci quebrando o licuri para poder juntar uma grana. Vendia no depósito, no armazém para poder juntar uma grana e comprar o que a gente... Em fim as nossas demandas, por exemplo, um brinquedo, a gente juntava um mês, quebrando licuri, enchendo para poder vender. Minha mãe vendia lá na feira no domingo e a gente comprava o brinquedo. E assim também se dava na compra do material escolar, a gente escolhia, minha mãe levava a gente para escolher, mas já deixava claro: - você vai quebrar o licuri para poder a gente pagar.

Então, no começo era assim, mas depois quando eu descobri que eu podia ensinar aos meus colegas, eles já me davam, por exemplo, eles pagavam o caderno digamos assim. Não era algo muito corriqueiro, mas um ou outro podiam e eles me davam.

Tinha um que o pai era dono do material de construção, então ele me dava o caderno: - eu vou te dar o caderno e você vai me ensinar. E assim eu fazia, dava aula, só que não era uma aula diária, era sempre na semana de prova, semana de teste, semana de prova eu dava às aulas para que os meninos passassem e assim, isso foi sexta série, sétima série.

Na oitava série eu vim morar em Salvador, minha irmã já tinha vindo porque ela já era primeiro ano e lá não tinha escola de primeiro ano, a gente teria que pegar aquele processo do meu irmão de ir para outra cidade chamada Miguel Calmon estudar lá ou em Piritiba, mas aí meu irmão resolveu então trazer minha irmã para Salvador e aí ela veio em noventa e seis, quando foi noventa e sete eu era oitava série, mas ela veio e ela era minha parceira e eu fiquei só pedindo ao meu irmão: - me leve, me leve, me leve. E aí ele me trouxe para Salvador, então eu fiz o oitavo ano, a oitava série já em Salvador já.

Eu estudava em uma escola que se chamava Sátiro Dias, que era um desafio enorme porque eu morava em um lugar chamado Trobogy na Vila Dois de Julho e era eu e minha irmã e esse nosso irmão mais velho que trabalhava e a gente, ele me levou uma vez só na escola, eu saltava, não sei como é que você vai descrever isso, mas tinha um ponto de ônibus na Pituba, que já era quase Antônio Carlos Magalhães ali no posto, eu não sei como é o nome daquele posto não, mas é uma encruzilhada que tem na Azaqui, tem Azaqui e eu saltava ali e eu andava muito para chegar à escola porque se eu tivesse que pegar dois ônibus seria mais caro e eu não tinha essa condição.

Então minha irmã estudava no Serravalle de manhã e eu estudava no Sátiro Dias a tarde, não, pela manhã, pela manhã, na oitava série foi pela manhã, então ele me levou uma única vez e ele foi me falando: - ó você vai para essa padaria, você vai olhar para isso aqui, para isso aqui e vai esperar a rua para atravessar, vai pedir informação só a quem estiver de farda. Todas essas regras porque eu tinha catorze anos, treze anos. Sai de um distrito pequenininho e vim morar em Salvador, no meio da Avenida Manoel Dias, que era super movimentada.

E aí eu fui no primeiro dia morrendo de medo, no segundo dia eu fui sozinha e aí eu ia com o coração saindo pela boca, mas dei conta, fiz minha oitava série todinha e aí no primeiro ano, essa escola também só era até a oitava série, aí eu fui para o Rafael Serravalle, que aí eu já estudava com a minha irmã, ela já estava no segundo, eu no primeiro ano. E a gente ia de ônibus, isso era positivo, a gente ia de ônibus.

Eu lembro de um episódio que uma vez eu gastei o dinheiro do transporte no lanche, e aí meu irmão sempre dava um transporte a mais porque se você, por exemplo, perdesse um ônibus, em fim pegasse o ônibus errado você tinha uma reserva, mas eu gastei a reserva. E aí eu peguei o ônibus errado e fui para em um bairro completamente desconhecido, eu não conhecia nada, eu fui parar na Boca do Rio, quando eu tinha que ir para o Trobogy e eu fiquei morrendo de medo, pedi dinheiro no ponto para ver se as pessoas me ajudavam a voltar para casa, aí o transporte era trinta e cinco centavos, eu só tinha só cinco centavos e precisava de trinta. E eu não liguei para o irmão. É claro! Porque se não eu seria punida, ele ia resolver, mas naquele momento eu não ia falar aí eu pedi a grana no ponto, expliquei que eu tinha pegado o ônibus errado e consegui e aí para você como é a criança ou o adolescente quando ele está fazendo algo errado.

Eu poderia ter pegado o ônibus direto para o Trobogy porque meu irmão esse que criava a gente, ele ligava sabidamente uma e quinze porque ele sabia que era o horário que nós estávamos em casa, ele ligava para o orelhão que tinha na frente de nossa casa. Nesse dia ele ligou várias vezes e eu não cheguei, não tinha chegado e eu já agoniada, mas eu não tive a inteligência de ir para lá, eu fui para Lapa para ter certeza de que eu não ia pegar ônibus errado, eu fui para Lapa, na Lapa eu tomei outro ônibus e cheguei em casa já era três e vinte e aí quando ele ligou que ele me perguntou, para eu falar isso, eu gaguejava, chorava, em fim, mas contei.

E eu lembro que teve alguma reclamação, em fim mas eu expliquei que eu tinha pego o ônibus errado porque eu não tinha feito nada de errado além de ter usado o dinheiro, mas eu tinha realmente pego o ônibus errado e aí ele sempre falava que não podia gastar a grana porque era o dinheiro de ir para a escola e tal.

E vir morar em Salvador foi algo que foi bem marcante também! Porque, na verdade, meu irmão ele não tinha essa condição de criar mais duas pessoas, então nós tivemos inúmeras dificuldades, por exemplo, tomava café de manhã e eu lembro que às vezes não tinha algo para tomar café, e a gente comprava no rapaz que tinha assim, em uma venda na frente de nossa casa. Então a gente se entupia de biscoito, biscoitos e café, às vezes não tinha café e aí ainda é algo que me emociona, a gente tomava chá, nós acreditávamos que a gente estava tomando chá de capim santo que é uma folha, mas num belo de um dia nasceu uma cana e a gente descobriu que era cana e a gente tomava chá de cana com biscoito e ia para escola e a escola dava o lanche.

Eu sou uma das pessoas que mais buscam por essa questão, eu acho que tem que ter o lanche na escola porque tem crianças que vão com o objetivo do lanche não só para comer, mas porque o lanche é o alimento que vai sustentar mesmo, então, eu tenho essa história de depender muitas vezes para conseguir ficar até uma hora que era a hora que a gente chegava em casa do lanche da escola e aí esse processo de não ter dinheiro para poder comprar merenda e tal... Tudo isso era algo que me impulsionava muito. Eu tenho que trabalhar!

Então, quando se passa, isso foi primeiro ano, no segundo ano eu comecei a trabalhar, eu resolvi muito sério, que as voluntárias sociais. Eu tenho uma história muito bacana com as voluntárias sociais! Que depois eu volto para dar aula nas voluntárias sociais depois que eu me formo e isso foi muito bacana assim na minha vida.

Me disseram que as voluntárias sociais davam emprego, então eu fui, rodei aquele CAB inteiro, eu e mais duas colegas, nós entregamos nossos currículos

de estudantes em todos, praticamente em todos os gabinetes. Porque a gente queria, até que indicaram: - não, vocês vão ter que ir em tal lugar porque lá as voluntárias sociais é que fazem o processo. E aí eu fui lá, encontrei lá, fiz a inscrição, era de menor, não podia e aí eu lembro que minha sobrinha ela já participava das voluntárias sociais e aí ela conseguiu um formulário e levou para mima, a minha tia, ela é mais velha que eu um ano, um ano não, meses, nós nascemos no mesmo ano.

E aí eu fui, preenchi feliz da vida, fui lá entregar, eu saia da escola mais cedo, saltava do ônibus pegava aquele transporte e eu fui lá e entreguei, botei lá e aí eu fui chamada. Tinha que fazer uma prova e eu me lembro da minha irmã mais velha falando: - se você não estudar você não vai passar. E eu fiquei doida porque eu tinha que passar.

E aí eu lembro que eu passei a noite estudando, fui e fiz, passei, eu lembro que eu fiz nove e meio na redação, foi algo que, meu Deus, eu fiquei engrandecida, quando eles me ligaram e falaram que eu estava aprovada, que eu precisava que uma pessoa de maior fosse que meu irmão estava trabalhando e eu pedia, por favor, você tem que ir, ele: - mas eu não posso. Eu: - você tem que ir! Você tem que ir!

Aí um outro irmão foi comigo, saiu do trabalho mais cedo e foi lá assumir, porque eu tinha dezesseis anos e aí começou minha trajetória com o trabalho diretamente porque eu fui ser menor aprendiz e aí eu trabalhava um turno nas voluntárias sociais e depois eu ia estudar, eu para o ensino médio, eu ia para a escola, para o Raphael Serravale, foi algo muito cansativo, mas foi algo que me alavancou.

Depois daí eu não consegui mais parar de trabalhar, eu consegui associar que eu dava conta de trabalhar e estudar e aí eu conclui o terceiro ano, tentei no primeiro ano entrar na universidade, passei na primeira etapa na UFBA, perdi na segunda e não fiz UNEB, mas eu lembro que no ano seguinte eu fiz UNEB e UFBA, aí eu passei na UNEB, mas eu só soube depois.

Eu tinha colocado para Camaçari e eu só soube que saí na terceira chamada, mas não acompanhei, perdi a vaga da UNEB. E aí fui ficando bem decepcionada! Nesse intervalo eu montei uma banca, eu terminei o ensino médio, parei de trabalhar e aí eu montei uma banca, fui dar banca tanto a domicílio quanto em casa.

Então, eu começava sete da manhã, dava aula de sete até nove para uma criança especial, inclusive, que aprendeu a ler, foi algo bem demorado, mas ela já tinha onze anos e eu me lembro de Leila lendo a primeira palavra, falando: - água. Aquilo foi algo que mexeu comigo porque era só eu e ela e eu não tinha nenhuma formação, eu ainda estava no tato de dar banca, que era algo que eu sabia. Gostava de ensinar!

Então eu dava banca de sete da manhã, de sete as nove a Leila na casa dela, depois eu descia para um condomínio e dava aula de nove e meia até dez e meia, pegava mais dois meninos de dez e meia até onze e quarenta e cinco, subia porque era um condomínio distante da minha casa.

Quando eu subia onze e quarenta e cinco, passava na frente de uma escola que tinha doze horas, eu tinha três alunos nessa escola, eles iam para minha casa comigo, almoçavam lá em casa porque os pais deixavam o almoço, às vezes, quando não deixava na escola, deixavam lá em casa, passava cedinho e deixava. Eles almoçavam lá em casa, minha irmã também dava banca e aí nós

tínhamos nesse horário de uma hora até duas e vinte, se eu não me engano, não vou lembrar com precisão, nós tínhamos oito alunos. Era um quarto, sala e cozinha. Bem pequenininho!

Nesse intervalo todo eu já morava com minha irmã, meu irmão casou então a gente já pagava aluguel, já tinha alugado uma casa, o outro irmão veio também e aí a gente dava banca, a gente movimentava nossa economia dando banca.

Depois que eu liberava esses meninos de três horas, mais ou menos, eu ia novamente para o mesmo condomínio que dava aula de manhã, dava de três as cinco, era duas horas de banca, geralmente, duas horas, uma hora e meia, duas horas, dependia do que o pai queria pagar, porque eu cobrava um valor para uma hora, um valor para uma hora e meia, outro valor para duas horas.

E hoje eu acho muito engraçado porque aqui, agora em casa, nesse período, alguém: - Primavera, quer dar umas aulas particulares? E eu fiquei pensando, quanto é uma aula particular? Até que teria interesse porque eu sempre quero dar aula, mas hoje se paga sessenta reais em uma hora aula e eu falei. Meu Deus! Eu cobrava cinquenta reais há praticamente quinze anos ou vinte, eu cobrava cinquenta reais. Claro que eu dava a domicílio, mas eu era tipo, eu e minha irmã nós erámos as renomadas da banca.

E aí eu dava banca de novo até nove e meia da noite, a domicílio, eu levava, eu tive inclusive várias crianças que passaram a gostar de matemática, eu contava minha história, sempre fazia uma graça ali na matemática e eu lembro de uma mãe me falando: - olha, isabela passou a gostar de matemática depois que ela passou a ser sua aluna de banca. E isso é algo que marca muito na gente, porque saber que um aluno passou a gostar a entender uma matéria a partir da sua prática e no meu caso que nem tinha ainda uma didática, que não tinha estudado para isso. Era muito maravilhoso!

E esse processo de banca durou até uns dois anos, provavelmente, eu não vou lembrar com muita precisão, mas aí eu fui trabalhar de carteira assinada, emprego formal, ficava dez horas dentro de uma empresa, em fim porque eram oitos horas trabalhando e duas horas de almoço, isso foi em 2002. Eu dei banca de 2002, 2001 até 2003, por aí, foi 2002. 2002 eu comecei a trabalhar de emprego formal em uma clínica, depois que eu comecei a trabalhar aí, eu sempre fui muito agitada.

Eu sempre dei banca, trabalhava, estudava, trabalhava e quando eu fui trabalhar nesse emprego formal, eu descobri que eu podia trabalhar de dia nesse emprego e de noite em outro emprego e aí eu fui trabalhar na Credicard. E na Credicard que eram seis horas no telemarketing, surgindo aqui em Salvador eu descobrir que se eu ficasse só no telemarketing eu podia estudar sair do outro emprego e estudar de tarde. Mesmo assim eu fiz, pedi para sair do outro emprego, fiquei no telemarketing de noite e eu estudava, fazia um cursinho de tarde.

Quando eu fiz esse cursinho eu passei no vestibular que foi em 2005. 2005 eu passei no vestibular e entrei na UFBA em 2006. Já estava um pouco desacreditada, já tinha tentado Pedagogia duas vezes, a primeira vez eu passei na primeira e perdi na segunda etapa, na segunda vez eu nem passei na primeira e aí minha irmã falou: - não. Comprou o formulário, antigamente era por formulário que se inscrevia. Pagava no Correio e ela comprou o formulário escondido preencheu todo e me ligou no último minuto para falar: - você vai

fazer o que? Aí eu falei: - não vou fazer vestibular. Já tinha dito que eu não ia mais fazer. Estava frustrada com a UFBA.

Porque isso tudo eu fico pensando hoje no meu filho e eu fico falando, tudo isso conta porque eu era uma aluna que eu fui acostumada a ganhar sempre, a estar sempre no segundo lugar ou no primeiro lugar e me preocupa hoje com os meus alunos, por exemplo, estão sempre ali sendo o primeiro e tal e tal...

E eu vou chamando essa atenção deles porque em algum momento eles podem se frustrar porque eu me frustrei quando eu perdi na segunda etapa da UFBA. Depois eu me frustrei de novo quando eu não passei nem na primeira. E aí eu disse que não queria mais fazer, mas minha irmã disse: - não, você vai fazer sim. Comprou e disse: - você tem que fazer. E me ligou: - você vai fazer o que? Pedagogia de novo? Aí eu: - não, não vou fazer. Aí ela: - não. Faça! Faça! Faça! Aí ela leu as opções e eu disse: - bote Ciências Sociais. Eu achava que era Serviço Social: - bota Ciências Sociais. E ela botou Ciências Sociais e eu fui lá, paguei, ela me encontrou na Lapa: - você vai ter que ir pagar porque eu estou dando aula. Ela estava na aula, minto. Ela estava na aula e ela não podia sair da aula, mas ela estava no centro, falou: - venha porque você vai pegar a fila do correio porque eu estou em aula agora. Ela já estava na UFBA.

E aí eu fui lá, eu lembro que na hora que ela me entregou, tem uma história muito engraçada! Ela me entregou o papel, estava eu e uma colega minha e o pombo cagou bem na minha cabeça. Eu sempre digo que quando o passarinho faz cocô é porque alguma coisa bacana vai acontecer! O pombo cagou na minha cabeça no meio da Lapa! Meu Deus que desespero! Eu com aquele negócio na mão, na frente de uma Lotérica ali na frente da Católica.

E eu fui para fila toda com essa de cocô de pombo, mas fazer o que, tinha que pagar, era o último dia. Paguei e voltei para casa. E aí eu passei! Passei no vestibular na primeira etapa, na segunda etapa e adentrei a UFBA para fazer Ciências Sociais e foi algo bacana, eu ainda trabalhava nesse telemarketing e estudava, sai do telemarketing porque já não queria mais e fui trabalhar com projetos na faculdade, a faculdade me possibilitou isso, mas de certa forma eu descobri que se eu trabalhasse com projetos eu ia ganhar uma grana boa que dava para me sustentar.

Se eu continuasse trabalhando com projetos, projeto dava uma grana que dava para me sustentar, mas não era tão fácil. Às vezes aparecia um projeto, às vezes outro não e eu poderia entrar para iniciação científica, mas a iniciação científica me pagava na época duzentos e cinquenta reais e eu, se eu trabalhasse no telemarketing, eu já ganhava oitocentos reais. Então, como é que eu ia me bancar com duzentos e cinquenta reais?

Eu, então optei, eu me lembro da professora falando: - olha, mas a iniciação científica é importante porque depois você vai querer fazer mestrado e doutorado. E eu só pensava, eu tenho que pagar meu aluguel, minha água, minha luz. Eu quero muito fazer iniciação científica, mas não era minha realidade.

E aí eu fazia o que eu podia, eu descobri junto com essa minha irmã, que sempre foi muito arteira e inteligente, que eu podia vender brigadeiros na faculdade, então eu fiz a minha faculdade vendendo brigadeiros. Vendia brigadeiros e casadinhos! Nessa época eu já tinha ido morar em Amaralina, então ficava bem perto da faculdade.

Ela já tinha se formado, então, enquanto ela fazia os brigadeiros, depois que eu levava cedo, se eu vendesse todos, no ônibus mesmo eu vinha, tinha um ônibus que fazia um retorno e ela me entregava na janela do ônibus. Eu não lembro muito da logística assim, eu lembro que ela me entregava e eu voltava para aula, eu ia para educação de tarde, peguei muita matéria e educação de tarde.

E aí eu levava meus brigadeiros, então eu me lembro do professor de política dando aula e quem tinha lido o texto, quem ia na "veia do conhecimento" como ele falava, ganhava um brigadeiro. Teve uma aula que ele comprou meus brigadeiros todos! E aí era muito bacana! Porque eu conseguia comprar os textos, porque eu já trabalhava, mas eu tinha que pagar as minhas contas, o ir e vir, o transporte.

E essa grana que eu fazia vendendo brigadeiro era para pagar meus textos porque nem sempre eu tinha condição de comprar todos, muito raro, era muito caro, acho que hoje ainda é. Eu lembro que quando eu entrei na universidade eu participava do diretório acadêmico, no segundo ano: - no segundo Fabi?

Foi 2007, em 2007 eu entrei para o diretório acadêmico e nós criamos nessa época em que estávamos no diretório acadêmico um projeto que era de você doar seu texto, porque os professores, geralmente, eles usam os mesmos textos no ano seguinte, faz uma modificação ou outra, mas as disciplinas que são bases não tem como você pegar outro texto, por exemplo, na minha formação é Durkheim, Weber e Marx.

Então, todo mundo tinha que ler o Capital! Todo mundo tinha que ler a Reforma Protestante! Então, a gente fez um projeto para doação textos para que ajudasse outros alunos a permanecer porque não é fácil você comprar textos na faculdade. Não era! Não era mesmo! E aí eu conseguia me manter e comprar os textos com essa grana que eu fazia vendendo meus brigadeiros. Isso foi em 2007, viajei com a universidade. Foi algo muito maravilhoso! Foi uma como é que eu posso falar? Foi uma oportunidade muito boa, fui para o Rio de Janeiro, conheci a Universidade Federal Fluminense. Foi um evento muito bacana, que me ajudou muito, enquanto, estudante.

Tem essa fase de você estar na universidade e eu sempre falo que a universidade pública, ela da essa chance ao aluno. Quando você faz a faculdade particular, porque eu fiz, eu consegui trilhar meus dois caminhos. Você vai muito para você estudar e ir embora, a depender da faculdade. Se você faz uma Universidade Católica, que é uma universidade, é diferente! Tem como você fazer várias coisas lá porque a universidade possibilita as faculdades não possibilitam. Você está ali para aprender e ir embora. Mas a universidade pública, também ela me deu essa possibilidade de viajar para congresso. Eu fui, juntava essa grana e eu fui.

Formei, eu trabalhei e sai da Credicard do emprego formal porque eu fui trabalhar no projeto da prefeitura, acabou o tempo. Aí quando eu fui trabalhar nesse projeto da prefeitura, eu fui trabalhar como coordenadora de campo. Era um projeto chamado "Todos pela Educação" (TOPA) e eu fui coordenar uma série de professores que davam aula em casa.

Eles montavam as turmas em casa e a gente tinha que fazer essa espécie de fiscalização, porque tinham umas pedagogas que faziam a formação a cada quinze dias, mas o meu papel era tipo, fiscalizar, ver se as aulas estavam acontecendo.

A gente coordenava o campo, via se tudo funcionava e acompanhava os alunos, a evasão escolar. Isso tudo em dois mil e quanto? Eu não lembro mais com precisão os anos, mas eu ainda estava na universidade, eu ainda não tinha formado. Foi uma experiência com a educação já, formal porque era do programa de alfabetização do governo federal.

Depois que eu saio desse programa do governo federal, eu fiz vestibular do IFBA e fui fazer Eletrônica no CEFET. Eu trabalhava nesse projeto, eu fazia UFBA e fui fazer Eletrônica no IFBA também. Então, eu fazia três coisas, eu estava nesse agito, nesse movimento e eu dando conta, dando conta. Eu era quarto semestre na universidade e aí eu tive um processo de, eu já era, não era casada ainda não, mas eu tenho um relacionamento com o meu marido desde dois mil e dois, então, desse projeto todo ele sempre fez parte, então dois mil e sete eu engravidei e eu tinha pegado uma disciplina na universidade, Sociologia um, que abria a grade, inclusive, porque eu queria disciplinar meu horário.

Eu sempre fui muito de chegar quinze minutos depois, vinte minutos depois e essa professora, o limite dela era quinze minutos. E eu determinei, ela dava aula lá em educação eu falei - não, eu vou pegar porque eu vou disciplinar meu horário. Ela era o terror dos professores!

E aí, lá se vai eu! Bem, eu passei na primeira unidade, na primeira prova dela. Eram três provas, quando foi em novembro eu sofri um aborto, quando eu sofri o aborto, ela foi extremamente, eu posso usar o termo, desumana, porque ela não quis entender, não quis aceitar e no dia da prova, eu estava internada, fazendo curetagem. Então ela me disse, quando eu busquei o departamento porque eu fiquei internada, fiquei super mal, foi algo que me abalou muito. Ela me disse que eu não tinha problema nenhum, que eu deveria estudar e fazer a prova e para mim foi algo desesperador porque ela não teve nem sequer o cuidado de falar: - não, como você está na condição de... Pelo fato de ser mulher, de saber que era uma perda, era um processo. Em fim, ela não teve o cuidado! Naquele momento ela foi educadora, porque eu sempre gosto de separar professor e educador. Tem professor e educador juntos. Ela foi muito, não foi bacana!

Eu resolvi que eu não ia mais voltar para faculdade. Nesse intervalo eu já tinha passado no IFBA e fui fazer Eletrônica, peguei uma disciplina só, depois desisti e abandonei a UFBA, abandonei no quinto semestre. E aí eu lembro da minha irmã falando: - você não pode abandonar. Eu falei: - não, vou trancar e tal. Mas daí eu perdi o processo, o prazo de trancar e aí cabei abandonando e fui fazer IFBA.

Fazia IFBA de noite e trabalhava e fazia o IFBA de noite. Gostava muito do IFBA! E aí teve um professor lá que foi maravilhoso, quando eu relatei, você fala tudo e aí eu sempre, inacreditavelmente eu não sabia como é que eu me dava bem em eletrônica, mas eu me dava bem, eu sabia montar os circuitos e eu conhecia.

Eu tinha um colega muito bom! Uma das pessoas mais inteligentes que eu conheci na vida depois da minha irmã. Ele versava do inglês ao eletrônico, eletrotécnica. Ele me ajudava muito, ele falava: - não Primavera a gente vai consegui, a gente vai consegui. E eu conseguia fazer as coisas, eu conseguia dar conta do que era solicitado no IFBA. Muito difícil! Eu estava em duas extremidades, mas como eu sempre tive muita facilidade com matemática, eu conseguia, então eu me lembro do professor que ele sempre incentivava a gente, ele sempre incentivava, aí eu fiz o primeiro módulo, passei, fui para o

segundo, no segundo módulo era quando eu estava no IFBA e afastada da UFBA.

E aí teve outro professor que também marcou muito minha vida, falou, nós éramos sessenta, mas a turma já estava diminuindo e aí eu lembro que uma, era assim, início de semestre o colega perguntou: - ô professor, como é que vai ser? Não, a gente queria saber como é que ia ser o processo de avaliação dele. São as inquietações que todo aluno tem em uma faculdade em um curso e aí ele não entendeu a pergunta. Eu perguntei: - professor como é o seu processo de avaliação? Eu queria que ele me dissesse se ele ia fazer prova, teste, trabalho! Era isso que eu estava perguntando dentro da ementa, a gente com a ementa na mão, discutindo.

Aí ele me falou de uma forma muito ríspida: - o mais difícil possível! Vocês estão aqui porque vocês passaram por um processo seletivo de uma das escolas mais difíceis em nível de Brasil, estão na escola técnica federal da Bahia e eu imagino que todo mundo aqui tenha nível para fazer as provas difíceis do nível do professor que é o segundo mais bem colocado. E daí encheu a bola do currículo dele, em fim, e aí a gente ficou assim parado, eu disse a ele: - não professor, mas a gente só queria saber como era eu o senhor ia cobrar, se era prova, teste. Ele: - há, não sofra por isso não, isso aí vai chegar com o tempo, não, mas a gente quer se organizar, porque ele não disse então a turma quase toda se desfez.

Foi assim, alguém, porque ele não explicava, ele queria cobrar algo que ele não dava. Aquilo enlouquecia a gente, de noite, você já tinha trabalhado, estava em uma escola técnica e você tem que aprender, a fórmula começava de uma parte do quadro e terminava na outra e tinha que apagar e voltar para o começo. Aquilo era enlouquecedor! E não tinha nenhuma animosidade do professor, não tinha nenhuma dinâmica bacana, não tinha algo que... Era só duro! E aí eu abandonei o IFBA.

Aí nesse intervalo, a gente arrasado, comentando com outro professor, ele falou: - olhem vocês não desistam, vocês têm que estudar. E ele me falou uma coisa bacana, ele: - olhem você não gosta de seu curso da UFBA? Volte para UFBA! Não vai ser o fato da professora não ter sido bacana com você, que você vai jogar tudo para o alto, olhe a sua história, olhe a trajetória. Aí eu falei, fiquei pensando, ele: - volte para UFBA, você vai dar conta!

Aí voltei para UFBA no segundo semestre de 2008 e ainda tentei levar UFBA e CEFET, mas aí eu desisti do CEFET e fiquei na UFBA. E aí pronto, engajei na UFBA, aí eu entrei para um programa Permanecer, que a UFBA tinha de assistência aos alunos, aos estudantes, a gente conseguia ficar lá, trabalhava lá, ganhava uma bolsa que era pequena, mas era o que eu tinha naquele momento.

Conseguia me manter, minha irmã já estava trabalhando, conseguia pagar as contas porque aí ela já trabalhava e eu pagava as contas. Ela já era funcionária já da prefeitura, tinha passado em um concurso e tal. Nesse meio tempo 2009, 2008, ela casou, foi morar em Barreiras, pediu exoneração, foi morar em Barreiras e eu fiquei, tipo, meio perdida assim no tempo, mas aí a gente resolveu que ia casar, eu e meu marido. Nós casamos em 2009 e eu vim morar em Cajazeiras que é um bairro distante e tal.

E aí eu já estava finalizando a faculdade, já estava no último ano de Ciências Sociais, já tinha abandonado o IFBA, tentei de novo, mas aí não consegui. Tem outra história também, tem um outro intervalo, nesse intervalo que eu estava no

IFBA, eu consegui ser estagiária lá dentro, eu era estagiária lá dentro, no administrativo, consegui uma bolsa, fiquei estudando lá pelas ações afirmativas e aí quando eu voltei para a UFBA, que eu já estava no último semestre, em estágio, aí eu consegui fazer o meu estágio curricular no IFBA.

Porque eu tinha que fazer, no curso de Ciências Sociais, eu fiz a licenciatura primeiro, e eu tinha que fazer o estágio curricular, tinha que dar aula. Aí eu fiz o meu estágio curricular no IFBA. Foi uma experiência bem bacana! Assim, não foi cem por cento em sala de aula porque a professora não dava muito espaço. E os alunos do IFBA eram muito, em fim, mas eu já de lá da casa e tal. E aí eu fui estagiária lá e dei minhas aulas todas, foi umas três aulas que eu dei, mas que era no curso de eletrotécnica, porque lá são cursos técnicos, não tinha, Sociologia não era uma disciplina muito bem quista pelos alunos, assim, era algo meio fora do contexto do que eles estavam ali em um curso técnico das ciências duras, chamadas.

A sociologia não era tão bem aceita, mas eu fiz o meu estágio curricular lá. Formei em 2010, formei, tive um bebê em 2010 e aí eu fui dar aulas, fiquei um ano e meio, me perdi um pouquinho aqui agora, mas eu fiquei um, ano e meio. Eu fiquei um ano e meio em casa cuidando de meu filho.

Aí sim, aí eu tive nenê e fiquei um ano e meio sem, um ano e dez meses sem trabalhar, sem contato diretamente, e aí depois quando eu volto, eu volto dando aula em uma escola de Fundamental dois, Sociologia e Filosofia, particular. Foi uma experiência bem assustadora, assim! Porque completamente diferente do que eu estava acostumada, eu tinha quarenta, cinquenta alunos em uma sala pequena e eu não tive muito... Não sei, eu não gostei. Era privada, era uma exploração extrema! Um enriquecimento absurdo, abusivo de dinheiro dos donos, não tinha uma carga horária, não tinha um planejamento, o professor só chegava para dar aula e aí eu não quis eu resolvi que eu não queria aquilo dali.

E aí eu fui dar aula, eu saí, eu fiquei três meses nessa escola, e eu fui dar aula em uma escola de nível médio que tem aqui perto de minha casa, como professora substituta, que era um programa que tinha do governo federal. Fiquei nessa escola lá privada por três meses, depois eu saí e aí eu fui dar aula como professora substituta em uma escola de nível médio que tem aqui perto da minha casa, que é uma escola estadual. E aí, eu comecei a dar aula lá como professora de Sociologia e Filosofia, isso foi em 2013, se eu não me engano, foi em 2012, 2012.

E aí eu comecei a dar aula lá, dava aula um turno só, só de tarde. E aí eu fui chamada também para uma vaga de uma escola lá no Pau Miúdo, que eu poderia dar aula também e aí eu completaria a carga horária. Eu fui para, eu dava aula no Pau Miúdo de manhã, eu já tinha o bebê, eu levava ele para uma escola, eu matriculei meu filho em uma escola perto dessa escola, do lado.

Eu ia, dava aula de manhã nessa escola, vinha para casa, deixava meu filho com uma babá, uma pessoa que ajudava a gente, ficava com meu filho de tarde. E eu ia dar aula nessa escola perto da minha casa porque era meu compromisso com eles dar aula de tarde.

Meu filho ficava de manhã, eu saia daqui seis horas da manhã, seis horas da manhã, eu chegava lá seis e quarenta, botava meu filho nessa escola e dava aula no Anísio Teixeira que era do lado e saia doze e dez se eu não me engano. Era doze e dez. E vinha, deixava meu filho em casa e ia dar aula no Edvaldo, eu fiz isso de fevereiro até junho.

Em junho, dia catorze de junho, para ser mais precisa, eu sofri um acidente na BR com meu filho. E aí foi algo que mudou completamente essa possibilidade de eu me locomover. Eu capotei o carro na BR 324. E aí eu tive que tirar meu filho da escola porque a gente ficou sem carro e ir com ele de ônibus era inviável porque, e aí eu tive que tirar meu filho da escola e por consequência eu ainda fiquei mais um mês nessa escola, tentando, mas era muito difícil a locomoção.

Para eu me locomover de Cajazeiras ao Pau Miúdo de transporte público era algo muito difícil! E aí eu resolvi que eu não ia mais ficar dando aula lá. Saí de lá e fiquei só aqui em Cajazeiras. Isso foi 2013 e aí eu fiquei o ano todo de 2013 e em final de 2013 eu dava aula só no Edvaldo.

E aí a UNILAB estava sendo inaugurada lá em São Francisco do Conde e abriu um curso de pós-graduação, de especialização que seria na área de Sociologia para o Ensino Médio, o ensino da Sociologia no Ensino Médio. E aí eu me inscrevi, na parceria UNILAB e UFBA. Fiz o processo seletivo e passei.

Foi algo que ascendeu assim porque eu estava já fora da universidade a três anos, praticamente, e a gente fica tentando voltar, eu até tentei voltar para fazer o bacharelado na UFBA, fiz o vestibular de novo, passei para Serviço Social, mas eu só descobri depois que eu tinha perdido.

Eu esquecia as coisas, eu vou fazendo e esqueço de olhar, esquecia de olhar, não saia na primeira lista: - a não vou ser chamada mais não. Depois eu descobri que tinha três matrículas minhas na UFBA. Eu ainda estava lá como aluna da licenciatura porque tinha acabado a pouco tempo, eu era aluna do curso de serviço Social e eu era aluna do bacharelado em Sociologia. E aí eu: - não, não vou mais voltar para a UFBA como aluna de graduação, agora eu vou voltar como pós-graduação.

Aí fiz a especialização, já dava aula, que era algo bacana e que a minha pesquisa na especialização foi, justamente, o olhar do estudante no ensino da Sociologia. Porque eu sempre sentia essa falta de afinidade dos estudantes. Por quê? Porque a sociologia ela era ensinada pelo pedagogo. Não que os pedagogos não sejam bacanas, mas o pedagogo ele não é ensinado, ele não aprende na academia a dar aula de Sociologia. O professor de Geografia, ele não aprende a dar aula de Sociologia. E aí eu, olhei, peguei, é meu objeto de estudo.

Fiz a minha pesquisa, defendi em 2016, nesse intervalo eu fiz a complementação pedagógica para Pedagogia. Porque eu estava só fazendo concurso para Ciências Sociais e era uma, duas vagas. E aí eu falava não, aí uma amiga minha falava: - não Primavera, a gente vai fazer Pedagogia porque a Pedagogia tem um campo muito mais vasto para a gente trabalhar, tem concurso. E aí eu achei: não, a ideia é bacana. Mas aí eu fui fazer na UNIFACS. Fui fazer na UNIFACS o curso de Pedagogia e fiz quatro trimestres, somente.

Aí eu fui fazer uma complementação pedagógica porque isso era 2014, final de 2014. Nós estávamos esperando o concurso de Salvador. E aí essa minha amiga falou: - não Primavera, se a gente fizer essa complementação pedagógica.

Essa minha colega, engraçado, eu fui veterana dela em Ciências Sociais e depois a gente se encontra na UNIFACS fazendo Pedagogia com o objetivo de passar no concurso. Então, a gente se encontrou na mesma escola que eu dava aula de nível médio, de Sociologia, ela também veio dar aula de Sociologia no

REDA. E depois a gente se encontra de novo na UNIFACS, no curso de Pedagogia.

Todo mundo ali, e eu lembro nas aulas de Sociologia a gente não queria falar que a gente já tinha formação, então a gente dava um show na aula e as professoras ficavam sem entender e a gente ria de horror porque a gente, na verdade, já era colega de turma, já dominava o conteúdo.

E aí depois a gente resolveu, ela falou: - não, se a gente ficar fazendo UNIFACS, a gente só vai formar em 2017 e a proposta do concurso de Salvador vinha desde 2015 que teria o concurso e tal, então 2016 a gente vai estar livre, porque era um ano e meio. Dezoito disciplinas, dois semestres para quem já tinha licenciatura.

E eu fiquei meio resistente, não tinha grana para fazer e tal, mas ela: - não, vamos fazer, a gente consegue, a gente faz um acordo, a gente parcela. E aí eu fui, eu já tinha batido na trave duas vezes em concurso como socióloga porque eu tinha feito para São Sebastião do Passé, só tinha eu na vaga de Sociologia e nas questões abertas do estado tinha que fazer quinze pontos, três, três, três. E eu fiz treze vírgula oito. Por um ponto e dois, um vírgula dois, alguém jugou que eu não tinha condições de entrar, e eu tinha fechado os vinte pontos das específicas de Sociologia. Foi muito frustrante, eu chorei muito!

Porque eu estava de nenê e eu fui fazer esse concurso, deixei meu bebê com a minha irmã, que também estava parida, para poder da mama e toda uma logística, o meu marido me deixava e me pegava, rapidamente, para poder chegar e dar mama, e eu fiz esses dois concursos. O da prefeitura eu não passei, eu fiquei longe, mas no estado eu fiquei fora por uma vírgula dois da prova específica, aquilo para mim foi desesperador, só tinha eu na minha vaga.

E aí eu desgostei das Ciências Sociais, falava, não, a gente vai ter que... Eu descobri que era um curso para rico, era um curso maravilhoso, riquíssimo de informação, mas não abre portas para trabalho. Muito difícil! Eu tenho amigos doutores, assim, e que ainda não conseguiram se colocar no mercado porque ainda não tem muito espaço para o cientista social. Não tem.

E aí eu fui fazer essa complementação pedagógica em 2015, eu fazia ao mesmo tempo, primeiro eu fiz o curso de Pedagogia, parei depois de quatro trimestres aí eu fui convidada para ser professora formadora no IFBA. E aí eu tinha que fazer uma disciplina, isso foi muito assustador, mas ao mesmo tempo foi algo que foi um desafio muito grande.

Meu professor de estágio ele me disse: - você vai consegui, você tem condições. E a gente fez, eu lembro que eu e uma colega minha socióloga, nós passamos dois meses, um mês e meio intenso, fazendo toda uma disciplina, a gente montou toda uma disciplina em um mês e meio, algo que era feito em quatro meses. Foi algo muito bacana, mas nesse intervalo eu também fazia a pós-graduação que era à distância, semipresencial, que é muito mais difícil, a gente acha que a é muito fácil, mas não, não é tão fácil. É difícil porque você tem que ser muito mais disciplinado, organizado. Muito mais!

E eu também fazia essa complementação pedagógica, então eu terminei a complementação pedagógica em 2015 e aí eu estava fazendo o TCC quando eu fui, aí fiz essa disciplina, depois, tudo isso eu trabalhava no Edvaldo ainda dando aula de Sociologia e Filosofia.

E aí eu fui, participei do edital e fui dar aula nas voluntárias sociais, eu fiz o processo seletivo e fui dar aula nas voluntárias sociais onde eu tinha começado meu processo de adentrar ao mercado de trabalho. Foi uma experiência muito bacana! Eu pude trazer isso para os meus alunos. Era muito bom, muito bom! Você ver que você está na outra posição isso é interessante, trazer esse contexto para os seus alunos, como superação, eu vejo dessa forma.

E então, eu fui sair do parque era por edital e aí era interessante, mas chegava uma hora que acabava e aí eu fui dar aula, saí do parque não saí das voluntárias. Mudou a gestão do governo e aí isso tudo muda, as voluntárias sociais é um processo de indicação e aí eles abriram o processo não era mais como edital, era indicação e aí eu fui trabalhar no parque social. Fui trabalhar no parque social, que é uma organização não governamental que tem dentro do parque da cidade. Que também era com crianças e adolescentes, com crianças não, com adolescentes, e eles criaram um projeto chamado Idoso Tutor, não era jovem não.

Eu fui fazer uma seleção para trabalhar como jovem liderança, que eles tinham como estagiária de Pedagogia. Mas aí na minha apresentação a coordenadora gostou, e falou: - olha a gente tem aqui uma aula vaga aqui para trabalhar como Sociologia, então se você é professora de Sociologia, eu vou te apresentar o projeto, você pode dar uma melhorada, adequar para o que você tem e você vem trabalhar com a gente. Aí eu fiquei super feliz, pagava maravilhosamente bem!

E nesse intervalo eu passei no concurso do estado, no REDA e o REDA, estranhamente, eu dizia: - essas coisas só acontecem comigo. Eu tirei a maior nota em redação que teve, valia trinta pontos, eu tirei vinte e oito. Quando saiu, saiu listas e tal, quando saiu a lista depois da redação meu nome sumiu da lista.

E eu fiquei numa angústia, eu fui naquela governadoria, eu descobri quem tinha contratado o serviço do edital, eu fui lá, eu busquei, eu tinha muita que eu tinha trabalhado lá, então eu criei essa rede toda. Eu infernizava a vida desse povo! Porque eu queria meu nome no edital, eu levei ninguém entendia porque tinha eu saído da lista.

E eu naquela angústia, porque eu queria muito, queria muito, era um direito meu. Eu fui convidada para trabalhar no parque da cidade pelo meu currículo. E aí que, por exemplo, o salário, eu sempre que falo de salário é porque é sempre algo que está guiando a gente, claro. O salário do estado eu lembro, que eu acho que era mil e duzentos reais, se eu não me engano. No parque eu ia ganhar mil e oitocentos e eu só ia dar aula duas vezes na semana por oitos horas por semana, eu dava duas horas de manhã e duas horas de tarde, segunda e terça, então era oito horas na semana e eu ia ganha muito mais. Então, a proposta final era muito mais e eu fui para o parque.

Aí eu me desfiz, eu desisti do estado, entendi que não ia rolar, mas eu fui para outro muito melhor. E aí lá no parque eu aproveitava depois que terminava a aula eu ficava, escrevi minha monografia quase toda lá no parque, minha coordenadora foi muito bacana me cedia o espaço. Eu fiquei no parque, nesse intervalo eu também já trabalhava.

Aí ainda no parque surgiu uma possibilidade de trabalhar aqui em Cajazeiras, porque eu dava aula lá no parque da cidade exatamente. E aí surgiu a possibilidade de eu vim para Cajazeiras, o projeto veio para cá. Em uma outra roupagem, era um outro projeto, nesse projeto do parque eu dava aula para

idosos, nove idosos ao mesmo tempo, era uma parceria idoso do povo e um processo de empreendedorismo social e aí eu trabalhava sociologia, direitos, cidadania, não vou lembrar as outras agora, mas foi muito bacana, enriquecedor.

E aí surgiu a possibilidade de eu vim trabalhar com jovens em situação de vulnerabilidade social e também vulnerabilidade, eu não estou sabendo o termo agora para eu usar, mas eu trabalhava com adolescentes e jovens, eu dava aula para as meninas que eram envolvidas com o tráfico. Com as mulheres dos traficantes, elas tinham rompido com o laço familiar, então o objetivo era inserir essas jovens nesse contexto de família novamente. Então era um contexto de está sentando com o conselho tutelar, com, antigamente tinha o Sine, que a gente fazia toda uma parceria do Sine com esse projeto e o Conselho Tutelar, porque o objetivo era integrar esses jovens a família, estreitar os laços e integrar ele na sociedade.

E aí eu trabalhava, eu dava aula nesse lugar e eu também fui trabalhar em uma creche, uma de minhas alunas de lá do parque, senhora, tinha uma creche comunitária e aí me convidou para ser a pedagoga, eu já estava formada na Pedagogia, aí ela me convidou para eu ser a pedagoga no projeto da creche dela.

Aí eu fui, essas parcerias que as creches têm com a prefeitura, eu fui dar aula nesse projeto, fui dar aula nessa escola que era uma creche comunitária, eu dava aula nessa creche comunitária três vezes por semana e eu fui trabalhar também em uma outra escola aqui perto de minha casa.

Eu fui dar aula nessa creche, então, era bem desestruturada ainda, a gente montando o Projeto Político Pedagógico, o planejamento pedagógico, era um vão só, e aí nesse intervalo eu também dava aula nessa creche, dava aula no parque do programa duas vezes na semana e eu fui trabalhar de tarde em uma escola com o fundamental dois, que era um projeto que eles tinham, que era para dar aulas para reforço de Matemática e Português. Eu esqueci o nome do projeto agora, mas era um projeto da prefeitura.

Então eu vivia nesse malabares de três trabalhos, tinha um filho pequeno que já estava em idade escolar, eu deixava em uma creche, vinha correndo, meu esposo estudava, ele foi para a faculdade, e aí a gente botava meu filho na creche e ia trabalhar, voltava meio dia, ele de moto e eu de carro para ver quem chegava primeiro, pegava ele na creche, trazia para casa, dava comida e eu ia para o meu trabalho e ele voltava do dele e ele ia para escola, a gente levava ele na escola e aí quem saísse primeiro pegava ele na escola.

Às vezes eu ia, quando terminava uma aula, buscava ele na escola, voltava com ele para aula de novo entre um intervalo e outro para dar aula no Edvaldo, porque era perto, então eu dava aula com meu filho, a última aula era sempre com ele, aí eu já era professora.

Que eu lembre, eu sempre fui meio que eu dava até o último horário, mas isso não era muito bem visto e as professoras elas queriam antecipar, algumas professoras. Eu era professora substituta, eu sempre falava, não, a gente tem que esperar, com essa coisa de que o professor tem que aproveitar e liberar o aluno e juntar as turmas isso vai criando um vício. Às vezes o menino: - a professora a gente só tem a sua aula no último horário. Eu dizia: - então vocês vão esperar porque eu vou dar minha aula no último horário porque todos os outros, aí falava: - não, então vamos juntar as turmas. Em fim, juntar trinta e

cinco mais trinta e cinco e ficar setenta alunos em uma única turma de nível médio era uma loucura.

Eu, sinceramente, tinha pavor dessa ideia de juntar, às vezes eu juntava porque às vezes era só uma aula, eles tinham o primeiro horário e só iam ter o meu horário no último, penúltimo, até a coordenadora dizia: - ô pró hoje pode ser, não sei o que... Ai eu juntava, mas eu nunca gostei muito dessa multisseriação não. Eu tenho meus contras.

E aí quando foi 2016, no final de 2016 eu saio de todo esse processo de está de um lado para o outro, de um lado para o outro e vou para São Francisco do Conde. Quando eu vou entregar minha documentação em São Francisco do conde eu vi a escola, passei e vi a escola bonitinha toda de lápis ao redor, então o desejo do meu coração era trabalhar naquela escola. E por ironia do destino ou não, quando eu peguei minha CI lá no meio da loucura eu estava direcionada para Ana Tourinho Junqueira Ayres que é uma escola rural.

Eu ainda estava no Edvaldo, eu fiquei no Edvaldo até 2015. E aí, realmente, é aquela coisa que eu falo do professor, de ser professor e você assumir a responsabilidade em ser professor.

Eu nunca gostei muito de liberar aula, eu nunca gostei muito de deixar sair mais cedo e aí à rede estadual e a municipal também, pelo menos aqui em Salvador tem muito isso, faltou professor vamos juntar para poder liberar o aluno mais cedo. Esse aluno fora da escola é um perigo! O aluno que chega mais cedo em casa ou não, é um aluno que para poder pegar o espaço, esse intervalo até dar o horário de ir para casa porque os pais ficam em casa e não sabem o horário que chega, então eu sempre fui muito de, não, vocês vão esperar meu último horário. Às vezes eu cedia e também pelo fato de eu não gostar das turmas juntas. Ainda que fosse a mesma série, eu nunca fui muito a favor de muito aluno em uma única sala, eu não vejo que o processo de aprendizagem ele se dá quando acontece de fato quando você tem muito aluno junto.

E aí terminou que eu sai do Edvaldo e fui dar aula no parque, fui dar aula na creche e fui dar aula e uma outra escola que era de fundamental dois, um programa de ensino da prefeitura, de Português e Matemática. Eu fazia um acompanhamento com esses alunos, isso foi em 2016, no final de 2016 acontece o processo seletivo e em 2017 eu inicio lá em são Francisco do Conde, que é como professora do Fundamental um.

E aí eu estava falando do que aconteceu, do sentimento, de como as coisas foram direcionadas, quando eu estava indo fazer minha entrega dos meus documentos, eu lembro que eu passei pela escola, não sei se você conhece a escola do Macaco, mas é uma escola na beira da pista, assim, muito bonitinha! Tem uns lápis, os muros são uns lápis, os muros da escola são de lápis coloridos e aí eu desejei ali. Ai meu Deus tomara que eu venha trabalhar nessa escola! E quando eu ganhei minha CI, eu fui direcionada para essa escola.

Quando eu cheguei na escola com o documento, depois daquela confusão toda para chegar lá, eu lembro que a diretora falou assim: - você vai ficar com..., já tinha uma outra professora que tinha chegado antes de mim, mas ela me disse que a outra professora está com o quarto e o quinto - então você vai ficar com o primeiro, segundo e terceiro. E eu fiquei, como assim primeiro, segundo e terceiro? Ela fez: - é porque é uma escola pequena e aí tem pouco aluno, você vai ficar com a turma multisseriada. Aí eu falei: - não, eu vou na secretaria agora! De jeito nenhum eu vou ficar com a turma multisseriada! Eu vou agora na

secretaria! Ai ela falou: - não, não vai não eu lhe ajudo, a gente vai resolver aqui, não precisa você voltar. Mas eu não vou ficar com três séries ao mesmo tempo em uma, isso para mim é desesperador, a aprendizagem ela não acontece. Aí ela falou: - não menina, você volta segunda-feira que a gente conversa, de manhã você vai ter só o segundo ano. Aí eu: - está bom!

Aí quando eu fui na segunda-feira, aí vou eu toda bonita porque era minha primeira experiência com o Fundamental um diretamente, porque na creche eu tinha trabalhado com o grupo cinco, quatro e cinco, e foi uma experiência pouca, rápida, curta, seis meses.

Aí quando eu cheguei à escola eu peguei, eu fiquei com o segundo ano, segundo e com o terceiro, ia ficar de manhã com o segundo e de tarde com o terceiro, essa foi à proposta. Porque eu disse que eu não ia aceitar ficar com a turma multisseriada, aí apareceu uma outra professora que foi para o primeiro ano, eu fiquei de manhã com o segundo ano e de tarde com o terceiro ano.

Ainda houve um período logo no começo que colocaram primeiro e terceiro junto de tarde e aí começava, nascia ali o multisseriado. E eu para ser muito sincera, sou extremamente contra, muito contra! Porque o aluno de primeiro ano, ele está no processo de adaptação, saindo do grupo cinco e a informação que esse aluno de primeiro ano vai receber, não é a informação que o aluno do terceiro ano deve receber. Então eu não acredito, de verdade, que esse processo multisseriado, ele funcione!

Apesar de todas as informações que me chegam, de que não, que é bom, porque tem essa mistura. Não, eu não vejo, de verdade! Eu questionei muito nesse começo, aí eu falava: - gente primeiro e terceiro, não é nem primeiro e segundo é primeiro e terceiro!

E aí ela separou porque ela viu que eu fui muito incisiva, ela foi e separou. Chegou uma outra pró e aí ficou com o primeiro ano e eu fiquei com o segundo de manhã e terceiro ano de tarde. E no meio do ano acabou que uma outra pró saiu e aí eu fui, eu tive que assumi o quarto e o quinto ano, que aí vieram para mim de forma multisseriada.

De manhã eu ficava com o segundo ano e de tarde era primeiro e terceiro ano e depois, do meado do ano para o final, eu fiquei com o quarto e o quinto ano juntos. Foi muito rápido porque já estava perto de finalizar o ano e eu fiquei com esse quarto e quinto acho que dois meses, só para poder finalizar mesmo.

Então, eu percebo que os alunos do quinto ano tiveram uma perda maior. Eu sempre acho que o aluno que está mais avançado, a turma mais avançada, a turma ela tem uma perda maior do que a série menor. Mas finalizamos o ano e aí no ano seguinte 2018, eu já tinha reclamado muito em 2017 dessa junção, quando foi em 2018 eles queriam ou foi o contexto, mas era na minha escola tem uma, duas, três, quatro salas, cinco salas. Tem a educação infantil lá é completamente multisseriada e o Fundamental um não tem condições de não ser multisseriado. Mas aí eles queriam reduzir, não lembro o que era, foi algo muito conturbado e eu tinha duas salas, uma sala que a pró do segundo e terceiro ano tinha uma turma de uma sala que ela ficava multisseriada, primeiro e segundo de manhã e terceiro de tarde e eu tinha duas salas, uma sala para quarto e uma sala para quinto. E aí eles queriam juntar. O que eles fizeram? Eles quebraram a parede da minha sala. Porque eu questionei muito e um dos argumentos para não multisseriar era o espaço, eu falava não, mais não tem

condições de ter vinte e quatro alunos no tamanho da sala. Pois eles quebraram a parede da sala para multisseriar.

E aí eles multisseriaram e eu fiquei 2018 com quarto e quinto ano juntos. Foi algo que para mim foi muito, apesar de eu ter vindo da multisseriação, de eu ter conseguido porque eu consegui não só pelo processo escolar, o ensino escolar. Eles quebraram a sala e aí eles disseram: - não, você agora tem uma sala grande!

E aí eu lembro que eu questionei muito se ficaria porque eu falei o seguinte; - eu não sei em nenhum processo na universidade, em nenhuma prática pedagógica foi me ensinado a dar aula, a ser quatro professoras ao mesmo tempo. Aí eu lembro da minha diretora falando: - não menina, mas você vai fazer assim ó, você vai dividir o quadro e vai fazer aqui é quarto e aqui é quinto. Eu disse: - e quando eu estiver dando aula para o quarto o quinto vai fazer o que? Enquanto eu estiver tirando a dúvida do menino do quinto, o menino do quarto que está com duvida vai fazer o que? - Não menina, você não precisa se preocupar com isso não. E aí era algo que ia me consumindo porque como é que eu não ia me preocupar? Era minha a responsabilidade de ensinar aquele menino!

Só que ao mesmo tempo eu tinha que me dividir, eu tinha que ser quarto e quinto. Por exemplo, eu não podia ensinar, por exemplo, o conteúdo que eu sempre gosto de preparar muito bem, o aluno do quarto ano, ele ainda está fixando as operações, ela está ainda na divisão, está ensinando divisão, a porcentagem ainda no processo de divisão, o aluno de quinto, ele já consegue aprender porcentagem, mas na regra. Como é que ia fazer isso com o quarto e o quinto ao mesmo tempo? Como é que eu ia acelerar o menino do quarto, que às vezes não estava nem alfabetizado ainda, que a gente pegou nesse processo? Como era que eu dizer para o meu aluno de quinto ano que ele tem que esperar eu explicar para o menino do quarto ou do terceiro? Eles conseguiram colocar terceiro, quarto e quinto em alguns períodos, tipo assim, teve eu acho que um mês que terceiro, quarto e quinto, que eu nunca esqueço.

Eu fui para secretária! Armei lá dentro, dei uns dez passos naquela sala! Falei que eles precisavam se vestir de mim e ir lá dar aula para terceiro, quarto e quinto juntos. E aí eles tiraram o terceiro, mas deixaram o quarto e o quinto, depois eu descobri que a diretora insistiu muito para deixar o quarto e o quinto, que poderia ter separado. Que era na verdade algo muito, meio que pessoal! Pelo que eu entendi, porque eu disse tanto não que aí eu questionei a secretaria o seguinte: - como era que eu ia ser duas ao mesmo tempo, se eu era uma? Por que eles estavam fazendo isso, tirando o direito do aluno aprender? É um direito do aluno! É um direito de aprendizagem, ale aprender por fases. Eu não posso queimar as etapas na vida do aluno. E se não tivesse condições, tudo bem! Mas tinha!

Eu fiquei com as vinte horas vagas para poder eles multisseriarem minha turma. Eles botaram quarto e quinto de manhã e de tarde eu ficava na escola sem fazer nada. Eu tive que criar um projeto de alfabetização para os alunos que estavam, que eram meus, por exemplo, terceiro e quarto que ainda não sabiam ler, eu criei um projeto para poder ocupar minha hora, minha carga horária de tarde porque minha turma estava multisseriada.

Eu sou professora quarenta horas, estava na escola o dia todo. Por que tinham que multisseriar minha turma?

E aí eles resolveram que iam fazer uma formação para o multisseriado. E aí eu dia de sábado, eu não, não vou! Não vou dia de sábado porque o meu sábado é para o meu lazer e o domingo é para o meu descanso, aquela toda história. Só que aí minha coordenadora me falou uma coisa muito interessante: - Primavera, você sempre questionou, a gente não sabe dar aula no multisseriado. Eles estão dizendo que vão ensinar, então vamos lá. Vai lá aprender como é que dá aula no multisseriado, já que nós estamos tendo tanta dificuldade. Fomos no sábado, fui para essa formação para o multisseriado no dia de sábado. E aí foi muito engraçado! Porque o meu diretor, ele disse assim, quando eu cheguei: - vê se você não vai ficar conversando muito, que é para essa formação terminar no horário normal. Eu olhei para cara dele e não disse nada, só falei: - bom dia para você também. Ele deu risada, mas tudo muito engraçado, estava só eu e uma professora da minha escola, que é multisseriada também e uma outra professora que era multisseriada e que também sempre foi contra a multisseriação.

E aí eu fui, cheguei muito à vontade para me ensinarem a dar aula no multisseriado. E aí a formadora, eu lembro que a gente chegou eu acho que era nove horas, só tinha diretor, vice-diretor e essas três professoras, minha coordenadora eu acho que estava, não me lembro. Mas elas começaram, a formadora, ela estava lá para ensinar a dar aula no multisseriado, eu só fui por esse motivo porque eu queria aprender, porque para mim é muito difícil eu ensinar os pontos cardeais no quarto e ensinar outro conteúdo que eu esqueci o nome agora, mas é quando você ensina que é noroeste, nordeste, centro-oeste para o quinto que já é mais avançado. Como é que você ensina multiplicação com um número no quarto, e multiplicação com dois números no quinto ao mesmo tempo? Como é que você tem livros, eu tinha todos os livros do quarto e do quinto e eu tinha que trabalhar com o livro. Como é que eu ia trabalhar com o livro do quarto e do quinto ao mesmo tempo?

Eu vou te contar, eu fiz essa experiência! Eu separei a turma, fiz dois grupos de quinto, três grupos de quarto e eu circulava entre esses grupos, mas não tem condição. E aí eu agrupei de várias formas, eu agrupava, a gente pensava, eu e minha coordenadora: - a gente vai primeiro agrupar os meninos que sabem em um grupo, os meninos que são bons, bons dentro do contexto, que tem uma maior facilidade, que já leem e já interpretam, a gente vai colocar esses meninos juntos e a gente vai colocar os outros meninos que tem mais dificuldade em outro grupo separado, aí você vai dar maior atenção aos meninos que têm mais dificuldade e os meninos que têm mais facilidade você vai dar uma atividade para eles desenvolverem só. Isso é injusto! Eu fiz, mas é injusto! Porque o menino que tem maior facilidade, se você parar de trabalhar essa facilidade que ele tem, ele vai atrofiar, ele vai regredir. O menino que ele tem muita facilidade, se ele não encontrar no professor o alavancar o: - vamos, vamos! Você é bom! E você vai aumentando o grau de dificuldade dele, o grau de dificuldade para ele, a probabilidade desse aluno, ele regredir, ele diminuir, ele estagnar, ele começar a fazer qualquer coisa porque ele não vai ser observado porque isso faz parte do reforço positivo.

Você tem que está dando o reforço positivo ao aluno. Isso é importante para o aluno que tem dificuldade. Massa! Para o aluno que tem facilidade, melhor ainda. Ele consegue avançar muito mais no meu ponto de vista do que o aluno que tem dificuldade, porque ele já tem a facilidade de aprender. Ele já tem a facilidade de aprendizagem e quando você da à injeção de ânimo, aí que esse menino vai voar. E o outro você tem que trabalhar com o processo mais, como é que eu posso falar? Você tem que trabalhar com o aluno que ele tem mais dificuldade, com mais atenção, você tem que sentar do lado e eu sou um tipo de

professora que eu sento do lado. Eu não pego na mão porque não pode. Mas eu sento do lado, eu chego e chega ai! Chega! Chega! Chega! E eles dão risada e se acabam, mas eu sento na cadeira do lado e vou colocando assim, coloca só esse aqui, observe esse, veja por esse aqui. Como é que você faz isso com primeiro, segundo, terceiro, quarto e quinto juntos? Que era a proposta para o ano passado.

Eles queriam multisseriar tudo. Então, quando eu fiquei no quarto e quinto, eu não fechei a formação, voltando só para a formação porque eu comecei logo a falar do processo como é que se dava, mas na formação, a formadora, ela falou do histórico dela, da vida dela, da formação dela, ela fez esse processo que eu estou te falando aqui, que eu estou discorrendo, de como que eu me tornei professora, ela fez isso de nove até onze e quarenta e cinco.

E aí eu já estava inquieta e teve uma hora que ela falou, quando ela disse que o direito do menino está estudando multisseriado era um direito dele, aí e pedi a fala, eu pedi a fala e a outra colega pediu a fala também e aí eu pedi licença para falar: -"posso falar? - Pode. De verdade? Porque eu vou falar, eu não vou passar a mão. - Não, pró, pode falar. Aí eu questionei a ela qual era esse direito dele ser multisseriado, onde estava o direito do aluno aprender através do processo multisseriado? Porque a Lei de Diretrizes e Bases, ela traz outra informação, o ECA traz outra informação, porque o ECA diz que a criança tem que ser matriculada na escola mais próxima e a Lei de Diretrizes e Bases, ela faz também, ela fala dos direitos de aprendizagens da criança e que esse deve se dar, a partir do processo contínuo, mas por etapas.

E aí ela não soube me responder. E aí eu falei: - eu sai de Salvador e vim para essa formação porque vocês me disseram que iam me ensinar a trabalhar com multisseriado, mas até agora vocês não conseguiram ensinar. Então, se vocês não sabem como é que se dar aula. Você tem experiência? Você está em sala de aula? O sistema em sala de aula é outro. Os dias de hoje são outros.

E aí ela me disse que, foi nessa hora que ela falou sobre o direito, que eu questionei qual era o direito, que ela me explicasse esse direito porque eu desconhecia, eu entendia o direito de aprendizagem como processo contínuo e por etapas, tanto que a criança aprende uma coisa na educação infantil e depois vai, que o processo ele é anual, não é um processo de em um ano só você aprende tudo. Você tem, primeiro o menino, ele aprende a rasgar o papel que já vai dando a ele a ideia de depois ele aprender como é que ele vai circular o lápis, depois ele aprende a pegar, primeiro ele aprende a cortar com a tesoura, depois ele aprende a pegar no lápis, aí eu falei: - até o processo de como ele deve escrever isso é gradual, primeiro o menino risca com o giz de cera, rasga o papel, depois ele risca com o giz de cera, depois ele pega um lápis, um lápis de cera, depois ele pega um lápis, depois quando ele está no quarto e quinto ano que ele vai pegar em uma caneta.

Então para mim não faz sentido multisseriar, porque quando eu estou com um menino ali, dizendo a ele que ele tem que estar com um lápis, com o outro que ele tem que ficar com uma caneta, com o outro que ele tem que estar com um giz de cera isso na verdade vai gerar para o professor um processo extremo de estresse, que era assim que eu vivia. Eu não tenho nenhuma lembrança desse processo de multisseriação enquanto professora, a perda ela é muito grande porque tinha uma coisa, eu lembro da diretora, ela me falava assim: - mas menina, não reclame, você vai fazer um plano de aula só. Aí eu ficava enlouquecida, porque como é que eu faço um plano de aula só, que atenda segundo, terceiro, quarto e quinto? São demandas diferentes. São assuntos

diferentes, é tudo muito diferente! Aí eu falava: - mas eu não estou preocupada de fazer três planos de aula, quatro planos de aula, eu estou preocupada é que o menino ele precisa aprender. Que o menino, por exemplo, eu tive um aluno que ele era terceiro, quando misturou o terceiro, primeiro e terceiro, ele teve uma perda muito grande porque era o processo que ele estava avançando, ele já era um aluno repetente, só que aí chegaram os meninos do primeiro e aí eu falava isso de uma forma muito clara e eu falava isso de uma forma muito tranquila.

A multisseriação, o processo de multisseriação, o aluno que sabe menos ele é mais atendido do que o aluno que sabe mais. E aí as séries elas vão sendo penalizadas porque não tem condições de, humanamente, de um professor trabalhar inúmeros conteúdos em uma mesma quatro horas, porque só são quatro horas, nessas quatro horas o tempo que você leva para acalmar essa criança, primeiro que eles chegam agitados, alvoroçados e aí você tem que colocar todo mundo sentado, explicar para eles que eles precisam se organizar, que a disciplina do dia é aquela, que aquela hora é aquela e peguem o material. - Gente! Peguem os seus livros, o quarto ano abri na página quarenta e cinco. O quinto ano abre na página sessenta e oito. Não faz sentido gente, eu quero acompanhar meu aluno lendo. Eu quero que todos eles leiam e eu leio junto, eu volto quando ele erra e eu digo: - volte aí e repita. Como é que eu faço isso em quatro horas com vinte e quatro alunos de turmas, de séries diferentes?

E aí elas me disseram o seguinte, que eu não precisava atender a essa demanda dessa forma, que eu podia trabalhar atividades, já levar atividades prontas para os alunos que fossem mais avançados e que eu trabalhasse mais no meu miudinho com os alunos menos avançados. E aí eu falei: - é então eu vou ter aluno só de uma série. Não me peçam, eu não tenho condições de ser aluno de duas séries, eu sou professora ou de quarto ou de quinto. Inclusive foi o ponto que eles repararam em minhas turmas, que eu falei inclusive eu vou orientar as minhas mães o seguinte, as mães do quarto que quiserem pedir, legalmente, na justiça o direito dos filhos dela irem para o sexto ano, elas têm, porque eu vou trabalhar com os do quinto. Então, quando ver lá o menino já estudou isso? Já. A professora era o que? Quarto e quinto. Se ele é quarto, ele está estudando quarto e quinto ao mesmo tempo. Não faz sentido ele ser quarto e quinto esse ano e no ano que vem ele ser quinto de novo e quarto. Que loucura é essa? Ele é quarto e quinto uma vez só! No ano que vem ele deve ser sexto. Não é justo um menino que é quarto e quinto esse ano, no ano que vem ele ser quinto ou ser quarto e quinto porque vai estar multisseriado novamente, observe que falta de coerência com o aluno. Com o professor é desumano! É desumano!

E aí eu ainda acredito que tem colegas porque a gente ouve pelos relatos, a gente ouve relatos de alunos e professores que faziam plano para o terceiro, um plano para o quarto e um plano para o quinto. Com um quadro fazia terceiro, quarto e quinto. Eu fiz uma vez e depois eu não fiz mais e eu deixava claro em todas as reuniões, todas, que eu ia fazer um plano só que atendesse um conteúdo só e quem seria punido era o aluno da série maior porque eu ia dar prioridade ao aluno que estava começando a aprendizagem.

Eu não tinha como ensinar o sistema solar antes de ensinar ao meu menino que o sol é uma estrela e que a lua é um satélite. Eu ia dar preferência que o menino aprendesse que o sol é uma estrela e que a lua é um satélite, depois disso eu ia ensinar o que era Saturno, Netuno, Urano, quem era mais quente, quem era mais próximo da terra e que se isso não desse tempo o aluno do quinto ano, ele ia sair punido sim, era uma pena, ele ia chegar lá no ginásio dizendo, eu treinava os meus alunos, você vai dizer que você era aluno do multisseriado porque a

prefeitura fez questão de multisseriar porque você estudou com quarto e quinto, então você aprendeu assunto do quarto.

E aí eles tinham acabado com a multisseriação, no último ano eu consegui dar aula só para, deixa eu lembrar, quando eu sair de licença, eu fiquei 2018 foi multisseriado, quarto e quinto o ano inteiro, 2019 eu era quarto ano de manhã, não, quarto ano de tarde e quinto ano de manhã. E aí quando eu sair de licença em 2019, no finalzinho de 2019 minhas turmas não estavam multisseriadas, estava normal.

Eu finalizei o ano com o quinto, o quinto entrou de férias junto comigo no final de novembro porque não chegou outro professor e não chegaria só para finalizar o ano e o quarto ano finalizou com as atividades no processo de acompanhação que eu fui acompanhando, mas deixei tudo pronto. Quando foi no ano seguintes eles multisseriaram minha turma novamente, não era eu, era uma professora que estava me substituindo e quando eu voltei de licença eu encontro a turma novamente multisseriada, quarto e quinto junto, tanto que aí já estamos na pandemia, as aulas remotas, quarto e quinto ano juntos.

É algo que para mim é muito doloroso porque eu tinha uma turma de quinto ano esse ano que seria a minha turma que foi meu segundo ano, quando eu entrei na prefeitura, então eram meninos que estavam comigo desde o segundo ano, todos liam, todos estavam num processo muito bom em matemática das quatro operações, já sabiam porcentagem, estavam indo maravilhosamente bem já no quarto ano, quando vem à pandemia entra outro professor no processo multisseriado, eu volto e encontro turma multisseriada, não posso assumir, então esses meninos vão ter uma perda enorme, tanto pelo processo da pandemia, que a gente já sabe que é de todo mundo e também por eles estarem estudando junto, quarto e quinto em aulas remotas com assuntos diferentes ou então o que tem chegado para eles é o básico do básico.

E aí eu sou contra! E aí eu tenho que falar isso várias vezes porque eu sei que vão enfrentar isso mais vezes, inclusive quando o secretário mesmo ele falou: não, eu vou... vocês vão... uma das nossas metas. Ele me disse assim: - mas eu vou construir uma escola grande Baixa Fria. Eu falei: - maravilha! Faça isso para ontem porque assim vai acabar com esse processo de multisseriação. Porque ele me disse: - porque não era nem para existir essa escola. Eu disse: - então fecha a escola. Se a gente não pode oferecer uma educação de qualidade, fecha a escola! É depósito de criança? Não acho justo! Não é justo!

Os meninos têm que aprender! Ele tem que aprender a fazer a curva do "A" no grupo cinco, juntar as letras "banana" no primeiro, que no segundo ele vai aperfeiçoar, que no terceiro ele vai melhorar e esse processo de ensino e aprendizagem, ele tem que ser um processo contínuo e separado e aí por séries. Eu sou super a favor da seriação! Sou contra a multisseriação, não tenho boas experiências, gostaria muito que não houvesse esse processo de multisseriação porque para mim o aluno, ele tem uma perda enorme no processo de aprendizagem e os professores têm também uma perda muito grande, um desgaste muito grande porque é como se seu trabalho não avançasse, essa é a sensação que eu tenho do ano que eu fiquei multisseriado, o meu trabalho parecia que era algo que não estava sendo absorvido porque os meninos, quem sabia fazia, quem não sabia estava ali tentando e o outro sendo esquecido. Então, é isso.

O livro didático, esse era um ponto que eu, era meu ponto chave para os meus debates, que eu falava exatamente essa fala. A nossa escola, ela não pode ser

multisseriada porque os livros são seriados, eu tenho livros para o primeiro ano, segundo ano, terceiro ano, quarto e quinto ano. Isso significa dizer que na prática eles têm que ter estudado um ano por cada vez, cada um em seu ano.

E aí tinha um outro livro porque como lá a Escola Ana Tourinho, ela é uma escola que está na zona rural, ela está registrada no Ministério da Educação como uma escola do campo, mas ela não atende aos padrões de uma escola do campo.

A Escola Ana Tourinho é uma escola urbana na zona rural, registrada como uma escola do campo, mas que não atende as especificidades de uma escola do campo, uma educação do campo. Lá é uma escola seriada, que os meninos chegam de forma seriada e era esse o ponto que eu falava: então vamos, criem gente um livro multisseriado para que as crianças aprendam dessa forma. Mas elas falavam: - não pró, você vai fazer.

A coordenação pedagógica falava: - Primavera, você vai trazer as informações básicas. Mas gente meu aluno do quarto ano, ele não pode ser básico. Básico para mim é quando eu digo assim: - você vai aprender a fazer seu nome. Isso pra mim é o básico! Como é que eu posso pedir aos alunos do quarto ano que ele não vai aprender, por exemplo, as capitais do Brasil. - Não pró, mas isso não é um conteúdo que vai preocupar. Vai preocupar porque ele vai fazer o Ideb e o Ideb vai cair a nível do Brasil, não vai cair a nível de escola do campo, não vai cair a nível de município, não vai lá perguntar se é a Ilha das Flores, se é o Macacos ou se é Caípe de Dentro ou de Baixo.

Ele vai passar por um processo de avaliação no qual o meu trabalho será avaliado e ele vai ser a nível do Brasil. Como é que eu não preparo esse menino? Como é que eu vou fazer o básico? Como é que eu vou trazer uma atividade pronta só para ele preencher? Ele vai preencher rapidamente enquanto eu estou sendo professora do quarto.

Eu separei a sala, separei duas turmas. Primeiro a gente fez uma, eu já falei, a gente colocava os alunos mais avançados em uma equipe e os outros menos avançados em outra e sentava próximo dos menos avançados, depois a gente mexeu, a gente pegou e colocou para cada equipe, para cada grupo, era grupo de quatro, eu tinha uns seis, sete, oito alunos que eram bem avançados, eu pegava dois e distribuía em cada equipe para que eles ajudassem os outros. Mas esse aluno, que ele é avançado, ele quer mais, ele quer que você fale mais, ele quer avançar, ele quer que o nível dele aumente. Como é que você vai fazer aumentar se você está usando ele?

Uma vez eu falei, gente, eu estou usando o meu aluno para fazer o meu papel, parem com isso! Eu não posso fazer isso! Eu não posso pegar o meu aluno porque às vezes eles não queriam, não é fácil você lidar com o aluno que tem dificuldade e que ele não quer, porque ele já está desgastado, já está envergonhado, porque ele já não aguenta mais ouvir que ele não sabe. Eu tenho alunos assim! Ela emburrava, ela empacava, não tinha santo que fizesse ela abrir o caderno! Eu ameaçava a décima geração: - não vou abrir o caderno.

Aí às vezes ela tinha uma coleguinha avançada: - eu não consigo compreender pró, deixa eu fazer o meu pró porque ela não quer. Aí eu tinha que forçar o aluno que é mais esperto, não sei se essa nomenclatura ela é bacana e legal, mas o meu aluno que tem uma facilidade maior na aprendizagem para ajudar o outro que tem uma dificuldade enquanto eu estou ajudando um outro... Não rola, é loucura! É tirar o direito de aprendizagem da criança. É tirar o direito dele, então

eu sempre "bati" nesse direito de aprendizagem. Toda criança tem o direito da aprendizagem, aí elas me falaram uma vez assim: - mas pró, se você observar dentro de uma turma seriada já existe todo um processo de diferenciação, tem o aluno que sabe mais, o aluno que sabe menos. Pois é, imagina você ter que lidar com isso dentro de uma única série, agora imagine você ter que lidar com isso dentro de três séries, duas séries. Aí ela falou assim: - tem aluno dentro do quarto ano que é quinto ano e tem aluno que é primeiro. Pois é já basta isso para você ter que administrar! Como é que você vai administrar para além disso?

Elas me disseram nessa formação que teve, só teve uma, elas não conseguiram nem fazer mais. Quando eu perguntei e aí não vai ter mais? Porque finalizou eu disse bem claro eu sai da minha casa e aí eu cheguei muito colorida de havaiana com os cabelos lá em cima já. Aí eu lembro que a coordenadora falou: - você está de sandália, eu estou cansada. Por quê? Vai ter o que aqui um evento? E aí as diretoras ficavam enlouquecidas porque eu disse no final: - você não me ensinou a dar aula no multisseriado e você também não sabe dar aula no multisseriado.

Não vejo condições humanas de nenhum professor que estudou, se capacitou para dar conta de seu conteúdo dentro de uma série e que consiga dar esse mesmo conteúdo para quatro turmas numa só. Me perdoe a minha sinceridade. Ela não teve coragem de voltar, eles não avançaram com outra turma. Só uma! Porque não existem condições. Não existem!

A gente pode fazer malabares, mas ensinar de forma adequada não tem. Vai fazer, a gente faz. E aí eu questionei ela o seguinte: - você por um acaso...? A formadora era irmã da coordenadora da escola do meu filho. Aí ela falou muito dos netos, dentro da história dela, ela contando a história dos netos.

Aí eu perguntei a ela se ela gostaria ou se ela teria coragem de matricular o neto dela que está com sete anos, no processo da aprendizagem, da alfabetização numa escola multisseriada com as quatro séries. Aí ela disse: - a depender do professor sim. Eu digo, mas aí você não vai saber quem é o professor, por que se o professor for eu aí eu falei: - você não vai gostar porque ele vai ser segundo ano e todos os outros, ele pode ser quinto, ele vai ser segundo ou ele pode ser quarto, ele vai ser segundo porque eu vou ensinar voltado para o segundo. Porque eu vou entender que o quinto já aprendeu o que o segundo deveria aprender, então eu vou partir do pressuposto que quem não aprendeu vai aprender algo pela primeira vez.

Aí ela falou: - não. Ficou meio, foi lá e foi cá e eu disse, pois eu vou fechar a sua resposta. Você não respondeu por vontade, mas eu vou lhe dizer eu não boto meu filho e se a escola botar eu tiro. E não trago! Aí falei, não trago para aqui, pois teria condições de ser meu aluno, mas não trago por causa dessa condição, não vou fazer isso, não é justo.

Aí ela devolveu: - mas você foi aluna de escola multisseriada. E eu digo, "ah! Mas eu fui aluna de multisseriada, mas eu tive a minha irmã que me ensinou a ler em casa, eu não aprendi a ler na escola, eu aprendi a ler em casa. Todo meu processo se dava porque a minha irmã era a minha professora diretamente na minha casa, não era na escola, na escola eu ia para compor, para ter o histórico, para dizer que estava na escola. Mas não funciona!

Quando eu voltei, estávamos nomeio da pandemia e aí a professora que me substitui é REDA. Sempre São Francisco do Conde! Se eu batesse o pé que eu queria voltar, a gestão, ela foi bem direta comigo: - a professora vai ser

desligada. Pense só, a gente está em uma pandemia. E aí eu tive que me recolher em minha insignificância, então eu trabalhei, minha coordenadora me acalmou, a coordenadora pedagógica me disse: - se acalme que ano que vem tudo vai dar certo, você vai fazer atividades para os meninos...

Eu voltei em uma espécie de P2, mas ainda assim eu fiz atividades voltadas para o emocional com os meus alunos, fizemos seis encontros e aí por quê? Porque eu não acompanhei desde o começo, porque era um ano novo e a pró já estava fazendo esse trabalho. Elas me pediram que eu deixasse a pró e eu ficasse como P2 e esse ano de dois mil e vinte e um eu voltaria normal com as minhas turmas.

Só que aí como o ano vai terminar agora, eu fiz essas seis atividades, seis encontros com eles. E o que é que eu percebo nesses encontros? Nesses encontros que estão acontecendo, como lá é uma escola de zona rural, os alunos da Santa Eliza, eles não participam, eles não entram nas aulas e aí a professora disse, que está no meu lugar... E quando eu fiz as atividades que eu fiz seis encontros com eles com reforço emocional voltado mesmo para essa atenção para além do conteúdo pedagógico. O que é que eu observei? Só tem um aluno que entra, que participa das aulas, que é quarto ano. Os outros todos são quinto ano, tanto que eles, como era uma turma dos que foram meus desde o segundo ano eles tinham esse vínculo comigo, por exemplo, hoje quando demora de acontecer uma aula, eles vê todos falar comigo. Porque eu consigo manter, eu dou meu telefone, ligo no aniversário e eles sempre me procuram e o que eu observei é que só tinha um aluno que era quarto, todos os outros eram quinto e outros não entravam, não participavam porque lá a gente adotou esse processo dos blocos de atividades e as aulas acontecem dois encontros na semana, explica, corrige a atividade, um para explicar e outro para corrigir e aí só uma aluna do quarto ano que participa, os outros são quinto.

Professora Clívia – turma multisseriada (2º, 3º e 4º ano) - Educação de Jovens e Adultos

Quem é a professora Clívia? É uma professora, assim, dedicada, às vezes muito preocupada, ansiosa, em questão assim, de querer, de sentir o desejo que os alunos desenvolvam a sua aprendizagem.

Eu me tornei professora em 1986, estava começando a minha carreira, comecei com vinte anos, comecei com as séries normais. E no ano de 2006 eu tive o meu primeiro contato com a série multisseriada porque foi com educação de jovens e adultos, a qual eu atuo até hoje. Eu estava na faculdade e então eu precisei fazer um estágio de observação e depois atuei algumas semanas nessa série multisseriada. Atuei e assim, eu me apaixonei, foi meu primeiro contato, eu me apaixonei muito, assim, pela turma, pela maneira deles se interessarem pelas atividades.

E aí eu pedi essa oportunidade a minha diretora. E aí fiquei esperando alguns meses até que surgiu a oportunidade de eu atuar na série multisseriada. E, assim, eu fiquei, assim, muito feliz mesmo! E comecei a me envolver com eles.

Eu digo a você que no início foi muito, assim, difícil porque eram atividades diferentes, faixas etárias também, porque tinham alunos muito jovens, de seus dezesseis, dezessete anos, até quinze e pessoas mais idosas. Então, eu senti uma dificuldade em relação a isso fazer as atividades, preparar as atividades.

Como é que eu ia preparar as atividades com séries assim totalmente diferenciadas?

Às vezes, tinha, era de segunda série, que naquele tempo era série. Segunda série, terceira e aí eu tinha que me desdobrar mesmo e está procurando essas atividades. Aqui serve para turma do segundo ano, aqui já serve para turma do terceiro ano e aí eu me desdobrava. Assim, na teoria dava para eu atender a todos, mas quando se partia para a prática era totalmente diferente. Aí o que acontece?

Tinha outra colega também que trabalhava comigo, então nós resolvemos a dar uma separadinha, mas a mesma sala. Então eu ficava com aqueles alunos que tinham menos dificuldades, que já tinham, assim, a noção da leitura, já tinham noção da interpretação, noção da escrita e já se desenvolviam melhor. E aminha colega, ela ficava com aqueles alunos que tinham mais dificuldades na leitura, na escrita, muitos não sabiam escrever nem o próprio nome direito. E os casos que a gente ouvia de muitos dizerem, assim, quando a gente dava oportunidade para eles.

Por que vocês estão aqui estudando? Principalmente aqueles já de uma idade, já mais, assim, experientes. Aí eles diziam assim: - ah professora porque eu não tive oportunidade, eu fui trabalhar na roça com o meu pai, eu tinha que ajudar, trabalhava o dia todo, chegava em casa cansado e não tinha condições de estudar.

E aí eu perguntava também aos jovens e os jovens diziam, assim: - ah, minha mãe me botava na escola, mas eu não ligava. Tinha uns que diziam até assim: eu fugia, fugia da escola, dizia que ia para escola e ia jogar bola. E o tempo foi passando, eles foram crescendo, foram ficando adultos e aí houve a necessidade deles estarem agora estudando, alguns até já pai de família, mãe de família.

E a gente olhava assim e nunca imaginava que apareciam alunos lá que a gente olhava e nunca imaginava que aquele aluno, que aquela aluna não sabia ler. Sabe? Então, a gente foi trabalhando nesse sentido cada vez mais de estar ajudando eles, quando chegava o tempo, assim, das avaliações, a gente tinha que ter muito cuidado, muita paciência também porque eles, era um processo, assim, era muito lento, então a gente tinha que explicar, não entendeu tem que explicar novamente para eles entenderem, porque a gente também não podia dar, assim, tudo pronto.

Então, a gente tinha, assim, muita, muita paciência mesmo com eles! Uma das coisas, assim, que eles tinham vontade, eles diziam: ah professora, eu vim para escola, eu já estou nessa idade, mas eu quero aprender a ler e escrever. Porque meu pai e minha mãe, quando as mulheres diziam, assim: - meu pai não deixava eu estudar porque diz que não queria que eu aprendesse a fazer carta para o namorado e aí o tempo foi passando e eles não botaram na escola, então hoje eu quero aprender alguma coisa.

E tinham alguns que era, assim, um desafio mesmo, eu tinha uma aluna que ela dizia assim, quando ela começou a ir para a escola, que diziam assim para ela, a vizinha dizia: - é o que, que você vai fazer na escola? Você vai aprender mais o que? E olhe que ela tinha, naquela época ela tinha uns quarenta e cinco anos, mais ou menos, então a vizinha dela, toda vez que ela saia, a vizinha dizia assim a ela: - você vai para onde? Você vai estudar? Você vai aprender o que?. E a vizinha chamava: - eu vou para lugar nenhum, não vou não, eu não sei o que

você vai fazer na escola você já velha. Mas aí ela chegava lá na escola, falando, triste e a gente aí dava aquele apoio a ela. Sabe? Aquele encorajamento: não, você não pode ficar assim não, você tem que estudar.

Outra coisa é que os livros me deixa falar dos livros também, os livros logo quando eu iniciei com multisseriada, os livros eram, assim, totalmente diferentes da realidade deles. Por que totalmente diferente da realidade como? Por exemplo, as leituras, os textos do livro eram assim muito extensos. E eles não tinham ainda o domínio da leitura e também da escrita, não tinham o domínio. Então, o que a gente fazia? O texto era assim extenso, então eu dividia, assim, em três partes. Dividia, a gente fazia a leitura, eu pedia primeiro para eles fazerem sozinhos para ver o desenvolvimento deles. Depois eu pedia para eles lerem e aí eles ficavam, assim, muito nervosos, ficavam nervosos. Saia alguma coisa, mas assim, bem pouquinho mesmo! E outra coisa, assim, o vocabulário dos livros, era assim muito diferente da realidade deles porque quando eu olhava assim para a ilustração que tinha no livro aí via, assim, São Paulo, Rio, então era diferente daqui, aí eu percebia que se tornava assim mais difícil. Então o que a gente fazia? Quando eu tinha oportunidade, na escola mesmo eu procurava os livros, vou procurar esse livro aqui de alfabetização assim, para aqueles que estavam com mais dificuldade. Aí eu ia pegava os livros de alfabetização e trabalhava com eles, as letras, a gente trabalhava com as letras dos nomes, separação de sílabas, as coisas assim mais do dia a dia deles, o nome com os colegas assim de sala para eles estarem reconhecendo, identificando quem é quem, a gente fazia uma lista com os nomes deles de chamada, com os nomes deles para eles identificarem "vai lá, identifique! Esse nome aqui é de quem?". E aí ficava mais fácil, quer dizer, tudo que era, assim, de acordo a realidade deles ficava melhor deles assimilarem.

Outra coisa também, a gente trabalhava muito com o concreto, no caso, quando a gente trabalhava com matemática aí precisava trabalhar com números, então a gente trabalhava, a gente procurava levar tampas de garrafa, caroço de feijão, de milho para fazê-los realizarem as operações. A gente trabalhava também com, quando a gente trabalhava com unidade, dezena e centena, a gente trabalhava também com material dourado. Isso aí já foi agora mais recente com os materiais dourados, então ficava assim muito fácil. Trabalhava com dúzia, centena, essas coisas, então a gente procurava trabalhar o concreto possível para que eles entendessem melhor. Então quanto mais material concreto a gente trabalhava melhor seria para a gente e também para eles, para o entendimento deles.

E tinham alunos que chegavam ao final do ano eles conseguiam alcançar o objetivo. Já teve alunos que saíram de lá da escola, alguns eram trabalhadores do Sesi.

Eu tinha um aluno, seu Moreira, que ele era, assim, muito dedicado mesmo, chegava cansado do trabalho, mas ia, seu Moreira, seu Agripino. E aí eu lembro que seu Moreira levava revistinhas para mim, porque naquele tempo o Sesi fornecia umas revistinhas em quadrinhos. Mas era muito bom porque ele distribuía também, ele levava para mim e eu ali daquelas revistas eu tirava algumas coisas, eu tirava algumas coisas que eu achava interessantes. E ele saiu de lá da escola e conclui o segundo grau, então isso para mim foi muito gratificante porque eu vi o avanço dele, o desempenho que ele teve.

Já teve alunos também que, eu tinha uma aluna também que, aqueles alunos que já tinham certo desenvolvimento, então quando a gente percebia passava para a coordenadora, a coordenadora passava para a secretaria de educação e

aí eles faziam um tipo assim de uma avaliação para eles acelerarem na série. E já teve duas alunas assim, inclusive hoje em dia a mãe dela que é minha aluna. E aí elas conseguiram ir para o ginásio, acelerar porque o desempenho delas graças a Deus, assim, estava muito bom. Muito ótimo!

Então, hoje a gente têm vários meios de trabalhar, a tecnologia mais avançada para trabalhar com eles. Eu estou até surpresa porque eu não trabalho, assim, online, eu envio atividades no grupo aí eles fazem, eu tiro a foto, mando para eles e eu estou vendo que aos poucos eles estão se adaptando a essa nova roupagem do estudo, da aula.

E eles muitas vezes dizem assim: - ah professora. Porque assim o processo é lento, mas graças a Deus, eles conseguem aos poucos eles conseguem responder a atividade. Eu digo assim: - não, leia de novo fulano, leia de novo. E muitas vezes eu dou oportunidade para eles falarem: - diga o que é que você entendeu de tal assunto.

Ontem mesmo a coordenadora enviou para mim umas atividades sobre o Corona vírus, Covid-19 e assim, eu fiquei encantada porque são temas atuais e eu vou para semana vou estar trabalhando com eles e eu tenho certeza que eles vão gostar porque são coisas que a gente ver que são necessárias para eles.

E aí quando eu dou oportunidade para eles falarem: - relate aí o que foi que você entendeu de tal assunto, de tal texto. E aí eles vão e relatam: - oh professora, eu entendi isso e isso e isso e isso. Então a gente vê o avanço desses alunos. E quando chega assim o final de ano, a gente sempre dá aquela injeção de estímulo para eles não desistirem, tem muitos assim: - oh pró eu não sei se eu vou conseguir. Eles ficam com medo de ir para o ginásio, ficam com medo: - oh professora eu queria ficar. Têm uns que pedem até para não passar: - oh professora eu não quero não porque eu ainda não estou bom em conta, ainda tenho que melhorar a leitura, melhorar a escrita, aí eu quero ficar mais um tempo. Eu disse não, mas você vai aprendendo aos poucos, os professores lá, eles vão ter paciência com você.

É tanto que teve um aluno que foi para o ginásio e quando chegou lá ele viu que tinha uma sala exclusiva só para eles do ginásio, que estavam começando agora e tal, a questão de adaptação aí ele ficou, assim, mais tranquilo. Mas eu digo assim, que é um desafio muito grande trabalhar com multisseriada, a gente tem que ter um jogo de cintura assim muito grande.

E eu digo a você que aos poucos a gente vai aprendendo, uma das coisas assim que eu admiro muito neles da série multisseriada, eu estou falando assim porque a minha turma é EJA, Educação de Jovens e Adultos, e eu vejo assim aquela força de vontade que eles têm, aquela determinação: - não professora, eu vim porque eu quero aprender, mesmo cansado, mesmo com essas dificuldades que eu tenho de muitas vezes não ler assim como eu deveria, mas eu quero aprender sim, eu quero aprender, eu quero ser alguém na vida. Eles dizem assim, alguns: - eu quero ser alguém na vida.

Então para mim isso aí é muito, assim, gratificante. Eu digo que eu sou apaixonada, primeiro pela turma que é da EJA e eu já estou acostumada, eu não tive muita experiência com crianças assim multisseriada, só com adultos, só adultos mesmo. Mas eu digo a você que é uma experiência muito boa, eu estou saindo assim, mas estou sentindo saudades, a saudade vai ficar.

Então é isso que eu posso fazer para melhorar a questão assim da aprendizagem deles, eu faço. Agora nessa época de pandemia sempre eu

coloco um filme assim para eles assistirem, uma vídeo-aula de um assunto que muitas vezes eu vejo que precisa de um recurso maior, eu aí pego uma vídeo-aula: - olhe tal assunto, aqui vai ficar melhor para vocês, vocês vão ter mais entendimento de tal assunto. E aí eles vão assistindo, se eu mandar relatar alguma coisa eles relatam. Agora é assim, a escrita deles é preciso trabalhar a questão da pontuação, essas coisas, a estrutura de texto.

Ontem mesmo eu trabalhei com eles com poema e aí eu estava falando com eles, que eu já tinha trabalhado, mas eu falei: - vocês sabem a estrutura do poema? Vocês sabem quais são os elementos que estão contidos ali no texto, no poema? Vocês sabem o que são versos, rima e estrofes? E aí a gente está trabalhando nesse sentido, mas eu sempre estou falando com eles: - gente, em casa, mesmo vocês em casa, mas pega o livro para ler, se possível, vocês leiam e mandem alguém ficar observando para ver como é que vocês estão lendo, para ver como é que está a questão da pontuação.

Eu me preocupo muito quando estou trabalhando texto, com a questão dos parágrafos, que eu sempre falo com eles: - oh gente, aqui é o primeiro parágrafo, aqui é o segundo. As partes de um texto, um texto tem o início, meio e fim e muitas vezes aí eu já digo o texto tem o início a gente chama de introdução, o meio a gente chama de desenvolvimento, o final, então aí eu vou orientando eles. Então é assim, minha experiência é essa aí.

Uma coisa também assim que a gente em relação aula é que muitas vezes a gente pega assim no concreto mesmo, por exemplo, experiências, a gente já foi para cozinha, eu procurei e depois eu vou procurar as fotos porque eu não achei. A gente já foi para cozinha de avental fazer algum prato, a gente já fez livro de receita, foi um trabalhozinho, foi trabalhoso, mas quando a gente pegou o livro e que a gente viu. Meu Deus dos Céus! Foi gratificante! Com as letras deles mesmos, eles escolheram algumas receitas: - escolha aí uma receita do seu dia a dia, uma receita que você gosta de fazer. E aí eles fizeram, escreveram, a gente organizou o papel tudo direitinho e aí eu sei que eles fizeram, eles copiaram, cada um teve o seu livro de receitas. A gente aí colocou, organizou tudo, colocou o índice, colocou o nome dos alunos, tiramos fotos e aí eu vi que foi uma experiência muito boa também. Muito gratificante!

Outra coisa também que eu já ia esquecer, todo ano nós temos o concurso de jovens escritores, esse concurso de jovens escritores tanto faz para multisseriado como para série normal, fundamental um, então todo ano tem e aí secretaria de educação, ela promove esse concurso de jovens escritores e todo ano a gente faz e a gente escolhe, muitas vezes é conto para eles fazerem e aí é um preparo muito grande porque aí entra o trabalho também da coordenadora, ela pega alguns textos, por exemplo, quando foi o conto, ela levou alguns modelos, alguns exemplos de contos para eles verem como era e até para a gente mesmo. Levou e a gente estudou um pouco sobre o conto e depois a gente foi trabalhando com eles.

O ano passado, o ano passado não, o ano retrasado eles falaram sobre a vida deles, sobre as experiências deles desde pequenos. Por exemplo, quem era Jucirene? Uma das alunas que eu tenho. Quem era Jucirene quando era criança ou quando era jovenzinha? Como é que ela era? Como era o desenvolvimento dela? Aí eles iam colocando, relatando: - ah eu nasci aqui em Candeias, cresci em tal rua. Saía muitas assim muitas conversas, por exemplo, da feira: - ah, eu vendia na feira, ah eu ia para feira e na feira era assim, tinha muitas barracas, era tudo chio de lama, quando chovia e tal.

Uma vez também foi os jovens escritores falou sobre a padroeira da cidade, Nossa Senhora das Candeias, e aí eles foram, nesse dia eu não fui não que foi um dia de sábado. Aí a coordenadora junto com a minha outra colega foi visitar a igreja católica e na igreja católica tem um rapaz também que é muito católico aí falou um pouco sobre a história da igreja: - ah porque que a igreja é o fundo dela é ao contrário. Então toda aquela história. E aí eles falaram um pouquinho, como foi à questão do porque muitos romeiros vinham aqui para Candeias porque conta a história da menina ceguinha que lavou nas fontes dos milagres e outras histórias.

Outro dia a gente estudou também a história da refinaria porque muitas pessoas vinham trabalhar aqui, muitos trabalhadores vinham de outros lugares trabalhar aqui porque tinha a refinaria e aí eles tinham essa oportunidade de trabalhar, traziam a família. E teve mais o que meu Deus? E cada ano a gente trabalha assim com um tema.

Então a gente ver assim o empenho que eles ficam e a gente também, aí tem o dia que é da semana, é mostra pedagógica, então nessa mostra pedagógica a gente expõe alguns trabalhos que nós fizemos, por exemplo, teve uma vez mesmo quando foi com a questão da culinária aí a gente fazia alguns pratos para colocar ali para expor. Já fizemos trabalho de artesanato também, quando foi para, quando foi no tema da cidade, eles construíram a feira, fizeram carro de boi para representar muitas pessoas que vinham de outros lugares para aqui pagar promessa, então foi uma coisa assim muito gratificante. Eles se empenham mesmo, faziam tudo assim, a gente fez com, comprou a argila e confeccionou assim alguns bonecos, então já teve trabalho com telas também que eles fizeram e a gente vê o empenho deles. Então essa é a minha experiência.

É assim, muita experiência. Muita experiência mesmo! Experiências assim boas! Outra coisa que a gente vê é a questão da, não é questão de aprendizagem não, é a questão da amizade, daquele contato, do respeito que eles têm assim com a gente, a professora é a senhora, aquele respeito assim muito grande que eu disse: - meu Deus do céu! Aquela amizade que muitas vezes a gente se vê na rua e: - oi seu fulano. E eu chamo: - oi seu fulano, oi dona fulana, oi pró, que saudade! Oh pró se eu pudesse eu ia estudar de novo! - Não menina, mas eu estou cansada e a cabeça não aprende não dá para fazer mais nada não que eu estou cansada.

Atualmente a gente, há uns quatro anos atrás a gente sai para procurar alunos porque agora, assim uma coisa muito importante, agora está assim muito difícil porque as escolas de multisseriada muitas delas estão fechando a noite, está fechando porque a evasão está muito grande.

Uma das coisas também, um dos motivos da evasão também é a questão da violência, então muitos ficam com medo de sair: - ah não professora. Anteontem eu encontrei uma aluna que ela já foi para o ginásio: e aí Guiomar? - Não pró, não estou estudando mais não porque a violência pró é muito grande. Oh pró, eu ia para escola e não sabia se voltava, era tiro tinha que ir polícia e tudo. Aquela confusão toda, então eu não quis colocar minha vida em risco não. Aí ela desistiu! Então é assim, hoje em dia aqui em Candeias mesmo têm pouquíssimas escolas a noite, multisseriadas por causa disso mesmo.

Então a gente sai para procurar alunos, sai lá pela área da escola mesmo, aí vai aqui vai ali, procurando alunos, a gente até que acha, mas eu vou te dizer até jovem mesmo porque tem muito jovem aí que não concluíram nem o primeiro

grau e aí a gente fala com eles: - vamos fulano estudar. - Não quero não. Aqui mesmo na rua passa um: - não professora, não quero não, eu chego muito cansado, não quero não. Às vezes matricula, mas não aparece. E eu digo assim: - meu Deus fulano tão jovem e poderia estar estudando, poderia estar estudando, mas não quer.

Eu já vi no supermercado uma pessoa, não foi pessoa idosa não, foi pessoa jovem, olhando o preço assim aí me perguntou: - oh que preço é esse aqui? É porque eu não sei ler. Então isso corta o meu coração, eu disse: - meu Deus do céu! Oh fulano em tal escola tem vaga, vai estudar de noite. Muitas vezes a gente coloca início de matricula a gente coloca lá a faixa dizendo: - matriculas abertas e tal, que tem vagas. Mas o pessoal é assim, muito difícil ir.

Agora eu estou com uma turma que já são poucos alunos, ginásio também está sim, ginásio também está esse problema, eu sempre nas lives vejo até o secretário de educação, as colegas falando: - olhe, no início tinha quarenta e cinco alunos e agora só tem oito, só tem quinze. Por causa da evasão. E aí eles não querem, assim, minha turma e eu estou com uma turma só de seis alunos e esses seis alunos a coordenadora disse que eles terão de ser aprovados. Imagine! Só tem dois que eu acho que não vão ser aprovados porque eles não estão assíduos no grupo, mas os outros vão.

Eu disse, assim: - Pode preparar que eu tenho que sair para procurar alunos e tem que repor esses alunos porque se não eles (a secretaria de educação) vão fechar. E eu digo assim que é uma pena porque ainda tem muita gente, se bem que o pessoal também escolhe para não querer mais estudar. E aí fechando, aqui mesmo tem uma escola aqui embaixo que já fechou e só tem onde eu trabalho e uma outra escola aí só.

Eu já era professora e já tinha contato com o fundamental, mas com a multisseriação o primeiro contato foi em dois mil e seis. Eu já tinha experiência com o fundamental, mas não com a multisseriação. Meu primeiro contato foi esse.

Eu já trabalhava lá na escola, mas aí trabalhava com o fundamental um. Mas aí quando eu cheguei nessa outra escola que eu fui fazer o estágio que eu vi aí eu pedi porque lá também tinha. Na escola que eu trabalho tinha essa multisseriação à noite, aí eu disse assim: - ah eu vou pedir a Jacira para ver se eu consigo fazer essa troca. Eu ficar durante a noite. Aí eu pedi, mas foi na mesma escola que eu trabalhava antes, é a mesma escola. E a outra que eu falei que foi difícil foi porque eu não tinha experiência sobre primeira, segunda e terceira série, eu disse: - meu Deus e agora? Eu só vim preocupada com as atividades. E como é que eu vou fazer agora para trabalhar com esses alunos com essas séries assim tudo misturadas? Eu vou ter que procurar um bocado de atividades diferentes, essa é aminha preocupação. Onde é que eu ia achar atividades para encaixar para tal turma, para primeira, para segunda e para terceira? Porque nesse tempo não tinha coordenadora a noite para nos orientar, só tinha coordenadora durante o dia e a noite não tinha e aí ficava tudo na nossa responsabilidade.

E eu aí corria atrás de livros assim, fáceis de alfabetização para ver seu conseguia atender a necessidade desses alunos e aí eu disse: - eu vou ter que procurar alguns livros, algumas atividades, tirar xerox. Porque quando o dinheiro dava eu tirava xerox e ficava bem mais fácil de trabalhar com eles.

Aí eu ia explicando as atividades, no caso, aqueles alunos que estavam, mesmo assim, com dificuldade na escrita até mesmo de fazer o próprio nome, eu ia

trabalhando com eles, muitas vezes era no caderno mesmo: - olha fulano vou botar no caderno para você fazer seu nome. Colocava três quatro vezes para eles irem repetindo o nome deles, escrevendo e a gente sabe que no caso a repetição é muito importante para a gente está aprendendo. Eu colocava no caderno o nome deles: - faça aí e agora tente fazer sem olhar. E aí iam fazendo bem vagarosos, então a dificuldade foi essa na questão das atividades, na leitura e da escrita mesmo, que tinha alguns ainda que, alguns sabiam juntar as letras, outros não sabiam, outros já sabiam ler um pouquinho. Então aqueles que já sabiam alguma coisa a gente ia avançando, eu dizia assim: - olhe fulano você já sabe tal coisa, então sua atividade vai ser diferente, eu vou cobrar mais de você.

E assim, tinha hora, tinha momentos que eu passava uma atividade e essa atividade aquele aluno que já tinha certo desenvolvimento, eles num instante terminavam. Aí ficavam: - professora eu já terminei. E aí aquilo foi me incomodando porque eu disse, assim: - não, eu não posso atrasar tal pessoa não, tal aluno, eu vou ter que avançar mais com ele porque ele já terminou. E aí eu ficava com medo: - não, eu tenho que fazer o possível para eles acompanharem as atividades, para eles não se sentirem desestimulados e saírem. E aí então eu comecei a jogar duro! - Não fulano, vamos embora aqui, sua atividade é outra.

E muitas vezes dividia o quadro eu e a colega, agente dividia - gente, essa parte aqui é de fulano, fulano e fulano. A gente colocava uma turma aqui - oh, nessa direção, essa outra atividade aqui é para fulano, fulano e para fulano, pronto. E aí ficava tudo. E eu passava umas atividades mesmo, que eu sabia que dava para eles fazerem e que requereria mais de tempo para eles, daqueles que tinham um certo desenvolvimento e aí eles faziam tranquilos e eu via que eles ficavam satisfeitos. Eu disse: - oh a gente tem que saber equilibrar as coisas para não perder alunos.

Hoje nós já somos, assim, turmas separadas, mas logo quando eu comecei eram duas professoras em uma sala, então a gente fazia esse remanejamento com os alunos. Teve um ano que teve uma escola que fechou e aí imagine, foram quase uns vinte e cinco alunos, mais ou menos, já tinham alunos porque naquele tempo a uns dez anos atrás, treze anos atrás a turma multisseriada a noite era cheia. Então quando esses alunos vieram de uma outra escola e foi tudo para minha sala eu fiquei doida, eu disse: - meu Deus do céu! E agora? O que é que a gente vai fazer? Tantos alunos! E a gente ensinava a um, ensinava a outro e - professora venha aqui, professora me explique isso, professora me explique aquilo. Era uma loucura! Aí quando era tempo de prova então, eu disse: - a gente vai ter que dividir isso aqui porque não dá, não dá não que é muito aluno e a gente tem que dar atenção.

Então assim, a professora era minha companheira, a gente ficava na mesma sala e aí a gente trabalhava desse jeito, ela com os alunos com mais dificuldades e eu com aqueles alunos, agora, na hora de fazer a prova, as provas eram diferentes, aí eu tinha porque eu era posso dizer assim a professora titular porque eu cheguei primeiro e depois ela chegou, mas era professora também. Aí eu, a gente tinha que ver realmente quais eram os conteúdos que a gente ia fazer e de que maneira a gente ia elaborar essas avaliações. Tinham que ser avaliações diferentes porque eram turmas diferentes e a atenção era redobrada na hora de fazer as avaliações. Era redobrada mesmo!

Logo no início não eram aqueles livros, realmente, que eram especificamente para turmas multisseriadas, não eram, e aí ficava difícil. Hoje em dia a gente já

tem, mesmo assim eu ainda acho que tem algumas coisas que está fora da realidade, mas têm alguns textos, assim, que eu acho um pouco infantil, alguns. Tem texto que fala assim sobre o trabalhador, a realidade deles, mas é assim, antigamente não eram livros especificamente para eles para multisseriadas. Eram livros de série normal. Aí depois com a secretaria de educação aí as editoras vinham visitar as escolas e aí faziam pedidos de um ano para o outro - a escolha do livro a gente vai ficar com tal livro. E mesmo assim quando os livros chegavam nem eram aqueles livros que a gente tinha escolhido, mas eu digo a você que agora está até melhor, agora está melhor. Agora está melhor do que antes.

Sobre as aulas agora na pandemia, a coordenadora ela até queria que nós trabalhássemos, dessa maneira, online, que era para mandar eles adicionarem o aplicativo ou o google meet ou em outros para a gente ver o aluno, ver o movimento, um ver o outro, mas infelizmente não deu porque muitos não têm o celular com essa potência, muitos não têm celular e assisti a aula pelo celular do filho ou da filha, outros muitas vezes nem conseguem assistir tal dia.

Hoje de noite - oh professora eu não assisti a aula porque minha filha saiu com o celular. O que é que a gente faz? Eu faço uma atividade, por exemplo, eu vou trabalhar com poemas, então eles têm o livro, aí eu vou digo assim a eles: - gente, olhe hoje a nossa aula vai ser sobre poema, o texto de um poema, Certo? Vocês vão abrir o livro na página tal, eu vou fazer a leitura e vocês vão acompanhar. Se bem que é quase, eu falo assim que eles vão acompanhando, mas no momento nem todos chegam.

Eu não começo nem sete horas, às vezes eu começo sete e quinze, sete e dez, sete e quinze para ver ser chega mais alguém. Primeiro eu coloco, assim: - gente, boa noite! Nossa aula vai começar. Aí dou um tempo de uns cinco minutos para ver se eles chegam - quem estiver presente, responda, diga um boa noite, diga que está presente. Aí pronto! - Professora! Aí grava um áudio, é mais áudio por essa dificuldade mesmo da escrita e da escrita: - Professora, presente! Eu estou aqui viu? Boa noite grupo! Professora, eu estou aqui" Aí quando eu vejo que já tem um certo número aí eu digo assim: - bom gente! Então vamos começar, todos já estão com o livro aí, então agora nós vamos fazer a leitura. Eu vou ler, acompanha aí. Aí eu gravo, eu gravo um áudio, aí gravo o áudio e depois eu peço para eles com o tempo eles lerem, com mais calma eles lerem. Porque nem todos acompanham assim também por causa da dificuldade, aí eu vou e explico o texto - esse texto aqui está falando.

Ontem mesmo o poema que eu li estava falando, o titulo foi - A boia fria. Aí estava falando de um menino trabalhador, que trabalhava no campo e tal e que ele tinha o desejo de estudar, mas que o tempo não dava porque ele tinha que trabalhar para sustentar o irmãozinho dele. Então eu explico o texto e depois eu faço o que? A atividade e a atividade, aí eu explico a atividade: - gente, olhe a gente vai fazer essa atividade aqui. Aí eu leio a atividade para eles, o texto mesmo de ontem estava perguntando assim, quantas estrofes tinha o texto e quantos versos tinham. Aí eu li para eles, leio todas as atividades, leio as atividades e aí eu dou um tempo para eles fazerem. Mas raramente eles respondem tudo na mesma noite por que não conseguem, não conseguem porque - professora, eu vou ler aqui e vou responder. Professora, minha vista não está boa para eu ler de noite. Tem essa dificuldade também, principalmente quem já está na idade, lá têm uns três alunos, duas senhoras e um rapaz, ele não é muito de idade não, mas ele tem dificuldade, e aí ele disse: - ah professora, vou deixar para responder amanhã de manhã porque eu estou com

dificuldade de ler. E muitas vezes o celular também não ajuda as letras pequenininhas e tal e aí eles têm essa dificuldade.

Geralmente, a gente opta em fazer as atividades no livro mesmo porque quando a gente passa, eu já passei várias vezes logo quando a gente começou eu passava atividade para eles transferirem e passar para o caderno, eles tinham mais dificuldade por causa do celular, de estar olhando e estar copiando. Às vezes tinha o filho, tinha o neto e tinha que fazer eles copiarem - oh pró é porque a letra está muito miúda.

Então a gente agora está fazendo assim, a gente passa no livro ou então a gente faz atividades, a gente imprime, marca um dia, para semana mesmo a gente vai fazer isso. Vai imprimir algumas atividades e aí vai marcar com eles, por exemplo, segunda-feira de manhã aí eles vão na escola pegar as atividades comigo e com a outra professora, levam e quando é de noite a gente aí começa a fazer as atividades, se for um texto a gente lê, se for algum problema a gente lê, eu leio e a minha colega também lê lá com a turma dela e aí eles fazem, mas a gente sabe que eles não fazem sozinhos, que tem uma ajuda. Então, a nossa aula remota é desse jeito através do zap e mais assim no áudio, mais no áudio mesmo.

A mostra pedagógica e o concurso de jovens escritores são da secretaria também é da Seduc. Todos dois são da Seduc. Porque aí, no caso dos jovens escritores, quando está no período aí é todo protocolo mesmo, eles mandam documentos é para eles assinarem, a gente explica: - oh gente, esse documento que chegou da secretaria de educação para vocês participarem do concurso, mas tem que ter toda documentação legal, o nome deles, cpf e tudo, tudo direitinho e tem aquela parte que é a autorização, eu esqueci é outro nome que dar para autorizar o poema. Eles têm o termo que eles assinam para autorizar editar os textos deles, então é um trabalho assim muito sério e aí no dia eles vão e fazem o texto e tudo, tem a revisão com a coordenadora que vai e faz a revisão.

A gente leva mais ou menos uma semana, mais ou menos, trabalhando o texto, deixa eles produzirem do jeitinho deles e depois a gente vai e aí senta e orienta. Têm os momentos que a gente orienta - oh fulano, isso aqui será que não pode ser dessa maneira e tal? O que você? Aí tem a questão da estrutura, tem a questão pontuação e tal, tudo isso. E aí depois que já está tudo pronto a coordenadora aí digita e envia para a secretaria de educação, lá na secretaria de educação tem uma equipe que vai julgar esse texto para ver. Aí depois eles mandam avisar, depois deles analisarem lá e tal, tem a questão da coletânea também que tem que fazer, construir.

Aí eles mandam dizer, olha tal dia vai ter a entrega dos prêmios, aí tem uma cerimôniazinha, da ultima vez foi uma coisa assim muito bonita, aí vai o secretario de educação e as professoras vão, aí eles mandam dizer: - olhe, fulano ganhou em primeiro lugar, fulano ganhou em segundo lugar. E aí tem toda aquela cerimônia e aquele preparo e a gente vai, aí tem a fala do secretário de educação, mas ultimamente eles estão colocando, não ultimamente, não foi, foi, aí sempre tem um aluno destaque ou dois ou três, muitas vezes é até dois, na minha sala já aconteceu de ter três. Os textos, eles colocam, essa última vez eles colocaram acredito que foi todos os textos que eles colocaram, mas sempre tem um em destaque. Na coletânea mesmo tem o texto de todos os alunos, então eles estão fazendo assim. Colocam os textos assim de todos os alunos, colocam o tema, têm alguns alunos que no dia, aqueles alunos que foram convidados, aí eles são convidados aí lá na frente para ler o texto, aí aqueles

que têm vergonha de ir aí o professor vai como já aconteceu comigo. Aí eu tive que ir, tive que ler o texto deles.

E a mostra pedagógica também, eles que fazem lá os trabalhos artesanais, mas a Seduc é quem marca o dia da gente porque é por escola, tal dia vai ser a mostra da escola Alzira Ferreira e às vezes é até no mesmo dia, as escolas que são, assim, quase os bairros assim próximos, aí eles fazem no mesmo dia aí a equipe, elas se dividem, o pessoal da secretaria de educação, aí um fica em uma escola outro fica em outra. Aqui embaixo tinha uma escola, mas fechou a noite.

E aí elas vão, observam como é esse trabalho, observam a mostra pedagógica porque no caso quem dá abertura somos nós professora, aí nós damos a abertura e falamos um pouco como foi esse processo, como foi esse desenvolvimento, essa construção e aí a gente fala e elas anotam e tudo e aí tiram foto, aí levam para secretaria e tal e depois tem o coffee breake.

De vez em quando existem formações, não é sempre, mas de vez em quando tem algum curso para falar do desenvolvimento da leitura e da escrita, da aprendizagem de leitura e escrita. Aí eles dão um textozinho, assim, para a gente para ler e para a gente comentar um pouco como é o nosso trabalho em sala de aula. Muitas vezes eles perguntam qual é a nossa dificuldade em sala de aula, aí a gente relata um pouco. Têm algumas formações, não são muitas não, mas de vez em quando tem. Aí eles dão textos, dão apostilas assim para a gente ler, falar um pouco é mais texto assim falando da questão da leitura e da escrita. Como desenvolver a leitura e a escrita com essas séries multisseriadas.

A coordenadora é uma pessoa assim muito atuante, uma pessoa assim muito dedicada, ela mora em Salvador, ela vem três noites, mas ela se preocupa muito com a aprendizagem do aluno. Se ela vê algum material que vai servir para eles, que vai ser útil para eles, ela diz assim: - olha Clívia tem esse material aqui que eu achei muito bom para os alunos e aí ela passa para gente, ela conversa com eles, procura saber também qual é a dificuldade deles, muitas vezes ela dá uma passadinha lá na sala para ver como é que eles estão. Ela pergunta para gente, assim, ela tem um contato assim direto também com eles e pergunta a eles - e aí como é que vocês estão na aprendizagem? E tem alguns momentos que ela participa assim da leitura com eles, por exemplo, quando tem assim muitas vezes mostra pedagógica que eles precisam ler alguma coisa, algum poema, ler alguma mensagem, aí ela já vê ali, ela já percebe o desenvolvimento deles. Às vezes quando, outras vezes assim que a gente falta, ela fica na sala também. Se ela tiver que ficar, ela fica e aí ela vê o desenvolvimento deles.

Então ela assim é uma pessoa que se dedica muito, ela dá muito apoio, muito apoio mesmo tanto as professoras como aos alunos. Uma pessoa que dá suporte, quando se precisar ir para sala ela vai, não é o papel dela, mas se precisar ela vai. É assim muito atuante ela.

ANEXOS

Anexo A – Parecer Consubstanciado de Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TRABALHO DOCENTE EM CLASSES MULTISSERIADAS: CONHECIMENTO PEDAGÓGICO E NARRATIVAS DE PROFESSORES
Pesquisador: CRISTIANO LIMA DOS SANTOS ALMEIDA
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 40432620.3.0000.0057
Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.600.313

Apresentação do Projeto:
Trata-se de um estudo que está inserido no campo da pesquisa narrativa e que tem como objetivo analisar os conhecimentos pedagógicos mobilizados por 10 professores que desenvolvem suas práticas docentes em turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas rurais, nos municípios de Candeias e São Francisco do Conde, na Região Metropolitana de Salvador/BA.
Este trabalho de natureza qualitativa possui uma abordagem (auto)biográfica para construção do corpus e análise no processo da pesquisa. Quanto à análise das narrativas, optou-se pela perspectiva da análise compreensiva-interpretativa.

Objetivo da Pesquisa:
Objetivo Primário:
objetivo geral: O principal objetivo desta pesquisa é analisar os conhecimentos pedagógicos mobilizados por professores no trabalho docente em classes multisseriadas.
Objetivo Secundário:
objetivos específicos: a) Identificar as concepções de ruralidade subjacentes às narrativas dos professores; b) Conhecer a realidade em que se materializa a prática docente nas classes multisseriadas; e c) Inferir sobre a origem e a estruturação dos conhecimentos pedagógicos

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

necessários a prática docente em classes multisseriadas nas áreas rurais da Região Metropolitana de Salvador/BA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O pesquisador reconhece que sua pesquisa pode fazer com que o entrevistado sinta-se "invadido(a) na sua privacidade; ter a divulgação das informações registradas na pesquisa, ter seu tempo tomado para responder a entrevista". Contudo, explicita, no projeto, que a participação dos docentes é voluntária, sem custos e que a identificação será omitida/sigilosa. Além disso, o pesquisador destaca que a qualquer momento o participante poderá desistir de sua participação, sem ônus.

Benefícios:

Segundo a normativa o benéfico de uma pesquisa deve contribuir para a melhoria da atividade estudada de alguma forma, sendo diretamente ao participante da pesquisa ou indiretamente, propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade. Neste sentido, a pesquisa pode contribuir para a (re) afirmação dos professores enquanto sujeitos atores de suas histórias de formação profissional, bem como produzir conhecimentos sobre o trabalho docente nas classes multisseriadas.

Comentário: O pesquisador informa o benefício direto dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Além disso, sempre na perspectiva de orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

A pesquisa é importante com potencial para a construção de conhecimentos sobre a docência em classes multisseriadas. Além disso, promove a valorização de 10 professores, por reconhecê-los como autores de sua própria história docente.

Critério de inclusão: O pesquisador informa os seguintes critérios: "ser professor(a) efetivo(a) da rede municipal, estar ensinando em turmas multisseriadas e enquadrar-se em uma das seguintes categorias - 1. Possuir entre um e seis anos de docência. 2. Possuir entre sete e quinze anos de docência. 3. Possuir mais de quinze anos de docência.

Critérios de exclusão: O pesquisador ressalta que "Não serão incluídos como participantes da pesquisa professores contratados temporariamente, que não sejam concursados e efetivos da rede municipal de educação dos municípios de Candeias e São Francisco do Conde".
O orçamento: Registrado dentro dos aspectos da pesquisa.
O cronograma: Adequado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Na perspectiva da eticidade, conforme segue:
1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade;
2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade.
3 – A autorização institucional da proponente: Em consonância;
4 – A autorização das instituições coparticipantes: Candeias e São Francisco do Conde - Em conformidade;
5 - Folha de rosto: Em conformidade;
6 – Modelo do TCLE: Em conformidade;
7 – Modelo do Assentimento: Dispensado por não ter menores envolvidos no estudo.
8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Apresentado dentro da eticidade;
9 – Termo de concessão: Dispensado;
10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Dispensado;

Recomendações:
Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:
Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

Continuação do Parecer: 4.600.313

APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1493550.pdf	19/02/2021 00:31:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado_atualizado.pdf	19/02/2021 00:26:25	CRISTIANO LIMA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Outros	termo_proponente.pdf	25/11/2020 22:10:13	CRISTIANO LIMA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Tcle.pdf	25/11/2020 22:06:37	CRISTIANO LIMA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	25/11/2020 21:59:34	CRISTIANO LIMA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	25/11/2020 21:56:35	CRISTIANO LIMA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_institucional_candeias.pdf	25/11/2020 21:53:54	CRISTIANO LIMA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacao_institucional_sao_francisco_do_conde.pdf	25/11/2020 21:50:50	CRISTIANO LIMA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_completo.pdf	25/11/2020 21:45:50	CRISTIANO LIMA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_de_concordancia.pdf	25/11/2020 21:43:15	CRISTIANO LIMA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	25/11/2020 21:38:26	CRISTIANO LIMA DOS SANTOS ALMEIDA	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2300 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

Continuação do Parecer: 4.600.313

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SALVADOR, 19 de Março de 2021

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br