

TRABALHO DOCENTE E ESCOLA RURAL: TRAVESSIAS, DESCOBERTAS E SURPRESAS NO ENSINO MULTISSERIADO

Cristiano Lima dos Santos Almeida¹
Elizeu Clementino de Souza²

Resumo: O estudo intencionou analisar as implicações e possibilidades relacionadas ao início da carreira docente em classes multisseriadas. Priorizou-se a realização das entrevistas narrativas com quatro professoras das turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Quanto à análise das narrativas, optou-se pela perspectiva da análise compreensiva-interpretativa. As narrativas docentes apresentaram sentimentos das professoras diante da docência na escola rural multisseriada. Questões relacionadas à condição de trabalho docente nas escolas rurais multisseriadas foram apontadas como centrais, especialmente, aspectos relacionados à ausência de formação pedagógica para o contexto de ensino multisseriado, além das dificuldades relacionadas ao transporte, longos trajetos e travessias realizados pelas professoras da cidade para as escolas rurais.

Palavras-chave: Pesquisa (auto) biográfica. Trabalho docente. Turma multisseriada.

Abstract: The study intended to analyze the implications and possibilities related to the beginning of the teaching career in multigrade classes. The carrying out of narrative interviews with four teachers of the multigrade classes of the initial years of Elementary School was prioritized. As for the analysis of the narratives, we opted for the perspective of comprehensive-interpretative analysis. The teachers' narratives presented the teachers' feelings regarding teaching in the multigrade rural school. Issues related to the condition of teaching work in rural multigrade schools were identified as central, especially aspects related to the lack of pedagogical training for the context of multigrade teaching, in addition to difficulties related to transportation, long journeys and crossings carried out by teachers from the city to the rural schools.

Keywords: (Auto)biographical research. Teaching work. Multiseriate class.

¹ Universidade do Estado da Bahia – UNEB.
E-mail: cristianolimaalmeida@hotmail.com

² Universidade do Estado da Bahia – UNEB
E-mail: esclementino@uol.com.br

Introdução

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

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

Como resultado da negação de uma educação de qualidade e que esteja vinculada aos contextos dos povos do campo, Barros et alii (2015) alertam para a precariedade das condições existenciais das escolas rurais no Brasil, o processo de ensino e aprendizagem sofre inúmeras interferências decorrentes de uma série de fatores: precariedade da estrutura física, prédios necessitando de reformas, ausência de energia elétrica e água potável, além de dificuldades referentes ao transporte de estudantes e professores.

No que se refere à condição de funcionamento das escolas rurais no Brasil, Pinto et alii (2006) alertam para a precariedade da estrutura física das unidades escolares e para a ausência de condições mínimas para que se garanta o acesso e a permanência dos estudantes. Esse conjunto de fatores negativos que marcam a oferta educacional para as populações rurais no Brasil resultam do abandono que é histórico e que tem se perpetuado na política educacional brasileira.

O cenário educacional das áreas rurais brasileiras, que historicamente tem se caracterizado pela precariedade no atendimento educacional, vem gradativamente se transformando e nas últimas décadas tem conquistado avanços significativos na construção de propostas educacionais, que se constituam com base nas diversas identidades que compõem o território rural brasileiro.

Um dos fatores a ser considerado diante da realidade concernente ao desenvolvimento da educação no campo é a existência da multisseriação. Considerando que as classes multisseriadas continuam presentes no contexto de muitas escolas do campo no Brasil, justifica-se a necessidade de aprofundar estudos, que contemplem esse contexto escolar, como apontado por Pinho (2004) “o trabalho feito por tais escolas, ao invés de ser negado, requer estudos específicos, visando pensar um currículo para a formação do professor”. (2004, p. 99).

Ao considerar que as classes multisseriadas são uma realidade materializada, especialmente, nas escolas rurais e que a docência nesse contexto de ensino é caracterizada por diferentes aspectos inerentes às condições de trabalho, destaca-se a seguinte questão: quais as implicações e possibilidades vivenciadas por professoras e professores na docência multisseriada?

O presente trabalho origina-se no contexto do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral, da Universidade do Estado da Bahia, (GRAFHO/UNEB) e vincula-se à pesquisa³ “Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem” desenvolvida no âmbito do GRAFHO.

Neste estudo busca-se analisar as implicações e possibilidades relacionadas ao início da carreira docente em classes multisseriadas. A pesquisa tem como *lócus* as classes multisseriadas de escolas rurais e urbanas, nos municípios de Candeias e São Francisco do Conde, na Região Metropolitana de Salvador/BA. Metodologicamente, este trabalho ancora-se na pesquisa qualitativa e em princípios da abordagem (auto)biográfica para construção do *corpus* e análise no processo da pesquisa.

O texto está estruturado em três seções que se articulam para, inicialmente, destacar as classes multisseriadas como uma realidade presente nas escolas rurais, em seguida aponta os aspectos metodológicos sobre a multisseriação e o trabalho docente nas escolas rurais e urbanas do *lócus* do estudo e por fim, apresenta resultados da

³ A pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb) – Edital 028/2012 – Inovação em Práticas Educacionais nas Escolas Públicas e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Edital Universal CNPq – Chamada 14/2014. Atualmente conta com financiamento da Chamada Nº 28/2018 do Ministério de Ciência, Tecnologias, Inovações e Comunicação, através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (MCTIC/CNPq).

análise compreensiva-interpretativa das narrativas sobre o início do trabalho docente no contexto da multisseriação.

Turmas multisseriadas: uma realidade presente nas escolas rurais

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

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

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

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

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

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

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

Ao tomar como base as lógicas de homogeneização e hierarquização frente à heterogeneidade que caracteriza as turmas multisseriadas tornam-se compreensíveis as razões para as constantes tentativas de negação da multisseriação, enquanto uma forma possível de organização escolar.

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

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece em seu artigo 23 a possibilidade da organização do ensino não-seriado na educação básica:

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

A organização escolar multisseriada encontra-se, portanto, prevista na legislação educacional brasileira. Quando consideramos a realidade das escolas rurais e as especificidades, inclusive geográficas, de distribuição da população e culturais, que caracterizam a oferta educacional nesse contexto de ensino faz-se necessário observar o que dispõe o artigo 28 da LDB:

na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

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

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

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

Na prática o fechamento das escolas nas áreas rurais nem sempre atende ao critério de manifestação da comunidade escolar, ocorrendo o transporte precário e inadequado dos estudantes dessas comunidades rurais para escolas localizadas nos centros urbanos dos municípios, caracterizando o transporte do campo para a cidade, que contraria as orientações das Diretrizes Complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de Educação do Campo:

parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência- escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (BRASIL, 2008, p. 02 grifo nosso).

A política de fechamento de escolas rurais, tendo em vista o transporte dos estudantes para cidade, além da nucleação escolar são práticas que compõem uma série de fatores que dificultam a garantia para que estudantes e sua família acessem a

educação escolar. Nesse contexto as turmas multisseriadas destacam-se como alternativa para efetivação do direito a educação.

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

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

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

[...] vale salientar que frente ao número reduzido de alunos em cada comunidade, as crianças das áreas rurais isoladas são inseridas em classes multisseriadas, nas quais o professor atende simultaneamente às diferenças de idades, séries, interesses e níveis de conhecimento. (PINHO, 2004, p. 27)

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

Diante dessa realidade, que apresenta as classes multisseriadas como uma organização escolar que resiste, principalmente, nas áreas rurais e que tem como uma de suas características a heterogeneidade “idade, série, nível de conhecimento, variantes culturais (língua, crenças, valores etc.), gênero, etnia, territorialidade” (PINHO, 2004, p.

25), se evidencia a necessidade de olhar para essa forma de organização escolar, considerando sua complexidade, o que demonstra também a primordialidade de se estabelecer uma organização do currículo e das práticas pedagógicas que busquem contemplar as necessidades das turmas multisseriadas nos territórios rurais.

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

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

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

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

Aspectos metodológicos sobre multisseriação e trabalho docente em escolas rurais e urbanas na Região Metropolitana de Salvador

Metodologicamente, este trabalho ancora-se na pesquisa qualitativa e em princípios da abordagem (auto)biográfica para construção do *corpus* e análise no processo da pesquisa. Ao assumir princípios da pesquisa (auto)biográfica como norteadora desse estudo destaca-se o que, nas palavras de Delory-Momberger (2016),

seria a constituição de uma “ciência do singular”. Ao definir esta noção, a autora entende que o mundo não é compreendido a partir de um modelo, mas a partir do singular. De modo que o saber biográfico estaria, então, presente nas formas de discurso: ora narrativo, explicativo, ora descritivo, argumentativo, avaliativo, entre outros.

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

São colaboradoras da pesquisa quatro professoras de turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental pertencentes às redes municipais de educação de Candeias e São Francisco do Conde. As informações sobre as professoras estão apresentadas na Tabela-1:

Tabela 1

Perfil biográfico das professoras de turmas multisseriadas

Nome	Idade	Formação acadêmica	Anos de docência	Anos de docência multissérie	Vínculo profissional	Localização da escola
Amarílis	43	Pedagogia	7	4	Concursada	Rural
Ave do Paraíso	32	Pedagogia	7	3	Concursada	Rural
Primavera	37	Pedagogia/ Ciências Sociais	10	4	Concursada	Rural
Clívia	54	Pedagogia	35	15	Concursada	Urbana

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Om base nas informações disponibilizadas pelas professoras colaboradoras por meio do formulário eletrônico e sintetizadas na Tabela 1, identificamos que são docentes com idades variadas e que possuem majoritariamente formação profissional

em Pedagogia, com exceção da professora Primavera que também é formada em Ciências Sociais.

Na análise sobre o tempo de docência identificamos que as colaboradoras possuem entre sete e trinta e cinco anos de atuação docente, indicando que já passaram pelas fases de entrada na carreira, estabilização e consolidação de um repertório pedagógico, como proposto por Huberman (2000), com destaque para a professora Clívia que atua há trinta e cinco anos como docente e já se encontra em fase final da carreira profissional.

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

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

Conforme apresentado na Tabela-1, as colaboradoras indicaram majoritariamente que desenvolvem sua docência em escolas localizadas nas áreas rurais dos respectivos municípios, apenas a professora Clívia está vinculada a uma escola na zona urbana.

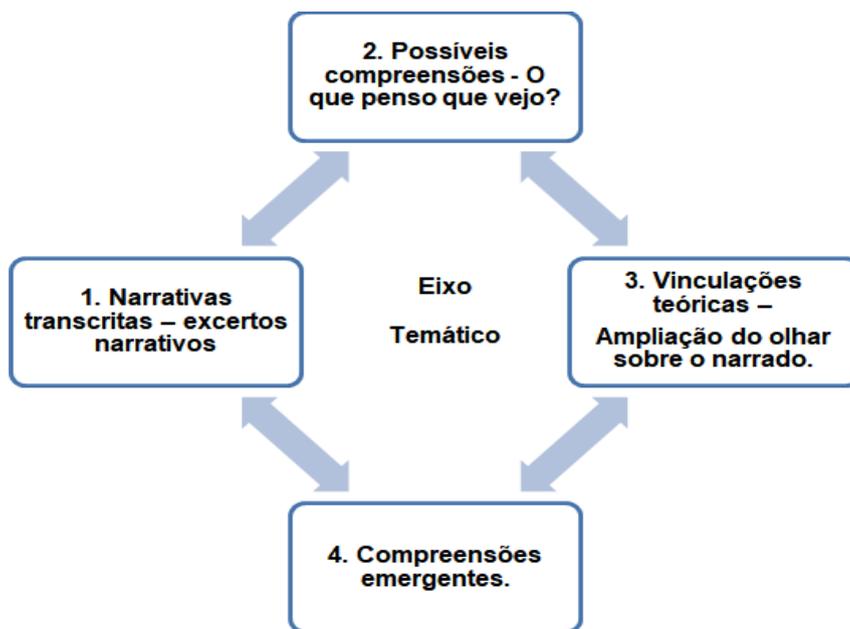
No processo de análise das narrativas docentes foram consideradas as etapas da análise compreensiva-interpretativa (SOUZA, 2014). Inicialmente as entrevistas narrativas áudio-gravadas foram transcritas e organizadas para a realização da leitura cruzada e constituição do perfil biográfico das colaboradoras do estudo. Em seguida ocorreu o processo de leitura temática das narrativas, tendo em vista a apreensão das “regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades” (SOUZA, 2014, p. 46).

Para a efetivação do processo de análise interpretativa-compreensiva os excertos narrativos foram agrupados em eixos temáticos e analisados, seguindo os passos de um

processo multireferencial na análise interpretativa-compreensiva como apresentado na figura-1:

Figura 1

Processo multireferencial de análise interpretativa-compreensiva



Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

A seguir são apresentados resultados da análise compreensiva-interpretativa decorrente das etapas de leitura cruzada e leitura temática das narrativas das professoras de turmas multisseriadas dos municípios de Candeias e São Francisco do Conde.

Travessias, descobertas e surpresas da docência multisseriada: o que narram as professoras

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

especialmente envolvendo fatores relacionados ao transporte e acesso das professoras às escolas, além de alguns apontamentos referentes às suas concepções de ruralidade.

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

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

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

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

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

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

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

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

A questão da ausência de formação pedagógica para a multisseriação apresenta a possibilidade para questionamentos em torno dos cursos de formação de professores e dos espaços para a escola rural e a multisseriação nos projetos e currículos desses cursos de formação docente. São ínfimos os componentes curriculares e espaço para estudos, debates e práticas relacionados à educação nas escolas rurais, educação do campo e multisseriação. A fala da professora Primavera “a ser quatro professoras ao mesmo tempo” também indica para uma concepção da docência na multissérie regida pelo paradigma seriado na qual a professora mesmo diante da heterogeneidade do multisseriado organiza e desenvolve sua prática docente reproduzindo, de forma “precarizada”, a seriação (HAGE, 2014, p. 1175).

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

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

Ao narrar sobre sua chegada à escola rural e o desafio de assumir a docência na multissérie, a professora Primavera fez um movimento de resgate de suas memórias de

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

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

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

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

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

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

A fala da professora Primavera chama a atenção para uma possível descontextualização entre a formalização da identidade da sua escola enquanto “escola do campo” e as práticas e especificidades da educação do campo. Cabe destacar que segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros”... (p. 01). No que se refere à organização escolar, segundo o artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996,) a educação básica poderá ser organizada de diferentes formas, seja em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados... sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

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

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

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

Em sua narrativa a professora Ave do Paraíso destaca que a multisseriação em sua escola pode estar diretamente relacionada com a falta de professores para atuar em escolas mais distantes e que apresentam dificuldades relacionadas ao transporte. Em sua compreensão, mais que o número reduzido de estudantes para a composição de turmas seriadas, a dificuldade está relacionada à contratação de professores para atuação em escolas rurais mais isoladas, especialmente professores concursados. Como já apontado por Sousa (2015), a rotatividade de professores das escolas rurais se configura pela realização de contratos temporários (Reda⁴), além da migração de professores para escolas de melhor acesso na zona urbana dos municípios.

As narrativas das professoras de turmas multisseriadas também apontaram para as dificuldades cotidianas enfrentadas no deslocamento da cidade para a escola rural.

A questão da dificuldade é porque, por ser um município, no caso daqui para Salvador não tem transporte direto para lá, para onde eu trabalho, então eu tenho que ir para Candeias e de lá pegar uma van para ir para esse distrito. Onde eu trabalho tem um acesso que desce uma ladeira, desce uma rua, sobe e cai na beira mar e nesse lugar as vans elas passam na principal. Quando elas vêm de Candeias, elas descem até lá onde eu trabalho, mas quando elas vão para Candeias, elas só descem em horários específicos, então a gente tem que subir andando ou subir na van escolar dos meninos. A gente sobe na van, às vezes a van está muito cheia e a gente tem que subir andando, às vezes a gente pega carona com alguém, então é complicado nesse sentido.

A questão mesmo do acesso, do transporte, porque tem transporte, mas ele demora muito de passar, eles nem sempre descem até lá embaixo, então o professor geralmente ele vai procurar um lugar que tiver um acesso melhor pra ele, tendo essa possibilidade. No meu caso foi porque eu fui pra lá, eu não conhecia a cidade... mas o transporte, o acesso realmente é complicado, se eu tivesse que ficar indo e vindo, indo e vindo, indo e vindo, talvez eu tivesse já desistido como muitos ou todos fizeram (Professora Ave do Paraíso).

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

Trabalho em um distrito em São Francisco do Conde, que fica bem distante mais ali do centro, chamado Ferrolho e a escola fica em um povoado chamado Ilha das Fontes. Para chegar lá a gente tem que acordar quatro horas da manhã e aí daqui eu vou para o metrô, pego o ônibus e vou para o metrô para ir para uma outra estação para lá pegar o Candeias (ônibus), aí em Candeias lá eu desço e pego lá uma van (transporte alternativo municipal) e essa van me leva até o Ferrolho, chegando ao Ferrolho eu atravesso toda a Muribeca, porque fica ali na região da Muribeca, daquele distrito ali chamado Muribeca, que é enorme, no finalzinho de tudo lá no final mesmo do percurso é que tem esse lugar chamado Ferrolho, aí eu desço e tem que atravessar de barco, terminar a viagem atravessando de barco. Ainda que uma viagem

⁴ Contratação emergencial e temporária sob Regime Especial de Direito administrativo (Reda).

rápida né? É uma travessia rápida, mas às vezes tem desafios ali, pois quando está com a maré bem baixa mesmo tem que enfiar o pé na lama e andar uns trezentos metros, quatrocentos metros de lama ainda e depois lavar o pezinho, tem uma escadinha logo ali antes de chegar mesmo, a gente lava os pés, tira aquele grosso (risadas). Chega lá terminar de limpar os pés, então tem essa dificuldade toda.

Pense no meu susto quando eu cheguei lá que eu vi eu disse: - meu Deus tem que atravessar aqui! As meninas até riram de mim assim quando eu meleie meu pé. Eu vou escorregar, eu vou cair! Eu já tomei banho já, já caí do barco. Altas aventuras! Nunca imaginei! (Professora Amarílis).

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

Figura 2

Ilhas de São Francisco do Conde/BA



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

Os deslocamentos realizados diariamente pela professora Amarílis para a escola rural de uma das Ilhas de São Francisco do Conde possibilita também reflexões como as propostas por Wanderley (2011) “Que rural? Que rurais?”, apontando que os estudos do

mundo rural indicam que ele é composto por uma série de especificidades em comparação com o mundo urbano. A relação dos estudantes, suas famílias e comunidades com as águas, a pesca, a mariscagem e a vida nas Ilhas de São Francisco do Conde constituem uma identidade própria e distinta do modo de vida em outros rurais, como narrado pela professora Amarílis:

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

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

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

É a população que vive no meio rural que o torna, de fato, um território, entendido enquanto espaço de partilha da vida, lugar de memória e de referência para a construção da identidade social, espaço localizado, mas também aberto ao exterior (WANDERLEY, 2011, p. 123).

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

Eu não sei se a questão do perfil tem relação com o ser multisseriado, mas eu falo em relação ao perfil dos alunos em relação à comunidade, porque assim, a maioria dos alunos é parente de alguém, é parente de não sei quem, é primo de não sei quem, é prima de tal pessoa, então assim, todo mundo se conhece, a diretora é da comunidade, então, eles se conhecem, então, todo mundo sabe quem são os pais dos alunos. A maioria são filhos de agricultores e de

marisqueiras, pescadores, então são pessoas mais simples que também valorizam bastante os estudos. (Professora Ave do Paraíso).

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

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

A questão da escola da zona rural tem algumas coisas que eu considero benefícios, assim, tranquilidade, você tem mais liberdade para muitas coisas, o perfil dos meninos, dos alunos, o perfil dos funcionários, você se sente assim meio que família assim mais, porque não tem aquela competição, aquela coisa, assim todo mundo se ajuda. Então tem as coisas boas.

Eu acho que pelo menos o perfil da comunidade que eu trabalho, os meninos eles são mais tranquilos, tranquilos que eu falo assim, danadinhos como todas as crianças, mas assim, não tem um índice de violência, um exemplo, onde eu trabalho o índice de violência na escola é zero.

Eu falo nesse sentido, eles são mais tranquilos, são mais obedientes porque sabem que os pais, realmente, a diretora conhece quem é o pai, as outras funcionárias que são da comunidade tipo: - vou dizer para sua mãe. Então tem isso e eu acho isso bom (Professora Ave do Paraíso).

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

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

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

E no ano de 2006 eu tive o meu primeiro contato com a série multisseriada porque foi com educação de jovens e adultos, a qual eu atuo até hoje. Eu estava na faculdade e então eu precisei fazer um estágio de observação e depois atuei algumas semanas nessa série multisseriada. Atuei e assim, eu me apaixonei, foi meu primeiro contato, eu me apaixonei muito, assim, pela turma, pela maneira deles se interessarem pelas atividades.

E aí eu pedi essa oportunidade a minha diretora. E aí fiquei esperando alguns meses até que surgiu a oportunidade de eu atuar na série multisseriada. E, assim, eu fiquei, assim, muito feliz mesmo! E comecei a me envolver com eles (Professora Clívia).

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

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

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

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

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

Considerações finais

A pesquisa evidenciou que as narrativas docentes analisadas apresentaram os sentimentos das professoras diante da docência na escola rural multisseriada; surpresa, desespero e negação perpassaram o início da carreira profissional das professoras diante de um contexto de ensino que elas consideram como desafiador.

Questões relacionadas à condição de trabalho docente na multissérie de escolas rurais foram apontadas como centrais, especialmente, aspectos relacionados à ausência de formação pedagógica para o contexto de ensino multisseriado, além das dificuldades relacionadas ao transporte, longos trajetos e travessias, realizados pelas professoras da cidade para as escolas do meio rural.

As narrativas também sinalizaram para a descoberta da escola rural pelas professoras, ambiente caracterizado pelas marcas das relações sociais mais próximas entre a escola e a comunidade, refletindo assim nas relações profissionais mais solidárias no ambiente escolar.

Quanto à multisseriação nas turmas da Educação de Jovens e Adultos na escola da zona urbana, destacou-se a convergência dos percursos sociais e das desigualdades históricas de acesso à educação formal para os sujeitos no meio rural e suas existências contemporâneas nas periferias dos centros urbanos. Vislumbra-se na multissérie um caminho possível para o acesso à educação formal para crianças, jovens e adultos das áreas rurais e urbanas.

Referências

ANDRADE, Elizete de Oliveira. **Educação do campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas**. 2016. Guilherme do Val Toledo Prado. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/305033>. Acesso em: 24 maio. 2020.

BARROS, Oscar Ferreira *et al.* Relatos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAJE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 25-33.

BERALDI, Gabriel Moreira; MATTOS, Francisco Roberto Pinto; MARTINS, Aira Suzana Ribeiro. Educação de Jovens e Adultos, multisseriação e recursos didáticos digitais: uma tentativa de diálogo. **Educação**, n. 44, p. 1-17, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117158942096/html/>. Acesso em: 02 ago. 2022.

BRASIL. **Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002, CNE.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 29 abr. 2008.

CUNHA, Suany Rodrigues da; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Práticas pedagógicas nas escolas (multi)seriadas: entre afirmar e transgredir o modelo seriado de ensino. In: HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; LIMA, Iranete Maria da Silva; SOUZA, Dileno Dustan Lucas de (Orgs.). **Escola pública do campo: perspectivas da(multi)seriação**. Curitiba, PR: CRV, 2018. p. 23-44.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira. Escola Ativa. In: Caldart, R. S. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 315 – 326

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**. Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711>. Acesso em: 24 maio. 2020.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Memórias de escolarização de professoras rurais: tempos, espaços e marcas da formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 69-93.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação Social**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out. – dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 90-113.

MOREIRA, Roberto José. Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação. In: MOREIRA, Roberto José et al (Orgs.). **Identidades sociais: ruralidades no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 15-40.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa/BA. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 265-292.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. **A heterogeneidade fundante das classes multisseriadas do meio rural: entre a persistência do passado e as imposições do presente**. 2004. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2004.

PINTO, José Marcelino de Rezende *et al.* O desafio da Educação do Campo. In: BOF, A. M. et al. (Org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 13 – 46.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência e memória: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas**. 2015. 402 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/07/FABIO-JOSUE-SOUZA-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

SILVA, Ilsen Chaves da. Um professor, sua formação e subjetividade refletidas nas práticas pedagógicas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAJE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 155-166.

SOUZA, Elizeu Clementino de et alii. **Escola Rural: diferenças e cotidiano escolar**. Salvador: EDUFBA, 2017b.

SOUZA, Elizeu Clementino de et alii. **Multisseriação, seriação e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2017a.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Um saber necessário: os estudos rurais no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.