

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**Dayselane Pimenta Lopes Rezende**

**“O ponto negativo das turmas multisseriadas é não serem seriadas”**: narrativas de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais na Educação do Campo

Juiz de Fora

2024

**Dayselane Pimenta Lopes Rezende**

**“O ponto negativo das turmas multisseriadas é não serem seriadas”**: narrativas de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais na Educação do Campo

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Fernando Carneiro

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rezende, Dayselane Pimenta Lopes .

“O ponto negativo das turmas multisseriadas é não serem seriadas” : narrativas de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais na Educação do Campo / Dayselane Pimenta Lopes Rezende. -- 2024.

198 f.

Orientador: Reginaldo Fernando Carneiro

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Formação de professores. 2. Práticas pedagógicas. 3. Educação do Campo. 4. Turmas multisseriadas. 5. Anos Iniciais. I. Carneiro, Reginaldo Fernando, orient. II. Título.

**Dayselane Pimenta Lopes Rezende**

**"O ponto negativo das turmas multisseriadas é não serem seriadas"**: narrativas de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais na Educação do Campo

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 4 de setembro de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

Dr. Reginaldo Fernando Carneiro - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Rita de Cássia Reis  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Deniele Pereira Batista  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Celi Espasandin Lopes  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Dra. Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Juiz de Fora, 26/07/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Reginaldo Fernando Carneiro, Professor(a)**, em 04/09/2024, às 22:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Deniele Pereira Batista, Professor(a)**, em 05/09/2024, às 08:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Rita de Cassia Reis, Professor(a)**, em 06/09/2024, às 09:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa, Usuário Externo**, em 12/09/2024, às 11:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **Celi Aparecida Espasandin Lopes, Usuário Externo**, em 30/09/2024, às 13:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1888552** e o código CRC **33CF9172**.

---

Dedico esta pesquisa a meu filho Thiago Pimenta Lopes Rezende (in memoriam), que durante minha trajetória de doutoramento partiu para a morada eterna.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado forças para chegar até o fim.

À minha família, ao meu esposo Antônio, à minha filha Bianca, ao meu genro Matheus e aos meus netos Pedro e Lucy, que caminharam ao meu lado nessa trajetória, dando forças para não desistir.

Às minhas amigas Jane, Sandra e Marinalva, que me acolheram quando mais precisei e me apoiaram incondicionalmente durante essa caminhada.

Às professoras participantes da pesquisa, aqui menciono com nomes fictícios, Cida, Deres, Dri e Thaty, pelo aceite e pela disposição de participar da pesquisa, enriquecendo-a com suas narrativas pessoais e profissionais. Sem vocês não conseguiria caminhar até aqui.

Ao meu orientador, prof. Dr. Reginaldo Fernando Carneiro, pela compreensão, pelo incentivo e apoio durante o doutoramento. Muito mais que um orientador, um amigo que a vida me deu.

Aos meus amigos, que sempre torceram por minhas conquistas, vibrando a cada vitória e estando ao meu lado para dar apoio quando mais precisei.

À banca de doutorado, Profa. Dra. Línlya Sachs, Profa. Dra. Deniele Pereira Batista, Profa. Dra. Rita de Cássia Reis e Profa. Dra. Celi Espasandin Lopes pelas contribuições, apontamentos e aprofundamentos metodológicos e teóricos.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Varre-Sai/RJ por permitir que adentrasse nas escolas para a realização da minha pesquisa, oferecendo todas as condições necessárias para minhas idas nas às escolas.

Tudo se decide na consciência do acto. Na aceitação de que a autoleitura não constitui uma verdade mais autêntica do que as outras leituras. Na compreensão de que o exercício autobiográfico não constitui uma mera descrição, arrumação ou sistematização de factos, mas encerra sempre um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. O que se recorda é tão importante como o que se esquece (Nóvoa, 2009).

## RESUMO

A Educação do Campo foi se constituindo a partir de lutas dos movimentos sociais representando os interesses dos povos do campo, surgindo uma nova consciência desses direitos. Por nascer de um processo de lutas, as escolas do campo não estão eximidas dessas conquistas. Esta tese tem como objetivo compreender e analisar a formação e práticas pedagógicas de professores que ensinam matemática nas escolas do campo multisseriadas do município de Varre-Sai/RJ. Desdobrou-se em três objetivos específicos: analisar a formação dos professores que atuam nessas classes multisseriadas e como essa formação impacta na prática pedagógica dos mesmos; identificar práticas pedagógicas dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais em classes multisseriadas; identificar e analisar os desafios e dilemas na prática pedagógica dos professores de classes multisseriadas, que possibilitaram iniciar os caminhos para a busca de respostas para as questões norteadoras: Como é a formação e prática pedagógica dos professores que ensinam matemática nas escolas do campo multisseriadas? Como esse professor enfrenta os desafios e dilemas de ensinar em classes multisseriadas? Para tanto, utilizou-se os princípios da pesquisa qualitativa (auto) biográfica com quatro professoras que atuavam em quatro escolas do campo multisseriada do município de Varre-Sai/RJ. Para a produção de dados foram realizadas entrevistas narrativas com as participantes da pesquisa, além de narrativas escritas, do diário de campo, da observação e da construção de um biograma. A análise dos dados indicou que apesar das conquistas no âmbito da Educação do Campo, a formação específica para as professoras que atuam nas escolas do campo não é contínua e nem sempre chega ao município. Foi evidenciado ainda, a partir das narrativas das professoras participantes, que suas práticas pedagógicas são embasadas em experiências no decorrer da sua carreira, se desenvolvendo profissionalmente, muitas vezes, de modo solitário nesse processo de ensino e aprendizagem, tendo como consequência a reprodução de práticas pedagógicas centradas no livro didático, sem considerar as especificidades da escola do campo. As professoras almejam uma formação que atenda a realidade e as especificidades das turmas que lecionam, considerando a heterogeneidade dos estudantes de turmas multisseriadas, com idades e níveis de conhecimento diferentes. Assim, tornam-se necessárias políticas de formação de professores para a Educação do Campo que considere a especificidades dos povos do campo. Para tal, é preciso primeiro ter um olhar para essas escolas como sendo o centro dessas formações, abrangendo todos os órgãos responsáveis por essa formação como universidades, secretarias de educação, o professor, a coordenação pedagógica e a comunidade escolar, de forma cíclica e integrada. As narrativas possibilitaram que as professoras entrevistadas, bem como a pesquisadora, retomassem suas memórias, lembrando, relacionando diferentes dimensões de sua trajetória profissional e pessoal, constituindo assim um sujeito em formação, num processo de conhecer-se, revelando suas aprendizagens, experiências e recordações ao longo da vida. Nesse processo de apropriação compreende-se que, a partir das experiências vividas pelas professoras, o trabalho com as narrativas propiciou o entendimento da formação como um processo que se constrói e se reconstrói ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Práticas pedagógicas. Educação do Campo. Turmas multisseriadas. Anos iniciais.

## ABSTRACT

Countryside Education was formed from the struggles of social movements representing the interests of countryside people, resulting in a new awareness of these rights. Because they were born from a process of struggle, countryside schools are not exempt from these achievements. This thesis aims to understand and analyze the education and pedagogical practices of teachers who teach mathematics in multigrade countryside schools in the municipality of Varre-Sai/RJ. It unfolded into three specific objectives: to analyze the education of teachers who work in these multigrade classes and how this education impacts their pedagogical practice; identify pedagogical practices of teachers who teach mathematics in the early years in multigrade classes; identify and analyze the challenges and dilemmas in the pedagogical practice of teachers in multigrade classes, which made it possible to begin the search for answers to the guiding questions: What is the education and pedagogical practice of teachers who teach mathematics in multigrade countryside schools like? How does this teacher face the challenges and dilemmas of teaching in multigrade classes? To this end, the principles of qualitative (auto) biographical research were used with four teachers who worked in four multigrade countryside schools in the city of Varre-Sai/RJ. To produce data, narrative interviews were carried out with the research participants, in addition to written narratives, field diaries, observation and the construction of a biogram. Data analysis indicated that despite the achievements in the field of Countryside Education, specific education for teachers who work in countryside schools is not continuous and does not always reach the municipality. It was also evident, from the narratives of the participating teachers, that their pedagogical practices are based on experiences throughout their career, developing professionally, often, in a solitary way in this teaching and learning process, resulting in the reproduction of pedagogical practices centered on the textbook, without considering the specificities of countryside schools. Teachers aim for education that meets the reality and specificities of the classes they teach, considering the heterogeneity of students in multigrade classes, with different ages and levels of knowledge. Therefore, teacher education policies for Countryside Education that consider the specificities of countryside people are necessary. To do this, it is necessary to first look at these schools as being the center of this education, covering all the bodies responsible for this education such as universities, education departments, the teacher, the pedagogical coordination and the school community, in a cyclical and integrated way. The narratives allowed the interviewed teachers, as well as the researcher, to revisit their memories, remembering, relating different dimensions of their professional and personal trajectory, thus constituting a subject in education, in a process of getting to know themselves, revealing their learning, experiences and memories throughout life. In this process of appropriation, it is understood that, based on the experiences lived by the teachers, the work with the narratives provided an understanding of education as a process that is constructed and reconstructed throughout life.

**Keywords:** Teacher education. Pedagogical practice. Countryside Education. Multigrade classes. Early years.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo de biograma construído .....	40
Quadro 2 - Eixos de análise dos dados .....	45
Quadro 3 - Perfil do município de Varre-Sai .....	46
Quadro 4 - Composição das turmas – escolas do município.....	47
Quadro 5 - Perfil biográfico da trajetória profissional das professoras participantes.....	49
Quadro 6 - Teses e dissertações.....	55
Quadro 7 - Distribuição das pesquisas por instituição .....	58
Quadro 8 - Resumo dos pressupostos quanto a formação de professores.....	81
Quadro 9 - Marcos legais da Educação do Campo .....	97

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara da Educação Básica
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da reforma Agrária
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFF	Instituto Federal Fluminense
INMETRO	Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LedoC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
Profa	Programa de Formação Continuada em Alfabetização e Letramento
PRONERA	Política Nacional de Educação na Reforma Agrária
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UEZO	Fundação Centro Universitário da Zona Oeste do Rio de Janeiro

UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFEI	Universidade Federal de Itajubá
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	16
2 RECONTANDO A HISTÓRIA E TRILHANDO OS CAMINHOS .....	22
3 METODOLOGIA E PERCURSO METODOLÓGICO .....	30
3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	30
3.2 DISPOSITIVOS UTILIZADOS NA PRODUÇÃO DE DADOS .....	33
3.4 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO: DESCRIÇÃO DO PERFIL DO MUNICÍPIO E DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	45
4 FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	53
4.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS?.....	53
4.1.1. Olhares sobre a formação de professores da Educação do Campo .....	59
4.1.2. Olhares sobre as práticas pedagógicas de professores de escolas do campo.....	67
5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	76
5.1 CONVERSANDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	76
5.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS.....	84
6 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CENÁRIO DE LUTAS, CONQUISTAS E DESAFIOS .....	93
6.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	93
6.2 A ESCOLA DO CAMPO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO.....	104
6.3 ESCOLAS MULTISSERIADAS: RETROCESSOS, DESAFIOS, IMPLICAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA ....	113
7 PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA MULTISSÉRIE ....	126
7.1 “ESCOLHI SER PROFESSORA POR INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA E POR FALTA DE OPÇÃO” .....	126
7.2. “DAR AULAS EM TURMAS MULTISSERIADAS É UM TRABALHO DESAFIADOR E CANSATIVO” .....	136
7.3. “UMA FORMAÇÃO QUE LEVE A UM AUMENTO REAL DA PRODUTIVIDADE, QUE SEJA VINCULADA À REALIDADE DO PROFESSOR QUE ATENDE ALUNOS COM IDADES E NÍVEIS DE CONHECIMENTO DIFERENTES” .....	145
7.4 “PARA ENSINAR MATEMÁTICA GOSTO DE USAR MATERIAL CONCRETO”. 161	
8 O ESCREVER E O REFLETIR SOBRE SI E SUA PRÓPRIA PRÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	171
REFERÊNCIAS .....	180

APÊNDICE A – DISPOSITIVOS DE PRODUÇÃO DE DADOS .....	195
APENDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	197

## 1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre a educação é de suma importância para apontar caminhos possíveis na formação de professores e que de certa forma reflete nas suas práticas pedagógicas. Nesse processo de reflexão deve-se, primeiramente, compreender a educação como um direito de todos, independentemente de em qual contexto ela ocorre.

No que se refere à educação num contexto rural, não se pode negar a importância dos movimentos sociais na luta por uma educação voltada aos interesses dos povos do campo (Caldart, 2004). Arroyo (1999, p. 18) destaca que os movimentos sociais do campo representam “uma nova consciência dos direitos, à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e à educação”. E nesse conjunto de lutas e conquistas é que o sujeito do campo se reconhece como sujeito de direitos.

Para Caldart (2004, 2007, 2012), Hage (2011) e Arroyo (1999, 2004, 2006), as discussões sobre Educação do Campo só tiveram uma amplitude considerável quando os sujeitos do campo se recusaram a aceitar o que estava sendo imposto em relação à educação, exigindo que se valorizasse suas identidades, culturas e produções, aproximando escola e comunidade, compreendendo o sujeito do campo como aquele que produz conhecimento.

A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (Caldart, 2012, p. 259, grifo da autora).

Caldart (2012) descreve como vem sendo constituída a Educação do Campo a partir das lutas dos movimentos sociais pela efetivação de políticas públicas de forma que, de fato, atinjam os sujeitos do campo atendendo a suas demandas e enfatizando os saberes existentes nas comunidades.

Quando refletimos sobre a construção histórica da educação brasileira, a trajetória da educação rural foi marcada por um período de discriminação e considerada de baixa qualidade por muitos (Arroyo, 1999). Somente com a consolidação da Educação do Campo, a partir da luta dos movimentos sociais, que a escolarização dos sujeitos do campo foi viabilizada e,

notadamente, oferecida pelas escolas multisseriadas. Para Parente (2014), a população do campo esteve à margem da educação escolar, fato este que sofreu mudanças com a democratização da educação e a luta dos movimentos sociais do campo.

A democratização da educação, possibilitando o acesso à educação a todos, trouxe à tona a discussão referente ao tipo de escola construída para atender a demandas reduzidas em localidades distantes e/ou isoladas. Nesse espaço e contexto nasceu e se disseminou a chamada multisseriação. A escola multisseriada, como opção de organização que atende a um número reduzido de sujeitos, num espaço pequeno e com poucos profissionais, pode ser caracterizada como política de democratização do acesso à educação, ainda que tenha relegado a segundo plano as necessárias opções pedagógicas (Parente, 2014, p. 57-58).

Parente (2014) retrata a constituição da escola multisseriada que caracteriza a democratização do ensino. Porém, aponta o fato de essas escolas deixarem para segundo plano as opções pedagógicas. É fato que a escola multisseriada atende a população do campo, mas sua concepção pedagógica, currículo, formação e práticas pedagógicas de professores são bandeiras da luta dos movimentos sociais do campo por uma educação de qualidade.

Nesse contexto da Educação do Campo e de escolas multisseriadas, considerou-se nesta tese, a importância de se compreender a formação e a prática pedagógica de professores que ensinam matemática nos anos iniciais nessas escolas, a partir da realização da pesquisa (auto) biográfica como fonte de produção de dados. Assim, surge o presente trabalho intitulado “O ponto negativo das turmas multisseriadas é não serem seriadas”: narrativas de professoras que ensinam matemática nos anos iniciais na Educação do Campo

O recorte sobre as escolas multisseriadas se faz presente, nesta tese, por considerar a importância delas para os povos do campo como sendo, muitas vezes, a única opção para o acesso à educação e está presente em quase todo o território brasileiro, principalmente, na zona rural ou em comunidades de difícil acesso. Por outro lado, essas escolas, geralmente, são a única alternativa de acesso à escolarização para os filhos dos trabalhadores rurais, o que indica sua importância e de como precisam ser reinventadas e não ignoradas (Arroyo, 2006).

Nesse sentido, não podemos ignorar que as escolas do campo existem e que precisam urgentemente de mudanças em relação à sua concepção. Não é simplesmente ter uma escola no campo que reproduza o paradigma seriado urbano para aumentar as estatísticas de acesso à educação. É preciso ter um novo olhar para as escolas do campo, considerando suas especificidades na construção do currículo, de práticas pedagógicas e de políticas de formação de professores.

Ressalta-se que o contexto multisseriado ainda provoca incômodo para muitos indivíduos, pois traz à tona temas que envolvem a luta dos movimentos sociais por uma educação de qualidade, trabalho pedagógico do aluno, necessidade de currículo adequado aos povos do campo, formação de professores e dos trabalhadores (Hage, 2005).

Parente (2014) considera que a multisseriação expõe um problema historicamente constituído em relação à educação dos povos do campo.

A multisseriação é uma prática que incomoda. E vem incomodando cada vez mais porque é a partir dela que são expostos muitos dos históricos problemas educacionais: escassa infraestrutura material, pedagógica, administrativa e de recursos humanos; condições precárias de trabalho e de formação docente (Parente, 2014, p. 58-59).

Também se considerou, nesta tese, formação e práticas pedagógicas de professores que ensinam matemática nos anos iniciais com o intuito de compreender o fazer desse docente nas turmas multisseriadas. Passos e Nacarato (2018, p. 120) consideram que “os professores que ensinam Matemática nos anos iniciais, na sua grande maioria, provêm de cursos de formação que deixam sérias lacunas para o ensino de Matemática”. E isso volta-se para a busca de cursos de formação continuada que visam suprir essas lacunas, utilizando um diálogo reflexivo com a teoria.

Dessa forma, considera-se como tese que é fundamental a criação de políticas de formação inicial e continuada de professores que trabalham nas escolas do campo, considerando todas as especificidades e singularidades desse contexto que, inclusive, são desconsiderados pelos documentos oficiais recentes. E que essas políticas cheguem para todos os professores das escolas do campo, independente da região em que se localizam. Por outro lado, torna-se necessário que as práticas pedagógicas das professoras que atuam nas escolas do campo sejam divulgadas e valorizadas.

Diante do exposto, a origem do percurso investigativo, nesta tese, iniciou-se em relação as experiências vividas pela pesquisadora enquanto aluna de uma escola multisseriada e, após concluído o curso Normal em Nível Médio, seu retorno a mesma escola como professora em que se deparou com uma realidade diferente do que viveu em sua formação e muito próxima a sua vivência como aluna. Entretanto, a reflexão sobre a própria prática e o acompanhamento do trabalho de colegas professoras que atuam em escolas do campo propiciaram o interesse pela pesquisa desta tese.

Reconhecendo que a reflexão sobre a própria prática não é uma tarefa fácil e de acordo com Prado, Ferreira e Fernandes (2011, p. 143) “não é um processo espontâneo do profissional da educação isolado na rotina escolar. É preciso que haja uma intencionalidade explícita provocada também por algum elemento externo [...]”, é com essa intencionalidade que a pesquisadora definiu as questões e os objetivos desta pesquisa.

Construiu-se, assim, a problemática da pesquisa tendo como questões norteadoras:

*Como é a formação e a prática pedagógica dos professores que ensinam matemática em escolas do campo multisseriadas?*

*Como esses professores enfrentam os desafios e dilemas de ensinar em classes multisseriadas?*

Como objetivo geral tem-se:

Compreender e analisar como ocorre a formação e a prática pedagógica de professores que ensinam matemática nos anos iniciais em escolas multisseriadas.

Estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) analisar a formação dos professores que atuam em classes multisseriadas e como essa formação impacta em suas práticas pedagógicas;
- 2) identificar e analisar práticas pedagógicas dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais em classes multisseriadas;
- 3) identificar e analisar os desafios e dilemas na prática pedagógica dos professores de classes multisseriadas.

Assim, considerando as diversas formas de expressão do ato narrativo, procurou-se significar e reinterpretar as experiências que marcaram a formação e práticas pedagógicas dos professores que atuam nas escolas multisseriadas (Souza; Meireles, 2018), a partir da pesquisa (auto) biográfica (Delory-Momberger, 2012; Souza, 2004, 2014). Baseada nos “princípios epistemológicos e metodológicos da pesquisa (auto) biográfica” (Souza, 2014, p.42), destaco a importância da análise interpretativa-compreensiva das entrevistas narrativas e das narrativas escritas propriamente ditas, buscando a centralidade “nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos” (Souza, 2014, p. 43), de forma subjetiva e reflexiva.

Para melhor compreensão, a tese foi organizada da seguinte maneira: neste primeiro capítulo, introdutório, procuro narrar minhas motivações e intenções com o objeto, as questões e os objetivos da pesquisa.

No segundo capítulo, apresento a narrativa da minha trajetória como aluna e professora de turmas multisseriadas e os motivos que me levaram a pesquisar essa temática, destacando os desafios e dilemas vivenciados.

No terceiro capítulo, discuto o percurso metodológico percorrido na pesquisa com o intuito de esclarecer os caminhos desta investigação. Para tanto, dividi o capítulo em subseções nas quais procuro descrever caminhos da pesquisa, a metodologia adotada, caracterização dos sujeitos da pesquisa e descrição dos procedimentos de produção dos dados. Apresento e discuto a pesquisa (auto) biográfica como procedimento de pesquisa.

No quarto capítulo, apresento a revisão da literatura a partir de um mapeamento de pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, no período de 2011 a 2022, cujo objetivo foi o de identificar as pesquisas que possuem como campo de estudo formação e práticas pedagógicas de professores que ensinam matemática no contexto da Educação do Campo. O capítulo foi dividido em três seções: primeiramente, apresento de forma geral como foi o processo de pesquisa e de quais programas e universidades as pesquisas originavam e, em seguida, as teses e as dissertações foram divididas em duas categorias: formação de professores e práticas pedagógicas, constituindo as duas últimas seções.

O quinto refere-se à formação de professores, com ênfase na formação inicial e continuada, de maneira a contribuir para a reflexão sobre a formação e prática docente dos professores das turmas multisseriadas.

No sexto capítulo, apresento uma breve reflexão sobre a Educação do Campo, apontando sua trajetória de lutas e conquistas dos movimentos sociais, bem como o fortalecimento da Educação do Campo no âmbito nacional. No decorrer do capítulo, dividido em subseções, discuto a formação de professores da Educação do Campo que ensinam matemática e atuam em escolas multisseriadas.

No sétimo capítulo, apresento a análise dos dados produzidos que foi sendo construída durante o processo de investigação, a partir do movimento de entrevistar narrativamente, observar, transcrever, refletir e registrar no diário de campo relatos que ajudaram a construir essa análise. Os dados foram produzidos a partir das narrativas de quatro professoras que ensinam matemática em turmas multisseriadas nas escolas do campo do município de Varre-

Sai/RJ, incluindo em alguns momentos excertos de minhas memórias registradas em meu diário de campo.

E, por fim, no último capítulo, apresento algumas considerações sobre a tese desenvolvida, com o título “O escrever e o refletir sobre si e sua própria prática: algumas considerações finais”. Nesse capítulo, procuro tecer algumas conclusões e (in)conclusões (Souza, 2004), pois não considero que a pesquisa tem fim, mas que aponta caminhos para outras investigações necessárias para a formação e práticas pedagógicas de professores que ensinam matemática nas escolas do campo multisseriadas.

## 2 RECONTANDO A HISTÓRIA E TRILHANDO OS CAMINHOS

Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (Larrosa, 2011, p. 6)

Para compreender os motivos que me levaram a pesquisar sobre a formação e as práticas pedagógicas de professores que ensinam matemática em classes multisseriadas, primeiramente, precisarei contar sobre a minha experiência nesse contexto.

O desejo de investigar não se deu porque li um livro sobre o assunto ou porque queria conhecer essa realidade. Na verdade, essa realidade fez parte da minha trajetória desde a infância. E assim, escolhi esta epígrafe de Larrosa (2011) para iniciar a minha narrativa, considerando minhas palavras, ideias, inquietações, sentimentos, reflexões, pois a experiência tem lugar e esse lugar sou eu.

Recontar a minha trajetória de vida, fez-me pensar sobre as experiências adquiridas durante os anos, sejam pessoais ou profissionais. E com essa epígrafe, recontarei minha história de vida, procurando expor meus sentimentos, reflexões e experiências. Com esse pensamento, irei delinear os motivos que me levaram a pesquisar sobre a formação e as práticas pedagógicas de professores que ensinam matemática, com um olhar voltado para o contexto multisseriado.

O contexto multisseriado faz parte da minha vida escolar desde o meu primeiro dia de aula, quando tinha 7 anos, idade em que as crianças daquela época podiam ser matriculadas na escola. Não frequentei a Educação Infantil, pois na época não existia oferta dessa modalidade na escola da zona rural. Hoje refletindo sobre a não oferta da Educação Infantil nas escolas da zona rural, percebo um preconceito com essas escolas. Por que a população do campo não tinha direito a receber a Educação Infantil? Seríamos diferentes, inferiores à população urbana?

Naquele dia, acordei cedo, ainda estava escuro, acendi a lamparina, pois ainda não tinha energia elétrica em minha casa. Tomei café, arrumei-me e esperei meus irmãos para irmos à escola. Lembro-me até hoje do cheiro do lápis e do caderno novo que meu pai tinha comprado. Morava na zona rural, distante uns 4 quilômetros da escola. E assim, fomos para a escola, a pé, de chinelo de dedo, com a melhor roupa e feliz. Era o meu primeiro dia de aula.

Chegando à escola, a única professora recebeu-me com um sorriso e alegria. Depois de rezar e conversar com os alunos, fomos para uma sala de aula. Sentamo-nos em cadeira duplas, de madeira, de acordo com a orientação da professora. Olhei para o lado e vi meus irmãos na mesma sala. Havia muitos alunos, a sala estava cheia e apenas uma professora para ensinar. Naquele momento, a professora começou a ensinar e para cada grupo de alunos, ela explicava uma coisa diferente.

Eu ganhei uma cartilha, ia aprender a ler. Os alunos sempre se sentavam juntos de acordo com a série que estavam. Lembro-me muito bem que a primeira lição foi aprender a escrever o meu nome. E aquele foi um ano de descobertas. Aprendia o conteúdo que era destinado para mim e ouvia o dos outros alunos, pois todos estavam ali, na mesma sala, com a mesma professora.

No ano seguinte, mais uma professora chegou na escola. Agora, eram duas. Os alunos foram divididos. Como não tinha mais sala, uma professora teve que dar aulas na área de lazer, o local em que brincávamos, merendávamos e fazíamos fila para entrar. Agora, era sala de aula e para ir ao banheiro, tínhamos que passar nessa área, que era a sala de aula da outra professora. Nessa escola, estudei até a 4ª série (5º ano). Foram anos de alegrias, tristezas e inquietações. Tudo tão difícil, mas ao mesmo tempo tão prazeroso. Ali aprendi a ler, a escrever, a fazer contas e a sonhar. Queria estudar mais.

Em 1987, os estudos encerraram-se para mim naquela escola. Para continuar teria que ir para a cidade. Mas como? Não havia ônibus, carro e tampouco condições para estudar. Chegando ao final do ano, a angústia só crescia. Como iria fazer para continuar estudando, se a única escola que oferecia o “ginásio” (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) e o 2º grau (Ensino Médio) ficava na cidade, distante mais de 8 quilômetros da minha casa?

Nesse ano, as coisas ficaram melhores para nós, da roça. O café melhorou de preço e meu pai comprou uma bicicleta para cada filho. Éramos quatro irmãos e mal sabia que aquela bicicleta seria a minha companheira de jornada!

No ano de 1988, fui estudar na cidade. O primeiro dia de aula foi o pior daquele ano. Era um sentimento de alegria, misturado com ansiedade e medo. Não conhecia ninguém e era acostumada apenas com uma professora. Não tive outra professora durante os meus primeiros anos de escolaridade, sempre era a mesma. Quando cheguei naquela escola da cidade, tudo era diferente. Muitos professores, não conhecia ninguém, estava perdida... que sensação horrível! Além disso, ainda implicavam comigo por ser da roça. Que dia horrível foi aquele! Mas não desisti e naquela escola estudei até a conclusão do Ensino Médio.

E como fazia para chegar à escola? Lembram daquela bicicleta que ganhei? Ela foi a minha companheira de estrada. Todos os dias acordava bem cedo, saía de casa ainda escuro e de bicicleta. Levava quase uma hora para chegar à cidade e tinha que estar na escola antes das 7 horas, senão não poderia entrar e ainda levava advertência. E assim, os anos foram passando e foram sete anos de idas e vindas, com sol, chuva, poeira e cansaço. Mas todos os dias estava presente na escola.

Naquela época, nem sempre tinha merenda na escola. Muitas vezes, só bebia água e ia comer alguma coisa quando chegava em casa, por volta das 13 horas. Foram anos de muita luta, mas venci.

Em 1994, foi o último ano naquela escola. Foi o ano em que concluí o Ensino Médio. Fiz Formação de Professor em nível médio, porque era o único curso oferecido nesse nível de ensino. Naquele ano, tornei-me professora. Era um orgulho para meus pais. A única dos quatro filhos que conseguiu finalizar e ter um diploma de professora. Os meus irmãos só fizeram o Ensino Fundamental. Naquela época, já era suficiente para quem morava na roça. Nos três anos do curso de Formação de Professores, compreendi que realmente queria ser professora. Estava encantada com a possibilidade de poder ensinar.

Até aqui quis contar um pouco da minha trajetória enquanto estudante, pois refletir sobre essa época me fez rever que fui aluna de uma escola multisseriada e que muitas dificuldades relatadas pelos professores que atuam nesse contexto, eu vivi como aluna. Mas a história não para por aí.

No meu último ano de estudo, o prefeito da cidade resolveu premiar os três melhores alunos que estavam concluindo a Formação de Professores com um emprego e eu estava entre eles. Já tinha uma certeza para o ano seguinte: teria o meu primeiro emprego, iria ser professora. Onde? Ainda não sabia. Então, em março de 1995, fui até a Secretaria Municipal de Educação do município de Varre-Sai – RJ para fazer o meu contrato de trabalho. O município era recém-emancipado, ainda não havia ocorrido concurso público e naquele dia descobri que iria trabalhar naquela escola que estudei nos meus primeiros anos. Voltaria agora como professora. Foi a melhor sensação do mundo! Era uma mistura de alegria, euforia e insegurança!

E lá estava eu dando aulas, na mesma escola que estudei, que meu pai estudou. Era professora de uma turma multisseriada. Um desafio, pois na minha formação de professores não aconteceu nenhuma discussão sobre esse contexto. O que eu sabia vinha da minha experiência como aluna e, inicialmente, repliquei aquilo que a minha professora fazia na época

em que eu estudava e que eu achava que dava certo, mas agora os tempos eram outros. As coisas estavam mudando.

Sinceramente, foi o pior ano da minha vida como profissional. Sentia-me só e não estava sabendo lidar com aquela situação. Fiz o que pude e o que entendia ser certo. Os alunos aprenderam, mas não como deveriam. Tinha que alfabetizar, ensinar matemática, ciências, história e geografia em uma turma de 30 alunos, 2ª e 3ª séries (3º e 4º ano). Muitos alunos ainda não sabiam ler e precisavam de um atendimento individualizado. Fazia o que era possível, mas foi muito difícil.

Aprendi a dar aulas em turmas multisseriadas apenas com a minha experiência, observando o que dava certo e aprendendo com os erros. Nesse momento, cito Larrosa (2011) reforçando que nesse movimento de ida e de volta é que fui aprendendo a ser professora.

Poderíamos dizer, portanto, que a experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero etc. Poderíamos dizer que o sujeito da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, que se altera, que se aliena (Larrosa 2011, p. 6-7).

Nessa saída de mim mesmo, busquei dialogar com outros colegas de profissão para aprender a ensinar. Não desisti, procurei ajuda. Queria continuar estudando, fazer faculdade, mas naquele momento era inviável e impossível. Não tinha faculdade por perto, teria que me deslocar para outro município para estudar e meu pai não permitiu. Não estudei e, em 1996, me casei. Logo vieram os filhos: em 1998 nasceu minha filha Bianca e, em 1999, nasceu meu filho Thiago.

Nesse movimento de ida e volta, na busca de melhoria da minha prática, reencontrei uma minha amiga de infância que estava entre os três melhores alunos da turma de 1994. Ela também ganhou um contrato em 1995, mas agora já tínhamos feito o concurso. Já éramos efetivas. Ela trabalhava numa escola próxima a minha e juntas pensamos em formas de melhorar a nossa prática. Coincidentemente, dávamos aulas para os mesmos anos de escolaridade e, então, poderíamos pensar em práticas pedagógicas juntas. E assim, fizemos.

Toda semana nos reuníamos para planejar as aulas. Escrevemos e desenvolvemos um projeto interdisciplinar. Assim, conseguimos dar conta de todas as disciplinas, sem ser cansativo para os alunos. Foi o melhor ano de minha profissão. A partir desse trabalho, não me

sentia só. Sabia que podíamos contar uma com a outra. Os alunos estavam aprendendo e isso era gratificante. Com esse projeto, levamos um pouco do saber popular para a sala de aula. Valorizamos o conhecimento do aluno e as histórias da comunidade. Os alunos tinham interesse. Levamos a sala de aula para além dos muros da escola por meio do diálogo. Sem saber muito sobre a teoria, procuramos pensar em estratégias pedagógicas que pudessem ajudar no aprendizado das crianças e que valorizassem os seus saberes, o que corrobora com as ideias de Costa (2019, p. 113),

As práticas pedagógicas do professor devem sinalizar para a efetivação de uma ação dialógica, a partir do planejamento coletivo que permita a todos se expressarem, para só depois sistematizar os conhecimentos e estratégias de assimilação de novos saberes, em concordância às necessidades cognitivas dos estudantes.

Essa busca por alternativas que pudessem ajudar na minha prática pedagógica e para que os alunos aprendessem, fui aprendendo a ser professora. Queria ver neles o mesmo desejo de ir à escola que tinha quando era aluna. Assim, fui pensando nessa ação dialógica para continuar nesse processo. Os anos foram passando e ia aprendendo como dar aulas em uma turma multisseriada. Não me lembro de nenhuma formação específica para professores que atuavam nessas turmas. As formações eram pensadas para todos e sempre como se estivéssemos trabalhando nas turmas seriadas, apenas com um ano escolar. Os materiais didáticos oferecidos também não colaboravam para o trabalho na turma multisseriada.

Estava inquieta, precisava de algo mais. Queria estudar, buscar alternativas. Não estava conformada com essa situação. Falava com meus alunos que tinha estudado naquela escola e, agora, meus filhos também estudavam lá. Eles já puderam ir à escola bem cedo, com três anos de idade, pois, essa escola também ofertava a Educação Infantil, mas todo mundo na mesma sala, crianças de 3 a 5 anos. A escola para mim era o local que tinha a história de várias gerações. Não era apenas um lugar para aprender a ler e a escrever. Fazia parte da minha vida. Foi onde meu pai estudou, eu estudei e meus filhos estudaram. Ainda tenho sobrinhos que estudam lá.

Essa minha inquietação, fez-me prosseguir nos estudos e, em 2001, ingressei em um curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade semipresencial, oferecido por um consórcio de universidades e instituições de ensino superior públicas<sup>1</sup>. Tinha dois filhos

---

<sup>1</sup> O Consórcio CEDERJ reúne as universidades e instituições de ensino superior (IES) públicas com o objetivo de levar educação superior pública, gratuita e de qualidade para todo o Estado do Rio de Janeiro, por meio de cursos na modalidade EaD (Educação a Distância). Atualmente, fazem parte do Consórcio o CEFET/RJ, o IFF, o IFRJ, a FAETEC, a UENF, a UERJ, a UEZO, a UFF, a UFRJ, a UFRRJ e a

pequenos, não podia pagar e nem frequentar uma faculdade todos os dias e essa foi a melhor opção. Fiz matemática, primeiro por gostar e segundo porque era a única opção de curso oferecido nesta modalidade na época.

Apesar de ser um curso de matemática e não pedagogia, muita coisa que aprendia com as disciplinas pude aproveitar na minha prática pedagógica e, durante 4 anos, fui aprendendo um pouco mais. Até que em 2005, concluí o curso e tornei-me uma professora com nível superior que ainda lecionava em turmas multisseriadas dos anos iniciais na mesma escola. Logo após a minha formatura, em 2006, passei a ser tutora, hoje chamado de mediadora, de algumas disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática, no mesmo polo regional que estudei. Fiquei por 8 anos como tutora até que me desliguei da função, pois tinha que ajudar a cuidar de meu pai que estava doente.

Em 2007, desliguei-me da escola e fui buscar outras oportunidades. Iniciei um Mestrado em Engenharia de Produção, mas por motivos pessoais não consegui concluir. Fiquei frustrada e desmotivada, mas não desisti e percebi que minha afinidade estava na área de Educação. Fiz duas especializações, na modalidade a distância, uma na área de matemática e outra na área de gestão.

Não desisti dos meus sonhos até que, em 2015, entrei para o Mestrado em Educação Matemática na Universidade Federal de Juiz de Fora. Foi no mestrado que realmente me encontrei. Nessa época, já tinha outra matrícula no município vizinho ao de minha residência, agora dando aulas para os anos finais do Ensino Fundamental. Minha pesquisa foi voltada para o processo de ensino e aprendizagem usando a investigação matemática como metodologia de ensino. Foi um período gratificante. Eu podia finalmente unir a teoria a minha prática.

Reporto-me novamente a Larrosa (2011), que diz que a experiência está em mim, com todas as emoções possíveis. Foi em 2015, que tive a primeira grande perda da minha vida. Meu pai faleceu. Foi um dos piores momentos da minha vida pessoal. Tive várias perdas, mas quando ele se foi, achei que não ia prosseguir. Continuei e consegui, em março de 2017, realizar a defesa da minha dissertação e concluir o mestrado. Fui a primeira professora dos municípios que trabalho a ter título de mestra.

---

UNIRIO. No entanto, apenas ofertam cursos o CEFET/RJ, a UENF, a UERJ, a UFF, a UFRJ, a UFRRJ e a UNIRIO. As universidades são as responsáveis por toda a formação acadêmica do estudante, desde a sua entrada até a diplomação, cabendo à Fundação CECIERJ a gestão do Consórcio. Hoje, o CEDERJ oferta 15 cursos de graduação na modalidade a distância em 33 polos regionais, estando prevista, para 2020, a ampliação para 35 polos e 17 cursos. Disponível em: <<https://www.cecierj.edu.br/consorcio-cederj/>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

No mesmo ano, participei do processo seletivo para o Doutorado em Educação também Universidade Federal de Juiz de Fora. E foi aí que surgiu o desejo de pesquisar no contexto multisseriado. Durante a escrita do projeto, fiquei imaginando como poderia pensar numa investigação que mais uma vez pudesse ter relação com a minha experiência. Trocando ideias, escrevi um projeto e depois de várias etapas fui aprovada no Doutorado, iniciando o mesmo em 2018.

O primeiro ano no Doutorado foi de muito aprendizado e aprofundamento das ideias da minha investigação. Sempre conversava com o orientador e amigos de caminhada. Comecei a realizar o levantamento das teses e das dissertações e a realizar leituras sobre formação de professores e práticas pedagógicas.

Além do Doutorado, outras oportunidades foram surgindo. Fui convidada para fazer parte de uma Comissão Técnica do Ministério da Educação – MEC – para ajudar na coordenação de avaliação de tecnologias educacionais no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Foi um período de muito aprendizado e troca de experiência.

Tudo parecia estar bem, até que o ano de 2019 iniciou. Exatamente no dia 7 de janeiro tive a minha maior perda. Meu filho, de apenas 19 anos, se foi. Naquela tarde, recebi uma ligação que nenhuma mãe deveria receber na vida. E naquele momento meu mundo caiu. Um pedaço de mim foi embora para sempre. E aí veio a maior dor que uma mãe poderia ter em sua vida. Nada mais fazia sentido. O tempo foi passando e minha vontade de desistir de tudo era muito grande.

Prossigui, bem devagar, com os amigos me apoiando e com a compreensão do meu orientador. Foi um ano de muita dificuldade e angústia. Não conseguia escrever o suficiente. Fui fazendo as disciplinas e aos poucos preparando o projeto para submetê-lo ao Comitê de Ética. Assim, fui fazendo, afinando o que realmente gostaria de investigar e pensando em como a minha pesquisa poderia contribuir para formação e as práticas pedagógicas dos professores que atuam no contexto multisseriado.

E nesse momento de idas e voltas, lembrei que quase não estudei matemática quando frequentava a escola multisseriada. A professora tinha que dar conta de todos os alunos e de todas as disciplinas e, naquele momento, se preocupou muito mais em ensinar a ler e a escrever. Em matemática aprendi o básico, as quatro operações, expressões numéricas e algumas grandezas e medidas. Geometria praticamente não foi ensinada. Estudei em uma época que conjuntos era o primeiro conteúdo que aprendíamos. E como a professora ensinava? Aulas expositivas, quadro negro e o livro didático. Lembro-me que quando a situação ficava difícil, a

professora pedia para os alunos adiantados passarem atividades no quadro para os demais alunos. Esse fato era uma situação muito comum na escola em que estudava.

Quando retornei à escola como professora, a maneira como ensinava refletia a mesma forma de ensinar da minha professora na infância. Parente (2014) destaca que ao optar pela multisseriação, nem sempre os sistemas de ensino disponibilizam um conjunto de orientações pedagógicas.

Não são dadas ao professor, na maioria das vezes, orientações de como atuar numa organização multisseriada. Essa ausência de orientação leva, muitas vezes, a reproduções do modelo seriado na própria multissérie, o que acarreta trabalhos duplicados ou, até mesmo, quintuplicados, tendo em vista a junção de alunos matriculados em diferentes séries/anos (Parente, 2014, p. 59).

É exatamente assim que fazia enquanto professora. Reproduzia as orientações do modelo seriado na multissérie, pois faltava orientações pedagógicas para o trabalho com a multissérie. Na verdade, sentia-me solitária no ato de ensinar, mesmo tendo mais colegas na escola, cada um exercia sua função da maneira que achava correta e, muitas vezes, essa maneira estava fadada ao fracasso. E atualmente, será que alguma coisa mudou? Os professores continuam solitários e sem orientações pedagógicas adequadas a realidade do campo? Os professores estão tendo acesso à formação voltada para as especificidades do campo? Esses questionamentos nos permitem refletir sobre as escolas do campo e a nossa própria prática.

No próximo capítulo, procuro descrever o percurso metodológico que possibilitou esclarecer minhas inquietações, dando subsídios para a produção de dados por meio do diálogo com as professoras participantes desta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA E PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem como objetivo relatar o percurso metodológico percorrido na pesquisa com o intuito de esclarecer os procedimentos desta investigação. Para tanto, dividi o capítulo em subseções nas quais procuro descrever caminhos da pesquisa, a metodologia adotada, descrição dos procedimentos de produção e análise dos dados, além da caracterização das participantes.

#### 3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

O cotidiano de um professor pode ser considerado como um composto de emoções, desafios, indecisões, sucesso, esperança, desânimo, ou seja, inúmeros sentimentos. Nesse conjunto de diferentes fatores é que se constrói a prática docente. Esta tese tem como objetivo compreender e analisar a formação e práticas pedagógicas de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em classes multisseriadas em escolas situadas no município de Varre-Sai, interior do Estado do Rio de Janeiro. Nesse sentido, torna-se importante e necessário problematizar “quais elementos que organizam os currículos e diferentes práticas pedagógicas”, possibilitando pensar a Educação do Campo com suas especificidades e particularidades (Duarte, 2014, p. 15).

Nessa direção, adotei a metodologia de cunho qualitativo, pois esta pesquisa se caracteriza pela observação do meio natural do indivíduo (Bogdan, Biklen, 2013), bem como possui um enfoque interpretativo e tem características de uma pesquisa (auto) biográfica, pois se consolida como,

perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas (Souza, 2014, p. 40).

Assim, tanto o pesquisador quanto os participantes da pesquisa narram suas experiências, descrevendo sua trajetória pessoal ou profissional, a partir das narrativas orais ou escritas, o que contribui para o processo de constituição dos sujeitos (Souza, 2014).

Para Abrahão (2003, p. 80), o pesquisador que trabalha com essa metodologia adota uma tradição de pesquisa reconhecendo a realidade social como “multifacetária, socialmente

construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento”. Nesse sentido, a subjetividade é característica predominante numa pesquisa qualitativa (auto)biográfica, sem se preocupar com dados exatos e prontos, mas procurando compreender o fenômeno que está sendo estudado.

Bogdan e Biklen (2013, p. 68) destacam que “os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural e não ameaçadora”. Nesse sentido, tive a preocupação de manter uma relação dialógica de modo a “vivenciar as ações de aprendizagem, de transformação e de ressignificação” (Dias; Silva, 2018, p. 143). Além disso, destaca-se o cuidado que o pesquisador qualitativo deve ter ao entrar em campo para não tratar os participantes como “sujeitos de investigação” (Bogdan; Biklen, 2013, p. 68), o que pode modificar o comportamento dos mesmos durante a pesquisa. Se a ideia é interagir com os participantes no seu ambiente natural, o pesquisador não pode agir de forma controlada e invasiva, isso porque,

[...] como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência. De modo semelhante, como os investigadores neste tipo de investigação se interessam pelo modo como as pessoas pensam sobre as suas vidas, experiências e situações particulares, as entrevistas que efectuam são mais semelhantes a conversas entre dois confidentes [...] (Bogdan; Biklen, 2013, p. 68).

Souza (2014, p. 41) destaca que esse movimento qualitativo biográfico “parte de princípios deontológicos e busca assegurar a vida, ao abrir espaços para socializações e partilhas de modos próprios de como os sujeitos vivem, se desenvolvem, aprendem, enfrentam conflitos [...]”, tendo como objetivo “explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

Assim, para Delory-Momberger (2012), o movimento biográfico procura compreender o indivíduo numa perspectiva social e cultural, num determinado tempo e espaço biográfico, explicitando a vida individual e social a partir de suas experiências vividas e narradas e caracterizando-a por meio dos princípios hermenêuticos e fenomenológicos.

No campo educacional, “as pesquisas (auto) biográficas nascem e se articulam a partir de princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a

vida e as aprendizagens-experiências” (Souza; Meireles, 2018, p. 285) presentes na formação de vários atores, entre os quais, podemos considerar os professores que são focos desta pesquisa.

Considerando as diversas formas de expressão do ato narrativo, é possível significar esses diversos modos que os sujeitos narram a vida, a partir de experiências marcantes de formação e de sentidos que são atribuídos no decorrer das narrativas (Souza; Meireles, 2018). Para Passeggi e Souza (2016, p. 8), no “processo de biografização, a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele”, o que podemos considerar como um processo permanente de aprendizagem que busca compreender a constituição dos indivíduos sócio-historicamente.

Abrahão (2013, p. 85) considera que o estudo (auto) biográfico é também a “construção da qual participa o próprio investigador”, visto que ao trabalhar com narrativas, o pesquisador participa ativamente da elaboração de uma memória que quer transmitir, captando sentidos de uma vida social. De fato, a subjetividade está presente em todo o processo de um estudo (auto) biográfico, pois “ao narrar experiências pessoais e coletivas, os sujeitos elaboraram conhecimentos sobre si e sobre seus mundos sociais, possibilitando por meio de suas experiências a construção de um conhecimento singular” (Souza; Meireles, 2018, p. 291).

Bolívar, Domingo e Fernández (2001) entendem que a metodologia (auto) biográfica e a abordagem narrativa podem ser consideradas uma abordagem de pesquisa e uma prática de formação. Enquanto abordagem de pesquisa, os autores as consideram como uma subárea da pesquisa qualitativa, com uma forma de escrever distinta das pesquisas tradicionais, tendo um modelo específico de análise e de descrição dos dados em forma de narrativas. Ressaltam que como prática de formação permitem fazer uma articulação com experiências, saberes, competências profissionais e trajetória profissional que são coproduzidas por todos os participantes.

Souza e Cruz (2017, p. 172) reforçam que a “pesquisa (auto) biográfica toma como um de seus princípios histórias e trajetórias de vida-formação dos professores”, o que contribui para a construção de conhecimentos mais próximos da realidade e das necessidades do trabalho do professor, implicando-se aos “acontecimentos, saberes e vivências de cada um”, configurando assim, na produção do conhecimento docente.

Passeggi e Souza (2017) ressaltam que umas das contribuições das histórias de vida em formação para o movimento (auto) biográfico é o modelo do paradigma da pesquisa-formação. Eles a diferenciam da pesquisa tradicional destacando que

O que diferencia a pesquisa-formação da pesquisa tradicional é que se acrescenta ao processo de investigação a pessoa que se forma, legitimada a produzir e não a ingurgitar saberes sobre elas, o que permite democratizar as instâncias produtivas do conhecimento. No modelo clássico, os objetos de pesquisa têm em vista resultados que otimizem a ação educativa, independente de quem refletiu sobre ela. Na pesquisa-formação, ao contrário, se sobressaem as práticas não instituídas e as aprendizagens experienciais (Passeggi; Souza, 2017, p. 14).

Corroborando com Passeggi e Souza (2017), Souza e Cruz (2017, p. 174) ressaltam que a pesquisa (auto) biográfica “possibilita e permite aos sujeitos apropriarem-se de suas narrativas e identificarem aquilo que se constituiu como realmente formador”. A reflexão sobre acontecimentos e experiências permitem a constituição dos sujeitos, possibilitando refazer sua trajetória de vida e profissional.

A partir do exposto, passo a descrever, na seção seguinte, os instrumentos utilizados na produção de dados desta investigação.

### 3.2 DISPOSITIVOS UTILIZADOS NA PRODUÇÃO DE DADOS

Para a produção de dados numa pesquisa (auto) biográfica alguns dispositivos podem ser utilizados. Optei pela entrevista narrativa gravada em áudio, as narrativas escritas ou orais, o diário de campo no qual minhas memórias, observações e reflexões foram registradas e o biograma, utilizado para organizar os dados das professoras quanto à experiência, à formação e a atuação em turmas multisseriadas.

Numa pesquisa (auto) biográfica, a entrevista narrativa apresenta-se como possibilidade, pois entrevistar vincula-se a dimensões heurísticas, implicando colocar-se a ouvir histórias narradas, isto é,

A entrevista de pesquisa biográfica instaura assim um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo (Delory-Momberger, 2012, p. 527).

Para Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 95), a entrevista narrativa deve encorajar o entrevistado a contar uma história sobre algum acontecimento importante. Não é um esquema de perguntas e respostas e, sim, “um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e

escutar história, para conseguir este objetivo”. Nesse sentido, a entrevista narrativa tem como ideia principal a reconstrução dos acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, o mais fidedigno possível. Bolívar, Domingo e Fernández (2001) reforçam que essa reconstrução não deve se reduzir a um conjunto de dados ou fatos soltos. Ela deve ser entendida como uma oportunidade de dar sentido à vida e produzir uma identidade do entrevistado.

Souza e Oliveira (2016) ressaltam a importância da entrevista narrativa enquanto procedimento de produção de dados numa pesquisa (auto) biográfica, sendo relevante no campo educacional.

A entrevista narrativa se constitui na pesquisa biográfica e (auto) biográfica como um dispositivo de grande relevância no processo de investigação, principalmente, quando voltada para as apropriações e apreensões das práticas cotidianas no campo educacional – escola. Este dispositivo de pesquisa possibilita aprofundar determinadas questões que emergem nas narrativas dos sujeitos, quando suas histórias de vida se entrecruzam com os contextos sociais, culturais, econômicos, políticos e religiosos e, para além deles, de uma coletividade (Souza; Oliveira, 2016, p. 189).

A utilização da entrevista narrativa está justificada por possibilitar acessar as informações dos indivíduos que são poucos acessíveis quando postas numa situação de pesquisa com instrumentos estruturados (Eugenio; Trindade, 2017). Os autores (2017, p. 121) também consideram que as entrevistas narrativas possibilitam “identificar e refletir sobre os aspectos característicos a partir dos quais produzem histórias cruzadas entre o individual e o contexto social coletivo”. Procurei nesse processo de entrevistas, nas minhas idas e vindas, aprofundar sobre a formação e a prática dos professores, seus anseios, dificuldades, experiências, reflexões, ou seja, ao “realizar a entrevista em profundidade (normalmente num ciclo de três ou quatro sessões), trata-se de gerar uma situação em que a pessoa possa abertamente, numa relação interpessoal, refletir sobre a sua vida dando-lhe contribuição para extrair dados e significados”<sup>2</sup> (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 165, tradução nossa).

Para elaborar as questões norteadoras da entrevista narrativa consideramos os três momentos de Atkinson (1998, apud Bolívar; Domingo; Fernández, 2001), que estão relacionados com o planejamento, com a realização, com a transcrição e com a interpretação das

---

<sup>2</sup> “[...] realizar la entrevista en profundidad (normalmente en un ciclo de tres o cuatro sesiones), se trata de generar una situación en la que la persona pueda, abiertamente, en una relación interpersonal, reflexionar sobre su vida al tiempo que la dan contribuir a elicitar datos y significados” (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 165).

entrevistas. Para os autores, a entrevista biográfica ou narrativa não é somente um dispositivo de produção de dados, pois por meio do diálogo, desenvolve-se um significado sobre o que é pesquisado e posteriormente compartilhado.

Para Jovchelovitch e Bauer (1995, p. 96), “a entrevista narrativa se processa através de quatro fases: ela começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva”. Na última fase, a de fala conclusiva, os autores reforçam a importância do diário de campo para anotações informais. Eles destacam que, muitas vezes, discussões interessantes ocorrem quando se desliga o gravador, de maneira informal e descontraída, mas que podem colaborar para a interpretação do contexto das narrativas.

Antes de iniciar a entrevista narrativa propriamente dita, é preciso se preparar para ela. O processo de preparação envolve o conhecimento e familiaridade com campo de estudo. Para tal, comecei o processo de pesquisa, realizando leituras, mapeando pesquisas que tinham como tema a formação e a prática de professores que ensinam matemática em escolas do campo ou algo similar, refinando as buscas, lendo documentos, legislações e fazendo anotações para a elaboração de questões exmanentes, que “refletem os interesses do pesquisador, suas formulações e sua linguagem”. As questões elaboradas pelo pesquisador devem ser transformadas em imanentes, fato este crucial para o processo de investigação, “ancorando as questões exmanentes na narração, e fazendo uso exclusivamente da própria linguagem do entrevistado” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 97).

Adentrando a primeira fase – a iniciação – fiz contato com as professoras<sup>3</sup> participantes, me apresentei como pesquisadora, expliquei o objetivo da pesquisa, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B), solicitei autorização para gravar as entrevistas narrativas e formalizei a pesquisa.

Já na segunda fase da entrevista (Apêndice A) – a narração – foi um momento de muita escuta e e me restringia a uma comunicação não verbal. É claro que em alguns momentos tinha vontade de interferir na narração, porque muito do que era narrado pelas professoras, também tinha semelhança com a minha trajetória profissional. Anotava as questões que iam surgindo para poder aprofundar no final da entrevista.

Adentrando na fase 3 – o questionamento – procurei aprofundar as questões imanentes que foram sendo registradas no decorrer da fase 2, para completar as lacunas da narração. Essa

---

<sup>3</sup> Nas escolas de campo do município, o corpo docente é formado somente por mulheres, por isso, utilizarei professoras para identificar as participantes da pesquisa.

fase foi muito importante, porque percebi que ao gravar a entrevista, as professoras ficaram mais tímidas e um pouco nervosas, o que atrapalhou o desenvolvimento da narrativa. Por fim, fazia perguntas, buscando compreender melhor alguns pontos da narração.

Na fase 4 – a fala conclusiva – já com o gravador desligado, foi um momento de uma conversa descontraída e informal. Durante alguns momentos dessa conversa, surgiram reflexões e informações importantes que foram anotadas no meu diário de campo e serviram como base para outros momentos de produção de dados. Ressalto aqui, que fazer uma entrevista narrativa não é uma tarefa simples, pois a narrativa “não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido” (Jovchelovitch; Bauer, 2002, p. 97). Assim, a postura do entrevistador e a compreensão das fases mencionadas pelos autores contribuem para que a narrativa tenha sentido e seja situada cronologicamente.

Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 159, grifo dos autores, tradução nossa) destacam que a entrevista narrativa ou biográfica consiste na reflexão e relembração de episódios de sua vida profissional, familiar, afetiva etc., ocorrendo uma troca aberta introspectiva e dialógica, permitindo aprofundar sua vida a partir das perguntas e escuta ativa do entrevistador, tendo como resultado uma “coprodução”, ou seja, “os sujeitos são induzidos a *reconstruir sua história de vida* por meio de um conjunto de questões temáticas que estimulam o entrevistado a recontar sua vida. A conversa torna-se um instrumento de investigação”<sup>4</sup>.

Nesse processo de recontar a história de vida dos participantes da pesquisa, fui anotando minhas observações e reflexões no diário de campo, rememorando em alguns momentos minha própria história de vida e experiências com as turmas multisseriadas, tanto como aluna quanto como professora. Para nortear a entrevista narrativa, utilizei as orientações de Bolívar, Domingues e Fernández (2001), produzindo um roteiro baseado em três eixos: esboço da biografia geral, formação e práticas pedagógicas.

Procurei fazer as entrevistas em três momentos distintos: o primeiro momento foi a primeira entrevista realizada com cada participante que foi dedicada a exploração cronológica da carreira e algumas informações sobre a atuação no magistério e práticas desenvolvidas. Feito a transcrição dessa entrevista, realizei uma primeira análise e construí um biograma<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> “[...] Los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida. La conversación se transforma en un instrumento de investigación” (Bolívar, Domingo, Fernández, 2001, p. 159).

<sup>5</sup> O biograma será apresentado mais adiante ainda nesta seção.

descrevendo essa cronologia da carreira, acontecimentos e fases críticas apontadas pelas professoras. No segundo momento, que considero como a segunda entrevista, teve o objetivo de esclarecer questões específicas que ficaram sem respostas ou com respostas bem generalistas, aprofundando um pouco mais sobre a carreira das professoras. Após esse segundo momento, fiz a transcrição da entrevista, atualização do biograma e uma segunda análise dados produzidos. A terceira entrevista teve como objetivo discutir a síntese apresentada das entrevistas, esclarecer algumas dúvidas para posterior modificação da síntese, caso fosse necessário.

É importante ressaltar as dificuldades enfrentadas para a realização dessas entrevistas devido à pandemia da Covid-19. As primeiras entrevistas foram realizadas presencialmente, algumas no próprio ambiente de trabalho e outras na residência das professoras. Essa primeira entrevista foi gravada e transcrita na íntegra. Já a segunda e terceira entrevistas, fiz a gravação dos momentos iniciais. Depois, com o gravador desligado, conversamos sobre as transcrições da primeira e da segunda entrevistas e fui anotando as narrativas das professoras, acrescentando ou retirando algumas informações, quando solicitado por elas.

Confesso que tive dificuldades nesse processo. Primeiramente, as professoras se sentiam muito mais leves quando a conversa não era gravada. Assim que iniciava a gravação, muita coisa que conversamos anteriormente, não era mencionada. Percebi que falar que a entrevista seria gravada intimidou as professoras.

Por isso, a importância da observação como dispositivo de produção de dados, pois, se associada a outro dispositivo, permite o estreitamento da relação entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, possibilitando ao pesquisador a apreensão dos significados que o sujeito atribui à sua realidade e às suas ações. Entretanto, a observação também permite a introspecção e a reflexão pessoal do pesquisador diante dos fatos (Lüdke; André, 2018). Nesse contexto da pesquisa, procurei observar, primeiramente, as reações das professoras durante as entrevistas - gestos, tom de voz, inquietações, dificuldades, entre outros - e depois, a sala de aula propriamente dita. Após as entrevistas, tive a preocupação em registrar minhas observações e reflexões no diário de campo, oportunizando refletir sobre a entrevista narrativa e os pontos que ainda precisavam de mais esclarecimentos.

O diário de campo foi um dispositivo muito utilizado durante todo o processo de realização da pesquisa. Nele, procurei descrever minhas impressões, sentimentos, percepções e comentários informais, lembranças e minhas narrativas. Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 100) aconselham a utilização desse instrumento para “sintetizar os conteúdos dos comentários informais”, como se fosse um protocolo de memória. Para Bolívar, Domingo e Fernandez

(2001), o diário é um instrumento de registro reflexivo de experiências pessoais e profissionais e observações durante o período da realização da pesquisa, podendo ter um formato descritivo, etnográfico, analítico, avaliativo, reflexivo ou ter um formato híbrido com características de todos eles. Esses autores destacam que,

Podem ser uma metodologia relevante para documentar e aprender com a experiência. Dos diferentes usos que podem ter, estamos particularmente interessados aqui no biográfico: para além da descrição da realidade escolar, como auto narração do desenvolvimento ao longo do tempo, as experiências e sentimentos profissionais e pessoais devem ser registrados.<sup>6</sup> (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 183, tradução nossa).

Utilizei do diário com o objetivo de registrar minhas concepções, observações, reflexões e narrativas, buscando aprender com a experiência e registrar minhas lembranças da época que era aluna e, posteriormente, professora de uma escola do campo e multisseriada. A partir desse movimento de registros reflexivos e autonarrativos, fui compreendendo a importância desse dispositivo para a produção dos dados da pesquisa, ou seja, “a utilização do diário de campo configura-se como espaço/lugar das anotações das diversas itinerâncias no/do processo da pesquisa” (Souza; Oliveira, 2016, p. 194).

Também utilizei as narrativas (auto) biográficas como um dispositivo de produção de dados. Após as entrevistas narrativas, conversei com as professoras sobre a possibilidade de narrarem uma ou mais práticas pedagógicas. E como a pesquisa envolve o ensino da matemática nos anos iniciais, as práticas narradas deveriam se referir ao ensino de algum conteúdo matemático. Procurei esclarecer as dúvidas e relembrar trechos das entrevistas em que já narraram um pouco sobre algumas práticas. Para Souza (2014), as narrativas de si são instrumento potencial de produção de dados. O autor destaca que as narrativas (auto) biográficas têm no seu contexto vários aspectos históricos e sociais, em torno das quais as reflexões são pautadas e que,

Narrativas (auto) biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivo frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si (Souza, 2014, p. 43).

---

<sup>6</sup> “Pueden ser una metodología relevante para documentar y aprender de la experiencia. De los diferentes usos que pueden tener nos interesa aquí, especialmente, el biográfico: además de la descripción de la realidad escolar, como autonarración del desarrollo lo largo del tiempo, se deben recoger las vivencias y sentimientos profesionales y personales” (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 183).

De acordo com o autor, as narrativas (auto) biográficas retratam trajetórias dos sujeitos num determinado período do tempo, possibilitando reflexões e análise ao lembrar, narrar e escrever sobre sua trajetória pessoal e profissional. Souza e Oliveira (2016, p. 194, grifo dos autores) comparam o ato de narrar a vida como a ideia de fazer e ganhar, no qual o narrador vê a sua frente “a possibilidade de *brincar* com o tempo”. Para os autores, narrar é evocar a nossa memória que nos traz lembranças. Porém, “ao narrar o que a memória lembrou, selecionamos aquilo que queremos dizer, desvelamos e revelamos no discurso, apenas o que desejamos que o outro saiba”.

Para Abrahão (2003, p. 85), o trabalho com “narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim participar na elaboração de memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador”. E como essa elaboração de memória foi difícil de ser executada pelas professoras! Ao conversarmos sobre a produção de narrativas escritas de suas práticas pedagógicas, em um primeiro momento, ocorreu uma resistência. Dias e Silva (2018, p. 142) destacam que, “se pedirmos alguém para escrever sobre si ou sobre algum fato, a primeira dificuldade da maioria será: “por onde começar?”. Além dessa dificuldade, inúmeras alegações das professoras podem ser listadas: que não conseguia escrever, que era difícil, que não sabia ou que nunca tinha feito uma narrativa. Oralmente, elas lembravam de acontecimentos de suas aulas, “pois, quando se trata de falar ou relatar algo, a maioria das pessoas não encontra muitas dificuldades” (Dias; Silva, 2018, p. 142). Considerando essas dificuldades, todas as professoras participantes conseguiram entregar uma narrativa, algumas com mais detalhes.

A partir das entrevistas, iniciei a construção do biograma<sup>7</sup> com o objetivo de organizar os dados iniciais das professoras como formação, experiência e tempo de atuação no magistério. Bolívar, Domingo e Fernández (2001) consideram que o biograma é uma forma de análise inicial da trajetória profissional, combinando acontecimentos importantes e a cronologia deles, pois,

A construção de biogramas da vida profissional permite a representação de trajetórias individuais como um encadeamento cronológico de várias situações administrativas, compromissos institucionais adquiridos, cargos ocupados, atividades de formação realizadas e descontinuidades vivenciadas,

---

<sup>7</sup> Optei pelo biograma após a minha qualificação do Doutorado, sendo uma sugestão da banca.

bem como outros acontecimentos relevantes vividos ao longo da vida e da carreira (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 177, tradução nossa)<sup>8</sup>.

Nesse sentido, elaborei um biograma baseado nos dados das entrevistas narrativas, em sete colunas, conforme o Quadro 1. Na primeira coluna, identifiquei as professoras participantes. Na segunda, terceira, quarta e quinta colunas, registrei o ano de início na carreira docente (cronologia), a idade de cada professora no decorrer dos acontecimentos (idade vital), o tempo de serviço no magistério (contado a partir do início da carreira) e o tempo de exercício em turmas multisseriadas (contado a partir do início da atuação nessas turmas), respectivamente. Na sexta coluna, registrei os acontecimentos durante a trajetória profissional das professoras e na última, os incidentes críticos relacionados aos acontecimentos e a cronologia da trajetória profissional. Na concepção de Bolívar (2002, p. 190), os incidentes críticos “são fatos ou acontecimentos que, rememorados retrospectivamente, significam mudanças relevantes na vida dos professores, porque lhes determinam rumos, decisões ou trajetórias em certas direções”.

Quadro 1 - Modelo de biograma construído

Professoras participantes	Cronologia	Idade vital	Tempo de serviço	Tempo de docência em turmas multisseriadas	Acontecimentos	Incidentes críticos
---------------------------	------------	-------------	------------------	--	----------------	---------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Bolívar, Domingo e Fernández (2001).

Construí o biograma de cada professora a partir dos dados da primeira entrevista narrativa. Quando retornei para a realização da segunda entrevista, já havia organizado os dados e, juntamente com cada professora, fomos confirmando ou acrescentando mais alguma informação. Não encaminhei o biograma para as professoras lerem e fazerem a devolutiva.

<sup>8</sup> “La confección de biogramas de la vida profesional permite representar las trayectorias individuales como encadenamiento cronológico de situaciones administrativas diversas, compromisos institucionales adquiridos, destinos ocupados, actividades formativas realizadas y discontinuidades experimentadas, así como otros acontecimientos de relevancia sufridos a lo largo de la vida y de la carrera”. (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001, p. 177).

Fizemos a leitura da transcrição da primeira entrevista como um todo e das informações registradas no biograma, no momento da segunda entrevista.

A opção por não utilizar o biograma como instrumento de devolutiva dos dados não foi aleatória, pois quando fiz a transcrição de uma parte da primeira entrevista de cada professora e encaminhei para elas fazerem a leitura e a devolutiva, acrescentando, retirando ou confirmando o que foi transcrito, percebi a dificuldade das professoras em retornar essa devolutiva. Achei mais produtivo e dinâmico conversar sobre as informações transcritas nas segunda e terceira entrevistas com as professoras. Assim, a devolutiva foi feita de forma dinâmica e rápida e esse ciclo de entrevistas narrativas contribuiu para a reconstrução de forma cumulativa das biografias profissionais das professoras (Bolívar, 2002).

Optei por realizar a pesquisa (auto)biográfica (Delory-Memberger, 2012, Souza, 2004, Abrahão, 2013), com quatro professoras que atuam em turmas multisseriadas do município de Varre-Sai/RJ<sup>9</sup>, utilizando a entrevista narrativa, a observação, o diário de campo, as narrativas dessas professoras e o biograma, como dispositivos de produção de dados.

Para dar início à pesquisa de campo, procurei a Secretaria Municipal de Educação do município de Varre-Sai/RJ, solicitando a autorização para que a pesquisa fosse realizada. Prontamente, a Secretaria autorizou a realização da pesquisa. Com o intuito de documentar a investigação, submeti o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética<sup>10</sup> da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, por considerar ser importante a obtenção da autorização para a realização da pesquisa e a manutenção de uma postura ética do pesquisador durante todo o desenvolvimento da investigação, pois o investigador mantém uma relação de cumplicidade com o participante, imergindo na sua história de vida e social, conhecendo suas intimidades, valores e intenções e a maneira como divulgar as informações obtidas durante a pesquisa pode contribuir positiva ou negativamente na imagem do participante (Lüdke; Andre, 2018, Bogdan; Biklen, 2013).

Delimitado o foco da investigação, iniciei a produção de dados utilizando vários dispositivos já mencionados. Ressalto que a primeira entrevista foi realizada em 2019. Porém, no meio do caminho, surgiu a pandemia da Covid-19, motivo pelo qual tive que paralisar a produção de dados. Com a suspensão das aulas presenciais, não consegui visitar as escolas das professoras participantes desta pesquisa. No ano de 2020, foi muito difícil realizar as entrevistas

---

<sup>9</sup> Inicialmente, iria fazer a pesquisa com professores que ensinam matemática em turmas multisseriadas de dois municípios do interior do estado do Rio de Janeiro. Porém, depois da qualificação, optei por realizar a pesquisa (auto)biográfica com quatro professoras do município de Varre-Sai/RJ.

<sup>10</sup> Parecer n.º 3.749.930/2019 – CAAE: 23555319.7.0000.5147 – Processo n.º. 134826/2019.

o que prejudicou esse processo e a escrita da tese. Consegui realizar algumas entrevistas até o mês de abril desse ano e devido ao isolamento social imposto pela pandemia, a comunicação passou a ser pelas redes sociais. Esse fato prejudicou muito o andamento da produção de dados.

Com o retorno presencial gradativo, em 2021, pude visitar as escolas, conversar com as professoras e realizar novamente outras sessões da entrevista narrativa. Nessa relação interpessoal, o entrevistador pode interferir nos momentos que contribuam para a produção dos dados e significados. Além da entrevista narrativa, solicitei às professoras participantes que fizessem uma narrativa escrita de uma ou mais práticas pedagógicas em matemática desenvolvidas nas turmas multisseriadas, descrevendo dificuldades, desafios, conquistas, entre outras questões que achassem pertinentes. Nesse ciclo de entrevistas, as professoras produziram o seu conhecimento, refletindo sobre sua própria prática podendo, assim, se apoderarem de teorias produzidas pelo meio acadêmico, o que pode aproximar a prática e a teoria (D'Ambrosio, 2012).

Iniciei a análise das narrativas, fazendo a leitura e releitura de todo material, identificando as regularidades e irregularidades encontradas nas narrativas, articulando os referenciais teóricos e a revisão da literatura com os dados produzidos. Dessa forma, fui estruturando esse relatório final da pesquisa, contemplando a complexidade intrínseca nas narrativas, permitindo que o leitor compreenda e construa novos conhecimentos. Foi um processo complexo e difícil que exigiu da pesquisadora atenção e esforço redobrados, no sentido de fazer várias leituras do material produzido, buscando na literatura subsídios para explicar os fatos, procurando compreender o processo.

### 3.3 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Configurado o processo de produção de dados, ressalto que o ciclo de entrevistas narrativas associado à construção do biograma, aos registros no diário de campo, às observações e, por fim, à escrita de narrativas de práticas pedagógicas no ensino da matemática pelas professoras participantes, possibilitaram o início da análise dos dados desde o primeiro momento. E esse processo de análise não foi fácil.

Bolívar, Domingo e Fernández (2001) afirmam que a dificuldade pode estar relacionada em como fazer a análise das entrevistas narrativas. Não é apenas transcrever a entrevista na íntegra. É uma questão de reduzir a informação e exibir/estruturar conclusões. A análise em si

consiste em transformar os dados em resultados de investigação, ou seja, considerar um corpus textual, que é objeto de interpretação.

Clandinin e Connelly (2015, p. 175) ressaltam que “a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa pode ser difícil, mas é importante”. É fundamental fazer leituras e releituras de todos os textos de campo, fazendo a ordenação para identificar o que temos, em um processo que, “[...] envolve uma sinalização cuidadosa dos diários, documentos e o restante, com a anotação de datas, contextos de composição dos textos de campo, personagens envolvidos, talvez tópicos e assim por diante” (Clandinin; Connelly, 2015, p. 177).

É como montar um quebra-cabeça no qual as peças não são dadas e, sim determinadas a partir do momento em que os dados vão sendo organizados por semelhança ou divergências, de modo a identificar as relações estabelecidas que vão formando o desenho inicial do quebra-cabeças. É tentar combinar de forma produtiva uma análise analítica com uma descritiva (Bolívar; Domingo; Fernández, 2001).

Nesse processo de análise dos dados produzidos e construção desse quebra-cabeça, não encontrei um caminho com passos a seguir. À medida que aconteciam as entrevistas narrativas, anotações no diário de campo e o registro das observações, procurava fazer a transição dos textos de campo para os de pesquisa. Clandinin e Connelly (2015, p. 181) destacam que “quando começa o trabalho de análise e interpretação, essa transição é cheia de incerteza. Não há um caminho claro a seguir que funcione em cada pesquisa”.

Como não há caminho claro a seguir, após muitas leituras, idas e vindas na produção do texto de pesquisa, encontrei em Souza (2004) mais um caminho para a análise dos dados produzidos. O autor utilizou a análise interpretativa-compreensiva das narrativas com uma ideia metafórica de uma leitura em três tempos, de forma que a interpretação aconteceu desde o início da investigação tanto para o pesquisador quanto para os participantes. Os tempos foram divididos da seguinte forma: “Tempo I – Pré-análise/leitura cruzada; Tempo II – Leitura temática – unidades de análise descritivas; Tempo III – Leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*<sup>11</sup>” (Souza, 2004, p. 122, grifo do autor). Para o autor (2004), os tempos não podem ser fragmentados, mantendo entre si uma relação de “reciprocidade e dialogicidade constantes”.

O Tempo I configura-se como o momento de leitura individual e coletiva das narrativas, que permitem a construção do perfil biográfico dos participantes da pesquisa. No Tempo II, busca-se organizar e evidenciar as regularidades e as irregularidades das narrativas fazendo a

---

<sup>11</sup> Souza (2004) utiliza o conceito de *corpus* de Poirier et al. (1999, p. 108), ao afirmar que “aqui um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir”.

construção de uma leitura analítica e uma interpretação temática das narrativas que, para Souza (2014, p. 44), constitui um olhar e uma leitura atenta do pesquisador.

A leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, a fim de apreender sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contém as fontes (auto) biográficas.

Já o Tempo III compreende a análise interpretativa-compreensiva das narrativas, na qual busca-se evidenciar

[...] a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (Souza, 2014, p. 43).

Para o autor, o retorno constante às narrativas (auto) biográficas é necessário, a fim de buscar esclarecimentos de registros e de articulações entre as narrativas, compreendendo as trajetórias, os percursos e as experiências dos sujeitos, realizando os agrupamentos de unidades temáticas (excertos) de regularidades ou não presentes nas narrativas, que emergem de um “diálogo intertextual e de uma análise horizontal das experiências” contidas nas narrativas. (Souza, 2014, p. 45). Seguindo a concepção de Souza (2004, 2014), fui aos poucos realizando os agrupamentos dos excertos das narrativas das professoras participantes com o objetivo de compreender e interpretar a sua trajetória, profissional e de formação como docentes atuantes em escolas multisseriadas do campo e como aconteciam suas práticas pedagógicas no ensino da matemática.

Para tanto, a análise interpretativa-compreensiva de narrativas exige do pesquisador um olhar tanto para os momentos importantes da trajetória dos sujeitos quanto para as questões éticas e deontológicas, tendo em vista a manutenção de um diálogo constante entre pesquisador e participante da pesquisa (Souza; Cruz, 2017).

Nessa relação dialógica mantida com as participantes da pesquisa, fui constituindo o texto da minha tese. No processo de análise e interpretação, muitas leituras e releituras foram feitas, algo novo ia surgindo e muitas dificuldades também visto que, muitas vezes, me encontrei em uma encruzilhada que não sabia qual caminho escolher. Certamente, as leituras e

as releituras das entrevistas narrativas, das narrativas de si e do diário de campo, associados ao referencial teórico e à revisão da literatura colaboraram para a escolha de um caminho, sem a certeza de que era o certo, mas com a convicção de que algo novo surgia e poderia ser interpretado e ressignificado.

Nesse sentido, como o intuito de organizar o processo de análise e interpretação das narrativas, fui dividindo em categorias, usando como títulos das subseções trechos das entrevistas ou narrativas das professoras participantes da pesquisa, constituindo assim, temas das categorias, tais como: a escolha por ser professor, o desafio de dar aulas em turmas multisseriadas, a formação de professor das escolas do campo, as práticas pedagógicas de professores que ensinam matemática nas turmas multisseriadas, conforme Quadro 2. Considerando essas categorias, fui construindo o capítulo 7 que trata da análise dos dados dessa tese.

Quadro 2 - Eixos de análise dos dados

<b>Eixos de análise dos dados</b>
Escolhi ser professora por influência da família e falta de opção
Dar aulas em turmas multisseriadas é um trabalho desafiador e cansativo
Uma formação que leve a um aumento real da produtividade, que seja vinculada a realidade do professor que atende alunos com idades e níveis diferentes
Para ensinar matemática gosto de usar material concreto

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados produzidos (2021).

Nesse contexto de análise dos dados produzidos, no caso, as narrativas das professoras, fui aprofundando, interpretando e compreendendo as dificuldades que permeiam o pesquisador (auto) biográfico, como já mencionado por Bolívar, Domingo e Fernández (2001), Souza (2004, 2014), Bolívar (2002), Clandinin e Connelly (2015), entre outros.

Na próxima seção, caracterizo o campo de pesquisa, fazendo a descrição do perfil do município e das professoras participantes e colaboradoras da pesquisa.

### 3.4 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO: DESCRIÇÃO DO PERFIL DO MUNICÍPIO E DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após a qualificação, seguindo a orientação da banca examinadora, optei por realizar a pesquisa (auto) biográfica com quatro professores de escolas multisseriadas do município de Varre-Sai/RJ. Nesse município, a presença de escolas multisseriadas ou turmas multisseriadas é predominante nas escolas situadas na zona rural. No Quadro 3, apresento um panorama do município considerando o número de habitantes, números de escolas e alunos.

Quadro 3 - Perfil do município de Varre-Sai

Área territorial		201,938 Km <sup>2</sup>
População estimada (2020)		11.106 habitantes
Número de alunos rede municipal (2019)		1364 alunos
Número de escolas	Urbana	04
	Rural	10

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2020) e INEP (2019).

Observando o Quadro 3, nota-se que existem muitas escolas localizadas na zona rural, sendo que em todas elas há turmas multisseriadas, que é uma realidade local. Essa realidade está diretamente ligada a questão de ser a única alternativa para se manter uma escola em uma comunidade rural devido aos custos e aos investimentos (Hage, 2011). Ainda de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – (2019), em torno de 50% dos alunos matriculados na rede municipal de ensino desse município são alunos que estudam nas escolas localizadas na zona rural.

Essas escolas podem ser consideradas multisseriadas quando todas as turmas são formadas por mais de um ano de escolaridade, que é o caso das escolas nas quais as professoras participantes da pesquisa trabalhavam. As escolas podem ser também mistas, com turmas seriadas e multisseriadas as quais, geralmente, são escolas que possuem mais de 50 alunos matriculados. Das 10 escolas situadas na zona rural do município de Varre-Sai, seis são escolas multisseriadas e quatro mistas. Das seis multisseriadas, apenas uma é unidocente, ou seja, há um único professor na escola que assume múltiplas funções. Lopes e Bezerra Neto (2013, p. 78) caracterizam a multisseriação e destacam as múltiplas funções do professor que atuam em escolas multisseriadas.

A multisseriação ou multissérie pode ser caracterizada pela reunião em um mesmo ambiente pedagógico e, sobretudo, em uma mesma sala de aula de diferentes séries ou anos letivos sob a responsabilidade docente de um único educador. O que pode chegar geralmente ao agrupamento discente de até cinco grupos diferentes de alunos que em quantidades e faixa-etárias diversas que poder ir da educação infantil à 4ª série ou 5º ano. Este único educador incumbido por uma determinada turma multisseriada assume múltiplas funções tais quais a de faxineiro, a de professor, a de merendeiro, a de coordenador pedagógico (para a interação junto aos pais, responsáveis e comunidade escolar), a de secretário da unidade educacional em que exerce sua unidocência, a de cuidador (quando vem a ser o caso) e a de executor financeiro do PDDE, por vezes; além da tarefa de alfabetizador e docente de um grupo altamente heterogêneo em seus estágios cognitivos/formativos.

Essas múltiplas funções de um professor que atua em escolas multisseriadas sobrecarrega o seu cotidiano, prejudicando ainda mais sua prática docente. Além disso, os professores ainda têm que conviver com a visão estereotipada de que a multisseriação é um obstáculo para o processo de ensino e aprendizagem (Pereira; Macêdo, 2018).

As professoras participantes da pesquisa atuavam em quatro escolas diferentes do município, localizadas em regiões distantes da cidade. Eram escolas multisseriadas<sup>12</sup> de poucos alunos, conforme o Quadro 4. Utilizei nomes fictícios para identificar cada escola, visando preservar a identidade e a localização delas, bem como a identidade das professoras participantes.

Quadro 4 - Composição das turmas – escolas do município

<b>Escolas</b>	<b>Turmas</b>	<b>Etapa do aluno</b>	<b>Quantidade de alunos</b>	<b>Total de alunos</b>
Escola Arataca	100-200-300-101-201-301	Educação Infantil, 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental	09	09
Escola Mundo	100-200-300- 101	Educação Infantil e 1º ano do ensino fundamental	13	35
	201 – 301	2º e 3º ano do ensino fundamental	10	
	401 – 501	4º e 5º ano do ensino fundamental	12	
Escola Ventura	100-200- 300- 101	Educação Infantil e 1º ano do ensino fundamental	14	26
	201-301-401-501	2º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental	12	
Escola Branca	100-200-300- 101	Educação Infantil e 1º ano do ensino fundamental	11	20
	201-301-401-501	2º, 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental	09	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nos relatórios fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (2020).

Os alunos que estudam nessas escolas são residentes na comunidade em que a instituição escolar está inserida ou em comunidades próximas. Utilizam o transporte escolar para chegar

<sup>12</sup> Apesar de as turmas serem multisseriadas, o município usa uma nomenclatura para identificar as turmas de acordo com a etapa do aluno: Educação Infantil – Creche (3 a 3 anos e 11 meses) – turma 100; Educação Infantil Pré-escola – (4 a 4 anos e 11 meses) – turma 200 e (5 a 5 anos e 11 meses) – turma 300; 1º AE – 101; 2º AE – 201; 3º AE – 301; 4º AE – 401; 5º AE – 501. Crianças com menos de 3 anos de idade não são atendidas nessas escolas. Os dados foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação

até a escola mesmo morando bem próximo. São filhos de trabalhadores rurais, chamados meeiros e de donos de sítios, pequenas propriedades rurais. No município é muito comum pequenas propriedades pertencentes às famílias que cuidam de toda a produção agrícola, os agricultores familiares. A maioria desses alunos faz parte do programa de renda mínima do governo federal.

No Quadro 4 nota-se que a organização das turmas varia de acordo com a quantidade de professoras da escola. Apesar de as turmas serem multisseriadas, na forma como são organizadas, ainda predomina a lógica do modelo seriado urbano, o que não contribui para o professor enxergar a turma como um único coletivo. Uma das queixas das professoras está em relação à exigência do planejamento por ano de escolaridade, o que as sobrecarrega em relação às atividades com sua turma.

Em relação à Escola Arataca, percebemos que existe apenas uma turma, ou seja, possui uma única professora para atender todos os alunos e anos escolares. Apesar de o número de alunos ser pequeno, nessa organização, encontramos estudantes de várias etapas de ensino, inclusive de etapas diferentes, como Educação Infantil e Ensino Fundamental. Observa-se também que é comum organizar a Educação Infantil com o 1º ano do Ensino Fundamental.

Apesar de o total de matrículas das escolas apresentadas no Quadro 4 não ser expressivo, por serem turmas multisseriadas, exige-se mais ainda dos professores. Eles acabam exercendo múltiplas funções, sentem-se sobrecarregados, “queixam-se em demasia, com o ritmo truncado em que ocorre a aprendizagem, dada a heterogeneidade dos alunos da multissérie” (Lopes; Bezerra Neto, 2013, p. 78).

Uma situação que me deparei no início do ano de 2022, foi a paralisação das atividades de duas escolas citadas no Quadro 4: a Escola Arataca e a Escola Branca. A justificativa apresentada pela Secretaria Municipal de Educação está relacionada ao número reduzido de alunos e o alto custo para mantê-las funcionando. Segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação, a Escola Arataca teria apenas 5 alunos matriculados no ano de 2022, o que tornaria inviável mantê-la funcionando, visto que o transporte escolar já circulava na comunidade para conduzir os alunos de outros anos de escolaridade para uma escola no centro da cidade. Além disso, segundo a Secretaria, essa escola se localiza bem próximo do centro da cidade.

Já a Escola Branca ficaria com 10 alunos matriculados e muitos deles poderiam ir para outras escolas do campo, multisseriadas ou não, cuja distância da casa do aluno até as escolas não aumentaria muito. Os alunos dessas escolas foram encaminhados para duas escolas do campo mais próximas das residências deles, tendo continuidade do transporte escolar gratuito.

A Secretaria Municipal de Educação de Varre-Sai/RJ também ressaltou que a escola iria ficar apenas com uma professora e uma servente, e essa professora tinha solicitado licença para se aposentar. Pereira e Macêdo (2018, p. 159) já retratavam a situação de fechamento das escolas do campo com justificativas semelhantes as dadas pela Secretaria Municipal de Educação de Varre-Sai/RJ.

Não obstante, as escolas do campo multisseriadas continuam sendo fechadas. Os dados do Censo Escolar INEP/MEC apontam mais de 31% de escolas fechadas. Dentre as justificativas utilizadas para essa agressão aos povos camponeses está a redução dos gastos por meio da nucleação das escolas consideradas de pequeno porte e a melhoria no ensino e na aprendizagem – descredenciando o ensino multisseriado.

Ainda em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Varre-Sai/RJ sobre o processo de paralisação dessas duas escolas, fui informada de que antes de tomar essa decisão, o órgão normativo foi consultado e também a comunidade, seguindo o que determina a Lei Federal nº. 12.960/2014 que altera o Art. 28 da Lei Federal 9394/1996, que diz:

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, p. 22)

Ressalto que o fechamento dessas duas escolas não prejudicou o processo de produção de dados, pois as entrevistas foram realizadas no ano de 2021, quando houve o retorno presencial pós-pandemia, assim consegui visitar as escolas e registrar algumas observações. O Quadro 5 foi construído após a primeira entrevista e as lacunas que ainda persistiram foram completadas após a segunda entrevista. Os nomes utilizados para identificar as professoras são fictícios e escolhidos por elas, no momento da primeira entrevista. Apresento agora o biograma elaborado com os dados das participantes da pesquisa.

Quadro 5 - Perfil biográfico da trajetória profissional das professoras participantes

Professoras participantes	Ano	Idade vital	Tempo de serviço	Tempo de docência em turmas multisseriadas	Acontecimentos	Incidentes críticos
Profª. Cida	1991	21	0	0	Concluiu o Curso Normal em Nível Médio	Escolheu a formação de professores em nível Médio por ser a única formação existente no município e por influência da família
	1990-1994	25	04	0	Iniciou o trabalho atuando como monitora de creche	Ainda não tinha concluído o Curso Normal em Nível Médio e a oportunidade de emprego foi de monitor.
	1994-2013	44	23	0	Iniciou no cargo de professor.	Não exerceu a docência. Ficou como auxiliar de supervisão escolar. Apenas trabalhou na parte burocrática.
	2002	33	12	0	Iniciou a Licenciatura em Matemática	Decidiu fazer um curso superior pela mudança na lei e posterior enquadramento no Plano de Carreira
	2006	37	16	0	Concluiu a Licenciatura em Matemática	Ainda trabalhava na supervisão escolar.
	2014-2021	51	31	07	Iniciou realmente à docência	Em 2014, trabalhou como professora de matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental e a partir de 2015 trabalhou em escolas do campo, nos Anos Iniciais.
	2021	51	31	07	Iniciou o processo de aposentadoria	Aposentou-se em setembro de 2021.
Profª. Thyty	2003	18	0	0	Concluiu o Curso Normal nível Médio	Escolheu a formação de professores em nível Médio por falta de opção e influência da mãe que era professora. E como tinha filhos foi a opção mais viável.
	2014	29	0	0	Iniciou a docência	Foi aprovada em concurso público para o cargo de professor.
	2015-2023	37	07	06	Exerceu a docência em turmas multisseriadas	Iniciou a docência na Escola Mundo na turma multisseriada de 4º e 5º anos

	2019	34	04	02	Concluiu o curso de Licenciatura em Pedagogia	Escolheu fazer o curso por influência de um amigo.
Profa. Deres	1990	0	0	0	Concluiu o Curso Normal Nível Médio	Escolheu a formação de professores em nível Médio por influência da família e por ser a única opção de formação no Convento de Freiras.
	1991	23	0	0	Iniciou a docência numa escola particular do município, vinculada à Igreja Católica	Saiu do Convento e foi ser professora nessa escola
	1996-2017	47	24	15	Em 1996, foi aprovada no concurso público. Trabalhou em escolas diversas do município, multisseriadas ou não.	Mudou de escolas por motivos variados, entre eles, o fechamento de escolas rurais em que ela trabalhava.
	2018-2020	40	27	18	Trabalhou na Escola Arataca como professora unidocente	Atendia os alunos da Educação Infantil ao 3º ano do Ensino Fundamental e também respondia pela direção da escola, documentação, entre outras funções.
	2021-2023	52	29	18	Assumiu a Direção do Departamento de Cultura do município	Deixou de exercer a docência
Profa. Dri	1994	18	0	0	Concluiu o Curso Normal Nível Médio	Escolheu a formação de professores em Nível Médio por influência da sua madrinha que era professora
	1995-2003	24	08	08	Iniciou a docência numa escola do campo, que por motivo de fechamento, foi transferida para outra escola também do campo.	Foi aprovada no concurso público. Sempre trabalhou com as turmas de 1º e 2º e Educação Infantil
	2004	25	09	08	Solicitou transferência para uma escola da zona urbana	Passou por um momento muito difícil na vida pessoal
	2005-2023	43	25	24	Foi transferida para a Escola Ventura, onde permanece até hoje	Sempre trabalhou nessa escola com a Educação Infantil, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental na mesma sala.
	2022	44	26	25	Mudou sua forma de alfabetizar	Com a presença da orientação pedagógica na escola, se propôs a mudar sua forma de alfabetizar e viu que é melhor.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados das entrevistas e baseado no modelo de biograma de Bolívar, Domingues e Fernández (2001).

Ao construir o Quadro 5, pude perceber algumas semelhanças na trajetória profissional das professoras no que se refere à escolha pela profissão. A escolha está ligada a falta de opção

ou influência de familiares e amigos próximos. Ressalto, ainda, que em relação à formação, todas iniciaram a docência apenas com o Curso Normal em Nível Médio (Formação de Professores), e duas delas não prosseguiram os estudos, que é o caso da professora Deres e Dri. Já as professoras Thaty e Cida ingressaram e concluíram um curso em nível superior não por incentivo do município, mas por motivos pessoais variados.

Ainda sobre a trajetória profissional das professoras participantes, a professora Cida aposentou-se no final do ano de 2021 e a professora Deres deixou sua escola para exercer uma função de direção de departamento de cultura, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Varre-Sai. Porém, ambas continuaram participando da pesquisa, fazendo as devolutivas das entrevistas, após a transcrição, sempre solícitas a esclarecer as dúvidas ou as lacunas que foram surgindo durante a produção de dados. Para Clandinin e Connelly (2015, p. 145) “contrariamente ao sentido de que os dados de pesquisa são livres, em uma pesquisa narrativa, o público-alvo é sempre uma presença e interpretativamente molda os textos de campo construídos”. Nesse processo de construção dos textos de campo, sem dúvida, as participantes contribuíram significativamente para sua ampliação e consolidação.

No próximo capítulo, apresento o mapeamento das pesquisas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, no período de 2011 a 2022. Procuro com a leitura desses textos de pesquisas, consolidar e validar o campo da minha investigação.

## 4 FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, apresento um mapeamento das pesquisas publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD<sup>13</sup>, no período de 2011 a 2022, cujo objetivo foi o de identificar as pesquisas que possuem como campo de estudo a formação e práticas pedagógicas de professores que ensinam matemática no contexto da Educação do Campo. Na primeira seção, faço uma breve apresentação de como o mapeamento foi realizado, justificando a escolha dos descritores e situando as pesquisas no tempo e no espaço. Em seguida, apresento as pesquisas encontradas com mais detalhes, sob duas perspectivas: formação de professores e práticas pedagógicas.

### 4.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Com o objetivo de identificar pesquisas que possuem como campo de estudo a formação e a prática pedagógica de professores que ensinam matemática no contexto da Educação do Campo, turmas multisseriadas, optei por fazer um mapeamento das teses e dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD –, no período de 2011 a 2022. Fiorentini et al. (2016, p. 18, grifo dos autores) entendem “o *mapeamento da pesquisa* como um processo sistemático de levantamento e descrição de informações acerca das pesquisas produzidas sobre um campo específico de estudo, abrangendo um determinado espaço (lugar) e período de tempo”. Procurei informações que diziam respeito aos aspectos físicos das teses e dissertações, como programa de pós-graduação, local, universidade, entre outros, que tinham como campo de estudo a formação e a prática pedagógica de professores que ensinam matemática na Educação do Campo, considerando também os aspectos metodológicos. Não realizei uma pesquisa de estado da arte (Fiorentini, 1994) ou estado do conhecimento (André, 2002), pois não era minha intenção. Fiorentini et al. (2016, p. 19) entendem os estudos do estado da arte ou do estado do conhecimento como,

[...] aqueles que envolvem geralmente um grande número de trabalhos e buscam descrever aspectos ou tendências gerais da pesquisa em um determinado campo de conhecimento, destacando seus principais resultados e conclusões e fazendo um balanço-síntese do conhecimento produzido no campo.

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>

Apesar de destacar os resultados e as conclusões das pesquisas encontradas, não considero esse mapeamento como um estado da arte ou estado do conhecimento, pois não é minha intenção fazer um balanço-síntese do conhecimento produzido no campo de estudo formação e práticas pedagógicas de professores que ensinam matemática na Educação do Campo. A minha intenção, ao realizar o mapeamento de pesquisas, está voltada para a consolidação e a validação do campo de estudo da minha pesquisa.

Ressalto que no primeiro mapeamento realizado, logo no início da pesquisa, utilizei outros descritores, como: formação de professores, multisseriada e prática pedagógica; formação de professores, multisseriada e matemática. Fiz uma combinação desses descritores o que gerou muitas teses e dissertações que não tinham o campo de pesquisa relacionado com a minha investigação. Percebi a necessidade de refinar as buscas, focando nas teses e dissertações que se aproximavam mais do tema da minha pesquisa, evitando assim a categorização dessas teses e dissertações em categorias que não tinham relação com a formação e práticas pedagógicas de professores que ensinam matemática na Educação do Campo. Refiz toda a pesquisa, agora utilizando um período menor e um único descritor, sem combinar as expressões ou palavras como fiz da primeira vez.

Utilizando a definição de mapeamento de Fiorentini et al. (2016), iniciei o processo de busca usando o descritor: formação e prática pedagógica de professores que ensinam matemática na Educação do Campo, sem utilizar aspas, pois quando pesquisei o descritor entre aspas, não encontrei nenhum registro. Selecionei os filtros na busca avançada do BDTD, delimitando o período e os tipos de pesquisas, no caso, dissertações e teses. O descritor poderia ser encontrado no título, resumo ou palavras-chave. Em um primeiro momento, foram encontradas 532 pesquisas, dentre as quais 391 eram dissertações e 141 teses. Ressalto que a opção por utilizar o descritor supracitado está relacionada com o campo de estudo em questão. Refazer o mapeamento e apresentar referencial teórico que o justificasse foi fundamental para a consolidação da importância desse campo de pesquisa. Utilizei também o descritor: formação e prática pedagógica de professores que ensinam matemática em escolas multisseriadas, encontrei apenas uma dissertação, cujo tema de pesquisa está relacionado ao ensino de Ciências da Natureza e não ao de matemática.

Após realizar a busca, foi o momento de selecionar as teses e as dissertações que pudessem de alguma forma contribuir para a minha pesquisa, realizando a exploração do material, fazendo a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, procurando identificar o campo de estudo e como se relacionavam com a minha pesquisa. Considerei, primeiramente,

se o descritor ou a maior parte dele estava presente no título. Se no título não apresentasse o descritor ou parte dele, fazia a leitura das palavras-chaves e resumo. Nesse movimento de seleção e leituras das pesquisas, selecionei 5 teses e 9 dissertações.

Após selecionadas as teses e as dissertações, realizei a leitura na íntegra das mesmas, a fim de verificar se, realmente, discutiam a formação e a prática pedagógica de professores que ensinam matemática na Educação do Campo. Destaco que nem todas as pesquisas tinham exatamente o que estava escrito do descritor, mas todas se relacionavam com a Educação do Campo. Ao ler o resumo, verifiquei que o campo de estudo tinha relação com a formação e práticas pedagógicas, trazendo discussões sobre a formação continuada para professores de escolas do campo, Licenciatura em Educação do Campo, aprendizagem matemática, interdisciplinaridade, entre outros temas.

Nesse processo de leitura das teses e dissertações, pude aprofundar e consolidar o meu campo de pesquisa. Por meio do mapeamento, pude esclarecer as minhas dúvidas iniciais, bem como compreender que a Educação do Campo está presente em diversas regiões do Brasil, muitas conquistas consolidadas como os programas e/ou políticas de formação de professores. Também percebi que alguns programas e/ou políticas eram específicos para locais de assentamento, de reforma agrária, como o Pronera. Ao fazer a leitura das teses e dissertações, pude concluir que algumas políticas e ações voltadas para a Educação do Campo não era de meu conhecimento. Muitas dessas políticas não chegaram ao município.

Assim, destaquei, conforme o Quadro 6, as pesquisas encontradas evidenciando seus autores, ano de publicação e tipo, título, objetivo e Programa de Pós-Graduação em que o estudo foi desenvolvido, com o objetivo de situar as pesquisas encontradas no tempo e espaço.

Quadro 6 - Teses e dissertações

<b>Nº</b>	<b>Autor/ Ano / Tipo</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivo</b>	<b>PPG/ Instituição</b>
1.	Josinalva Rodrigues Sá (2016) Dissertação	Licenciatura em Educação do Campo: propostas em disputa na perspectiva de estudantes do curso de Matemática da UFMG	Identificar e analisar modos pelos quais as licenciadas e os licenciados do Curso de Licenciatura em Educação do Campo Habilitação em Matemática da UFMG compreendem a proposta curricular desse curso no que se refere à formação em Matemática e às práticas de ensino de matemática na Educação do Campo.	Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social / UFMG

2.	Leila de Cássia Faria Alves (2016) Dissertação	A (des)construção do conhecimento na Educação do Campo: diálogos entre os saberes no ensino de Matemática	Refletir acerca do diálogo entre a ciência oficial constituída e os saberes populares a partir da descrição de uma prática pedagógica construída numa escola do campo.	Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência / UFMG
3.	Vanessa Aparecida da Silva Cruz (2016) Dissertação	Ciências da vida e da natureza: proposta de ensino para as classes multisseriadas	Apresentar um Modelo de Ensino de Ciências que possa subsidiar o trabalho do professor nas classes multisseriadas no sentido de oportunizar que ele repense e avance na sua prática docente e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem	Programa de Mestrado Profissional Ensino e Docência / UFMG
4.	Ana Paula Nahirne (2017) Dissertação	O Cotidiano de uma Escola do Campo e a Prática Social de Ensino da Matemática na Concepção da Comunidade Escolar	Analisar o cotidiano desta Escola do Campo e de como ela se insere no contexto local	Programa de Pós-Graduação em Educação / UNIOESTE
5.	Márcia Cristina Lopes e Silva (2017) Tese	Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO/IFPA/Campus de Castanhal, PA	Analisar a interdisciplinaridade na prática educativa dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO-IFPA-Campus de Castanhal - Pará, para contribuir com a formação de educadores do campo da Amazônia Paraense	Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFC
6.	Lúcia Maria Batista Fonseca (2017) Dissertação	Um olhar sobre a formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo	Compreender como uma proposta de formação continuada em serviço possibilita a orientação do trabalho didático-pedagógico do professor ao ensinar matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas do Campo	Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas / UFPA
7.	Alberto Luiz Pereira da Costa (2018) Tese	Uma investigação sobre a Licenciatura da Educação do Campo habilitação em Matemática tratada com base na Educação Popular	Analisar o processo de constituição do curso de formação de professores "Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Matemática", de uma Universidade Pública, focalizando o contexto do Estágio Supervisionado em Matemática I na formação do	Programa de Pós-Graduação em Educação / UNESP

			professor que atuará nas escolas do campo.	
8.	Renato Pereira de Moraes (2018) Dissertação	Concepções de "Interdisciplinaridade e Educação do Campo" de professores de ciências da natureza e matemática das escolas de ensino médio do campo do município de Rio Verde - GO	Identificar as concepções de "Interdisciplinaridade e Educação do Campo" dos professores/as das Ciências da Natureza e Matemática das escolas do Ensino Médio do campo em Rio Verde-GO	Programa de Pós-Graduação em Educação/ UFG
9.	Gabriela Furlan Carcaioli (2019) Tese	Educação do campo, agroecologia e ensino de ciências: o tripé da formação de professores	Compreender e discutir essa formação omnilateral dentro das Licenciaturas em Educação do Campo, em específico, na área de conhecimento das Ciências da Natureza	Programa de Pós-graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática / UNICAMP
10.	João Batista Begnami (2019) Tese	Formação por alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância	Analisar práticas e compreensões da Formação por Alternância do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), seus limites e possibilidades de diálogo com a Pedagogia da Alternância. Em termos teóricos, a pesquisa teve como referência o Materialismo Histórico e Dialético.	Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social / UFGM
11.	Jonas Souza Barreira (2020) Dissertação	Pesquisa da própria prática ao ensinar matemática: uma análise de estratégias de resolução de problemas com estudantes do 5º ano de uma escola do campo	Investigar de que maneira a prática do professor contribui para que estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo construam estratégias para resolver problemas aditivos.	Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas / UFPA
12.	Bruna da Silva (2020) Dissertação	Contribuições da contextualização para a aprendizagem matemática de alunos de uma escola do campo	Compreender as contribuições da contextualização para a aprendizagem de matemática de alunos de escolas do campo.	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências/ UNIFEI
13.	Analdino Pinheiro Silva Filho (2020) Tese	Educação matemática, jogos de linguagem e conflitos discursivos na formação de educadores/as do campo	Compreender como professores/as e licenciandos/as lidam com os conflitos discursivos que ocorrem nos jogos de linguagem mobilizados na formação de educadores/as do campo, na área de Matemática	Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências/ UFBA - UEFS
14.	Wanderson Rocha Lopes (2021)	Tensões em um curso de formação de professores de uma escola do campo	Investigar as tensões, enquanto produtoras de conhecimento, no encontro entre uma proposta curricular de um movimento social do campo e sujeitos de diferentes	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática/UTFPR

	Dissertação		envolvimentos com essa realidade	
--	-------------	--	----------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela própria autora com base no mapeamento realizado (2022).

Das 14 pesquisas, Cruz (2016) e Silva (2017) não têm como campo de estudo específico o ensino da matemática, apesar de discutirem a formação e/ou prática pedagógica de professores na Educação do Campo e, que por esse motivo, foram selecionadas. As pesquisas de Sá (2016), Fonseca (2017), Costa (2018), Begnami (2019), Lopes (2021) e Silva Filho (2020) investigaram a formação de professores que atuam na Educação do Campo, seja a formação inicial ou a continuada. Já Alves (2016), Nahirne (2017), Barreira (2020) e Silva (2020) investigaram a prática dos professores em escolas do campo, com ênfase no ensino da matemática. Moraes (2018), apesar de discutir as práticas interdisciplinares de professores de escolas de ensino médio na Educação do Campo, aponta alguns desafios na implantação dessas práticas que podem ser comuns as práticas dos professores dos anos iniciais que ensinam matemática.

As teses e dissertações selecionadas, de alguma forma contemplavam as práticas pedagógicas e a formação de professores na Educação do Campo. Quando se tratava de formação, a abordagem apresentada estava voltada para a interdisciplinaridade e, por esse motivo, discutiam em algum momento o ensino da matemática. Nesse sentido, optei por escolher a pesquisa de Cruz (2016), Silva (2017), Sá (2016), Fonseca (2017), Costa (2018), Begnami (2019), Lopes (2021) e Silva Filho (2020). Essas pesquisas tinham com enfoque a formação de professores, porém também citavam em alguma parte do texto, o ensino da matemática.

Ainda observando o Quadro 6, percebi que as pesquisas que tinham como campo de estudo a formação e a prática de professores que ensinam matemática na Educação do Campo foram encontradas a partir do ano de 2016, apesar de ter delimitado o período de 2011 a 2022. Encontrei várias pesquisas sobre formação e prática pedagógica de professores que ensinam matemática, mas não estavam relacionadas a Educação do Campo ou turmas multisseriadas.

Ainda analisando o Quadro 6, constatei que 4 (quatro) das dissertações e teses são oriundas de dois Programas de Pós-graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, 02 (duas) de um Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Pará e 01 (uma) de cada Programa de Pós-Graduação das demais instituições.

<b>Instituição /UF</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Tese</b>
UFPA/PA	02	--
UFG/GO	01	--
UNICAMP/SP	--	01
UNOESTE/PR	01	--
UNESP/SP	--	01
UFMG/MG	03	01
UFC/CE	-	01
UTFPR/PR	01	--
UFBA/BA	--	01
UNIFEI/MG	01	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2022).

Os dados apresentados no Quadro 7 permitiram situar geograficamente as pesquisas. Percebi que aproximadamente 05 dos estudos encontrados estão localizadas na região Sudeste, oriundas de instituições do estado de Minas Gerais e São Paulo. Porém, não podemos afirmar que não existam pesquisas que discutam a temática em outras regiões além dessas que encontramos estudos, pois seria necessário o aprofundamento do mapeamento, pesquisando em outros bancos de dados.

Esse mapeamento permitiu realizar uma análise dos estudos publicados sobre a formação e práticas pedagógicas de professores que ensinam matemática na Educação de Campo. Com o intuito de compreender a temática das pesquisas e como seus resultados podem contribuir para esta investigação, discuto os estudos encontrados divididos nas temáticas: formação de professores e práticas pedagógicas, construindo, assim, uma revisão da literatura que fará parte também do referencial teórico desta pesquisa, sendo utilizada, se necessário, para a análise dos dados.

A categorização das pesquisas nessas perspectivas citadas anteriormente foi realizada de acordo com a ênfase abordada nos estudos. Isso não significa que eles discutam apenas a temática formação de professores ou práticas pedagógicas, pois em todas as pesquisas essas temáticas são abordadas, trazendo sempre uma discussão entre a formação e o impacto na prática pedagógica. É certo que a formação de professores pode, de alguma forma, influenciar sua prática pedagógica, conforme já discutido por Gatti (2010), Nóvoa (2017), entre outros autores.

#### **4.1.1. Olhares sobre a formação de professores da Educação do Campo**

Após a leitura e a categorização das pesquisas de acordo com a ênfase do campo de pesquisa de cada uma, procurei destacar o que elas dizem em relação à formação de professores e, mais especificamente, à formação de professores que ensinam matemática. Como já mencionado, nem todas as investigações discutiam a formação de professores que ensinam matemática, mas contribuem de alguma forma com essa temática, visto que a problemática sobre a formação de professores perpassa todas as áreas de conhecimento.

Das pesquisas encontradas, Sá (2016), Fonseca (2017), Costa (2018), Carcaioli (2019), Begnami (2019), Silva Filho (2020) e Lopes (2021) investigaram a formação de professores que atuam na Educação do Campo, seja a formação inicial ou a continuada.

Falar de formação de professores é um campo de pesquisa que gera muitas discussões, em diversas perspectivas. Quando se trata da Educação do Campo, não é diferente, pois a formação de professores que atuam nessa modalidade é discutida e apresentada sob diversos aspectos que embora, possam ser diferentes, os estudos encontrados trazem discussões sobre a Licenciatura em Educação do Campo ou a formação continuada.

Sá (2016) realizou sua pesquisa no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação em Matemática da UFMG, identificando e analisando os modos pelos quais os licenciandos compreendem a proposta curricular do curso e como essa vivência impactava nas práticas pedagógicas desses docentes da Educação do Campo. A autora (2016, p. 63) realizou a análise do currículo de matemática do curso sob três eixos: “prática de significação”, “relação de poder” e “prática que produz identidades sociais”, trazendo excertos de narrativas de estudantes desse curso durante as aulas de matemática.

Segundo Sá (2016), a proposta pedagógica assumida pela Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo) permitiu que os licenciandos exercessem a solidariedade, a cooperação, o diálogo e também,

A prática de propor um problema para, por meio de sua resolução, os estudantes chegarem ao conceito que se quer abordar, converge com a proposta pedagógica assumida pelo LeCampo e toma ali um caráter que não é só de metodologia, mas é também *conteúdo*. Como metodologia de ensino de matemática, essa prática ajuda os licenciandos a conferirem significados mais relevantes e robustos aos conceitos que aprendem. Enquanto conteúdo pedagógico, essa estratégia se apresenta como alternativa a ser incorporada ao seu repertório para sua própria ação docente. Mas tal estratégia não quer apenas *facilitar* o aprendizado (Sá, 2016, p. 68, grifo da autora).

Essa concepção adotada no LeCampo contribui para aprender e compartilhar conhecimentos entre os estudantes e, de acordo com Sá (2016), reflete diretamente nas salas de aulas das escolas do campo, relacionando situações do cotidiano dos camponeses para a construção de conceitos que serão úteis para a matemática escolar ou para a vida.

Ao se dispor em mostrar, primeiramente, um conhecimento incrustado na vida, um conhecimento que aparece nas situações cotidianas para, em seguida, propor uma construção dos conceitos, ela quer destacar, no conhecimento matemático abordado, não só sua dimensão semântica para ajudar os alunos a *entenderem* o conceito, mas também sua dimensão *pragmática*. Assim, os licenciandos e, mais tarde, seus alunos vão conceber aquele conteúdo relacionado às suas utilidades ou às motivações e aos valores que levaram à sua produção ou que levam ao seu uso na matemática escolar ou fora dela (Sá, 2016, p. 68, grifo da autora).

Assim como Sá (2016), Costa (2018) também analisou o processo de constituição do curso de Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação em Matemática, focalizando no contexto do Estágio Supervisionado em Matemática I.

Nesse processo, Costa (2018, p. 69) considera que durante o Estágio Supervisionado possibilita trocas de experiências e, conseqüentemente, a circulação de práticas sociais nas escolas, pois

Durante o Estágio Supervisionado, os licenciandos levam e trazem práticas sociais para as escolas, pois o povo tem sua cultura, e os futuros professores podem trazer para o ambiente escolar as memórias deles mesmos, as quais, por extensão, são também as memórias da classe trabalhadora e camponesa. É fundamental entender os valores e os saberes da população que vive em áreas distintas e distantes, pois estes cidadãos encontram-se em constante luta com a terra, com as políticas públicas, com a falta de água, com a falta de saneamento básico, com os conflitos permanentes das questões sociais etc.

De acordo com o Costa (2018, p. 152), o Estágio Supervisionado foi importante para a formação de professores que atuam ou irão atuar nas escolas do campo, pois proporcionou “um momento de buscar a relação de sua importância vivenciada na teoria e a prática na formação inicial de professores”. Essa inter-relação entre teoria e prática é fundamental para a constituição do fazer pedagógico. Apesar de a disciplina de Estágio Supervisionado ser importante para consolidar essa relação de teoria e prática, ela ainda não era levada a sério pelos estudantes, o que foi constatado pelo pesquisador.

Tanto Sá (2016) quanto Costa (2018) destacam a importância da constituição do curso de Licenciatura em Educação do Campo utilizar a modalidade da Pedagogia da Alternância<sup>14</sup> para a formação inicial de professores das escolas de campo. Os princípios dessa Pedagogia permitem uma troca de experiências e vivências importantes para a formação do professor, pois promovem a imersão dos licenciandos na comunidade.

Carcaioli (2019, p. 10) também discute a formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo, com o foco em Ciências da Natureza. O olhar dado pela autora procurou compreender e discutir a formação omnilateral<sup>15</sup> nesse curso de licenciatura, visto que, para ela, “a formação de professores para as escolas do campo é uma tarefa que inclui, para além da formação docente, uma formação humana que leva em conta todas as dimensões que constituem o ser humano”, ou seja, a formação omnilateral.

A Licenciatura em Educação do Campo também trouxe a possibilidade da universalização do acesso à educação, visto que permitiu “a esses sujeitos se sentirem *‘parte de tudo isso’*, ou seja, sujeitos de direitos e, com isso, assumirem as lutas coletivas em defesa da Educação do Campo” (Carcaioli, 2019, p. 182, grifo da autora), o que pode ser constatado nas narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Ainda no caminho da universalização do acesso à educação, é importante pontuar que não é qualquer acesso, mas sim a garantia do acesso ao ensino

---

<sup>14</sup> A Pedagogia da Alternância é uma metodologia criada por camponeses da França em 1938, para contribuir com a formação dos filhos dos trabalhadores rurais. Ela atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos. Por isso, além das disciplinas escolares básicas, a educação nesse contexto engloba temáticas relativas à vida associativa e comunitária, ao meio ambiente e à formação integral nos meios profissional, social, político e econômico (Gimonet, 1999; Estevam, 2003; Silva, 2005; Begnami, 2006 *apud* Teixeira, Bernartt, Trindade, 2008, p. 229). No Brasil, alguns cursos de Pedagogia em Educação do Campo e cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm utilizado este método no processo de ensino-aprendizagem, denominado Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC) (Costa, 2018, p.75-76). Para Alves (2016, p. 39) “[...] é uma metodologia pensada para atender às especificidades dos jovens do campo para além da profissionalização em atividades agrícolas”, considerando um tempo na escola e um tempo na comunidade, buscando associar os saberes sociais e os escolares.

<sup>15</sup> Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois eles não são *simplesmente dados pela natureza. O que é especificamente humano, neles, é a criação deles pelo próprio homem* (Mészáros, 1981, p. 181, *apud* Frigotto). (Frigotto, 2012, p. 265 *apud* Carcaioli, 2019, p. 59, grifo da autora).

público e de qualidade, que oportunize aos sujeitos do campo se sentirem “*parte de tudo isso*” (Narrativa 2) sim, mas também que não finalizem os estudos com dívidas como na realidade dos financiamentos estudantis, por exemplo. Além disso, a dinâmica da alternância na Educação do Campo contribui para valorizar, apoiar e não retirar esses sujeitos do trabalho no campo, o que para muitos é condição essencial de sua permanência no curso (Carcaioli, 2019, p. 182, grifo da autora).

Sá (2016), Costa (2018) e Carcaioli (2019) destacam que a Licenciatura em Educação do Campo permitiu que fosse desenvolvido debates sobre a identidade dos sujeitos do campo, contribuindo significativamente para a formação do professor que ensina em escolas de campo. Por outro lado, Carcaioli (2019, p. 218) reforça que a materialização da formação de professores do campo está nas Licenciaturas em Educação do Campo que contribuem para o caráter político da Educação do Campo existindo, assim, uma pressão sobre “o Estado por políticas públicas que garantam a permanência das escolas do campo e de formação específica de professores para essas escolas”.

Begnami (2019) reflete sobre a formação de professores em cursos de Licenciaturas em Educação do Campo. O autor (2019) destaca a Alternância como uma das características básicas da organização do currículo do LeCampo e ainda,

Ele explicita dois espaços e tempos em interação e os conceitua como Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). O TE compreende o tempo/espaço dos estudantes presentes na Universidade e tempo/espaço comunitário ou socioprofissional, como o lugar onde os educandos vivem e as escolas onde atuam. Nesta relação alternante entre os dois tempos e espaços, parte-se do princípio de que a escola e a comunidade são tempos/espaços de uma formação contínua, pois são compreendidos também como espaços-tempos de ensino, além da pesquisa e extensão (Begnami, 2019, p. 25-26).

A partir de princípios de Alternância, o autor buscou discutir quais são esses princípios que representam a formação no LeCampo, elencando quais “elementos ou componentes que intervêm com suas interações, inter-relações, suas interdependências, hierarquias, fluxos, conduções e desenvolvimento no tempo e espaço com suas inferências na formação por Alternância” (Begnami, 2019, p. 365).

Begnami (2019) também identificou sete princípios de Alternância no curso objeto de sua pesquisa: Tempo-Espaço e Tempo-Comunidade; Relação prática-teoria-prática; Mediações pedagógicas específicas; Organicidade e Protagonismos dos Sujeitos; Parcerias com Movimentos Sociais e Sindicais; Trabalho docente em equipe e, Projeto de campo e sociedade.

Nesse contexto de perspectiva da Alternância nos cursos de formação de professores da Educação do Campo, reporto-me a Nóvoa (2019, p. 7) que ressalta um novo lugar para a formação de professores, defendendo a interação entre três espaços que considera essenciais para a formação docente: “profissionais, universitários e escolares”. Se considerarmos os princípios da Pedagogia da Alternância encontrados no LeCampo, podemos perceber a constituição e interação desses espaços, no que tange ao Tempo-Escola e Tempo-Comunidade.

As pesquisas mostram a importância dos movimentos sociais para a consolidação do LeCampo. Porém, nem todos os professores das escolas do campo tiveram acesso a esses cursos de Licenciatura em Educação do Campo, fato este evidenciado nas entrevistas narrativas realizadas com as professoras participantes e colaboradoras da minha pesquisa. Dessa forma, que outras maneiras de oferecer uma formação para os professores das escolas do campo?

A pesquisa de Fonseca (2017) discutiu a formação continuada de professores que atuam na Educação do Campo, visto que a formação oferecida nos cursos de Pedagogia não tem conseguido garantir os conhecimentos necessários para o professor em início de carreira, fato esse também ressaltado em Gatti (2010, 2016, 2017).

Por outro lado, Fonseca (2017) discute sobre a formação continuada em serviço e como ela pode impactar a prática pedagógica dos professores que ensinam matemática. Ao fazer sua análise sobre os programas de formação continuada existentes à época, ressalta a necessidade deles, pois os cursos de formação inicial de professores não dão conta de garantir uma formação que permita ao futuro docente desenvolver sua ação em sala de aula.

Todavia, temos observado que o currículo definido para o curso de formação inicial dos professores dos anos iniciais (Pedagogia), não tem dado conta de garantir os conhecimentos necessários para o professor desenvolver a docência, ficando a incumbência à formação continuada, razão de ser dos programas de formação continuada. Embora saibamos que os programas e projetos apresentem características próprias, mas tratam os docentes em formação como sujeitos homogêneos, por acreditar que certos conhecimentos básicos ao ato de ensinar já estejam consolidados em cada professor, percebemos o esforço conjunto em busca do conhecimento que não se encerra na universidade, mas continua nos desafios do cotidiano escolar (Fonseca, 2017, p. 63).

Apesar de importância da formação continuada para o fazer pedagógico dos professores, Fonseca (2017, p. 64) faz uma crítica em relação as propostas dessa formação, pois “os elementos que as constituem não atendem de forma abrangente às reais necessidades dos

professores alfabetizadores e por se tratar de uma formação continuada que atenda a demanda do Campo, parece estar ainda muito distante”.

Para Fonseca (2017), a generalização das propostas de formação continuada não atende especificamente a Educação do Campo. Ressalta que o desafio está no desenvolvimento de uma proposta que aconteça no interior da escola, justificada pela ação reflexiva e contínua, “que considere o fazer diário, a observação, a reflexão e a intervenção na ação, um processo formativo imbuído de proposições que possibilitem a troca dos saberes entre professores e formadora” (Fonseca, 2017, p. 65), configurando, assim, um processo de permanente contribuição para o fazer pedagógico dos professores das escolas do campo. É preciso que a formação continuada procure responder as lacunas que não foram preenchidas pela formação inicial (Fonseca, 2017).

Nesse sentido, Silva Filho (2020) procurou compreender como professores e licenciandos lidam com conflitos discursivos nos jogos de linguagem mobilizados na formação de educadores do campo, na área de Matemática. A investigação propiciou compreender que

[...] os conflitos são marcadores das relações de poder-saber dos discursos matemáticos aceitos como verdadeiros no processo formativo; dos escapes que os/as licenciandos/as operam em meio a esses discursos que gozam de maior prestígio; dos confrontos de racionalidades presentes em determinadas práticas matemáticas; das relações de poder-saber dos discursos hegemônicos que influenciam no modo como os/as professores/as percebem, se percebem e agem diante dos conflitos; e das regulações que são engendradas e que constituem as práticas matemáticas autorizadas (Silva Filho, 2020, p. 140).

Na análise dos conflitos, o autor entende que as relações de poder-saber presentes no processo formativo do ensino de matemática podem influenciar significativamente a formação matemática do professor. No que tange ao curso de Licenciatura em Educação do Campo é notória a influência das características da luta dos movimentos sociais no espaço de formação, pois “influencia tanto na forma como os/as licenciandos/as elaboram o conhecimento no espaço acadêmico, inclusive nas situações de conflitos, como também repercute fortemente na prática do/a professor/a do curso, constituindo um ciclo formativo de rara implicação político-pedagógica” (Silva Filho, 2020, p. 141), o que de algum modo possibilita rupturas com o modelo tradicional de formação e induzem os professores formadores a repensarem a sua prática docente.

Ao olhar para a formação do/a educador/a da LEDOC, os resultados me levam a afirmar que os/as licenciandos/as do curso, através de seus poderes e saberes,

estão fabricando, na universidade, uma docência específica, que pensa a diversidade, no *locus* institucional, com sensibilidade pedagógica, territorial e política, além de científica, e que, por sua vez, ajuda na formação de uma universidade implicada com um projeto de sociedade diferenciado (Silva Filho, 2020, p. 142).

Silva Filho (2020) ressalta a importância da Licenciatura em Educação do Campo na formação diferenciada dos licenciados no que tange ao surgimento de uma docência específica para que atue nas escolas do campo, o que tem levado “os/as professores/as a (re)pensarem a prática docente e o processo de produção do conhecimento em uma perspectiva dialógica” (Silva Filho, 2020, p. 142), de tal forma que reconheça os saberes produzidos pelas relações de poder-saber para a produção de conhecimento científico e, a possibilidade de sua articulação com os diferentes saberes.

Lopes (2021) investigou como é composto os afetos vividos durante o curso de formação continuada de professores realizado numa escola municipal localizada em um assentamento rural do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em Londrina. Procurou-se “investigar as tensões, enquanto produtoras de conhecimentos, no encontro entre uma proposta curricular de um movimento social do campo e sujeitos de diferentes envolvimento com essa realidade” (Lopes, 2021, p. 14). Nesse sentido, as diferentes experiências dos participantes e suas múltiplas relações, oportunizaram a composição das multiplicidades das vozes dos atores participantes do curso de extensão em “*Educação do Campo: possibilidades pedagógicas*” (Lopes, 2021, p. 19, grifo do autor), cujo objetivo era auxiliar os professores no planejamento de aulas para o 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos pautados na proposta adotada pelo “MST(2013): ciclos de formação humana, inventário da realidade e complexos de estudo” (Lopes, 2021, p. 19).

A forma como foi organizado o curso de extensão com a utilização da cartografia, que a partir de cada encontro foram se construindo atitudes e práticas metodológicas, materializando tensões que surgiram com a multiplicidade de vozes, nas discussões e reflexões de cada encontro o que de fato possibilita compreender essas tensões como produtoras do conhecimento (Lopes, 2021).

A partir do exposto e ao se analisar as pesquisas nesta seção, percebi que assim como afirma Fonseca (2017), a formação continuada deve ter subsídios para preencher as lacunas que não foram preenchidas pela formação inicial. Porém, quando na formação inicial, a proposta já

procura identificar e considerar as tensões provocadas pelas relações de poder-saber (Silva Filho, 2020), a possibilidade de se construir um novo lugar de formação defendido por Nóvoa (2019) e de se considerar a interdisciplinaridade discutida por Sá (2016) fica mais próxima de ser concretizada e possível quando os elementos que envolvem a Educação do Campo conseguem se materializar no currículo escolar, considerando essa multiplicidade de vozes.

Dessa forma, na próxima seção, procuro apresentar uma discussão sobre as pesquisas que discutem práticas pedagógicas de professores de escolas do campo que de alguma forma refletem a formação de professores inicial ou continuada.

#### **4.1.2. Olhares sobre as práticas pedagógicas de professores de escolas do campo**

Na seção anterior, as discussões sobre a formação de professores da Educação de Campo reafirmam que as práticas pedagógicas refletem a formação que os docentes recebem. O professor, de qualquer modalidade de ensino, quando recebe uma formação inicial ou continuada, que fornece os instrumentos que preencham as lacunas que possam surgir na sua ação docente desenvolve práticas pedagógicas com significados para os alunos. E quando se trata da Educação do Campo, é muito importante que essas práticas valorizem a realidade do homem do campo, de maneira a dar vez e voz aos camponeses (Sá, 2016; Fonseca, 2017; Carcaioli, 2019; Costa, 2018; Begnami, 2019).

Antes de apresentar as pesquisas que investigaram as práticas pedagógicas de professores de escolas do campo, tornar-se necessário apresentar o que se compreende por práticas pedagógicas.

Para Franco (2015), as práticas pedagógicas têm uma relação fortemente ligada a mediação do outro, uma troca de experiências e de resistências. Essas práticas

[...] se configuram na mediação com o outro, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço de possibilidade. Portanto, as práticas podem funcionar como espaço de resistência e também de reverberação de múltiplas dominações. Trata-se de um espaço eivado de contradições. As práticas pedagógicas revelam o outro da relação educativa. O outro pode/deve, muitas vezes, resistir e não entrar no jogo proposto pela prática pedagógica. No entanto, a compreensão/enfrentamento dessas resistências configuram à pedagogia um papel fundamental. Por entre resistências, desistências e insistências, a pedagogia se faz prática e habita entre nós (Franco, 2015, p. 603).

O conceito de prática pedagógica configurando a mediação do outro e com os outros, Franco (2015) faz-nos refletir o quão difícil é encontrar uma única definição, pois no âmbito

das relações com outro, encontramos várias dimensões que devem ser consideradas no desenvolvimento da prática pedagógica pelo professor. Para Verdum (2013, p. 94), “o significado que a prática pedagógica possa assumir varia, isto é, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia”. É essa variação de significado de prática pedagógica que nos instiga. A mesma autora considera o *dialogismo* de Freire (1986) para a concepção de prática pedagógica, em que a construção do conhecimento acontece entre professor e aluno, ou seja,

Esse tipo de relação pedagógica não é assimétrica, no sentido de que ambos os lados: professor e aluno, ensinam e aprendem, construindo e reconstruindo o conhecimento juntos. O professor aprende com o aluno, ao pesquisar sua realidade, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, enquanto o aluno aprende, por meio de um processo de reconstrução e criação de conhecimentos daquilo que o professor sabe, tem para compartilhar (Verdum, 2013, p.95).

Nessa relação dialógica entre professor e alunos que acontece a prática pedagógica. Num espaço de compartilhamento, reflexão, construção e reconstrução do conhecimento. Franco (2015) destaca que as práticas pedagógicas não são lineares e nem paralelas, pois envolvem lógicas que englobam uma relação entre o ensinar e o aprender, da qual fazem parte muitos elementos.

São, antes de tudo, lógicas que se embatem, que se contradizem e que se fundem em alguns momentos. O ensino implica: o planejamento das metas; a organização dos conteúdos de aprendizagem; os recortes daquele que ensina; a posição social e acadêmica do professor que supostamente sabe e do aluno que está ali para aprender com o professor. Já a aprendizagem implica especialmente o envolvimento, a adesão, a participação, a vontade e o desejo de aprender. Na maioria das vezes, o professor quer ensinar e o aluno quer aprender; mas nem sempre entram em acordo. O aluno, muitas vezes, não aprende aquilo que o professor quer ensinar, mas aquilo que a vida e suas experiências disponibilizam. O professor quer ter a certeza de que o aluno aprendeu o saber ensinado; mas, muitas vezes, o aluno aprendeu outras coisas do saber ensinado (Franco, 2015, p. 612).

Tantos são os conceitos de práticas pedagógicas, mas é no campo de tensão entre ensinar e aprender que elas se constituem. De fato, a formação do professor também pode influenciar essas lógicas que se embatem, conforme Franco (2015) ressalta. De forma generalista, independente de qual disciplina o professor ensina sempre existirá uma relação pedagógica assimétrica entre professor e aluno e, assim se constitui a prática pedagógica em sala de aula.

Na Educação do Campo, esse embate não é diferente. Talvez existam outros elementos envolvidos, mas é certo que a relação entre ensinar e aprender prevalece.

Nesse contexto de práticas pedagógicas de professores de escolas de campo, Alves (2016), Cruz (2016), Silva (2017), Nahirne (2017), Moraes (2018), Silva (2020) e Barreira (2020) discutem as práticas na Educação do Campo. Um fato importante é que nessas pesquisas a formação de professores tem relevância na elaboração e no desenvolvimento de uma prática.

Alves (2016) discutiu sobre o diálogo entre a ciência oficial e os saberes populares a partir da descrição de uma prática pedagógica construída numa escola do campo. Nessa reflexão, a autora trouxe elementos que contribuem para a formação dos professores e o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Esse viés nos permitiu refletir sobre o diálogo entre os saberes como uma estratégia de construção dialética do conhecimento, sobretudo entre os saberes científicos preconizados pela academia e os saberes populares presentes no cotidiano dos agricultores do Vale Jequitinhonha que estão organicamente embutidos nas práticas pedagógicas das EFA's<sup>16</sup> (Alves, 2016, p. 47).

A reflexão sobre o diálogo entre os saberes permitiu observar o esforço dos professores dessas escolas em produzir práticas pedagógicas capazes de melhorar a vida das comunidades, a partir da interlocução entre os saberes populares e os científicos. Assim, é pensar a Educação do Campo como projeto de vida (Alves, 2016), pois “o ensino sem sentido, imposto de fora para dentro e de cima para baixo não cria condições de aprendizagem” (Franco, 2015, p. 612-613).

Nesse projeto de vida é que ocorre a relação dialógica em que o sujeito se abre para o mundo e para os outros (Freire, 1986), na busca pela compreensão do que “as práxis expressam e, conhecendo-as, adentrando em seu âmago, reconhecê-las, transformá-las, enriquecê-las com as vivências dos múltiplos sujeitos” (Franco, 2015, p. 613).

Nessa tensão do processo de ensinar e aprender, Alves (2016) apresenta uma prática pedagógica que valoriza a realidade local a partir de um problema recorrente na comunidade, que é falta de água na escola. Para tal, a prática envolveu a construção de um reservatório de água para atender a escola utilizando a cultura dos sujeitos do campo, no que tange ao manuseio do bambu, experiência na construção de reservatórios e os conceitos de geometria plana e espacial. Nessa prática, ficou evidente a interlocução entre a escola e a vida, a valorização do saber popular e a produção do conhecimento de maneira significativa para os alunos.

---

<sup>16</sup> Escolas Famílias Agrícola (Alves, 2016, p. 41).

[...] a experiência de construção do reservatório possibilitou a interação de conteúdos da área de Ciências da Natureza e Matemática com os conhecimentos populares, evidenciando que dialogar e refletir são tarefas de quem protagoniza processos educativos sólidos, não fixos. No caso da pedagogia da alternância, quando os processos educativos são coletivamente construídos, tomam rumos próprios que exigem a sensibilidade criadora, atributo fundamental para dar vida ao desejo de transformação da realidade impedido pelo discurso do modelo único que infelizmente encontramos na maioria dos manuais didáticos (Alves, 2016, p. 86).

Corroborando as ideias de Alves (2016), Cruz (2016, p. 55) considera que a Educação do Campo ocorre “a partir da tentativa de uma renovação pedagógica”, com foco na demanda social, fortalecendo a constituição de “um currículo voltado à realidade do campo”. Nesse sentido, refletir sobre as práticas pedagógicas que valorizem o conhecimento popular enriquece o currículo da Educação do Campo.

Alves (2016) apresentou uma proposta interdisciplinar de uma prática pedagógica que envolvia conhecimentos de Ciências da Natureza e Matemática. Já Cruz (2016) discutiu sobre uma prática em Ciências da Vida e da Natureza desenvolvida em turmas multisseriadas de escolas de campo, considerando que

Quanto ao planejamento de uma aula, o professor das turmas multisseriadas deve considerar: o tempo de aula, a abordagem do conteúdo nas diferentes turmas, a organização espacial da sala ou de outros ambientes (como o pátio, a horta, o jardim, a biblioteca) e os recursos materiais e humanos necessários (Cruz, 2016, p.57).

A autora deixa claro a importância de considerar os elementos que constituem o contexto do sujeito do campo, bem como a dinâmica da própria escola. Cruz (2016, p. 58) reforça que nas turmas multisseriadas, o educador “necessita trabalhar com conteúdos e temáticas referentes à vida e ao espaço local e geral. Pode-se partir dos conhecimentos e vivências no campo e extrapolar para outras realidades, inclusive as urbanas”. Só assim de fato, os pressupostos da Educação do Campo irão se materializar.

As propostas de atividades apresentadas por Cruz (2016) basearam-se na cultura local, que era a produção de queijos artesanais, muito presente na região. A autora apresentou um roteiro com a intenção de ensino, seguindo algumas fases, não necessariamente nessa ordem: 1) Problematização inicial; 2) Explorar os conhecimentos prévios dos alunos; 3) Desenvolvimento da narrativa do ensino; 4) Orientar os alunos no sentido de que compreendam as ideias

científicas e as internalizem; 5) Refletir e sistematizar as ideias científicas estudadas. Assim, a intenção da proposta das atividades foi que “os alunos das diferentes idades aprendam juntos, exercitando o protagonismo em seus contextos de estudos à medida que participam das escolhas de temas e de conteúdos que serão desenvolvidos” (Cruz, 2016, p. 72).

Da mesma maneira que Alves (2016), Cruz (2016, p. 74) também defendeu a importância da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas dos professores de escolas de campo e, ao se tratar de turmas multisseriadas, o trabalho interdisciplinar permite “uma produção coletiva, o que promove interação entre os pares, entre professores de comunidades próximas ou do mesmo município”.

No mesmo viés da interdisciplinaridade, Silva (2017) analisou a prática educativa dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com o intuito de compreender o processo formativo e a ação docente nas escolas de campo. No que tange ao LeCampo, a formação dos professores já vivenciava a interdisciplinaridade, pois era realizada por meio de área de conhecimento, ou seja, Ciências da Natureza e Matemática (Biologia, Física, Química e Matemática); Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Essa formação por área de conhecimento tinha como objetivo formar os professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que não tinham formação em nível superior. Porém, apesar de a interdisciplinaridade ser considerada importante, os professores tiveram dificuldade em perceber e constituir ações educativas interdisciplinares (Silva, 2017).

[...] os mesmos tiveram dificuldades em perceber ações interdisciplinares, tanto em sua formação (professores que na maioria das vezes não conseguiam dialogar com outras temáticas fora do seu campo disciplinar), quanto nas escolas em que atuam, uma vez que a gestão, coordenação pedagógica e professores resistem às mudanças e às demandas que provavelmente podem surgir em torno da interdisciplinaridade (Silva, 2017, p. 163).

Um fato relevante apontado por Silva (2017) é que mesmo o curso LeCampo evidenciando a formação por área de conhecimento, questões voltadas para interdisciplinaridade, ainda não eram identificadas pelos egressos. Eles apresentavam muita dificuldade em colocar em prática o trabalho interdisciplinar, o que reforça que não se deve parar na formação inicial, por mais que ela dê subsídios, ainda não é suficiente para a constituição de uma prática pedagógica. Daí a necessidade da formação continuada e em serviço, disponibilizando tempo e espaço para as discussões coletivas.

Na pesquisa de campo, nos momentos de observações da prática educativa, na maioria das vezes, eles estavam trabalhando uma disciplina, com um

determinado assunto. Associavam os conteúdos com outras disciplinas, mas isso foi em raras ocasiões, o que demonstra a fragilidade no trabalho pedagógico com a interdisciplinaridade e na formação da LEDOC<sup>17</sup> (Silva, 2017, p. 171).

Essa fragilidade do trabalho pedagógico pode ter relação com a formação fragmentada do professor. Quando se trata de Educação do Campo, ela já carrega preconceito em relação à qualidade de ensino e no que tange à formação de professores. A própria formação do LeCampo ainda não dá conta de uma formação integrada do professor, pois para se “chegar a compreender diferentes reflexões acerca do conhecimento, é preciso também um investimento pessoal e uma prática educativa<sup>18</sup> social que seja dialógica, transformadora e problematizadora” (Cruz, 2017, p. 209).

Corroborando com Silva (2017), Nahirne (2017, p. 7, grifo da autora) reafirma que para se ter uma educação que reflita a realidade do indivíduo do campo “é preciso garantir uma proposta de formação de educadores aliada à organização de um trabalho pedagógico e curricular que seja *do* campo e *no* campo, o qual prime pelo papel da escola na construção de valores, no desenvolvimento de habilidades e na preparação das pessoas para a vida”.

A autora investigou as concepções que a comunidade escolar tem em relação à escola e à matemática que é ensinada, sendo sujeitos de sua pesquisa a direção escolar, a coordenação pedagógica, professores da área Ciências da Natureza e da Matemática e alunos do Ensino Médio. Apesar de não ser uma pesquisa voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, os elementos relatados sobre as práticas dos professores contribuem para a Educação do Campo em todos os níveis de ensino, pois a prática social se faz necessária quando pensamos no processo de ensino e aprendizagem (Silva, 2017).

Nesse contexto, Nahirne (2017) investigou no âmbito da Educação Matemática como a modelagem matemática poderia favorecer o ensino da matemática numa escola de campo. Para tal, a autora utilizou cinco etapas que orientam o professor no trabalho com a modelagem, a saber: “escolha de um tema; a pesquisa exploratória; levantamento do (s) problema (s); resolução dos problemas e desenvolvimento dos conteúdos no contexto do tema; análise crítica da(s) solução(ões)” (Burak, 2010 apud Nahirne, 2017, p. 141).

---

<sup>17</sup> Licenciatura em Educação do Campo, chamado por Silva (2017) de LEDOC.

<sup>18</sup> É “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto social, e prática educativa é uma dimensão da prática social” (Veiga, 1992, p. 16, apud Silva, 2017, p. 177).

Na proposta do trabalho com a modelagem matemática, Nahirne (2017) elencou práticas educativas que propõem metodologias diferenciadas e que contribuem de alguma forma para estabelecer um elo entre a realidade dos alunos e os conteúdos científicos, o que pode ser observado em alguns aspectos da articulação entre os saberes populares e científicos na interação pedagógica dos alunos, mesmo que de maneira sutil e generalizada.

No contexto da interdisciplinaridade, Moraes (2018, p. 23, grifo do autor) estudou a importância desse conceito na Educação do Campo, tratando “como uma proposta de ensino voltada para o “todo” e não para as “partes”, de uma prática desarticulada de ensino por uma prática contextualizada, de um currículo disciplinar por um interdisciplinar”, ou seja, considerando o indivíduo como um todo, com suas percepções, anseios, ideais, cultura e saberes.

Moraes (2018, p. 31) considera que a interdisciplinaridade equivale,

[...] à necessidade de superar a visão fragmentada da produção do conhecimento, permitindo ao homem tornar significativas as informações desarticuladas que vêm recebendo, tornando possível a construção de um novo olhar sobre o ensino. A interdisciplinaridade é, portanto, uma atitude epistemológica e pedagógica que incorpora uma nova concepção de: conhecimento; sujeito; relação do sujeito com o conhecimento.

Nessa perspectiva interdisciplinar, o autor defende a importância da promoção de um currículo integrado que interliga as diferentes áreas do conhecimento, considerando as especificidades de cada área e, como consequência desse currículo, o planejamento de práticas pedagógicas interdisciplinares. Entretanto, “o planejamento é fundamental e deverá ocorrer no coletivo; é preciso interação, planejar juntos, buscando atingir objetivos comuns frente ao conhecimento, e isso se dá através do diálogo” (Moraes, 2018, p. 121).

Apesar de a pesquisa de Moraes (2018) estar voltada para o Ensino Médio na Educação do Campo, a abordagem da interdisciplinaridade perpassa todos os anos de escolaridade, porque ao pensarmos em Educação do Campo, devemos considerar a interdisciplinaridade como uma nova forma de organização do currículo, sendo uma “proposta de prática pedagógica em sala de aula, a fim de promover uma aprendizagem onde o conhecimento ocorra de forma integral, estabelecendo relações entre as diversas áreas que compõem o currículo escolar”(Moraes, 2018, p. 134).

Barreira (2020) fez uma reflexão sobre a própria prática ao trabalhar com resolução de problemas matemáticos numa turma de 5º ano do ensino fundamental numa escola do campo.

Diante disso, o autor destaca a importância de se refletir sobre sua própria prática e como isso permitirá a disseminação de uma Educação Básica no e para o campo.

É importante que os professores se constituam como autônomos no seu próprio fazer docente, e que suas práticas sejam incorporadas como elementos de transformações sociais nesse movimento de uma Educação Básica do Campo. O que implica em práticas reflexivas, que o conduza a assumir sua parcela de responsabilidade na disseminação de uma Educação Básica no campo e para o campo. Para tanto é necessário que o professor reflita na sua própria prática e sobre ela, acerca dos elementos que constituem o seu fazer pedagógico nas escolas (Barreira, 2020, p. 41).

Com esse movimento de reflexão da própria prática, é possível a percepção da necessidade de um novo processo de compreensão do processo de ensino e aprendizagem, quando se considera como ponto de partida o conhecimento do aluno, valorizando esses saberes já construídos culturalmente, utilizando “os elementos do cotidiano como recurso para aprendizagem, promovem momentos de participação em sala de aula, compreendem o estudante como sujeito crítico e não mais como passivo num processo de construção do conhecimento” (Barreira, 2020, p. 45).

Nesse contexto reflexivo, Barreira (2020) incorporou em sua prática pedagógica a metodologia de resolução de problemas com o intuito de significar a produção do conhecimento matemático, criando um ambiente para ensinar e aprender matemática, no qual o diálogo é a ferramenta principal. O diálogo foi fundamental para as discussões elencadas acerca da resolução de problemas, transformando o processo de aprendizagem num espaço de interações, discussões, conjecturas e dialogismo (Barreira, 2020), ou seja, transformando a sala de aula num “ambiente de dar voz e ouvido aos alunos, analisar o que eles têm a dizer e estabelecer uma comunicação pautada no respeito e no (com) partilhamento de ideias e saberes” (Nacarato; Mengali; Passos, 2011, p. 42).

Nessa perspectiva de compartilhar ideias e saberes ao dar voz e ouvido aos alunos, Silva (2020) buscou compreender as potencialidades e limites da formulação e resolução de problemas contextualizados para a aprendizagem matemática de alunos de escolas do campo. Para analisar as contribuições da contextualização, Silva (2020) utilizou três componentes de aprendizagem, que impactam diretamente na prática pedagógica do professor e na aprendizagem dos alunos.

*Aprendizagem como pertencimento:* todas as atividades desenvolvidas no campo, desde o modo de falar, de vestir, de lidar com o tempo, provocam a percepção de pertencimento à comunidade e como ela influencia nos conhecimentos oferecidos em determinado ambiente.

*Aprendizagem como experiência:* ao dar espaço para que os alunos apresentem suas vivências, desde a mais simples das atividades rotineiras, ele começa a perceber que é possível relacionar tudo o que ele faz em seu cotidiano com as atividades propostas em sala de aula e que aquela experiência não está dissociada com os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

*Aprendizagem como fazer:* olhando para a formulação de problemas, esta aprendizagem está interligada com a questão de dar espaço para que os alunos também participem da construção da aula, como seres atuantes e que possuem conhecimentos e capacidades que devem ser valorizadas e ouvidas (Silva, 2020, p. 67).

Com essas três componentes da aprendizagem, a autora percebeu que o modo de ser, falar, relacionar-se, dar voz e ouvido aos alunos tiveram destaque durante as atividades de formulação e resolução de problemas. Nesse sentido, “valorizar esta visão, valorizar o conhecimento que se produz no campo, pode ser uma forma de incentivar os alunos a procurarem melhorias para o próprio ambiente em que eles vivem, em vez de o abandonarem” (Silva, 2020, p. 71).

Em todas as pesquisas analisadas nesta seção, a importância do diálogo é destacada. Seja na prática da interdisciplinaridade, seja em práticas reflexivas da própria prática, percebemos a importância do *dialogismo* de Paulo Freire (1986) no que tange à Educação do Campo. Além disso, quando refletimos sobre a Educação do Campo, como em qualquer outra modalidade, não podemos deixar de considerar o conhecimento prévio dos alunos (Nahirne, 2017, Moraes, 2018, Silva, 2016), visando ao planejamento de práticas pedagógicas significativas.

As discussões apresentadas nas teses e dissertações permitiram o reconhecimento de trabalhos que consideram o contexto do campo na formação inicial ou continuada de professores, quando considerava a Licenciatura em Educação do Campo ou a formação oferecida pelos programas implementados pelo Ministério da Educação em algumas regiões. Também evidenciaram que quando se trata de práticas pedagógicas, as pesquisas destacam a importância dos alunos do campo e sua cultura na contextualização dessas práticas, dando voz e ouvido aos alunos.

Com o intuito de aprofundar um pouco mais as discussões sobre formação de professores, no próximo capítulo discuto como essa formação impacta a prática pedagógica dos professores, principalmente, como acontece a formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## 5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, procurei discutir a formação de professores sob a perspectiva de alguns autores. Busquei delinear as principais questões que envolvem a formação de professores, seja inicial ou continuada, e como essa formação impacta as práticas pedagógicas. Também trouxe discussões em relação à formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### 5.1 CONVERSANDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Quando olhamos para a prática pedagógica, não podemos deixar de olhar, também, a formação de professores que pode influenciar nessa prática de maneira a fazer com que teoria e prática sejam indissociáveis. Nesse sentido, Gatti (2016, p. 163) destaca que as condições de trabalho e a formação de professores são preocupações que permeiam as pesquisas há muito tempo.

Preocupações com a melhor qualificação da formação de professores e com suas condições de exercício profissional não são recentes. Porém, hoje, avolumam-se essas preocupações ante o quadro agudo de desigualdades socioculturais que vivemos e ante os desafios que o futuro próximo parece nos colocar.

Assim, ao discutirmos a formação de professores devemos nos voltar para as diferenças socioculturais do país e “compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional” (Gatti, 2016, p. 163). Mais uma vez, a autora destaca a importância de discutirmos a formação de professores, seja ela a formação inicial ou a continuada.

Gatti (2010) apresentou uma análise dos cursos de formação de professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental constatando lacunas formativas e destacando que:

a) o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso;

- b) a análise das ementas revelou que, mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas;
- c) as disciplinas referentes à formação profissional específica apresentam ementas que registram preocupação com as justificativas sobre o porquê ensinar; entretanto, só de forma muito incipiente registram o que e como ensinar;
- d) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica fica em torno de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras; cabe a ressalva já feita na análise das ementas, segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais;
- e) os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes;
- f) poucos cursos propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil (Gatti, 2010, p. 1371-1372).

Diante dessa análise apresentada por Gatti (2010), percebe-se a preocupação com a forma fragmentada na qual o currículo desses cursos se apresenta e não associam a teoria e a prática, deixando em segundo plano, o que e como ensinar. Essa superficialidade do currículo não considera as desigualdades socioculturais do país, predominando ainda, uma formação mais abstrata, sem se preocupar com o contexto que o professor vai atuar.

Pelo estudo citado pode-se inferir que fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa (Gatti, 2010, p. 1372).

A redução de disciplinas no currículo que propiciam o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas reflete diretamente no fazer docente. Muitas situações encontradas em sala de aula ficam sem respostas ou são conduzidas de modo equivocado, o que de certa maneira, pode prejudicar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A formação fragmentada e com lacunas, de algum modo, reflete diretamente no trabalho do professor (Gatti, 2010).

Destaco que a responsabilidade da educação escolar não deve recair apenas nos ombros do professor, pois muitos fatores estão envolvidos nesse processo. Gatti (2010) delinea outros fatores que também devem ser considerados nos cursos de licenciaturas e que podem influenciar diretamente a qualidade da educação escolar.

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (Gatti, 2010, p. 1359).

A autora elenca diversos aspectos que permeiam o trabalho do professor e que, de fato, influenciam o fazer docente. Segundo Gatti (2010), não só a formação tem influência no fazer docente, como também a falta de políticas públicas educacionais, as condições de trabalho do professor, investimentos significativos na educação, entre outros.

Nesse sentido, Gatti (2017, p. 734) diz que ao refletir sobre a formação de professores devemos considerar as múltiplas condições que estão intrinsicamente ligadas a essa formação.

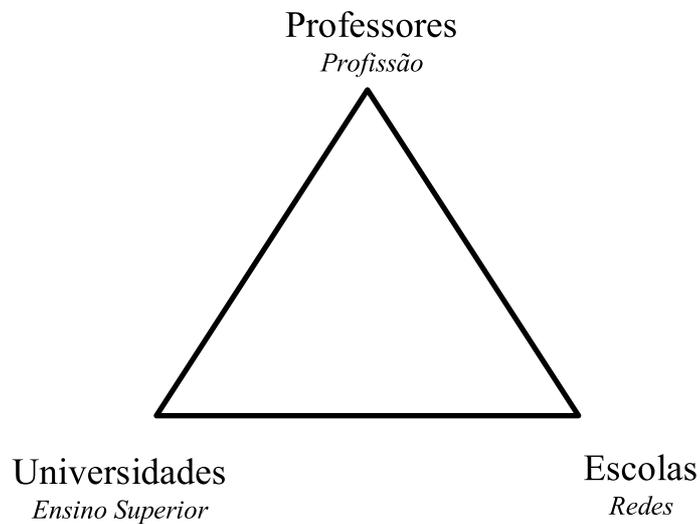
Refletir sobre a formação de professores e construir caminhos que viabilizem a transformação do cenário atual das ações educacionais que se concretizam nas salas de aula na educação básica, demanda levar em conta a interação e a intersecção de múltiplas condições, intrínsecas a essa formação, considerando os novos movimentos societários que se mostram no mundo contemporâneo, com suas consequências, tendo no horizonte as lutas por dignidade social por parte de vários segmentos populacionais, e a meta de se conseguir equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais.

Para Gatti (2017), a complexidade que envolve o fazer docente é um fator fundamental para se pensar na formação de professores. Quando consideramos a interação e a intersecção dessas múltiplas condições, pensamos na possibilidade de uma educação escolar de qualidade, abrangendo as questões socioculturais existentes.

Corroborando as ideias de Gatti (2017), Nóvoa (2019) destaca a importância de compreender a complexidade da profissão docente em todos os seus aspectos e suas dimensões para, assim, poder pensar numa formação de professores de qualidade.

O autor destaca que a metamorfose que a escola está sofrendo exige um “*novo ambiente para a formação profissional docente*” (Nóvoa, 2019, p. 7, grifo do autor). O autor defende a interação entre três espaços que considera essenciais para a formação de professores: “profissionais, universitários e escolares” (Nóvoa, 2019, p. 7), conforme a Figura 1.

Figura 1 - Triângulo da Formação proposto por Nóvoa



Fonte: Nóvoa (2019, p. 7).

No triângulo, destaca-se a necessidade de interação entre os três vértices, pois segundo o autor, são neles que se encontram as potencialidades para a transformação da formação de professores. Porém, destaca ainda que atualmente existe uma oposição entre as universidades e as escolas, o que torna a formação de professores, de um certo modo, fragmentada e sem sentido. A defesa de considerar um terceiro termo nesse discurso de formação torna-se central para “construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente” (NÓVOA, 2019, p. 7-8).

A formação de professores deve se alinhar à realidade e se afinar às demandas da sociedade atual. Essa ideia de formação de professores profissionais, como defende Nóvoa (2019) também é discutida por Gatti (2010).

A formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valiosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes (GATTI, 2010, p. 1375).

Nas entrelinhas, observamos que Gatti (2010) discute a importância de se ter um olhar para a formação de professores que transpassa a dicotomia entre universidade e escola. Podemos incluir o terceiro vértice do triângulo de Nóvoa (2019), na Figura 1, a profissão. Pensar numa formação que promova a interação entre universidades, professores e escolas, certamente promoverá uma formação mais coerente e não fragmentada. Torna-se necessário

uma mudança revolucionária nas estruturas dos currículos dos cursos de formação de professores, bem como das instituições formadoras (Nóvoa, 2019).

Considerando a importância da interação entre universidade, escola e professores, Nóvoa (2017, p. 1111, grifo do autor) posiciona-se a favor de uma “*formação profissional* dos professores, isto é, uma ideia que parece simples, mas que define um rumo claro: a formação docente que deve ter como matriz a formação para uma profissão”.

Nesse contexto de entendimento de profissionalização docente, o autor enfatiza a importância de modelos de formação de professores que “valorizem preparação, entrada e o desenvolvimento profissional docente”. É pensar e repensar em modelos de formação que olhem para como se aprende a ser professor, ou seja, “*a ser, a agir, a sentir, a conhecer e a intervir como professor*” (Nóvoa, 2017, p. 1112, grifo do autor).

Para Gatti (2016), o grande desafio para os cursos de formação de professores está na dificuldade de acompanhar as mudanças que ocorrem rapidamente no que se refere ao campo do conhecimento, áreas de saber e formas de conhecer, mesmo que os currículos desses cursos estejam sustentados por um discurso científico clássico. Nesse contexto de mudanças constantes no mundo globalizado, nota-se que a forma como as estruturas dos cursos de formação está organizada se coloca como uma problemática social e política.

Por outro lado, os empasses, os problemas, os desafios e as perspectivas da formação de professores são também discutidos em outros países. Em Portugal, muitos pesquisadores discutem essa temática e vários problemas relatados se assemelham com os encontrados no Brasil. Para Ponte (2002), a formação inicial de professores ainda recebe críticas que se apresentam intrínsecas na desconfiança que parece existir na sociedade em relação à qualidade desses cursos. E ainda destaca:

Uma questão adicional que se coloca à formação inicial de professores é a de saber se esta visa, antes de mais, a integração no sistema educativo existente ou se visa, sobretudo, formar professores que possam contribuir activamente para a mudança desse sistema. Trata-se de um dilema difícil de resolver. Se a formação não preparar o jovem professor para se inserir nas escolas que existem, com os seus alunos e as suas culturas profissionais, corre o sério risco de formar inadaptados, professores que, ao assumirem funções, se sentem completamente deslocados e inaptos para desempenhar o seu papel. Muitos deles podem mesmo abandonar o ensino. Se a formação não prepara os novos docentes para a mudança educativa e social, assume-se como mais uma força conservadora e, no fundo, complacente com os problemas existentes (Ponte, 2002, p. 5).

Esse dilema mencionado por Ponte (2002), remete-nos a pensar a formação de professores num novo lugar, “numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores” (Nóvoa, 2017, p. 1115). Talvez se voltarmos nosso olhar para esse novo lugar, possamos compreender e buscar soluções para esse dilema descrito por Ponte (2002) e formar professores de maneira a atender as demandas das escolas e das salas de aula.

Nesse contexto de formação de professores, Gatti (2016) define alguns aspectos que enfatizam qualidade formativa e que, de algum modo, se aproxima desse novo lugar citado por Nóvoa (2019). No Quadro 8, apresentamos um resumo dos aspectos descritos pelos autores com o intuito de compreendermos a proximidade dos fundamentos defendidos por eles quanto formação docente.

Quadro 8 - Resumo dos pressupostos quanto a formação de professores

Aspectos para qualidade formativa de professores (GATTI, 2016)	Características do “novo lugar” de formação (NÓVOA, 2019)
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <b>O fato educacional é cultural</b>, ou seja, ao pensar numa formação de professores deve-se considerar que ela está imersa na cultura, carregada de significados, valores e sentidos.</li> <li>✓ <b>O papel do professor é absolutamente central</b>, ou seja, o professor é a figura imprescindível em qualquer modalidade de ensino.</li> <li>✓ <b>O núcleo do processo educativo é a formação do aluno</b>, ou seja, pensar numa formação constituída por todas as características e aspectos que possibilitem uma forma de pensar que diferencie fatos e questões, em busca da autonomia.</li> <li>✓ <b>É preciso considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos</b>, ou seja, conhecer e compreender o meio em que estão inseridos, considerando que para atender uma população heterogênea deve-se pensar numa diversificação e flexibilização da estrutura organizativa.</li> <li>✓ <b>As práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos</b>, ou seja, pensar e refletir que sentidos essas práticas educativas podem ou não possibilitar a aquisição de conhecimentos, valores, atitudes de diferentes naturezas. É pensar numa visão integradora em direção ao desenvolvimento de cada aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Considera este lugar como aquele que se produz a profissão de professor, em todos seus aspectos, destacando quatro características:</li> <li>✓ <b>Uma casa comum da formação e da profissão.</b> Essa característica propõe que seja criado um lugar de ligação e articulação entre as universidades, as escolas e as políticas públicas, isto é, um lugar de diálogo que reafirma a presença da universidade no espaço de formação do professor.</li> <li>✓ <b>Um lugar de entrelaçamentos.</b> Reafirma a dimensão profissional que deve ser dada a formação de professores, onde deve ser considerado a convergência e a colaboração, construindo assim, um percurso integrado e colaborativo de formação.</li> <li>✓ <b>Um lugar de encontro.</b> Pensar neste lugar como uma terceira realidade, onde todos os envolvidos terão igual dignidade no processo formativa, permitindo um encontro autêntico entre a universidade, escolas e professores, construindo assim comunidade de aprendizagem e de formação, com teorias e práticas cheias de significados e sentidos.</li> <li>✓ <b>Um lugar de ação pública</b>, ou seja, uma casa comum, que além da presença das universidades, escolas e professores, também deve estar presente a sociedade e comunidades locais, valorizando o conhecimento experiencial da diversidade</li> </ul>

	social, cultural e econômica dos alunos e suas famílias.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Gatti (2016, p. 163-164) e Nóvoa (2019, p. 1116 -1117).

Ao analisar o Quadro 8, percebi que existem muitas semelhanças entre as ideias discutidas pelos autores. Os aspectos apresentados por Gatti (2016) e por Nóvoa (2019) convergem para uma reflexão sobre a qualidade da formação de professores, que valoriza a educação num contexto social, político e econômico, dando vez e voz a todos os envolvidos no processo educacional, construindo um espaço de diálogo e reflexão no que tange à formação docente.

Gatti (2010) descreve a precariedade e o distanciamento dos cursos de formação da realidade das escolas, pois eles ainda têm uma proposta curricular fragmentada. E quando se trata de uma formação polivalente como acontece nos cursos de Pedagogia a situação não é diferente. Apesar dos problemas apontados pela autora, existem ações que procuram romper com os vícios que surgiram devido a vivência de modelos baseados em práticas mecanizadas. Mas como os professores constroem sua prática docente?

Suárez (2018) afirma que, na atualidade, as instituições formadoras e as escolas possuem um vínculo ambíguo: de um lado, são oficialmente orientadas a formar professores para o ensino e para o desenvolvimento do currículo escolar, associadas a outras tarefas dos docentes e, por outro, estão desacreditadas em suas potencialidades de intervenção efetiva e ações criativas. Essa tensão reflete diretamente na relação entre as instituições formadoras e a escola, pois ainda não conseguem promover um diálogo produtivo confiável com as escolas e seus atores.

O processo de formação de professores inicia-se muito antes do mesmo ingressar num curso superior. Gonçalves (2009, p. 24) aponta que a formação ao longo da vida é condição necessária para promover o “desenvolvimento pessoal e profissional dos professores”. E mais:

Importa, assim, que nos preocupemos em compreender como os docentes se vão “tornando professores” ao longo da sua carreira, para, deste modo, se encontrarem as respostas formativas mais adequadas às características específicas de cada momento da sua condição de pessoas-profissionais, tendo presentes, ao mesmo tempo, as diferentes conjunturas socioeducativas (Gonçalves, 2009, p. 24).

O autor destaca que a compreensão da aprendizagem é uma preocupação para encontrar respostas a tantas indagações que surgem quando pensamos na formação do professor. O estudo apresentado por Gonçalves (2009) delinea a carreira do professor a partir das fases descritas por Huberman (2000) que ajudou na compreensão das necessidades de formação, em diversos âmbitos da sua prática docente. Não é um percurso engessado, mas o autor considera um “percurso tendencial” que deve ajudar tanto a sistematizar os diferentes momentos da carreira do professor quanto a compreender as necessidades de formação, em diferentes contextos da ação educativa. Não é, portanto, um percurso com temporalidade e fases linearmente marcadas e sim, um espaço de construção, reflexão e colaboração no processo de tornar-se professor. Nesse sentido, consideram-se anseios, desejos, manifestações, entre outros, dos professores para que os cursos de formação inicial possam abordar aspectos importantes, visando que eles superem as dificuldades da carreira.

Mizukami (2005, p. 2) afirma que “tanto a universidade quanto a escola são agências formadoras. Sob tal perspectiva tanto a universidade quanto as escolas estariam envolvidas com os domínios da teoria e da prática”. Assim, possibilitar relacionar as experiências dos cursos de formação com as vivenciadas nas salas de aula, pode oportunizar a reflexão na e sobre a prática docente, aproximando cada vez mais a teoria da prática.

Corroborando com Mizukami (2005), Couto (2009) afirma que a docência se constrói cotidianamente e para estudá-la deve-se associá-la a um contexto de ensino, ou seja, “a prática, saberes, condições de aprendizagem para a docência e as políticas públicas não são entidades separadas, mas *‘co-pertecem’* a uma situação de trabalho na qual *‘co-evoluem’* e se transformam no cotidiano multifacetado das escolas” (Couto, 2009, p. 2, grifo da autora).

Para a autora, a aprendizagem da docência é um processo que se constrói no decorrer da carreira, agregando novos conhecimentos e quebrando paradigmas, ou seja, para tornar-se professor é importante a participação em diferentes espaços formativos, seja dentro ou fora da escola. O professor constrói sua docência, em múltiplos espaços, aprendendo a tomar decisões, escolher estratégias, direcionar suas aulas, avaliar etc. baseado muito mais nas suas experiências com as situações escolares do cotidiano (Couto, 2009).

Mizukami (2005) destaca que quando nos referimos à formação do professor, devemos considerar para que modelo educativo ele vai ser formado. Estudos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência vêm contribuindo para o direcionamento da formação do professor, no qual a prática docente é importante para a construção do conhecimento próprio da docência.

Moraes e Oliveira (2010, p. 129) afirmam que “as fontes de aprendizagem da docência, portanto, extrapolam o âmbito da formação básica”. Dessa forma, percebe-se que o “ser docente”, não está vinculado apenas aos espaços de formação inicial. Todo ambiente de convívio do professor, onde ele de alguma forma exerce sua função, é um espaço de aprendizagem, ou seja, a aprendizagem da docência acontece em todo espaço, a todo momento.

Essa questão é defendida por diversos pesquisadores, dentre os quais Imbernón (2000) e Tancredi (2008) citados por Moraes e Oliveira (2010) concordam que a formação do professor acontece em diversos momentos, que dão origem aos seus conhecimentos, tais como: experiência do exercício de sua função; curso de formação inicial e continuada; na troca de experiências com outros professores; na iniciação à docência; na prática; quando reflete sobre si mesmo; na implantação de políticas educacionais; etc. Assim, a docência é caracterizada por uma pluralidade de conhecimento e aprendizagem, em que os professores são sujeitos que possuem a prática aplicável às situações vivenciadas na sala de aula, ou seja, uma prática que deriva de sua própria experiência.

Nesse sentido e como me interessa nesta pesquisa, na seção seguinte, apresento reflexões sobre a formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais. Procuo trazer uma reflexão sob a ótica de educadores matemáticos e voltada, especificamente, para os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## 5.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Referente à formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais, primeiramente, olhei para os documentos oficiais para entender o que está proposto para a formação desses professores. Para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, admite como formação mínima a de nível médio, na modalidade normal, conforme art. 62.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 42).

Porém, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído através da Lei nº. 13.005/2014, tem como uma de suas metas, mais especificamente a meta 15, a garantia da implantação de uma política de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores tenham uma formação específica em nível superior, obtida por meio de um curso de licenciatura. Como está no PNE, não se fala de obrigatoriedade e, sim, de garantia de formação para os docentes que ainda não possuem formação em nível superior.

Assim, o que se espera é a implantação de uma política de formação que considere a realidade das salas de aulas, talvez pensadas nos moldes defendidos por Nóvoa (2019), como um “novo lugar” de formação, onde a tríade “professores-escolas-universidades” estejam em regime de colaboração para a construção dessa política, bem como se torne um novo espaço de formação desses professores que já atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Refletindo sobre essa questão, remeto-me às discussões sobre a formação de professores de acordo com Gatti (2010, 2016), Nóvoa (2017, 2019), entre outros, que apresentaram uma análise mais profunda sobre os problemas da formação de professores quando olhamos para os cursos de nível superior. Quando voltamos para o curso em nível médio, provavelmente, a formação ainda é mais fragmentada.

Por outro lado, temos a Resolução CNE/CP nº. 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e no art. 4º, diz que: “O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, [...]”. Segundo o inciso VI do art. 5º. cabe ao professor que atua nessa etapa da Educação Básica “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física<sup>19</sup>, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (Brasil, 2006, p. 2).

Tanto a formação em nível médio, na modalidade normal, quanto os cursos de licenciatura em Pedagogia são voltados para a formação de professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme a legislação em vigor. O professor que atua nessa etapa é polivalente<sup>20</sup>, isto é, sua formação permite ensinar todos os componentes

---

<sup>19</sup> De acordo com a Lei Federal nº. 9696/1998, Art. 1º. O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física.

<sup>20</sup> Denominação dada aos professores que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental. Segundo o Parecer CEB nº. 16/1999, a polivalência é” o atributo de um profissional possuidor de competências

curriculares destinado a essa etapa da Educação Básica. Com a definição das Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, o professor polivalente passa a ser chamado de professor multidisciplinar (Brasil, 2019).

Gatti (2010) reflete sobre o fato de que existe uma diferenciação entre os cursos formadores de professores. De um lado, temos a formação de professores polivalentes e de outro a formação de professores especialistas de disciplina e ainda destaca que:

Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica (Gatti, 2010, p. 1358-1359).

Segundo a autora, essa diferenciação entre professor polivalente e especialista dificulta pensar e reestruturar a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A não valorização do professor que atua nesses níveis de ensino mencionados já tem início nos próprios cursos de formação e isso desencadeia uma forte desvalorização do docente em todas as representações da sociedade (Gatti, 2010).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio na modalidade normal delineia como deve ser a proposta pedagógica desses cursos, que ainda tem de considerar os conteúdos para o Ensino Médio e os conteúdos necessários para a formação de professores. Isso está garantido no artigo 5º da mesma resolução, que trata de uma formação básica, geral e comum, para o nível de ensino médio e a garantia de uma formação específica para a Educação Infantil e Anos iniciais, determinado nos parágrafos do artigo citado.

Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CP nº. 2, de 29 de dezembro de 2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) que propõe a formação de professores sob uma ótica das competências gerais com os mesmos princípios da BNCC e específicas, que se baseiam em três dimensões fundamentais:

---

que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho, para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins” (Brasil, 1999, p. 37).

conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, os quais se integram e se complementam na ação docente. Além dessas três dimensões fundamentais, os incisos do art. 5º da Resolução supracitada também garante como fundamentos para as diversas áreas de formação de professores:

I - A sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação (Brasil, 2019, p. 3).

Destaco que os cursos em Nível Médio, na modalidade Normal, que são destinados a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental devem cumprir as disposições da Resolução, considerando as três dimensões, os fundamentos mencionados e, especialmente, as competências expressas na BNC-Formação, respeitando também o que foi disposto pelas Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e nº 1, de 20 de agosto de 2003 (Brasil, 2019).

Ponte (2002, p. 2-3, grifo do autor) já destacava, em suas pesquisas, várias competências que devem ser consideradas para o exercício da docência, as quais muito se assemelham às descritas na Resolução supracitada.

*[...] a formação pessoal, social e cultural dos futuros docentes. [...] a formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade. [...] a formação no domínio educacional [...] as competências de ordem prática [...] as capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica.*

Ao refletir sobre as competências elencadas por Ponte (2002), compreendo ser possível formar professores reflexivos, autônomos, participativos, com capacidade de mobilizar e articular a teoria com a prática, não só na formação inicial, mas durante toda a sua carreira profissional. Porém, não podemos deixar de considerar as experiências dos professores que já atuam nas escolas. Precisamos ter um olhar para as práticas pedagógicas desses professores de maneira a valorizar essa prática em todo o processo de formação, para que o docente aprenda a profissão (Ponte, 2002).

Sobre a formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Curi (2005, p. 1) destaca que “é necessário repensar os cursos de magistério para professores polivalentes, no que se refere à formação para ensinar Matemática aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental”. Concordo com a autora que os cursos devem ser

repensados não apenas em relação ao ensino da matemática, mas em relação as outras disciplinas de seu currículo. A autora ainda afirma que as “características dos professores polivalentes devem ser consideradas nos projetos de formação”. Considerar essas características é pensar no cotidiano das salas de aulas de diversos locais do nosso país, com características específicas e diferentes, ou seja, é considerar a diversidade cultural e social do nosso país.

Nesse sentido, refletir sobre a formação inicial do professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental torna-se necessário para propor modificações no currículo dos cursos, visando dar subsídios na prática docente dos professores. Para Nacarato, Mengali e Passos (2009) quando se trata da formação matemática ainda faltam oportunidades de uma formação matemática que possa contribuir para a suprir as exigências da sociedade.

[...] podemos, então, dizer que as futuras professoras polivalentes têm tido poucas oportunidades para uma formação matemática que possa fazer frente às atuais exigências da sociedade e, quando ela ocorre na formação inicial, vem se pautando nos aspectos metodológicos (Nacarato; Mengali; Passos, 2009, p. 22).

Segundo as autoras, a formação matemática dos professores polivalentes não considera a pluralidade de conhecimento e de aprendizagem em que os docentes são sujeitos que possuem a prática desenvolvida em situações vivenciadas na sala de aula, ou seja, uma prática que deriva de sua própria experiência. Nessa perspectiva, é importante destacar a Educação Matemática como uma possibilidade dessa formação considerando como um grande desafio a construção de “um currículo de matemática que transcenda o ensino de algoritmos e cálculos mecanizados, principalmente nas séries iniciais, onde está a base da alfabetização matemática” (Nacarato; Mengali; Passos, 2009, p. 32).

As autoras (2009, p. 23) destacam que o distanciamento entre as propostas curriculares e as práticas vigentes nas escolas proporciona uma concepção sobre “o que seja matemática, seu ensino e sua aprendizagem” de maneira bem superficial, sem privilegiar as tendências presentes nos documentos curriculares e sem considerar os princípios da educação matemática, ou seja, o que está prescrito nos documentos oficiais curriculares não está chegando aos professores. Além disso, existem fatos divergentes na formação de professores que contribuem para essa concepção.

Por um lado, a formação de matemática dessas alunas está distante das atuais tendências curriculares; por outro lado, elas também trazem marcas profundas de sentimentos negativos em relação a essa disciplina, as quais implicam, muitas vezes, bloqueios para aprender e para ensinar (Nacarato; Mengali; Passos, 2009, p. 23).

Por outro lado, as autoras entendem que para conhecer a prática docente é preciso conhecer, primeiramente, as experiências vivenciadas pelos professores com a matemática, pois diferentes autores discutem o quanto a prática do professor é influenciada por modelos com os quais conviveram em sua trajetória de estudante. Ainda consideram que a formação do professor se inicia nos primeiros anos de sua escolaridade, ou seja, quando criança, enquanto estudante e, se sua experiência nessa fase com a matemática não for boa, dificilmente, o professor terá prazer em ensinar essa disciplina (Nacarato; Mengali; Passos, 2009).

Retomo destacando a importância da Educação Matemática na formação de professores, trazendo a visão de Lorenzato (2012) em relação ao educador matemático. Para ele, o educador matemático concebe a matemática de maneira diferente do matemático. Ele enxerga a matemática “como um meio ou instrumento importante à formação intelectual e social de crianças, jovens e adultos e do professor de matemática do ensino fundamental e médio”. (Lorenzato, 2012, p. 3). Assim, as perspectivas do educador matemático estão vinculadas ao desenvolvimento do conhecimento e da prática pedagógica, as quais poderão contribuir para a formação integral do aluno e do professor.

Assim como Lorenzato (2012), D’Ambrosio (2012, p. 13) também compreende a importância da Educação Matemática na formação de professores, considerando que “todo educador matemático deve utilizar aquilo que aprendeu como matemático para realizar a missão de educador”. Nesse sentido, o aluno deve ser considerado mais importante que qualquer conteúdo ou currículo, pois o educador deve utilizar a Matemática para a promoção de habilidades e competências dos alunos. A prática docente deveria voltar-se para estratégias metodológicas que proporcione o desenvolvimento de atitudes, da capacidade de resolver problemas, de criar teorias adequadas para várias situações, entre outras, com o intuito de uma aprendizagem em matemática que realmente se preocupe com a formação do aluno (D’Ambrosio, 2012).

Dessa forma, o professor precisa conhecer seu aluno, tanto no modo como aprende quanto a importância que dá a Matemática, além de ter conhecimento matemático. Os Parâmetros Curriculares Nacionais já discutiam a importância do ensino da matemática que favoreça o desenvolvimento das habilidades no aluno.

[...] o ensino da Matemática prestará sua contribuição à medida que forem exploradas metodologias que priorizem a criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico, e a favorecem a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia advinda do desenvolvimento da confiança na própria capacidade de conhecer e enfrentar desafios (Brasil, 1998, p. 26).

Essa concepção de ensino da Matemática apresentada nos PCN<sup>21</sup> tem relação com a Educação Matemática, pois como discutido por D'Ambrosio (2012) e Lorenzato (2012), o aluno deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem e o educador matemático deve se preocupar com sua formação integral, utilizando a Matemática para desenvolver habilidades e competências necessárias para essa formação.

Mais recentemente, a BNCC<sup>22</sup> destaca que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos devem ser capazes de resolver problemas, argumentar, justificar e avaliar os procedimentos e resultados encontrados (Brasil, 2017), que permeiam todo o currículo escolar. Dessa forma, a BNCC “orienta-se pelo pressuposto de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos” (Brasil, 2017, p. 232).

Buscando entender o significado desses objetos matemáticos, os recursos didáticos assumem um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Para tal, é preciso integrar os materiais didáticos a situações que possibilitem a reflexão, sistematização e, posterior, processo de formalização da matemática nas salas de aulas (Brasil, 2017).

Passos e Nacarato (2018) fazem uma análise crítica da BNCC, destacando que o processo formativo pelo qual o professor multidisciplinar passou não permite que ele compreenda como gerenciar os conteúdos e as habilidades da forma como é abordada.

Contudo, quando nos detemos na análise da BNCC não vislumbramos como o professor dos anos iniciais, com seu repertório teórico, conseguiria gerenciar os conteúdos disciplinares com essa perspectiva. As habilidades pretendidas para cada objeto de conhecimento não remetem à compreensão direta do professor, que não passou por um processo formativo abrangente que lhe permitisse tal compreensão (Passos; Nacarato, 2018, p. 131).

---

<sup>21</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>.

<sup>22</sup> Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf).

As autoras destacam a importância da formação dos professores para a compreensão dos conteúdos do currículo, visto que “compor o que ensinar de Matemática nos anos iniciais tem se mostrado um processo emblemático para o professor” (Passos; Nacarato, 2018, p. 132). Elas defendem ainda a criação de um espaço de formação contínua dentro da escola, para que o professor possa construir de forma compartilhada o currículo que é praticado. Corroborando com Passos e Nacarato (2018), Oliveira (2021, p. 95) afirma que, tanto a carga horária insuficiente destinada aos conhecimentos matemáticos dos cursos de formação inicial, quanto à forma como esses conteúdos se integram ao currículo escolar não fornecem “condições para a atuação docente frente às especificidades do ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

As mudanças curriculares são constantes e não há uma avaliação do impacto das propostas anteriores. Paralelamente a essas mudanças, também se observa a valorização das avaliações externas, o que leva o professor a se preocupar com práticas voltadas para as questões dessas avaliações, interrompendo, assim, “a autonomia que foi sendo construída com os processos formativos que valorizava o protagonismo docente, desconsideram os saberes acumulados por eles” (Passos; Nacarato, 2018, p. 132).

Apesar da BNCC (2017) propor um ensino de matemática contextualizado, que permita ao aluno resolver problemas, argumentar, justificar, conjecturar e avaliar seus procedimentos, Passos e Nacarato (2018, p.132) não têm expectativa de que a BNCC impactará a “prática docente e resolver os problemas do ensino e da aprendizagem da matemática”. Reforçam que o currículo comum implantado desconsidera o fazer e a autonomia docente e ignoram a experiência e a flexibilização das ações do professor na sala de aula.

A formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais ainda está pautada numa formação generalista, polivalente, geralmente por meio de um curso de Licenciatura em Pedagogia e que apresenta algumas lacunas que precisam ser resolvidas. Dentre as lacunas, uma questão que nos faz refletir é a carga horária insuficiente destinada as disciplinas de conhecimento matemático, o que não oferece condições suficientes para preparar para o ensino da matemática (Gatti, 2010; Nacarato, Mengali, Passos, 2009; Nóvoa, 2017; Passos; Nacarato, 2018). Repensar a formação continuada torna-se necessário para tentar suprir essas lacunas e dar condições para que o docente consiga de fato atender às especificidades do ensino da matemática nos anos iniciais.

Diante do exposto, quando reflito sobre a Educação do Campo, considero que ensinar matemática também é um desafio. Se já existem entraves e lacunas na formação de professores polivalentes, em cursos de Pedagogia, muitas lacunas surgem quando pensamos na formação

de professores que atuam em escolas do campo. Pouco se tem discutido a formação de professores que atuam nessas escolas. Na verdade, os professores, em sua maioria, têm acesso a uma formação generalista, sem especificidade para atuarem nas escolas do campo multisseriadas. Assim, no próximo capítulo, apresento alguns desafios que o educador do campo enfrenta no processo de ensino e aprendizagem, visto que a Educação do Campo nasce de um contexto de lutas dos movimentos sociais, cheio de desafios, barreiras e lacunas.

## 6 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CENÁRIO DE LUTAS, CONQUISTAS E DESAFIOS

Nesse capítulo, apresento uma breve reflexão sobre a Educação do Campo, apontando sua trajetória de lutas e conquistas dos movimentos sociais, bem como o fortalecimento da Educação do Campo no âmbito nacional. No decorrer do capítulo, incluo reflexões em relação à formação do professor que atua em escolas do campo, em escolas multisseriadas e sobre o professor que ensina matemática nessas escolas.

### 6.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

*Minhas lembranças da minha época de criança, quando iniciei meus estudos com 6 anos de idade, ainda como ouvinte, são memórias de uma época que a escola do campo ainda era considerada escola rural, carregada de preconceitos e visões estereotipadas de que a qualidade de ensino era inferior. Não tínhamos transporte escolar para chegar à escola. Todos os dias saímos bem cedo, meus irmãos e eu, andávamos em torno de 5 quilômetros até a escola. Uma escola localizada na zona rural, com uma única professora para atender todos os alunos de todos os anos de escolaridade. Nossa escola, foi a mesma escola que meu pai estudou. Era uma escola das comunidades rurais próximas, na qual todos os moradores da zona rural estudavam. (Narrativas da pesquisadora/Diário de Campo).*

Quando retorno às minhas lembranças da escola em que estudei, não tenho lembrança do termo Educação do Campo. É válido lembrar que o termo Educação do Campo surgiu nos fins da década de 1990. Naquela época, as escolas eram consideradas rurais e, por preconceito e problemas estruturais, o ensino ofertado ali era considerado inferior ao das escolas de zona urbana. Era muito comum os alunos oriundos dessas escolas, ao prosseguirem seus estudos nas escolas da cidade, serem considerados fracos, com pouco conhecimento. Arroyo (1999) reafirma essa visão sobre as escolas rurais numa palestra cujo tema tratava da “Educação Básica e os Movimentos Sociais”.

[...] percebi que estas experiências educativas não têm uma concepção simplista da educação, a imagem que sempre temos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não precisa de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não precisa de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola do campo, tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. E escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler (Arroyo, 1999, p. 16-17).

As palavras de Arroyo (1999) retratam claramente a visão preconceituosa e excludente em relação à educação oferecida nas escolas rurais. Freitas (2011, p. 37) afirma que por muitos anos, a Educação Rural contribuiu para reforçar essa visão preconceituosa, pois os camponeses eram secundários no debate em relação à educação e “cabia apenas negar sua identidade e aderir à modernidade como trabalhadores rurais nas grandes propriedades, uma vez que não dispunham de recursos para fazer frente às demandas da modernização”, aumentando ainda mais as desigualdades sociais, reforçando a imagem negativa dos camponeses e seu estilo de vida.

Para Barros e Lihtnov (2016, p. 21, grifo dos autores) “a *Educação Rural* pode ser entendida como aquela elaborada para atender às necessidades do capital, enquanto a *Educação do Campo* representa os movimentos organizados do campo, a partir de uma proposta de educação construída por eles próprios”. Destaca-se a importância dos movimentos sociais na mudança de paradigma de Educação Rural para Educação do Campo.

Essa mudança de paradigma surgiu a partir dos movimentos sociais que se iniciaram no final da década de 1950 e início da década de 1960 devido à questão agrária no país e, como consequência, surgiram aliadas às questões agrárias propostas educativas que serviram como base para o Movimento pela Educação do Campo<sup>23</sup>, na década de 1990. Esse movimento surgiu a partir da redemocratização do Brasil, com a intensificação dos movimentos sociais do campo, agora com foco nas propostas de educação geradas por esses movimentos (Freitas, 2011).

Para Caldart (2004), ao pensar na Educação do Campo deve-se considerar toda a complexidade que ela envolve. Não é simplesmente falar de educação, mas é preciso considerar os sujeitos constituídos social e historicamente, os interesses e perspectivas da população do campo, ou seja,

[...] é pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico (Caldart, 2004, p. 12).

---

<sup>23</sup> Denominação citada em Freitas (2011, p. 38).

Arroyo (1999) defende a Educação do Campo como esse processo de construção de um projeto da população campestre, reforçada por Caldart (2002, 2004). Nesse processo de construção não se pode negar as especificidades dos povos do campo, sejam integrantes de movimentos sociais ou não. Acredito que a Educação do Campo tem que ter pertencimento à população campestre, participante ativamente de todas as etapas da construção desse projeto de educação. E se observamos o contexto histórico desde a origem da Educação do Campo até sua afirmação como modalidade de ensino nas legislações vigentes, não podemos negar a importância da luta dos movimentos sociais nessa constituição.

Hage (2014, p. 1167) diz que a Educação do Campo tem sua origem nas experiências dos movimentos sociais por um projeto pedagógico em sintonia com os interesses dos povos do campo, tendo “como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I Enera, realizado em Brasília em 1997”. Hage (2014) também destaca a realização da I e II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo que aconteceram respectivamente em 1998 e 2004, como marcos fundantes do Movimento de Educação do Campo.

Caldart (2003, p. 61, grifo da autora) destaca três ideias que foram discutidas na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo<sup>24</sup> e que permeiam as reflexões acerca da educação do campo até hoje.

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.
2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.
3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um *movimento consciente de construção das escolas do campo* como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história.

As ideias apresentadas pela autora permite-nos refletir sobre a constituição da Educação do Campo sob uma perspectiva dinâmica, em constante movimento e que busca alternativas para as escolas do campo se tornarem de fato um lugar de formação social (Arroyo, 2007),

---

<sup>24</sup> Ocorreu em Luziânia/GO – 27 a 31 de julho de 1998.

capaz de reconhecer e ajudar no fortalecimento dos povos do campo como sujeitos sociais que valorizarem suas lutas, história, trabalho, saberes e cultura, ou seja, “ajudar a constituir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque *não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo*” (Caldart, 2003, p. 66, grifo da autora). Nesse contínuo movimento de lutas e tensões, os movimentos sociais foram conquistando espaços de coletividade e de reflexão que resultaram na regulamentação da educação do campo no âmbito de uma política pública (Arroyo, 1999). Sem dúvidas a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi um momento muito importante para subsidiar às políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, assim como, para o fortalecimento dos movimentos sociais na constituição de escolas do campo (Molina, 2006).

Caldart (2003) destaca e discorre sobre a importância da ação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no que tange à constituição dos princípios da Educação do Campo e da escola. No início, da década de 1980, houve resistência do MST em relação ao reconhecimento da importância da escola nos assentamentos, mas com o passar do tempo, a escola foi inserida na dinâmica do movimento constituída por meio do diálogo com movimento pedagógico da Educação Popular e com o movimento por uma Educação Básica do Campo, tendo o papel central nos acampamentos e assentamentos do MST. Essa interlocução e a luta do MST demonstraram uma grande preocupação com a educação em acampamentos e assentamentos, o que ajudou nas conquistas dos marcos legais da Educação do Campo. E mais,

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. Para isso, era preciso articular experiências históricas de luta e resistência, como as das escolas família agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), das organizações indígenas e quilombolas, do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de organizações sindicais, de diferentes comunidades e escolas rurais, fortalecendo-se a compreensão de que a questão da educação não se resolve por si mesma e nem apenas no âmbito local [...] (Caldart, 2012, p. 261).

Assim, a luta dos movimentos sociais pela regulamentação e valorização da Educação do Campo enquanto política pública foi ganhando forças e conquistando uma gama de marcos legais que visam reconhecê-la como uma política pública que garanta a universalidade do direito a educação, sendo respeitadas as especificidades dos sujeitos do campo (Hage, 2014). E

nesse campo de lutas e conquistas dos movimentos sociais pelo direito à educação à população do campo foi se constituído os marcos regulatórios da Educação do Campo como política pública. Considerando esse processo de construção da Educação do Campo, apresento no Quadro 9 alguns desses marcos regulatórios.

Quadro 9 - Marcos legais da Educação do Campo

<b>Marco legal</b>	<b>Descrição</b>
Art. 28 da Lei nº 9394/ 96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)	A lei LDB foi um marco para a educação do campo. O art. 28 determina o currículo, a organização, metodologia, adequação do calendário a realidade rural, respeitando as características dos sujeitos do campo.
Parecer CNE/CEB nº. 36/ 2001	Apresenta uma análise e fixa as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Foram instituídas as diretrizes através de resolução.
Resolução CNE/CEB nº. 1/2002	Institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.
Parecer CNE/CEB nº. 1/2006	Reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
Parecer CNE/CEB nº 23/2007	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Resolução CNE/CEB nº. 2 /2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. No art. 10, § 2º enfatiza a importância da formação inicial e continuada dos professores para atuarem nessa modalidade, bem como a disponibilização de materiais, infraestrutura e equipamentos adequados
Parecer CNE/CEB nº. 3 /2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Lei nº. 11.947/2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da educação básica, altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, nº 11.507, de 20 de julho de 2007, revoga os dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994. Um dos dispositivos desta lei é a universalização da educação básica e incentivo para aquisição de alimentos produzidos em âmbito local, preferencialmente da agricultura familiar ou famílias rurais das comunidades indígenas e quilombolas.
Decreto nº. 6.755/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.
Parecer CNE/CEB nº. 7/2010	Reconhece as diretrizes gerais para a educação básica, indicando a educação do campo como modalidade da mesma.

	Nesse parecer é apresentada a proposta de minuta de resolução que reconhece a educação do campo como modalidade da educação básica.
Resolução CNE/CEB nº. 4/2010	Define as diretrizes gerais para a educação básica, indicando a educação do campo como modalidade (Art. 35 e 36)
Decreto de nº 7.352/2010 (Art. 17 revogado pelo Decreto nº. 10.087/2019)	Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.
Lei nº. 12.695/2012	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992
Lei nº. 12.960/2014	Altera a redação do art. 28 para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
Lei nº. 13. 005/2014	Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024. O PNE é composto por 20 metas, porém nenhuma delas trata especificamente da educação do campo. Em várias dessas metas (metas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 12, etc.) podemos encontrar estratégias que se referem a educação do campo, quilombolas e indígenas.

Fonte: Elaborado pela autora com base na busca da legislação (2021).

Destaco que, após a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998, as discussões sobre a Educação do Campo intensificaram-se e os marcos legais foram sendo conquistados. Hage (2014) destaca que no conteúdo dessas legislações está incluso várias questões que compreendem a Educação do Campo como uma política pública, de responsabilidade da União, estados e municípios, munidas de dispositivos úteis aos movimentos sociais na luta pelo direito à educação, propiciando o debate sobre a universalidade à educação, bem como reconhece as singularidades e as particularidades dos povos do campo. Dessa forma, o protagonismo dos movimentos sociais aliados aos marcos regulatórios também proporcionou a criação de programas educacionais voltados para os sujeitos do campo, dentre os quais

podemos citar: Pronera<sup>25</sup>, Pronacampo<sup>26</sup>, Projovem Campo Saberes da Terra<sup>27</sup>, Escola Ativa<sup>28</sup>, entre outros. Todos desenvolvidos pelo MEC em parceria com estados e municípios.

Podemos considerar que os marcos legais resultam da luta dos movimentos sociais por uma educação de qualidade. Arroyo (2007) destaca as reivindicações dos movimentos sociais em relação à garantia do direito à educação e de políticas públicas específicas para a educação do campo.

Reivindicam que não se esqueça de que a educação do campo existe, e a formação de profissionais específicos que garantam o direito à educação básica de milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que vivem no campo tem de ser equacionada. Sabemos que se multiplicam programas, projetos de formação dos professores nas secretarias estaduais e municipais. Recursos existem para a formação do magistério. Encontros, oficinas, dias de estudo são programados, mas a questão que se coloca é de como equacionar e programar a inclusão nesses programas de formação específica dos profissionais que atuam ou atuaram na educação específica dos povos do campo, reconhecendo-os como sujeitos de políticas específicas de valorização e de formação (Arroyo, 2007, p. 167).

As reivindicações dos movimentos sociais aos poucos foram e estão sendo conquistadas, mesmo que de maneira lenta. Uma questão levantada por Arroyo (2007) sobre a formação de

---

<sup>25</sup> Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, institucionalizado pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF) por meio da Portaria nº10/98 (Brasil, 1998a), nasceu da reivindicação dos movimentos populares e sindicais em defesa da escolarização de jovens e adultos residentes em áreas de assentamento e/ou acampamento, tendo como objetivo elevar a qualidade de vida no meio rural, por meio de uma educação desvinculada dos modelos urbanocêntricos e com vistas à sustentabilidade (Santana; Gonçalves; Cruz, 2021, p.86).

<sup>26</sup> Tem como objetivo apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18720-pronacampo>. No âmbito do Pronacampo, temos o Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, que apoia a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/tv-mec>.

<sup>27</sup> Oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo-saberes-da-terra>.

<sup>28</sup> Busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa>.

professores para atuarem nas escolas do campo é uma problemática não específica somente para essa modalidade.

Gatti (2010, 2016) e Nóvoa (2017, 2019) reafirmam essa problemática e a temática de como equacionar e programar a formação de professores para atuar nas diversas modalidades da educação básica ainda é foco de pesquisas e de reflexões. Isso não significa que não houve avanços. Percebemos que existe um esforço para a melhoria dos cursos de formação inicial e continuada de professores, mas ainda é necessário pensar na formação a partir da sala de aula e das diferentes realidades das escolas.

Falar da educação do campo sempre nos remeterá à luta dos movimentos sociais. Caldart (2003, p. 67, grifo da autora) afirma que as lutas vêm transformando o direito à educação em um dever e isso se “consolida em um modo de vida, visão do mundo: escolas *no* e *do* campo não precisam ser algo inusitado, mas sim podem passar a ser um componente *natural* da vida no campo”. Nesse sentido, é preciso pensar na escola como uma dimensão da formação humana, constituída histórica e culturalmente para e pelos sujeitos do campo permitindo, assim, que eles se mantenham no campo.

Nesse sentido, vemos a importância e a vitalidade dos movimentos sociais para as conquistas, contribuindo para essa organização temporal e espacial das escolas de campo.

A vitalidade dos movimentos sociais não deixa dúvidas de que o atendimento educacional dos povos do campo não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana. Esta constatação, aliada à compreensão da grande diversidade de ambientes físicos e sociais de que se constitui o universo rural brasileiro, impõe importantes desafios que vão desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares até a definição de estratégias específicas de formação de profissionais e de elaboração de material (Brasil, 2012, p. 4).

Que os avanços conquistados na educação do campo são resultados da luta dos movimentos sociais é verdade e podem ser percebidos na evolução dos marcos legais da educação do campo. Agora, como essas conquistas refletem diretamente nas escolas do campo ainda não temos respostas tão claras. Algumas indagações surgem nesse momento: O professor que atua nas escolas de campo teve ou tem uma formação que considera esse contexto? A forma de organização das turmas ainda está enraizada no paradigma urbano? O currículo contempla a especificidade dos sujeitos do campo, da realidade das escolas do campo? E quando pensamos no ensino da matemática, como ele acontece? Quanto mais nos aprofundamos nas leituras sobre

a educação do campo, mais refletimos sobre sua complexidade mediante as políticas públicas pensadas por uma classe dominante.

Os marcos legais foram e são importantes para a consolidação da educação do campo enquanto política pública. Aqui reporto-me ao Art. 28 da Lei nº. 9394/96 que autoriza as adaptações necessárias à adequação da oferta da educação básica às peculiaridades da vida rural e de cada região, inclusive no que tange ao currículo e às metodologias que atendam aos interesses e às necessidades dos sujeitos do campo. De fato, esse artigo permite uma liberdade na construção dos currículos e das metodologias, mesmo que o Art. 26 da mesma lei mencione que os currículos devam ter uma base comum e uma parte diversificada. Em consonância com o art. 28 da Lei nº. 9394/96, temos os art. 35 e 36 da Resolução CNE/CEB nº. 04/2010 que tratam dessa adequação do currículo e da metodologia à realidade dos sujeitos do campo.

Porém, dentre todos os marcos legais, destaca-se o Decreto nº 7.352/2010, “que alçou a Educação do Campo à política de Estado, superando os limites existentes em sua execução apenas a partir de programas de governo, sem nenhuma garantia de permanência e continuidade” (Molina; Freitas, 2011, p. 21). Com a publicação desse Decreto, a Educação do Campo se firmou como uma política de Estado permanente, na qual é reconhecida as especificidades dos povos do campo, com seu modo próprio de vida no campo. Além disso, o Decreto supracitado também garantiu juridicamente “tanto a universalidade do direito à educação quanto da obrigatoriedade do Estado em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia dessa universalidade” (Molina; Freitas, 2011, p. 22).

Apesar dos marcos legais conquistados, Arroyo (2004) reforça a preocupação com políticas públicas que ainda retratam o modelo mercantil de uma minoria dominadora.

Com muita lucidez os movimentos sociais do campo desconfiam que seus direitos à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores, às formas de sociabilidade sejam deixados por conta dessas políticas "modernizadoras", inspiradas no negócio, no lucro privado e na destruição da agricultura camponesa. Defendendo que a educação seja colocada no plano do público, estão a exigir que o campo como um todo seja equacionado para além dos interesses privados. Priorizar estes interesses será a negação de um trato público do direito à educação dos povos que vivem e trabalham no campo. Será quebrar na raiz a possibilidade de pensar na construção de uma política pública. Uma terra sem gente dispensa qualquer política educativa. Sua lógica é inerentemente destrutiva até da frágil escolinha rural (Arroyo, 2004, p. 56).

A preocupação do autor reafirma a importância de políticas públicas que considerem o campo como um todo, com suas particularidades e suas especificidades. Que não priorizem os

interesses de uma classe dominante e, sim, considerem a cultura, a identidade, os saberes e os valores do povo do campo.

Porém, na contramão dos marcos legais e das conquistas das lutas dos movimentos sociais, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) instituída e orientada a partir da Resolução CNE/CP nº. 02/2017. Em uma análise desta Resolução, notei que não foi mencionado em nenhum momento a questão da Educação do Campo, principalmente, quando se refere ao currículo, nos art. 7º e 8º. Encontrei apenas o § 2º do art. 8 que menciona as escolas indígenas e quilombolas. Percebo um retrocesso nas conquistas das lutas dos movimentos sociais em relação à Educação do Campo, visto que as especificidades das escolas do campo não são consideradas nesses documentos atuais.

Ao analisar o documento da BNCC em relação à Educação do Campo e como o componente curricular matemática é discutido para essa modalidade de ensino, destaco algumas questões, sendo que a primeira delas é a forma de organização das habilidades por ano de escolaridade. Essa forma de organização preconiza o “*modelo seriado urbano de ensino*” (Hage, 2014, p. 1175, grifo do autor), o que contrapõe o modelo multisseriado predominante nas escolas do campo, impedindo que os “professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada” (Hage, 2014, p. 1175).

A segunda questão é quanto ao não destaque dado à Educação do Campo no documento da BNCC. A Educação do Campo é mencionada uma única vez em todo o texto ao ser considerada na “organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, *Educação do Campo*, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância)” (Brasil, 2017, p. 17, grifo nosso).

Amorim e Souza (2019, p. 138) destacam que na BNCC, “direitos e aprendizagem não são concebidos como pertencentes naturalmente aos sujeitos, mas como uma negação desses, uma vez que foram ligados à avaliação e ao fluxo escolar”. Assim, todos os princípios defendidos pelos movimentos sociais em relação à Educação do Campo que respeitem as especificidades e as singularidades dos sujeitos do campo são negados com a BNCC.

Venco e Carneiro (2018) também discutem o impacto da concepção presente na BNCC que está vinculada às questões das avaliações externas, o que pode tornar mais graves os conflitos no interior da escola e, dessa forma, a degradação das condições de trabalho. Certamente, a pressão sobre professores e alunos quanto ao êxito nos resultados das avaliações

externas irão aumentar, fazendo com que as relações professor e aluno sejam abaladas e expostas a um ambiente de grande tensão.

Para Amorim e Souza (2019) as avaliações externas servem para justificar a BNCC e promover currículos padronizados, o que acaba desrespeitando o que preconiza a Resolução CNE/CEB nº. 1/2002 em relação à Educação do Campo quando não considera, na elaboração do currículo, a identidade dos povos do campo, com seus saberes, cultura e memórias, como destacado no parágrafo único dessa mesma Resolução:

[...] A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2002, p. 1).

E ainda se contrapondo à proposta da BNCC, Amorim e Souza (2019) destacam que esse documento não contempla elementos que possibilitem um ensino contextualizado do campo, pois

[...] a vida cotidiana dos camponeses é marcada por elementos que os caracterizam: a) força de trabalho familiar; b) trabalho acessório; c) trabalho assalariado; d) propriedade da terra; e) socialização camponesa; f) meios de produção; g) jornada de trabalho. Os referidos elementos não podem ficar fora, mas dentro dos currículos das escolas, de modo que eles sejam os norteadores do processo ensino-aprendizagem (Amorim; Souza, 2019, p. 140).

Os autores enfatizam, mais uma vez, que a BNCC não reflete as singularidades e as especificidades da Educação do Campo, impondo um modelo de educação que não proporciona um ensino diferenciado, emancipador e capaz de tornar a escola um lugar de formação social.

A terceira questão refere-se ao componente curricular Matemática. Não há nenhuma orientação específica para a Educação do Campo e, como já mencionado, a forma de organização da BNCC por ano de escolaridade não contempla o contexto multisseriado das escolas do campo. A proposta desse documento restringe-se a um conjunto de habilidades para cada ano de escolaridade, dividido em unidades temáticas que parece tratar o aluno como cofre cheio de caixinhas. Cada caixinha representa uma habilidade que o aluno tem que aprender para no final desenvolver as competências para aquele ano de escolaridade ou nível de ensino, sem considerar as especificidades regionais ou locais.

Nesse contexto, o estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) fez um panorama da Educação no Campo, em 2007. O estudo evidencia a situação das escolas de campo e destaca que,

[...] a transformação da educação do campo requer mais do que a melhoria física das escolas ou a qualificação dos professores; ela implica, necessariamente, um currículo escolar baseado na vida e valores de sua população, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural (Inep, 2007, p. 8).

Os diagnósticos realizados pelo INEP (2007) contribuíram para o levantamento de algumas questões que servem para nortear a elaboração de políticas públicas para a Educação do Campo.

[...] a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; *currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento*; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; *o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade*; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; *baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana*; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra (Inep, 2007, p. 8-9, grifo nosso).

As questões apontadas ajudam a refletir sobre o principal objetivo da Educação do Campo, assegurando a oferta de educação de qualidade, apropriando-se de currículos contextualizados, na perspectiva da realidade e valorização cultural dos povos do campo, oportunizando a permanência e prosseguimento dos estudos dos alunos das escolas do campo, dando a eles igualdade, equidade e qualidade da educação (INEP, 2007), ou seja, tornar o campo um lugar de formação social (Arroyo, 2007).

Na próxima seção, procuro discutir a formação de professores que atuam nas escolas do campo e a importância da escola na luta dos movimentos sociais.

## 6.2 A ESCOLA DO CAMPO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO

*Lembro-me do meu primeiro dia de aula, como se fosse hoje. Sai de casa bem cedo, com meus irmãos, a pé, a caminho da escola. E no caminho mais colegas se juntavam ao grupo. Era uma alegria. Chegando na escola, tudo era novidade. Lembro-me perfeitamente da professora, tão pequena e magra, usava óculos, cabelos encaracolados, e se chamava Rosa, mas todos a conheciam como Rosinha. A escola tinha uma única sala, um grande pátio coberto, que chamávamos de área, onde brincávamos, merendávamos e fazíamos a fila para entrar. Quando fecho os olhos, sinto cada cheiro da escola: o perfume da professora, o cheiro do caderno novo, lápis e da borracha quando eu apagava o que escrevia errado, o cheiro do suor após as brincadeiras e o cheiro da merenda, feita com carinho, e muita das vezes com os legumes, verduras, que levávamos de casa. Ah! A escola! Tão importante na nossa vida! Um lugar de encontros, de amizades e de aprendizado. (Narrativas da pesquisadora/ Diário de campo, dez. 2019).*

Início esta seção com um trecho da narrativa de minhas lembranças da escola na infância. Uma escola localizada na zona rural onde as famílias dos alunos moravam ao redor e viviam da produção agrícola. Eram filhos de donos de terras, de meeiros e de diaristas que lavravam a terra para produzir seu alimento. As marcas deixadas nas minhas lembranças enquanto aluna dessa escola demonstram a importância que ela teve na minha formação. Não era apenas um lugar para aprender a ler e a escrever, era um lugar também de amizades, de importância cultural e regional. Nesse sentido, remeto-me a Arroyo (2007, p. 163) quando reflete sobre a importância da “escola do campo, no campo”, que juntamente com os demais espaços compõem a identidade e a cultura do povo do campo.

Na época em que estudei nessa escola, ela era conhecida apenas como uma escola rural, cujo ensino era considerado fraco. Ainda não compreendíamos a importância da escola rural como espaço de formação social o que, posteriormente, foi defendido por Arroyo (2007, p.163) quando afirma que “entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo” seria umas das marcas de especificidade da formação social, tornando a escola como um lugar de formação.

Para Caldart (2004, p. 17, grifo da autora), é preciso pensar no direito universal à educação e quem são os sujeitos desse direito, para assim, poder “construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos*, capazes de fazer a luta permanente pela sua conquista”. Dessa forma, temos que pensar na escola como um lugar de formação (Arroyo, 2007), que ofereça “uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita, sim, por meio de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem” (Caldart, 2004, p. 18, grifo da autora).

Entender que a escola é um lugar de formação, tanto para o aluno quanto para o professor, é muito importante para se avançar num projeto de educação de qualidade. Nóvoa

(2019) destaca a importância do tripé – professores – escola – universidade – para a formação dos professores, o que poderá de fato tornar a escola num espaço de formação contínua.

Porém, o estudo do Inep (2007) apontou o perfil do professor das escolas rurais, o que mostra que a formação do professor ainda apresenta muitas lacunas em comparação aos professores que atuam na área urbana.

O nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte. (Inep, 2007, p. 33).

Outro fator relevante apontado no estudo do INEP<sup>29</sup> (2007) é que uma grande porcentagem de professores que atuam nas escolas rurais possui formação em nível médio. Apesar do estudo ser de 2007, essa questão em relação à formação de professores ainda pode ser encontrada.

Com a perspectiva de mudança desse quadro, Medeiros, Ferreira e Aguiar (2018, p. 327) reforçam que “a formação inicial dos professores da Educação do Campo é uma luta histórica dos movimentos sociais do campo”, dentre os quais não podemos deixar de considerar a trajetória de luta pelo direito a terra, bem como pelo direito à educação, bandeira levantada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

São décadas de lutas dos movimentos sociais e como resultado eles passaram a ocupar os espaços e instituições de formação de professores, defendendo assim, uma formação específica para trabalhar nas escolas do campo. Fruto do resultado dessas lutas, temos a consolidação da consciência de que a formação de professores do campo conforme a especificidade da Educação do Campo não deve ser questionada e sim garantida (Arroyo, 2007). Nesse contexto, a partir da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004, que os movimentos do campo avançaram na defesa do direito a educação.

Na II Conferência 2004, os movimentos do campo avançaram na defesa do direito a políticas públicas: “Educação, direito nosso, dever do Estado” passou a ser o grito dos militantes educadores. Por mais de uma década, os

---

<sup>29</sup> Esse estudo foi último e mais recente realizado.

movimentos sociais vinham assumindo a responsabilidade de afirmar e tentar garantir o direito à educação dos diversos povos do campo. A ocupação das instituições formadoras é uma página rica dessa história. A estratégia de convênios das instituições com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) fez avançar essa consciência. Os movimentos passam a defender que essa estratégia deve continuar, porém não mais através de convênios ou compromissos isolados de algumas instituições, mas como responsabilidade pública dos centros, instituições e universidades. Os movimentos sociais passam a exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos isolados, para configurar políticas de Estado que assumam a especificidade da formação de educadoras e educadores do campo (Arroyo, 2007, p. 165).

A luta pela educação como direito e dever do Estado, defendida pelos movimentos do campo na Conferência, trouxe muitas conquistas no âmbito da educação. Foi um período em que as políticas passaram por mudanças na sua configuração, deixando de ser ações isoladas e passando a ser realmente uma política que garantia os direitos e as especificidades do campo. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi muito importante para a mudança de consciência sobre a ocupação das instituições formadoras pelos movimentos sociais (Arroyo, 2007). Apesar de ter surgido em 1998, o Pronera só ganha força como Política Pública a partir da publicação do Decreto nº. 7.352, de 04 de novembro de 2010, respeitando o “tripé Movimentos Sociais, Instituições de Ensino e INCRA”, na gestão do programa (Melo, 2018, p. 25). Molina (2018) considera que a articulação entre os grupos de movimentos e o tripé do Pronera é a característica mais forte do programa, pois retrata o protagonismo dos movimentos sociais, que é alma da luta pela Educação do Campo.

Santana, Gonçalves e Cruz (2021) consideram que, de acordo com o Manual de Operações do Pronera<sup>30</sup>, edição publicada em 2016<sup>31</sup>, os princípios políticos-pedagógicos norteadores dos projetos, alguns desses presentes em edições anteriores do Manual, apoiados pelo Programa são: “a democratização do acesso à educação, à inclusão, à participação, à interação, à multiplicação e à participação social” (Santana; Gonçalves; Cruz, 2021, p. 90), o que garante o envolvimento de movimentos do campo no processo de construção e definição de políticas pela garantia do direito à educação (Santana; Gonçalves; Cruz, 2021).

---

<sup>30</sup>BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Manual de Operações do PRONERA**: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF: MDA/INCRA, 2016.

<sup>31</sup> O Pronera contou com a publicação de seis edições do Manual de Operações: o primeiro foi publicado em 1998, o segundo em 2001, o terceiro em 2004, o quarto em 2011, o quinto em 2014 e o sexto em 2016 (Diniz; Lerrer, 2018).

Os princípios elencados no Manual de Operações nos remetem a pensar a “formação humana omnilateral<sup>32</sup>, a ideia de que a Educação do Campo, de que a formação do campo vai muito além da dimensão cognitiva” (Molina, 2018, p. 40).

Nessa concepção de formação humana omnilateral é que se pauta a luta dos movimentos sociais buscando romper com o paradigma de que a escola forma pessoas para o trabalho num mundo capitalista. Essa concepção não reflete apenas no aluno, mas também na formação dos educadores e educadoras que atuam nas escolas do campo. Arroyo (2007) reforça que as reivindicações dos movimentos sociais em relação aos programas de formação de educadores e educadoras do campo exigem a inclusão do conhecimento do campo, incluindo os saberes do povo do campo, sua cultura, sua vida e seus conflitos.

Para Caldart (2002), a luta dos movimentos sociais, principalmente, o MST, para a formação de educadores e educadoras do campo foi marcada por muita negociação que garantisse parcerias para a criação de uma turma específica de professores do assentamento. A partir daí, surgiu o curso específico em Magistério (Curso Normal em nível Médio) para formar educadores e educadoras para atuar nas escolas localizadas nos assentamentos rurais. Com essa experiência de formação em nível médio de educadores e educadoras para as escolas do campo, que surgiu outros cursos técnicos e, posteriormente, em nível superior.

[...] A prática nos mostrou a potencialidade política e pedagógica deste processo mais sistemático e mais longo de formação de educadores. Ou seja, logo estes cursos começaram a ser vistos como lugares de formação de militantes da educação no MST, e não apenas para o trabalho direto nas escolas. Logo também o Movimento passou a criar outros cursos técnicos de nível médio, até que chegamos a ter o nosso Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), que é uma escola de educação média e profissional ligada ao Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da reforma Agrária, o ITERRA (Caldart, 2002, p. 78).

Os movimentos sociais sentiram a necessidade de um curso de nível superior para a formação dos educadores e educadoras que atuavam nas escolas do campo e assentamentos. No caso do curso de Pedagogia, apesar de toda experiência refletida com o curso de Magistério, a situação mais viável e rápida seria a parceria com uma Universidade, o que aconteceu em 1998<sup>33</sup>, após muitas audiências e discussões com as universidades. A motivação para a

---

<sup>32</sup> Defendida por Karl Marx.

<sup>33</sup> “Parceria realizada com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUÍ, com sede na cidade de Ijuí” (Caldart, 2002, p. 79), para o primeiro curso com adaptações para formar educadores do campo.

implantação do curso superior para a formação de educadores e educadoras do campo, no caso um curso de Pedagogia chamado de *Pedagogia da Terra*, estava ligada à fragilidade pedagógica das equipes estaduais responsáveis pelo setor da educação do campo e o interesse do coletivo nacional em prosseguir os estudos, visto que eles já haviam feito o curso de magistério anteriormente (Caldart, 2002, grifo da autora).

Arroyo (2006) em suas reflexões sobre a formação de educadores para atuar na escola do campo, destaca a importância dos cursos da Pedagogia da Terra, o que reafirma a importância desses cursos para a Educação do Campo, configurando os ideais da luta dos movimentos sociais.

Nos cursos de Pedagogia da Terra há grande preocupação em recuperar a teoria pedagógica. O nome Pedagogia da Terra assume que a terra, o território é uma matriz formadora, sempre foi. A terra sempre forneceu metáforas para a pedagogia. Desde a metáfora da semente, da jardinagem. Mas ela forneceu mais do que metáforas, ela forneceu matrizes formadoras (Arroyo, 2006, p. 111).

Considerando as reflexões de Arroyo (2006) que propiciam entender como deveria ser a teoria pedagógica desses cursos e o diálogo baseado no tripé – movimentos sociais – instituições de ensino – INCRA, outras parcerias foram firmadas, possibilitando a ampliação da oferta de cursos superiores para formar os educadores e educadoras do campo (Molina, 2018). O curso de Pedagogia tinha como entendimento formar um profissional que pudesse atuar em diversos espaços, isto é,

[...] formar um pedagogo capaz de atuar tanto nos espaços escolares como em outros espaços de educação, incluindo aqueles específicos da dinâmica de formação dos Movimentos Sociais. Ou seja, participando do forte debate sobre o curso que havia na época (e que continua), defendemos a posição de formar o pedagogo como um profissional da educação, entendida como formação humana; e isto pensando inclusive no objetivo de alargar sua atuação na escola (Caldart, 2007, p. 10).

Caldart (2002, p. 91-95-97, grifo da autora) reforça os três traços do projeto educativo do curso de Pedagogia da Terra que propiciaram a concepção desse projeto: “*Pedagogia da terra como práxis [...]; Pedagogia da terra como educação do campo [...]* e, [...] *Pedagogia da terra como pedagogia do movimento [...]*. Esses traços permitem-nos pensar na formação voltada para a humanística e social do sujeito, capaz de intervir no tempo e espaço que estão inseridos, reforçando o fortalecimento da identidade coletiva proporcionada pelos movimentos sociais.

Para Arroyo (2007), são essas experiências de formação que permitiram refletir e construir políticas de formação de educadores do campo que surgiram posteriormente a Pedagogia da Terra.

As ricas experiências de formação de educadoras e educadores do campo, que acontecem nos cursos de Magistério, de Pedagogia da Terra, na graduação e pós-graduação, no conjunto de encontros, oficinas, estudos e reflexão sobre a prática educativa dos movimentos, oferecem horizontes para pesquisar, refletir e configurar políticas de formação de educadores (as) do campo (Arroyo, 2007, p. 175).

Nesse contexto de lutas dos movimentos sociais, Molina (2018) reforça a importância do Pronera na materialização de uma política nacional de formação de educadores e educadoras do campo. E foi a partir de inúmeras experiências com os cursos de Pedagogia da Terra que possibilitaram formatar a Licenciatura em Educação do Campo.

[...] Não tenho dúvidas de que nós não teríamos a Licenciatura em Educação do Campo, não teríamos acumulado experiências teóricas e práticas que fundamentassem todos os elementos contidos no projeto pedagógico das Licenciaturas em Educação do Campo se não fossem os cursos de Pedagogia da Terra (Caldart, 2007); foram as experiências de dezenas de cursos de Pedagogia da Terra que nos propiciaram um acúmulo contundente para termos as bases suficientes dos elementos teóricos que nos possibilitaram formatar a Licenciatura em Educação do Campo. Tanto que a nossa primeira Licenciatura em Educação do Campo é a da UFMG, que se transforma, então, em nossa primeira licenciatura (Molina, 2018, p. 42).

Segundo Molina (2018), essa licenciatura foi a primeira turma do Pronera em Licenciatura em Educação do Campo com o apoio do PROCAMPO, que passou a ser ofertada de forma regular, servindo como parâmetro para as demais licenciaturas em Educação do Campo que surgiram posteriormente. Como política pública do MEC, a licenciatura em Educação do Campo “teve início em 2007 com quatro experiências-piloto desenvolvidas pelas Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA)” (Molina, 2017, p. 589), a partir do PROCAMPO, reivindicação dos trabalhadores rurais desde a realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo realizada em 2004.

Mais uma vez destaca-se a importância dos movimentos sociais na conquista dos cursos de formação de educadores e educadoras do campo, bem como na influência da constituição do Projeto Político Pedagógico e da matriz desses cursos.

Entende-se que um dos diferenciais dessa matriz diz respeito à sua origem: foram as experiências formativas acumuladas pelos trabalhadores rurais, especialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nas lutas pelo direito à terra e à educação, que possibilitaram o acúmulo de forças que levou à elaboração e implantação dos cursos (Molina, 2017, p. 589).

As reivindicações dos movimentos sociais quanto ao tipo de formação de educadores do campo incluíam, nos programas de formação, questões voltadas para o conhecimento do campo, ao equacionamento da terra, as características do sujeito do campo e suas lutas ao longo da história (Arroyo, 2007).

Com uma proposta multidisciplinar, a Licenciatura em Educação do Campo surgiu após muitas tensões e reflexões entre os movimentos sociais e as instituições de ensino. A proposta pedagógica não foi de formar educadores especialistas em disciplinas isoladas, mas sim de formar educadores por área, englobando práticas interdisciplinares e transdisciplinares, bem como incluir componentes que fazem parte da cultura dos sujeitos do campo (Caldart, 2010).

Para Molina (2017), a base formativa da Licenciatura em Educação do Campo está na ideia de superação do modelo capitalista, uma nova concepção de sociabilidade entre os sujeitos.

A matriz original dessa política de formação docente tem como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento seja a superação da forma capitalista de organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos trabalhadores, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens (Molina, 2017, p. 592).

Nesse sentido, a matriz formativa da Licenciatura da Educação do Campo considera uma redefinição da função social da escola, com o intuito de superar a “sociabilidade hegemônica da sociedade” (Molina, 2017, p. 592), ou seja, pensar na Educação do Campo como práxis social, promovendo processos formativos para que os educadores tenham subsídios necessários para a transformação da escola atual. Nessa concepção, a ressignificação da Educação Básica e o Ensino Superior foi necessária. Daí, utilizou-se a alternância como método da formação docente, promovendo permanentemente interação entre as instituições que formam e as escolas do campo. A alternância entre dois tempos e espaços educativos, propicia ações formativas variadas, desencadeando um novo processo de articulação entre os diferentes níveis de ensino (Molina, 2017).

Além dos cursos de formação inicial de professores, não podemos deixar de mencionar as conquistas no que tange ao campo da formação continuada dos professores das escolas do campo. Alguns programas de formação continuada foram implantados no âmbito da Educação do Campo, como o Escola Ativa, Programa Escola da Terra, entre outros. Porém, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa também ofereceu algumas edições de cadernos de formação específicos para a Educação do Campo e turmas multisseriadas, tanto para a alfabetização quanto para a matemática, e se apresenta da seguinte forma:

Este conjunto de cadernos apresenta uma especificidade a ser foco de atenção: ele é principalmente destinado aos professores do campo, onde se encontram os agrupamentos multisseriados. Dada tal característica, torna-se obrigatória a tarefa de inserir, no debate sobre alfabetização, as especificidades da realidade do campo, considerando-se a diversidade de experiências e modos de organização curriculares, assim como a história de constituição dos povos do campo (agricultores, assalariados, camponeses sem terra, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas, caiçaras, pescadores, seringueiros, dentre outros) e das infâncias ali presentes (Mesquita; Sá; Leal, 2012, p. 9).

As considerações dos autores ao apresentar os cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – evidenciam o quão importante é a formação para os professores das escolas do campo. Não se pode pensar numa formação continuada que não incluía a Educação do Campo, visto que essa modalidade é uma realidade de muitos municípios espalhados pelo Brasil. Porém, os maiores desafios enfrentados pelos governos, secretarias de educação e pesquisadores da área estão relacionados à,

[...] falta de estrutura, de professores preparados e de material didático-pedagógico para atender às necessidades dessa população. Os educadores do campo precisam ter preparo específico sobre a realidade do campo, assim como currículos e o material de formação devem incorporar essa realidade e especificidade [...] (Guimarães, 2012, p. 55).

Com a implantação do Decreto nº. 7.352/2010, que instituiu uma política nacional de Educação do Campo os desafios poderiam ser amenizados, constituindo assim, “uma formação que esteja colocada ao território, à terra, à cultura e tradição do campo” (Arroyo, 2007, p. 163). Assim, a formação do professor de escolas do campo deve ser reflexiva e contemplar ‘não só à luta dos educadores, mas deverá fazer uma conexão mais ampla com as lutas que vão além dos muros da escola’ (Guimarães, 2012, p. 54).

As conquistas da Educação do Campo são frutos de lutas dos movimentos sociais. Não foi e não é um processo simples e fácil. Uma das grandes conquistas no que se refere á formação de professores foi a Licenciatura em Educação do Campo, que considera a práxis social como fundamento para os processos formativos dos professores do campo (Molina, 2017). Nesse sentido, a luta pelo rompimento do modelo capitalista em detrimento de um modelo que engloba a nova concepção de sociabilidade dos sujeitos, torna-se base dos princípios da Educação do Campo. Arroyo (2007) já defendia uma formação específica para os profissionais do campo para se ter a garantia dos direitos do povo do campo. Tece duras críticas as políticas públicas voltadas para formações generalistas e únicas para todos, sem garantir os direitos coletivos nas suas diferenças.

Diante dos fatos, na próxima seção, procuro discutir sobre as escolas multisseriadas, englobando os retrocessos, desafios, implicações e as práticas pedagógicas de professores. Essa forma de organização, na maioria das vezes, está presente nas escolas do campo.

### 6.3 ESCOLAS MULTISSERIADAS: RETROCESSOS, DESAFIOS, IMPLICAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

*Quando reflito sobre as turmas multisseriadas me recorro de duas vivências importantes e que marcaram a minha vida: a primeira, no tempo que estudava numa escola da zona rural, com uma única professora para ensinar a todos os alunos, de todas as séries/anos de escolaridade (1º ao 5º), onde estudei até o ano de 1987; a segunda vivência foi quando retornei a mesma escola, anos depois, para assumir a função de professora de uma turma multisseriada (2º e 3º anos). Medo, insegurança e dificuldades pairavam no ar e na minha prática: o que ensinar? Como ensinar? Que estratégias? Quais momentos críticos? E a quem pedir ajuda? Dois momentos diferentes, mas que se voltam para um mesmo contexto: a multissérie (Narrativas da pesquisadora/Diário de campo).*

Ao iniciar essa seção com esse trecho das minhas narrativas, reporto-me a Hage (2011, p. 100) ao afirmar que “os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem”. Essas dificuldades foram vivenciadas por mim quando retornei para trabalhar com uma turma multisseriada. Ressalto que não era apenas professora regente, também exercia a função de diretora e secretária escolar, pois tinha que dar conta de toda a documentação da escola. Essas múltiplas funções de um professor de escola do campo, refletem significativamente em sua prática pedagógica.

Aquela sensação de insegurança e impotência que tive na regência de classe e não saber a quem recorrer, vai ao encontro das ideias de Hage (2011, p. 100) quando diz,

Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quantas forem as séries com as quais trabalham, envolvendo, em determinadas situações, estudantes da pré-escola e do ensino fundamental concomitantemente.

Naquele primeiro momento, não sabia o que fazer e fiz exatamente o que foi descrito por Hage (2011), pois não pensei na multissérie como um único coletivo. Para mim, era uma sala de aula dividida em duas séries e tinha que planejar aulas separadamente.

A luta dos movimentos sociais por uma formação que envolve um conjunto de crenças, valores e conhecimento das populações do campo acabam não sendo incorporadas às ações educativas das escolas multisseriadas, o que de alguma forma contribui para o fracasso escolar (Hage, 2011).

Arroyo (2006) em suas reflexões, destaca que a cultura que temos sobre as pequenas escolas da zona rural ainda está aquém de ser considerada a ideal. A predominância de escolas multisseriadas, unidocentes, ainda não permite uma cultura docente. O professor fica isolado, não consegue trocar experiências com os pares e, muitas vezes, é um professor temporário, não pertence a comunidade e deseja ser transferido para uma escola da cidade.

Para Parente (2014, p. 60, grifo da autora),

A nomenclatura multisseriação está carregada de sentido negativo; é uma adjetivação que tem aprisionado o fazer-educativo, que tem limitado a prática pedagógica. Mais do que isso, é uma adjetivação que rotula, classifica e associa a multisseriação a um tipo de escola de baixa qualidade, fraca, difícil, trabalhosa, errada, isolada. Por que escola multisseriada e não apenas escola? É no mínimo curioso que tenhamos que adjetivar a escola multisseriada ao passo que dispensamos a adjetivação da escola “seriada”.

Parente (2014) destaca o problema causado pela rotulação da escola multisseriada a um tipo de escola de baixa qualidade, de ensino inferior ao da cidade. Provavelmente, olhar para escola com essa negatividade não contribui para políticas públicas. Além da rotulação, carregada de negatividade, Lopes e Bezerra Neto (2013) destacam que um dos problemas mais recorrentes no contexto multisseriado é o de ter que ensinar conteúdos diferenciados para os

alunos de séries diferentes. Esse problema configura-se umas das maiores dificuldades dos professores da multissérie que reflete diretamente em sua prática pedagógica.

[...] lidar no mesmo ambiente pedagógico de sala de aula e, ao mesmo tempo, com o fato de ensinar — em dias específicos da semana —, quando em matemática, por exemplo, conjunto unitário para um grupo de alunos do começo das séries iniciais e, concomitantemente, multiplicação com dois algarismos para os alunos que finalizam o segmento das séries iniciais (Lopes; Bezerra Neto, 2013, p. 78).

O problema apontado pelos autores é recorrente nas escolas com turmas multisseriadas e ainda tem que enfrentar uma “visão estereotipada de que a heterogeneidade encontrada na multisseriação é um obstáculo à educação classificada como ‘de qualidade’. Isso faz com que a aprendizagem nas escolas multisseriadas do Campo seja avaliada como inferior” (Pereira; Macêdo, 2018, p. 152, grifo dos autores).

A diversidade de idades e níveis de uma turma multisseriada podem ser transformadas em algo produtivo e a favor da prática pedagógica em sala de aula, na medida em que os alunos que estão em níveis mais avançados possam colaborar para a aprendizagem dos outros alunos que possuem mais dificuldades. Nesse sentido, a heterogeneidade é utilizada como “estratégia de ensino cooperativo, onde os mais avançados auxiliam alunos em desenvolvimento em um determinado processo de apropriação” (Lopes; Bezerra Neto, 2013, p. 78) do conhecimento.

Embora a heterogeneidade seja considerada um problema, existe reconhecimento de que ela pode ser um aspecto produtivo e que pode ser utilizado a favor do trabalho pedagógico do professor em sala de aula, situação ainda pouco defendida pelos docentes, pois a maioria descreve a dificuldade em trabalhar com alunos de idades e séries diferentes num mesmo espaço e com estágios de formação diferentes e distantes (Lopes; Bezerra Neto, 2013).

Quanto à legislação vigente sobre a Educação do Campo, a existência de escolas multisseriadas no campo é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, em seu artigo 23, que permite a organização da educação básica em várias modalidades e níveis de ensino, inclusive em grupos não seriados, de acordo com a exigência do processo de aprendizagem (Brasil, 1996). Fato esse também assegurado no Decreto 7.352/2010, que prevê a organização e o funcionamento de turmas compostas por estudantes de idades e graus de conhecimentos variados numa mesma etapa de ensino, o que é recorrente também nos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2010).

Apesar de a existência de escolas multisseriadas ser garantida por lei, Hage (2014, p. 1174) ressalta que para o cumprimento dos preceitos constitucionais e marcos legais é

necessária uma intervenção urgente “nas condições objetivas e subjetivas de existências dessas escolas”, para assim poder alcançar os parâmetros de qualidade conquistados pela luta dos movimentos sociais. E mais, destaca que o não cumprimento dos preceitos legais é resultado de inúmeros fatores ligados ao próprio processo de constituição da escola do campo no decorrer dos anos.

Esse quadro, em grande medida, é resultante da falta e/ou ineficiência de políticas públicas, em particular da política educacional para o meio rural, situação que envolve fatores macro e microestruturais relacionados, como a profunda desigualdade e exclusão social e o fracasso escolar dos sujeitos do campo, expresso nas taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, entre outras situações e fatores que comprometem o ensino e a aprendizagem nas escolas rurais com turmas multisseriadas (Hage, 2014, p. 1174).

Lopes e Bezerra Neto (2013) apontam que há três variáveis que podem contribuir para o surgimento dos problemas mencionados por Arroyo (2006), Hage (2008; 2011; 2014), Pereira e Macêdo (2018).

[...] a primeira trata-se da questão que a multissérie não é trabalhada no campo a partir de uma concepção de educação integrada ao campo, ou como querem os movimentos sociais, a educação do campo. A segunda se delinea pelo fato de que a heterogeneidade da multissérie revela de modo bastante amplificado a distorção idade/série. [...] A terceira é que todos os educandos, invariavelmente, estão em fases diferentes de aquisição e desenvolvimento de leitura e escrita e com a obrigatoriedade para com conteúdos programáticos outros, pelas séries subsequentes nos grupos dos demais alunos, dentro do primeiro segmento do ensino fundamental (Lopes; Bezerra Neto, 2013 p. 80).

Diante de tantas variáveis, as escolas multisseriadas, geralmente, são a única alternativa para que os sujeitos do campo estudem e, muitas vezes, não existe o favorecimento do sucesso e a continuidade dos estudos por eles. Nesse contexto, a luta dos movimentos sociais manifesta-se contrário ao fechamento das escolas multisseriadas e exigem o fortalecimento dessas escolas no campo, a fim de evitar o fracasso escolar (Hage, 2011).

Vendramini (2015) discute sobre o futuro das escolas do campo, em diferentes contextos, particularmente, no Brasil, em Portugal e nos Estados Unidos destacando que os problemas dessas escolas são similares nos diferentes contextos e que,

Para não serem fechadas, são levadas a se reorganizar por meio de diversas estratégias: agrupamento de escolas, compartilhamento de programas e

recursos, redução de despesas, abertura para programas instrumentais de profissionalização e escolarização em curto prazo, entre outros. Também são disputadas por movimentos e organizações sociais que incluem a escola nas suas bandeiras de luta (Vendramini, 2015, p. 53).

Mas para que de fato ela tenha seu reconhecimento no âmbito da educação, é preciso “*transgredir o paradigma seriado e urbano de ensino* como possibilidade do enfrentamento às mazelas que permeiam a escolarização dos sujeitos do campo, materializado predominantemente através das escolas multisseriadas” (Hage, 2008, p. 11, grifo do autor).

Nesse contexto, corroborando com Hage (2008, 2011), Lopes e Bezerra Neto (2013) defendem como estratégia para transgredir esse paradigma urbano a reflexão e a ordenação do currículo que considere os sujeitos do campo envolvidos no processo de escolarização e ainda,

É preciso que se pense em uma estrutura de ensino e aprendizagem a partir de da organização do saber que não se reduza a projetos de vida, mas que tenha por base a organização e as dinâmicas de abertura, engajamento, consciência e preparação para este (re) dimensionamento, antes de tudo, da pedagogia necessária ao campo que não exclua de modo algum o conhecimento escolar historicamente acumulado (Lopes; Bezerra Neto, 2013, p. 86).

Nesse sentido, é preciso entender a escola multisseriada como um coletivo que possui suas características próprias e, para tanto, repensar numa alternativa de reordenamento curricular que considera tanto a ampliação da jornada escolar quanto outras possibilidades de agrupamentos discentes e fundamentos curriculares para esse coletivo, ou seja, pensar numa alternativa que possibilite o enfrentamento das mazelas que envolvem a constituição das escolas do campo, “por meio de uma conjugação de ações que envolvem a articulação entre o macro e o micro, entre questões estruturais e de concepção, entre questões de políticas educacionais, de organização do ensino e de formação dos profissionais que atuam nessas escolas” (Hage, 2014, p. 1175).

Hage (2008, 2011, 2014) defende a transgressão do *paradigma seriado urbano de ensino* como alternativa para as escolas multisseriadas para que as mudanças desejadas sejam efetivas e materializadas provocando desdobramentos positivos em relação ao processo de ensino e aprendizagem, assim, é preciso romper com esse paradigma presente em sua versão precária nas escolas multisseriadas. Para tal, é preciso “construir e implementar as proposições, as políticas e as ações com os sujeitos do campo envolvidos com as escolas e não para eles, se apresenta como um caminho apropriado para a materialização das mudanças”. Nesse sentido, é fundamental a escuta dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Hage, 2014, p. 1177).

Parente (2014) ressalta que a opção por escolas multisseriadas está associada diretamente à questão dos investimentos educacionais, isso porque implantar uma escola do modelo seriado em comunidades rurais tem um custo muito alto. Porém, no âmbito da educação brasileira, vemos a defesa contrária a multisseriação, enxergando-a não como um único coletivo e sim como uma forma de organização da seriação. E ainda destaca a importância de refletir sobre as oportunidades das escolas multisseriadas que surgem no cotidiano e que expõe problemas históricos da Educação do Campo.

A multisseriação é uma prática que incomoda. E vem incomodando cada vez mais porque é a partir dela que são expostos muitos dos históricos problemas educacionais: escassa infraestrutura material, pedagógica, administrativa e de recursos humanos; condições precárias de trabalho e de formação docente (Parente, 2014, p. 58-59).

Castro (2020) ressalta que a configuração da multisseriação é diferente das classes regulares urbanas, porém a qualidade da educação ainda estar focada no paradigma urbanocêntrico contribui para que a metodologia utilizada nas escolas multisseriadas seja a mesma das escolas urbanas seriadas. Dessa forma, “uma sala de aula onde estão matriculados alunos de várias séries diferentes em que o professor trabalha com eles dividindo-os por grupos-série, torna-se uma educação que perpetua a divisão e a desigualdade (Castro, 2020, p. 4).

Com o intuito de evitar a desvalorização das escolas multisseriadas, Parente (2014, p. 59) acredita “na existência da multidirecionalidade das opções político-pedagógicas em qualquer forma de organização escolar” e o que não pode ocorrer é a “falta de orientações de como atuar numa organização multisseriada”. Essa falta de orientação afeta diretamente o trabalho pedagógico no professor, pois ele acaba reproduzindo o modelo seriado na multissérie.

Nesse contexto, Hage (2005, p. 52) em seus estudos já descrevia as angústias dos professores em relação a seu trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas,

[...] os professores enfrentam dificuldades em realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados. A alternativa mais utilizada para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região.

O autor deixa claro a presença do modelo urbanocêntrico no trabalho pedagógico do professor, visto que ainda planejam suas aulas de acordo com o livro didático, que não considera a realidade local. Nesse sentido, percebe-se que o currículo assumido nas escolas multisseriadas está deslocado da cultura da população do campo predominando concepções de universalização do currículo (Hage, 2005).

Na atualidade, destacamos a BNCC (Brasil, 2017) que normatiza o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo dos anos de escolaridade, e não considera as particularidades de uma escola multisseriada.

Hage (2005) sinaliza e defende uma mudança na concepção do currículo das escolas do campo, no qual deve ser considerado uma construção coletiva que valorize as diferentes concepções e sinaliza ainda

[...] à concretização de um processo de educação dialógica que inter-relacione sujeitos, saberes e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária de forte tradição disciplinar, pois entendemos que os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os conhecimentos selecionados pela escola propiciam o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e dos educadores (Hage, 2005, p. 57).

Essa universalização do currículo acaba contribuindo para o planejamento de atividades ainda ineficientes, “pois os professores não dão conta de atender aos trabalhos que estão sendo desenvolvidos pelos alunos individualmente e nem por ano” (Oliveira; Monteiro, 2021, p. 14).

Nunes (2018, p. 207) defende a “práxis como atividade do sujeito ativo” e que o trabalho pedagógico do professor das escolas multisseriadas deve ser pensado como um único coletivo, ou seja,

[...] deve compreender que o trabalho com as escolas multisseriadas não pode ser via seriação (dividido pelos anos escolares) como fazem os professores na hora do planejamento, não cabe planejamento para cada ano de ensino, é um único planejamento para a turma, o que diferenciara são as intervenções que a professora fará para cada ano e nível de desenvolvimento do aluno, para que possa ocorrer a aprendizagem. Para isso, faz-se necessária uma organização da sala de aula, que requer trabalho com o grupo de alunos heterogêneos, por ser justamente o que é mais rico nesse tipo de organização, valorizando-se a troca de saberes entre os pares (Nunes, 2018, p. 207).

É no sentido de repensar as práticas pedagógicas que os professores devem conhecer o nível de desenvolvimento dos alunos. Isso deve acontecer não só numa escola multisseriada, mas na seriada ou de qualquer outra forma de agrupamento. Na prática, é preciso que os

professores compreendam e dominem “os conteúdos de forma pedagógica e didática, além de conhecer o nível de desenvolvimento dos alunos, com o objetivo de desenvolver atividades que possibilitem o aprendizado” (Oliveira; Monteiro, 2021, p. 14).

A questão de vincular o modelo seriado de ensino às escolas multisseriadas acaba por vincular o trabalho pedagógico do professor ao projeto da seriação, no qual as práticas pedagógicas têm o objetivo de atender as séries e não um único coletivo (Barros, 2005). Nesse sentido, percebe-se que a prática dos professores acaba por reproduzir o modelo seriado, da forma como lhes foi ensinada, sem analisar profundamente as situações historicamente impostas, o que “acaba caindo para relativismo pedagógico, o que faz com que esta teoria se aproxime das concepções hegemônicas, que, ao invés de promover a transformação radical da sociedade, acaba contribuindo, mesmo não sendo intencional, com o projeto burguês” (Nunes, 2018, p. 208).

Nesse contexto, Barros (2005, p. 149) identifica que o “saber pedagógico que surge da organização do tempo-espço escolar multisseriado identifica uma prática educativa baseada na fragmentação da turma”, o que possibilitou a criação de um instrumento metodológico pelos educadores no qual são direcionadas a perspectiva de transmissão do conhecimento baseada no modelo seriado.

Ferri (1994) já descrevia em sua pesquisa, as aflições e angústias do professor de uma escola multisseriada, visto que ele sempre teve o contato com o modelo seriado de ensino e que na escola tudo era dividido. Mas quando se depara com o contexto multisseriado, o docente não consegue lidar com essa forma de agrupamento e acaba reproduzindo o que aprendeu, dividindo o seu trabalho pedagógico por série.

Nas classes multisseriadas a impossibilidade desta compartimentalização gera angústia no professor que se vê frente as diversas tarefas/atividades e compreende-as como um sobre-esforço na “sua tarefa de ensinar”, e sente-se solitário, carregando “nas costas” todo o peso da escola (Ferri, 1994, p. 70, grifo da autora).

Nesse sentido, não podemos “culpar” o fracasso escolar devido a escola ser multisseriada. Historicamente, o insucesso escolar está diretamente ligado a políticas sociais precárias e excludentes (Freire, 2005), o que influencia diretamente no processo educativo.

Homogeneizar processos educativos em classes multisseriadas travestidos de currículos nacionais não formará sujeitos autônomos intelectual e socialmente, nem romperá com a precarização da escolarização de crianças,

jovens e adultos situados nas zonas rurais dos rincões do país (Freire, 2005, p. 206).

Freire (2005) tece uma breve crítica homogeneização curricular que contribui para a precarização da formação dos sujeitos do campo e, de certa forma, afeta diretamente o trabalho pedagógico do professor que atua nas escolas do campo. Pereira (2005) faz duras críticas ao currículo trabalhado nas escolas do campo.

Quando nos voltamos para a educação do campo, foco de nosso estudo, percebemos que o currículo adotado nas escolas é um plágio da educação urbana, pois não se tem um currículo específico destinado a educação do campo que respeite as suas peculiaridades. Pois é mister ressaltar que ao se pensar em currículo para a zona rural é necessário que se atente para as peculiaridades referentes, principalmente, ao período produtivo, e ao fator climático e a questão geográfica (Pereira, 2005, p. 104).

Freire (2005) e Pereira (2005) defendem um currículo específico para as escolas do campo. A luta dos movimentos sociais ainda está sendo árdua nesse sentido, porém percebe-se que a BNCC não contempla as especificidades da Educação do Campo, sendo um retrocesso. A própria forma de organização da BNCC por anos de escolaridade não contribui para o contexto multisseriado. Dessa forma, o professor pode ficar angustiado e não conseguir compreender como cumprir as normas vigentes e ao mesmo tempo repensar a sua prática pedagógica. Além disso,

o ensino na zona rural torna-se desinteressante aos anseios dos alunos, ainda mais quando esse currículo tenta evidenciar, entre outros argumentos, a superioridade do meio urbano sobre o meio rural, fazendo menção ao atraso e ignorância dos que lá vivem. [...] O abismo existente entre aquilo que a escola ensina e o que os educandos realmente necessitam aprender é simplesmente inaceitável (Freire, 2005, p. 105-106).

É fato que o currículo da Educação do Campo deve contemplar a realidade, a cultura, os saberes dos sujeitos do campo para evitar um abismo entre o que se ensina e o que os alunos precisam aprender (Freire, 2005). Assim, percebe-se que a carga de trabalho na organização do seu planejamento é muito grande, pois ele tem que se preocupar em ensinar Português, Matemática, Ciências, História, Geografia etc., independentemente de ser multisseriado ou não. E quando nos voltamos para as escolas multisseriadas ou turmas multisseriadas do campo é necessário refletir sobre o currículo escolar e como as questões do cotidiano dos sujeitos do campo farão parte deste currículo.

Pensar num currículo que considere os saberes dos sujeitos do campo é compreender, segundo D'Ambrosio (2019), que o processo de aquisição do conhecimento é a relação entre dialética entre o saber/fazer e que,

O conhecimento é o gerador do saber, decisivo para a ação, e, por conseguinte é no comportamento, na prática, no fazer, que se avalia, redefine e reconstrói o conhecimento. A consciência é o impulsionador da ação do homem em direção à sobrevivência e à transcendência, ao saber fazendo e fazer sabendo (D'Ambrosio, 2019, p. 45).

Nessa perspectiva do conhecimento, Nacarato, Mengali e Passos (2011, p. 22) ressaltam que as “professoras polivalentes têm tido poucas oportunidades para uma formação matemática” que atenda as demandas da sociedade atual e, como consequência, ficam distantes das tendências curriculares atuais. Quando refletimos sobre a formação dos professores que atuam em escolas do campo, a situação não é diferente.

Lima e Lima (2013) apontam que um dos desafios da articulação entre a Educação Matemática e a Educação do Campo está na formação dos professores.

[...] diz respeito à formação inicial e continuada dos professores de Matemática que, na maioria esmagadora dos casos, parece ignorar as dimensões política e social do ensino dessa disciplina. A dificuldade de escolher ou construir situações de ensino que articulem os conteúdos matemáticos com essas dimensões tem, seguramente, origem na formação acadêmica (Lima; Lima, 2013, p. 7).

De acordo com as autoras, refletir sobre os desafios de ensinar matemática no contexto da Educação do Campo pode ampliar possibilidades de superação desse processo, baseados em práticas já implantadas nas escolas do campo. Essas possibilidades devem considerar a função social do ensino em todas as áreas do conhecimento, articulando com a formação dos professores que atuam nas escolas do campo, referindo-se ao papel da matemática na formação humana dos sujeitos do campo (Lima; Lima, 2013).

Nesse reconhecimento do papel sociopolítico do ensino da Matemática, no âmbito da Educação Matemática, pode ser considerado a Etnomatemática<sup>34</sup>, pois “dá importante sustentação para esse tipo de discussão, pois considera como conhecimento o que, rotineiramente, não é reconhecido como tal” (Sachs, 2017, p. 73). Pensar no ensino da

---

<sup>34</sup> Consideramos a definição de Etnomatemática dada por D'Ambrosio (2019).

matemática que considere os valores culturais e sociais dos povos do campo possibilita a contextualização e a produção de significados da matemática.

Sachs (2017) fundamentou-se na Etnomatemática e no Modelo de Campos Semânticos<sup>35</sup> para discutir que existe uma matemática do campo que é diferente da matemática escolar. Dessa forma, considera-se que o ensino da matemática nas escolas do campo deve estar pautado na contextualização sociocultural dos sujeitos do campo considerando a realidade cultural, utilizando o conhecimento matemático que cada sujeito já traz consigo e a partir dos quais consegue compreender a matemática.

Mattos e Ramos (2017, p. 40) destacam que para ensinar “uma matemática que tenha sentido para os alunos é preciso conhecer suas formas de vida, suas culturas, seus anseios e conhecimentos”. Assim, a participação dos sujeitos nesse processo de construção do conhecimento é fundamental para se manter o diálogo, a interação e a colaboração de maneira a alcançar esse objetivo proposto pelos autores.

Corroborando com Mattos e Ramos (2017), Sachs (2017, p. 84) afirma que os modos de produção de significados dos sujeitos do campo devem ser legitimados na escola e “é por isso que a escola do campo deve abordar a especificidade da matemática do campo”. Isso não significa apenas utilizar o conhecimento da matemática do campo para atingir o conhecimento da matemática escolar. É preciso considerar que o conhecimento matemático do campo está enraizado de valores culturais e sociais para os sujeitos do campo e, assim, considero que o ensino da matemática terá mais significado para eles.

Nesse sentido, Monteiro, Leitão e Asseker (2009, p. 72) afirmam que o cenário em que o processo de ensino e aprendizagem da matemática se insere de maneira mais ampla, está vinculado a um histórico das políticas educacionais para o campo e mais, “o ensino da matemática em escolas rurais precisa estar envolvido de valores e vínculos culturais, que são partes integrantes dos recursos<sup>36</sup> desenvolvidos e aproveitados na construção do conhecimento”. Propor o ensino da matemática que utilize recursos materiais ou humanos deve fazer parte das práticas pedagógicas dos professores que atuam nas escolas do campo. Porém, “é preciso transcender a ideia de educação realizada apenas na sala de aula, sem levar em conta a cultura dos alunos e sem romper os muros da escola, abandonando vícios impregnados na prática docente” (Mattos; Ramos, 2017, p. 41). Seja na escola do campo, seja na urbana, pensar no ensino além da sala de aula pode dar sentido e significado ao que o aluno aprende.

---

<sup>35</sup> Ver os trabalhos de Romulo Campos Lins.

<sup>36</sup> Constituem-se em elementos, ações e processos que emergem no âmbito das práticas de ensino e aprendizagem de matemática. (Alder, 2000 apud Monteiro; Leitão; Asseker, 2009, p. 72).

Sachs e Fernandes (2018, p. 246) destacam que o ensino da matemática se torna mais desafiador em turmas multisseriadas, visto que ainda existe impregnada uma concepção de que o conhecimento matemático só pode ser construído por meio da seriação. Isso significa que o aluno só aprende o conteúdo matemático de uma série seguinte, se antes tiver aprendido o da anterior, ou seja, “acredita-se que um aluno só aprenderá a multiplicação caso tenha aprendido a adição ou que só poderá trabalhar com áreas após construir o conceito de perímetro”. Essa concepção pode ser claramente observada na BNCC, que foi elaborada considerando que o conhecimento matemático é adquirido de uma forma linear e universal, em cada ano de escolaridade, o que reforça ainda mais o modelo seriado urbano mencionado por Hage (2014).

Desse modo, é preciso entender que o contexto multisseriado é um coletivo único, ainda sendo uma alternativa para os povos do campo terem acesso à educação e que,

[...] os desafios colocados não mais se situam na exposição da (falta de) qualidade ou da (in)eficiência do trabalho docente, mas na construção de formas de pensar a matemática, o currículo e a atuação, a participação e a posição dos professores e dos estudantes em torno daquilo que os sujeitos em diferentes etapas escolares compartilham mais intensamente: o modo de vida camponês (Sachs; Fernandes, 2018, p. 247).

Essa construção do pensar a matemática valorizando a cultura e os valores histórico-sociais dos alunos do campo, vem sendo defendida por vários autores, como Matos e Ramos (2017), Monteiro, Leitão e Asseker (2009) e Sachs (2017). Nesse sentido, Sachs e Fernandes (2018, p.248) procuraram fornecer “possibilidades aos professores, na direção de ações profissionais que levem em consideração os contextos e os diferentes tempos e modos de aprendizagem dos estudantes de classes multisseriadas”, utilizando a Etnomatemática como implicação pedagógica<sup>37</sup> e, dessa forma, buscaram promover o “diálogo entre conhecimentos” a partir da integração de outros conhecimentos no currículo escolar. A defesa pela Etnomatemática para o ensino da matemática nas escolas do campo também foi evidenciada no Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, “ao sinalizar a importância de incorporar a cultura dos alunos, suas vivências” nas práticas pedagógicas dos professores, desconstruindo, assim, a percepção de um currículo hegemônico, apontando caminhos para a

---

<sup>37</sup> Essa expressão, “implicação pedagógica”, é utilizada por D’Ambrosio (2008, p. 14) para fazer referência às ações pedagógicas decorrentes das pesquisas realizadas no âmbito da etnomatemática (Sachs; Fernandes, 2018, p. 248).

“construção de um currículo que busque a inclusão de saberes não hegemônicos” (Duarte, 2014, p. 24).

A heterogeneidade presente nas escolas multisseriadas ainda não é compreendida pelos professores como um fator positivo e, sim como um fator negativo no processo de ensino e aprendizagem. E quando nós voltamos para o ensino da matemática, autores como Nacarato, Mengali e Passos (2011), Lima e Lima (2013), entre outros, consideram que existe uma precariedade na formação matemática de professores polivalentes. Essa precariedade, aliada a inúmeros fatores que envolvem as escolas multisseriadas do campo, como falta de currículos específicos, sobrecarga do trabalho docente etc., acabam prejudicando a compreensão de que o contexto multisseriado é um coletivo único, o que reflete diretamente na prática pedagógica do professor.

Diante dos desafios de ser professor de uma escola multisseriada, verifica-se a importância compreender como a formação e a prática pedagógica de professores que ensinam matemática nos anos iniciais nessas escolas refletem as concepções da Educação do Campo. E essa discussão é apresentada no próximo capítulo, no qual procuro realizar a análise dos dados produzidos sob a luz do referencial teórico e revisão da literatura, buscando compreender todo o processo de formação e práticas de quatro professoras de escolas multisseriadas do município de Varre-Sai.

## **7 PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA MULTISSÉRIE**

Neste capítulo, apresento a análise dos dados produzidos que foi sendo construída durante o processo de investigação, a partir do movimento de entrevistar narrativamente, observar, transcrever, refletir e registrar no diário de campo, relatos que ajudaram a construir essa análise. Dessa forma, foi possível fazer recortes das narrativas de quatro professoras que ensinam matemática em turmas multisseriadas nas escolas do campo do município de Varre-Sai/RJ, incluindo em alguns momentos excertos de minhas memórias registradas em meu diário de campo.

Bogdan e Biklen (2013, p. 50) dizem que “o processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo”. Assim, a análise está apresentada em subseções que destacam como subtítulos excertos das entrevistas das professoras referente as semelhanças observadas nas narrativas. A partir da leitura e releitura dos dados, fui construindo a análise, tecendo um olhar sobre a formação e prática pedagógica dessas professoras.

Utilizei excertos das narrativas das professoras como títulos de cada subseção desse capítulo, caracterizando as categorias para a análise dos dados. Para identificar os excertos, apresento o nome da participante, o dispositivo e a data. Para trazer os trechos do meu diário, coloquei o texto em itálico.

### **7.1 “ESCOLHI SER PROFESSORA POR INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA E POR FALTA DE OPÇÃO”**

Ao entrevistar as professoras, percebi que a escolha pela profissão estava ligada à influência de terceiros – família, amigos, parentes etc. – e por falta de opção, pois não havia outra formação em Nível Médio na época. As narrativas das professoras apontam que “não foi o desejo docente<sup>38</sup> que marcou a opção pela profissão” (Flôr; Carneiro, 2017, p. 6), mas a influência de terceiros e falta de opção, o que pode ser uma escolha não consciente. Essa indicação pode ser percebida nos excertos das entrevistas narrativas das professoras, evidenciando que se tornar professora não seria a primeira opção:

---

<sup>38</sup> Termo usado pelos autores Fagá, Passos e Arruda (2005).

Escolhi ser professora porque não tinha outra opção na época que terminei o curso. Meus pais me influenciaram porque diziam que ser professora era mais fácil para conseguir um emprego (Professora Cida, Entrevista Narrativa, dez. 2019).

Quando iniciei o Ensino Médio, eu estava no Convento estudando para ser freira. O Colégio que a gente estudava era particular, mas para a gente que estava no Convento era gratuito. Então, o curso que tinha era de formação de professores. Então, a gente fazia formação para dar aulas no colégio. Mas eu formei e nunca dei aula lá. Minha função lá era desempenhada na cozinha. Cada um tinha uma função específica no Convento (Professora Deres, Entrevista Narrativa, dez. 2019).

Escolhi ser professora por influência de minha madrinha que era professora. E na época era o curso disponível na minha cidade (Professora Dri, Entrevista Narrativa, mar. 2020).

Me tornei professora por causa da minha mãe e por falta de opção. Fui mãe muito cedo e para ter uma formação, a opção mais viável era a formação de professores. Podia estudar e estar perto dos meus filhos (Professora Thaty/Entrevista Narrativa, nov. 2019).

Nesse momento da entrevista, percebi na voz das professoras um sentimento de frustração, de não poder ter escolhido a profissão. *Deparei-me com um sentimento antagônico das minhas lembranças, eu quis ser professora, era meu sonho, minha vontade* (Narrativas da pesquisadora, Diário de Campo, mar. 2019). Na pesquisa de Lengert (2011, p. 20), os professores elencaram diferentes causas por que escolheram tornarem-se professores, sendo que,

[..] apenas 16 % escolhem a sua profissão por falta de opção. Os motivos variam desde identificações pessoais com a profissão até casualidades. Algumas das motivações iniciais citadas são: a família; as atividades de liderança na juventude; o lugar na ordem dos filhos; as oportunidades especiais (motivação pautotrópica ou logotrópica); os idealismos e as obrigações socioeconômicas. A mesma população pesquisada mostra sentir-se vocacionada ao magistério em até 91 %.

Nos excertos das narrativas das professoras, esses motivos são revelados. A professora Cida revelou que se tornou professora pela falta de opção de emprego. Ser professora, naquele momento, estava relacionado ao emprego, ou seja, a questões socioeconômicas, o que está evidenciando no trecho da narrativa: “Meus pais me influenciaram, porque diziam que ser professora era mais fácil para conseguir um emprego” (Professora Cida, Entrevista Narrativa, dez. 2019).

Outro motivo muito presente nas narrativas das professoras é a falta de opção. As professoras Cida, Deres e Dri afirmaram isso em suas falas. Ao relatarem esse fato, as

professoras revelaram que na época não existia outro curso em Nível Médio no município, onde residiam. Destaco que cada professora morava em municípios diferentes, todos vizinhos, mas com a mesma característica em relação à oferta do Ensino Médio. Não existia opção de cursos, e todas ingressaram no curso de Formação de Professores em Nível Médio.

A professora Thaty relatou que por ser mãe muito cedo, a opção pelo curso de Formação de Professores foi a mais viável. Num primeiro momento fiquei pensativa, mas depois, a professora completou que ela poderia ter uma profissão, sem precisar sair do município, visto que qualquer outra formação, as opções seriam em outro município. O motivo elencado pela professora também tem relação com questões socioeconômicas. Mas surge um novo motivo, que é estar perto da família, dos filhos, ou seja, a oportunidade de ter uma profissão, sem se deslocar do município. Nesse sentido, percebi que a professora Thaty considerou “[...] o lugar na ordem dos filhos[...]” (Lengert, 2011, p. 20) como um dos motivos para a escolha de ser professora.

Conforme o Quadro 8, todas as professoras, ao iniciarem a carreira, possuíam formação para o magistério em Nível Médio. Nóvoa (2019, p. 8) retrata essa realidade fazendo uma dura crítica ao descaso para formação de professores que atuam na primeira infância e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois no que diz respeito “à formação de educadores de infância e de professores do ensino fundamental, a indiferença foi quase total, até há pouco tempo, ficando essa tarefa nas mãos de escolas normais, de nível médio e não superior”.

Essa realidade está presente no município de Varre-Sai/RJ, pois, o curso de formação existente é o Curso Normal em Nível Médio. Para a realização de curso em Nível Superior é necessário deslocar-se para municípios vizinhos. Assim como as professoras entrevistadas, eu também iniciei minha carreira no magistério apenas com o curso Normal em Nível Médio. Lembro-me de que na minha formação não tive a oportunidade de fazer estágio nas escolas da zona rural. Os estágios foram feitos na escola da zona urbana, que na época, também oferecia, os anos iniciais do Ensino Fundamental. E até os dias atuais, a formação inicial de professores do município ainda é realizada em nível médio, no Curso Normal, oferecido pelo Colégio Estadual.

*Outra questão muito importante sobre a Formação de Professores em Nível Médio é que por muitos anos, mas precisamente até 1993, o único Curso de Nível Médio que era oferecido no município era o Curso Normal. Só a partir de 1993, que foi implantado o Curso Nível Médio Formação Geral, dando aos estudantes duas oportunidades para se cursar o Nível Médio. Então, antes disso, não havia escolha, ou você era professora, ou parava os estudos ou ia*

*para outro município buscar outro Curso em Nível Médio (Narrativas da pesquisadora, Diário de Campo, dez. 2019).*

Atualmente, outros cursos em Nível Médio são oferecidos pelo único Colégio Estadual, oportunizando mais opções de formação para os estudantes. E com a preocupação com Formação de Professores em Nível Médio, reporte-me aos documentos oficiais do Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro fazendo uma breve análise da ementa e da grade curricular do Curso Normal Formação de Professores oferecido. Segundo Resolução SEEDUC nº. 6219, de 27 de dezembro de 2023, que fixa as diretrizes para a implantação das matrizes curriculares para a Educação Básica, o Curso Normal Formação de Professores tem como currículo do itinerário, de acordo com a reforma do Ensino Médio, o seguinte:

Art. 46 - O currículo do Itinerário Curso Normal Formação de Professores, tendo em vista a articulação entre as áreas de conhecimento, será constituído por:

I - Base Nacional Comum Curricular, que tem como objetivo assegurar a formação básica, propiciando ao estudante a construção dos conhecimentos e competências previstos para a última etapa da educação básica;

II - O Núcleo Integrador é composto por: Eletiva 1, Eletiva 2, Eletiva 3 e Projeto de Vida, tendo carga horária total de 240 horas anuais, que desenvolve, predominantemente, a aprendizagem não cognitiva dos estudantes, mediante o desenvolvimento do protagonismo juvenil e a realização de projetos;

III - *Formação Profissional, que tem como escopo a construção de competências e habilidades específicas para a preparação dos futuros professores, por meio dos componentes curriculares:* Tecnologia Educacional, Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação; Política e Direito aplicado à Educação, Psicologia da Educação e a Psicomotricidade, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização e Letramento, Fundamentos teóricos e Metodológicos da Ludopedagogia e a Educação Infantil, Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino Fundamental, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial e Inclusiva/Libras, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação de Jovens e Adultos, Práticas Pedagógicas e Iniciação à Pesquisa, Ateliê Pedagógico - Integração Teoria e Prática (Ciência, Diversidade e Arte) e Laboratório de Métodos e Técnicas de Avaliação da Aprendizagem; e

IV - *Práticas, instituídas desde o início do curso, com o objetivo de propiciar o contato com ambientes de aprendizagem, possibilitando ao estudante vivenciar situações do mundo do trabalho e construir conhecimentos a partir da reflexão permanente sobre a prática* (SEEDUC, 2023, p. 61, grifo da pesquisadora).

Analisando o art. 46 da Resolução SEEDUC nº. 6219, nota-se que os incisos III e IV são específicos para componentes curriculares voltadas para a formação pedagógica dos professores, os quais foram grifados por mim. Pelo nome das componentes curriculares não foi observado nenhum componente específico para a Educação do Campo e muito menos turmas

multisseriadas. Também busquei no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro, onde se encontram as ementas das disciplinas e não encontrei nenhuma disciplina específica para Educação do Campo.

Ressalto que há disciplinas específicas para outras modalidades como Educação Especial, Educação Infantil e Ensino Fundamental (SEEDUC, 2024). A carga horária do curso é de 5520 horas, sendo 2160 horas destinada à formação nas componentes curriculares presentes na BNCC e 3360 horas destinadas aos incisos II, III e IV do art. 46 da Resolução SEEDUC nº. 6219/23. O horário do curso é em tempo integral, o que já difere do Curso Normal em Nível Médio cursado pelas professoras e por mim que era em tempo parcial, onde cumpríamos os componentes curriculares comuns ao Ensino Médio e os componentes curriculares específicos para a Formação de Professores na parte da manhã e os estágios na parte da tarde.

As fragilidades da formação das professoras entrevistadas foram explicitadas e aparecem no seu início de carreira. Importante destacar que como essa formação fragilizada, fragmentada, requer uma “nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta” (Nóvoa, 2019, p. 10), o que reforça a importância da formação continuada.

Diante do exposto, no início da docência propriamente dita, as professoras enfrentaram desafios para exercê-la, de forma solitária. Existem indícios de que esses desafios podem estar ligados a alguns fatores como: a inexperiência, as lacunas na formação, o perfil inadequado ou as múltiplas funções, conforme podemos observar nos excertos das entrevistas narrativas.

No início, por causa da insegurança, por causa do medo, de achar que não ia dar conta, achava que não gostava. Cheguei até falar com minha mãe que ia largar, que eu não queria. [...] Mas eu acredito, assim que como na vida pessoal, temos preferência. Eu iniciei na Educação Infantil e não tenho perfil para trabalhar nessa modalidade. Além disso, estava trabalhando fora da minha cidade, que é muito cansativo. Quando eu consegui a permuta e vim para o meu município, fui dar aulas para alunos maiores do 4º e 5º ano e comecei a gostar. Aí me apaixonei por dar aulas. É uma das coisas que eu mais gosto de fazer e não tenho vontade de sair da sala de aula (Professora Thaty, Entrevista Narrativa, nov. 2019).

Iniciei primeiro na parte burocrática, na supervisão escolar. Trabalhei muitos anos nessa área. Só depois assumi a sala de aula. Tive muita dificuldade quando assumi a sala de aula, mesmo porque ao ficar muito tempo sem dar aula, não tinha muito conhecimento da relação com o aluno, não tinha muito conhecimento do que era uma criança. Além de dar aulas, assumi por um período a direção da escola. (Professora Cida, Entrevista Narrativa, dez. 2019).

E lá onde eu ficava, tinha o colégio que existe até hoje, o colégio Maria da Conceição Batista de Oliveira. Depois que eu saí do Convento, continuei na igreja e aqui também tinha o colégio e o Padre me chamou para dar aulas nesse colégio. Iniciei dando aulas em 1991, nessa escola particular sob direção da Igreja Católica. Foi muito difícil, precisei de ajuda e me assustei com a quantidade de coisas que tinha que fazer. Não vivenciei tudo quando estava fazendo a formação de professores (Professora Deres, Entrevista Narrativa, dez. 2019).

Quando iniciei de cara fui trabalhar com a Educação Infantil, 1º e 2º anos na mesma sala. Isso me deixou muito insegura, com medo. Não sabia por onde começar. Minha madrinha, que era professora, me ajudou a planejar as aulas e me orientou para alfabetizar (Professora Dri, Entrevista Narrativa, mar. 2020).

As narrativas das professoras retratam as dificuldades encontradas para exercer a docência. Além de dar aulas com lacunas na formação, algumas professoras assumiram outras funções, como é o caso da professora Cida. Nesse sentido, reporto-me a Gatti, Barreto e André (2011) que ressaltam essa questão de os professores serem convocados para exercerem outras funções, o que pode ser um direcionamento para as políticas públicas de formação.

Isso mostra que a formação inicial dos docentes tem implicações amplas para as escolas, na medida em que também esses profissionais poderão ser convocados a exercer a função de coordenadores pedagógicos, supervisores educacionais ou diretores de escola, ou outras atividades nas redes de ensino. A compreensão desse quadro formativo pode orientar caminhos em políticas públicas dirigidas a esse segmento profissional e às instituições formadoras. Os aspectos relativos à sua formação continuada, em seus diferentes ciclos de atividade profissional, merecem cuidados específicos ante as realidades comunitárias e sociais emergentes (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 28).

Os autores destacam a importância de entender as funções que o professor pode exercer para pensar em políticas de formação continuada, visto que a formação inicial não dá conta de formar o professor para exercer essas múltiplas funções. Pensando na formação continuada, as professoras relataram que participam ou participaram dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, porém nenhum estava voltado para a Educação do Campo, especificamente, as turmas multisseriadas. Todas afirmaram ter participado da formação oferecida do PNAIC. A professora Deres afirmou que “o PNAIC possibilitou ensinar matemática de uma forma mais lúdica e divertida, utilizando os jogos e material concreto” (Entrevista Narrativa, dez 2019).

Arroyo (2007, p. 158) apresenta como hipótese para a falta de políticas públicas de formação voltadas para as turmas multisseriadas que, geralmente, estão localizadas nas escolas

do campo, ao nosso sistema escolar ser predominantemente urbano, ou seja, é “apenas pensado no paradigma urbano”.

Corroborando com Arroyo (2007), Fonseca (2017, p. 64) tece algumas críticas aos programas de formação continuada de professores oferecidos pelo MEC destacando que, por apresentarem propostas de formação generalista sem considerar as diferentes realidades, os elementos que as constituem “não atendem de forma abrangente às reais necessidades dos professores alfabetizadores, e ao se tratar de uma formação continuada que atenda à demanda da Educação do Campo, parece estar ainda muito distante”. E mais,

Podemos dizer que os efeitos promovidos pela formação continuada de professores dos anos iniciais nas escolas do Campo no município são mínimos. O processo de exclusão sofrido por eles é muito forte, as políticas públicas têm sido pensadas de forma globalizada e os contextos não têm ocupado o devido lugar; mencionando que de todos os programas e projetos desenvolvidos entre os anos de 2000 a 2015, no município somente os PCN, [Projeto Escola Ativa], PEA e PNAIC, contemplaram os professores do Campo, em parte, pois de acordo com o exposto, não foram desenvolvidos na íntegra e desses três somente o PEA desenvolveu de forma parcial uma metodologia que se aproximava da realidade do Campo (Fonseca, 2017, p. 65).

Os fatos apontados por Fonseca (2017) também puderam ser observados durante as entrevistas das professoras. Em relação à formação específica para a Educação do Campo, no primeiro ciclo de entrevistas realizado em 2019, todas as professoras afirmaram que não tinham lembranças dessa formação para o contexto multisseriado.

Nos ciclos de entrevistas, conversei com as professoras sobre os programas de formação de professores específicos para a Educação do Campo, como Escola Ativa, Escola da Terra, Procampo - Pronacampo e Licenciatura em Educação do Campo, Pedagogia da Terra, entre outros. Elas não conheciam esses programas e não tiveram acesso a nenhuma formação oferecida por eles. As entrevistas narrativas trouxeram evidências de que a formação específica para a Educação do Campo, inicial ou continuada, ainda não chegou ao município. Fato este que influenciou diretamente na prática pedagógica das professoras, pois a falta de formação específica acabou forçando-as a pensarem em adaptações do seu planejamento, de forma isolada e, na maioria das vezes, simplesmente por intuição e por experiência que foram aprendendo a ser professor da maneira mais difícil. A narrativa da professora Cida leva-nos à reflexão quanto à docência.

[...] Só mais tarde que assumi a sala de aula. Mas depois que eu peguei o jeito, me arrependi do tempo que fiquei fora da sala de aula. A princípio fiquei muito insegura, gritava para impor respeito, na medida que fui ganhando confiança fui mudando de postura, aproximando mais dos alunos, conquistando sua confiança e, conseqüentemente, seu respeito. As primeiras aulas foram planejadas com ajuda de professoras que atuavam com as mesmas turmas que eu. Dessa forma, fui aprendendo a planejar (Professora Cida, Entrevista Narrativa, dez. 2019).

Quando a professora narra suas dificuldades e compreende como o processo de ensinar é composto, ela está na busca de sua “maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica”, no qual “esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente” (Nóvoa, 2017, p. 1125). Em sua narrativa, a professora Cida destaca a importância da ajuda dos colegas mais experientes no enfrentamento das suas dificuldades no processo de tornar-se professora, o que vem ao encontro de Nóvoa (2009) quando reflete sobre o que é ser um professor.

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (Nóvoa, 2009, p. 30).

As reflexões de Nóvoa (2009) levam-me a pensar sobre a importância de se aprender com os mais experientes ou de aprender a partir da coletividade. A professora Cida reforça que a troca de experiência e aprender com outro colega a ajudou a enfrentar os obstáculos de ser professora de turmas multisseriadas. Ao entrevistá-la, em vários momentos, ela enfatizou que a ajuda de colegas mais experientes proporcionou a superação das suas dificuldades ao dar aulas, conforme o excerto a seguir.

A troca de experiência entre os professores ajuda muito. Vou te falar a verdade: essa orientação de professor para professor, de colega para colega, não desmerecendo qualquer orientação que a gente possa ter, ela é mais real. Porque a gente vive aquele problema, o outro vive o problema e a gente vai conseguindo encontrar a solução, dialogando com outro colega. Então, isso aí é mais a prática mesmo, sai da teoria e passa para vivência do outro. Isso eu acho que é o principal para atuar nessas turmas (Professora Cida, Entrevista Narrativa, dez. 2019).

As palavras da professora Cida fizeram-me lembrar de uma época, logo no início da minha carreira docente, por volta do ano de 2001. Transcrevo um trecho das minhas narrativas

registradas no diário de campo que corrobora com a importância da troca de experiências entre professores.

*Por iniciativa própria, minha amiga Lu e eu, iniciamos um projeto nas escolas que trabalhávamos. Ambas davam aulas numa turma multisseriada, 4º e 5º ano de escolaridade, porém em escolas diferentes. Pensamos num projeto, sem apoio da Secretaria de Educação e de forma intuitiva, adaptamos o currículo do município para as turmas multisseriadas das nossas escolas de campo. Hoje sei que fizemos uma adaptação curricular, mas na época, não tínhamos noção que o projeto desenvolvido era uma adaptação curricular para a Educação do Campo. Nesse projeto, valorizamos a cultura local, o modo de ser dos moradores da região, ensinando todas as disciplinas de forma interdisciplinar. Mas não foi uma adaptação simples. Toda semana nos reuníamos para poder fazer o planejamento das atividades, trocando ideias e construindo práticas pedagógicas que tivessem significado para os alunos. No final do ano, tivemos a culminância do projeto, concentrando tudo na escola que eu lecionava, que era maior e tinha uma melhor estrutura física, para receber um quantitativo maior de alunos. Nesse dia, percebemos o quanto foi importante esse trabalho em coletivo, essa troca de experiência. Chamamos o projeto de “Desbravando fronteiras”. E hoje, refletindo sobre as narrativas das professoras, reconheço a importância dessa troca de experiência (Narrativas da Pesquisadora, diário de campo, dez. 2019).*

Ressalto a importância da coletividade, colaboração, trabalho em equipe para a intervenção conjunta no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, deve ser repensado a ideia de ser profissional único para exercer sua função em qualquer coletivo e de políticas generalistas “que apenas aconselham “adaptem-se” à especificidade da escola rural” (Arroyo, 2007, p. 165, grifo do autor). É preciso que os professores se afirmem como “sujeitos coletivos de políticas de formação de docentes – educadores” (Arroyo, 2012, p. 362), de forma que nós professores, juntamente com a comunidade escolar, passamos a ser autores de políticas próprias para a Educação do Campo, que atendam à especificidade do campo. Nesse sentido, não se pode negar a necessidade de políticas públicas voltadas para formar professores para serem profissionais da Educação do Campo (Arroyo, 2007).

Enquanto essa afirmação dos sujeitos não acontece de forma definitiva e sólida, os professores vão buscando maneiras de transpor as barreiras e os desafios de ensinar numa turma multisseriada. Nessa busca, a professora Cida enfatiza que a “orientação de professor para professor, de colega para colega” é mais próxima da realidade. Imbernón (2009) destaca a defesa da necessidade de se criar uma cultura colaborativa na escola a partir da qual os professores aprendem uns com os outros, refletem sobre a prática e realizem a intervenção com o intuito de melhoria da aprendizagem dos alunos. Essa cultura coletiva foi vivenciada por mim,

enquanto professora de turma multisseriada de escola do campo e pela professora entrevistada, que foi aprendendo a ser professora, trocando ideias e experiências com os professores mais experientes, haja visto que não existiu, por parte da Secretaria de Educação, nenhuma formação específica para os professores que atuavam nas turmas multisseriadas das escolas do campo.

A troca de experiências entre os pares também é destacada nas narrativas das professoras Thaty e Deres, como podemos notar nos excertos a seguir.

Então, lá na educação infantil tive ajuda da minha orientadora. Ela olhava o plano de aula todo e já tinha um plano de aula meio esquematizado. Lógico que a gente tinha liberdade para fazer umas mudanças, mas já tinha um modelo pré-estabelecido. Já aqui é mais livre. Acho que é por isso que eu consegui me encontrar como professora. Porque aqui você tem mais liberdade para poder moldar seu plano de aula de acordo com o que você está vendo dentro da sala de aula. [...]. Aqui a orientação me ajudou muito. Mesmo na educação infantil eu achava que foi um tempo perdido, mas olhando para esse tempo, eu vejo que isso me ajudou. Hoje eu consigo ajudar a minha colega de trabalho com a educação infantil, dando sugestões, orientações (Professora Thaty, Entrevista Narrativa, nov. 2019).

Comecei a dar aulas no colégio particular, em 1991, no maternal. A escola era muito organizada. Tinha a equipe de orientação com a qual a gente já planejava as aulas na escola. Tinha até um plano imenso, que hoje a gente chama de habilidades, que tinha tudo a ser trabalhado na educação infantil. A gente planejava junto na escola, trocava ideias. Isso ajudou muito. O que a gente fazia, dava a mesma atividade. Eu no maternal trabalhava até onde eles alcançavam, de acordo com o nível deles. Então, essa maneira de planejar junto e cada um trabalhar de acordo com o nível da criança ajudou muito (Professores Deres, Entrevista Narrativa, dez. 2019).

As narrativas das professoras Deres e Thaty só reafirmam a importância da coletividade para tornarem-se professoras. Nesse momento, reporto-me a Nóvoa (2009) que, ao refletir sobre a profissão docente, afirma que devemos considerar um conjunto de elementos coletivos e colaborativos que envolvem o trabalho e a intervenção conjunta no processo educativo da escola. Aqui, destaco a importância de se planejar na escola juntamente com seus pares, como foi mencionado na narrativa da professora Deres: “a gente planejava junto na escola, trocava ideias. Isso ajudou muito”. Na afirmação da professora, resalto ainda a ideia da coletividade, colaboração e trabalho em equipe, aspectos defendidos na proposição de Nóvoa (2009).

A ideia de coletividade e colaboração também é defendida por Imbernón (2009, p. 47) que defende uma formação de professores que alcance o “terreno prático e as ações pelas quais se estabelece a ação docente” e que essa formação seja permanente, devendo,

[...] apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz. [...]. Isto supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, devendo-se questionar permanentemente os valores e os conceitos de cada professor e professora e da equipe coletivamente (Imbernón, 2009, p. 47).

Percebi nas narrativas das professoras, o desejo por uma formação continuada que tenha seus princípios voltados para a coletividade, apoiando-se nas práticas realizadas nas turmas multisseriadas, apropriando-se das especificidades das escolas do campo, fato esse, ainda, segundo as professoras entrevistadas, difícil de acontecer. Reporto-me novamente a Imbernón (2009, p. 54, grifo do autor) que destaca a importância da escola passar “a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria”.

Concordando com o autor e refletindo sobre as narrativas das professoras, explico o desejo de tornar a escola um espaço de formação coletiva e colaborativa, transpondo assim, a existência de ações descontínuas e isoladas das professoras que fazem adaptações nas suas práticas e buscam solucionar dilemas e desafios de uma turma multisseriada, tornando o trabalho do professor desafiador, solitário e cansativo, tema que será discutido na próxima seção.

## 7.2. “DAR AULAS EM TURMAS MULTISSERIADAS É UM TRABALHO DESAFIADOR E CANSATIVO”

Reconhecer que ser professora de turmas multisseriadas é desafiador e cansativo como apontado pelas participantes, coloca-nos uma reflexão sobre quais políticas públicas são propostas para este tipo de turmas e para a Educação do Campo. Será que a formação chega para todos? Será que realmente pensamos em turmas multisseriadas como um coletivo único, com currículo específico para esse coletivo? Durante todo o processo de pesquisa, nas leituras, entrevistas narrativas, observações, anotações e transcrição das entrevistas, observei enquanto professora pesquisadora a não superação do paradigma seriado urbano de ensino na configuração das escolas do campo multisseriadas, conforme Hage (2014, p. 1176) já afirmava.

Para ser mais explícito, compreendemos que as mudanças desejadas em relação às escolas rurais multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino e aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura

essas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender *ao paradigma seriado urbano de ensino*, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multi(seriadas).

Nesse sentido, pensar em políticas públicas voltadas para o rompimento e a superação do paradigma seriado urbano nas escolas multisseriadas possibilitaria a compreensão da turma multisseriada como “um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias” (Hage, 2014, p. 1175). Essa compreensão não é tão fácil. Ainda estamos impregnados de uma política para as escolas rurais multisseriadas que reforçam que elas oferecem uma educação inferior às escolas da cidade que, geralmente, são seriadas (Arroyo, 2007).

Tanto a compreensão da turma multisseriada como um único coletivo (Hage, 2014) e a concepção de inferioridade do ensino oferecido pelas escolas rurais que estava enraizada nas políticas públicas da época (Arroyo, 2007), fez-me lembrar de um episódio que aconteceu na minha infância, cujo trecho narro a seguir:

*Em 1987, conclui o 5º ano do ensino fundamental (antiga 4ª série) numa escola localizada na comunidade rural mais próxima da minha casa. Naquela época, para prosseguir os estudos, tinha que deslocar por mais de 8 km para uma escola no centro da cidade. Não tinha transporte escolar e a forma de chegar até a cidade era a pé, de bicicleta ou carona (o que era muito difícil). Minha mãe foi fazer a minha matrícula no 6º ano (antiga 5ª série) e se deparou com um dilema. As pessoas das escolas da cidade falaram com minha mãe que eu deveria repetir o 5º ano, visto que o ensino que eu recebi na escola da roça era fraco. Eles alegavam que não conseguiria acompanhar o 6º ano, porque não tinha pré-requisitos. Foi o início de muita discriminação que ainda estaria por vir. Minha mãe não aceitou e disse se era para repetir, que repetisse depois o 6º ano (Narrativas da pesquisadora, Diário de Campo, 2019).*

O trecho das minhas lembranças só reforça o quanto as escolas multisseriadas rurais eram consideradas inferiores às da cidade. Esse olhar de inferioridade perde força quando nos deparamos com as políticas da Educação do Campo, fortalecidas a partir da luta dos movimentos sociais (Arroyo, 2006). Porém, a influência do paradigma da seriação na prática das professoras das escolas multisseriadas ainda é muito forte. As narrativas das participantes trazem evidências de que a seriação está presente nas turmas multisseriadas. A percepção de como um único coletivo está longe de ser consolidado o que implica diretamente no trabalho do professor, pensado de forma fragmentada. A questão do paradigma é perceptível na narrativa da professora Thaty ao descrever os desafios de se trabalhar com as turmas multisseriadas:

[...] Trabalho com o 4º e 5º anos na mesma sala. Trabalhar com o 5º ano que está mais adiantado e com o 4º ano ao mesmo tempo é um desafio. Tento mesclar um pouco, trabalhar o mesmo conteúdo para o 4º e o 5º ano, sabendo que todos os alunos terão condições de aprender. Gosto de trabalhar com turma multisseriada, apesar de achar que o ensino renderia bem mais, se fosse uma turma seriada. O ponto negativo das turmas multisseriadas é não serem seriadas (professora Thaty, Entrevista Narrativa, nov. 2019).

A professora Thaty narra o desafio que é trabalhar numa turma multisseriada. Porém, podemos perceber que ela ainda acredita que se a turma fosse seriada, o trabalho renderia mais. Essa situação pode estar relacionada à formação de professores que vem sendo ofertada, pois ainda não considera as especificidades do povo do campo e está enraizada na constituição de turmas seriadas (Arroyo, 2007; Hage, 2014). Por outro lado, se a formação inicial ainda apresenta lacunas, não consegue atender todas às demandas existentes na formação de professores que atuam nas escolas do campo, deveria, então, ser ofertada a formação continuada que abrangesse as especificidades das escolas do campo minimizando, assim, esse discurso de que a seriação é a solução para todos os problemas das escolas do campo.

Hage (2014, p.1175) evidencia em seus estudos que o discurso da seriação como solução para os problemas que permeiam as escolas multisseriadas está materializado “de forma precarizada, sob a configuração de multi(série)”. Assim, o autor destaca que isso obriga os professores a realizarem seu planejamento curricular e de avaliação, de maneira isolada para cada ano de escolaridade e mais: “[...] as escolas rurais multisseriadas já se constituem enquanto efetivação da seriação no território do campo. Elas representam a maneira possível, viável e exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto próprio como o meio rural [...]” (Hage, 2014, p. 1175).

Essa materialização da seriação nas escolas multisseriadas pode estar relacionada à falta de formação específica para esse tipo de escola. Na própria fala da professora Thaty podemos perceber a materialização da seriação, quando ela narra “[...] gosto de trabalhar com turma multisseriada, apesar de achar que o ensino renderia bem mais, se fosse uma turma seriada [...]”. É evidente que o olhar da professora em relação à turma multisseriada não prevalece a ideia de único coletivo e como deve ser pensado esse currículo.

Essa materialização da seriação também pode ser percebida na narrativa da professora Cida como um ponto negativo de se trabalhar com a turma multisseriada.

Olha o ponto negativo na turma multisseriada é que de acordo com o planejamento que a secretaria ou outro órgão venha oferecer a gente, ele não

tem tempo suficiente para trabalhar todos os conteúdos por ser multisseriada, então, a gente foca mais na Língua Portuguesa que é a base e tenta trabalhar também bastante a matemática, o raciocínio lógico e tudo relacionado a essas disciplinas. As demais disciplinas ficam para segundo plano. Então, esse seria o ponto negativo, a incapacidade de cumprir o currículo. (Professora Cida, Entrevista narrativa, dez. 2019).

Apesar de as turmas serem compostas por diferentes anos de escolaridade, ainda está enraizado na prática docente uma organização do trabalho que enfatiza o olhar para esse coletivo de maneira fragmentada, destacando-se o cumprimento de um currículo que contempla as características da seriação, fato que aparece no excerto da narrativa da professora Cida. Por outro lado, não posso deixar de destacar a preocupação da professora em cumprir o currículo por ano de escolaridade determinado pela Secretaria de Educação. Em outros ciclos de entrevistas que realizei com as professoras, procurei aprofundar nessa questão do currículo, visto que todas consideram, de alguma maneira, que o seu cumprimento acaba prejudicando o processo de ensino e aprendizagem e, geralmente, não contempla a realidade da turma. Essa questão pode ter relação com as consequências da disciplinarização do saber científico, elencados por Rosa (2008, p. 226),

No espaço escolar, a disciplinarização também acarreta problemas sérios, como: não considerar que o conhecimento é global, fragmentando-o em áreas (Matemática, Português, Ciências, História, Geografia etc.); a organização do planejamento escolar que prioriza algumas áreas de conhecimento em detrimento das demais; a seleção de conteúdos sem significação para a vida do aluno; a não-valorização do conhecimento do senso comum do aluno; dentre outros entraves.

Refletindo sobre o que Rosa (2008) destaca sobre a disciplinarização do saber científico, retomo a fala da professora Cida: “[...] As demais disciplinas ficam para segundo plano. Então, esse seria o ponto negativo, a incapacidade de cumprir o currículo”. Essa fala só reforça que o currículo adotado pela escola não contempla a realidade das turmas multisseriadas. Não é um currículo adequado para esse tipo de organização escolar.

Retorno às minhas lembranças dos meus 15 anos de atuação como professora de turmas multisseriadas de escolas do campo e concordo com a professora Cida. Nesse período, não participei de nenhuma discussão e tampouco tive acesso a documentos que contemplassem o currículo para as escolas do campo e sequer foi discutido pela equipe da Secretaria de Educação, a necessidade de preparar um currículo próprio para essa modalidade de ensino. Não tínhamos a orientação e formação adequada. O que fazíamos e ainda fazemos, é procurar adaptar da nossa

maneira, sem saber se está certo ou errado, o que ensinar para os alunos. É viver numa corda bamba, prestes a cair a qualquer momento. Nesse cotidiano de constante equilíbrio ou desequilíbrio, temos que fazer escolhas, dentre elas, priorizar algumas áreas em detrimento de outras (Rosa, 2008), ou seja, “a gente foca mais na Língua Portuguesa, que é a base e tenta trabalhar também bastante a matemática, o raciocínio lógico e tudo relacionado a essas disciplinas”, como disse a professora Cida.

Ferri (1994) constatou em sua pesquisa que a concentração de prática pedagógica, quase que exclusivamente, estava voltada para o ensino de leitura e da escrita e nas operações matemáticas. Parece que isso não mudou muito nesses últimos 30 anos, o que pode ser constatado nas narrativas das professoras entrevistadas. A escola ainda reproduz as desigualdades sociais que são impostas pela sociedade. As escolas do campo com suas turmas multisseriadas ainda não conseguem romper com essas desigualdades de acesso, pois há instituições na mesma rede de ensino que conseguem cumprir muito mais o currículo adotado. Precisamos, aqui também me incluo, ter uma mudança rápida e urgente na forma de compreender a escola do campo com suas turmas multisseriadas, pois “enxergar as diferenças e as semelhanças, no cotidiano da prática educativa, pode ser um facilitador tanto para o planejamento como para a atuação do educador” (Rosa, 2008, p. 230).

Nesse sentido, reporto-me ao estudo de Gatti, Barreto e André (2011, p.199) em que destacam que “tanto nas secretarias estaduais quanto nas municipais, os focos da formação continuada são orientados para o desenvolvimento do currículo”. E ainda revela que as “áreas priorizadas eram língua portuguesa e matemática”, o que pode ser justificado tanto pela relevância dessas áreas na formação do aluno quanto pela cobrança desses conteúdos nas avaliações externas. Sendo assim, há indícios de que as avaliações externas são determinantes dos focos das ações formativas, visto que a prioridade dos sistemas de ensino está voltada para a melhoria dos resultados nessas avaliações.

Outro desafio narrado pela professora Thaty se refere aos diversos níveis de aprendizagem de uma turma multisseriada. Durante a entrevista narrativa, a professora relatou que, além de ter uma turma de 4º e 5º ano de escolaridade, também vivenciou situações de alunos ainda não alfabetizados ou em processo de alfabetização. Para ela, alfabetizar o aluno e ainda dar conta de ensinar os demais estudantes foi muito desafiador. Mesmo assim, a Thaty relatou uma situação vivenciada em sua turma, em relação a um aluno que não estava alfabetizado, que considerou uma prática pedagógica de êxito, conforme excerto da narrativa.

Então, não tem nada a ver com a matemática, que foi alfabetizar um aluno no 4º ano que todos os professores falaram que ele não conseguiria ler. Os outros professores da escola já tinham me falado que ele não aprendia a ler e escrever. Sabia fazer os algoritmos (as continhas), reconhecia os numerais, mas não lia. Era um aluno que sempre ficava isolado e logo no início do ano conversei com ele e ele sempre reclamou que os demais alunos ficavam zombando dele porque não sabia ler e só mandava áudio no grupo de *WhatsApp*. O aluno tinha a autoestima muito baixa. Então, conversei com ele e preparei um material próprio para a alfabetização. E assim, fui trabalhando com ele. E com seis meses ele aprendeu a ler. Foi desafiador e cansativo, mas eu achei uma conquista muito grande, porque tinha muito medo de alfabetizar. Até hoje mantenho o contato com esse aluno. Ele já está no 6º ano (Professora Thaty, Entrevista narrativa, nov. 2019).

Diante do excerto da narrativa da professora Thaty, remeto-me a Freire (1996, p. 19) destacando que o gesto da professora em relação ao aluno trouxe confiança, “ainda que obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir”. Aqui não posso deixar de destacar a mudança no olhar e na voz da professora ao narrar esse fato. No início ela estava um pouco agoniada, contando a situação do aluno. Mas depois, quando relatou o sucesso obtido e o enfrentamento do seu medo de alfabetizar, a voz e o olhar da professora mudaram, demonstrando o quão foi importante aquele gesto de superar os seus limites e passar confiança ao aluno, melhorando sua autoestima. Novamente, procuro em Freire (1996, p. 20) palavras que ajudam a compreender o gesto da professora, entendendo que “o que importa, na formação docente, não é a repetição do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando a coragem”. Foi perceptível nas narrativas das professoras que elas compreendiam o valor dos sentimentos e das emoções, superando a insegurança e o medo.

Compreendo que a professora Thaty dialogou com o aluno, procurando compreendê-lo para depois ajudá-lo. Lorenzato (2006, p. 16) destaca a importância de o professor perceber os significados das revelações dos alunos e, para tal,

[...] não basta escutá-los ou observá-los, é preciso auscultá-los; mais do que responder a eles, é preciso falar com eles; mais do que corrigir as tarefas, sentir quem as fez e como elas foram feitas; mais do que aceitar o silêncio de alguns alunos, captar seus significados. Enfim, auscultar significa analisar e interpretar os diferentes tipos de manifestações dos alunos. O objetivo é saber quem são, como estão, o que querem e o que podem eles.

Refletindo sobre o que Lorenzato (2006) ressalta sobre o significado de auscultar e analisando as entrevistas narrativas, evidencio que as professoras procuram analisar e interpretar as manifestações dos alunos, mantendo um diálogo constante em busca de ajudá-los nesse processo. No excerto narrado pela professora Thaty em relação ao aluno que não sabia ler, é perceptível o interesse em captar os significados do aluno ficar isolado, quieto, falar só em áudio pelo *WhatsApp*. Ela manteve o diálogo e procurou auscultá-lo. E ao realizar as entrevistas narrativas também procurei auscultar as professoras para entender os significados de suas revelações.

Quando perguntado sobre o currículo, todas as professoras afirmaram em suas narrativas que era o mesmo para toda a rede. Não tinham conhecimento de um currículo adaptado à realidade das escolas do campo e turmas multisseriadas. E segundo Rosa (2008, p. 228), “o não reconhecimento das características da multisseriação (diversidade) nega as reais condições de trabalho e pode gerar uma série de problemas na prática docente”, o que pode acarretar lacunas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos das escolas do campo, privando-os do direito à educação de qualidade.

Apesar dos pontos negativos e as dificuldades apontadas pelas professoras, elas também percebem pontos positivos. No excerto da narrativa da professora Cida trazemos sua concepção do que seria positivo numa turma multisseriada.

O ponto positivo é que o aluno quando ele está numa turma multisseriada, se ele não tem maturidade naquele ano para adquirir aqueles conhecimentos, aquelas habilidades, no outro ano por ele ver novamente, mesmo explicando para o outro colega, ele vai amadurecer e vai pegando esse conteúdo. Essa parte é positiva (Professora Cida, Entrevista narrativa, dez. 2019).

O ponto positivo narrado por Cida, permite-nos refletir sobre a concepção da turma multisseriada como um único coletivo, compreendendo que a heterogeneidade é um elemento que potencializa a aprendizagem, enriquecendo o ambiente escolar. Certamente, esse elemento poderia ser mais explorado e aproveitado no contexto educativo das turmas multisseriadas (HAGE, 2014, p. 1180), “carecendo, no entanto, de mais estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, planejamento e a construção do currículo”, rompendo de vez com o paradigma da seriação e de políticas públicas generalistas, fragmentadas e descontínuas.

A professora Dri trabalha com uma turma composta por duas modalidades de ensino, Educação Infantil e 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e considera como ponto positivo que

as crianças de uma faixa etária aprendem com as de faixa etária diferentes, corroborando com o que foi narrado pela professora Cida. Porém, devido à composição da sua turma, a professora Dri narra que “o barulho, a necessidade de atenção da Educação Infantil acaba prejudicando o processo de aprendizagem”, como podemos observar no excerto da entrevista narrativa.

A maior dificuldade em trabalhar com a Educação Infantil e o 1º e 2º ano de escolaridade é a faixa etária ser diferente. Os alunos da Educação Infantil necessitam de atenção, de pegar no colo, de brincar, principalmente, os de 1º Período que são crianças de 3 anos. Não consigo dar atenção necessária, porque preciso dar conta de alfabetizar os alunos de 1º e 2º anos. Porém, eles aprendem quando ensino para o 1º e 2º ano. Aprendem letrinhas, cores, escrever o nome. Só não é da forma como gostaria que fosse (Professora Dri, Entrevista Narrativa, mar. 2020).

Na fala da professora Dri, podemos perceber como é desafiador ensinar em turmas multisseriadas. Nesse contexto multisseriado, a participante adotou estratégias próprias, muitas vezes, de forma intuitiva para poder ensinar, reinventando os espaços na sala de aula para atender os alunos mais adiantados e ao mesmo tempo os da Educação Infantil. Segundo Lopes e Bezerra Neto (2013), essa situação está relacionada com a questão do tempo para cada grupo de alunos, uma queixa muito comum dos docentes da turma multisseriada. E por falta de formação adequada, os professores acabam fracionando o tempo de aula para cada ano de escolaridade, ainda compreendendo a turma multisseriada no paradigma seriado.

Corroborando com as demais professoras, a professora Deres diz que “para dar aulas em turmas multisseriadas tem que ter muito jogo de cintura e domínio de conteúdo e da turma, porque senão a aula não dá certo”. Nesse momento da entrevista, ela ressalta que não teve muita dificuldade em trabalhar com turmas multisseriadas por ter experiência de planejar junto, com orientação e demais professores da escola, de forma interdisciplinar.

Essa maneira de planejar junto e cada um dá atividade de acordo com o nível da criança ajudou no trabalho com turma multisseriada. Porque dentro da sala de aula, que eu tenho do 1º período até o 3º ano, eu posso dosar a atividade de acordo com o nível da criança. Não senti tanta dificuldade em trabalhar na turma multisseriada porque a ajuda de planejar junto na escola e aprender a dosar a atividade de acordo com nível da criança, facilitou o trabalho na turma multisseriada. Mas se eu não tivesse tido essa ajuda lá no começo, com certeza não seria fácil (Professora Deres, Entrevista narrativa, dez. 2019).

Nesse momento de reflexão sobre o desafio de dar aulas em turmas multisseriadas, remeto-me a Lopes e Bezerra Neto (2013) que afirmam que é fundamental a compreensão das

implicações que este modelo de escola, sobretudo a unidocente, traz para a formação do professor e do seu desenvolvimento profissional, ou seja,

Isto implica em aprendizagens que demandem formação teórico-metodológica sólida, fomentada com disciplina de organização e para com a visão de mundo na qual se busque um outro modelo de sociedade, de relações de produção e de conhecimento que delineiem com humanização as condições materiais da vida no e do campo (Lopes; Bezerra Neto, 2013, p. 85).

Buscar uma formação de professores que dê condições de compreender a vida no e do campo como afirmam os autores seria o ideal para o trabalho do professor. Ao observar as aulas das professoras e todo o contexto escolar, percebi que elas são solitárias nesse processo. Por mais que afirmassem que a Secretaria Municipal de Educação dava apoio, ao mesmo tempo narravam que não existe formação específica para esse tipo de escola. A orientação pedagógica, os formadores também precisam de uma formação específica para entender a dinâmica de uma escola do campo multisseriada.

As diferentes temporalidades e singularidades existentes no espaço rural geram tensões para o trabalho docente e o tornam desafiador e cansativo. Souza, Pinho e Meireles (2012, p. 359) entendem que é por meio da “compreensão e do conhecimento do lugar que os professores das escolas rurais poderão compor suas práticas educativas de forma a respeitar e aprender sobre os saberes sociais dos alunos e alunas”. Para os autores, esses saberes são frutos da interação com o lugar onde vivem. Destaco aqui que nas narrativas das professoras não percebi a preocupação com os saberes sociais dos alunos. A maior preocupação das participantes era com o cumprimento do currículo determinado pela Secretaria Municipal de Educação. Enfrentaram os desafios de trabalhar com uma turma multisseriada e sem a formação adequada e, “para tanto, continuar na multissérie, de acordo com a maioria dos professores se faz contraproducente para o aporte deste perfil de formação profissional do educador *do e no* campo” (Lopes; Bezerra Neto, 2013, p. 85, grifo dos autores).

O maior desejo de todas as professoras participantes da pesquisa era poder trabalhar com uma turma seriada, nessa concepção que seriada é melhor, rende mais e a falta de formação específica para a Educação do Campo multisseriada, acabaram por fortalecer tal concepção. Não compreendo que a sala seriada seja melhor, mas que sem formação, apoio pedagógico e mudança profunda no modo como é tratada a escola do campo não teremos muitos avanços. Dessa forma, dar aulas em turmas multisseriadas é cansativo e sempre será desafiador, porque ser professor é enfrentar desafios diariamente.

### 7.3. “UMA FORMAÇÃO QUE LEVE A UM AUMENTO REAL DA PRODUTIVIDADE<sup>39</sup>, QUE SEJA VINCULADA À REALIDADE DO PROFESSOR QUE ATENDE ALUNOS COM IDADES E NÍVEIS DE CONHECIMENTO DIFERENTES”

O trecho dessa narrativa da professora Cida, que intitula esta seção, me fez lembrar do meu primeiro ano de trabalho numa escola do campo multisseriada. Tinha apenas 18 anos, recém-formada, em Nível Médio - Curso Normal de Formação de Professores. A experiência que tinha com turmas multisseriadas era enquanto aluna. Num primeiro momento, retornei às minhas lembranças e reproduzi a mesma forma que a minha professora fazia. Separei os alunos em grupos, por idade, nível de aprendizagem e ano de escolaridade. Não foi uma experiência agradável. Foi um momento de muita angústia e sofrimento, me sentindo solitária e insegura no processo de ensino e aprendizagem.

Ao realizar as entrevistas narrativas com as professoras, percebi uma aflição e uma angústia na voz das professoras. Quando o assunto foi a questão da formação específica, as professoras mencionaram que não tiveram para as turmas multisseriadas. Transcrevo alguns excertos das entrevistas narrativas das professoras que reforçam a afirmação das professoras quanto aos cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação que atendesse a Educação do Campo ou turmas multisseriadas.

Tenho o Curso Normal Nível Médio. Fiz cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação como o Profá<sup>40</sup>, PNAIC, mas nunca fiz cursos voltados para o trabalho com turmas multisseriadas, não que me lembre. Mas o que aprendi nos cursos, adaptei para minha realidade. Era trabalhoso, mas conseguia fazer essa adaptação, o que me ajudava. (Professora Dri, Entrevista Narrativa, mar. 2020).

Sou Licenciada em Matemática, como fiquei muito tempo na Supervisão Escolar não participei dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação. Participei de uma parte do PNAIC o que me ajudou muito, visto que não tinha experiência como professora regente. Não fiz nenhum curso voltado para as turmas multisseriadas (Professora Cida, Entrevista narrativa, dez. 2020).

Tenho o Curso Normal Nível Médio. Participei de todos os cursos oferecidos pela Secretaria, como o PROF PNAIC, oficinas, palestras.... Não me lembro de nenhuma formação específica para as turmas multisseriadas ou Educação do Campo (Professora Deres, Entrevista narrativa, dez. 2020).

---

<sup>39</sup> A professora Cida usou o termo “real produtividade” no sentido de ter uma formação que realmente tivesse uma relação com a realidade das turmas multisseriadas, que pudesse colaborar com a prática pedagógica dela, enquanto professora dessas turmas. (Entrevista narrativa/Prof, Cida, abr. 2021).

<sup>40</sup> Programa de Formação de Professores Alfabetizadores lançado em 2000 pelo Ministério da Educação.

Comecei a dar aulas apenas com o Curso Normal Nível Médio. Fiz Pedagogia já trabalhando, o que me ajudou muito na minha prática. Não participei de cursos específicos para a Educação do Campo e nem turmas multisseriadas, nem me lembro se foi oferecido. E também não participei do PNAIC porque dava aulas para os 4º e 5º anos (Professora Thaty, Entrevista narrativa, nov. 2020).

Como já mencionado anteriormente, o Curso Normal em Nível Médio ofertado pelo único Colégio Estadual do município de Varre-Sai/RJ não contempla em sua grade curricular nenhum componente curricular que trata da Educação do Campo. E vale ressaltar que os professores que possuem o Curso Normal em Nível Médio são habilitados para dar aulas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme os artigos da Resolução SEEDUC nº. 6219/2023:

Art. 43 - O Itinerário Curso Normal Formação de Professores, conforme matrizes no Anexo XII, é uma modalidade do Ensino Médio e tem como objetivo *formar professores para atuar no exercício do magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inspirado nos princípios e ideais estabelecidos pela Lei no 9.394/96.*

Art. 44 - A duração do Itinerário Curso Normal Formação de Professores será de 03 (três) anos letivos, com a hora aula equivalente a 50 (cinquenta) minutos, conforme o Anexo XII.

Art. 45 - A proposta curricular do Itinerário *Curso Normal Formação de Professores deverá assegurar a constituição de valores, conhecimentos e competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente* (SEEDUC, 2023, p. 61, grifo nosso).

Está explícito no art. 43 da Resolução SEEDUC nº. 6219/2023 que o Curso Normal em Nível Médio tem como objetivo formar professores e que sua proposta curricular deve garantir as competências gerais e específicas necessárias ao exercício da atividade docente. Porém, ressalto que falta considerar as especificidades da Educação do Campo nessa proposta curricular. Na referida Resolução, encontrei o Capítulo VII, art. 108 a 109, específico para a Educação do Campo, não como oferta no Curso Normal em Nível Médio e sim reconhecendo a identidade da escola do campo e caracterizando a Pedagogia da Alternância como um método potencializador dos itinerários formativos, valorizando e respeitando a identidade da escola do campo (SEEDUC, 2023), deixando claro que as demais questões seriam normatizadas por legislação própria.

Nesse movimento de idas e vindas de leituras e consultas ao referencial desta tese, retornei a LDB nº. 9394 (Brasil, 1996) que não estabelece claramente quais seriam os princípios e bases da política educacional para os povos do campo. Apesar, do art. 28 e seus incisos da

referida lei, desvincular a escola rural da dinâmica da escola urbana, com a possibilidade de adaptações necessárias do currículo, metodologia, calendário, entre outros, às peculiaridades da vida rural, não possui nenhum artigo que prevê uma política de formação específica. Nas narrativas das professoras identifiquei a ausência da política de formação específica, quando todas afirmam que não participaram de nenhuma formação para a Educação do Campo. Arroyo (2007, p. 165, grifo do autor) reforça a importância de se questionar “as normas e diretrizes generalistas que apenas aconselham ‘adaptem-se’ à especificidade da escola rural”.

Assim como Arroyo (2007), considero ser importante o questionamento sobre as normas e diretrizes generalistas e que esse discurso de adaptar à especificidade da escola rural não pode fazer parte do cotidiano do professor e muito menos das Secretarias e instituições formadoras. Foi preocupante ouvir a professora Deres dizer que “*o que aprendi nos cursos, adaptei a minha realidade*”. O ideal seria que a formação fosse específica para as escolas do campo multisseriadas. Mas como formar professores para essa atualidade? E quando existe uma formação específica, o que fazer para ela chegue em todos os territórios?

Fazendo a leitura das pesquisas mapeadas e do referencial teórico percebi um impasse muito grande em relação à formação dos professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas do campo. Os programas como Pronera, Pronacampo, Escola Ativa, entre outros específicos para essa modalidade não chegaram ao município. Aprofundando as minhas leituras e pesquisa fiquei preocupada com essa situação. As professoras se sentem solitárias e, às vezes, perdidas quando se trata de currículo e de prática pedagógica.

Nesse contexto, reporto-me à narrativa da professora Cida resumindo assim o pensamento de todas as professoras em relação a formação, que seja atrelada “*à realidade do professor que atende alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes*”. Nos documentos oficiais, ainda em vigor, existe uma garantia dessa formação, como está na Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, nas Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo- Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de abril de 2008 e no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. Em todos os documentos, a formação de professores é tratada dentro dos princípios da Educação do Campo. Apesar da existência de legislações que orientam e garantam de alguma forma as diretrizes da Educação do Campo, bem como a formação de professores, não existe uma política pública que explicitamente oriente em como fazer, ou seja, como compor o currículo, como pensar a formação inicial ou continuada, como trabalhar com

as turmas multisseriadas, compreendendo-a como um coletivo único (Hage, 2014) e não como um aglomerado de turmas seriadas.

Diante disso, as professoras tiveram que aprender na prática como dar aulas para uma turma multisseriada, sem contar com uma formação específica e apoio da Secretaria Municipal de Educação. O fato de aprender na prática, já vem sendo discutido e apontado por alguns pesquisadores. Souza e Carvalho (2018) fazem uma análise de narrativas de uma professora em classe multisseriada, fazendo uma configuração da escola rural, dimensões de formação e atuação profissional da professora Mirací. Nessa análise, apontam que

A prática pedagógica mesmo marcada inicialmente pela insegurança, vai se ampliando com o tempo de profissão e possibilitando a professora construir dispositivos individuais e coletivos, através do apoio dos alunos durante suas aulas, o que facilitava a sua prática, bem como das famílias da comunidade. As dificuldades de infraestrutura, falta de apoio da Secretaria Municipal de Educação geram um certo desconforto e acirram dificuldades sobre o trabalho docente. No entanto, a professora demonstra interesse pelos alunos, mesmo não contando com suporte da rede municipal e das condições estruturais da escola, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos (Souza; Carvalho, 2018, p. 201).

Assim como Souza e Carvalho (2018), também observei nas narrativas das professoras a insegurança diante de uma turma multisseriada. Apesar de todas as dificuldades e desafios apontados pelas professoras, um fato narrado por todas, que não falta apoio material da Secretaria Municipal de Educação de Varre-Sai, isto é, o apoio mencionado pelas professoras se referia aos aspectos físicos e de infraestrutura. O que elas sentem falta é de uma formação específica, pois as mesmas aprenderam na prática a dar aulas em turmas multisseriadas e praticamente sozinhas. E como a professora Cida narrou, ela considera a troca de experiências entre os professores muito importante para o fazer pedagógico. Percebo ainda, que quando se trata de turmas multisseriadas, nós professores, aqui me incluo também, temos que aprender no cotidiano da sala de aula, pois não temos apoio pedagógico.

Aqui posso afirmar que um dos motivos de não termos apoio pedagógico almejado, é que as coordenadoras pedagógicas que estão na orientação das escolas também não sabem como ensinar em turmas multisseriadas, visto que, são professoras da rede municipal, convidadas para serem coordenadoras pedagógicas, devido à sua experiência em primeiro lugar e, depois formação. E essas professoras tiveram ou tem a mesma formação das professoras entrevistadas

e alguma ou nenhuma experiência em turmas multisseriadas. Ou seja, também aprenderam na prática a tornar-se professoras, como disse Nóvoa (2019).

Nesse contexto de formação de professores, ressalto que o próprio Ministério da Educação também teve dificuldade em oferecer a formação de forma contínua para as escolas do campo. A maioria dos programas já foram extintos ou estão paralisados. Tal situação se agravou com o desmantelamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – Secadi – Mec, nos governos de Temer e Bolsonaro. Nesse período, percebi uma descontinuidade de programas e/ou políticas voltadas para a Educação do Campo. Ressalto que em 2023, com a volta do governo Lula, a Secadi foi recriada e temos a esperança, do verbo esperar, que as políticas e os programas voltados para a Educação do Campo sejam retomados e ampliados em todo território brasileiro.

No município de Varre-Sai/RJ, as comunidades rurais são formadas por pequenos produtores ou meeiros. Não temos casos de assentamentos de reforma agrária ou comunidades ribeirinhas, como em outros municípios. Assim, não é possível implantar uma política de formação unificada para todo país. Mas é possível promover uma formação que propicie uma orientação para construir um currículo, uma prática pedagógica que priorize as especificidades da população do campo. O maior problema que identifiquei em municípios menores, como o de Varre-Sai/RJ, é a falta da capacitação do formador, pois não temos universidades próximas e geralmente, as formações são realizadas na capital do estado do Rio de Janeiro, concentradas em apenas um dia e tudo muito corrido e muito superficial. Assim, na maioria das vezes, a formação oferecida no município acaba sendo superficial e adaptada de forma inadequada.

Reporto-me a Fonseca (2017) que aborda de forma sucinta como a adaptação foi realizada no material do PROFA para os professores das escolas do campo. Esse programa foi criado pelo MEC com o intuito de desenvolver competências necessárias para a alfabetização, destinado a professores das escolas urbanas seriadas. Fonseca (2017) descreve a estratégia da Secretaria de Educação de Marabá para atender os professores das escolas do Campo.

[...] os professores das escolas do Campo, apenas os que trabalhavam com 1ª e 2ª série foram contemplados. O material didático - pedagógico do curso não fora disponibilizado na íntegra nem no mesmo formato como tiveram os professores da cidade. Para atendimento aos professores do Campo foram feitos recortes no material com alegação da Secretaria de Educação de que eles não haviam sido contemplados com material disponibilizado pelo MEC (Fonseca, 2017, p. 54).

Entendo que fazer recortes num material de formação que foi pensado para escolas urbanas, não é fazer adaptações necessárias para atender a formação dos professores que atuam nas escolas do campo, o que contrapõe as legislações específicas para a Educação do Campo, que reforçam como componentes para a formação de professores, além dos princípios e diretrizes da Educação Básica, ou seja,

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Brasil, 2002, p. 3).

Quando a Secretaria de Educação faz recortes em materiais que não foram elaborados especificamente para a formação de professores que atuam em escolas do campo, entendo também que quem forma não sabe ou não reconhece as especificidades das escolas do campo, que deveriam estar voltadas para a diversidade cultural, interação e transformação do campo e suas contribuições para a melhoria das condições de vida da população do campo (Brasil, 2002).

Fazendo um paralelo com as formações oferecidas pela Secretaria de Educação do município de Varre-Sai, de acordo com o que ouvi atentamente das professoras participantes da pesquisa, a maioria das formações eram generalistas, consideravam todas as escolas com as mesmas características. Isso não significa que as formações oferecidas pela Secretaria de Educação não fossem importantes. Pelo contrário, mesmo sendo formações generalistas, elas contribuíram para o fazer pedagógico das professoras. Fato este foi narrado por três das professoras entrevistadas.

Eu fiz o PROFA que achei muito importante, pois estava em início de carreira e alfabetizava. E também fiz o PNAIC, que foi a formação mais longa e mais recente. Aprendi muito, mas não consegui aplicar tudo com minha turma. Algumas atividades eu conseguia desenvolver, outras não. O problema estava na Educação Infantil junto com o 1º e 2º anos. Foi e é muito difícil (Professora Dri, Entrevista narrativa, abr. 2022).

Duas questões chamaram atenção no trecho da narrativa da professora Dri: a primeira é a questão PNAIC. A professora afirma que aprendeu, mas não conseguiu desenvolver todas as atividades na sala de aula. Apesar do PNAIC oferecer um caderno específico de matemática para a Educação do Campo, a professora Dri não mencionou que o PNAIC apresentou uma formação específica para a Educação do Campo. Analisando essa situação, em outros ciclos de entrevistas indaguei as professoras se o PNAIC mencionou em seus cadernos em algum momento a Educação do Campo e turmas multisseriadas. E se elas tinham conhecimento dos cadernos específicos para essa modalidade. Fiquei muito surpresa com as respostas das professoras e transcrevo o excerto da entrevista com as professoras Cida, Deres e Dri, pois a professora Thaty não participou da formação oferecida pelo PNAIC.

Eu fiz o PNAIC em 2017 e 2018, já no final da formação. Não me lembro de caderno específico para a Educação do Campo e nem turmas multisseriadas. As professoras que tive contato que fizeram todo o curso também não mencionaram sobre isso (Professora Cida, Entrevista narrativa, fev. 2021).

Eu não lembrei dos Cadernos que falavam sobre a Educação do Campo. E agora você falando, veio na minha memória. E foi muito boa a formação, com sugestões de atividades contextualizadas. É claro que tinha atividades que não estava de acordo com a minha realidade, mas a gente aprendeu a contextualizar e valorizar a realidade dos alunos (Professora Deres, Entrevista narrativa, fev. 2021).

Menina, não é que teve cadernos de formação que falava da Educação do Campo! Eu não lembrei. Também tem muito tempo que fiz. Mas o PNAIC foi muito bom. Ainda mais porque ganhávamos uma bolsa (sorriu) (Professora Dri, Entrevista narrativa, fev. 2021).

Realizar outros ciclos de entrevistas permitiram esclarecer alguns pontos que não ficaram claros na primeira entrevista. Essa conversa sobre o PNAIC exigiu das professoras o retorno às suas memórias, seus sentimentos, sua formação, possibilitando assim, lembrar o processo de formação e ressignificar considerando o contexto da Educação do Campo. Acredito que o PNAIC foi a formação continuada mais próxima da realidade das escolas do campo ofertada pelo município, em regime de colaboração com o Estado e a União. Nas minhas observações, percebi que as professoras lembram do PNAIC como uma formação voltada para a seriação. Ainda não compreenderam a sua turma multisseriada como um coletivo único, que deve valorizar as especificidades da população do campo.

Devido a essa percepção das professoras, resolvi fazer uma busca nos cadernos do PNAIC para entender melhor o porquê de elas não se lembrarem dos cadernos que tratavam da Educação do Campo. Assim como a professora Thaty, também não fiz o PNAIC, mas recordo

que emprestei meu material de matemática para as formadoras utilizarem. Esse material foi construído por mim, juntamente com os alunos, para ensinar matemática do 6º ao 9º ano de escolaridade, usando materiais de baixo custo, como cartelas de ovos, papelão, elásticos, geoplanos construídos em pedaços de tábuas, palitos de churrascos e borrachinhas, entre outros.

Apesar de não ter feito o PNAIC, eu tive acesso a todos os cadernos referentes à matemática e o meu material se encaixava em diversas atividades propostas no caderno, principalmente, na geometria. Nessa breve pesquisa e análise dos cadernos, encontrei apenas um caderno que discutia a Educação Matemática do Campo (Brasil, 2014) e oito cadernos referentes à alfabetização, trazendo uma breve discussão sobre currículo, avaliação, alfabetização e letramento, lúdico, gêneros textuais nas turmas multisseriadas e ação didática na Educação do Campo (Brasil, 2012).

Outro fato evidenciado durante as entrevistas com as professoras é que elas gostaram do PNAIC e de outros cursos de formação, mas não tiveram continuidade em utilizar o que foi ensinado nesses cursos. As atividades foram desenvolvidas durante a formação e depois do término, as professoras aos poucos iam retornando as suas práticas anteriores, como se nunca tivessem feito a formação. Fato este pode ser evidenciado nos excertos das entrevistas, quando perguntado se elas ainda utilizavam o material do PNAIC ou de outro curso.

Utilizei muito o material do PNAIC quando estava fazendo o curso. Atualmente, utilizo algumas atividades que adaptei para as turmas multisseriadas. Os cadernos de matemáticas são ótimos e me ajudaram muito no processo de ensino da matemática. Lembro que na época do curso, nós professores trocávamos muitas experiências, nossas práticas. Isso contribuiu muito para a minha formação. Mas depois com o passar do tempo e devido ao tempo corrido e de não ter mais o PNAIC, acabei não utilizando os cadernos. Faço as atividades, mas não consulto os cadernos do PNAIC (Professora Deres, Entrevista narrativa, fev. 2021).

O PNAIC foi muito bom. Eu ainda faço algumas atividades propostas nos cadernos de matemática, principalmente, as que usam materiais concretos. Só não fico lendo os cadernos. Não sei nem onde estão. Os outros cursos que fiz já tem muito tempo. Foram bons, mas as coisas já mudaram. O que aprendi neles me ajudaram, mas sempre tem algo novo e a gente acaba deixando de utilizar algumas práticas. Uma coisa é certa, a gente faz a formação, mas muita coisa que é estudado ou falado na formação não serve para minha turma, porque tenho a Educação Infantil e 1º e 2º ano de escolaridade na mesma sala (Professora Dri, Entrevista narrativa, abr. 2022).

Como eu falei em outros momentos, eu não fiz o curso do PNAIC todo. Só fiz o último ano e não participei da formação de matemática. O que utilizo curso

foi obtido pela troca de experiências com outras professoras. Queria ter feito o curso desde o início, mas na época não estava em sala de aula (Professora Cida, Entrevista narrativa, fev. 2021).

Não é minha intenção aprofundar as discussões sobre o PNAIC, mas como formação mais recente oferecidas as professoras entrevistadas, acredito ser necessário e interessante compreender como aconteceu a formação. As formações são importantes, mesmo não sendo específicas para as turmas multisseriadas, porque como podemos notar nas narrativas das professoras alguma mudança aconteceu em suas práticas pedagógicas. No entanto, na minha percepção, é preciso continuar esse processo de formação, utilizando os materiais, discutindo as práticas desenvolvidas durante os cursos, adaptando juntamente com os professores, as atividades para as turmas multisseriadas e discutindo as práticas exitosas ou não, com o intuito de aprender juntos, propiciando assim, um ambiente de formação continuada no espaço escolar.

Souza e Carvalho (2018, p. 203) destacam que é urgente repensar a formação de professores para as escolas multisseriadas, de forma coletiva com os professores e gestores, pois se não considerarmos essa construção coletiva, “pouco poderemos avançar em relação às questões do trabalho docente”.

Por outro lado, Nóvoa (2019, p.7) reconhece a que os ambientes atuais, sejam nas universidades ou nas escolas, não são adequados à formação dos professores nesse século e defende a criação de um novo ambiente de formação, “tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão”. E a professora Cida quando falou sobre a formação reforçou a importância da formação continuada no “lugar da profissão”, no caso a escola, pois para ela a formação deveria ser dar de forma “prática, não abandonado a teoria, mas privilegiando a troca de experiências, tendo o contato com o outro professor, o que enriquece e melhora o nosso trabalho. Porque quando nos deparamos com um problema, o outro pode ter a solução ou nos ajudar a resolver o problema”.

Provavelmente o PNAIC ficou marcado para as professoras, porque em vários momentos aconteceu essa troca de experiências, propiciando um entrelace entre a teoria e a prática. Silva (2022, p. 235) afirma que “a formação do PNAIC favoreceu a práxis na medida em que envolveu diferentes participantes e diversas características da ação pedagógica, promovendo a reflexão crítica”. Concordo com Silva (2022) e acrescento, pela minha vivência, que modelos de formação tipo o PNAIC, fortaleceu a relação entre universidade – escola – professores.

A segunda questão está relacionada à composição da turma multisseriada da professora. Na mesma turma ele tem grupos de alunos da Educação Infantil, de 3 a 5 anos de idade e, de 1º e 2º anos, 6 e 7 anos de idade. A Resolução CNE/CEB nº. 02/2008, em seu art. 3º e § 2º deixa claro que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (Brasil, 2008, p.2). Ora, se a legislação não permite esse agrupamento, na realidade não é o que acontece. Agrupar alunos da Educação Infantil com alunos do Ensino Fundamental é mais comum do que se imagina. Isso se dá devido ao quantitativo de alunos da escola. Duas professoras entrevistadas, a Dri e a Deres, viviam nessa realidade. E a professora Deres, tinha na sua turma alunos da Educação Infantil até o 3º ano do Ensino Fundamental e era unidocente. Sua escola, na época tinha apenas 09 alunos, agrupados em uma única sala com uma única professora.

Assim como a professora Cida, a professora Deres afirma que uma formação que valoriza a prática em relação à teoria é muito importante, o que iria contribuir para a sua prática pedagógica:

Eu acredito muito em oficinas, sabe por quê? Porque hoje em dia temos acesso à internet com muitas atividades e materiais prontos. Realizar oficinas com a equipe de trabalho e com outros professores, colocando a mão na massa, aprender fazendo, trocando ideias com os professores, a gente vai aprendendo junto. Essa troca de experiência é fundamental para o trabalho em turmas multisseriadas. Sinto falta de um momento assim no município. Às vezes eu vejo as postagens de outros lugares, fico imaginando que aqui podíamos fazer assim. Discutir como você fez, se deu certo, o que será melhor e muito mais (Professora Deres, Entrevista narrativa, mar. 2020).

Em minhas reflexões sobre as narrativas da professora Deres, trago Nóvoa (2019, p.10), destacando que “a ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação”. Percebo que as professoras desejam uma formação que permita essa ligação e que fortaleça o diálogo entre os professores. Se a formação inicial não está dando conta da formação de professores torna-se necessário repensar a formação continuada. É necessária uma nova cultura quando pensamos na formação, que garanta o diálogo com todos os envolvidos, assim como Nóvoa (1992, p. 14) já afirmava:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente.

O diálogo é muito importante para se construir um processo de formação de professores que atuam nas escolas, sejam do campo ou não. Acredito que nesse diálogo temos que envolver todos: quem forma, que recebe a formação, a comunidade escolar, os alunos, as secretarias de educação, conselhos de educação, entre outros órgãos. É pensar como Nóvoa (2019) quando reforça a necessidade desse novo lugar de formação que envolve o triângulo – professores-universidades – escolas.

É um processo que vai muito além, porque quando a formação inicial não dá conta, como Gatti (2010) evidenciou em sua pesquisa, temos que pensar numa formação continuada que possibilite suprir as lacunas deixadas pela formação inicial. Não é uma tarefa fácil, demanda políticas públicas de Estado e não de governo, ou seja, não podemos pensar em políticas de formação que têm data de início e fim já determinadas, por um período em que um governante está no poder. Temos que propor políticas que perpassam mandatos de governos, que devem ser avaliadas e melhoradas a cada período. Aí sim, vamos ter uma política pública de formação continuada eficiente e que possa atender as peculiaridades e especificidades do público-alvo.

Ao transcrever as entrevistas, retomando o referencial teórico e o mapeamento realizado, encontrei alguns fatos que me incomodaram muito em relação à formação dos professores. Existem e existiram iniciativas de formação de professores que atuam em escolas do campo, porém essas iniciativas não chegaram no município, como foi eludido nas narrativas das professoras. Outro fato, é que a maioria das iniciativas, senão todas, foram implantadas em regiões onde os movimentos sociais eram mais fortes. Como no município não temos movimentos sociais ativos (MST, Reforma Agrária etc.), existem evidências que por este motivo as formações não chegaram ao município. Não é objetivo desta tese aprofundar essas formações, até porque muitas pesquisas já o fizeram. É importante delinear os caminhos desses programas ou políticas de formação para compreender como a Educação do Campo, especialmente, as escolas do campo multisseriadas, ainda estão aquém de uma formação adequada de seus professores.

Diante das minhas inquietações e reflexões, com base em Nóvoa (2019, p. 11, grifo do autor) que afirma que “*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”, compreendo que a formação, seja inicial ou continuada, deve envolver todos os sujeitos da escola. Considerando essa metamorfose da escola e na importância de entrelaçar a formação envolvendo todos os sujeitos, penso num lugar de formação próximo daquele apresentado por Nóvoa (2019). Há de se

considerar que quando a formação inicial deixa lacunas a serem preenchidas, a formação continuada para suprir essas lacunas, deve ter a contribuição de todos os sujeitos e instituições possíveis, não se esquecendo que é na escola que ela se define (Nóvoa, 2019).

Vale destacar que “a complexidade do trabalho pedagógico, a ausência de formação inicial e formações continuadas tópicas e incidentais, pouco contribuem para transformações do trabalho docente nas escolas rurais” (Souza, Carvalho, 2018, p. 202), o que causa um descompasso no fazer pedagógico das professoras de escolas multisseriadas.

Figura 2 - Formação de professores da Educação do Campo sob o olhar da pesquisadora



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O esquema pensado na Figura 2 pensa na formação de professores que atuam nas escolas do campo como uma formação cíclica, na qual a escola do campo é o centro, com suas peculiaridades e especificidades. Nessa concepção cíclica, as universidades e Secretarias de Educação discutem as formações, juntamente com os professores, coordenação pedagógica e comunidade escolar. Compreendo que as formações devem ser discutidas no âmbito das universidades, após ouvidos todos os envolvidos, pois é na universidade que as pesquisas acontecem e que o embasamento teórico é discutido, estudado e alinhado à prática pedagógica.

Outro fato é que devido ao tamanho do nosso país, ainda não existe facilidade de acesso às universidades, o que pode ser feito para suprir essa lacuna é o diálogo das universidades diretamente com as Secretarias de Educação, formando equipes menores (formadores) que irão formar os professores dessas escolas. A diferença é que a formação de professores agora deve ser elaborada após ouvir a escola do campo, não sendo uma política do governo federal para todo o Brasil e sim uma política de formação regional ou local, fortalecendo as especificidades das escolas do campo multisseriadas. Para tal, tanto as universidades quanto as Secretarias de Educação, devem estar abertas ao diálogo.

Nesse sentido, a professora Dri lembrou em suas narrativas da época em que sua escola recebeu o Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – nos anos de 2013 e 2014, através do Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Polo CEDERJ/UAB de Natividade/RJ, modalidade à distância, ofertado pela UNIRIO. De acordo com a professora Dri, foi no PIBID que ela ouviu falar pela primeira vez em Educação do Campo:

Quando o PIBID veio para minha escola foi muito bom. O professor coordenador da UNIRIO visitava a nossa escola uma vez por mês e sempre fazíamos reuniões de estudo após a aula, na própria escola. Na reunião participavam os alunos de Pedagogia, o professor, a professora Supervisora e os professores da escola. Nessas reuniões eu escutei falar em Educação do Campo. Fazíamos leituras de textos e os alunos do curso de Pedagogia preparavam aulas e materiais para trabalhar com os alunos, tudo em parceria. Foi uma troca de experiência incrível (Professora Dri, Entrevista narrativa, mar. 2023).

As lembranças da professora Dri foram muito importantes para minha reflexão. Eu era a professora supervisora do PIBID, visto que as professoras da escola não tinham formação em nível Superior e não podiam ser professora supervisora, de acordo com as normativas do programa. O funcionamento do PIBID numa escola do campo foi muito importante para todos. Os alunos do curso de Pedagogia que não tinham conhecimento do que era a Educação do Campo e uma turma multisseriada. Com o PIBID puderam ter o primeiro contato e conhecer essa realidade. A troca de experiências durante as reuniões foi sem dúvidas importante para a formação de todos.

Essa situação ilustra bem a Figura 2, o pensar numa formação cíclica, onde todos conversam, trocam experiências e elaboram as formações de professores. E a Universidade chega nas escolas e nas Secretarias de Educação de alguma forma. Destaco aqui uma fala do professor da UNIRIO à época sobre a proposta do PIBID, lembrando que o seu *“trabalho respeita a diversidade e autonomia da escola, sempre buscando aprender com os professores*

*e alunos, pensando na formação de nossos alunos*” (Narrativas da pesquisadora, Diário de campo, abr. 2023). Nesse sentido, a metamorfose da escola (Nóvoa, 2019) começou a acontecer, mesmo que de maneira lenta.

Considero a forma como o PIBID estava sendo realizado semelhante a um grupo de estudos. Tínhamos encontros regulares e planejamento das ações durante o período. Fazíamos estudos da literatura, bem como planejávamos as práticas pedagógicas. A partir desses estudos, produzimos textos e apresentamos nossa experiência num evento na universidade UNIRIO. Para Gimenes e Penteado (2008) num grupo de estudos os participantes devem se sentir à vontade, respeitando as ideias e opiniões de cada um, não existindo uma hierarquia de quem manda e sim uma distribuição de tarefas, de forma que todos participem e assumam as responsabilidades. E realmente isso aconteceu nesse grupo de professores, licenciandos e Universidade.

Não há dúvidas que o PIBID contribuiu para a formação da professora Dri e de todos que participaram, mas não teve continuidade no município. Ações tipo a do PIBID são isoladas e descontínuas. De modo geral, as formações não chegam e quando chegam são generalistas. Mas quando pensamos no ensino da matemática foram oferecidas formações para os professores? Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 22) afirmam que “as professoras polivalentes têm tido poucas oportunidades para uma formação matemática que possa fazer frente às atuais exigências da sociedade e, quando ela ocorre na formação inicial, vem se pautando nos aspectos metodológicos”.

No que tange ao ensino da matemática e à formação dessas professoras, mais uma vez, elas reportaram ao PNAIC, que é a formação mais recente que tiveram a oportunidade de participar. A professora Deres conta que na formação do PNAIC teve várias práticas e que depois levou para a sala de aula.

Eu aproveitei muito a formação do PNAIC de matemática. Fazíamos práticas, aprendíamos as atividades e depois a gente aplicava em sala de aula. Lembro de uma atividade que fizemos na formação, que era contar quantos passos tinha do Casarão até a Câmara municipal, por exemplo. Tivemos que fazer a atividade, contar e anotar os passos. Depois retornamos para o Casarão e fizemos as discussões. Isso foi muito importante, porque podemos ver na prática uma atividade que envolveu medidas e podia ser trabalhada com todos os alunos, independente do ano que estava (Professora Deres, Entrevista narrativa, nov. 2019).

A professora Deres descreve uma prática simples para o ensino da matemática e que pode ser replicada para uma turma multisseriada com facilidade. E na sua narrativa, sempre reforçou a importância de atividades práticas, o aprender fazendo, experimentando. Esse formato de formação continuada é almejado por todas as professoras entrevistadas. Trocar experiências com os outros professores, discutir um problema, encontrar solução juntos, planejar, construir material, aprender o como fazer, como foi realizado no PNAIC, é um desejo de formação continuada das professoras que atuam nas turmas multisseriadas.

A professora Thaty destacou como foi importante cursar a Licenciatura em Pedagogia, já dando aulas nas turmas multisseriadas, pois esse fato a ajudou na constituição de suas práticas. Ao retornar para uma nova entrevista no ano de 2021, procurei aprofundar como o curso de Licenciatura em Pedagogia ajudou a professora na sua prática pedagógica. A professora Thaty descreveu em sua narrativa que está cursando a Licenciatura em Pedagogia e lhe ajudou no exercício da docência:

Quando eu disse que fazer o curso de Licenciatura em Pedagogia dando aulas na turma multisseriada me ajudou, foi porque estudei as teorias e também algumas metodologias que traziam atividades que podiam ser aplicadas em sala de aula. Por exemplo, tinha as disciplinas de Matemática na Educação 1 e 2 que trazia uma proposta de discussão em torno do conhecimento matemático, considerando os conteúdos dos anos iniciais. Muitas das atividades propostas pude aplicar na sala de aula para os alunos da minha turma, fazendo algumas adaptações. Por outro lado, a Pedagogia me ajudou a enxergar melhor a realidade do aluno, a ter mais sensibilidade quanto ao processo de ensino e a sala de aula. (Professora Thaty, Entrevista narrativa, mar. 2021).

A professora Thaty traz em sua narrativa um pouco da importância da formação inicial para a sua prática pedagógica. Mesmo que não tenha sido uma formação voltada para a Educação do Campo e turmas multisseriadas, de alguma forma contribuiu para o seu fazer pedagógico. Mizukami (2006, p. 12) aponta que um dos maiores desafios que envolvem a escola e a universidade é a “construção e manutenção de uma comunidade de aprendizagem no local de trabalho”, o que possibilitaria as relações entre os processos formativos vivenciados na formação inicial e na escola.

Aqui reporto-me a Figura 2 novamente. Penso que quando olharmos para a formação inicial ou continuada, como uma formação cíclica, que mantenha essa relação entre a escola e a universidade, essa comunidade de aprendizagem será constituída e assegurada, contribuindo para a formação de professores de forma eficaz e coesa. Mizukami (2006, p. 13) reforça que quando pensarmos num processo formativo temos que considerar “a melhoria da prática

profissional e a crença de que os professores são estudantes de suas áreas ao longo de sua vida”. Considero que a professora Thaty procurou trazer para a escola o conhecimento adquirido na universidade em prol da melhoria da aprendizagem dos alunos. Mais uma vez reforço que o diálogo entre universidade e escola tem que ser permanente. Isso pode ser feito durante a formação inicial e na formação continuada também.

Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999, p. 40) já reconheciam a necessidade de analisar a formação continuada de professores sobre um outro olhar:

[...] não se trata de retirar o professor de seu contexto de trabalho e transmitir-lhe uma série de teorias e modelos para serem aplicados em sala de aula, mas ao contrário, de promover momentos de reflexão, explicitação e problematização de seus saberes, experiências, crenças/concepções sobre a prática pedagógica de Matemática. Dessa forma, busca-se aproveitar o que o professor traz de sua prática; deixá-lo falar e desafiá-lo a refletir sobre a mesma, sobre suas necessidades e seus problemas.

Valorizar a prática pedagógica dos professores é muito importante para tornar-se professor. Ao registrar minhas narrativas no diário de campo, reforço o quão importante o apoio pedagógico, o trabalho em equipe e a troca de experiências entre os pares para poder ensinar em turmas multisseriadas. As experiências construídas pelas professoras durante os anos de docência não podem ser deixadas em segundo plano. Elas devem ser consideradas na constituição de políticas públicas de formação continuada.

Corroborando com Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999), Souza e Carvalho (2018, p. 203) reafirmam a importância das experiências dos professores nas diversas ações formativas.

Ao analisarmos a entrevista da professora Mirací, reafirmamos a importância das experiências profissionais construídas ao longo da vida-profissão, bem como de novas e diversas situações formativas entre os pares que possam favorecer aprendizagens coletivas sobre a formação e a profissão, garantindo, assim, melhores condições de trabalho e ações educativas para os alunos e as comunidades rurais, sem, contudo, considerar que seja o professor o responsável individualmente pelo trabalho educativo.

Essa concepção de formação continuada tem uma relação muito forte com o que ouvi nas entrevistas narrativas das professoras. As professoras não desejam apenas formações teóricas, fora da realidade das escolas. O que elas almejam é uma formação que una teoria e prática, de maneira a considerar os seus saberes, a realidade da escola, propiciando a reflexão,

problematização, troca de experiências entre os pares, com o intuito de refletir sobre a própria prática e resolver os problemas que surgem no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Isso implica considerar uma “formação que leve a um aumento real da produtividade, que seja vinculada à realidade do professor que atende alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes”, como disse a professora Cida.

#### 7.4 “PARA ENSINAR MATEMÁTICA GOSTO DE USAR MATERIAL CONCRETO”

Na seção anterior, fiz uma breve análise das narrativas das professoras sobre sua formação para atuarem nas turmas multisseriadas. Durante as entrevistas narrativas, as entrevistadas afirmaram que uma estratégia utilizada é o uso do material concreto. Mas como era utilizado o material concreto? Que práticas foram construídas?

Primeiramente, minhas reflexões se pautam sob a luz de autores pesquisadores que compreendem a importância do material concreto, que eles denominam de material manipulável, para o ensino da matemática, como Lorenzato (2012), Nacarato (2005), entre outros. Os autores reforçam que o planejamento e a intencionalidade devem ser considerados para o uso do material manipulável no ensino da matemática. Não é deixar o aluno brincar sem direcionamento e, sim, uma brincadeira direcionada, planejada e com objetivos. Nesse sentido, as professoras narraram que uma prática muito comum é o uso do material manipulável, de situações concretas para ensinar matemática:

Olha! Eu uso muito material concreto, material dourado. Eu gosto muito de mostrar, que o aluno pegue o material, veja como acontece as coisas (Professora Thaty, Entrevista narrativa, nov. 2019).

Eu gosto muito de trabalhar números com eles. Tem o material dourado que eles contam, material concreto diversos, que eles podem usar para contar (Professora Dri, Entrevista narrativa, mar. 2022).

Eu gosto muito de trabalhar com o concreto na matemática para os alunos irem fixando o que aprenderam, usando o material dourado. E os outros alunos que já passaram por aquela etapa, também participam e usam o material, revisando e vivenciando novamente o conteúdo (Professora Cida, Entrevista narrativa, nov. 2019).

Faço um diagnóstico da turma no início do ano e depois planejo as aulas de acordo com as dificuldades dos alunos. Sempre trabalho com material concreto, para que os alunos entendam o significado. Por exemplo, se eu vou ensinar números, faço uma atividade de associação a quantidades, número 1, quantas bolinhas? E eles vão associando e aprendendo a contar e entendo o significado (Professora Deres, Entrevista narrativa, nov. 2019).

Nos excertos das narrativas, todas as professoras afirmam utilizar o material concreto para ensinar matemática e acreditam que ele facilita a aprendizagem nessa disciplina. Aos poucos as professoras vão narrando suas práticas pedagógicas para ensinar matemática e enfatizando que “trabalhar o concreto com eles”, como disse a professora Cida, é uma maneira mais fácil de aprender conceitos matemáticos.

Nacarato (2005, p. 3), em seu artigo “*Eu trabalho primeiro no concreto*”, faz uma reflexão sobre o uso do material manipulável em sala de aula. Dentre muitas questões apontadas pela autora, destaco o cuidado que devemos ter ao utilizar o material dourado em sala de aula, pois “por ser um material estruturado – manter um isomorfismo com as propriedades do sistema de base 10 – sua utilização restringe-se aos conceitos relacionados ao sistema decimal”. Proponho essa discussão sobre esse material, pois todas as professoras afirmaram utilizá-lo em suas práticas. A autora ainda destaca que materiais estruturados, como o material dourado, “só fará significado ao aluno se houver [...] uma interpretação dessas relações, bem como a possibilidade de uma interação dos estudantes com o material”. Esses fatos devem ser levados em consideração ao planejar uma aula de matemática que utiliza o material manipulável, tendo o cuidado para não transformar o uso do material apenas para ilustrar as aulas, pois podemos cometer equívocos como:

[...] a total falta de interação dos alunos com o material no sentido de perceber quais as relações entre as suas peças; solicitação ao aluno para que faça a representação – via desenho – de quantidades usando as peças do material. Assim, o aluno perde um longo tempo desenhando os cubinhos, barras e placas do material. Ou ainda, o fato de o livro trazer a representação – por meio do desenho – do cubinho, por exemplo, como sendo bidimensional (representação de um quadrado) e continuar a chamá-lo de ‘cubo’ (Nacarato, 2005, p. 3).

Nesse sentido, não é simplesmente usar o material dourado. É necessário permitir que o aluno toque, manipule, sinta e movimente o material de forma a explorar todas as possibilidades. Nacarato (2005, p. 4) destaca que “um uso inadequado ou pouco exploratório de qualquer material manipulável pouco ou nada contribuirá para a aprendizagem matemática”. Com o intuito de explorar um pouco mais as práticas pedagógicas das professoras, procurei discutir mais sobre como elas utilizavam o material dourado. As professoras narraram uma atividade desenvolvida com esse material, em suas turmas.

Toda escola do município tem material dourado, ábaco, blocos lógicos, entre outros materiais. Na minha escola, eu uso também materiais simples como pedrinhas, milho, feijão, tampinhas, entre outros materiais que as crianças têm em casa para ensinar números, por exemplo. Como trabalho com a Educação Infantil até o 3º ano de escolaridade, tudo junto, procuro usar materiais que todos os alunos podem usar. Só tomo cuidado com materiais pequenos, porque tenho crianças de 3 anos na sala e uma vez uma criança colocou uma pedrinha no nariz, passei o maior aperto. Aí prefiro usar o material dourado, porque as peças são maiores. Sempre faço assim: coloco os alunos em grupo, geralmente, de acordo com a modalidade, os pequeninos e depois os do ensino fundamental. Para todos, a gente começa contando, os cubinhos, um a um. Depois a gente conta as barrinhas, e conta quantas divisões tem em cada barrinha, no caso, os cubinhos. Aqui gosto de pedir para irem colocando os cubinhos por cima de cada cubinho na barrinha. E depois peço para contar quantos cubinhos couberam em cima da barrinha. É muito legal como todos os alunos manipulam e exploram o material e já conseguem fazer a relação que precisam de 10 cubinhos para uma formar uma barrinha. E assim vou fazendo, cubinhos com placa, barrinhas com a placa etc. Eu procuro explorar isso, para que os alunos aprendam. Também faço contagem de um a um, dois a dois, três a três etc. Gosto de trabalhar assim, só depois que vamos fixar com exercícios no quadro ou folha (Professora Deres, Narrativa de uma prática pedagógica, mar. 2020).

Eu uso o material dourado mais para fazer contagem e agrupamentos. Trabalho com crianças muito pequenas e não consigo explorar muito o material. Sempre faço assim, quando vou trabalhar números, trabalho com todo os alunos a contagem de um a um, relação de quantidades, usando o material dourado. Depois, quando vou passar uma atividade na folha, para a Educação Infantil só trabalho com um número por vez, por exemplo, o número 1. Aí faço tudo no número 1, desenhar, associar, contar, colocar quantidades, passar por cima, escrever etc. E para os alunos do 1 e 2º ano já trabalho mais números, o 1, 2, 3, ... Depende de como os alunos estão sabendo. Também passo atividades na folha e no livro didático (Professora Dri, Narrativas de uma prática pedagógica, abr. 2022).

As narrativas das atividades desenvolvidas pela professora Deres e Dri descrevem atividades que elas fazem na sala de aula usando o material dourado. Ressalto que durante as entrevistas e conversas com as professoras, elas enfatizaram que não é fácil desenvolver atividades numa turma multisseriada. Elas têm que pensar muito no material manipulável que vão utilizar e como vão utilizar para poderem aproveitar com todos os alunos. Nem sempre conseguem desenvolver a atividade planejada, o que as deixa muito frustradas. “É um sentimento de desânimo, frustração e decepção”, diz a professora Deres quando não consegue desenvolver as atividades planejadas ou quando os alunos não conseguem aprender o conteúdo ensinado.

Um fato também observado nas narrativas das professoras é que ao desenvolver as atividades com o material manipulável, o planejamento foi pensando na turma como um coletivo único e não seriado, respeitando as idades e diferenças de cada aluno. Porém, práticas

como essas não são constantes na sala de aula multisseriada. As próprias professoras afirmam que trabalham com material manipulável, mas, na maioria das vezes, só utilizam folhas xerocadas e atividades no livro didático. Ao falar sobre o livro didático nas entrevistas, procurei aprofundar como é esse processo de escolha do livro didático e se ele está de acordo com a turma multisseriada.

Vou falar a verdade. Particpei da escolha do livro didático que é do PNLD. Aqui no município é única para todas as escolas. Teve uma época que as escolas da roça escolheram livros diferentes. Foi uma coleção integrada, pouco conteúdo para cada ano de escolaridade. Eu achei horrível. Agora, usamos o mesmo da zona urbana. Eu uso algumas atividades do livro. Nem todas consigo desenvolver, por ter alunos de turmas diferentes, fica muito difícil. Aí prefiro usar atividades xerocadas, que preparo dentro da realidade do aluno. Em matemática, eu utilizo mais um pouco o livro didático (Professora Dri, Entrevista narrativa, abr. 2022).

A escola recebe os livros didáticos iguais para todo o município. Para o 1º ano não tem como usar, porque o livro já é para uma criança que está praticamente alfabetizada. O de matemática ainda consigo usar um pouco. Uso algumas atividades que estão de acordo com o nível dos alunos, mas acabo preparando atividades em folha ou no quadro por ser mais fácil (Professora Deres, Entrevista narrativa, mar. 2020).

Eu até fiz parte da escolha do livro didático, mas nenhuma opção atendia as turmas multisseriadas, porque os livros são para as turmas seriadas. Nem sempre consigo fazer atividades do livro. Utilizo os textos, alguns exercícios de matemática, de modo que consiga desenvolver na sala de aula com os alunos, sem prejudicar os outros. É escasso o material para turma multisseriada e acaba a gente ficando sozinha na sala de aula. Os orientadores até tentam ajudar, mas também não tem formação. Aí, nós professores que trocamos figurinhas e um vai ajudando o outro a preparar as atividades. Só não é muito comum. Eu procuro ajuda, mas nem todos procuram. Fazemos na maioria das vezes, por conta própria e por experiência, achando que vai dar certo (Professora Cida, Entrevista narrativa, abr. 2020).

Eu uso o livro didático dentro do possível. Nem sempre consigo trabalhar com o livro didático por ser diferente para as duas turmas, o que dificulta o trabalho na sala de aula. Porém, o livro didático, às vezes, é o único acesso à leitura que os alunos têm em casa. Por isso, trabalho com o livro didático, passo leitura para casa, algumas atividades. Mas não dá para usar todos os dias, por ser turma multisseriada, quando estou usando com o 4º ano, os alunos do 5º ano têm que aguardar um pouco. Isso é cansativo demais. Prefiro preparar atividades que possam ser trabalhadas em conjunto. Mas nem sempre é possível e nem sempre consigo fazer (Professora Thaty, Entrevista narrativa, mar. 2021).

As professoras deixam claro em suas narrativas que o livro didático não atende à especificidade das escolas do campo e muito menos, à turma multisseriada. Vale destacar que o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – é um programa de nível nacional. E podemos perceber que em algum momento houve uma tentativa do Ministério da Educação de uma escolha de livro didático específico para as escolas do campo, o que pelas falas das professoras foi um fracasso. O livro era integrado, com todas as disciplinas e o que aconteceu foi a redução de conteúdos por ano de escolaridade. Será que entenderam que as escolas do campo poderiam receber menos conteúdos que as escolas urbanas? Não é uma questão de adaptar conteúdos e sim de retirar conteúdos, visto que os livros integrados apresentavam os conteúdos básicos de forma bem resumida, fato este narrado pelas professoras. Mais uma vez percebo que a Educação do Campo, apesar de muita luta, ainda não é valorizada nas políticas públicas disponibilizadas e quando se propõe políticas voltadas para a Educação do Campo, nem sempre elas chegam para todas as escolas.

Retornando as práticas pedagógicas das professoras, apesar do uso de material manipulável, o ensino da matemática ainda está enraizado em conceitos abstratos, o uso de folhas xerocadas e livros didáticos não apropriados para as escolas do campo. Na verdade, as professoras planejam e desenvolvem suas práticas conforme sua experiência em turmas multisseriadas, num percurso de erros e acertos, na maioria das vezes, de modo solitário, “fazendo o que dá para fazer”, como narrou a professora Dri. Nesse momento, fiz uma breve reflexão, registrando no meu diário de campo, as minhas lembranças enquanto aluna de turma multisseriada.

*No primeiro ano que entrei na escola, era no ano de 1983, quando completaria 7 anos, o meu primeiro livro era uma cartilha ‘Caminho Suave’. Não tinha outros livros. No ano seguinte, já comecei a estudar num livro integrado que tinha todas as matérias. Lembro-me que era grosso e a gente podia escrever nele. Não tinha muito conteúdo, tudo era resumido, mas quem recebia aquele livro, já sabia ler e escrever. Foi uma alegria. Até hoje quando fecho os olhos, sinto o cheiro do livro novo. As atividades que fazia geralmente era do livro ou a professora passava no quadro de giz. Não fazia muitas atividades e não me lembro de usar nenhum material manipulável para o ensino da matemática. Eu tinha que estudar (decorar) tabuada, pois toda a semana a professora ‘tomava’ tabuada. Eu tinha que responder e se não acertasse, tinha que estudar de novo para o outro dia. Durante todos os anos que estudei na escola multisseriada, sempre usei livro integrado, que não me recordo o nome (Narrativas da pesquisadora, Diário de campo, abr. 2023).*

Não me lembro de a professora usar material manipulável para ensinar matemática. Eu só usava o livro didático que era integrado, atividades no quadro e em folhas que eram reproduzidas no mimeógrafo. E comparando com o que observei nas escolas das professoras

participantes da pesquisa são poucas mudanças em relação à minha época de aluna, há uns 40 anos atrás. A escola não evoluiu suas práticas, suas formas de organizar as turmas.

Os alunos continuam sendo organizados do mesmo modo, dividido por ano de escolaridade, trabalhando conteúdos separados, do livro ou xérox. Professores sem formação específica, sem apoio pedagógico adequado, sem currículo próprio para as escolas do campo, entre outras. Não só uma questão de infraestrutura das escolas, porque no município as escolas, apesar de pequenas, têm uma boa infraestrutura que atende a quantidade de alunos que recebe. Destaco que é uma questão de sobrevivência das professoras, que vêm buscando, na maioria das vezes, modos de ensinar mais adequados à sua turma multisseriada como pude observar nas entrevistas narrativas e nas narrativas das práticas pedagógicas das professoras.

A professora Deres narrou suas dificuldades e práticas pedagógicas que desenvolve com sua turma multisseriada e, mais uma vez, percebo a preocupação em adequar os conteúdos a realidade dos alunos.

Trabalhar com turmas multisseriadas não é uma tarefa muito fácil. Encontramos muitas dificuldades, uma vez que em uma única sala encontramos alunos com níveis diferentes de conhecimento e aprendizagem. Quando trabalhei com séries multisseriadas, me virei para ensinar matemática para todas as turmas ao mesmo tempo da Educação Infantil ao 3º ano. Para a Educação Infantil trabalhei a quantidade com material concreto, fazendo a associação de números a quantidade. Para que a aula se tornasse mais interessante para os alunos, a música, envolvendo números era a forma que encontrei para que as crianças participassem ainda mais das atividades propostas como, por exemplo, a música dos patinhos, indiozinhos, tudo de acordo com o nível de cada um, aumentando o grau de dificuldade à medida que percebia que já estavam avançando. Assim, fazia sempre com os outros conteúdos. Também adequando para nível de aprendizagem. A preocupação constante era com que todos avançassem no aprendizado, sem que ninguém ficasse para trás. Como eram alunos de zona rural, aproveitava o máximo a realidade deles, coisas que faziam parte do cotidiano deles para que as atividades se tornassem mais significativas (Professora Deres, Narrativa de práticas pedagógicas, abr. 2020).

Refletindo sobre a narrativa da professora Deres, destaco a preocupação com o aprendizado dos alunos, o entendimento da professora da necessidade de aproveitar a realidade do estudante e de adequar as atividades de acordo com o nível de cada criança. Procurei a professora Deres para que pudesse me explicar o que seriam essas “coisas que faziam parte do cotidiano deles”. Ela explicou que como a escola estava localizada numa região de plantio de café, aproveitava tudo que estava relacionado ao café, período de colheita, quantidades de sacas de café maduro, peso da saca, valor etc. As crianças contavam o que os pais faziam na lavoura

e ela procurou aproveitar isso para tudo. Lançava a palavra café para alfabetizar, ensinava a primeira letra para as crianças da Educação Infantil, discutia situações de compra e venda para ensinar matemática, quantidade etc. Reforçou que não fazia sempre, porque às vezes não conseguia adaptar os conteúdos à realidade dos alunos. Destaco a importância do esforço da professora em relacionar conteúdos escolares com a especificidade da comunidade local. Porém, são práticas isoladas, não contínuas. Todas as professoras entrevistadas procuram relacionar o conteúdo escolar com a realidade dos alunos, mas enfatizaram que têm a preocupação em cumprir o currículo e acabam trabalhando com o livro e atividades xerocadas, sem nenhuma contextualização com a realidade.

Nesse sentido, reporto-me a Sachs e Fernandes (2018, p. 244) que reforçam como é desafiador ensinar matemática em turmas multisseriadas, pois ainda existe um “entendimento de que o conhecimento matemático só pode ser construído por meio da seriação, no qual um aluno apenas terá acesso ao conhecimento de uma etapa seguinte caso tenha aprendido o de uma etapa anterior”. Essa forma de entender o ensino da matemática, de maneira linear e gradativa, também está inserida na BNCC, o que reforça a seriação. Amorim e Sousa (2019) tecem uma crítica necessária e importante à BNCC para a Educação do Campo, destacando que a Base ainda reforça um modelo de padronização de currículo que já deveria ter sido superado, ou seja,

[...] o currículo promovido pela BNCC não contempla o ensino contextualizado do campo, pois, no campo, a vida cotidiana dos camponeses é marcada por elementos que os caracterizam: a) força de trabalho familiar; b) trabalho acessório; c) trabalho assalariado; d) propriedade da terra; e) socialização camponesa; f) meios de produção; g) jornada de trabalho. Os referidos elementos não podem ficar fora, mas dentro dos currículos das escolas, de modo que eles sejam os norteadores do processo ensino-aprendizagem (Amorim; Sousa, 2019, p. 140).

Apesar de os princípios da Educação do Campo terem sido construídos a partir de muita luta de movimentos sociais, ainda está aquém de serem considerados na constituição de políticas públicas na área da educação. Fato este, pode ser destacado na constituição da BNCC, que não considerou as especificidades das regiões do nosso país, abordando a padronização de conteúdos mínimos necessários a cada ano de escolaridade. Nesse sentido, ainda vamos ouvir vozes de professoras da Educação do Campo que descrevem o esforço que elas têm que fazer para adaptar a matemática do campo à matemática escolar, aproveitando o “máximo a realidade deles, coisas que faziam parte do cotidiano deles para que as atividades se tornassem mais significativas”, como narrou a professora Deres.

Apesar de não ser uma prática contínua, como a própria professora destacou, reconheço o esforço da professora e o quão foi importante para o aprendizado dos alunos. Dessa forma, Duarte (2014, p. 21) ressalta a importância de práticas que considerem os “modos próprios de pensar matematicamente” essa realidade vivenciadas pelos povos do campo, que significa “dizer que devemos incorporar em nossas práticas educacionais atividades que estejam articuladas com as formas de vida, com a cultura dos sujeitos que compõem a comunidade em que nossa escola está inserida”. Destaco que as professoras em suas narrativas descreveram práticas que consideravam esses modos próprios de pensar matematicamente dos povos do campo, ainda que de modo tímido e não contínuo.

A professora Thaty narrou uma prática pedagógica que sempre realiza com seus alunos. Ela gosta de ensinar sistema monetário trabalhando a lojinha com as crianças, conforme narrou no excerto a seguir:

Eu gosto muito da lojinha para ensinar o sistema monetário. Eles se divertem e levam as “coisas” que já não utilizam mais e eu levo algumas “coisas” também. Aí a gente monta a lojinha, dou dinheirinho para eles, de papel mesmo. Então, a gente faz como se fosse de verdade: lista de compras, o valor do que comprou, quanto tenho que pagar, se tem desconto e qual valor do desconto, quanto de troco tem que receber, e assim por diante. E com a lojinha, vou trabalhando situações do dia a dia deles, porque os pais vão ao mercado fazer compras, às vezes, as crianças acompanham os pais. Fica muito próximo da realidade deles, até porque as “coisas” que eles levam fazem parte do cotidiano deles (Professora Thaty, Entrevista narrativa, abr. 2022).

Na narrativa da professora, destaco mais uma vez a preocupação em trabalhar as situações do cotidiano da vida deles. Essa tentativa de adaptar os conteúdos escolares a realidade dos alunos é discurso muito defendido pelas professoras participantes da pesquisa. Porém, nas entrelinhas das narrativas, percebi ainda um sentimento de angústia e solidão. Elas tentam fazer a sua parte, mas faltam recursos e formação. Apesar da Educação do Campo ter sido lembrada nos cadernos de formação do PNAIC, a formação oferecida ainda não foi suficiente. É preciso continuidade na formação e podendo considerar o mesmo objetivo proposto no caderno do PNAIC, buscando assim, “intensificar a relevância da produção de conhecimentos a partir das experiências socioeducativas junto à escola e à comunidade a qual o(a) aluno(a) está inserido, bem como, possibilitar reflexões sobre a realidade e os processos pedagógicos” (Gonçalves, 2014, p. 26), dando ênfase às especificidades da escola do campo na qual os alunos e professores estão imersos.

Esse caderno do PNAIC trabalhou a Educação Matemática sob a perspectiva da Etnomatemática, apresentando sugestões de atividades que sinalizavam “a importância de incorporar a cultura dos alunos, suas vivências, nas práticas pedagógicas” dos professores, apontando para a construção de um currículo que considere a inclusão de saberes não hegemônicos (Duarte, 2014, p. 25).

Do mesmo modo que apontado no caderno do PNAIC, Sachs e Fernandes (2017, p. 251) também apresentaram uma “proposta de ensino da matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da multisseriação”. Essa proposta possui traços semelhantes ao que foi indicado no caderno do PNAIC “Educação Matemática do campo”. Compreendo que é nesse sentido que a formação continuada deve pautar-se, com o intuito de proporcionar ao professor da escola do campo multisseriada a compreensão da turma multisseriada como um único coletivo, possibilitando “deslocamentos de certos paradigmas da educação escolar e do ensino da matemática, criando outros modos de pensar a matemática, o currículo e a atuação, participação e posição do professor e dos estudantes” (Sachs; Fernandes, 2017, p. 249).

Nessa forma de pensar a formação, retorno a Figura 2 apresentada na seção anterior, na qual considero que a formação de professores deve ser pensada a partir da realidade da escola do campo, considerando suas especificidades para que as práticas pedagógicas dos docentes dessas escolas sejam mais contextualizadas e significativas. Não é trabalhar uma formação continuada universal e idêntica para todos os professores, mas propor caminhos possíveis para a construção de um currículo e práticas que contemplem as especificidades da escola do campo.

A partir das narrativas das professoras, elenco alguns fatos que merecem destaque: a falta de formação específica para as escolas do campo e, principalmente, turmas multisseriadas; dificuldades em trabalhar com turmas multisseriadas; enraizamento do paradigma seriado; ausência de currículo específico para a Educação do Campo; práticas pedagógicas baseadas nos livros didáticos e folhas xerocadas, sem contextualização com a realidade dos alunos e; o sentimento de solidão das professoras diante do desafio de ensinar em turmas multisseriadas. Esses fatos são recorrentes em várias pesquisas, como em Arroyo (1999, 2006, 2007), Caldart (2002, 2004, 2014), Hage (2008, 2011), Molina (2017, 2018), Parente (2014), entre outros autores. E se pensarmos numa linha de tempo, pouco se tem feito pelos governantes para que a Educação do Campo seja realmente reconhecida e valorizada, sendo considerada uma educação inferior em relação à educação oferecida nas escolas urbanas. Ressalto que muitas das conquistas dos movimentos sociais foram descontinuadas ou paralisadas, não ocorrendo a expansão dessas conquistas para todo o território nacional.

Ao narrar, as professoras tiveram a oportunidade de refletir sobre a própria prática, elaborando “conhecimentos sobre si e sobre seus mundos sociais, possibilitando por meio de suas experiências a construção de um conhecimento singular” (Souza; Meireles, 2018, p. 291). E esse conhecimento construído permitiu-me também refletir sobre a minha prática, enquanto pesquisadora e professora, fazendo com que registrasse no meu diário de campo minhas narrativas e reflexões em relação à minha trajetória pessoal e profissional.

## 8 O ESCREVER E O REFLETIR SOBRE SI E SUA PRÓPRIA PRÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a reflexão sobre a própria prática não é um processo espontâneo do profissional da educação isolado da rotina escolar. É preciso que haja uma intencionalidade explícita provocada também por algum elemento externo ao contexto das ações repetitivas do dia a dia da vida escolar (Prado; Ferreira; Fernandes, 2011, p. 143).

Chegou o momento de algumas conclusões ou (in)conclusões (Souza, 2004). Dessa forma, início minhas considerações, refletindo sobre a citação de Prado, Ferreira e Fernandes (2011), apontando algumas questões que evidenciam a necessidade e a importância da formação e da reflexão sobre a prática de professores que atuam em turmas multisseriadas. Como os autores afirmam, a reflexão sobre a prática não é um processo natural, precisa ser provocada por agente externo. Retorno à minha trajetória de vida, enquanto aluna.

Naquela época, ainda não existia o termo escola do campo. A diferença da escola que estudava para a escola da cidade era apenas a localização. Bem, eu achava que era isso. Fazendo as leituras dos textos, comecei a compreender o surgimento da Educação do Campo. Na época que frequentava a escola, entre os 7 e 11 anos de idade, ainda era usado o termo “Educação Rural” e que, segundo Sachs (2018), era carregada de preconceitos e descaso considerando o campo apenas como um lugar de produção capitalista e não um lugar de vida, de características histórico-culturais específicas. A partir da luta dos movimentos sociais surge o termo “Educação do Campo”, que agora carrega as marcas da luta, as subjetividades e as especificidades dos sujeitos do campo, com preceitos políticos e pedagógicos diferentes do proposto na Educação Rural.

Só de refletir sobre a terminologia Educação do Campo e Rural, recordei-me de um episódio da minha infância que narrei no meu diário de campo.

*Sou do campo: nasci, cresci, estudei, trabalhei e moro no campo. E quando naquela escola “rural”, já não tinha como continuar estudando, tive que ir para a cidade. Já tinha concluído a 4ª série (hoje 5º ano) e agora ia fazer o ginásio (5ª a 8ª série). Quando minha mãe foi me matricular, alguns conhecidos da cidade e a secretária da escola disseram para me matricular novamente na 4ª série, porque o ensino da escola era fraco e eu não iria conseguir acompanhar a turma. Minha mãe foi resistente e não aceitou. Disse que se fosse para repetir de ano, que repetisse na 5ª série (hoje 6º ano). Como a educação rural era desvalorizada, considerada inferior a oferecida na cidade! Senti isso na pele. (Narrativas da pesquisadora, Diário de campo, abr.2019).*

Assim, pensar na Educação do Campo como uma conquista da luta de movimentos sociais que preza pelo fortalecimento da população campestre e que defenda escolas voltadas para a formação social dos sujeitos do campo, é estar no campo e em movimento (Caldart, 2003). E com esse sentimento de conquista, o olhar para a formação e práticas pedagógicas do professor que ensina matemática em turma multisseriada passa a ter uma convicção de que precisamos refletir sobre a escola do campo, seus sujeitos, suas especificidades e suas singularidades.

Reporto-me às minhas memórias, as narrativas das professoras Deres, Dri, Cida e Thaty e toda a trajetória da Educação do Campo no município de Varre-Sai para refletir sobre a formação e práticas pedagógicas das professoras que ensinam matemáticas em turmas multisseriadas. Nas minhas reflexões, percebi que nesse município as escolas do campo não surgiram a partir da luta de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST – o fez em outros lugares do país. Eram escolas rurais que surgiram a partir da necessidade de oferecer a educação para os filhos dos donos de terras e de seus meeiros. E o mais triste, existem evidências de que as conquistas que os movimentos sociais alcançaram não chegaram ao município. Não tivemos acesso às formações oferecidas pelos programas do MEC voltados para a Educação do Campo, como Escola Ativa, Escola da Terra, Pronacampo, entre outros. Mesmo sendo programas distintos, com objetivos e público alvos específicos, como as escolas dos assentamentos da Reforma Agrária, seria muito importante termos acesso a esses programas para podermos conhecer as perspectivas da Educação do Campo, numa abordagem mais próxima da nossa realidade.

A formação inicial das professoras é o Curso Normal em Nível Médio, que também é uma formação generalista, não específica para a Educação do Campo. Além de não ser específica, em nenhuma de suas disciplinas ocorre a discussão sobre Educação do Campo, o que pode ser observado ao fazer a análise da Resolução SEEDUC nº. 6219/2023 e no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro (2024). Duas professoras cursaram o Ensino Superior já estando atuando na carreira do magistério, uma em Licenciatura em Pedagogia e a outra em Licenciatura em Matemática. As outras duas só possuem o Curso Normal de Nível Médio. Desse modo, destaco que cabe à formação continuada buscar suprir as lacunas deixadas pela formação inicial como Nóvoa (2019), Ponte (2002), Gatti (2017) afirmam. Porém, as políticas de formação continuada ainda não são suficientes ou não chegam a essas professoras de escolas do campo do município de Varre-Sai/RJ, como foi narrado por elas próprias e por experiência da professora pesquisadora.

Um fato que é importante destacar: precisamos de mais políticas de formação de professores para a Educação do Campo que considere a especificidades dos povos do campo. Para tal, é preciso primeiro ter um olhar para as escolas do campo como sendo o centro dessas formações, abrangendo todos os órgãos responsáveis por essa formação como universidades, secretarias de educação, o professor, a coordenação pedagógica e a comunidade escolar, de forma cíclica e integrada. Aqui concordo com Nóvoa (2019) que defende um novo lugar para se formar o professor, que considere a tríade escola-universidade-professor. Reporto-me à formação do PNAIC, que de alguma forma se utilizou dessa tríade e, talvez por esse motivo, tenha tido êxito e seja lembrada pelas professoras entrevistadas.

Ao apropriar-me das ideias de Souza (2004, 2007), compreendi que as narrativas possibilitam ao sujeito retomar suas memórias, relembrar, relacionar diferentes dimensões com sua trajetória profissional e pessoal se constituindo, assim, como um sujeito em formação num processo de conhecer-se, revelando suas aprendizagens, experiências e recordações ao longo da vida. Nesse processo de apropriação, pude compreender que, a partir das experiências vividas pelas professoras, o trabalho com as narrativas propiciou o entendimento da formação como um movimento que se constrói e se reconstrói ao longo da vida. Nessa trajetória, fui aprendendo e me vendo como aluna, professora, professora-pesquisadora, imersa nas questões voltadas para a Educação do Campo.

Nessa retomada de minhas memórias e das professoras participantes, não se pode negar o potencial da entrevista narrativa como o lugar em que “os sujeitos falam sobre si e de seus percursos, disponibilizando informações importantes de suas existências” (Souza; Meireles, 2018, p. 296). A partir da primeira entrevista narrativa com as professoras, fui construindo o biograma, traçando a trajetória profissional de cada uma, destacando as regularidades e pontos críticos, retomando questões que precisavam de esclarecimentos e relacionando minha trajetória com a delas. Foi um momento de aprender com a experiência e compreendendo o caráter formativo que as entrevistas narrativas proporcionam.

Encorajada pelos princípios da pesquisa (auto)biográfica, procurei compreender as diversas situações que envolvem a formação e as práticas pedagógicas de professores que ensinam matemática na Educação do Campo, fazendo uma análise interpretativa das entrevistas narrativas, do biograma construído, das narrativas (orais e escritas) das quatro professoras participantes da minha pesquisa, buscando no referencial teórico e na revisão da literatura subsídios para compreender, significar e ressignificar a trajetória pessoal e profissional, o fazer pedagógico e a formação das professoras, trazendo à tona a realidade das escolas do campo do município de Varre-Sai/RJ.

Durante o processo de análise e de interpretação, reporteime a várias leituras, num movimento de idas e vindas, surgiam desafios e dificuldades e que, muitas vezes, me levavam a uma encruzilhada que não sabia qual caminho a seguir. Reportar-me ao referencial teórico e à revisão da literatura foi contribuindo para a escolha de um caminho que aos poucos ia sendo trilhado.

Ao trilhar o caminho, a pesquisa trouxe indícios que, apesar das conquistas obtidas pelas lutas dos movimentos sociais, a Educação do Campo ainda carece de formação de professores que considere as especificidades das escolas do campo multisseriadas. As formações existentes ou que já existiram nem sempre são disponibilizadas para todos os professores que trabalham nas escolas do campo. Fato este evidenciado nas narrativas das professoras Dri e Deres, quando narram que lembram do PNAIC e dos cadernos de formação específicos para a Educação do Campo, mas não têm conhecimento de nenhum outro programa de formação oferecidos para os professores que atuam nessas escolas. Quando retomo à narrativa da professora Thaty, que não atuava no ciclo de alfabetização, ela não teve acesso a nenhuma formação específica para Educação do Campo. Considero que não há uma universalização de acesso à formação, seja inicial ou continuada, para os professores da Educação do Campo.

Nesse percurso longo, os marcos legais da Educação do Campo ainda não conseguiram garantir uma continuidade de políticas públicas de formação de professores de escolas do campo. Essa descontinuidade está presente nas políticas públicas em todo país. É preciso olhar as políticas de formação como uma política de Estado e não de um mandato de governo que dura apenas o período que o governante está no poder. Se o Decreto nº. 7.352/2010 não tivesse elevado a Educação do Campo como política pública de Estado, as conquistas dos movimentos sociais a partir de suas lutas já teriam sido enfraquecidas ou até mesmo extintas.

Retomando ao objetivo geral que foi o de compreender e analisar como a formação e a prática pedagógica de professores que ensinam matemática nos anos iniciais em escolas multisseriadas refletem as concepções da Educação do Campo e, aos objetivos específicos que foram: analisar a formação dos professores que atuam nessas classes multisseriadas e como essa formação impacta na prática pedagógica dos mesmos; identificar práticas pedagógicas dos professores que ensinam matemática nos anos iniciais em classes multisseriadas e; identificar e analisar os desafios e dilemas na prática pedagógica dos professores de classes multisseriadas, remetem-me às questões que permeiam a Educação do Campo que fazem evidenciar que a luta deve ser contínua para manter e ampliar as conquistas já alcançadas pelos movimentos sociais. E, que essas conquistas precisam chegar para todos os professores das escolas do campo, como

política pública de Estado, como dever e obrigação do poder público Federal, Estadual e Municipal, num regime de colaboração que inclua as instituições formadoras (Universidades) numa relação dialógica com todos os atores das escolas do campo. Só assim, de fato, a formação inicial ou continuada atenderá as especificidades da população do campo, impactando práticas pedagógicas contextualizadas que inclua a realidade dos alunos do campo.

Ainda acrescento a importância da aproximação das Secretarias de Educação com a Secretaria de Estado de Educação, visando estudar e direcionar propostas de formação que aproximem o Curso Normal em Nível Médio a realidade local. No caso de Varre-Sai/RJ, como temos muitas escolas do campo, o curso deveria incluir componentes curriculares que contemplassem em suas ementas a Educação do Campo, práticas pedagógicas em turmas multisseriadas e uma carga horária específica para as escolas do campo. Não seria uma formação completa, mas pelo menos já teríamos iniciado um processo de formação e os professores recém-formados não seriam surpreendidos no seu início de carreira.

Aproprio-me mais uma vez de Silva (2022) defendendo que precisamos de cursos de formação continuada como o PNAIC, que favoreceu a prática pedagógica dos participantes, envolvendo atores diversos na promoção de uma reflexão crítica. Entendo que o modelo como foi constituído o PNAIC se aproxima muito do lugar de formação defendido por Nóvoa (2019). A participação de diferentes atores no processo de formação do professor do campo possibilita uma relação dialógica comprometida com os princípios norteadores da política da Educação do Campo.

Retornando às narrativas, procurei interpretar e compreender o processo de formação e as práticas pedagógicas das professoras que ensinam matemática, também me fazendo presente nesse contexto multisseriado. Ao ouvir os relatos das professoras, pude rememorar minhas lembranças como aluna, professora em início de carreira e professora-pesquisadora, evidenciando que as mudanças que ocorreram no município em relação ao olhar para a Educação do Campo foram mínimas e não impactaram de forma positiva as práticas pedagógicas das professoras. Ainda continuamos a ensinar, aqui me incluo como sujeito desse processo, da mesma forma que aprendemos com as nossas professoras e no curso de formação, valorizando a seriação em detrimento à multisseriação.

O município ainda não conseguiu enfrentar os desafios referentes à formação de professores, à produção de materiais didáticos próprios e a à constituição de um currículo adequado a à Educação do Campo, principalmente, para as turmas multisseriadas. Na verdade, não sabemos fazer e nem como enfrentar esses desafios. Não é por falta de interesse das professoras, mas por falta de formação. As evidências apontam que essa formação tem que

acontecer primeiro com quem forma, ou seja, a Secretaria Municipal de Educação. Se não acontecer uma mudança urgente no processo de formação, as professoras continuarão “fazendo o que dá para fazer” e os alunos das escolas do campo multisseriadas serão tratados como aquele que pode receber uma educação inferior, na mesma concepção do que era proposto na educação rural.

Retomando também às questões norteadoras dessa pesquisa: “Como é a prática pedagógica do professor que ensina matemática em classes multisseriadas? Como esse professor enfrenta os desafios e dilemas de ensinar em classes multisseriadas? Como é a formação desse professor?”, destaco que a pesquisa (auto)biográfica, as narrativas (orais e escritas), o diário de campo, a observação permitiram ter um olhar sobre a formação e práticas pedagógicas das professoras das escolas de campo multisseriadas. Concordo com Souza (2004, p. 312) que entende que a escrita autobiográfica “configura-se como um ato de reflexão e invenção do eu”. Nesse sentido, pude mergulhar nas minhas memórias ao transcrever as entrevistas narrativas, buscando conhecer as professoras no seu percurso de formação e desenvolvimento profissional, compreendendo que somos sujeitos em constante formação. As próprias professoras, ao rememorar suas lembranças nas entrevistas narrativas e nas narrativas de sua prática pedagógica puderam refletir sobre as suas experiências, seus anseios, desafios, frustrações, permitindo assim, ir se constituindo como sujeitos em formação.

As narrativas das professoras desvendaram situações relevantes sobre a formação inicial e continuada realizadas por elas, evidenciando que essa formação ainda está enraizada em modelos generalistas e que não conseguem atender as demandas das turmas multisseriadas de escolas do campo. E sem uma formação voltada para a realidade e especificidades do campo, as professoras vão construindo suas práticas pedagógicas a partir de suas próprias experiências, procurando cumprir o currículo do município. Quanto ao ensino da matemática, as narrativas permitiram vivenciar algumas práticas pedagógicas que valorizavam a realidade das crianças, buscando um trabalho com o lúdico, o concreto, dando significado e relacionando a matemática escolar à matemática do campo. Mas essas práticas, como as próprias professoras afirmaram, não são contínuas. E mais uma vez, o ensino da matemática se resume a cálculos e a algoritmos, com atividades descontextualizadas.

A partir do referencial teórico e da revisão de literatura, aprofundei minhas concepções sobre a formação de professores dos anos iniciais que atuam nas escolas do campo, destacando a importância de repensar a formação continuada e que ela realmente seja contínua, perpassando governos e secretários de educação. Esse processo de formação precisa envolver as

universidades, Secretarias de Educação, professores, comunidade escolar, coordenadores pedagógicos, tendo como centralidade as escolas do campo. Desse modo, a relação dialógica defendida por Freire (1986) será consolidada na escola do campo. Por outro lado, é preciso que os programas de formação continuada específicos para a Educação do Campo cheguem para todos os professores do campo, o que implicará práticas pedagógicas contextualizadas à realidade dos alunos das escolas do campo.

Portanto, as pesquisas sobre formação e práticas pedagógicas de professores que ensinam matemática em escolas do campo são necessárias e devem ser aprofundadas. A pesquisa (auto)biográfica, a partir da entrevista narrativa, permitiu-me refletir sobre as experiências, aprendizagens e o fazer pedagógico das professoras entrevistadas, revelando, assim, situações desafiadoras sobre a formação e profissão do cotidiano do fazer pedagógico de professores de uma turma multisseriada numa escola do campo. Mas não é suficiente para compreender a complexidade do processo de ensino e aprendizagem numa turma multisseriada de escolas do campo.

A certeza que tenho no final dessa pesquisa de doutoramento é que a pesquisa (auto)biográfica possibilitou tecer um olhar sobre a formação e práticas pedagógicas de professoras que ensinam matemática em turmas multisseriadas de escolas do campo, a partir do momento que, ao narrarem suas trajetórias pessoais e profissionais, problematizando suas experiências, as professoras, assim como a pesquisadora, se tornaram protagonistas de sua própria aprendizagem. Nesse movimento de idas e vindas, considero que a busca por compreender o fazer pedagógico e a formação das professoras podem se constituir momentos de formação, nos quais todos aprendemos por meio das experiências vivenciadas e narradas. E a pesquisa nunca está acabada, pronta.

Por outro lado, não posso deixar de mencionar como aprendi durante o meu doutoramento. A pesquisa (auto)biográfica permitiu-me adentrar nas minhas lembranças, ainda que ofuscadas pelo tempo e, rever todo o processo da minha constituição como professora e como pesquisadora, provocando mudanças significativas na minha vida pessoal e profissional.

As dificuldades e desafios narrados pelas professoras participantes não são diferentes das vivenciadas por mim e, nesse processo de pesquisa, percebi que as mudanças foram poucas e lentas. Na atual conjectura, ser professora de turmas multisseriadas de escolas do campo, na maioria das vezes, é um trabalho solitário que necessita de muito estudo e formação. Ao ouvir as professoras, os sentimentos, as aflições e as lembranças foram reavivando em mim, mudando a minha prática pedagógica, revendo alguns conceitos construídos durante anos e consolidando a minha perspectiva como pesquisadora e atualmente formadora.

Durante todo o processo de pesquisa, idas e vindas ao referencial teórico e revisão da literatura, bem como a retomada às narrativas das professoras, foi possível rever e reconstruir conceitos e aspectos do processo de ensino e aprendizagem, enquanto aluna, professora, pesquisadora e formadora. As minhas lembranças, registradas no diário de campo, permitiram-me aproximar ainda mais da real situação das escolas do campo, fortalecendo assim, concepções teóricas e práticas, o que possibilitou a autoformação das professoras e da pesquisadora, a partir da troca de experiências entre os pares.

Destaco que os dispositivos de produção de dados, especialmente, as entrevistas narrativas, têm como potencial o seu caráter formativo. Ao narrar suas memórias, as professoras retomaram alguns elementos da formação inicial, aflições, desafios e experiências mediante o ensino nas turmas multisseriadas trazendo, portanto, características de como se tornaram professoras.

Todo o processo propiciou-me ter um olhar mais crítico e compreensivo em relação à formação e práticas pedagógicas das professoras dos anos iniciais das escolas do campo. É necessário rever muitas concepções e formações oferecidas, porém, precisamos urgentemente dar visibilidade às escolas do campo nesse contexto multisseriado. Elas existem e estão presentes em várias regiões do Brasil.

Como professora pesquisadora, aluna e professora de turmas multisseriadas de escola do campo, destaco o quão importante para a minha formação foi o processo do doutoramento. Muitas das minhas aflições como professora de turmas multisseriadas foram superadas. Hoje penso de uma maneira diferente, com um olhar mais crítico e espírito de pesquisadora. Não espero da Secretaria Municipal de Educação uma formação continuada ou me conformo em colocar a culpa na falta de formação ou condições de trabalho. Compreendi que a formação continuada depende muito mais de mim do que do sistema, porque também sou responsável pela minha formação, à medida que pesquiso, leio, procuro meus pares para trocar experiências e questiono o sistema existente.

A pesquisa (auto)biográfica teve um papel fundamental no meu processo de autoformação, pois me permitiu superar barreiras, trilhar novos caminhos e compreender, a partir da escuta e da vivência das narrativas das professoras entrevistadas que aqui considero colaboradoras do meu processo de autoformação.

Ainda há muito que pesquisar e apontar em relação à formação, seja inicial ou continuada, de professores que ensinam matemática em turmas multisseriadas de escolas do campo. É urgente e necessário repensar o processo de formação, ouvindo os professores e

envolvendo todos os atores para a constituição de políticas ou programas de formação, que realmente atendam à demanda da Educação do Campo. Como pesquisa futuras, tenho como sugestão, a realização de mais pesquisas com narrativas para sejam construídas propostas de formação continuada partindo da realidade das escolas, produzindo orientações, materiais que irão auxiliar os professores em suas práticas. A utilização das narrativas permitiu-me adentrar nas memórias e lembranças das professoras, imbricadas em alguns momentos de minhas memórias, propiciando a autoformação das docentes participantes e da professora pesquisadora, durante todo o percurso da investigação, desde o primeiro contato com os textos de pesquisas narrativas, (auto)biográfica até a escrita do texto final desta tese.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. História da Educação. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 79–95, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 30 jun. 2021. Acesso em 21 jun. 2021.

ALVES, Leila de Cássia Faria. **A (des) construção do conhecimento na Educação do Campo: diálogos entre os saberes no ensino de matemática**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

AMORIM, Alberto Filho Coelho de; SOUSA, Raimunda Aurea Dias de. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação no/do Campo. **Cadernos da Fucamp**, v.18, n.32, p.129-143, 2019. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/issue/view/106>. Acesso em: 20 dez. 2020.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. (Org.). Formação de professor no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. Disponível em: [https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie\\_estado\\_conhecimento2.pdf](https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento2.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mai. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, Ministério do desenvolvimento Agrário. 2006, p. 103-116. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para.pdf/view>. Acesso em: 02 mai. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzales. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, Molina Castagna.; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, 2004. p. 13-52. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5). Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf/view>. Acesso 25 jun. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (Org). Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. ° 2. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 12-42. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BARREIRA, Jonas Souza. **Pesquisa da própria prática ao ensinar matemática: uma análise de estratégias de resolução de problemas com estudantes do 5º ano de uma escola do**

**campo**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

BARROS, Lânderson Antória; LIHTNOV, Dione Dutra. Reflexões sobre a educação rural e do campo: as leis, diretrizes e bases do ensino no e do campo no Brasil. **Geographia Meridionalis**. v. 02, n. 01, p. 20–37, Jan-jun./2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/84900025.pdf>. Acesso em: 25 jun., 2021.

BARROS, Oscar Ferreira. A Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Multisseriadas: Indicativos de saberes pedagógicos de resistência educacional no campo. In: HAGE, Salomão Mufarrej (org). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. 1. ed. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005, p. 132-162.

BEGNAMI, João Batista. **Formação por alternância na licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância**, 2019. Tese -- (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfica co-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, DF, v. 4, n. 1, 2002, p. 1-26. Disponível em: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madri: La Muralla, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de abril de 1999 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf). Acesso em: 12 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 36, de 04 de dezembro 2001. Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 1 em 15 de março de 2006. Reconhece os Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). **Diário Oficial da**

**União**, Brasília, DF, 2006a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf). Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Parecer CNE/CEB n. 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CEB n. 2. Brasília-DF, de 28 de abril de 2008. Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category\\_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/14906-resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 fev. 2021

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014a. Seção 1, p. 1, Ed. Extra, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em; 01 de fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular -BNCC**. MEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em 01 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de apoio a Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. MEC/SEB. Brasília, DF, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de apoio a Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**. MEC/SEB. Brasília, DF, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 86, de 01 de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012c. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educ\\_campo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf). Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em 01 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010. Disponível em: [egislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7352&ano=2010&ato=93bQTQ65EMVpWT612](http://egislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7352&ano=2010&ato=93bQTQ65EMVpWT612). Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.960**, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, 2014c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-12960-27-marco-2014-778312-publicacaooriginal-143651-pl.html>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>. Acesso em 01 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 16 jul. 2020.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**. v.3, n.1, p..60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A\\_ESCOLA\\_DO\\_CAMPO\\_EM\\_MOVIMENTO.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf). Acesso em: 30 jul. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-266.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna, JESUS, Sônia M. S. Azevedo de (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Vol. 5. Brasília, 2004, p. 10-31.

CALDART, Roseli Salete. Intencionalidades na Formação de Educadores do Campo: Reflexões desde a experiência do curso de “Pedagogia da Terra da Via Campesina”. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, Ano VII, n 11, p. 9-52, mai. 2007. <https://mst.org.br/download/mst-cadernos-do-iterra-no-11-intencionalidades-na-formacao-de-educadores-do-campo/>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia da terra: formação de identidade e identidade da formação. **Cadernos do ITERRA**. Ano II – n. 6 – dez. 2002. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Ano-II-n6.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARCAIOLI, Gabriela Furlan. **Educação do campo, agroecologia e ensino de ciências: o tripé da formação de professores**, 2019. Tese (doutorado) – Instituto de Física Gleb Wataghin – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CASTRO, Éden Santos de. A gestão pedagógica das escolas multisseriadas do município de quixabeira. **Anais**, VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/67646>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP) ILEEL/UFU, 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COSTA, Alberto Luiz. Pereira da. **Uma investigação sobre a Licenciatura da Educação do Campo habilitação em matemática tratada com base na educação popular**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente – SP, 2018.

COSTA, Lucielio Marinho da. **Práticas Pedagógicas em classes multisseriadas: inserção da educação popular no currículo das escolas do campo**. 2019. Tese (Doutorado) – Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, UFPB/CE.

COUTO, M. E. S. Aprender a ser professor: docência e formação continuada na modalidade a distância. **Debates em Educação**. vol. 1, n. 1, p. 1-15, Jan./Jun. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/30/23>. Acesso em: 01 ago. 2019.

CRUZ, Vanessa Aparecida da Silva. **Ciências da vida e da natureza**: proposta de ensino para as classes multisseriadas, 2016. Dissertação - (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CURI, Edda. A formação matemática de professores dos Anos Iniciais do ensino fundamental face às novas demandas brasileiras. **Revista Iberoamericana de Educación**. v.37, n.5, p. 1-10, 2006. Disponível em: <http://rieoei.org/1117.htm>. Acesso em: 01 ago. 2019.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 6ª Ed, 2019, 112p.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, set. /dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2021.

DIAS, Daniela Augusta Guimarães; SILVA, Luzia Batista de Oliveira. A prática como componente curricular no curso de Licenciatura em Computação: a visão de um aluno em formação. In: NACARATO, Adair Mendes (Org.). **Pesquisa (com) narrativas**: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes. São Paulo: Editora e livraria da Física, 2018, p. 131-154.

DINIZ, Deise Ferreira.; LERRER, Débora Franco. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): uma política pública para a democratização do Estado no Brasil. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 259-280, jan. /abr. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/46105>. Acesso em: 30 jul. 2021.

DUARTE, C. G. Relações entre a Educação Matemática e a Educação do Campo. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Matemática. Brasília: MEC/SEB, 2014. p. 21-25.

EUGENIO, Benedito; TRINDADE, Lucas Bonina. A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em Educação. **Pedagogia em Foco**. v. 12, n. 7, jan. /Jun. 2017, p. 117-132. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/260>. Acesso em: 21 dez. 2021.

FAGÁ, Maria Valéria Negreiros Cesar; PASSOS, Marinez Meneghelho.; ARRUDA, Sergio de Mello. Tornar-se e manter-se professor: alguns aspectos subjetivos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, VI, Florianópolis, **Anais...**, Florianópolis, 2007. Disponível em: [https://abrapec.com/atas\\_enpec/vienpec/CR2/p195.pdf](https://abrapec.com/atas_enpec/vienpec/CR2/p195.pdf). Acesso em: 15 jul. 2024.

FERRI, Cássia. **Classes mutisseriadas: Que espaço escolar é esse?**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 1994. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/tccs-dissertacoes-e-teses/dissertacao/classes-multisseriadas-que-espaco-escolar-e-esse.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

FIORENTINI, Dario; GRANDO, Regina Célia MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra; CRECCI, Vanessa Moreira; LIMA, Rosana Catarina Rodrigues de; COSTA, Maria Carravero. O professor que ensina matemática como campo de estudo: concepção do projeto de pesquisa. In: FIORENTINI, Dario; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; LIMA, Rosana Catarina Rodrigues. (Org.). (2016) **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática**: Período 2001 a 2012. Campinas: FE-Unicamp, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pffe/pf/subportais/biblioteca/fev-2017/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf>. Acesso em: abr.2020.

FIORENTINI, Dario. **Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática**: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas-SP, 1994.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes; PINTO, Renata. Saberes da experiência docente em Matemática e educação continuada. **Quadrante**, [S.l.], v. 8, n. 1&2, p. 33-60, 1999. DOI: 10.48489/quadrante.22720. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/article/view/22720>. Acesso em: 29 dez. 2022.

FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha.; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. O tornar-se professor de sujeitos que ensinam Ciências e Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, XI ENPEC. Florianópolis. **Anais...** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://www.abrapec.com/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1826-1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FONSECA, Lúcia Maria Batista. **Um olhar sobre a formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) - Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

FRANCO. Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul. /set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>. Acesso em 30 jun. 2022.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra. Currículo e Docência em Classes Multisseriadas na Amazônia Paraense: O projeto escola ativa em foco In: HAGE, S.M. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará (Org.). 1. ed. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005. Disponível em: <https://s1p.livrozilla.com/store/data/001272526.pdf?k=AwAAAYDO5ghJAAACWLNtmiE9oW0G6EMt4DxPfZY-meLJ#pdfjs.action=download>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1986.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do Campo. **Em Aberto**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em:

<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3073/2808>. Acesso em: 31 jul. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 01 fev. 2019.

GATTI, Bernadete. Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 27 agos. 2019.

GATTI, Bernadete. Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.l.], p. 161-171, mai. 2016. ISSN 2447-8288. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 14 jan. 2020.

[ghJAAACWLNtmiE9oW0G6EMt4DxPfZY-meLJ#pdfjs.action=download](https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347). Acesso em: 30 jun. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. **SÍSIFO: Revista de Ciências da Educação**, nº 8, p. 23-36, jan. /abr. 2009. Disponível em: [http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3\\_2\\_formacao\\_professores/32\\_20\\_des\\_env\\_profis\\_carreira\\_docente\\_jagoncalves.pdf](http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/3_2_formacao_professores/32_20_des_env_profis_carreira_docente_jagoncalves.pdf). Acesso em: 27 ago. 2019.

GONÇALVES, Kátia Liége Nunes. Práticas socioculturais e a Educação Matemática nas escolas do campo. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Matemática**. Brasília: MEC/SEB, 2014. p. 26-30.

GUIMARÃES, Waldenira Santos. Políticas públicas de Educação do Campo e formação de professores. In: XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. (Org.). **Formação de professores: pesquisa com ênfase na escola do campo**. Curitiba, PR: CVR, 2012, p. 45-60.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo**, p. 1-13, 2008. Disponível em: [https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie\\_pauta\\_salomao\\_hage.pdf](https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf). Acesso em: 30 jun. 2021.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará** (Org.). 1. ed. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda., 2005. Disponível em: <https://s1p.livrozilla.com/store/data/001272526.pdf?k=AwAAAYDO5ghJAAACWLNtmiE9oW0G6EMt4DxPfZY-meLJ#pdfjs.action=download>. Acesso em: 30 jun. 2021.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3077>. Acesso em: 25 ago. 2021.

HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

HUBERMAN, Michael. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/panorama\\_da\\_educacao\\_do\\_campo.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/panorama_da_educacao_do_campo.pdf). Acesso em: 25 jun. 2021.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W, GASKELL George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

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>. Acesso em: 20 mar. 2019.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle: Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/195/209>. Acesso em: 15 jul. 2024.

LIMA, Aldinete Silvino de; LIMA, Iranete Maria da Silva. Educação Matemática e Educação do Campo: Desafios e possibilidades de uma articulação. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Ibero-americana**, vol. 4, n. 3, p. 1-10, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/emteia/article/view/2218/>. Acesso em: 30 jun. 2021.

LOPES, Wanderson Rocha. **Tensões em um curso de formação de professores de uma escola do campo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2021.

LOPES, Wiana de Jesus Freitas.; BEZERRA NETO, Luiz. A multisseriação frente à profissionalidade docente na educação do campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 50, p. 77–89, 2013. DOI: 10.20396/rho.v13i50.8640295. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640295>. Acesso em: 22 abril. 2021.

LORENZATO, Sérgio (org.). **Para aprender matemática** 3ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção Formação de Professores).

LORENZATO, Sérgio (org.). **O Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores**. 3ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 (Coleção Formação de Professores).

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. São Paulo: EPU., 2018.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; FERREIRA, Helena Perpétua de Aguiar; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. Formação inicial de professores da educação do campo: a história do curso de pedagogia da terra da UERN. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetinga, v. 3, n. 2, p. 325-341, abr./jun., 2018. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1270> . Acesso em: 26 jul. 2021.

MELO, Conceição Coutinho. Os 20 anos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e a importância do tripé movimentos sociais - instituições de ensino - INCRA . In: GUEDES, Camila Guimarães, et al. **MEMÓRIA dos 20 anos da educação do campo e do PROENA**. (Orgs): Brasília. Universidade de Brasília: Cidade Gráfica, 2018, p. 22-35. Disponível em: [https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA\\_16.04.2021.-1.pdf](https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA_16.04.2021.-1.pdf). Acesso em: 30 jul. 2021.

MESQUITA, Rui.G.M; SÁ, Carolina Figueiredo de; LEAL, Telma Ferraz. Currículo no ciclo de alfabetização: introduzindo a discussão sobre a Educação do Campo. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma Educação do Campo**. Brasília: MEC/SEB, 2012. p. 9-16.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 27 ago. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. (org.) Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-34, abr. 2011. Disponível em: <https://portalbiblioteca.ufra.edu.br/images/Ebook/letrasportugues/educacaodocampo.pdf>. Acesso em: 21 mar.2021.

MOLINA, Mônica Castagna. 20 anos do PRONERA e da Educação do Campo. In: GUEDES, Camila Guimarães, et al. **MEMÓRIA dos 20 anos da educação do campo e do PROENA**. (Orgs): Brasília. Universidade de Brasília: Cidade Gráfica, 2018, p. 36-45. Disponível em: [https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA\\_16.04.2021.-1.pdf](https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA_16.04.2021.-1.pdf). Acesso em: 30 jul. 2021.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul. -

set., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfrCqhP6ZPNfh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2021. DOI: 10.1590/ES0101-73302017181170

MONTEIRO, Carlos Eduardo; LEITÃO, Valdenice.; ASSEKER, Andreika. Ensinando matemática em contextos socioculturais de Educação do Campo. **Horizontes**, v. 27, n.1, p. 69-78, jan. /jun. 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/272788478\\_Ensinando\\_matematica\\_em\\_contextos\\_socio-culturais\\_de\\_educacao\\_do\\_campo](https://www.researchgate.net/publication/272788478_Ensinando_matematica_em_contextos_socio-culturais_de_educacao_do_campo). Acesso em: 01 fev. 2021.

MORAES, Alessandra Cardoso de; OLIVEIRA, Rosa Maria M. Anunciato de. Aprendizagem da docência: um estudo com professores do curso pré-vestibular da UFSCAr. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 13(1): p.127-144, 2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1748/2336>. Acesso em: 20 dez .2019.

MORAES, Renato Pereira de. **Concepções de "interdisciplinaridade e educação do campo" de professores de ciências da natureza e matemática das escolas de ensino médio do campo do município de Rio Verde - GO**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

NACARATO, Adair Mendes. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista de Educação Matemática**, n. 9-10, p. 1-6, 2005.

NACARATO, Adair Mendes.; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. **A matemática nos Anos Iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2009. 158 p.

NAHIRNE, Ana Paula. **O Cotidiano de uma Escola do Campo e a Prática Social de Ensino da Matemática na Concepção da Comunidade Escolar**, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2017.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v.47, n.166, p.1106-1133, out. /dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 21 maio. 2020.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**, 1992. 27p. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 mai. 2020.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. 96 p. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

NUNES, Klívia de Cássia Silva. **Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos: um estudo sobre as escolas do e no campo na região do Bico do Papagaio.** 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

OLIVEIRA, Kelvin Rafael Rodrigues de. **A Formação inicial de professores que ensinam matemática no Ensino Fundamental:** desafios e possibilidades de atuação de Licenciados em Pedagogia e Matemática. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente. São Paulo, 2021.

OLIVEIRA, Elane Rodrigues de; MONTEIRO, Maria Iolanda. Prática pedagógica em classes multisseriadas. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020198, 2021. DOI: 10.24065/2237-9460.2021v11n1ID1737. Disponível em: [https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1737?option=com\\_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1737?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 fev. 2021.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 82, jan/mar, 2014, p. 57-88. Fundação Cesgranrio. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399534053004>. Acesso em: 24 jan. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto) biográfico no Brasil: Esboço de suas configurações no Campo Educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26., 2017.

PASSOS, Cármen Lúcia Brabcaglioni; NACARATO, Adair Mendes. Trajetória e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 119-135, dez. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142018000300119&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000300119&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 set. 2020. Acesso em: 01 mar. 2021.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. Lições da educação do campo: Um enfoque nas classes multisseriadas. **Educação do campo na Amazônia:** retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará (Org.). 1. ed. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda., 2005. Disponível em: <https://s1p.livrozilla.com/store/data/001272526.pdf?k=AwAAAYDO5ghJAAACWLNtmIE9oW0G6EMt4DxPfZY-meLJ#pdfjs.action=download>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PEREIRA, Edirleine dos Santos; MACÊDO, Magda Martins. Escolas multisseriadas do campo: tempos, espaços e vivências. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 152–169, 2018. DOI: 10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n1a2018-11. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47051>. Acesso em: 16 jun. 2022.

PONTE, João Pedro. A vertente profissional da formação de professores de matemática. **Educação Matemática em Revista -SBEM**, Ano 9, n. 11, abril, p. 3-8, 2002.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena Fernandes Helena. Narrativa pedagógica e memoriais de formação: escrita dos profissionais da educação? **Revista Teias**, v. 12, n. 26, p. 143-153, set. /dez. 2011. Jovens,

territórios e práticas educativas. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24216/17195>. Acesso em: 12 dez. 2020.

ROSA, Ana Cristina Silva da. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. **Educação & Linguagem**, Ano 11, n. 18, p. 222-237, Jul.-Dez. 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229050737.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2022.

SÁ, Josinalva Rodrigues. **Licenciatura em Educação do Campo**: propostas em disputa na perspectiva de estudantes do Curso de Matemática da UFMG. 2016. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SACHS, Línlya.; FERNANDES, Filipe Santos. Implicações pedagógicas da Etnomatemática no contexto da multisseriação em escolas do campo. **Educação Matemática em Foco**, v. 7, n. 2, p. 243-267, 2018. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/REVEDMAT/article/view/4580/2712>. Acesso em: 01 fev. 2021.

SACHS, Línlya. Matemática é matemática, ou tem matemática do campo? **Com a Palavra, o Professor**, v. 2, p. 70-87, 2017. Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/PPP/article/view/143>. Acesso em: 01 fev. 2021.

SANTANA, Jullyane; GONÇALVES, Marli; CRUZ, Rosana. Estado e movimentos: um olhar sobre o PRONERA. **Revista FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 85-102, jan. /mar. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v30n61/2358-0194-faeaba-30-61-85.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

SEEDUC. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC n. 6219, de 27 de dezembro de 2023. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: RJ, Ano XLIX, n. 240, 27 dez. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1cQjGgM6j4fgYMSDebijV-g5H-5zpMBFt/view>. Acesso em: 05 mar. 2024.

SEEDUC. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: [file:///D:/Downloads/T%C3%89CNICOS%20FINAL%20-%20SITE%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/T%C3%89CNICOS%20FINAL%20-%20SITE%20(1).pdf). Acesso em: 05 mar. 2024.

SILVA FILHO, Analdino Pinheiro. **Educação matemática, jogos de linguagem e conflitos discursivos na formação de educadores/as do campo**. 2020. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2020.

SILVA, Bruna da. **Contribuições da contextualização para a aprendizagem matemática de alunos de uma escola do campo**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá – MG, 2020.

SILVA, Márcia Cristina Lopes e. **Caminhos da interdisciplinaridade**: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO/IFPA/Campus de Castanhal, PA 2017. Tese (doutorado) – Faculdade de

Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, Jane Maria Braga. “**Uma dezena de coisinhas à toa que fazem a gente gostar de matemática**”: do direito de aprendizagem do PNAIC ao direito de aprendizagem da docência. 2022. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores, 2004. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2004. Disponível em: [https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10267/1/Tese\\_Elizeu%20Souza.pdf](https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf). Acesso em: 30 abr. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de; CARVALHO, Natalina Assis de. Vida e Formação – condições de trabalho e profissão: diálogos sobre docência em classe multisseriada. In: FURLANETTO, Ecleide Cunico; NACARATO, Adair Mendes; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver (org). **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: CVR. 2018, p.196-205.

SOUZA, Elizeu Clementino de; CRUZ, Núbia da Silva. Pesquisa (auto) biográfica: sentidos e implicações para o campo educacional. In: AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (org.). **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017, p. 167-194.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4750>. Acesso em: 01 jun. de 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. Pesquisa (auto) biográfica, cultura e cotidiano escolar: diálogos teórico-metodológicos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 182-203, jun - out 2016. DOI: 10.12957/riae.2016.25506. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/25506>. Acesso em: 29 dez. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; MEIRELES, Mariana Martins de. Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 351-364, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117123671012.pdf>. Acesso em: 29 dez 2022.

SUÁREZ, Daniel H. Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. In: FURNALETTO, E. C.; NACARATO,

A. M.; GONÇALVES, T. V. O. (org.). **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: CRV, 2018, p. 29-41.

VENCO, Selma Borghi; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. C. “Para quem vai trabalhar na feira...essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 7-15, jan. /abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/660>. Acesso em: 01 fev. 2021.

VENDRAMINI, Célia Regina. Qual o futuro das escolas no campo? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 49-69, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/j5CVprmWZCCP4TmKw8xC7yz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2021.

VERDUM, Priscila de Lima. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.4, n.1, p. 91-105, jul. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/14376> . Acesso em: 30 abr. 2021.

## APÊNDICE A – DISPOSITIVOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Prezado (a) senhor (a):

Com o intuito de coletar informações importantes e necessárias para a realização da pesquisa denominada “UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA EM CLASSES MULTISSERIADAS”: solicito a sua colaboração, como professor que ensina matemática em classe multisseriada, respondendo às perguntas abaixo. O anonimato das informações oferecidas será resguardado.

Agradeço sua colaboração.

### **A) Esboço biográfico geral:**

1. Participante: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_\_
3. Estado civil: \_\_\_\_\_ tem filhos? \_\_\_\_\_
4. E-mail: \_\_\_\_\_ tel.: \_\_\_\_\_
5. Local de trabalho
6. Tempo de docência
7. Tempo de docência em classes multisseriadas?
8. É professor efetivo ou contratado?
9. Formação acadêmica
10. Onde estudou?
11. Você participa ou participou de algum curso de formação?
12. Quando ocorreu e qual temática abordada?
13. Você participou de algum curso específico para o exercício de sua função em classes multisseriadas?

### **B) Formação e desenvolvimento profissional**

14. Diga as razões de ter escolhido a docência e influências para essa escolha.
15. Quando você iniciou sua carreira de professor? Descreva suas impressões, aprendizagens e mudanças para os primeiros meses de docência.
16. Como você planejou as primeiras aulas, de quem recebeu apoio e como foi aprendendo?
17. Como é trabalhar em classes multisseriadas? Pontos positivos e negativos, experiências.
18. O que te marcou positivamente/negativamente nesses primeiros anos de docência?
19. Quais momentos críticos importantes vividos em sua carreira profissional (acontecimentos pessoais, descontinuidades em sua trajetória profissional, etc.)?
20. Que tipo de formação você acha necessária para o trabalho em classes multisseriadas (teórica, didática, prática, oficinas, etc.)?

### **C) Práticas pedagógicas no ensino da matemática**

21. Descreva alguma estratégia que você utiliza para ensinar matemática na sua turma. (as dificuldades, desafios, sucesso etc.).
22. Como você planeja suas aulas de matemática nessas classes multisseriadas? Que tipo de atividade você mais utiliza ou acha mais fácil trabalhar na multissérie?
23. Quais facilidades ou dificuldades você encontra para ensinar matemática nessas turmas?

24. Descreva uma ou mais práticas pedagógicas no ensino matemática na sua turma multisseriada. Quais seriam os pontos positivos e negativos dessa prática e se faria alguma mudança ao trabalhar com ela novamente? O que você poderia incluir que impactasse de forma positiva a aprendizagem dos alunos?

## **APENDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA EM CLASSES MULTISSERIADAS”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender e analisar as práticas pedagógicas e formação dos professores no contexto de classes multisseriadas. Nesta pesquisa, pretendemos compreender e analisar as práticas pedagógicas e a formação de professores que ensinam matemática, em classes multisseriadas. Também buscamos identificar as concepções de ensinar e aprender matemática; reconhecer e analisar as práticas docentes em Matemática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em classes multisseriadas; identificar a aprendizagem da docência no processo de ensino e aprendizagem de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental; identificar e analisar os desafios e dilemas na prática docente dos professores de classes multisseriadas, em qualquer fase da sua carreira.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: entrevistas, observação das suas práticas pedagógicas, registro em áudio e fotos, discussão em grupos. Os riscos desta pesquisa são mínimos, pois o participante (sujeito) poderá sentir desconforto, insegurança ou outro tipo de sentimento quando participar da entrevista que será realizada pela pesquisadora, visto que o mesmo poderá ser indagado sobre sua prática docente e formação num contexto multisseriado. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem o processo de entrevista poderá ser interrompido a qualquer momento. O participante poderá solicitar o desligamento da pesquisa a qualquer momento, não ocorrendo qualquer tipo de ônus. Poderá acrescentar e esclarecer o aspecto que desejar em qualquer momento e devolutiva da mesma. A pesquisa pode ajudar a refletir sobre sua prática docente e formação e contribuir para sua formação em serviço, através da divulgação dos resultados da pesquisa. Além disso, a partir dos resultados, pretendemos elaborar sugestões de cursos de formação continuada para os professores iniciantes de carreira, com o intuito de amenizar os dilemas e dificuldades que enfrentam nessa fase, dando suporte teórico, pedagógico e prático para o seu desenvolvimento profissional.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar

a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)