

A Realidade e a Qualidade do Processo Ensino-Aprendizagem nas Turmas Multisseriadas do Ensino Fundamental I

The Reality and Quality of the Teaching-Learning Process in the Multi-Serial Classes of Elementary School I

Rinaldo Venancio Barros¹, Eleno Marque de Araújo^{2*}, Darly Maria silva de Barros¹

RESUMO

Esta pesquisa vem mostrar como funciona uma modalidade até então, não é mostrada nos cursos superiores de educação, turmas multisseriadas. Como se processa o ensino aprendizagem nesta modalidade de ensino. Busca-se através deste estudo investigar como os docentes vivenciam essa realidade de ensino e suas práticas no contexto escolar onde atuam com turmas multisseriadas. Estabelecemos como objetivos: analisar até que ponto o modelo multisseriado de educação interfere no processo ensino-aprendizagem no ensino fundamental I; e identificar a formação dos professores, que atuam em classes multisseriadas; discutir sobre as interferências na qualidade do processo-ensino aprendizagem, em classes multisseriadas. O estudo foi delimitado aos professores do sistema de ensino multisseriado, da zona rural de Moreno – PE, onde se deu a pesquisa de campo. Voltado a pesquisa de estudo de caso, como um quali-quantitativa, quando em parte dos dados são analisados por análises de discurso e a outra abordagem quantitativa, no momento em que enumera os resultados da pesquisa estatisticamente. Foram selecionados 60 professores do sistema de ensino multisseriado, totalizando 17 escolas da zona rural, dos 60 professores foram escolhidos aleatoriamente e submetidos ao questionário elaborado para investigar a realidade e a qualidade de ensino. Em virtude dos fatos mencionados na pesquisa investigativas, verificou-se que a maioria dos professores que atuam em classes multisseriadas no campo tem cursos superior. A metodologia empregada nessas classes remete-se a uma pedagogia tradicional, utilizando trabalhos em grupo, individualizados e de campo, não havendo possibilidades de utilização de novas tecnologias. Assim, as interferências identificadas na pesquisa que levam à má qualidade do ensino são: distorções de idade que caracteriza alunos em diferentes níveis de desenvolvimento: falta de acompanhamento dos pais, que levam o aluno a não realizar as atividades educacionais solicitadas, pouca valorização do profissional, que atua na área rural, falta de motivação do professor para trabalhar com turmas multisseriadas, falta de preparo do professor (habilidade) para trabalhar com essas classes no campo.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação de Campo; Classe Multisserional;

¹ Universidade Del Sol/CIA – Centro de Inteligência Aplicada à Educação de Qualidade – PY

² Centro Universitário de Mineiros. *E-mail: profelenoaraujo@outlook.com

ABSTRACT

This research shows how a modality works until then, is not shown in higher education courses, multigrade classes. How to process learning teaching in this mode of teaching. This study seeks to investigate how teachers experience this teaching reality and its practices in the school context where they work with multisectoral classes. The objectives analyze the extent to which the multi-purpose model of education interferes in the teaching-learning process in elementary school, as well as: Identify the formation of teachers, who work in multigrade classes; interferences in the quality of the process-teaching learning in multi-purpose classes. The study was delimited to the teachers of the multipurpose education system, in the rural area of Moreno - PE, where the field research took place. Aimed at case study research, as a quail-quantitative, when in part of the data are analyzed by discourse analysis and the other quantitative approach at the time it lists the results of the research statistically. We selected 60 teachers from the multi-national education system, totaling 17 schools in the rural area, of the 60 teachers were randomly chosen and submitted to the questionnaire drawn up to investigate the reality and the quality of teaching. Due to the facts mentioned in the investigative research, it was found that the majority of teachers who work in multigrade classes in the field have higher education. The methodology used in these classes refers to a traditional pedagogy, using group work, individualized and field, with no possibility of using new technologies. Thus, the interferences identified in the research that lead to poor quality of teaching are: age distortions that characterize students at different levels of development: lack of parental follow-up, which lead the student not to perform the requested educational activities, little appreciation of the professional, who works in the rural area, lack of motivation of the teacher to work with multisectional classes, lack of preparation of the teacher (ability)to work with these classes in the field.

Keywords: Teacher Education; Field Education; Multisectoral Class.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa que trata da realidade e a qualidade do processo ensino-aprendizagem nas turmas multisseriadas do ensino fundamental I. A pesquisa voltada para o processo de atuação dos professores a cada momento ganha maior significação para a ação docente, pois a trajetória dos profissionais na educação está sempre em permanente mudança. Despertar nos professores a postura investigativa frente a um conhecimento que se ressignifica continuamente, através da provocação da dúvida como modo desencadeador da construção do conhecimento, tornar-se, portanto, de suma importância para essa realidade. Especialmente, no ensino fundamental I na zona rural, na cidade de Moreno, com aproximadamente sessenta mil habitantes, situada na região Nordeste do Estado de Pernambuco, cujo ensino da modalidade multisseriada, vem se mostrando como um grande desafio educativo para tal contexto.

Nesta dimensão, busca-se através deste estudo investigar como os docentes vivenciam essa realidade de ensino e suas práticas no contexto escolar onde atuam com

turmas multisseriadas. Contudo sabemos que a prática pedagógica é marcada por grande complexidade, exigindo do professor mais do que soluções prontas, simplistas, produzidos fora do contexto. Assim, os estudos sobre a realidade e a qualidade de ensino e formação do professor levam a questionar a problemática que o ensino das multisseriadas traz para o desenvolvimento e a aprendizagem em salas onde convivem alunos de diversas faixas etárias e séries.

Dessa forma, a pesquisa procura compreender o papel da formação do professor para analisar até que ponto o modelo multisseriado interfere na qualidade de ensino-aprendizagem: o que o professor aprende no dia a dia do processo formador do campo. Portanto, o objetivo deste estudo foi. Analisar até que ponto o modelo multisseriado interfere na qualidade do ensino-aprendizagem no ensino fundamental I na zona rural do município do Moreno-PE. Segundo Piza e Sena (2001, p. 13) as escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria; por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades. Porém, o desaparecimento natural de qualquer instituição não existe na história. A sua permanência ou desaparecimento depende de sua função social, se necessária ou já desnecessária em determinado momento da sociedade. Por essa razão, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo e adentraram o século XXI.

AS ESCOLAS MULTISSERIADAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As escolas multisseriadas tornam-se significativa porque, conforme Souza e Faria Filho (2006, p. 48), recuperar a história é valorizar a escola pública reconhecendo que a sociedade tem direito à memória e ao passado de uma instituição que vem exercendo, ao longo do tempo, papel importante na educação, além do que, ao perturbar o presente reclamam-se políticas de preservação da escola pública como patrimônio sociocultural (seja ela seriada ou multisseriada). Para esses mesmos pesquisadores, investigar o desenvolvimento de outras formas de escolarização primária que coexistiram com os grupos escolares é tão importante quanto o estudo da implantação e do desenvolvimento dos próprios grupos escolares. Assim investindo nas turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo os anseios da população

em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental.

No entanto, a multisseriação acaba sendo um agravante, pois, como muitos professores nunca nem ao menos ouviram falar desta organização escolar, devido, principalmente, a esta ser negligenciada durante sua formação, seja ela a nível médio ou superior, muitos descrevem a experiência inicial nessa realidade como um “pesadelo”, se sentindo totalmente perdidos. O fato de iniciarem, como professores em turmas multisseriadas, contribuiu para aumentar as dificuldades expostas. Em vários memoriais, os professores-alunos chegam a descrever essa experiência inicial como assustadora, em outros, como traumática. A necessidade de adequar espaço, tempo, idade, série e conteúdo aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos revelou-se como uma das maiores dificuldades enfrentadas por eles. (SOUZA e FARIA FILHO, 2006, p. 70).

Outro fator de diferenciação entre as salas multisseriadas e as classes, digamos “comuns”, é, sem dúvida alguma, o tempo. A multisseriação exige tempos escolares e ritmos docentes diferentes. Imaginar funcionando em uma mesma sala e em um mesmo turno juntas mais de uma série, com a atuação de apenas um professor, exige do mesmo uma didática diferenciada, que muitas vezes é ele próprio que a elabora de acordo com a necessidade e com base em sua experiência – utilizando uma expressão típica da região - “jogo de cintura!”.

Para isso temos que ter em mente que, compreender a sala de aula significa não apenas discuti-la do ponto de vista da constituição e da transmissão de conteúdos cognitivos e simbólicos, isto é, da cultura escolar, como também do ponto de vista das suas características próprias, seus modos seus ritmos, ritos, sua linguagem e seu imaginário, elementos que compõem, na perspectiva de Forquin, uma cultura da escola. (GARCIA, 1999, p. 111).

No caso das classes multisseriadas, o professor precisa ter um senso mais acurado para administrar o seu tempo em sala de aula, visto que a turma é mais heterogênea, visivelmente fragmentada, o que exige um ritmo diferenciado, mais dinâmico, pois, um professor que leciona no sistema seriado possui às quatro horas para trabalhar com uma mesma série e o da sala multisseriada tem que dividir esse mesmo tempo com, no mínimo, duas séries. Então ele se desdobra dividindo o quadro em partes (marca registrada da multisseriadas). Ao passar matéria para uma série, enquanto esta copia, o professor

distribui exercício mimeografado para outra. Ao mesmo tempo, orienta para que a outra série siga a matéria no livro didático, enfim, explica, corrige, atende a cada aluno, oferecendo assistência individualizada sempre que possível.

Reconhecemos que toda sala de aula é heterogênea, por mais que esteja dividida em séries ou organizada em ciclos, sempre visando à homogeneidade. Mesmo isso sendo praticamente impossível, uma vez que cada ser humano possui o seu ritmo e suas características próprias – personalidade, habilidades, etc. A divisão dos alunos em séries veio para facilitar o trabalho do professor, homogeneizando-o na medida do possível. O termo heterogêneo aqui utilizado possui o sentido de indicar que por ser uma sala onde há mais de uma série essa diversidade é mais, digamos, visível.

Essa didática diferenciada exige do professor mais envolvimento com a interdisciplinaridade, tendo que se esforçar para associar as várias matérias e, mais, as várias séries, diferenciando as atividades de acordo com o nível de cada um. Lembrando que em uma mesma série pode haver, ainda, alunos em níveis diferentes, então o professor tem sempre que estar atento ao desenvolvimento da turma. Nesse ponto, a quantidade reduzida de alunos, na maioria das salas, contribui para o trabalho do professor.

O tempo “ocioso” é outro impasse para esse docente. No decorrer da aula, sempre há um aluno, ou uma série que, por ter recebido primeiro a atividade, termina primeiro, ficando, então, sem ter algo para fazer. Isso geralmente é motivo para indisciplina, para conversas paralelas, atrapalhando os outros alunos. Para tais momentos, os professores contam com cantinhos de leitura, além de fazer um trabalho com esses alunos no decorrer do ano letivo para perceberem a importância deles ocuparem esse tempo com algo produtivo ao invés de ficarem atrapalhando os outros colegas. O desenvolvimento desse senso de companheirismo, dessa consciência coletiva, é o ponto-chave para manter a disciplina da sala, pois, sem a contribuição dos alunos, o professor não conseguiria desenvolver o seu trabalho.

No entanto, a multisseriação acaba sendo um agravante, pois, como muitos professores nunca nem ao menos ouviram falar nessa organização escolar, devido, principalmente, a esta ser negligenciada durante sua formação, seja ela a nível médio ou superior, muitos descrevem a experiência inicial nessa realidade como um “pesadelo”, se sentindo totalmente perdidos. O fato de iniciarem, como professores em turmas multisseriadas, contribui para aumentar as dificuldades expostas. Em vários memoriais, os professores-alunos chegam a descrever essa experiência inicial como assustadora, em

outros, como traumática. A necessidade de adequar espaço, tempo, idade, série e conteúdo aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos revelou-se como uma das maiores dificuldades enfrentadas por eles. (GARCIA, 1999, p. 70).

É uma atitude positiva, primeiramente, porque o aluno fica mais à vontade para perguntar, expor suas dúvidas, pois estão interagindo com seus pares, fazendo com que o diálogo flua melhor e por essa relação serem entre alunos, eles comunicam-se melhor por terem uma “língua comum”, o que facilita a explicação do conteúdo ou exercício. Sem contar que, dessa forma, os alunos ainda têm a oportunidade de revisar a matéria, interagir com os outros colegas e ainda desenvolverem um senso de responsabilidade e solidariedade ajudando uns aos outros. E, o principal, disponibiliza tempo para que o professor atenda aqueles que necessitam mais de sua atenção, como é o caso dos alunos mais novos, que ainda não se adaptaram à cultura escolar, não tendo desenvolvido completamente sua autonomia.

Historicamente, as classes multisseriadas têm sido consideradas um ensino de segunda categoria, sendo, por isso, relegadas a segundo plano, com muitos gestores e professores optando por esquecê-las, talvez como consequência natural de um processo que deslocou para as cidades um enorme contingente da população rural. No entanto, é importante “resgatar estas experiências, dar a elas a visibilidade que merecem, apresentar suas potencialidades e seus resultados ao poder público e tirar delas proveito para implementar propostas de qualificação da educação pública” (VAN DAMME, 2004, p. 1). Nesse sentido, entendemos que uma das primeiras providências é qualificar os profissionais que atuam nesse contexto. Em virtude das complicações presentes nas turmas multisseriadas, as quais geralmente são divididas em fileiras ou grupos seriados, sendo que o professor deixa uma série trabalhando sozinha enquanto se dedica ao grupo que está recebendo outra orientação.

Dessa forma, é de fundamental importância investigar a formação dos professores, para que possamos entender as influências dessa formação nas práticas pedagógicas desses profissionais. Entendemos que a prática docente deve ser desenvolvida de forma crítico-reflexivo, de acordo com a obra de Freire possibilitando assim um ensino voltado para a construção da cidadania.

Para Triviños (2003), falar da formação do professor na América Latina é verificar historicamente a não formação do professor, pois, somente por volta de 1870 a possibilidade de formação do professor começou a ter espaço.

No ambiente da legislação do ensino, a LDB 4.024/61 não trouxe proposta inovadora para a formação de professores em relação à Lei Orgânica de 1946 e a Lei 5.692/71 que estabeleceu que a escola normal passasse a serem umas das habilitações profissionais de 2º grau. Com isso, segundo Lelis (1996), a escola normal perdeu sua identidade como agência de formação do professorado primário. A atual LDB 9.394/96 coloca a exigência de formação em nível superior para atuar na docência nos diferentes níveis, mas admite para a docência nas séries iniciais docentes que tem formação na modalidade normal em cursos de nível médio.

A formação de professores fica dessa forma marcada pela separação entre o saber e o fazer. Nesse sentido, Garcia (1999, p. 29) destaca a necessidade de considerar nos cursos de formação de professores o princípio do isomorfismo entre formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva. Considerando que cada nível de ensino apresenta possibilidades e necessidades didáticas diferenciadas, é importante que os cursos de formação atentem para um elemento importante que é a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite. Este autor entende formação como uma área de conhecimento e investigação, como um processo sistemático e organizado que se dá individualmente ou em equipe e que se aplica tanto aos que estão em formação inicial como nos que já são professores.

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26). O fim último da formação de professores, segundo o estudioso, é melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. Ou seja, não faz sentido um programa de formação que não promova essa melhoria.

Para Tardif (2004), a prática profissional não é um local de aplicação dos saberes universitários, mas, sim, de “filtração”, onde o conhecimento adquirido é transformado em função das exigências do trabalho. Segundo o mesmo, os saberes profissionais são

saberes da ação, saberes do trabalho e no trabalho o que os distingue dos saberes universitários.

Resumindo: os saberes docentes são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados, situados e carregam consigo o marco do seu objeto, que é o ser humano (TARDIF: 2000, p. 18).

Ao abordar sobre o papel da educação camponesa na formação sociocultural das populações camponesas, Profeta aponta que:

A Educação do Campo relaciona-se a uma postura político-pedagógica crítica, dialética, dialógica, postulando uma formação ‘técnica e política’ de sujeitos politicamente conscientes, com uma visão humanizadora, que valoriza o sujeito através de sua identidade cultural e compreende o trabalho como algo que dignifica o homem enquanto sujeito histórico e não enquanto objeto ou coisa. Tal reconhecimento vai além da noção de espaço geográfico e contempla a percepção das carências culturais, sociais e educacionais dessas populações (PROFETA *apud* CANDAU, 2005, p. 4).

Dessa forma, proporcionar aos nossos educadores condições para que ofereçam às crianças e jovens camponeses uma educação de qualidade, que se identifique simultaneamente com a realidade, assim como com as problemáticas enfrentadas no cotidiano será o papel fundamental da nossa proposta.

Apesar de estarmos abordando sobre a realidade e qualidade da formação dos professores nas turmas multisseriadas para os educadores do campo, é preciso esclarecer que os alvos maiores a serem alcançados por nossa pesquisa são o de identificar a formação dos professores, que atuam nas classes multisseriadas, bem como identificar as interferências na qualidade do processo-ensino aprendizagem nas classes multisseriadas.

O Programa Escola Ativa (PEA) é um programa que objetiva construir uma proposta de educação para as classes multisseriadas, que combina, na sala de aula, uma série de elementos e de instrumentos de caráter pedagógico/administrativo, cuja adoção objetiva aumentar a qualidade do ensino ofertado nas referidas classes, através de uma série de elementos e instrumentos de caráter pedagógico, social e de gestão da escola. Para tanto, propõe-se reconhecer e valorizar todas as formas de organização social, características do meio rural brasileiro, garantindo a igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

Pode-se afirmar que a proposta pedagógica do PEA é abrangente e procura levar as crianças e jovens a tornarem-se ativos e atuantes nas atividades educacionais e culturais desenvolvidas pelas escolas, junto às comunidades nas quais estão inseridas. Este programa tem promovido benefícios consideráveis na qualidade da prática pedagógica dos professores, permitindo que os mesmos desenvolvam seus conhecimentos através de oficinas de capacitação. A principal finalidade desses momentos de estudos é promover mudanças na forma como os saberes são ensinados para as crianças, valorizando a compreensão, o espírito colaborativo e a construção social do conhecimento. A partir de tais concepções, os professores modificam a sua prática pedagógica e assumem um novo papel em sala de aula, que é o de mediador do processo de ensino e de aprendizagem dos seus educando. O PEA possui como estratégias: o investimento na formação de educadores; na melhoria da infraestrutura das escolas e no oferecimento de meios e instrumentos pedagógicos para as escolas multisseriadas, principalmente aquelas que funcionam no campo.

Para contarmos um pouco da história do Programa Escola Ativa em nosso país, reportamos-nos ao Projeto Base do referido programa (BRASIL, 2008), cujo conteúdo nos mostra como transcorreu todo o seu processo de idealização e implantação, assim como, o detalhamento sobre os seus fundamentos, objetivos e metodologia, etc.

O Modelo da Escola Nova chegou ao Brasil na década de 1920, influenciando um importante movimento social e político no âmbito da educação. Envolveram-se, neste movimento, intelectuais como Anísio Teixeira, influenciados pelas ideias de John Dewey (pragmatista estadunidense), Fernando de Azevedo e Lauro de Oliveira Lima. O escolanovismo influenciou as leis educacionais das décadas seguintes e somou-se ao contexto de crítica do sistema tradicional, que precisava ser democratizado em termos de acesso e ser modificado em termos de método. Sua presença cumpriu um papel histórico na superação do modelo tradicional de escolarização presente no início do século e marcou a mentalidade de uma época.

A implantação da estratégia metodológica da Escola Ativa no Brasil ocorreu no ano de 1997, com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC, tendo como objetivo aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência, a evasão e elevar as taxas de conclusão de parte do Ensino Fundamental, ou seja, de 1ª a 4ª séries. No final de 1998, os estados de Sergipe e Alagoas decidiram implantar, também, a estratégia. Em meados de 1999, o Projeto Nordeste chegou ao seu final, dando lugar a um

novo momento, ou seja, o surgimento do Programa FUNDESCOLA (Programa Fundo de Fortalecimento da Escola), o que não acarretou descontinuidade nas ações de implantação da estratégia que já se consolidava nos estados. A Escola Ativa, então, passou a fazer parte das ações do referido Programa. Para melhor compreensão, o processo de implantação da Escola Ativa no Brasil pode ser dividido em fases que representam o processo percorrido desde a sua implantação.

No final do século XX e início do século XXI, os avanços dos movimentos sociais do campo no âmbito educacional e suas conquistas no plano das políticas públicas consolidaram um conjunto de demandas históricas de um projeto educacional que se propõe a levar em consideração uma população de cerca de 30 milhões de trabalhadores que produzem e vivem no meio rural brasileiro. Para o Programa Escola Ativa, inicia-se em 2007 um momento distinto, com sua transferência do FNDE/FUNDESCOLA para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, ficando sua gestão a cargo da Coordenação-Geral de Educação do Campo, como parte das ações do MEC que constituem a política nacional de Educação do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados nas questões investigativas, Verificou-se que a maioria dos professores que atuam nas classes multisseriadas tem curso superior. A metodologia empregada nessas classes remete-se a uma pedagogia tradicional, utilizando trabalhos em grupo, individualizados e de campo, não havendo possibilidades de utilização de novas tecnologias. O espaço físico é apontado sendo precário. Há falta de materiais didáticos nas escolas com classes multisseriadas, principalmente, materiais atuais, como os tecnológicos.

Assim, as interferências identificadas na pesquisa que levam a má qualidade do ensino são: distorções de idade que caracteriza alunos em diferentes níveis de desenvolvimento; falta de acompanhamento dos pais, que levam o aluno a não realizar as atividades educacionais solicitadas; falta de motivação do professor para trabalhar com turmas multisseriadas, que só o fazem por falta de opção; pouca valorização do profissional, que atua na área rural, faltando-lhes acesso através de um transporte digno; falta de preparo do professor (habilidade) para trabalhar com essas classes.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.) Ser professor reflexivo. In _____ (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 171 – 189.

_____. (Org.) **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo de; UHLE, Aguda Bermadete. **Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações**. Cadernos Cedes, Campinas, SP, n. 36, p. 29-35, 1992.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo, 1996.

_____, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GEPERUAZ. **Relatório da Pesquisa Classes Multisseriadas: Desafios da Educação Rural no Estado do Pará/Região Amazônica** - CNPq. Pesquisa de Campo no Município de Breves. Belém: Centro de Educação-UFPA, 2006.

HAGE, Salomão. **A importância da articulação na construção da identidade e pela luta da educação do campo**. Texto apresentado no I Encontro de formação de Educadores do Campo

LEITE, Sérgio. **Escola Rural**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Por uma educação do campo: educação do campo, identidades e políticas públicas**. Brasília: MST, 2004. (Série Por Uma Educação do Campo, n. 5).

NÓVOA, António. Formação de professores e preparação docente. In: _____. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 280.

_____, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal, Lisboa: Publicação Don Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PORTO, Yeda da Silva. **Formação continuada: a prática pedagógica recorrente**. In: MARIN, Alda J. (Org.). Formação continuada. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 11-37.

ROSEMBERG, Dulcinéa S. **O processo de formação continuada de professores: do instituindo ao instituinte**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: WAK, 2002.

RAMALHO, B, L.; **A Multissérie frente aos desafios da educação do campo**. 2008

TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenvich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa - **Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

YIN, Robert K. **Case study research. design and methods**. Sage Publications Inc., USA, 1989.

Recebido em: 03/02/2022

Aprovado em: 05/03/2022

Publicado em: 10/03/2022