



CLASSE MULTISSERIADA E FORMAÇÃO DOCENTE: RELATOS DE UMA PROFESSORA DO CAMPO

Débora De Lima Velho Junges - UNISINOS

RESUMO:

De acordo com dados do Censo Escolar de 2009, cerca de 1,3 milhões de alunos brasileiros estudam em classes multisseriadas de escolas rurais. Todavia, levantamento feito pelo INEP (2007), revela que a qualidade da educação dessas escolas não é positiva. Para compreender as relações existentes entre o exercício docente em uma classe multisseriada e a formação desses professores, realizou-se entrevista semi-estruturada com uma professora de escola multisseriada da zona rural do município de Novo Hamburgo/RS. Analisados os dados coletados, pôde-se perceber que muito mais significativo do que uma formação inicial ou continuada, para a professora entrevistada, foram as conversas com outras colegas de profissão que a auxiliaram em sua atuação. Portanto, conclui-se que é necessário considerar uma possível formação de professores de escolas multisseriadas que passe para dentro da profissão, bem como Nóvoa (2009; 2007) afirma sobre a questão da formação docente em um âmbito geral.

Palavras-chave: classe multisseriada; formação docente, educação do campo.

Introdução

Escolas que reúnem em uma mesma sala de aula alunos de diferentes idades e variados níveis escolares do ensino fundamental fazem parte da realidade da educação brasileira nos espaços marcados pela ruralidade e constituem-se como um dos grandes desafios pedagógicos. Segundo dados do Censo Escolar de 2009, das 83 mil escolas rurais do país, 39 mil possuem classes multisseriadas, nas quais estudam 1,3 milhões de alunos do ensino fundamental.

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), compreende-se como classes multisseriadas aquelas que “têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe” (INEP, 2007, p. 25). Geralmente, estas classes contam com a presença de um único professor (unidocência) que tem a incumbência de ensinar todos os alunos, cada um em seu nível escolar.

Inserido neste contexto, este artigo foi elaborado no sentido de compreender as relações existentes entre o exercício docente numa classe multisseriada na zona rural do município de Novo Hamburgo no estado do Rio Grande do Sul e a formação docente da professora que ali atuava no ano de 2011.

Políticas públicas e classes multisseriadas

As atuais políticas públicas direcionadas à questão da melhoria da qualidade educacional em escolas rurais multisseriadas, estão vinculadas às orientações estabelecidas na Lei nº 9394/96 – LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), propondo medidas de adequação da organização escolar, das propostas metodológicas e curriculares à vida do campo. Pertinente à Educação Básica, o artigo 28 da LDB determina que:

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.

O referido artigo possibilitou um avanço nas discussões brasileiras sobre a educação rural e educação do campo, e nas concepções de espaço rural e de campo. Do mesmo modo, propiciou caminhos para a implantação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (conforme Parecer do Conselho Nacional de Educação juntamente com a Câmara de Educação Básica - CNE/CEB - 36/2001, aprovado em 4/12/2001 e homologado em 12/3/2002 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, de 3/4/2002).

As Diretrizes Operacionais reforçaram as orientações estabelecidas pela LDB com relação ao respeito à diversidade do campo em diferentes aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (conforme artigo 5º), à flexibilidade da organização do calendário escolar (artigo 7º) e à liberdade para organização de atividades pedagógicas em diferentes espaços (artigo 7º, parágrafo 2). Além disso, também garante os mecanismos de gestão democrática (artigo 10º). No entanto, não contempla em nenhum de seus artigos a questão das classes multisseriadas. Esta demanda foi abordada seis anos depois na Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes

complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

O artigo 10º desta Resolução estabelece, entre outras normativas, que o planejamento da Educação do Campo considerará sempre as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade, seja a educação oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não. Em seu 2º parágrafo o mesmo artigo determina que

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

Ou seja, de acordo com esse documento, uma vez articulados, diversos fatores serão definitivos para se alcançar a qualidade esperada para o ensino no campo. Contudo, conforme o caderno temático *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*, publicado em 2007 pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), a situação das escolas multisseriadas no país está fora do padrão esperado como ideal. A mesma realidade é observada por Hage (2009) sobre a educação do campo. Para este pesquisador, que é coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), a educação no campo apresenta fragilidades na questão da oferta à escolarização e no que se relaciona à qualidade da educação dos quais os alunos do campo têm acesso. Para Hage (2006) há um evidente contraste entre os marcos legais instituídos pela política nacional de educação que asseguram as adequações necessárias no atendimento a escolarização da vida rural e a realidade vivenciada pelos professores e alunos nas escolas de classes multisseriadas do campo. Ele destaca que “a ampliação das oportunidades de ensino efetivada a partir da instituição da legislação vigente, não têm sido capaz de provocar alterações significativas no atendimento à escolarização dos povos do campo” (IBIDEM, p.1). Percebe-se que, mesmo com o avanço no que diz respeito às legislações específicas à educação do campo e às classes multisseriadas, estas não foram suficientes para qualificar o atendimento escolar aos alunos que são oriundos do espaço rural/do campo.

O levantamento feito pelo INEP em 2006 e publicado em 2007 no trabalho intitulado *Panorama da Educação do Campo* aponta algumas das principais dificuldades à educação do campo, tais como: ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; predomínio de classes

multisseriadas com educação de baixa qualidade; falta de professores habilitados e efetivados, o que, conseqüentemente, provoca constante rotatividade (INEP, 2007, p. 8).

De acordo com os dados revelados pelo INEP, somos levados a constatar que a realidade brasileira quanto à qualidade da educação do campo não é positiva, sobretudo quando se afirma que existe predominância de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade. O INEP (IBIDEM, p. 25-26) aponta alguns fatores que podem estar relacionados com as dificuldades educacionais das classes multisseriadas: “ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material adequado e, principalmente, na ausência de uma infra-estrutura básica [...] que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem”. No mesmo sentido, Hage (2009) também evidencia uma série de questões vinculadas à educação do campo que parecem estar influenciando na baixa qualidade das escolas multisseriadas que formam o corpus das pesquisas as quais o autor coordena no GEPERUAZ desde 2002.

Hage (IBIDEM) revela que as condições existenciais das escolas multisseriadas interferem no trabalho dos professores e no desempenho dos estudantes, pois fatores como a estrutura precária das escolas, dificuldades em relação ao transporte e à oferta irregular da merenda levam professores a procurarem outras escolas para lecionar, aumentando a rotatividade de professores nestas escolas e a não criação de vínculos e identidades destes para com a comunidade na qual atuam. Além disso, a precariedade também faz com que alguns pais procurem alternativas à educação de seus membros, tais como matriculá-los em escolas da zona urbana, ocasionando um esvaziamento nas escolas do campo.

As investigações realizadas pelo GEPERUAZ revelaram um acúmulo de funções na atividade docente, já que, na maioria das pequenas escolas na área rural, um único professor é responsável também pela administração/gestão escolar, limpeza do espaço escolar, merenda, agente de saúde, entre outras atribuições que geram uma sobrecarga de tarefas e o esgotamento do profissional. Outro fator observado que parece estar relacionado à questão da qualidade das escolas do campo é a pouca experiência dos professores. “Numa situação, em que o professor se vê obrigado a desenvolver a docência em uma turma com várias séries ao mesmo tempo, conta muito significativamente a experiência de docência acumulada ao longo de sua vida” (IBIDEM, p. 2). Assim, professores ingressantes na carreira ou estagiários do curso normal ou ensino superior teriam mais dificuldades em exercer de forma adequada suas atribuições.

O acompanhamento das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação em relação às escolas do campo também está aquém do esperado pelas comunidades e professores inseridos neste contexto. Conforme Hage (IBIDEM), os sujeitos vinculados às escolas multisseriadas percebem que as Secretarias de Educação dispensam tratamento diferenciado às escolas urbanas e centrais, sendo estas privilegiadas no que diz respeito aos recursos materiais e acompanhamento pedagógico.

“A organização do trabalho pedagógico, envolvendo o planejamento curricular e suas implicações quanto ao aproveitamento dos estudantes nas escolas do campo, também constituem desafios importantes que envolvem a docência nas escolas multisseriadas” (IBIDEM, p. 3). Como na classe multisseriada geralmente um único professor trabalha com várias séries ao mesmo tempo, a organização e o planejamento pedagógico se tornam desafios para o professor, pois este terá que gerenciar o seu tempo de forma a atender todos os níveis, e deverá cuidar (cuidado com as formas e os tempos verbais) para que entre um e outro atendimento um grupo de alunos de determinada série não fique sem atividade. O planejamento das aulas também é diferenciado se comparado a de um professor que exerça suas funções em uma turma na qual todos os alunos estão na mesma série, pois o professor de classe multisseriada terá que planejar diferentes atividades conforme a quantidade de séries que ele irá atender (ID anterior), por exemplo, se o professor irá realizar uma avaliação escrita sobre matemática com todos os seus alunos, terá que elaborar tantas avaliações quanto forem necessárias, uma para cada nível escolar. Desta forma, há um aumento no número de planejamentos que o professor fará, o que pode empobrecer o seu trabalho.

O trabalho infantil, de acordo com Hage (IBIDEM), é uma realidade muito presente no meio rural e esta situação pode prejudicar o rendimento do aluno ou até mesmo ocasionar a evasão escolar. “Da mesma forma, a participação dos pais na escola é limitada, revelando pouca integração família-escola-comunidade” (IBIDEM, p. 4). As famílias ouvidas pelo GEPERUAZ reconhecem a importância de sua participação na escola, mas revelam que não possuem o tempo necessário para ajudarem seus filhos com os conteúdos escolares em função do trabalho que executam, nem se sentem preparadas em razão da baixa escolaridade que possuem.

Para compreender o que o professor unidocente de classe multisseriada diz a respeito da sua prática, os desafios que se apresentam e, especialmente, sobre o papel da sua formação docente neste contexto, passo a apresentar na próxima seção deste artigo os relatos de uma

entrevista realizada com uma professora que exerceu sua docência em uma escola multisseriada na zona rural do município de Novo Hamburgo, no estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2011.

O ser professor em uma classe multisseriada e a questão da formação docente

Nesta pesquisa, optou-se por empregar como metodologia para a coleta de dados empíricos a entrevista individual semi-estruturada. Entende-se como entrevista semi-estruturada aquela em que existe um direcionamento das perguntas por meio de um roteiro previamente elaborado, composto geralmente por questões abertas, o qual permite uma interação social entre os sujeitos, já que sua organização é flexível e há a possibilidade de ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado (Belei et. al., 2008). Para a compreensão e interpretação dos dados fez-se uso de uma técnica denominada análise de conteúdo. “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2010, p. 20).

A escola municipal em questão, como pôde ser observada nas visitas realizadas, possuía uma sala de aula, uma secretaria e uma sala compartilhada pelo laboratório de informática e pela biblioteca. Na época da coleta de dados, a turma de alunos era composta por treze alunos: três no 1º ano do ensino fundamental, um no 2º, e três cada um dos 3º, 4º e 5º anos. Conforme relatado pela professora titular da turma, a ocupação profissional das famílias destes alunos era variada, mas predominantemente se destacava entre elas a atividade agrícola.

Entre os funcionários que ali atuavam, se encontravam uma merendeira, a professora entrevistada, uma professora de educação física que comparecia uma vez por semana e a diretora da escola. Segundo a professora, como a escola só funcionava no turno da tarde e haviam poucos alunos matriculados (no caso, treze), a Secretaria de Educação do município designou como gestora da escola uma diretora eleita de outra escola que também estava situada no interior de Novo Hamburgo. A diretora em questão se fazia presente na escola pesquisada duas tardes por semana.

A professora entrevistada lecionava em duas escolas municipais de Novo Hamburgo: uma na parte da manhã, no bairro Lomba Grande, e no horário da tarde na escola multisseriada.

Professora: a escola que dou aula de manhã é maior, possui mais alunos. Mesmo sendo um bairro de Novo Hamburgo, Lomba Grande tem uma pequena característica de ser no interior, mas não é muito. Por isso, a realidade das duas escolas é bem diferente.

Conforme relatado pela professora, ela própria havia estudado até a 4ª série na escola multisseriada que atualmente leciona. Com um grande esforço conseguiu prosseguir com seus estudos e concluir o Ensino Médio e o curso de Magistério. Anos após a formação de Magistério, ela iniciou a faculdade de Pedagogia, na qual se formou no ano de 2010. Não é por acaso que se trouxe a trajetória acadêmica da professora neste artigo, pois é neste contexto que a análise da entrevista irá se desenvolver.

Quando questionada sobre as suas experiências em uma classe multisseriada, a professora respondeu:

Professora: eu já dei aula para uma classe multisseriada, mas com no máximo duas turmas [...] Foi durante um ano. Eram 18 alunos, se não me engano, de duas turmas: 2ª e 3ª série. Mas essa foi minha única experiência [...] e depois sempre foi com um ano. Agora, este ano, está sendo uma novidade dar aula para cinco séries dentro de uma única sala de aula.

De acordo com o que foi apresentado anteriormente, segundo o estudo realizado pelo INEP (2007) a respeito da realidade das escolas multisseriadas no Brasil, um dos fatores que podem estar ligados a baixa qualidade educacional das classes multisseriadas seria a ausência de uma capacitação específica dos professores que atuam nestas condições. Sobre a sua preparação para lecionar em uma classe multisseriada, a professora entrevistada respondeu:

Professora: Não tive nenhum preparo, nem no Magistério e nem da Universidade. Que eu lembre, eles nunca falaram sobre isso, sobre classes multisseriadas. Quando soube que iria dar aula em uma classe assim [multisseriada], não sabia muito bem como fazer, como dar aula, só o que eu tinha era aquela experiência [com relação ao ano que lecionou para uma classe em que havia alunos da 2ª e 3ª série juntos]. Eu sabia que ia dar uma grande circulação, bastante trabalho.

Mesmo não representando a maioria das realidades encontradas nas escolas no país, as classes multisseriadas acolhem cerca de 1,3 milhões alunos, conforme o Censo Escolar de 2009. Logo, esta situação é vivenciada por muitos professores. Para Nóvoa (1992) a profissionalização docente passa pela formação inicial, neste caso, através da fala da professora percebe-se uma ausência da temática das classes multisseriadas no currículo dos cursos de formação inicial.

Há que se instituir na estrutura das instituições de ensino superior brasileiras e em escolas de nível médio, processos de formação inicial de educadores do campo. [...] tal formação deve assentar-se em princípios universais já consagrados no setor das ciências da educação, e que leve em conta que o campo é constituído de especificidades que não podem ser ignoradas nos processos educativos, mais que isso, essas especificidades somente estarão presentes se o professor tiver tido formação adequada. (MUNARIN, 2006, p. 24- 25)

Assim, de acordo com Munarin (2006) a formação inicial de professores do campo é condição necessária para a qualidade da educação. Logo, se a grande maioria das classes multisseriadas se encontra no campo, esta também poderia estar presente no currículo das instituições de ensino superior e do curso Normal no ensino médio. Contudo, conforme recomenda o INEP (2007) esta formação se daria de forma mais específica para aqueles professores que se encontrassem inseridos nesta realidade, ou seja, como formação continuada.

Conforme Hage (2010), atualmente o Programa Escola Ativa do Ministério da Educação (MEC) é a única política pública do país voltada diretamente às escolas multisseriadas. O Programa tem como objetivo principal a melhoria da qualidade do desempenho apresentado pelos alunos que estudam em classes multisseriadas de escolas do campo. Para fazer parte do programa e receber os componentes metodológicos que teoricamente darão suporte para a ação do professor, da direção escolar e da Secretaria Municipal de Educação, uma escola do campo multisseriada nas séries iniciais do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental deve aderir ao programa por meio do Plano de Ação Articulada (PAR). Desta forma, nem todas as escolas multisseriadas do país possuem o Programa Escola Ativa, somente aquelas que o aderiram.

De acordo com informação encontrada no site do MEC, o Programa Escola Ativa se propõem a:

- Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão;
- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;
- Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo;
- Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica.

O Programa Escola Ativa tem suas origens na experiência colombiana iniciada em 1975, denominada Programa Escuela Nueva, e começou a ser implementado no Brasil no ano de 1997 por meio de convênios do MEC com o Banco Mundial (MARSÍGLIA; MARTINS, 2010). Segundo Villar (1995, p. 360, tradução nossa), “o Programa Escuela Nueva é baseado nos princípios da aprendizagem ativa, proporcionando às crianças oportunidades para avançar em seu próprio ritmo e com um currículo adaptado às características sócio-culturais de cada região do país”. Os objetivos do Escola Ativa se assemelham ao Escuela Nueva, pois os dois programas procuram adaptar o currículo escolar as necessidades do campo. Contudo é neste aspecto que Hage (2010) percebe restrições no Programa Escola Ativa. Enquanto o Escola Ativa sugere propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos direcionados às especificidades do campo, o material didático pedagógico desenvolvido pelo MEC estimula “o desenvolvimento de uma única proposta pedagógica, curricular e metodológica para todo o país, desconsiderando a heterogeneidade e a pluralidade identitária que configura as populações do meio rural no país” (IBIDEM), já que todas as escolas que aderirem ao programa recebem o mesmo material pedagógico.

A escola pesquisada participa do Programa Escola Ativa. Sobre este Programa a professora informou:

Professora: não recebi nenhuma formação que fosse ligado ao Programa. Recebi os livros didáticos, mas não uso com frequência. O Programa já enviou verbas para a melhoria da estrutura da escola e dos materiais pedagógicos. Mas sobre a formação, não sei como é.

A discussão a cerca da formação inicial ou continuada do professor é relevante, mas de acordo com o que podemos perceber na próxima fala da professora entrevistada este discurso está um pouco distante da percepção dela.

Professora: *olha só. No início pensei que ia ser muito complicado dar aula para tantas turmas ao mesmo tempo. Mas fui me adaptando, olhando o que dava certo ou errado e acho que encontrei a melhor forma de trabalhar com eles [os alunos]. Como tu observaste, eu separo cada série em grupos, só junto os alunos do 1º ano com o do 2º, o resto é separado. Normalmente faço dois ou três planejamentos, um para o 1º e 2º anos juntos, outro para o 3º e outro para o 4º e 5º anos. Ou então faço um para o 1º e 2º anos juntos e outro para 3º, 4º e 5º. [...] Não sei se essa é a melhor forma de se trabalhar, mas foi a melhor que eu encontrei. Conversei com outras professoras e elas concordaram comigo. A diretora também me apóia. Acho importante saber a opinião delas, porque elas são como eu, professoras que lidam com a realidade e que podem me ajudar em nossas conversas. Como não tive nenhuma formação em classe assim [multisseriada], faço como penso ser bom. [...] Até porque, acho que o professor só vai saber trabalhar numa situação dessas se ele estiver presenciado isso. O professor de faculdade que nunca trabalhou em uma escola assim, não vai saber falar sobre isso. Os livros [que tratam sobre o assunto] podem não ajudar muito, pois não são práticos e não retratam a nossa realidade. Para mim está sendo uma experiência diferente, mas estou gostando muito.* (grifo nosso)

Ao longo de sua trajetória, o professor constrói e reconstrói saberes pedagógicos que acompanham sua atuação profissional. Conforme Nunes (2001), a partir da década de 1990 determinadas pesquisas sobre formação de professores têm buscado olhar essa temática sob uma nova perspectiva, que seria a de valorização do papel do professor como agente de sua própria formação, ou seja, a mesma formação defendida por Nóvoa (2009; 2007), uma formação de professores que passa por dentro da profissão.

Sendo assim, no excerto acima é possível perceber que para a professora, mais do que uma formação inicial ou continuada, o mais relevante foram as conversas entre ela e outras colegas de profissão, justificando sua posição com a seguinte afirmação: “*elas são como eu, professoras que lidam com a realidade*”.

Nóvoa (1999) afirma que é preciso superar a questão da formação inicial ou continuada que se fazem presentes nos discursos de vários escritos em educação, visto que estão marcados por uma forte tendência em “escolarizar” ou de “academizar” a formação docente. Para Nóvoa (2009) a formação docente deve passar para o interior da profissão, ou seja, ela se constitui na prática docente e na reflexão sobre o trabalho escolar. Para tanto, a formação necessita centrar-se em quatro aspectos: no estudo de casos concretos, num conhecimento que vai além da dicotomia entre “teoria” e “prática”, na procura por um conhecimento pertinente e na responsabilidade profissional (NÓVOA, 2009).

Na fala da professora pode-se observar que, neste caso, a questão da formação docente se deu em contato direto com a situação vivenciada por ela na classe multisseriada. Não foram os livros da Escola Ativa ou a própria formação dada pelo curso de Magistério ou de Graduação em Pedagogia que constituíram a professora do campo. Foi a sua prática e os momentos de reflexão que a fizeram tomar decisões e a levaram a afirmar: “*fui me adaptando, olhando o que dava certo ou errado e acho que encontrei a melhor forma de trabalhar com eles*”.

Considerações finais

De acordo com Nóvoa (2009, p. 211), uma formação de professores dentro da profissão se institui em dois aspectos:

Em primeiro lugar, a ideia da escola como o lugar da formação dos professores [...] O objectivo é transformar a experiência colectiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projectos educativos nas escolas.

Em segundo lugar, a ideia da docência como colectivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. [...] assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas.

Neste sentido, faz-se necessário repensarmos a questão da formação docente para professores de escolas multisseriadas. Pois, segundo a professora entrevistada, mesmo sem nenhum preparado prévio (formação inicial) ou curso ligado ao Programa Escola Ativa (formação continuada) o mais importante para sua atuação em uma turma de alunos marcada pela diversidade de níveis escolares foram as trocas de experiências com suas colegas professoras.

Uma análise possível que vá além do que sugere o INEP (2007) e o MEC com o Programa Escola Ativa, de que a formação de professores de escolas multisseriadas se daria por meio de cursos de formação continuada, seria valorizar os conhecimentos que são adquiridos na própria atuação profissional e gerar espaços para a troca de experiências coletivas, bem como Nóvoa (2009; 2007) afirma sobre a questão da formação docente em um âmbito geral.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5ª Ed. Lisboa: Edições 70, Lda., 2008.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivan Ribeiro. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.30, p.187-199, 2008. Disponível em: < <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/11.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2011.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 de dez. 2011.

DECRETO organiza políticas públicas educacionais no campo. [S.I.] 04 nov. 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?id=16002&option=com_content&view=article>. Acesso em: 05 dez. 2011.

ESCOLA Ativa. [S.I.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=260&Itemid=479>. Acesso em: 03 dez. 2011.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Escolas multisseriadas contribuem para a afirmação das identidades culturais locais. Entrevista concedida ao Jornal do Professor. 2010. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=38&idCategoria=8>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. **I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia**. Salvador, 2009.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente as conquistas na legislação educacional. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambu. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: 2006. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. O Programa Escola Ativa: análise crítica. In: VII Colóquio Nacional de Pesquisa em Educação, 2010, Belo Horizonte - MG. **Anais do VII Colóquio Nacional de Pesquisa em Educação**. São João Del-Rei: Editora UFSJ, 2010. p. 1-13.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: MEC-Secad, mar. 2007.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO - MEC. Resolução **RE nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 3 de

abril de 2002. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/directrizes-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2011.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO - MEC. Resolução **RE 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. Brasília, DF, 28 de abril de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2011.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C. (Org). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), 2006. Disponível em: <www.bvseps.icict.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=1754>. Acesso em: 05 dez. 2011.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Os professores na virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. In: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: European Commission, set. 2007.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-218, set/dez 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2011.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.74, p.27-42, 2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2011.

VILLAR, Rodrigo. El programa escuela nueva. **Revista Educacion y Pedagogia**:1995, v. 7, n. 14-15, p. 357-382.