

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

LUCIANA RODRIGUES DE SOUZA

**ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS: PRÁTICAS
COMPARTILHADAS EM CARTAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS EM
TERRITÓRIOS RURAIS**

**CAMPO GRANDE – MS
2019**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

LUCIANA RODRIGUES DE SOUZA

**ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS: PRÁTICAS
COMPARTILHADAS EM CARTAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS EM
TERRITÓRIOS RURAIS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Educadores

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira

**CAMPO GRANDE – MS
2019**

S716a Souza, Luciana Rodrigues de

Alfabetização em classes multisseriadas: práticas compartilhadas em cartas de professores e professoras em territórios rurais/ Luciana Rodrigues de Souza. – Campo Grande, MS: UEMS, 2019.
165f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade do Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019.

Orientadora: Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira.

1. Práticas reflexivas 2. Educação do/no campo 3. Classes multisseriadas I. Nogueira, Eliane Greice Davanço II Título

CDD 23. ed. - 372.4

LUCIANA RODRIGUES DE SOUZA

**ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS: PRÁTICAS
COMPARTILHADAS EM CARTAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS EM
TERRITÓRIOS RURAIS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores

Aprovada em __/__/__

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira (orientadora)
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS).

Profa. Dra. Iara Augusta da Silva
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS).

Profa. Dra. Rosaura Angélica Soligo

AGRADECIMENTOS

A Deus agradeço pelo princípio de tudo, por ter me presenteado com o dom da vida e por sua presença protetora e inspiradora em todos os momentos.

À minha mestre orientadora, que sempre me deixou livre para escolher as sementes que dispensaria para cultivo da pesquisa, pois sabia que a liberdade gera crescimento, e sempre que eu me esquecia de algum elemento essencial e acabava murchando me alimentava com sua energia, que comparo aos raios do sol. Sabia que, mesmo em solo árido e com dificuldades de plantio, cultivo e irrigação, eu iria preferir as tâmaras, a figueira e o jequitibá aos eucaliptos. Agradeço pela sutileza nas palavras, pelo olhar de acolhimento, pelo desafio constante pelo florescer, mas não o florescimento óbvio, dos seres vivos que nascem, crescem, se reproduzem e morrem, mas o olhar atento que permite transpor-se, transformar, renascer.

Meus sinceros agradecimentos às professoras e aos professores dos territórios rurais, que participaram ativamente com suas cartas narrativas, enriquecendo as discussões sobre alfabetização em contexto multisseriado. Sem suas histórias, narrativas e valorosas contribuições nada teria brotado nesse solo árido da pesquisa.

À Profa. Dra. Rosaura Soligo, por cultivar em mim o gosto pela escrita, por despertar o desejo de ter voz e vez por meio das dúvidas sobre minhas verdades tão enraizadas e conceitos tão prontos sobre as classes multisseriadas. Sem suas palavras firmes e aprazíveis, jamais teria buscando as sementes de árvores seculares, teria ficado com as sementes de eucaliptos que crescem depressa, todos enfileirados, em posições tão permanentes, que quase não emergem seus galhos e que são hoje preparados somente para corte por sua rentabilidade, não que não seja exuberante as plantações de eucaliptos, tudo tem sua beleza e seu fim, mas os sentidos que eu buscava estava em outras árvores. Sim, obrigada por provocar uma devastação em minha floresta de concepções tristemente plantadas pela imposição, pelo fracasso e pela falta de conhecimento.

À Iara da Silva, por sua forma tão respeitosa de opinar, pelo zelo metodológico ao olhar de forma minuciosa todo relatório de pesquisa e por oferecer um pouco de seu riquíssimo conhecimento para florescimento dessa pesquisa. Obrigada por derrubar as folhas velhas sem alardes e, assim, muitas outras folhas brotaram.

A meu filho Luiz Henrique, minha razão em querer um filho melhor para o mundo, que me ensinou a ver com os olhos da equalização, que me mostrou que o bom mesmo dessa vida é não ter nem ouro e nem prata, mas conhecer os tesouros que há dentro de cada um de nós.

Ao Sérgio, pela calma, paciência, parceria e carinho, acrescentando diariamente como ingrediente principal o seu amor no preparo de minhas marmitas que garantiam diariamente energia e satisfação para que eu continuasse firme, alimentada e saudável. Sem contar os puxões de orelhas que serviam como incentivo em momentos de desespero, quando do solo da pesquisa nada brotava ou quando as cartas simplesmente não chegavam. Obrigada, querido.

Ao meu pai Hélio Siqueira de Souza (*in memoriam*), que mesmo não estando neste plano se faz presente em minhas recordações.

À minha mãe, pelo amor, carinho e exemplos de mulher forte e batalhadora, que mesmo com nossas formas de pensar tão distintas sempre me inspirou a resistir, enxugar as lágrimas e a lutar.

Aos meus irmãos, sobrinhos e cunhada, os quais comparo com o nicho ecológico, pessoas, espécies diversas que contribuíram para minha sobrevivência durante a pesquisa. Embora sejamos tão diferentes, e não compreendessem muito bem “para que estudar tanto”, sabiam que de vez em quando era necessário me levarem para longe dos estudos, momentos que me distraíam quando eu mais precisava respirar novos ares. Assim, ao retornar para escrita/pesquisa sentia meu coração cheio de seivas de carinho alimentada por boas risadas. Obrigada pelos momentos de abrigo em nosso nicho familiar.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisas em Narrativas Formativas (Gepenaf), que foi e é essencial na minha formação profissional. À coordenadora do grupo, Profa Dra. Eliane Greice, e aos demais amigos integrantes, minha gratidão. Obrigada por adubar minhas ideias e por compartilhar comigo suas práticas, pesquisas, leituras e argumentações teóricas que muito contribuíram para meu enraizamento com o método autobiográfico, com as narrativas e com a pesquisa. A vocês minha gratidão.

Aos fotógrafos profissionais e amadores, Luana Rezende, Henrique Arakaki, Viviany Borges, Thaís Borges e Lucimar Faustino, que contribuíram com seus olhares ímpares para compor cenários representativos da beleza dos territórios rurais do município de Campo Grande/MS. Vocês conseguiram captar a essência do que eu buscava mostrar, a vocês toda minha admiração e encantamento pelas imagens que dão o tom ora preto e branco, ora colorido do percurso de cultivo, amadurecimento e colheita dessa pesquisa.

À Vivy, pessoa de afeto puro e espontâneo, menina doce e sorridente que esteve e está presente em todos os momentos, que me ouviu, orientou, discordou, contribui, compartilhou, sorriu, sempre sorriu e me ajudou a me conectar com minha sensibilidade interna, a remexer com o solo da autoconfiança. Obrigada por fazer parte da minha história.

À Soraya Fadul, por sempre me lembrar das possibilidades de aprender consigo mesmo, de acreditar e escrever a própria história, de emergir e romper de forma sinuosa e não fraca e frágil. Obrigada por acreditar em mim, quando eu ainda estava lá bem no fundo da terra, sem vida, murchando.

À Profa. Dra. Sandra Novais Sousa, por ser um esteio firme para essa árvore já com tronco meio frágil, muitas vezes sem saber para onde enraizar. Obrigada por todo o auxílio durante o cultivo da pesquisa.

Agradeço também a cada adversidade que aconteceu no percurso desses dois anos as quais não citarei aqui, mas que cooperaram decisivamente para a construção dessa pesquisa.

SOUZA, Luciana Rodrigues de. **Alfabetização em classes multisseriadas: práticas compartilhadas em cartas de professores e professoras em territórios rurais**. 2019. 166f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande/MS, 2019.

RESUMO

O tema central desta pesquisa é a prática reflexiva de professores e professoras alfabetizadores(as) em classes multisseriadas. Essas classes têm suas singularidades, por oferecer atendimento aos estudantes em agrupamentos com diferentes faixas etárias no mesmo espaço e tempo, por estarem localizadas em territórios rurais e, muitas vezes, consistirem na única opção de garantia de direito e acesso ao conhecimento no local onde se vive. As relações de ensino e aprendizagem que se processam nesse contexto se constituem em grandes desafios para esses professores e professoras no momento de alfabetizar. A pesquisa propôs investigar como a escrita e troca de cartas podem contribuir para a prática reflexiva de professores e professoras em classes multisseriadas. Delineou-se como objetivo geral: investigar as práticas utilizadas por professores (as) alfabetizadores da educação do campo, tanto no que se refere às práticas exitosas quanto aos desafios e dificuldades mais encontrados em seu trabalho docente. Assim nesse processo investigativo, foi proposto a escrita e troca de cartas, visando conhecer a história desses sujeitos, que muitas vezes está atrelada à história das escolas lócus de pesquisa, analisando as contribuições da escrita narrativa para a prática reflexiva desses professores e professoras e para produção de saberes compartilhados. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada no método (auto)biográfico e na utilização de cartas como instrumento de produção de dados e de formação. Contou-se com seis sujeitos colaboradores, e os dados foram organizados em três eixos de análises, assim intitulados: Tempo I - Desabrochando os estolões - que consistiu na pré-análise e leitura cruzada do perfil dos sujeitos colaboradores, trazendo as singularidades desses sujeitos e das escolas lócus da pesquisa; Tempo II - Leitura temática - traz a organização e a descrição dos dados, compondo a leitura temática e os fatores primordiais para alfabetizar reelaborados por esses professores e professoras em suas cartas a partir das conflitualidades presentes no processo de alfabetização; Tempo III - Tempo de florescer - integra o corpus das narrativas e desvela as cartas como objeto de formação que traz contribuições para prática reflexiva, posiciona os sujeitos colaboradores como produtores de conhecimentos por meio das lições práticas elencadas nos dois quadros básicos descritos na pesquisa, cujas contribuições permeiam tanto o que já fazem como o que deveria ser feito para melhorar a qualidade do ensino. Como resultados, aponta-se que, embora as classes multisseriadas se processem como formas outras de ensinar, nem todos os sujeitos conseguem romper com as práticas urbanas e de cunho convencional elencadas como mais ajustadas para alfabetizar. Aponta-se ainda que as cartas oportunizam momentos que levam a prática reflexiva, mas o uso desse instrumento deve estar associado a outras práticas de formação continuada, como encontros presenciais, para que o professor e professora alfabetizador (a) possa fortalecer sua ação prática com esse tipo de agrupamentos e com propostas alinhadas pelo grupo aos fatores que floresceram nessa pesquisa a partir das práticas compartilhadas, possibilitando, assim, que novos modos de ensinar e aprender possam germinar na educação do campo.

Palavras-chave: Práticas Reflexivas. Educação do/ no campo. Classes Multisseriadas. Cartas. Método autobiográfico.

SOUZA, Luciana Rodrigues de. **Literacy in multisite classes: shared practices in letters from teachers and teachers in rural territories.** 2019. 166f. Dissertation (Professional Master in Education) - State University of Mato Grosso do Sul, University Unit of Campo Grande, Campo Grande/MS, 2019.

ABSTRACT

The central theme of this research is the reflective practice of teachers and literacy teachers in multisite classes. These classes have their singularities, because they offer assistance to the students in groups with different age groups in the same space and time, because they are located in rural territories and, often, they consist of the only option of guarantee of right and access to the knowledge in the place where lives. The relationships of teaching and learning that take place in this context constitute great challenges for these teachers in the moment of literacy. The research proposed to investigate how the writing and exchange of letters can contribute to the reflective practice of teachers in multi-series classes. It was outlined as a general objective: to investigate the practices used by literacy teachers in rural education, both in terms of successful practices and the challenges and difficulties most encountered in their teaching work. Thus, in this investigative process, it was proposed to write and exchange letters, aiming to know the history of these subjects, which is often linked to the history of the research schools, analyzing the contributions of narrative writing to the reflexive practice of these teachers and to production of shared knowledge. This is a qualitative research, based on the (auto) biographical method and the use of charts as a tool for producing data and training. There were six collaborating subjects, and the data were organized into three axes of analysis, entitled: Time I - Stolen Stolons - which consisted of pre-analysis and cross-reading of the profile of the collaborating subjects, bringing the singularities of these subjects and of research schools; Time II - Thematic Reading - brings the organization and the description of the data, composing the thematic reading and the primordial factors for literacy re-elaborated by these teachers in their letters from the conflictuality present in the literacy process; Time III - Time to flourish - integrates the corpus of narratives and reveals the letters as an object of formation that brings contributions to reflective practice, positions the collaborating subjects as producers of knowledge through the practical lessons listed in the two basic frames described in the research, whose contributions permeate both what they already do and what should be done to improve the quality of teaching. As results, it is pointed out that, although the multiserial classroom are processed as other forms of teaching, not all the subjects can break with the urban practices and of conventional type listed like more adjusted to alphabetize. It is also pointed out that the letters provide moments that lead to reflective practice, but the use of this instrument should be associated with other practices of ongoing formation, such as face-to-face meetings, so that the teacher and literacy teacher can strengthen their practical action with this type of groupings and with proposals aligned by the group with the factors that flourished in this research from the shared practices, thus allowing that new ways of teaching and learning can germinate in the education of the field.

Keywords: Reflective Practices. Education in the field. Multiserial classroom. Letters. Selfbiographical method.

SIGLAS

CformA	-	Curso de Formação de Professoras Alfabetizadoras Via Cartas
Capes	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível Superior
CEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa
CNBB	-	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONTAG	-	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura-
CPT	-	Comissão Pastoral da Terra
DED	-	Divisão de Educação e Diversidade
FEAB	-	Federação dos Estudantes de Agronomia
FETRAF	-	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
Gepenaf	-	Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas
Grafho	-	Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral
MAB		Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	-	Ministério da Educação
MMC	-	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	-	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	-	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Pronacampo	-	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
REME	-	Rede Municipal de Ensino
Secadi	-	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade
Semed:	-	Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS
UFGD	-	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	-	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNB	-	Universidade de Brasília
Unesco:	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	-	Fundo das Nações Unidas para Infância

FIGURAS

Figura 1.	O girassol: Escola Municipal Oito de Dezembro	18
Figura 2.	Os estolões	40
Figura 3.	O Enraizamento do feijoeiro	47
Figura 4.	Extensão: Prof ^ª Onira Santos Rosa: Classes multisseriadas e alojamento dos professores	48
Figura 5.	Esquema da organização do sistema municipal de ensino	52
Figura 6.	Escola Municipal Manoel Gonçalves Martins – Sede Sítio Itaim	57
Figura 7.	Extensão: Prof ^ª Onira Santos Rosa: mangueira que cobre o pátio	61
Figura 8	A tempestade: Zona Rural de Campo Grande/MS	82
Figura 9	A bonança: zona rural de Campo Grande/MS	83
Figura 10	Rosas: Zona Rural de Campo Grande/MS	111
Figura 11.	Tempo de florescer	116

QUADROS

Quadro 1	Cronologia da educação do campo	26
Quadro 2	Produções encontradas sobre a temática de pesquisa	31
Quadro 3	Triangulação de fontes com histórias de vida	44
Quadro 4	Relação das escolas do campo que oferecem ensino em classes multisseriadas e educação infantil em 2017 - Campo Grande/MS	50
Quadro 5	Colaboradores - <i>locus</i> de pesquisa	59
Quadro 6	Perfil dos professores e professoras árvores/plantas	63
Quadro 7	Fatores presentes nas narrativas que favorecem a prática docente com relação à alfabetização	106
Quadro 8	Fatores presentes nas narrativas que são primordiais para alfabetização	118

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - DO RURAL PARA DO CAMPO: GERMINANDO EM SOLO ÁRIDO	18
1.1 Breve relato sobre os primórdios da educação rural até educação do campo.....	19
1.2 Mapeamento do estado da arte: inflorescências sobre o tema	30
1.2.1 Alfabetização em escolas do/no campo.....	33
1.2.2 Uso de cartas como instrumento de pesquisa e formação.....	36
CAPÍTULO II - OS ESTOLÕES: ENRAIZANDO A PESQUISA NARRATIVA E MÉTODO (AUTO) BIOGRÁFICO	40
2.1 Por que pesquisar a prática dos(as) professores(as): os estolões de uma semente	40
2.2 Campo de investigação: enraizando a pesquisa narrativa	41
2.2.1 Instrumentos de produção de dados: Cartas narrativas	45
2.3 Tempo I: Desabrochando os estolões	47
2.3.1 De onde se fala: locais da pesquisa	48
2.3.2 De quem se fala: os professores e as professoras	61
2.3.3 O que revelam as cartas iniciais	64
CAPÍTULO III - A TEMPESTADE	82
3.1 Tempo II: Leitura temática: Depois da tempestade, vem a bonança	83
3.2 Da formação à prática: lições práticas a compartilhar sobre alfabetização nas classes multisseriadas.....	93
CAPÍTULO IV - O FLORESCIMENTO DE PERCURSOS E APRENDIZAGENS A PARTIR DAS CARTAS NARRATIVAS	111
4.1 Tempo III: Germinando a Alfabetização	112
4.2 Tempo de florescer	116
4.3 Árvores que dão frutos e árvores que não dão frutos.....	125
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	144
Apêndice A. Proposta de Intervenção.....	145

ANEXOS	153
Anexo A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE-.....	154
Anexo B. Declaração Institucional	156
Anexo C. Declaração Institucional	157
Anexo D. Parecer do Conselho de Ética - Plataforma Brasil	158
POSFÁCIO	161

INTRODUÇÃO

Raízes da alma que invadem o nosso ser, que ramifica e frutifica; transformando o nosso pensamento em bons frutos, para que sejamos fortes e seguros; para lutar e vencer as adversidades; e os obstáculos que se opõe em nossa árvore, árvore da própria história.
(SILVA, 2017)

A escolha da epígrafe inicial tem a pretensão de contar um pouco a história dessa dissertação. Segundo a afirmação de Rafael Monteiro da Silva, tudo começa quando “decidimos lutar e vencer as adversidades e os obstáculos que se opõe em nossa árvore, árvore da própria história”, assim também aconteceu comigo quando decidi ramificar e frutificar novos pensamentos, novas práticas docentes que podem convergir, distorcer ou torná-la outra.

A história da minha árvore, intitulada por Figueira, inicia-se em 2008, quando fui empossada em um concurso público para o cargo de professora do Ensino Fundamental e escolhi atuar numa escola rural para ministrar aulas no primeiro ano. Porém, no ano posterior, o meu desafio começou ao saber que devido à demanda insuficiente de crianças naquela região iria ministrar aula em uma classe multisseriada. Já no primeiro dia verifiquei que eu não tinha subsídios necessários para desempenhar satisfatoriamente o meu compromisso de alfabetizar os filhos dos trabalhadores rurais.

Nem as minhas raízes constituídas na minha formação inicial e nem mesmo o caule forte e sinuoso das formações continuadas eram capazes de alimentar meu processo de constituição como professora alfabetizadora em território rural, em classes multisseriadas. E dia após dia via meu posicionamento teórico e a minha prática docente murchando, amarelando, minhas folhas despencando, meus galhos se quebrando, deixando-me quase sem vida.

Então, durante uma conversa com uma colega de profissão, recebi o convite para participar do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf) na universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), coordenado pela Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, atualmente orientadora da presente pesquisa. Foi a partir dos encontros que brotou em minha árvore novas compreensões, e assim ramifiquei, frutifiquei, pois encontrei no grupo acolhimento, escuta sensível, integração entre escola básica e universidade, um movimento intenso de valorização dos saberes

docente, de discussão sobre a profissionalidade na perspectiva do sujeito, considerando suas experiências, vivências e o processo de formação a partir das narrativas.

Dessa forma, comecei a escrever, registrar minha prática, fortalecendo meus galhos e vivenciando o que estudiosos descrevem como movimento de fortalecimento da profissão docente a partir da valorização do conhecimento produzido pelo próprio professor. Para Alves (2007) esse movimento foi repercutido no Brasil apoiado nas ideias de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), por meio de estudos centrados na valorização da experiência profissional, reforçando o entendimento de que é possível a produção de conhecimento prático e a compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes.

Diante do contexto de novos modos de se ver, observar e investigar a profissão docente, cenário que vivenciei no grupo Gepenaf por meio da participação nos estudos de diversos autores e concepções teóricas, encontrei nas narrativas biográficas e (auto) biográficas motivos para lutar, enfrentar as adversidades, um modo de viver minha singularidade, permitindo alimentar minha seiva, resistir e revelar nas “escritas do eu” minhas crenças, emoções e representações, reconhecendo-me como pessoa que lida e intervém com a própria realidade. De fato, “[...] as narrativas profissionais e pessoais evidenciam os modos como ocupamos os espaços e como nos relacionamos com o trabalho e com as produções concernentes à arte ou ao ofício de educar.” (SOUZA, 2011, p. 216).

À época em que formulei o projeto de pesquisa, estava realizando o Curso de Formação de Professoras Alfabetizadoras Via Cartas (CformA), ministrado pela Profa. Dra. Rosaura Soligo, um curso de aprofundamento sobre o conhecimento didático relacionado à alfabetização, realizado a distância por meio de correspondências on-line em formato de cartas, que são o material central para formação dos docentes participantes.

Ao ser aprovada para o mestrado, no dia da entrevista à Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, anunciei que minha inspiração no uso de cartas como instrumento de pesquisa é proveniente da minha participação nesse curso, e ao conhecer o trabalho de Rosaura Soligo tive a oportunidade de ler algumas de suas publicações (dissertação e tese), o que de certo modo requalificaram o meu desejo de investigar o uso dessas cartas endereçadas a professores e professoras em territórios rurais. Eu estava passando por um processo formativo intenso que me ajudou a impulsionar as

transformações que se faziam necessárias a minha prática pedagógica e também para minha vida pessoal.

Tanto a participação no CformA como o contato constante com o grupo Gepenaf e com método (auto) biográfico foram como gotas de orvalho que alimentavam minhas raízes, transformando o meu pensamento, dando-me força e segurança para arvorear, ramificar meus galhos e semear novos frutos.

Para os propósitos dessa pesquisa tudo começou a desenvolver, desabrochando o tema central: **alfabetização em classes multisseriadas e práticas compartilhadas em cartas de professores e professoras em territórios rurais**

A construção do texto tem vinculação metafórica ao homem rural, homem do campo, e ao trabalho com a terra, sendo propositiva a intencionalidade de relacionar processo de plantio, a terra, as árvores e as plantas ao processo de escrita investigou as práticas utilizadas por professores(as) alfabetizadores da educação do campo, tanto no que se refere às práticas exitosas quanto aos desafios e dificuldades mais encontrados em seu trabalho docente

Assim, as etapas de sementeira, crescimento e desenvolvimento das plantas, os fatores internos e externos, torrões, solo árido e intempéries são mencionados retratando todo o processo investigativo. Entretanto, o objeto central da investigação nessa pesquisa é a germinação, o florescimento, as inflorescências, os frutos, ou seja, como a escrita e troca de cartas podem contribuir para prática reflexiva de professores e professoras do campo que alfabetizam em classes multisseriadas.

Dessa forma, o presente texto está assim dividido: o primeiro capítulo aborda aspectos históricos, políticos e sociais que estiveram presentes na educação desde primórdios da educação rural até os dias atuais, enfatizando aspectos distintos que se relacionam e se referem ao termo rural e que posteriormente dão origem à sua nomenclatura atual. Relata brevemente marcos normativos dessa transição da educação rural para educação do campo, comparando esse percurso histórico marcado por lutas a etapas de germinação das plantas. A escrita é provocativa e a analogia marcante nesse capítulo é sobre o que germinou, mas também sobre o que poderia ter germinado em territórios rurais. Assim, novas sementes tendem a brotar, sementes essas que comparo à produção de conhecimento, estudos e pesquisas que floresceram. Desse modo, já no primeiro capítulo podemos constatar os elementos que constituem o solo da educação do campo por meio de um breve mapeamento do estado da arte sobre o tema e a relevância dessa pesquisa.

No segundo capítulo, explico o porquê da escolha das narrativas como metodologia da pesquisa e o uso das cartas como instrumento para produção de dados. Revelo o perfil dos participantes e as principais características físicas, culturais e históricas dos *locus* da pesquisa reveladas nas narrativas dos colaboradores e também pela interação oral (relatos) de outros sujeitos (antigos moradores, estudantes e funcionários) que também viveram e rememoraram esse percurso histórico. Os participantes também assumem pseudônimos de árvores e plantas ao assinarem suas cartas narrativas e, nesse momento, ao receber as primeiras cartas inicio a análise das narrativas, movimento que Souza (2014) chama de tempo I: Análise - pré-análise e leitura cruzada, etapa que comparo a estolões, um desabrochar constante de uma espécie, enraizando pontos pelos quais despontam ramos em movimentos circulares e não circulares que exigem da pesquisadora um olhar minucioso, que busca interpretar essas ramificações ora interligadas e ora interdependentes, que podem interpenetrar uns com os outros, produzindo o enraizamento da pesquisa.

O capítulo três se concebe a partir da carta dois, e muitas tempestades são anunciadas. Os ventos fortes exibem alardes da prática docente e as intempéries, condições desfavoráveis são reveladas, entre elas a formação inicial e continuada, pois há poucos indícios de que essas formações contribuam para produzir novos jeitos de ensinar e aprender. O tempo fecha neste capítulo, a tempestade de dúvidas é bem vinda e traz alguns indicativos de bonança, fatores que brotam das narrativas e que podem favorecer as práticas de alfabetização em contexto multisseriado.

Nesse ponto, é importante descrever que o cultivo dessa dissertação teve um novo recomeço, que se deu após o momento da qualificação, um movimento que permite arrancar a erva daninha, corrigir o solo, adubar os estolões que vingaram, pois nada nasce pronto, e é o aprimoramento do cultivo das ideias e dos conceitos que permite chegar ao florescimento e aos frutos. Inicialmente, a alfabetização era o tema central da pesquisa, mas o teor das cartas deu outro tom para a produção do texto, deslocando-o para a prática reflexiva de professores e professoras alfabetizadores em classes multisseriadas.

Assim, o cultivo da pesquisa expandiu-se, com o auxílio de outras mãos, que também trabalharam a terra, permitindo que novos olhares, vindos de outros semeadores de saberes, entremeassem na pesquisa. Novos enraizamentos emergiram no último capítulo, trazendo o florescer e, posteriormente, os frutos, por meio da análise do Tempo III. Os dados que compõem as últimas cartas revelam a potencialidade desse

instrumento, não como um recurso único, mas associado a um processo de formação coletiva, contextualizado no âmbito da formação reflexiva, ou seja, aponta como resultado as contribuições da escrita reflexiva para atuação práticas de professores e professoras em classes multisseriadas.

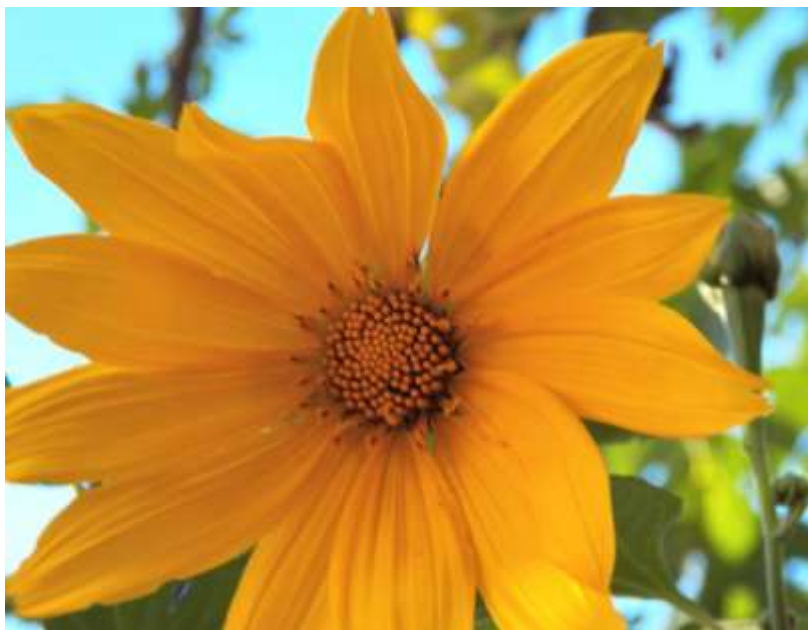
O último capítulo apresenta, dessa forma, a experiência do uso das cartas como instrumento de formação e autoformação centrado nas narrativas escritas e compartilhadas por professores e professoras alfabetizadores em contexto de multisseriação, buscando responder à pergunta que norteou essa investigação. Mostra que a abertura para esse processo reflexivo depende muito de cada sujeito, pois, ao mesmo tempo em que é possível ter ganhos individuais com a escrita narrativa, tornando a prática reflexiva, as cartas por si só não dão conta de modificar a prática de muitos professores e professoras alfabetizadores, que ainda é baseada nos moldes urbanos e de cunho mais convencional.

E para explicar sob outro ponto de vista que as histórias de vida não seguem um curso comum, e nem as pesquisas baseadas nesse método, essa investigação termina mostrando o que brotou nos olhares, sorrisos e vozes de quem com ela contribuiu, de quem dela participou, de quem dela foi coautor, de quem nela acreditou e sabe que a educação do campo pode e deve florescer. Portanto, o posfácio, um tipo de texto não muito comum, brota ao final, mostrando minhas impressões acerca de olhares que dizem mais que a escrita. E, para terminar, duas novas cartas surgem elucidando que é possível brotar práticas outras, cultivadas no coletivo, na aprendizagem do eu com outro.

CAPÍTULO I

DO RURAL PARA DO CAMPO: GERMINANDO EM SOLO ÁRIDO

Figura 1. O girassol: Escola Municipal Oito de Dezembro



Fonte: Fotografia feita por Luana Rezende

*“Cada nascer do sol é possibilidade de flor”
(GERHARDT, 2017)*

O mundo rural floresceu sua importância para a economia brasileira, entretanto, o atendimento às populações dos territórios rurais continua marcado pelo “desenflorar” de seus direitos, pelo esquecimento, pela marginalização e pela luta constante por reconhecimento por parte do Estado para germinar em solo árido.

Para compreender o momento atual da educação do campo é preciso conhecer e reconhecer o passado, considerando os momentos, o espaço, o tempo vivido, os atores sociais, bem como todas as características, especificidades e necessidades de cada época.

As demandas atuais inerentes à educação rural, hoje educação do campo, são complexas e, analogamente, são como torrões de terra endurecidos, impróprios para as sementes, devido a fatores externos que demonstram a aridez desse solo, como: agropecuária predatória das empresas que só visam lucro, devastação das florestas e da vegetação nativa, plantio e cultivo a base de herbicidas e agrotóxicos, atentados aos

integrantes de movimentos sociais e indígenas, degradação da natureza, dos rios, dos cerrados, e a inevitável morte do solo, das águas e, conseqüentemente, a ameaça de extinção do homem rural.

Essas fissuras preocupam o semeador, mas existem outras interferências que marcam o panorama da educação nos territórios rurais e fazem brotar dúvidas: como os professores e professoras em territórios rurais cultivam a semente do conhecimento? Como irrigam a aridez desse solo? Como é a prática docente cotidiana? Como se realiza e se reproduz? Como têm florescido os estudos e pesquisas no campo acadêmico?

Parafraseando a autora da epígrafe: “é na possibilidade de flores em cada amanhecer” que essa pesquisa se materializa, pois tanto as peculiaridades como as intempéries estão diretamente ligadas à germinação da educação rural, revelando que o sol aqueceu a possibilidade de flores no coração dos atores sociais, representantes dos movimentos de trabalhadores rurais sem-terra, do homem rural, dos(as) professores(as), dos(as) estudiosos(as) e diversos(as) pesquisadores(as), todos e todas incansáveis no cultivo da constituição da educação rural e posteriormente a educação do/no¹ campo. Historicamente, suas lutas e ações foram estampadas, impondo novas políticas, protagonizando o cultivo das sementes que germinaram, mas mostram que ainda há muito a ser plantado no solo árido da educação do campo para garantir o direito de aprendizagem dos estudantes em territórios rurais.

Na perspectiva de demonstrar, compreender e refletir sobre os principais movimentos e políticas públicas que caracterizaram a concepção de educação do rural e posteriormente educação do campo, são descritos, de forma breve, no primeiro item desse capítulo, a ordem de ocorrência desses fatos caracterizando num recorte temporal as transformações políticas mais pontuais com início em 1920 até 2018.

1.1 Breve relato sobre os primórdios da educação rural até educação do campo

A educação do campo é um conceito atual no Brasil, construído a partir de percursos históricos mediados por relações sociais, políticas, econômicas e culturais que ao longo da história consolidam a transposição de rural para campo. Fazendo uma analogia à citação de Genifer Gerhardt, a semente que cai em solo improdutivo dificilmente germinará, mas o que faz a semente brotar é a vontade, o querer não só de

¹ Os termos “do” e “no” campo serão melhor detalhados no próximo item amparados pelas colocações de Caldart (2005).

um, mas de muitos. Assim também é educação rural: uma semente que caiu em solo árido e que quase ficou enterrada, só germinou depois de muitos enfiamentos e hoje é educação das ruralidades, é educação de todos, é educação do campo. Para compreender os movimentos precursores dessa trajetória, é preciso se reportar aos séculos anteriores traçando uma breve síntese.

O território brasileiro, até 1920 era majoritariamente agrário e extrativista, e a base da economia era o meio rural. Embora a maior parte da população brasileira vivesse no campo, não havia uma preocupação em escolarizar “gente da roça” (LEITE, 1999 apud CARDOSO JÚNIOR, 2009, p.20).

A educação, até primeira década do século XX, era privilégio de poucos, a demanda escolar era predominantemente oriunda das classes médias, sinônimo de ascensão social e prestígio. As técnicas de trabalho e cultivo eram arcaicas no cenário rural e não exigiam preparação e nem mesmo alfabetização por parte da população do campo, o que contribuiu para o silenciamento de propostas para educação rural.

Dessa forma, a educação rural foi concebida a partir das iniciativas descentralizadas e em meio à desestrutura, sem apoio do Estado e sem nenhuma evidência nos textos constitucionais de 1824 e 1891 sobre medidas que assegurassem o direito à educação voltada aos menores das regiões rurais.

Foi a partir do movimento migratório dos anos de 1910/1920 que se inicia o processo de industrialização e conseqüentemente a saída numerosa de pessoas da zona rural, recorrendo à zona urbana à procura de melhores condições de vida e demonstrando a insatisfação desses povos. Dessa forma, a educação rural começou a ter maior evidência, pois, para conter o processo de êxodo rural surge o Ruralismo Pedagógico, que previa uma política educacional destinada à escolarização rural com vista a expectativas vinculadas e comprometidas com a visão urbano-industrial.

Décadas posteriores foram marcadas por políticas de contenção ao deslocamento do campo para cidade, em que as propostas educacionais tinham o intuito de manter o homem do campo no campo, o que não surtiu efeito esperado, já que o rural divergia do urbano, que era sinônimo de progresso, civilização e modernidade. Outra contradição foi a atenção dada à educação rural pelo Estado conforme as colocações de Damasceno e Beserra (2004):

A despeito de tímidas iniciativas no final do século XIX, é somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente —

o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial. (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p.75).

Nessa dinâmica, a ideologia do progresso é mais convincente e impulsiona o processo de industrialização que ganhou força nas décadas de 1950/1960. A população rural se vê gradativamente reduzida, entretanto, na contramão desse processo surgem iniciativas das grandes potências consideradas desenvolvidas, como as instituições norte-americanas que patrocinaram projetos de educação rural com objetivo de valorizar as atividades agrícolas em países subdesenvolvidos como o Brasil.

Para Damasceno e Beserra (2004), o esforço de implantação desses programas de educação rural serviu para propagar ideologias inversas às preconizadas pelo governo americano. Portanto, o que germinou “[...] numa sociedade marcada por extraordinária desigualdade social” foi a semente da “[...] mobilização dessas populações rurais já vítimas da modernização no campo.” (DAMASCENO E BESERRA, 2004, p.76).

O currículo da escola rural era basicamente voltado para ensino profissionalizante agrícola, com objetivo de aumentar a produção rural e para manter a obediência e brandura do homem simples, um homem considerado pacato e passivo, que aceita as imposições e que desconhece seus direitos. No ordenamento jurídico brasileiro, a educação rural remete às primeiras décadas do século XX, de acordo com informações retiradas do Parecer CNE nº 36, de 4 de dezembro de 2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que revelam:

[...] um período de intenso debate que, se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos *anaes* dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período. (BRASIL, 2001, p. 9).

Dessa forma, as políticas que até então não mencionavam educação rural, pois não havia ações que assegurassem a implantação e muito menos a manutenção das escolas rurais, de repente passam a apontar a educação rural como uma “[...] poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola, e, ao mesmo tempo, à transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos” (BRASIL, 2001, p. 9).

Entretanto, o que ocorreu acentuadamente foi uma quebra de harmonia na ordem social decorrente de tensões, conflitos, insatisfações e, conseqüentemente, uma baixa produtividade do campo. As colocações de Rodriguez (2013, p.13) reforçam essa afirmação: “[...] as escassas políticas públicas destinadas à atenção das comunidades que moram no campo contribuíram, por um lado, com o processo de êxodo rural, mas por lado, incentivaram o acirramento dos conflitos entre as classes sociais”.

Vale salientar que movimentos sociais articulados com partidos de esquerda e aliados à igreja católica começaram a produzir um modelo de educação bem distinto dos modelos imperialistas do governo americano. A participação intensa dos moradores de áreas rurais expunha um contexto de preocupação com um ensino que relacionasse as diferentes áreas do conhecimento, provocando articulações que vão muito além da mão de obra para o trabalho.

São marcos históricos a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946), a Constituição de 1967, Movimento Renovador, Manifesto dos Pioneiros, a Emenda Constitucional de 24 de janeiro de 1967, que previa a escolarização dos cidadãos brasileiros e a obrigatoriedade das empresas, inclusive das agrícolas e industriais, oferecerem ensino primário gratuito aos seus empregados e filhos destes.

A educação do rural então ocupa espaço na Constituição Federal de 1988, ao determinar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola para todos, e proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente de os cidadãos residirem em áreas urbanas ou rurais. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) previa o direito à educação, todavia não assegurava seu cumprimento, até porque as políticas públicas nem sempre priorizaram a educação rural. Porém, a educação rural começava a ganhar uma nova dimensão, a escolinha de outrora, moldada para preparação profissional dos trabalhadores da agricultura, começava a discutir a necessidade de emancipação dos povos do campo e de valorização dos saberes culturais em contexto rurais.

Outros movimentos começam a ser protagonizados pelos trabalhadores rurais, trabalhadores que comparo a sementes lançadas em solo árido. Assim, o improvável acontece, a semente germina e pequenas organizações começam a nascer contrariando a afirmação de que esses trabalhadores eram incapazes de se organizar politicamente e reivindicar seus direitos. É nesse contexto de enfretamento que ocorre a criação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, movimento que impulsionou a construção

coletiva, junto a outros movimentos sociais e sindicais de uma proposta de educação que se opunha a educação rural vigente.

Na década de 1990, esses movimentos sociais acirraram os conflitos entre as classes sociais e provocaram forte embate com governo. São eles: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Via Campesina Brasil, o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Pastoral da Juventude Rural, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Federação dos Estudantes de Agronomia (FEAB), o Movimento Sindical do Campo, especialmente o vinculado à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) e à Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF). (RODRIGUEZ, 2013).

Anos depois a Lei 9.393/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Artigo 28, institui medidas necessárias para adaptar a oferta de educação básica para população que reside no campo, reforçando a necessidade de contemplar os interesses dos estudantes do campo no currículo. Dessa forma as escolas rurais passaram a ter sua especificidade reconhecida por lei e repensadas, já que seu público alvo almejava uma escola do campo de qualidade, capaz de instruir os moradores de territórios rurais não somente para o trabalho agrícola, mas prover acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Direito esse previsto, conforme o Artigo 22 da LDB:

A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 2007, p.28).

A educação do campo atualmente é uma modalidade de ensino da Educação básica e sua essência originou-se de concepções distintas, como o modelo produtivo/agrícola, que segue a lógica do capitalismo, e as lutas ligadas a fatores de ordem social e ao trabalho na terra, terra essa da qual todos nós extraímos nossa subsistência.

Uma trajetória de insatisfações, de busca constante pela instauração da qualidade na educação, pelo direito de acesso à educação, propondo uma nova abordagem epistemológica para essas mudanças sociais, que vêm ocorrendo a partir desse intenso debate sobre os territórios rurais e repercutem no ano de 1998 com a conferência

Nacional “por uma Educação do Campo” e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério (FUNDEF).

Para Rodrigues e Santos (2012, p.143), é a partir desses debates e das tensões desses movimentos que emerge a expressão “educação do campo”, entendida como “estratégia epistemológica, política e ética que propõe, por um lado, confrontar-se com a ideia de educação rural, e por outro, ampliar o sentido historicamente pensado como sendo características desta educação”.

Caldart (2009) afirma que os movimentos sociais são os verdadeiros protagonistas do processo de criação da educação do campo, e que é dessa iniciativa de luta constante que surge a significação do termo “do” campo, que segundo a autora “[..] não é para e nem mesmo com”: é dos trabalhadores, isso quer dizer que educação do campo está sendo construída pelos próprios povos do campo.

Neste ponto, é pertinente retomar o diálogo com Caldart (2009) em sua defesa sobre o que autora chama de fenômeno da educação do campo, pois os termos “do” e “no” são significações emblemáticas que constituem os elementos identitários dos territórios rurais. Para a autora, “do” significa que “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a sua cultura, e suas necessidades humanas e sociais” e a Educação “no” consiste em: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”. (CALDART, 2005, p. 27).

Predominam no discurso atual os termos “do” e “no” campo. Entretanto, educação do campo remete a um modelo em construção, evidenciando o que os autores Arroyo e Fernandes (1999, p.10) atestam: “[...] educação escolar perpassa do período rural para educação “no” campo e assume a condição “do” campo.

Rodriguez (2013) menciona que o termo campo teve sua ascensão em 1997, a partir do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I Enera), promovido por entidades como MST, UNB, Unesco, Unicef e CNBB, cuja interpretação esclarece as formas de organização social e cultural voltadas para meio ambiente e agricultura familiar.

Muitos autores corroboram com Rodriguez (2013, p.15) quando ela anuncia que o conceito de educação do campo está vinculado a “campo, cultura do campo, desenvolvimento sustentável, integração social, reurbanização”, e que a palavra campo não deve ser entendida como espaço físico-geográfico, mas como espaço sociocultural. Logo, a consolidação da terminologia educação do campo se concretizou baseada em princípios de valorização dos recursos do meio, integração, participação e

contextualização, e alicerçada na luta por direitos, tensões e conflitos, superando o conceito de educação rural.

Alguns autores (ARAÚJO, 2012; RODRIGUEZ, 2013) relatam que educação do campo traz em seu bojo não somente uma nova nomenclatura, mas o reconhecimento de outros povos que também habitaram e habitam o campo, mas que as condições sociais, ao longo da história, foram negligenciadas. Para esses autores, não há uma transição, nem superação, mas uma ampliação na concepção de rural.

Para Araújo (2012), o termo educação do campo incorpora as diversas ruralidades dos sujeitos que moram e trabalham neste contexto, povos que foram excluídos do contrato social da modernidade, ou seja, os quilombolas, indígenas, família de agricultores, extrativistas e ribeirinhos, comunidades e grupos que historicamente foram silenciados, marginalizados e/ou esquecidos pela poder público. Para quem ficou e resistiu, coube lutar, germinar em solo árido e transformar a escola pública rural em escola do campo.

O novo rural traz o sentido de integração das diversas ruralidades, um projeto de educação que inclui indistintamente os povos do campo, que valoriza suas características históricas, que reconhece suas precariedades, mas, sobretudo que luta pela terna igualdade social.

Ressignificar os sentidos não é apenas produzir um novo rural, uma nova roupagem, mas combater a visão produtivista dominante, é buscar construção de um modelo de educação do campo que almeje por mudanças na política agrícola do país, é conceber que é possível um projeto de emancipação social e política integrando as reais necessidades e interesses dos povos do campo e lutar para restabelecer a igualdade das ações públicas, que durante muito tempo foram omissas, inadequadas ou inexistentes para realidade do meio rural.

É de suma importância para sociedade e para os profissionais que atuam na educação do campo reconheçam que o próprio termo rural assume diferentes sentidos, retratando a educação rural sob diversos olhares, necessidades e funções em épocas distintas, formando assim a identidade dos sujeitos sociais, que está diretamente vinculada com a cultura de cada região, com o meio e com as relações mediadas pelo trabalho em territórios rurais.

Sua ampliação se deu após outros eventos também oriundos dos mais diversos movimentos sociais, de ações e documentos oficiais com destaque para cronologia que trago no Quadro 1.

Quadro 1. Cronologia da educação do campo

Ano	Documentos/movimentos/leis sobre Educação do Campo
1946	Lei Orgânica do Ensino Agrícola
1967	Emenda constitucional de 24 de janeiro de 1967
1970	MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização
1984	Criação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
1988	Constituição Federal
1996	LDB: artigos: 28º, 22º, 23º e 26º
1997	I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I Enera)
1998	I Conferência Nacional por Educação Básica do Campo e articulação Nacional por uma Educação do Campo, constituídas por representantes das secretarias Executiva da Conferência UNICEF, UNESCO, CNBB (CPT, CIMI, MEB), MST (ITERRA) e UnB (GTRA).
1998	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA/INCRA/MDA
2001/2011	PNE: metas específicas para educação da população campesina
2002	Diretrizes Nacionais para Educação do Campo Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002.
2004	Educação do campo passou a fazer parte da agenda educacional nacional com elaboração do II Plano Nacional de Reforma Agrária com participação dos movimentos sociais. II Conferência Nacional de Educação do Campo
2004	Criação do SECAD- Secretaria de Educação continuada Alfabetização e diversidade
2005	I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo MEC/MDA
2007	Implantação do PRONACAMPO – SECAD/MEC- Curso de Licenciatura para Educação do campo
2008	Diretrizes complementares Operacionais para o Campo
2009	Procampo: programa de formação de professores do campo
2014	PNE (2014-2024): 17 estratégias tratam sobre educação do campo
2014	Lei 12.960 de 27/03/2014: lei que dificulta o fechamento das escolas do campo.

Fonte: dados de pesquisa

O Quadro 1 apresenta novas formas de entender a educação do campo, que vem ganhando destaque no cenário dos debates políticos educacionais, mostrando a luta pela construção de uma escola pública de qualidade no âmbito nacional. As conquistas refletem formas de organização social e cultural que ampliam o conceito por meio de

eventos e movimentos sociais, documentos e ações oficiais, permeando políticas públicas e programas governamentais que incorporam esta nova concepção.

É importante destacar que o conjunto de leis e regulamentos educacionais descritos no Quadro 1 versam sobre o fortalecimento da escola pública, considerando as iniciativas voltadas para educação do campo, subsidiados por documentos que expressam o direcionamento político educacional no país e se constituem como conjunto de políticas importantes para educação brasileira e campesina. Com destaque para o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024, que, embora fundamentado essencialmente a partir de ideias urbanas, traz em seu bojo 17 estratégias que tratam sobre educação do campo, quilombola e indígena. Todavia, Santos (2018) ressalta que há poucos avanços em termos de garantia e elevação do direito à educação do campo no texto do PNE (2014–2024), como por exemplo, a ausência de metas/ estratégias específicas para o ensino multisseriado: “[...] a multissérie não é objeto de atenção do PNE (2014–2024) (BRASIL, 2014b), seja para sua manutenção, seja para sua extinção. (SANTOS, 2018, p. 204).

Dos documentos analisados emergem tensões, pois, ainda que as classes multisseriadas sejam um tipo de organização recorrente em muitos estados do Brasil, essa especificidade não é mencionada no Plano Nacional de Educação vigente, que serve como balizador para criação dos planos estaduais e municipais.

No município de Campo Grande/MS, o que ocorre é o fechamento de classes multisseriadas, conforme narrativas dos colaboradores dessa pesquisa e dados da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Dessa forma, a Lei 12.960, de 27 de março de 2014 (BRASIL, 2014), que dificulta o fechamento das escolas do campo, problematiza um olhar muito singular para territórios rurais, lócus dessa pesquisa, mostrando a preocupação com a diminuição no número de classes multisseriadas e estabelecendo um estudo dos impactos da descontinuidade da oferta dessa modalidade.

O material que subsidiou essa breve trajetória educacional nos territórios rurais é considerado como instrumento político de melhorias educacionais, mas também como instrumento de reivindicação do direito da população do campo, refletindo as necessidades do passado que originaram a educação rural e conduziram à do campo, reforçando a função que ela assume e que está diretamente vinculada com sua história e seu desenvolvimento.

História que oscila entre a garantia e não efetivação do direito, que garante sua existência e permanência, ainda que seja diante de pouco investimento em

infraestrutura, que assegura as suas singularidades, porém nem sempre enfrenta os problemas historicamente não resolvidos, ou mal resolvidos, que omite muitas vezes o descaso por parte dos governantes e que acolhe professores leigos e/ou quase sempre despreparados para exercício da docência.

São essas formas tão singulares que demonstram olhares quase sempre desconhecidos para as práticas docentes silenciadas, realizadas em organizações peculiares. Os Artigos 23 e 26 da LDB tratam sobre itens que regulam a organização da educação básica do campo, especificamente sobre grupos não seriados e por alternância regular, definindo a idiossincrasia da matriz curricular que deverá conter, além da base nacional comum, a parte diversificada, respeitando as características regionais e locais.

A despeito da constituição desse cenário, surge o tão especial interesse na busca por respostas para alfabetização, nesses espaços alternativos e inclusivos que são as classes multisseriadas, que resistem desde a educação rural e persistem na educação do campo e que são particularidades dos territórios rurais. É possível encontrar nas práticas exercidas pelos professores e professoras em territórios rurais pistas para solução desses velho-novos impasses existentes na escola rural e que perduram na escola do campo.

Os modos de organização da educação do campo são diferentes, e o atendimento a esta clientela pode integrar agrupamentos em classes multisseriadas, formas de organização específica que asseguram o direito da crianças/estudantes de frequentar a escola no espaço territorial em que ele/ela reside, respeitando sua cultura, cabendo aos órgãos competentes assegurar a qualidade da educação ministrada em classes organizadas sob a forma de multisseriação. O artigo 10 das Diretrizes Complementares do Campo aponta que:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de educadores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente. (BRASIL, 2008, p.81)

No entanto, a precariedade da formação inicial e continuada oferecida aos docentes em territórios rurais tem sido objeto de estudo de pesquisas na área de formação de professores, e tendo em vista a especificidade da alfabetização, que por si mesma consiste em um processo complexo e multifacetado, há poucos indícios de formação continuada específica para professores alfabetizadores em classes multisseriadas na rede municipal de ensino de Campo Grande, capital de Mato Grosso

do Sul, conforme as narrativas dos professores e professoras que formam o grupo de colaboradores da pesquisa.

Muitos professores que atuam em classes multisseriadas revelam que esse sistema tem impactos negativos na aprendizagem dos alunos em especial, dos estudantes em processo de alfabetização, que nem sempre tem o desempenho esperado. Não é uma tarefa fácil articular os conteúdos ensinados às vivências de cada estudante, ainda mais em um cenário onde os professores e professoras não participam de momentos de reflexão sobre as especificidades de sua prática, pois o modelo de formação continuada é urbanizado.

Essas implicações me fazem comparar essa modalidade a sementes em solo árido, desprovidas de condições de cultivo, e a prática docente como gota de orvalho em noite clara, que cai sobre as adversidades e resfria as questões a respeito da constituição histórica da educação rural até sua germinação e constituição em educação do campo. Ao enfrentar os problemas, por menor que seja a umidade, faz brotar propostas pertinentes pelo engajamento dos professores e professoras do campo, empenhados na superação de sua condição atual e com aprendizagem dos estudantes em meio rural.

Ao longo desse capítulo foram levantadas de forma sucinta as políticas e propostas mais relevantes abordadas sobre o prisma do referencial teórico, documental e histórico, não havendo pretensão de um exame mais detalhado e nem de esgotar o tema, mas sim compreender como as políticas e os movimentos sociais contribuíram para germinar as práticas docentes e constituir a educação do campo, conhecer os rumos, impasses e desafios atuais que os professores e professoras alfabetizadores enfrentam ao ministrarem aulas em classes multisseriadas em territórios rurais, com sementes nas mãos.

O desafio desta investigação é responder: como a escrita e troca de cartas podem contribuir para a prática reflexiva de professores e professoras do campo que alfabetizam em classes multisseriadas, a fim de promover a alfabetização dessas crianças? Trata-se de uma pesquisa narrativa, baseada no método (auto) biográfico e na utilização de cartas como instrumento de produção de dados e de formação.

O próximo item desse capítulo traz o detalhamento da pesquisa que tem por marco temporal o período de 2013 a 2018. O critério de incluir estudos/pesquisas/sujeitos nesse ínterim se justifica por dois motivos: o primeiro pela escassez de classes multisseriadas no município de Campo Grande/MS, dessa forma foi necessário estabelecer uma cronologia para que mais professores e professoras

pudessem contribuir com a pesquisa. E o segundo critério para investigação foi análise de produções de conhecimento tais como teses/dissertações/artigos mais recentes. Os estudos no campo acadêmico encontrados sobre a temática nesse período (últimos cinco anos) são descritos de forma mais detalhada, porém, devido à carência de referenciais teóricos que se aproximassem da temática de estudo, foram mencionadas outras produções que estavam fora do marco temporal, uma vez que contribuíam para conceitualizar e ampliar o debate acerca dessas ideias.

A escassez de pesquisas sobre trabalho docente e práticas de alfabetização em classes multisseriadas mostra a complexidade que envolve o tema, tornando pontual o cultivo de ideias sobre os processos de alfabetização em contexto de multisseriação vivenciada por estudantes moradores de áreas rurais, uma vez que “[...] as escolas rurais têm sido marcadas pelo descaso, culminando na persistência dos altos índices de analfabetismo, de defasagem idade/série, de repetência e de evasão escolar com os quais os alunos/sujeitos da roça convivem desde sempre.” (SOUZA; ORRICO; SOUZA, 2018, p. 67)

Mapeados no próximo item e intitulados como movimento de florescimento, os estudos produzidos nos mais diversos contextos de pesquisa sobre educação das ruralidades e educação do/no campo complementam a visão organizacional das demandas que nesse trabalho remetem a tópicos sobre alfabetização em classes multisseriadas e o uso das cartas como pesquisa e formação.

1.2 Mapeamento do estado da arte: inflorescências sobre o tema

A produção de conhecimento sobre o tema está descrita de forma resumida no Quadro 2:

Quadro 2. Produções encontradas sobre a temática de pesquisa

Título/Autor(es)/ano	IES	Tipo			Palavras chave pesquisadas		
		Tese	Dissertação	Artigo	Do Campo	No Campo	Cartas
Educação nas escolas do Campo: bases para construção de uma alternativa para melhorar a qualidade do processo de alfabetização nas turmas multisseriadas do município de Itapicuru-BA (SOUZA, 2015)	UNEB		x		x		
Alfabetização e letramento na prática educativa da educação no campo: estudo de caso em classes multisseriadas (DINIZ, 2014)	UEPB		x			x	
A escola e o espaço dos sujeitos: o ensino-aprendizagem de língua materna no contexto da luta pela terra: um estudo de caso (BERTO, 2006)	UEM		x		x		
Alfabetização na educação do campo: relatos de professores de classes multisseriadas da Ilha de Marajó (CARDOSO JUNIOR, 2009)	PUC/SP		x		x		
A formação docente- na modalidade e formação continuada: pode alterar algumas concepções dos docentes e suas práticas cotidianas? (CARDOSO, 2014)	IFSUL		x				x
O diálogo e a afetividade no contexto da educação infantil: “as pessoas grandes” dizendo a sua palavras (GOELZER, 2014)	UFMS		x				x
Professores da Zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional (FERREIRA, 2014)	UFSCar	x					x
Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire (LIMA, 2015)	UFPB/CE		x				x
Investigando o pensamento narrativo: uma experiência com cartas autobiográficas. (MARTINS; MAGNO, 2016)	UFMT CIPA			x			x
Escola de ensino fundamental como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas: o que dizem as cartas pedagógicas (SILVA; LIMA, 2016)	UFMT CIPA			x			x
A docência em uma escola do campo: narrativas de seus professores (ARAÚJO, 2009)	UFSCar	x			x		
Quem forma quem? Instituição dos sujeitos (SOLIGO, 2007)	Unicamp		x				x
A experiência da escrita no espaço virtual – a voz, a vez, uma conquista talvez (SOLIGO, 2015)	Unicamp	x					x
Educação do Campo: currículo, identidades e culturas (SANTOS, 2015)	UFGD		x		x		
Possibilidades e limites do programa mais educação numa escola do Campo (GARBELINI, 2017)	UFMS		x		x		
Educação do Campo em Paranaíba/MS: reflexões da provinha Brasil sobre na leitura e letramento (FREITAS/2014)	UEMS		x		x		
Curso de Especialização em educação do campo da UFMS como possibilidades para formação continuada na perspectiva dos educadores do campo na modalidade a distância (SOUZA, 2015)	UEMS		x		x		
Cadernos de alunos (Des)velam: o que há de pantaneiro na escola pantaneira? (GONÇALVES, 2018)	UEMS		x		x		

Fontes: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2018); Anais do VII Congresso Brasileiro de Pesquisa Auto (Biográfica) (2016); Portal das Universidades (UEMS/UFGD/UFMS) (2018).

Os estudos sobre educação do campo e classes multisseriadas têm germinado nas últimas décadas adubados por diversos movimentos, como a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, e existe uma preocupação que permeia as primeiras séries, onde o processo de alfabetização se inicia. O processo de alfabetização deve estar vinculado às experiências do aluno para garantir que ele aprenda a ler e a escrever, pois “temos que fazer o movimento de aprender a ler o mundo, a partir das vivências de leitura do mundo, leitura do social, de si mesmo e aí colar o processo de alfabetização” (ARROYO, 1999, p.41).

Assim, para acessar a esses estudos, em um primeiro momento a pesquisa foi direcionada para alfabetização em escolas do/no campo, por meio da palavra-chave: “educação do/no campo”, com a qual obtive 108 resultados, sendo apenas dois (SOUZA FL 2015; DINIZ, 2014) voltados para a alfabetização e os demais para outras áreas do conhecimento (história, matemática, geografia), formação inicial de professores (licenciaturas específicas para educação no/do campo), currículo, políticas, estudos de casos de escolas rurais, entre outros que foram excluídos; especificamente com as palavras “educação do campo”, obtive mais 813 registros, também com apenas 2 diretamente relacionados ao ensino da língua materna, e mesmo estando fora do critério de seleção dos últimos cinco anos e foram mantidos por sua aproximação com tema da pesquisa. (BERTO, 2006; CARDOSO JUNIOR, 2009).

Ainda no Banco de Teses e Dissertações da Capes, a pesquisa foi norteada para trabalhos que tivessem em suas palavras-chave ou títulos o termo “cartas”, obtendo 55 resultados, dentre os quais 4 se aproximaram do uso da carta como instrumento de pesquisa narrativa: Cardoso (2014), Goelzer (2014), Ferreira (2014) e Lima (2015). Os demais tratavam de cartas em um contexto histórico, como fonte de dados da historiografia, analisando cartas de pessoas famosas ou anônimas, mas não escritas intencionalmente como narrativa em um processo de pesquisa.

Nos anais do VII Cipa, única edição do evento em que estes dados são disponibilizados *on line*, procuramos especificamente pesquisas que tivessem utilizado, dentro da abordagem biográfica, cartas como recurso de produção de dados, encontrando, dentre os 6 eixos temáticos do evento, 1 trabalho no Eixo 1 - Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica, de Martins e Magno (2016), e 1 trabalho no Eixo 2 - Espaços formativos, memórias e narrativas, de Silva e Lima (2016).

Em um segundo momento, redimensionei a pesquisa para produções concernentes ao referido tema no estado, acessando o portal das três universidades públicas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), utilizando as mesmas palavras chave já mencionadas. Nesse viés, encontrei 5 trabalhos, sendo 3 provenientes da UEMS, um da UFMS e outro da UFGD, com os seguintes títulos: "Curso de Especialização em educação do campo da UFMS como possibilidades para formação continuada na perspectiva dos educadores do campo na modalidade a distância" (SOUZA, E., 2015); "Educação do Campo em Paranaíba/MS: reflexões sobre leitura e letramento na Provinha Brasil" (FREITAS, 2014); Cadernos de alunos (des)velam: o que há de pantaneiro na escola pantaneira? (GONÇALVES, 2018); "Possibilidades e limites do programa mais educação numa escola do Campo" (GARBELINI NETO, 2017) e "Educação do Campo: Discurso sobre Currículo, identidades e culturas" (SANTOS, 2015),

Nos próximos itens serão descritas considerações sucintas sobre os principais pontos das teses, dissertações e/ou artigos publicados em anais de eventos, mapeadas durante a pesquisa do estado da arte.

1.2.1 Alfabetização em escolas do/no campo

A dissertação de Souza, F. (2015) teve como objetivo analisar os avanços da política nacional para a educação no campo e os obstáculos que a Secretaria Municipal de Educação de Itapicuru- BA vem enfrentando para oferecer uma educação com qualidade nas turmas multisseriadas. A autora caracterizou sua pesquisa como um estudo de caso, utilizando a análise documental e bibliográfica como forma de coleta de dados. Como resultados, apresenta os aspectos históricos, políticos e sociais que estiveram presentes na educação do país e no município pesquisado, concluindo com indicações que considerou pertinentes para a efetivação do direito das crianças do Polo Educacional II do município de Itapicuru a uma alfabetização de qualidade.

Ao mencionar o estado da Bahia, não posso deixar de citar os estudos e trabalhos relevantes que tem florescido nesse território, em especial os projetos de pesquisa-formação desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (Grafho), coordenado pelo Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), com destaque para o projeto "Ruralidades diversas"

(SOUZA, 2012), o qual me permitiu vivenciar contextos educativos rurais diversos, enriquecendo questões sobre a pesquisa bibliográfica e os estudos sobre a ruralidade, presente nesta pesquisa.

Diniz (2014) objetivou compreender a prática docente em classes multisseriadas da educação no campo com relação à alfabetização e à ampliação do letramento. A metodologia foi desenvolvida com base em uma pesquisa qualitativa com natureza etnográfica com ênfase em um estudo de caso em quatro escolas públicas municipais, localizadas na zona rural do município de Campina Grande, Paraíba. Para tanto, realizou entrevistas com quatro professoras dessas classes multisseriadas da educação no campo e observações nos lócus de pesquisa. Apresenta em seus resultados que a educação no campo com classes multisseriadas nas turmas observadas apresentou problemas referentes à alfabetização e ao letramento, muitas vezes impossibilitando a formação de um leitor e escritor proficiente.

A pesquisa de Berto (2006), pautada pelas teorias bakhtinianas e da linguística aplicada, objetivou analisar o ensino e a aprendizagem de língua materna quanto à leitura, à produção textual e à análise linguística, por meio das práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa, em uma escola pública localizada no Assentamento Pontal do Tigre, vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no município de Querência do Norte/PR. Os resultados apontaram para a necessidade da implementação de políticas públicas que atendam a essas realidades específicas, o que demanda ainda muitas discussões acerca das peculiaridades de escolas públicas localizadas em assentamentos, formação de professores e o projeto oficial para educação do campo nesses estabelecimentos.

Cardoso Junior (2009) parte do princípio de que os professores de classes multisseriadas da educação do campo enfrentam grandes desafios no momento de alfabetizar seus alunos. Dessa forma, apresenta como objetivos conhecer o perfil desses professores, descrever as dificuldades de ensino e aprendizagem da linguagem escrita nas séries iniciais e relatar os modos de alfabetização e as projeções para um trabalho docente eficaz. A pesquisa foi realizada com um grupo de 74 professores que atuam na educação do campo em classes multisseriadas no município de Breves/PA, por meio de questionário com perguntas abertas e fechadas. Entre os principais resultados, relata os desafios dos alfabetizadores, classificados como de ordem operacional (ausência de recursos, gestão das classes, dificuldades de transporte) e da ordem das práticas de alfabetização, evidenciando que os professores não se referem a um enfoque teórico

específico para alfabetizar e também não mencionam o uso de práticas voltadas para habilidades metalinguísticas.

A pesquisa de Freitas (2014) teve como finalidade compreender e refletir sobre as propostas das políticas públicas para educação do campo e, concomitantemente, a Provinha Brasil, que é um instrumento avaliativo aplicado pelo Governo Federal que avalia o nível de alfabetização e letramento inicial em turmas de segundo ano do ensino fundamental. O estudo foi realizado a partir do cunho bibliográfico e como resultado verificou-se que a avaliação investigada não contempla nas questões relacionadas ao letramento a existência de políticas públicas e documentos oficiais que consideram a especificidades da educação do campo.

Gonçalves (2018) estuda as práticas de ensino dos professores que atuam em uma classe multisseriada de 1º e 2º anos e a constituição docente frente às especificidades de uma escola municipal pantaneira situada no município de Aquidauana/MS. Os resultados apontam uma desconexão entre os conteúdos ministrados e registrados nos cadernos de alunos, revelando a necessidade de se pensar práticas que partam das diferentes identidades presentes no espaço da sala de aula, promovendo uma educação contextualizada que reconheça os sujeitos em sua diferença, o que requer ações e estratégias que trabalhem a partir das singularidades de cada aluno e do contexto pantaneiro. Assim, a constituição docente implica no encontro de elementos a fim de alcançar o máximo de ocorrência pessoal, para que o docente mobilize seus saberes e os saberes experienciais de seus alunos a fim de possibilitar a aprendizagem para vida e também aprendizagem significativa e contextualizada. Constata ainda a necessidade de se otimizar a formação dos professores preparando-os para as diversas realidades possíveis que enfrentarão, como, a realidade da escola no campo, escola pantaneira.

Souza, E. (2015) investiga as contribuições de formação continuada *lato sensu* na modalidade da educação a distância para aprendizado docente nas especificidades das escolas no e do campo. A autora optou pela abordagem metodológica qualitativa e quantitativa, por meio de entrevistas a 3 professores tutores, aplicação de questionário a 26 cursistas e realização de observações nos momentos das aulas presenciais do curso ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, turma 2012-2014 em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os resultados evidenciaram que a formação continuada é relevante e pode contribuir com as mudanças nas práticas pedagógicas dos docentes, melhorando o ensino e a aprendizagem. É importante

salientar que dois dos nossos colaboradores frequentaram o curso mencionado na pesquisa de Souza, E. (2015) e suas narrativas atestam que, embora a formação continuada tenha sido relevante no que se refere ao compartilhamento de ideias e informação, deixou a desejar em aspectos referentes a especificidade das classes multisseriadas.

Santos (2015) aborda sobre o currículo proposto na modalidade educação do campo em uma escola pólo da zona rural de Campo Grande/MS que atende as peculiaridades da vida no campo e contempla as identidades e diferenças sociais e culturais dos seus educandos. Como resultados, indica que a proposta curricular da educação do campo não difere do currículo das escolas urbanas.

Garbelini Neto (2017) analisa a implantação e execução de políticas públicas educacionais que visam ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, por meio do Programa Mais Educação, em uma escola do campo no município de Corumbá/MS. Na pesquisa de cunho qualitativo o autor entrevistou diversos atores responsáveis pelas práticas educativas envolvidos com o programa no ano de 2015. Os dados apontam que implantação do referido Programa não materializa as bases propostas nos documentos norteadores da Educação do Campo e nem tão pouco contemplam os moldes de educação em tempo integral do Plano Municipal de Educação.

É perceptível, nesses nove trabalhos, a ênfase nos problemas que o tipo de organização das escolas no campo traz para o professor alfabetizador, e também o descompasso entre políticas nacionais ou diretrizes com relação ao currículo, ao sistema de avaliação e à formação inicial e continuada, as quais não atendem as especificidades da zona rural e da modalidade de educação do campo.

Considero que são resultados extremamente relevantes para ampliar a discussão sobre a qualidade do ensino oferecido nessas escolas, no entanto o enfoque desse trabalho de pesquisa é para as práticas que vem dando certo, ou seja, as práticas que professoras e professores utilizam para dar conta de sua tarefa de alfabetizar em um meio desafiador, bem como para as transformações que foram experimentando, no decorrer da pesquisa, com a escrita das cartas, no sentido de investigar se há evidências de processos de autoformação e Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

1.2.2 Uso de cartas como instrumento de pesquisa e formação

Dentre os 6 trabalhos que encontrei que apresentavam o termo “cartas” em suas palavras-chave ou títulos, a dissertação de Lima (2015) tratou dos pressupostos teórico-metodológicos de Paulo Freire no que se refere à formação permanente de educadores e educadoras e à formulação das políticas de formação continuada de professores/as da rede municipal de ensino de João Pessoa/PB. O uso das cartas se deu no contexto dos recursos metodológicos, que consistiram em análise documental, entrevistas, questionários e cartas pedagógicas, analisadas a partir dos conceitos freireanos. Como resultados, apresenta que não há a dimensão de formação permanente na perspectiva freireana nas políticas de formação continuada da rede municipal de ensino de João Pessoa, mas uma formação que se caracteriza como um momento de receber conhecimentos técnicos para o fazer, para a prática.

A dissertação de Cardoso (2014) buscou investigar como os professores percebem e vivenciam a prática docente após e/ou durante o processo de formação continuada. Os sujeitos, professores da Educação Básica que realizam um curso de pós-graduação lato-sensu, escreveram cartas durante sua formação, compartilhando suas experiências cotidianas e práticas. A pesquisa apontou que as concepções e conseqüentemente a prática dos docentes altera-se a partir do processo de formação continuada.

Goelzer (2014), em sua dissertação, teve como objetivo investigar como as “pessoas grandes”, termo utilizado pela autora, que atuam na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM, compreendem as relações educativas estabelecidas entre si e as suas possíveis implicações na educação das crianças. Em seu processo investigativo, foi proposto um diálogo, por meio de cartas, com todas as “pessoas grandes” que atuam na Ipê Amarelo, visando ouvi-las a respeito das questões centrais da pesquisa. A investigação apontou a necessidade de que a formação docente considere de forma mais aprofundada a especificidade da etapa da educação infantil e a importância da articulação entre os adultos que nela atuam.

A tese de Ferreira (2014) foi a que mais se aproximou dessa proposta de pesquisa. O trabalho objetivou analisar como a narrativa (auto)biográfica se configura prática de (auto)formação de professores rurais, nos anos iniciais da carreira docente. A autora utilizou como fontes de dados o questionário, cartas, diário e entrevista narrativa, a fim de compreender aspectos da vida e da formação dos sujeitos. Tratou-se de uma pesquisa-formação, que evidenciou que existem poucas pesquisas sobre professores iniciantes da zona rural no Brasil. A autora indica, ainda, que o caminho da

aprendizagem da docência de professores rurais possui peculiaridades e que as dimensões social, cultural, pessoal e profissional compõem a mobilização de saberes desses docentes iniciantes. Os professores expuseram suas aprendizagens, as práticas pedagógicas rurais, a relação com os alunos, a satisfação no trabalho, falaram sobre o eu pessoal e profissional e evidenciaram que estas narrativas são elementos ativos na constituição docente.

O artigo de Martins e Magno (2016), apresentado no VII Cipa, teve como objetivo investigar o pensamento narrativo nas cartas autobiográficas, “[...] evidenciar suas expressões e descrever o significado de pesquisa narrativa e de pensamento narrativo como tensões criadas na fronteira do pensamento impregnado da narrativa dominante.” (MARTINS; MAGNO, 2016, p. 3). Entre os participantes de um programa de formação, foram feitas duplas que trocaram cartas autobiográficas que versavam sobre indagações às suas histórias de formação docente. A dimensão formativa é evidenciada no fato de que as autoras verificaram “[...] a temporalidade em diferentes espaços de tempo nas histórias contadas e nos momentos que os episódios narrados eram ressignificados no presente das professoras.” (MARTINS; MAGNO, 2016, p. 9)

O artigo de Silva e Lima (2016) objetivou investigar a formação continuada de professores e sua aplicabilidade nas práticas pedagógicas, tendo em vista a produção de saberes e aprendizagens compartilhadas na escola de ensino fundamental. Teve como sujeitos 06 professores do ensino fundamental e uma pedagoga, por meio das Cartas Pedagógicas, consideradas na pesquisa como narrativas de formação. Apresenta como resultados o entendimento de que os professores são produtores de saberes e o reconhecimento da escola como espaço de formação continuada e como local de aprendizagens compartilhadas.

Por fim, os registros da dissertação “Quem forma quem? Instituição dos sujeitos” e da tese “A experiência da escrita no espaço virtual: a voz, a vez, uma conquista talvez” (SOLIGO, 2007, 2015), publicações que tive oportunidade de ler após ter participado do Curso de Formação de Alfabetizadores via Cartas (CformA), ambas vinculadas ao gênero narrativo e à formação, unindo esses elementos a uma escrita única e plural que requalificam a hipótese de que as cartas podem contribuir para prática reflexiva. Soligo (2007) optou pelo registro da pesquisa em forma de correspondências endereçadas a profissionais de uma instituição/organização educativa e apresentou como desfecho que ninguém forma ninguém, o sujeito se forma a partir das oportunidades que tem em converter experiências em aprendizagens, revivendo suas

histórias anteriores, do que valoriza e deseja, e das relações que estabelece com o outro. Já em sua tese, Soligo(2015) apresenta um memorial de pesquisa composto por cartas tendo como tema a experiência da escrita no espaço virtual e responde em que circunstâncias, de que modo e por quais razões a comunicação escrita nesse espaço se constitui em experiência formativa para quem dela participa. As análises evidenciaram que a comunicação por escrito online é formativa desde que a participação se constitua em uma experiência de fato, respondendo a algum tipo de necessidade pessoal que passa invariavelmente pela linguagem escrita, ou seja, a palavra escrita como instrumento de vez e voz, como possibilidade de superação de sua condição muitas vezes vozes caladas ou silenciadas, que podem assumir diferentes formas de manifestação.

Em suma, este capítulo propõe uma visão panorâmica das transformações que germinaram em solo árido, nutrindo novos sentidos da educação rural para educação do campo, matizadas pelos movimentos de luta por uma educação do campo de qualidade, pelo protagonismo de professores e professoras e pelo intenso trabalho de pesquisa, conforme descrito nesse mapeamento. Os trabalhos demonstram a relevância dos estudos sobre educação do campo e a potencialidade do uso de cartas como instrumento de pesquisa e de formação, potencialidade esta que vivenciei durante a participação no Curso CformA e que inspirou a proposição desta pesquisa.

CAPÍTULO II

OS ESTOLÕES: ENRAIZANDO A PESQUISA NARRATIVA E MÉTODO (AUTO) BIOGRÁFICO

Figura 2. Os estolões



Fonte: Fotografia feita por Viviane Borges, na zona rural de Campo Grande/MS

*A paisagem está fora de nós e em nós mesmos.
Olhamos para ela e ela olha para nós.
(FERRAROTTI, 2014)*

Nesse capítulo apresento os esclarecimentos sobre o campo de investigação e o quadro de análise e interpretação dos dados iniciais. Antes de conceituar os elementos da pesquisa narrativa, gostaria de definir o interesse desta pesquisa.

2.1 Por que pesquisar a Prática dos(as) Professores(as): Os estolões de uma semente

O interesse em pesquisar a prática de professoras e professores em território rural surgiu por três fatores, sendo o primeiro a minha condição de professora alfabetizadora em classes multisseriadas em uma escola na zona rural, uma analogia epígrafe seria *a paisagem que está em nós*. O meu enraizamento com a pesquisa se deu a partir dos problemas que eu enfrentava enquanto professora alfabetizadora em classes

multisseriadas, tentando alfabetizar crianças em agrupamentos multisseriados, porém com organização curricular seriada. Minha maior dificuldade era conciliar os planos do primeiro e do segundo ano, fazendo com que, ao final do ano, eu não tivesse conseguido alfabetizar nem os do segundo ano e muito menos os do primeiro ano. Da tensão, do conflito, nasceu a relação da pesquisadora com o objeto da pesquisa, por meio da busca por aquilo que não se sabe, demonstrando a necessidade de pesquisar a prática docente de outros professores e professoras.

O segundo fator foi a participação no Grupo Gepenaf e a discussão sobre a formação de professores vista pelo prisma do sujeito, da consideração de suas experiências, vivências e dos processos de autoformação proporcionados pelas narrativas. Deixo claro que a participação no grupo influenciou a vinculação do método de pesquisa das narrativas aos elementos de análise em “três tempos” (SOUZA, 2014).

E, por fim, a experiência formativa no Curso CformA, que além de contribuir para minha autoformação desencadeou a curiosidade de conhecer pessoalmente Rosaura Soligo e, posteriormente, suas produções de mestrado e doutorado, trabalhos que considero como uma porta aberta que convida os seus leitores a entrar, ousar, transgredir, documentar a pesquisar de um jeito “outro”, imprimindo no texto suas próprias marcas.

É claro que eu aceitei o convite e com as sementes da dúvida iniciei o cultivo dessa investigação. Nesse contexto, o propósito desse capítulo é justificar a abordagem teórica da pesquisa qualitativa, destacando os instrumentos de análise e os instrumentos de produção de dados (cartas narrativas), situando o leitor sobre de onde se fala, descrevendo a história das escolas *lócus* da pesquisa, bem como os critérios de seleção dessas unidades de ensino da educação do campo, postulando algumas características dos profissionais que aceitaram compartilhar suas práticas por meio do processo de escrita reflexiva, em um percurso comparado neste capítulo a estolões de uma semente, pequenas raízes que começam a ganhar força a partir dos princípios da pesquisa qualitativa.

2.2 Campo de investigação: enraizando a pesquisa narrativa

O enraizamento da pesquisa qualitativa, como no título desse capítulo, remete à ao homem e às suas singularidades, especificamente no que se refere aos aspectos teóricos da fenomenologia e do método (auto) biográfico, vertentes do conhecimento

teórico-metodológico de pesquisa que contribuem para compreensão de fatores sociais, como, por exemplo, como as pessoas vivem suas singularidades e resolvem seus problemas cotidianos.

O professor, nesse enfoque fenomenológico, é compreendido como “[...] pessoa, um sujeito que lida e intervém nas situações cotidianas com base em seus valores, suas crenças, suas emoções e suas representações que guardam suas raízes na história de vida do professor, em sua dimensão pessoal e profissional”. (ALVES, 2007, p. 267)

No método fenomenológico, idealizado por Husserl mas grandemente influenciado por Merleau-Ponty (2004), a subjetividade tem papel central, a partir da consideração de que as nossas ideias vem das impressões sensoriais, das experiências do e com o outro.

Para Martins e Bicudo (1989, p. 23), o método fenomenológico “[...] busca uma compreensão particular daquilo que estuda [...] ele não se preocupa com generalizações, princípios e leis [...] o foco da atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão.”

Assim, a tarefa da Fenomenologia é investigar a multiplicidade de perspectivas no que diz respeito a tudo que está à volta do sujeito. As ideias e procedimentos assumidos pela Fenomenologia encontram aportes teóricos na psicologia humanista e no existencialismo. Portanto, nessa vertente teórica “[...] a pessoa é vista como um todo, abrangendo suas formas humanas de conhecer, como, por exemplo, a cognitiva, a sensorial, emotiva, a social.” (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 57).

Merleau-Ponty (2004) revela que é preciso partir dessa incompletude inscrita em nossa própria textura de vida para buscar meios rigorosos de se fazer ciência de produzir conhecimentos. Em um excerto da minha escrita (auto)biográfica, produzida no papel de professora do campo, encontro, como pesquisadora, indícios dessa incompletude:

Existem perguntas oriundas da minha prática docente para as quais ainda não tenho respostas, mesmo após anos em sala de aula, cursos de formação em serviço, três cursos de pós-graduação, seminários, sinto uma incompletude que é algo como um quebra cabeça que falta uma parte para o encaixe perfeito. (Memorial de formação, PROFESSORA FIGUEIRA, 2017)

O olhar sobre si mesmo não fornece as repostas a essa incompletude, mas contribui para compreender, em uma perspectiva fenomenológica, sua origem, que vem

da própria condição humana. É o que move a busca pelo conhecimento que subsidie a prática docente com um pouco mais de segurança teórica, ainda que, pela natureza relacional e histórica da ação educativa, se perceba que sempre haverá outros inéditos, ou seja, situações que necessitarão de outros conhecimentos, que talvez não foram ainda formulados ou (re)formulados.

Enfim, a fenomenologia se assenta sobre o homem, e diversas áreas do conhecimento utilizam essa concepção para compreender os modos com que o homem concebe e percebe o mundo.

No campo das pesquisas, a investigação (auto) biográfica, especialmente no Brasil, vem rompendo com métodos convencionais de investigação científica, e tem se consolidado pela fertilidade em vincular biografia e educação e especialmente pela sua potencialidade e diversidade de formas e modos de apreender a vida. (SOUZA; ORRICO, SOUZA, 2018, p. 72)

Fertilidade que motivou a produção de dados por meio das cartas narrativas, pois tenho consciência do potencial investigativo e formativo dessa abordagem. Portanto, ao eclodir os estolões do solo da pesquisa qualitativa, essa investigação analisa a prática docente a partir dos elementos essenciais do método (auto) biográfico, narrativas ou histórias de vida em formação, pois procura no solo da subjetividade a fecundidade das narrativas de processos de ensino em contexto escolar em território rural com agrupamentos multisseriados que estão frutificando práticas exitosas, e por compreender que a fenomenologia e a pesquisa autobiográfica são fundamentos teóricos que validam a pesquisa, conforme as colocações de Souza (2011):

[...] as pesquisas com histórias de vida nascem de uma tradição fenomenológica constitutiva do social com base num enraizamento antropológico e apoiam-se na descrição densa de Geertz, no interacionismo simbólico de George Mead, na dramaturgia social de Goffman e nas implicações teórico-epistemológicas da Escola de Chicago. Por isso, partem essencialmente de uma teoria do social, de como as pessoas vivem, compreendem e resolvem seus problemas sociais e cotidianos. (SOUZA, 2011, p. 216)

Algumas asserções fenomenológicas estão presentes nas pesquisas com histórias de vida, conforme relata Souza (2011), entretanto essa aproximação não tem a pretensão de afirmar que o método biográfico se configura como um ramo da fenomenologia ou a ela esteja unificado. Ambos são considerados métodos independentes, que se entrecruzam apenas por sua gênese alemã. Portanto, a

Fenomenologia é método já consolidado na academia, enquanto o método biográfico, como salienta Ferrarotti (2014), ainda luta pelo reconhecimento científico como método autônomo de investigação, “não é por acaso que de alguns anos para cá, o debate teórico sobre o método biográfico voltou a crescer de modo surpreendente sob diversos aspectos” (FERRAROTTI, 2014, p. 97).

Todavia, para pesquisar a prática docente, não se pode ter em mente algo que pode ser medido, ou simplesmente quantificado e reduzido. É preciso um método que permita vivenciar e narrar as histórias de vida desses professores em tempos e lugares diferentes. Retomo, assim, a epígrafe inicial: é preciso conhecer a árvore da própria história.

Acredito que os envolvidos no processo de pensar, repensar e refletir sobre suas práticas a partir de suas próprias experiências vividas e narradas em cartas terão subsídios, ao compartilhar suas narrativas, para compreender e buscar soluções para os seus problemas metodológicos, inseridos em um processo de autoformação que aproxima tanto a vida pessoal como profissional, uma vez que vida e profissão não se dissociam e emergem em todos os momentos do fazer pedagógico, por isso a escolha pelo método (auto) biográfico.

Existem diferentes abordagens da pesquisa narrativa e suas características nem sempre coincidem, cabendo ao pesquisador conhecer essas abordagens e optar por uma linha de investigação que mais se aproxime do seu objeto de pesquisa. Para explicitar o tipo de pesquisa narrativa, bem como sua abordagem teórica metodológica, tratarei nesse tópico sobre a pesquisa narrativa em três tempos definida e conceitualizada por Elizeu Clementino de Souza, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3. Triangulação de fontes com histórias de vida

Tempos	Características, segundo Souza (2014)	Utilização na presente pesquisa
Tempo I	Análise - pré-análise e leitura cruzada	Capítulo II: Tempo 1: Desabrochando os estolões
Tempo II	Leitura temática	Capítulo III: Tempo II: Leitura temática: da formação a prática
Tempo III	Leitura interpretativa-compreensiva	Capítulo IV: O florescimento de percursos e aprendizagens a partir das cartas narrativas: Tempo III: Tempo de florescer

Fonte: Souza (2014).

Este quadro ilustra os passos da pesquisa que se empenha em responder como a escrita e a troca de cartas podem contribuir para a prática reflexiva de professores e professoras do campo que alfabetizam em classes multisseriadas.

Segundo Souza (2014), o ato de refletir, lembrar e narrar possibilita ao sujeito tomar consciência de si e de suas aprendizagens e experiências, vivenciando simultaneamente os papéis ora de ator, ora de investigador da sua própria prática. Portanto, como a pesquisa narrativa é produzida simultaneamente e de forma articulada, todo o percurso foi registrado progressivamente por meio de um texto em constante construção, por isso nomeado narrativa reflexiva/compreensiva, que pode levar, enfim, à produção de conhecimento.

Dessa forma, tomando como referência os estudos de Souza (2014, p. 43-44.) sobre a triangulação de fontes com histórias de vida, as questões de análise partem da leitura em três tempos: tempo I: análise - pré-análise e leitura cruzada; tempo II: leitura temática; e tempo III: leitura interpretativa-compreensiva.

O percurso da pesquisa centra-se na leitura e organização das narrativas, etapa chamada pelo referido autor de tempo I, na qual configuro o perfil do grupo pesquisado e, posteriormente, descrevo o cruzamento das singularidades, com objetivo de apreender regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vidas dos professores e professoras sujeitos da pesquisa. Já o tempo II tem como norte a leitura temática das unidades de análise e busca agrupar as experiências oriundas nas narrativas dos sujeitos envolvidos. O tempo III consiste na análise interpretativa-compreensiva, que constitui o *corpus* das narrativas.

2.2.1 Instrumentos de produção de dados: Cartas narrativas

Na busca por respostas, os estudos foram um caminho possível, mas, conhecer os (as) professores(as) alfabetizadores que atuam em classes multisseriadas parecia-me primordial, pois as formações continuadas oferecidas pelo município de Campo Grande/MS não priorizavam esse espaço para debate. Nos encontros entre professores dos quais participei não se abordava a perspectiva do trabalho docente em agrupamentos multisseriados e seguia-se o modelo de formação nos moldes da educação urbana.

É pertinente promover o diálogo entre professoras e professores alfabetizadores em classes multisseriada que vivenciaram ou não os mesmos dilemas, mas como promover o encontro com outros professores e professoras se a maioria deles(as) atuam

em territórios rurais longínquos? Muitos deles ministram aulas para uma única classe, atendendo uma diversidade de estudantes, dos quais alguns ficam em alojamentos na própria unidade escolar e só retornam para suas casas nos finais de semana.

Diante dessa dificuldade de se locomover/comunicar, as cartas se constituíram como um caminho aberto para eclodir essas experiências, um material que responde as questões do que há em seus estolões, em suas práticas, de quais são suas dúvidas, problemas enfrentados no ensino da leitura e a escrita e os meios que utilizam/utilizavam para arrancar a erva daninha do analfabetismo, tão comum no meio rural.

Lima (2015) ressalta que nas obras do saudoso Paulo Freire são utilizadas cartas como um recurso que ultrapassa a visão de comunicação manuscrita, impressa ou online, endereçada a uma ou várias pessoas, pois, o ato de escrever requer o pensar, o repensar, a reflexão sobre os objetos, constituindo, sobretudo um ato político, superando a ação de transmitir uma mensagem.

Considerando a escrita um processo reflexivo da prática, as cartas desses professores e professoras servem tanto para documentar como para favorecer o pensamento reflexivo e torna possível o compartilhamento das propostas mais ajustadas e experiências bem sucedidas que florescem na educação do campo, solo da investigação.

Para Soligo e Nogueira (2016), a valorização da produção escrita dos profissionais da educação é um fenômeno recente e tem contribuído para processo de profissionalização do magistério, constituindo-se como uma ferramenta valiosa para formação e para qualificação do próprio trabalho. Nesse ponto, as colocações das autoras corroboram com a presente pesquisa, pois é de grande relevância a publicação de textos produzidos pelos que fazem a educação deste país.

Com base nos fatores acima descritos, as cartas narrativas se constituem como um recurso primordial que enraízam essa pesquisa, materializando o encontro desses professores e professoras, já que o encontro presencial de autoformação ficaria inviável. Assim, a carta narrativa, ao ser compartilhada, remete à primeira hipótese de que escrita de narrativas tem potencial formativo, por aproximar as experiências de vida às experiências profissionais, conforme constataremos adiante na análise - pré-análise e leitura cruzada no Tempo I.

2.3 Tempo I: Desabrochando os estolões

Figura 3. O Enraizamento do feijoeiro



Fonte: Revista Campo e Negócios (2018) - Créditos Shutterstock

Dou início à interpretação dos dados a partir da descrição de lugares, paisagens, viagens, de alguns quilômetros em estrada de chão, em meio ao pó, em meio à lama vermelha, em travessias de pontes e alguns mata-burros, em meio a muito verde, pois é exatamente nesses lugares distantes em que as classes multisseriadas ainda resistem no município de Campo Grande/MS. São esses espaços e tempos que situam a escola do campo, entreabrindo a sua especificidade plantada e rompendo suas raízes inerentes as histórias de vida de professores e professoras.

Narro viagens e encontros da minha interação como pesquisadora com as crianças, com moradores, funcionários que entrevistei durante a primeira etapa da pesquisa e com a prática docente de professores e professoras que também foram se constituindo professores(as) árvores e plantas, encontros muito especiais, pois esse entrelaçamento, o cultivo dessas vivências e a adubação das ideias fortaleceram o desabrochar dos estolões, um processo que revela as primeiras raízes, raízes narrativas dos colaboradores que começam a brotar no texto.

2.3.1 De onde se fala: locais da pesquisa

Figura 4. Extensão: Prof^a Onira Santos Rosa: Classes multisseriadas e alojamento dos professores



Fonte: Fotografia feita por Luciana Rodrigues de Souza

Cada escola tem sua própria atmosfera, suas próprias vibrações, que a tornam única. O clima, como reflexo de cultura de uma escola, como expressão dos valores coletivos mais ou menos compatíveis com as finalidades do sistema político, exerce uma forte influência sobre aqueles que ali trabalham, pois, em ampla medida, seus funcionamentos intelectuais, sociais e pessoais e, conseqüentemente, seu equilíbrio dependem dele. (THURLER, apud SOLIGO, 2007²)

Como diz Thurler (apud SOLIGO, 2007) na epígrafe que abre esse item, cada escola tem a sua própria identidade. As relações sociais, pessoais e intelectuais que se estabelecem no seu interior da escola não são neutras, pois recebem forte influência dos sistemas políticos e culturais, fazendo com que a unicidade esteja presente em cada escola.

² Epígrafe transcrita de uma citação utilizada no memorial de Mônica Fujikawa in SOLIGO (2007, p.73)




Nessa perspectiva, descrevo o ambiente de trabalho das escolas *locus* da pesquisa, bem como algumas experiências de vida e aprendizagem que estão presentes nesses espaços tão subjetivos.

Para compreender como o caminho foi percorrido, é preciso pintar a paisagem, estampando as histórias de vida de cada uma dessas pessoas, histórias que se entrelaçam e implicam a prática e a formação profissional docente. O tom de cada paisagem mostra a cor das suas identidades, ruralidades singulares em suas questões socioeconômica, cultural e geográfica, que compõem cada marca identitária, como, por exemplo, oferecer ou não o ensino fundamental em classes multisseriadas, pois existem escolas localizadas na zona rural que não possuem essas características.

Campo Grande/MS, segundo dados oficiais do censo escolar/2017, fornecido pela Gerência de Informações Gerenciais (GIG), possui nove escolas de Educação Básica do Campo, que atendem as populações localizadas nas áreas rurais e em assentamentos, acampamentos, entre outras. Oferece ensino em 5 extensões das escolas rurais. Com relação às classe multisseriadas, o quantitativo de estudantes matriculados no ano de 2017 nas séries iniciais é de 126, já nas séries finais do ensino fundamental o número é um pouco maior, totalizando 134 alunos atendidos. É importante ressaltar que todas as extensões no campo concentram o ensino em regime de multisseriação. Das nove unidades de ensino em território rural, quatro unidades ofereceram ensino em classes multisseriada, conforme demonstrado no Quadro 4:

Quadro 4. Relação das escolas do campo que oferecem ensino em classes multisseriadas e educação infantil em 2017 - Campo Grande/MS

	Localização	Nome da Escola	Aluno	Docente
1	Rural	EM AGRICOLA GOV ARNALDO ESTEVAO DE FIGUEIREDO	0	0
2	Rural	EM BARAO DO RIO BRANCO - 8º e 9º anos A – integral	21	10
3	Rural	EM DARTHESY NOVAES CAMINHA - Pré I A vesp - Pré II A mat	18 27	3 3
4	Rural	EM ISAURO BENTO NOGUEIRA - Pré I A mat. - Pré I B vesp - Pré II A mat. - Pré II B vesp	13 12 27 26	3 3 3 3
5	Rural	EM JOSE DO PATROCINIO - Pré II A mat.	18	3
6	Rural	EM LEOVEGILDO DE MELO - 1º ao 5º ano A multi - mat. - extensão Jacinto Matias Freire - 1º ao 5º ano B multi - vesp - extensão Jacinto Matias Freire - 6º ao 9º ano A multi - mat. - extensão Jacinto Matias Freire - 6º ao 9º ano B multi - vesp - extensão Jacinto Matias Freire	11 5 10 9	5 5 8 8
7	Rural	EM MANOEL GONCALVES MARTINS - 1º ao 5º ano multi A – mat. - 1º ao 5º ano multi B - mat. - extensão Chácara Araponga - 1º ao 5º ano multi C – vesp - 1º ao 5º ano multi D - vesp - extensão Cerro Porã	10 9 7 2	3 3 3 3
8	Rural	EM OITO DE DEZEMBRO - 2º e 3º anos multi A – mat. - 2º e 3º anos multi B – vesp - 4º e 5º anos multi A – mat. - 4º e 5º anos multi B – vesp - 6º e 7º anos multi A – mat. - 6º e 7º anos multi C – vesp - 8º e 9º anos multi A – mat. - 8º e 9º anos multi C – vesp - 1º e 2º anos multi A - mat. - extensão Profª Onira Santos Rosa - 3º 4º e 5º anos multi A - mat. - extensão Profª Onira S. Rosa - 6º e 7º anos multi B - mat. - extensão Profª Onira S. Rosa - 8º e 9º anos multi B - mat. - extensão Profª Onira S. Rosa - 1º ao 5º anos multi A - extensão Fazenda Carnaúba	25 20 14 14 16 18 20 14 13 12 10 16 6	4 4 4 4 7 7 7 7 3 2 8 8 1
9	Rural	EM ORLANDINA OLIVEIRA LIMA	0	0

Legenda:  Classes multisseriadas - anos iniciais do ens. fundamental
 Educação infantil nas escolas do campo
 Classes multisseriadas do ciclo de alfabetização

Fonte: Dados Oficiais do Censo Escolar/2017. Responsável pela Informação: Gerência de Informações Gerenciais

De acordo com dados da Secretaria de Educação do Município, o número de escolas que oferecem a pré-escola (educação infantil) era de apenas 3 unidades no ano de 2017, como mostra a parte colorida em azul do Quadro 4.

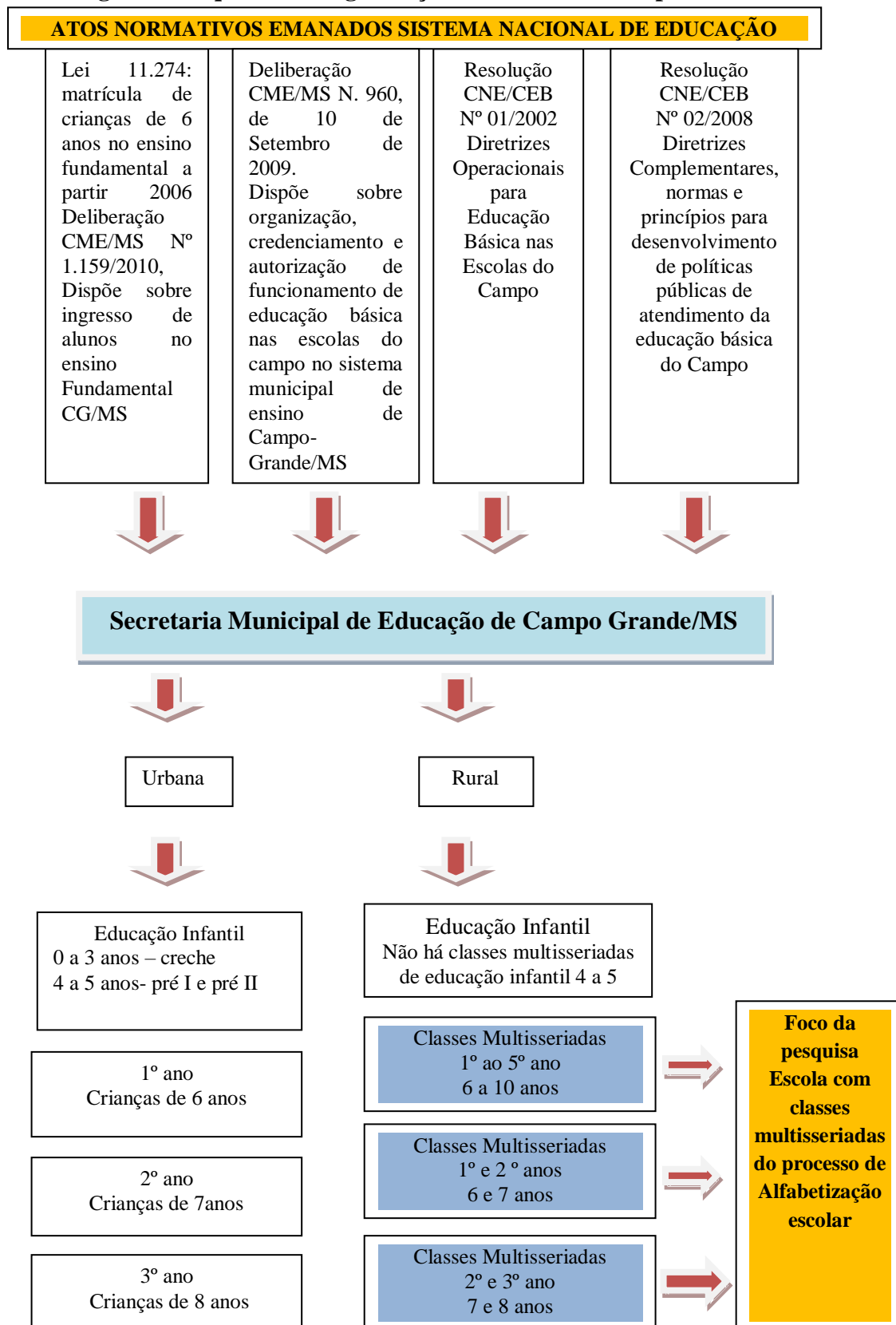
A proposta da legenda é que o leitor tenha uma noção de que os dados da pesquisa pertencem à escolas que estão destacadas com a cor verde, ou seja, as escolas que se constituem como lócus da pesquisa por atenderem aos critérios de inclusão desse estudo, quais sejam: ofertarem ensino fundamental; possuir classes multisseriadas dentro do ciclo de alfabetização; estarem localizadas em diferentes regiões rurais do município de Campo Grande/MS. Ressalto que os profissionais da Escola Municipal Leovegildo de Mello, que oferta o ensino em classes multisseriadas na extensão Jacinto Matias Freire, não quiseram aderir à pesquisa.

O número aproximado de docentes envolvidos no processo de alfabetização, a partir dos dados disponíveis no Quadro 4, não é tão expressivo: 22 professores e professoras atuaram no ano 2017 no ciclo de alfabetização em regime multisseriado, sendo inclusos em alguns casos professores de arte e educação física. Esse número de professores, em relação ao quantitativo de professores da rede municipal, pode ser um dos motivos que levam ao currículo e às formações terem como referência o contexto urbano, muito embora os documentos oficiais preconizem o respeito às diversidades entre as populações atendidas.

Os atos legais são princípios norteadores da organização da primeira e da segunda etapa da educação básica e descrevem os níveis de ensino ofertados pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (Semed). Dessa forma, constatei que cada uma das nove escolas que oferecem educação na modalidade do campo tem características muito peculiares. Sete delas oferecem educação em regime seriado, por estarem localizadas em locais próximos a áreas urbanas e apresentarem uma demanda de estudantes que atende ao regime de seriação. Já as escolas localizadas em territórios predominantemente rurais ofertam o ciclo de alfabetização em agrupamento multisseriado: Escola Municipal Oito de Dezembro, Escola Municipal Manoel Gonçalves Martins e extensão da Escola Municipal Leovegildo de Melo.

A Figura 5 traz um esquema com os dados normativos que compõem o sistema de educação da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS:

Figura 5. Esquema da organização do sistema municipal de ensino



Fonte: elaborado pela autora.

Conforme os dados normativos obtidos junto à Semed, a Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que traz as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, a Resolução CNE/CEB nº 02/2008, que trata das Diretrizes Complementares normas e princípios para desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do Campo e a Deliberação CME/MS nº 960/2009, que dispõe sobre organização, credenciamento e autorização de funcionamento da educação básica nas escolas do campo no Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande-MS integram o conjunto de normas e leis que norteiam e amparam o trabalho nas unidades de ensino de educação básica do campo em Campo Grande/MS.

Sintetizadas as informações normativas de instância municipal, transitaremos agora por uma viagem que mostra a história de cada escola, sua fundação, seus personagens, valores culturais e socioeconômicos, dimensões reveladas pelas narrativas. A proposta aqui é compartilhar a história de criação e manutenção dessas escolas, histórias que brotam também das narrativas dos professores e professoras colaboradores.

As histórias das escolas lócus da pesquisa têm como base a pesquisa em documentos encontrados em suas secretarias e, primordialmente, os relatos orais e escritos de pessoas que acompanharam de perto a evolução histórica dessas unidades. Um fato inesperado é que nenhuma das escolas possuía um material histórico completo e atualizado. Havia documentos mais atuais, como Proposta Pedagógica e Regimento Interno, mas tudo muito formal, sem a essência das escolas rurais/do campo da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS - Reme.

A Escola Municipal Oito de Dezembro, a qual recebe a nomeação de escola *lócus* da pesquisa I, possui duas extensões: Prof^a Onira Santos Rosa e Fazenda São José II. A Escola Polo Oito de Dezembro localiza-se Fazenda Girassol comunidade Santa Luzia, na zona rural da Região do Anhanduí, distante 120 quilômetros do centro de Campo Grande. Foi criada em 1987, pelo Decreto nº 5830, de 30 de janeiro de 1989. As extensões ficam distante da escola polo e é dessa unidade que saem os recursos materiais (alimentação, livros, material pedagógico) para abastecer as extensões.

A enturmação e escolarização se divide em níveis e graus de ensino, os níveis de ensino se dividem em ano e cada ano corresponde a um ano letivo. Os alunos são enturmados de acordo com idade e as classes de alfabetização de acordo com nível de desenvolvimento cognitivo, após realização de diagnóstico e verificação dos níveis de

escrita. Na escola polo há uma divisão no ciclo de alfabetização, sendo atualmente multisseriado as classes do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, cerne dessa pesquisa.

A Extensão Professora Onira Santos Rosa está situada na Fazenda Cambaúva, localiza na BR MS 040, quilômetro 106. Depois de um percurso feito no asfalto, para chegar até unidade de ensino percorremos mais 50 quilômetros de estrada de chão, totalizando 156 km de Campo Grande/MS e 60 km da Escola Polo.

Ambas as escolas foram criadas na mesma época, para atender aos filhos de trabalhadores das carvoarias que se estalaram nessa região e nas proximidades. As primeiras salas a serem atendidas foram 1ª a 4ª séries, em agrupamentos multisseriados. Um antigo morador da Fazenda Cambaúva, relata: “As crianças vinham a pé, a cavalo, de carroça e que hoje tudo está mudado e tem até ônibus escolar, naquela época, há 30 anos, havia somente um professor para atender a todas as crianças, limpar, fazer a merenda, era tudo difícil.” (Sr. Picucho³, 2018)

No ano de 2006, a Escola Municipal Oito de Dezembro e suas extensões começaram a atender os alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Atualmente, a extensão Profa. Onira atende um total de 55 crianças, que frequentam desde o 1º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental. Todas as salas são multisseriadas, devido ao fato da escola estar afastada da cidade e o multisseriamento se materializar como única opção de atendimento às crianças que residem nessa região. No ano corrente, 2018, a carvoaria ainda está em funcionamento, porém, poucos alunos relataram que seus pais trabalhem nesse local. Na extensão Profa. Onira há uma classe multisseriada de 1º e 2º anos, foco da pesquisa.

Já a criação da extensão Fazenda Carnaúba se deu pela necessidade de oferecer educação aos filhos e filhas de trabalhadores rurais da região que compreende o extremo sul do município de Campo Grande, próximo ao encontro dos rios Lontra e Anhanduizinho. A unidade foi criada em 2007, na Fazenda São José II, nome que também foi dado à escola. A Escola São José II também iniciou oferecendo ensino de 1ª a 4ª série em regime de multisseriação.

As extensões Profa. Onira e São José II funcionam em prédios particulares, cedidas ao município por fazendeiros. Por esse motivo, no ano de 2015 a referida unidade foi transferida para a Fazenda Carnaúba, de propriedade do Sr. José Roberto Luizari, com acesso pela rodovia BR 163 e pela MS 276.

³ Relato oral gravado para essa pesquisa e transcrito pela autora.

A extensão São José II atende aos alunos do 1º ao 5º ano em uma classe multisseriada, em uma residência adaptada, na qual os alunos(as) são acompanhados em regime de unidocência. É denominado de unidocente o professor que acompanha a mesma turma por vários anos, e conforme a definição de Cardoso (2013), a escola que funciona sobre o regime de “multisseriação”, mantendo em uma mesma classe de aula várias séries sob a regência de um só professor.

Existem, ainda, casos em que, além de ser o único docente da escola, o professor assume outras funções, não pedagógicas. Um fragmento da narrativa de uma das professoras participantes da pesquisa aponta a presença desse tipo de organização do trabalho docente. A professora atua em sala, realiza tarefas administrativas, cozinha, limpa e organiza o espaço escolar. A composição da escola, atualmente, é única na capital do estado do Mato Grosso do Sul. A professora narra, sobre essa multiplicidade de funções:

[...] um dia me ofereceram essa vaga, o diretor dizendo que teria que além de dar aula, iria também fazer o lanche, limpar, e que a comunidade era bastante complicada, resolvi encarar o desafio, e estou aqui há 1 ano. (Professora Roseira, 2018).

Essa narrativa descreve a particularidade dessa unidade escolar do/no campo e os diferentes papéis que a professora desempenha para promover aprendizagem na comunidade rural.

Neste contexto, o que sobressai é que cada escola do território rural do município de Campo Grande/MS possui uma forma de organização e funcionamento, e atualmente são poucas as escolas que ainda oferecem alfabetização em classes multisseriadas, sendo uma particularidade das escolas rurais localizadas em áreas mais afastadas, como é o exemplo da extensão em que a Professora Roseira atua.

Já a Escola Municipal Manoel Gonçalves Martins, nomeada aqui por escola lócus da pesquisa II, foi criada sob Decreto n. 8.007, de 10 de maio de 2000, localizada na Fazenda Araponga, saída para Sidrolândia, estrada da Gameleira. A escola iniciou suas atividades em 1983, funcionando de forma improvisada para atender um número considerável de alunos que residiam na região. Os moradores locais Celso Fonseca e Maria Costa cederam uma casa antiga localizada na chácara Estância Araponga, iniciando com uma classe multisseriada para atender as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo a Professora Ingazeira, uma das participantes dessa pesquisa,

Em nossa região (Gameleira) havia muitas crianças em idade escolar (inclusive eu) e não tínhamos escola. E, a maioria das famílias não tinha parentes, amigos na cidade para deixarem seus filhos para frequentar a escola regularmente. Com isso os moradores (um dos mais antigos da região) – Celso Martins da Fonseca (in memória) e Maria Costa da Fonseca (meus pais) – resolveram marcar uma reunião com o prefeito (na época Sr. Lúdio Martins Coelho) e solicitar uma escola. O prefeito alegou dificuldades, porém o casal muito empenhado em seu objetivo não desistiu e propôs ceder uma casa (um pouco antiga) para funcionar a escola, e a prefeitura forneceria o restante (materiais e professor (a)). O acordo foi feito e a escola sob a direção de Joaquina começou a funcionar em 1983 com nome de José Vicente Pereira Neto (anexo). (Professora Ingazeira, 2018)

Anos depois, com a estrutura física da escola se desgastando, houve a necessidade de construir uma escola com melhores condições estruturais, o que levou novamente a comunidade a se reuniu e reivindicar seus direitos. No entanto, a prefeitura alegou ausência de recursos, o que não fez o casal Celso e Maria desistir de seu sonho de ver seus filhos e as demais crianças da comunidade estudando próximos às suas moradias. Na narrativa da Professora Ingazeira, observamos que o casal não mediu esforços para a construção da nova sede da escola, que no ano de 2018 completará 33 anos.

Com isso, eles solicitaram um ofício e foram de sítio em sítio, fazenda em fazenda, arrecadando materiais de construção. Graças a insistência e perseverança do casal, foi dado quase cem por cento do material necessário (menos as ferragens). Então, retornaram ao gabinete do prefeito e como havia combinado, a prefeitura construiu a escola. Com inauguração de 27 de julho de 1985. Nossa escola foi construída com a colaboração da maioria dos moradores da região, empenho do casal que nunca desistiu do sonho de uma escola que atendesse as crianças da região e com a parceria da prefeitura municipal que a mantém com recursos didáticos, humanos e estruturais. A escola até atualidade e se Deus quiser por muitos anos ainda. (Professora Ingazeira, 2018)

A história dessa unidade escolar e suas extensões é marcada pelas classes multisseriadas e pela resistência, no sentido de criar condições para que seus estudantes tivessem atendimento escolar no local onde residem. A unidade polo, atualmente sítio Itaim, já passou por diversos processos de vinculação a outras escolas rurais, sendo ora extensão, ora polo, devido a processos de reestruturação da própria Semed, em consonância com trechos da narrativa de uma das colaboradoras da pesquisa:

Começamos em uma pequena casa de madeira cedida pelo dono de uma salgadeira de couro e com um bom número de alunos, mudamos mais de duas vezes de casa sempre no mesmo terreno, até que diante do fechamento da escola, fomos à Secretaria (SEMED) e conseguimos parte do material para construção da escola, em três meses ficou pronta e foi uma grande alegria e conquista. (Professora Mangueira, 2018).

Figura 6. Escola Municipal Manoel Gonçalves Martins – Sede Sítio Itaim



Fonte: fotografia feita por Luciana Rodrigues de Souza

As Professoras Mangueira e Ingazeira revelam as histórias do tempo em que as escolas extensão Arapongas e Sítio Itaim (sede) foram construídas, atualmente ambas estão vinculadas ao nome de Escola Municipal Manoel Gonçalves.

As obras só foram concluídas com ajuda do poder público, e principalmente com o empenho por parte da comunidade que trabalhou por três meses em regime de mutirão para construir a unidade Sítio Itaim, que pode ser vista na Figura 6. A unidade escolar da comunidade da Gameleira, extensão Araponga, foi construída por meio de doação dos recursos materiais, conforme relato de um dos funcionários mais antigos da escola e narrativas das professoras.

Esse espaço de aprendizagem multisseriado vira palco para vivências e recordações. A Professora Mangueira e o zelador estiveram e estão presentes nessa unidade de ensino desde sua concepção. A Professora Ingazeira tem orgulho de seus

pais pela iniciativa de ceder o espaço e lutar pela construção dessa unidade de ensino, onde ela mesma estudou e hoje mantém o ideal de seus pais, garantindo o direito dessas crianças a uma formação social a partir de sua cultura local. Ao contar a história de sua velha árvore, elas também revelam a história da escola, mostram o solo de lutas dos sujeitos do campo que se mobilizam e se unem para bem comum.

É importante salientar que as condições adequadas para realização de um bom trabalho são imprescindíveis, e que algumas unidades visitadas durante a pesquisa encontrem-se em locais improvisados, deterioradas, com baixa ou nenhuma quantidade de equipamentos tecnológicos, um número considerável sem biblioteca, sem material didático adequado, com salas mal arejadas, em prédios antigos, com construções de má qualidade como container, em um contexto que deixa muito a desejar e com pouca preocupação em articular os saberes culturais, sociais ao currículo. Mesmo assim, a infraestrutura não foi pontuada como “problema” e poucos são os fragmentos que denunciam ausência ou pequenos gastos em educação do campo em consonância com o trecho retirado da narrativa de Manacá da Serra: [...] “com salas de aulas, sendo atrativas e equipadas de tal maneira que interesse os alunos aumente e reflita em aprendizado” (Manacá da Serra, 2018). É bem verdade que, as escolas polo recebem mais investimentos e são melhores equipadas do que as extensões, o trecho acima citado não diz que a escola seja precária, mas nas entrelinhas fica explícita a demarcação de onde se fala.

As escolas lócus da pesquisa são típicas escolas rurais e persistem em existir apesar das condições muitas vezes precárias e de suas especificidades conquistadas histórica, cultural e socialmente nem sempre serem respeitadas. Nesse ponto é relevante esclarecer que existem duas vertentes sobre a conceitualização da especificidade da educação do campo, uma vertente oriunda dos documentos oficiais que sugere e assegura sua implementação a partir das demandas históricas da população do campo e seus encontros acerca da negação desse direito, e outra vertente curricular e metodológica que parte do princípio identitário e cultural dos povos do campo, ou seja, todas as escolas do campo teriam em tese a autonomia para planejar e estruturar um currículo voltado para necessidades educacionais do local onde estão inseridas, reconhecendo e respeitando os processos de resgate e preservação de valores.

A especificidade da educação do campo corre o risco de dissolver caso não se considere a terra, a cultura e o trabalho como basilares da proposta educativa para escolas do campo. SANTOS (2018, p.196)

A terra, a cultura e o trabalho seriam os nutrientes da especificidade da educação do campo, entretanto, as narrativas expostas nas cartas dos professores e professoras colaboradores da referida pesquisa indicam a permanência de um currículo alheio às demandas do campo e com forte influência do urbano, demonstrando que não há formato diferenciado nos processos de criação de currículo/metodologias/formação que objetivem garantir a identidade e a cultura dos povos do campo.

Em linhas gerais, o fechamento das unidades de atendimento do/no campo torna-se como erva daninha que assola a esperança das populações camponesas e dos professores e professoras que trabalham no campo. A diminuição das classes multisseriadas é anunciada em uma das narrativas, a qual relata que uma das extensões da Escola Manoel Gonçalves, Fazenda Cerro Porã, descrita no Quadro 4, foi desativada no início do ano de 2018, devido ao número reduzido de crianças, o que inviabilizava o funcionamento da unidade de ensino, ainda que na organização multisseriada. Ressalto que considero o multisseriamento um tipo de organização que atende a especificidade do campo, permitindo que os estudantes permaneçam próximos aos seus familiares e prossigam em sua escolarização em seu próprio espaço, sem se afastar dos saberes e dos valores culturais da comunidade onde ele está inserido e, atualmente é um direito que também está amarelado e perdendo suas folhas.

Os três professores da unidade Fazenda Cerro Porã foram dispensados, mas uma das professoras que atuou nessa unidade permaneceu no grupo de colaboradores dessa pesquisa. O Quadro 5 traz o detalhamento das escolas e a origem dos participantes da pesquisa.

Quadro 5. Colaboradores - *lócus* de pesquisa

Lócus da pesquisa					
Polo: Escola Municipal Oito de Dezembro - Lócus I			Polo: Escola Municipal Manoel Gonçalves - Lócus II		
Extensão I Professora Onira Santos Rosa Fazenda Cambaúva	Extensão II fazenda São José II Fazenda Carnaúba	Sede Fazenda Girassol Comunidade Santa Luzia	Sede: Sítio Itaim	Extensão Chácara Arapongas	Fazenda Cerro Porã (atualmente desativada)
Classes Multisseriadas 1º e 2º anos 6 e 7 anos	Classes Multisseriadas 1º ao 5º anos 6 e 10 anos	Classes Multisseriadas 2º e 3º anos 7 e 8 anos	Classes Multisseriadas 1º e 2º anos 6 e 7 anos	Classes Multisseriadas 1º ao 5º anos 6 e 10 anos	Classes Multisseriadas 1º ao 5º anos 6 e 10 anos
1 professor (a) colaborador (a)	1 professor (a) colaborador (a)	1 professor (a) colaborador (a)	1 professor (a) colaborador (a)	1 professor (a) colaborador (a)	1 professor (a) colaborador (a)

Fonte: dados de pesquisa.

Três colaboradores da pesquisa, portanto, atuam nas extensões da Escola Municipal Oito de Dezembro e três colaboradores nas extensões da Escola Municipal Manoel Gonçalves, sendo que uma professora atualmente não leciona mais em regime de multisseriado, totalizando seis participantes que se encaixaram nos critérios de seleção e aceitaram o desafio de se corresponder por meio de cartas narrativas e assumir a sua subjetividade na escrita.

Para se corresponder com alguém é necessário uma reciprocidade, uma cooperação. Assim, a intenção dos textos das cartas é provocar relações marcadas por colaborações recíprocas, que permitam o compartilhamento de forma mais natural, buscando a proximidade, que sugere a confiança no outro e, conseqüentemente, a necessidade de contribuir, colaborar, um movimento contrário ao estigma das narrativas vistas tão-somente como fonte de dados a serem interpretados pelo pesquisador.

Para Tardif e Lessard (2012, p.184), a colaboração é mais desejada pelos professores e professoras das mesmas matérias - aqui professores responsáveis pela alfabetização - de professores em classes semelhantes, em nosso caso multisseriadas, e em locais afins, que em nossa pesquisa é o meio rural.

Inspirado na perspectiva de colaboração descrita por Tardif e Lessard (2012) e Souza (2014), o uso das cartas como fonte de dados da pesquisa altera o perfil de sujeitos para colaboradores. E, por mencionar colaboradores, esclareço que a opção pelo termo atípico ao me referir aos participantes se deve, também, ao meu posicionamento teórico, ou seja, por compreender que as narrativas biográficas ou (auto)biográficas, permitem ao narrador o direito de escolha. Segundo Soares (2001, p. 35), o movimento de rememorar “[...] arranca-se o que um dia se plantou, planta-se outra coisa, mas não lança fora o que se arrancou”. Dessa forma, é fixando olhar no presente que se narra o passado.

A caracterização dos participantes como colaboradores parte também do princípio que são esses professores e professoras que selecionam os fatos que querem mostrar. É claro que os textos propostos nas cartas trazem sistemas de referência e, de certo modo, são instigantes de lembranças, de memórias e buscam responder as hipóteses dessa pesquisa, porém, a reconstrução é seletiva, arranca-se ou não da memória o que se plantou, joga-se fora ou não, é uma opção subjetiva de cada participante.

A partir dessa compreensão e conforme Antonio (2009), as narrativas são textos feitos a partir de muitos outros textos, são “texto-tessituras”, e conforme já mencionei, a

referida pesquisa optou pela análise compreensiva-interpretativa das narrativas que, segundo Souza (2014):

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

Deste modo, o conjunto de cartas narrativas assume a perspectiva colaborativa, buscando evidenciar a relação entre as cartas e seu potencial formativo, pois acredito que sem a colaboração desses professores e professoras a pesquisa não teria a mesma fertilidade e não permitiria conhecer a árvore da própria história e muito menos compartilhar raízes que sustentam essas histórias de vida por meio da “narrativa reflexiva compreensiva”. (SOUZA, 2014)

Portanto, quem são esses professores e professoras que aceitaram o papel de atores reflexivos de sua prática, quem são esses colaboradores envolvidos nesse processo de narrar suas trajetórias, vamos conhecê-los?

2.3.2 De quem se fala: os professores e as professoras

Figura 7. Extensão: Profª Onira Santos Rosa: mangueira que cobre pátio



Fonte: fotografia feita por Luciana Rodrigues de Souza

*Os educadores são como velhas árvores.
Possuem uma fase, um nome, uma estória a ser
contada. (ALVES, 1991)*

Apresento aqui os professores e as professoras “árvores/plantas” protagonistas da educação do campo que atuam ou atuaram nos últimos cinco anos, de 2013 até 2018, como alfabetizadores em classes multisseriadas em territórios rurais do município de Campo Grande/MS e que nesse trabalho são comparados a árvores/plantas por sua resistência, por seu enfrentamento, emergindo e irrompendo seus galhos sem permissão e ramificando suas estórias de vida. Quem são esses professores? São jequitibás, figueiras ou eucaliptos?

Durante o convite, em uma primeira conversa, muitos docentes manifestaram sua preocupação com o desaparecimento das classes multisseriadas e me indagaram sobre minha intenção enquanto pesquisadora, momento que relatei que procuro desvelar as práticas que vêm dando certo em classes multisseriadas, as possibilidades pedagógicas que permitem aos estudantes em territórios rurais que seus direitos sejam respeitados.

Nesse item, com diz Alves (1991), começo a contar as estórias das velhas árvores e também das novas plantas a partir das cartas narrativas, o que permite conhecer a fase e a história de vida desses professores e professoras desde sua germinação até seu florescimento.

Esclareço que nas cartas os remetentes/destinatários, por conta do compromisso ético, não foram identificados, sendo os nomes utilizados fictícios, conforme já mencionei. Alguns são nomes de árvores, outros de plantas, uma analogia ao espaço rural. Assim os colaboradores se assumem árvores/plantas e o perfil do grupo referência está delineado no Quadro 6:

Quadro 6. Perfil dos professores e professoras

Nome Fictício	Ingazeira	Manacá da Serra	Roseira	Mangueira	Oiti	Ipê
Dados						
Idade	43	57	40	55	27	38
Estado civil	Casada	Casada	Solteira	Casada	Casada	Casado
Nº de filhos	2	2	2	1	0	0
Formação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Universidade	Particular	Particular	Particular	Particular	Pública	Pública/ Particular
Especialização	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
Strictu sensu	Não	Não	Não	Não	Não	Sim (UFGD)
Tempo como professora	24	14	2	21	4	20
Tempo na zona rural	24	10	1	21	1	19
Situação funcional	Efetiva	Convocada	Convocada	Efetiva	Convocada	Efetivo

Fonte: dados de pesquisa.

Os dados do Quadro 6 compõem o perfil biográfico e foram coletados por meio de entrevistas narrativas, que possibilitaram conhecer algumas características desse grupo de professores e professoras e constatar que todos os seis sujeitos colaboradores, sendo um professor e cinco professoras que atuam/atuaram em classes de alfabetização, possuem formação para lecionar, tendo cursado a licenciatura em Pedagogia. Três colaboradores são efetivos, duas estão no início da carreira docente e somente uma professora não está atuando com professora alfabetizadora em classe multisseriada.

Com relação ao nível de formação, quatro concluíram especializações e um professor concluiu o curso de pós-graduação em nível de Mestrado pela Universidade Federal da Grande Dourados em 2015. Duas professoras têm menos de dois anos de experiência na zona rural. Verifica-se que maioria dos colaboradores é experiente na atuação como alfabetizadores em classes multisseriadas, com idade cronológica superior 25 anos. Com relação à vida social, a maioria possui filhos e união estável, uma divergência pontual, já que alguns residem no próprio local de trabalho, mantendo uma relação de isolamento familiar em alguns casos.

2.3.3 O que revelam as cartas iniciais

A partir do contato inicial com os participantes, durante a visita às escolas *lócus* I e II, fiz a proposta de escrita das cartas com base em situações vividas em classes multisseriadas. Os colaboradores aceitaram participar da escrita e troca de cartas narrativas sobre sua prática por aproximadamente quatro meses. A carta intitulada "Educação do campo: conhecendo professores e professoras em territórios rurais" abre a pesquisa e o texto segue na íntegra:

Caros(as) colegas,

E por falar em “estória” de professor árvore, professora árvore como dizia Rubem Alves, vou começar falando da velha figueira que adormecida quase não vingou. “Sou professora alfabetizadora no território rural há nove anos, o percurso como docente de uma instituição de educação básica no campo me revelou inúmeras lacunas que me renderam o desafio de narrar minha trajetória, minhas reflexões, conquistas, medos, angústias, críticas, posicionamentos, uma trajetória de muitos insucessos, mas também um caminho de reinvenção de saberes e fazeres. A experiência como professora alfabetizadora em uma escola rural, onde o cenário predominante foi organização multisseriada não foi agradável, era como caminhar no escuro, conviver com o desconhecido. E fato de colecionar insucessos é muito penoso”. (Memorial - Figueira-2017, p.11). Aqui começa a nossa conversa a sombra da velha figueira, você já deve ter percebido que o cenário convida quem gostar de ensinar para prostrar, falar de suas raízes fincadas na terra, no rural, no campo. Eu cheguei aqui com a terra toda remexida, mas numa fala sem resposta, quase não frutifiquei.

E você como chegou até aqui, o que guarda na memória, conte-me sua história, você assim como eu já se sentiu uma árvore em sua trajetória docente?

O que se pretende aqui é cultivar uma conversa, onde cada um dá sua inflorência, mas se não tiver flor, pode falar de amor e se faltou amor, pode nos falar da dor de arrancar os torrões e ervas daninhas que encontrou pelo caminho de ser professor(a).

Eu, enquanto Figueira, não encontrei adubo para minhas raízes e muito menos água limpa para alimentar minha seiva de professora alfabetizadora em classe multisseriada, nada mais distante do que espírito velado, nas ocasiões de formação meus galhos eram sempre cortados e minha vontade de crescer era silenciada, e você encontrou na formação inicial e nas formações continuadas uma fonte para regar suas raízes em profundidade e fazê-la crescer? Conte –me o que aprendeu.

Até breve, Figueira

Ao iniciar o movimento de leitura e análise das primeiras cartas, movimento esse descrito por Souza (2014) como Tempo I, não posso deixar de apresentar os meus sentimentos diante da espera, a angústia e o desejo primordial de conhecer verdadeiramente os professores e professoras colaboradores. O que eu não esperava era que o solo árido presente nas conceitualizações do capítulo I estivesse tão presente no percurso dos estolões; sim, foi preciso atravessar as camadas desse solo endurecido, para receber as cartas.

As incertezas sugeriram quando enviei a primeira carta on-line e não obtive o resultado esperado. Desse modo, comecei a buscar estratégias e alternativas para germinar os estolões. E o primeiro torrão de terra que tive que esmagar foi o do isolamento, depois o da falta de familiaridade com a tecnologia e palavras como "on-line, download, upgrade", tão comuns na atualidade, mas que soavam como palavras inéditas para alguns professores e professoras. Como já mencionei, a primeira carta foi enviada por e-mail para alguns professores e professoras, pois somente uma professora havia relatado não ter acesso à internet e a carta dela foi enviada via correio. Porém, nenhuma carta voltava.

Senti que algo estava acontecendo e durante uma conversa com os professores e professoras descobri que a conexão da internet nesses lugares, *lócus* da pesquisa, oscila muito, e em outros nem há conexão, tornando-se um dificultador para a correspondência. Então, o jeito foi voltar ao convencional, sim correspondências via cartas manuscritas, entregues via correio, algumas entregues em locais correspondentes ao correio, uma forma encontrada durante o percurso para contextualizar a pesquisa. Entretanto, o envio das cartas manuscritas demanda mais tempo, devido ao deslocamento para envio da correspondência, tornando-se uma desculpa um tanto quanto plausível para o atraso de algumas cartas respostas.

Mas, o apelo constante dos colaboradores ia muito além do atraso do correio, e outros motivos foram sendo pontuados como a ausência de tempo, trabalhos burocráticos da escola, planejamentos, final de bimestre. Todavia, era necessário superar o fardo de conteúdos, de procedimentos e de afazeres pedagógicos, despertando o desejo de compartilhar, refletir, narrar. Todos esses apelos me remetiam às sementes latentes que não brotam, havia algo que impedia seus escritos, algo que obstruía o desabrochar dos estolões.

Nesse momento comecei a duvidar se era possível florescer as práticas desses professores e professoras em territórios rurais, se eles não estavam dispostos a refletir, pensar, escrever e narrar.

E para que esses textos começassem a brotar, foi imprescindível remover os torrões que impediam o enraizamento das narrativas na investigação. Desse modo, para o cultivo das narrativas, fazia-se necessário a adubação, um método de preparação do solo para desvelar o processo vivido pelos colaboradores em diferentes contextos, recriando sentidos para adubar a vontade de compartilhar, contribuir, refletir e narrar, ou seja, foi essencial descobrir formas pessoais para que cada participante sentisse a necessidade de produzir seus textos narrativos, compor o “texto-tessituras” (ANTONIO, 2009) e, posteriormente, a narrativa compreensiva interpretativa da investigação.

É nesse ponto que tomo as colocações de Soligo (2015), quando autora atesta que:

A comunicação por escrito on-line é formativa para quem dela participa sempre que sua participação, de fato, responda algum tipo de necessidade pessoal. [...] Passam invariavelmente pela linguagem escrita, fato histórico novo com a possibilidade de produzir modos de aprender, de assumir a vez e mostrar a voz. [...] Assim superação de sua condição muitas vezes caladas, silenciadas que podem assumir diferentes formas de manifestação. (SOLIGO, 2015, p. 151-152).

O argumento de Soligo (2015) é pertinente, e reflete o esforço subjetivo (responder a uma necessidade) de cada colaborador na tarefa de emergir seus modos de ensinar e aprender, a partir das raízes populares em territórios rurais. O processo de escrita reflexiva implica ao colaborador assumir ou não sua condição muitas vezes de silenciamento, expor ou não suas vivências marcadas muitas vezes por preconceito que os desqualificam e excluem, mostrar ou não por meio das cartas narrativas como aborda suas ideias e constrói sua prática. Contar ou não é uma opção, e irá depender da necessidade e da afinidade cultivada nas cartas de forma colaborativa pelos textos e pelas vozes despertadas.

No solo da pesquisa os primeiros estolões desenraizam como textos curtos, poucas linhas, narrativas tímidas, dados acanhados, como folhas em broto, bem pequenas. Alguns textos carregados de informações dos participantes sobre a escola, seus espaços sistemáticos, textos burocráticos. Logo, a reflexão inicial trouxe poucas inquietudes, como semente que está enterrada, escondida, demonstrando o embargo ao

compartilhar, experimentar, provar distintas maneiras de pensar situações das classes multisseriadas.

É nesse contexto de narrativas, memórias e histórias de vida que inicio o cultivo da seara das manifestações, desabrochando os estolões, narrativas dos professores e professoras ao longo texto. Os fragmentos das cartas narrativas começaram a despontar no item anterior, e ajudam a contar a história de onde se fala. Já nesse item, os ramos emergem em movimentos circulares e não circulares, formando ramificações ora interligadas e ora interdependentes, que interpenetram uns com os outros, produzindo o enraizamento dessa pesquisa.

Assim, os colaboradores revelam suas trajetórias, os tempos, os espaços. Os primeiros brotos afloram com a trajetória de escolarização por meio das narrativas das professoras rurais.

Minha trajetória docente está ligada diretamente ao campo. Sou fruto de uma classe multisseriada, a classe em que atuo há 24 anos. A escola em que leciono, já foi minha classe de estudante e tenho muito orgulho da minha história. Sou uma professora genuinamente do campo, acreditado e defendo o ensino de classe multisseriada. É um ensino de qualidade. Da certo sim, é possível aprender efetivamente numa sala composta por anos escolares diferentes e com isso, temos uma riqueza de conhecimentos, saberes, experiências e aprendizado amplo. [...] Quando retornei para trabalhar como professora em uma classe multisseriada, a mesma sala que frequentei (1º a 4º série) foi um momento único, muita emoção sensação de sonho realizado, uma grande conquista em minha vida (que não era só minha). (Professora Ingazeira, 2018).

Eu enquanto Oiti, sou fruto de uma classe multisseriada, dei início a minha trajetória acadêmica no ano de 2010, após ser aprovada no vestibular do ano anterior, foi uma trajetória repleta de inúmeros desafios, onde obtive acesso à cultura universal, há um conhecimento amplo no contexto da Educação. Um dos desafios enfrentados além da distância entre a Universidade e minha residência foi me habituar a leitura, pois nunca tive acesso fácil ao mundo da literatura, outra dificuldade enfrentada foi produzir textos científicos corretamente formatados, as dificuldades foram enfrentadas e com muita luta concluí a tão sonhada graduação. Como “o bom filho a casa torna” em 2016 voltei a mesma escola em que estudei em classes multisseriadas, na verdade uma extensão dela, foi uma experiência gratificante e também desafiadora, foi a primeira vez que trabalhei com ensino fundamental e em classes multisseriadas. (Professora Oiti, 2018).

As trajetórias de vida das professoras Oiti e Ingazeira são marcadas por um enraizamento comum, embora cada história tenha sua singularidade: ambas retornam à mesma classe multisseriada na qual foram alfabetizadas. Ingazeira, uma professora experiente, que está há 24 anos nessa mesma escola, faz uma manifestação de orgulho, de emoção e de luta pelo reconhecimento da qualidade do ensino nesse tipo de

agrupamento. Ingazeira faz referência à riqueza de conhecimentos e saberes que estão presente nesse espaço com crianças de diferentes idades e afirma que é possível aprender efetivamente em uma classe multisseriada.

Suas palavras remetem aos estudos de Ferreira e Leal (2006), que abarcam a necessidade de buscar modos de organização escolares que privilegiem o currículo integrado às diversas áreas do conhecimento de forma contextualizada e que favoreça a interação entre os pares, negando a homogeneidade e reconhecendo a heterogeneidade como uma forma de diversificar e abordar os conhecimentos com cunho mais problematizador. A heterogeneidade está presente em qualquer sistema de ensino, seja em regime de ciclos, classes multisseriadas ou séries.

Já a fala de Oiti, uma professora iniciante, é de superação, pois descreve os desafios que enfrentou para concluir a graduação, revela as dificuldades em leitura e escrita, saberes escolares que provavelmente a classe multisseriada lhe ofertou, mas que, todavia, não foram consolidados de forma a garantir sua autonomia ao cursar ensino superior em uma universidade pública. Gratidão é um sentimento consonante revelando tanto por Oiti como Ingazeira e está também presente no relato de outra professora:

Sou profundamente grata a essa oportunidade que a vida me deu de ser professora de uma escola rural, sim o termo rural me apraz e foi assim que fui contratada no ano de mil novecentos e noventa e sete, em um momento que estava à procura de trabalho, mas como morava na chácara com filho pequeno não sabia bem o que iria fazer [...] (Professora Mangueira, 2018)

O mundo dos professores e professoras colaboradores desta pesquisa está cruzado e revela histórias outras, histórias ainda inéditas de algumas mulheres e homens que residem na roça, que se alfabetizaram no campo, algumas em regime de multisseriação, e que se tornaram professoras e professores. De homens e mulheres que deixam suas famílias para constituir outras famílias, história de isolamento geográfico, interpessoal e tecnológico, histórias de superação, histórias de gente que venceu a distância, pois residia no campo, e foi em busca de formação para lecionar, sendo que a maioria já cursou uma especialização, havendo um caso particular de um professor com duas especializações e uma pós-graduação em nível *stricto sensu*.

A ruralidade “apraz” à Professora Mangueira e está presente no solo dessas narrativas, aproximando os colaboradores das características da natureza, do solo, das plantas, dos animais, das relações socioculturais e históricas desses espaços. Porém, nem sempre permite o acesso aos meios tecnológicos e nem o contato com outras

pessoas, há um afastamento com distintos níveis, por isso urge romper com a visão romântica de que o campo é melhor local para se viver, o campo também é local de luta, de sofrimento e reinvenção constante para se manter no campo, conforme as narrativas da Professora Roseira e do Professor Ipê:

Sou professora há pouco tempo na Zona rural, é um orgulho muito grande de estar na Zona rural, morei a vida inteira no meio rural, e estudava na infância na escola rural, trabalho numa escola aonde ainda faço tudo, além de ser professora, me sinto um pouco perdida, em relação alguns aspectos, encontrei no começo grandes dificuldades com a comunidade, mas hoje está tudo certo, trabalho com os alunos de todas as séries e disciplinas, ainda vejo que não temos um referencial especificamente para trabalhar na zona rural que temos que ser artistas para desenvolver um ótimo trabalho, a cada dia nos deparamos com alguns momentos difíceis, mas estamos aqui. (Professora Roseira, 2018).

Iniciei minha profissão numa escola da zona rural de Campo Grande, denominada E.M. 13 de Maio, antiga extensão da Manoel Gonçalves Martins, lecionava com os anos 1ª até 4ª série, fazia a merenda para os alunos e a limpeza do local, além de matrículas e outras situações que apareciam. (Professor Ipê, 2018).

A Professora Roseira, uma professora iniciante, moradora do meio rural, alfabetizada no campo, ao narrar sua experiência de atuação, reflete em suas palavras um fazer um tanto quanto solitário, algumas dificuldades superadas com a comunidade local e outras tantas a superar com as condições de trabalho (referencial), apresenta uma ruralidade muito presente no espaço em que ela está inserida, uma extensão cheia de particularidades, representações, papéis que a diferenciam do urbano.

O papel da Professora Roseira também é retratado no fragmento do Professor Ipê, o recorte temporal não os difere, pois Ipê vivenciou essa experiência no início de sua carreira e hoje Roseira permeia o mesmo caminho ao ministrar aulas para pequenos grupos de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental no mesmo local, ao mesmo tempo, com o compromisso de alfabetizá-los, mas também de exercer múltiplas funções no ambiente escolar como fazia o Professor Ipê.

É importante destacar que os participantes da pesquisa residem no local de trabalho, a distância torna inviável o deslocamento, a moradia da maioria desses docentes são alojamentos dentro da própria unidade, uma regularidade que não foi exposta nas narrativas iniciais, mas, como o texto está em constante criação, essa travessia ainda pode ser revelada, afinal, “[...] sem ingenuidades, é preciso também lembrar que tudo isso, porque é história, são vidas recriadas e não revividas, e que as

biografias valem tanto pelo que contam quanto pelos seus silêncios e pelas lacunas.”(LOPES, 2001, p. 13).

É preciso discutir o que é dizível e indizível nas cartas narrativas, durante minha visita aos lócus de pesquisa conheci a estrutura física dos alojamentos em que esses professores e professoras descansam a noite, o fato dos colaboradores não o mencionarem como bom ou ruim se deve ao direito de mostrar o que se planta ou que se arranca das narrativas.

A identidade do educador do campo é formada em parte por essa “unidocência”, ou seja, são “professores moradores do campo ou de longa permanência no campo e nas classes multisseriadas.” (CERCARIOLI; SILVA; TOSTA, 2011, p. 59)

Nasci e me criei numa fazenda até 17 anos de idade e que desde então continuo a lecionar numa escola do campo.[...] Na Onira permaneci por três anos com sala multisseriada, por trabalhar em regime temporário perdi meu contrato devido a lotação de uma professora efetiva e dali fui convidado a trabalhar noutra extensão, mais longínqua de Campo Grande/MS. Na Santa Lúcia permaneci mais 3 anos e devido a política de nucleação dos transporte escolar muito forte na época tive que sair por conta do fechamento da escola. Então ao passar no concurso segui viagem para uma escola urbana, porém nas proximidades da zona rural, fiquei pouco tempo a lecionar como concursado nessa escola, até retornar para escola a qual leciono até hoje, também multisseriada. (Professor Ipê, 2018)

É perceptível na narrativa um contexto de altos e baixos, que o professor Ipê enfrentou, lutas que comparo ao homem com foice nas mãos, um movimento de revirar a terra, cavoucar o solo, calejar as mãos, um esforço contínuo em sua trajetória de professor de classes multisseriadas.

Um sentimento de impotência brota diante do contexto de nucleação das escolas do campo, um fato revelado na narrativa do Professor Ipê e também nos fragmentos da narrativa da Professora Oiti. Dados da própria Semed, descritos no capítulo dois, comprovam o desativamento da extensão Cerro Porã, recentemente, sob o discurso de atendimento à pouca clientela, frente a argumentos relacionados a aspectos financeiros, ao gasto com transporte, manutenção dos veículos, das escolas e dos(as) professores(as), o que resulta no fechamento das escolas e no enterro de suas memórias.

Quanto ao discurso do Professor Ipê, cabe uma nova viagem, um novo percurso de estudos e de insistência para se manter no campo, o que remete a um dado convergente nesta pesquisa, que indica que a maioria desses professores e professoras participantes pertence ao campo, viveram suas infâncias no meio rural e carregam

consigo vivências desses territórios, o que alguns autores descrevem como saber experiencial.

Conforme Gauthier et al. (1998), os saberes experienciais são aqueles saberes que você aprende pela experiência, são construídos a partir de estratégias particulares, truques que passam a se tornar regras, muitas vezes repetidas e assumidas como atividades de rotina. Geralmente esses saberes se mantêm escondidos, ocultos, não são testados publicamente e nem cientificamente, são adquiridos no dia-dia de cada um e são muito comuns nas comunidades que vivem no campo, onde pessoas mais velhas ensinam práticas cotidianas aos seus filhos(as) ou netos(as).

Uma hipótese é que esses saberes de experiência possam contribuir para que os professores e professoras dos territórios rurais garantam a integração dos saberes historicamente acumulados com os saberes e valores culturais da região e da realidade socioeconômica da qual sua escola está inserida, valorizando sua ruralidade. “Se vocês forem fiéis aos valores do campo, vocês estarão prontos para serem educadores do campo”. (ARROYO, 1999, p. 34)

O que o autor propõe é que a postura do professor e professoras do campo seja diferenciada, demonstrando a importância de uma aptidão para atuar nas escolas do campo. Assim, há dois aspectos que permeiam a constituição da identidade dos professores e professoras do campo. O primeiro seria os saberes experiências e o segundo a formação inicial e continuada que faz referência a subjetividade dos sujeitos do/no campo.

Cabe aqui esclarecer que a formação é um processo constante de aprendizado, ou seja, uma forma de ampliar e definir a identidade desse professor ou professora do campo ao longo de sua trajetória. Entretanto, as formações que deveriam ocorrer em uma dimensão de continuidade, pautadas nas experiências pelos saberes e práticas, são limitadas e remetem a uma incompatibilidade quando o discurso enfoca os saberes experienciais, solicitando ao professor que seja fiel aos saberes do campo, mas lhe oferecem uma formação no moldes urbanos. Percebo a contradição nessas práticas formativas, que podem causar extrema confusão para os professores e professoras do campo ao desempenhar o seu papel.

Para a Professora Ingazeira, as formações são uma oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos e buscar propostas mais ajustadas para construção do aprendizado dos estudantes do campo. Todavia, não menciona se as formações tinham caráter específico para educação do campo.

E, ao longo dos anos de trabalho sempre participei das formações continuadas, cursos e estudos oferecidos aos professores do campo, buscando sempre aperfeiçoar meus conhecimentos e ampliar estratégias de ensino e aprendizagem. Buscando sempre melhorar metodologias de trabalho na construção do aprendizado efetivo. (Professora Ingazeira, 2018)

Há pesquisas como as de Antunes e Farias (2012) que discorrem sobre o perfil profissional e a qualificação dos professores e professoras que atuam no meio rural. Para essas autoras, o(a) professor(a) é decisivo para efetivação da aprendizagem dos alunos, por isso há necessidade de capacitação específica para atuarem no meio rural e em classes multisseriadas. “Estes anseios são expressos e revelados, principalmente, pelo fato de que este educador não pertence àquele meio, não carrega no saber experiencial a realidade vivenciada no meio rural; e necessita, pelo papel que desempenha dar conta destes saberes.” (FARIAS; ANTUNES, 2012, p. 118)

Ao recorrer a esta citação, parto da contextualização das narrativas que aludem para um perfil predominante de professores e professoras que viveram e vivem no campo. Entretanto, a realidade na maioria das escolas do campo é um pouco mais expressiva com relação ao perfil profissional, pois, segundo dados disponibilizados pela Semed, há altos índices de professores que se deslocam do meio urbano para meio rural, o que reforça as colocações das autoras sobre o saber experiencial.

Nessa perspectiva, não há como afirmar que os colaboradores professores e professoras carregam consigo esse saber experiencial, estejam dando conta desse saberes diante da complexidade de uma classe multisseriada, da acumulação de tarefas, da falta de material pedagógico, da falta de recursos humanos, de investimentos na escola do campo e, principalmente, da falta de formação de qualidade voltada para meio rural. Diante de tantos aspectos, é difícil encontrar formas de brotar e/ou cultivar os saberes sociais que eles/elas carregam e que os estudantes também carregam consigo.

Neste ponto, é importante ressaltar que os saberes experienciais se constituem como mecanismos que auxiliam o(a) professor(a) a despertar nos estudantes do campo não a mera fixação do homem do campo no campo, mas a valorização da terra, suas referências e sua vinculação com sua própria identidade como sujeito e cidadão do mundo, que tem autonomia para escolher seus próprios percursos, seja no meio urbano ou rural.

Sobre essa contextualização torna-se pertinente fazer referência à ruralidade, que é uma característica inerente à história, aos valores culturais e socioeconômicos de cada espaço escolar e se reflete nas histórias de vida dos sujeitos que ali “residem” por pouco

ou muito tempo. O conceito de ruralidade tem natureza territorial, é compreendido não apenas por limites físicos e sim pelas formas como se produz em seu interior, por meio da interação social. (ABRAMOVAY, 2006, apud SOUZA; SOUSA, 2015).

Abramovay (1999) explica o termo rural e suas principais características a partir de três aspectos básicos: a relação com a natureza; relativa dispersão populacional e dependência do sistema urbano. O autor suscita o repensar do rural e do urbano, desmistificando a noção de que o homem do campo é “bruto”, “atrasado” e a dicotomia pejorativa que contrasta o urbano e o rural. Ressalta que campo e cidade estão em sintonia, articulam-se e alimentam-se mutuamente e, embora se encontrem geograficamente posicionados de forma diferente, seus direitos de aprendizagem são iguais, ainda que as especificidades de ensino sejam diferenciadas, como é o caso das classes multisseriadas.

Partilho das ideias de Souza e Sousa (2015), no que se refere à ruralidade e multisseriação:

Esse conjunto de reflexões nos conduz à definição de ruralidade como um processo dinâmico de constante reestruturação dos elementos da cultura local, com base na incorporação de novos valores, hábitos e étnicas, visto que configura-se como um universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira, possibilitando-nos tratar da escola multisseriada, por considerar que muitas escolas do meio rural são caracterizadas essencialmente como multisseriadas, por possuírem poucas salas ou até mesmo uma única sala e ter um só professor que ministra aulas para até cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, no mesmo local e ao mesmo tempo. (SOUZA; SOUSA, 2015, p. 383).

Assim, entendo que há regiões em que a existência do rural não é tão marcante, tendo características muito próximas ao meio urbano, como é caso de várias escolas do campo no município de Campo Grande/MS, cuja distância varia em média de 30 a 40 quilômetros da área central. Porém, as escolas *lócus* I e II dessa pesquisa têm espaços escolares pouco conhecidos, nas quais as experiências educativas parecem anunciar uma tentativa de superação desse isolamento tanto dos professores e professoras como dos estudantes, revelando que a luta que se processou para germinar em solo árido ainda é latente.

Essas instituições atestam a existência de um espaço/temporal diferenciado, com forte influência da identidade das pessoas que vivem nessas regiões, como revela a narrativa da Professora Roseira, cuja classe multisseriada em que atua corre o risco de extinguir. Por isso, as cartas narrativas desses professores e professoras são um valioso

material para compreender a prática docente, para repensar as formações tanto inicial como continuada e pensar o currículo com formas e alternativas de atender as classes multisseriadas na perspectiva da educação do campo, como proclamam os relatos da Professora Roseira, quando afirma que "[...] não temos um referencial especificamente para trabalhar na zona rural e temos que ser artistas para desenvolver um ótimo trabalho" e do Professor Ipê, ao mencionar que, para ele: "[...] a construção do currículo das escolas do campo deveria materializar os saberes camponeses, incorporando as matrizes culturais dos sujeitos camponeses como forma de se contrapor a cultura e valores urbanos."

Advindos das primeiras cartas, os indicadores presentes nas narrativas não revelam se a formação inicial e continuada foi suficiente para adubar suas ideias e despontar seu tronco enquanto profissional do/no campo. O que há nas narrativas de Roseira e Ipê é um forte apelo sobre a necessidade de especificidade para o campo e a constituição de processos identitários para essas escolas, exemplificado pelo Professor Ipê, quando discorre de forma pontual sobre a necessidade de lutar contra a imposição do modelo urbano de educação. Essas inquietações do fazer docente originaram o tema da sua pesquisa de mestrado, o que remete à escassez e/ou ineficiência das políticas públicas⁴ pensadas em consonância com a vida camponesa e, em especial nessa pesquisa, com as classes multisseriadas.

Outro fato marcante das cartas iniciais é que os professores e professoras se dedicam e se empenham para oferecer um ensino de qualidade, buscando por processo de reinvenção da prática de acordo com o excerto da Professora Roseira quando ela diz que "[...] temos que ser artistas", ou seja, essas experiências influenciam em sua prática docente, pois os docentes "[...] são atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão." (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 38).

O trabalho docente é um trabalho de interação entre pessoas, e o professor e a professora são pessoas que pensam e que precisam dar sentido ao que fazem. Isso significa que a profissão, a prática docente e sua formação estão intimamente ligados e

⁴ Uma tentativa de constituição de um referencial específico para auxiliar o trabalho educativo com classes multisseriadas se configurou a partir da implementação do Programa Escola Ativa, um projeto implementado na Reme, extraído e adaptado do Projeto Base Escola Ativa (2010) em alguns estados do Brasil. Os princípios do programa serão melhor explicitados ao longo do texto a partir das narrativas dos professores e professoras árvores/plantas contextualizados no próximo capítulo.

não se pode ignorar a riqueza de experiências vividas por esses professores e professoras em territórios rurais, embora ainda seja cedo para colher o potencial formativo das cartas narrativas.

Lesma et al. (2009, p.97) afirmam que "Não há dúvidas de que as práticas de ensino do professor iniciante são influenciadas por sua trajetória de vida, pelo contexto em que atuam e pelo ambiente de trabalho institucional⁵."

De fato, o desabrochar dos estolões produzidos pelas primeiras cartas narrativas tem a cor e o tom das trajetórias de vida desses professores e professoras, o enraizamento do presente desponta o passado, e não há como negar a influência do contexto social, cultural e institucional no território rural e na prática docente. No caso dessa pesquisa, a vida e a profissão estão genuinamente interligadas, não sendo uma característica só dos professores iniciantes, conforme os autores argentinos definem.

As cartas iniciais revelam muito mais do que o perfil subjetivo de professores e professoras em territórios rurais, pois permitem conhecer caminhos nos quais muitos não se reconhecem, nos quais uma assertiva muito presente é o medo: muitos estão amedrontados com o risco de extinção, suas escritas aqui são comparadas a gotículas de água que insistem em cair e alimentar as sementes, uma espécie de resistência para garantir o direito desses estudantes de receberem ensino regular no meio onde residem.

Ainda que saibam que o currículo será o mesmo da zona urbana, que as formações continuadas também serão pautadas a partir do meio urbano e que o município e o Estado não têm uma proposta para que essas escolas continuem a funcionar, não há intenção em manter a ruralidade como aconteceu à época em que a Professora Mangueira foi convidada pela comunidade para ministrar aulas próximas a sua chácara para crianças que viviam nessa região.

Uma tarde bateram palma no meu portão e objetivamente me perguntaram se eu tinha magistério, pois queriam abrir uma escola mas dependiam de encontrar nas imediações uma professora para que isso acontecessem. Eu disse que sim, me passaram o telefone e no dia seguinte fui para cidade e liguei. E me foi perguntado: _ já acharam a professora? Eu respondi afirmativamente e recebi instruções para dar início à abertura da escola. (Professora Mangueira, 2018).

⁵ Tradução da autora do original em espanhol: "No hay duda de que las prácticas de enseñanza del profesor principiante están influenciadas por su trayectoria de vida, por el contexto educativo en que actúan y por el ambiente de trabajo institucional".

O perfil desses professores (as) revela diferentes delineamentos profissionais, saberes experienciais e tempos e espaços de atuação. A Professora Mangueira, por exemplo, foi a interlocutora entre a comunidade e secretaria e seu papel se configura muito além do ministrar aulas, pois ela deu vida a esse espaço educativo. É como se fosse um canteiro com diferentes espécies, mas com propósitos semelhantes: a colheita.

Portanto, uma espécie de professor/professora que luta para manter a posição conquistada durante sua trajetória por meio da formação continuada (formações, especializações) e concursos, e outra espécie lida com a forte tensão da instabilidade profissional. Assim, todos os professores colaboradores, ao seu modo, buscam vigorar suas energias por meio da formação.

Ressalto que há um percentual de cinquenta por cento de servidores(as) temporários participantes dessa pesquisa, o que dificulta o ecoar de suas vozes, pois há um receio em narrar, em romper e superar processos de subalternização. A condição de temporários os deixa vulneráveis e inseguros quanto sua permanência no emprego, em conformidade com a narrativa do Professor Ipê, que revela suas idas e vindas pelas escolas do campo até conseguir se efetivar.

Em suma, o ato de refletir sobre o seu trabalho e sua prática desvela sentimentos e reporta a emoções e angústias, remexendo o solo das memórias e das identidades e dando acesso aos processos de busca pelo conhecimento, a fim de executar suas tarefas docentes, ascender profissionalmente e ter mais segurança financeira. Esse esforço é materializado pelas experiências de formação inicial e continuada, expostas nas narrativas abaixo:

De professora convocada consegui passar em dois concursos e fui efetivada. Isso me trouxe mais segurança para atuar dentro da minha profissão, claro nesse processo consegui concluir a faculdade de pedagogia e um curso de especialização. (Professora Mangueira, 2018)

Atuando na escola como professora, uma carga horária de vinte horas semanais, em sala multisseriada de 1º e 2º anos iniciais do ensino fundamental, também possuo pós graduação do campo, que concluí em 2013 com duração de um ano e oito meses. (Professora Manacá da Serra, 2018)

Mínhas inquietações enquanto professor de classes multisseriadas sempre foi preocupação com as discussões sobre a inclusão social para minorias, assim busquei através dos estudos (3 pós graduações e o mestrado em educação) conhecer melhor as políticas públicas de garantia de direitos sociais. (Professor Ipê, 2018)

A aprendizagem ao longo da vida é um direito da pessoa e também uma necessidade profissional, sendo para as Professoras Mangueira e Manacá da Serra motivo de segurança e satisfação. Já para o Professor Ipê, a formação é a nutrição de sua ação de busca ou de denúncia sobre a hegemonia cultural e curricular nas escolas do campo, que recebem noções e conceitos voltados à realidade urbana. Conforme Nóvoa (2014, p. 70), entre a pessoa do(a) professor(a) e seus processos de formação há dimensões interligadas, sendo “[...] impossível separar as dimensões pessoais e profissionais”, pois “[...] ensinamos aquilo que somos e, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.”

As colocações de Nóvoa (2014) reforçam a hipótese de que os professores e professoras devem estar emersos em trabalhos sobre si próprios, trabalhos de “autorreflexão”, “autoconhecimento”, como os proporcionados pelas cartas narrativas. Trata-se, portanto, de um olhar sobre si, um esforço reflexivo de quem escreve, narra e busca novos sentidos para sua prática docente, refletindo sobre o processo de formação.

Conhecimento, prática e formação docente foram os temas para reflexão propostos na carta dois, que segue na íntegra:

Caros colaboradores,

Eu, enquanto Figueira quero agradecer a todos e todas que aceitaram o convite de compartilhar suas experiências de vida, refletindo e narrando sua ação por meio da escrita e troca de cartas. Quero dizer à vocês que a emoção toma conta de mim a cada carta que leio, e é quase impossível não se emocionar com histórias de vida tão intrínsecas. Na primeira carta, vocês relataram as suas histórias de vida, os caminhos que percorrem, retratando suas experiências como professores e professoras alfabetizadores em territórios rurais, conforme relatos abaixo:

“Minha trajetória docente está ligada diretamente ao campo. Sou fruto de uma classe multisseriada e classe em que atuo há 24 anos”. (Narrativa- Ingazeira)

“Moradora nesta mesma cidade, trabalho na escola[...]do campo possuindo quatorze anos de docência, sendo dez anos de trabalho nesta unidade escolar”. (Narrativa- Manacá da Serra)

“A comunidade precisava de uma professora, então vieram aqui me chamaram, e aí eu comecei a lecionar e nunca mais sai daqui”. (Narrativa-Mangueira)

Histórias carregadas significações que ao serem compartilhadas podem retratar histórias outras, que ainda não foram contadas, vivências sobre a educação do campo, sacudindo a poeira desse solo. Imagina a contribuição de um(a) professor(a) que foi alfabetizado(a) em uma classe multisseriada, e que hoje alfabetiza nesse mesmo local, por isso peço a vocês não fiquem inibidos, hoje, lápis, papel e/ou computador serão nossas ferramentas para o cultivo de novas ideias para alfabetização em classes multisseriadas. E um(a) professor(a) que tem 10, 15, 20 anos de atuação nesse contexto, quantas situações de ação prática ele(a) já promoveu? Vamos colegas me ajudem a divulgar as flores que vocês têm cultivado na educação do campo. Trechos das primeiras cartas evidenciam que é possível aprender efetivamente numa classe multisseriada: “[...]Pois temos uma riqueza de conhecimento, saberes, experiências e aprendizado amplo” (Narrativa - Ingazeira), para essa colaboradora a composição e a interação de estudantes com diferentes idades contribuí para o processo de aprendizagem. Porém nem tudo é beleza na educação do campo, muito embora os cenários da natureza sejam convidativos a contemplação. Uma das colaboradoras deixou evidente em sua narrativa que as dificuldades são muitas:

“Todo tempo de docência trabalhando em sala multisseriada, observo as características dessa sala em multisseriamento e conclui que em muitas situações como em que atuei e continuo atuando onde as dificuldades são muitas, exemplo: dividir a atenção dos alunos em duas turmas com atividades e explicações diferentes, outro exemplo, crianças que chegam para nós sem ter feito o pré” [...] (Manacá da Serra)

O início de qualquer atividade profissional tem suas particularidades. O novo pode despertar o entusiasmo ou angústia pelo desconhecido, cada um de nós tem formas distintas de sentir e experienciar a vida. **E você o que sentiu ao entrar pela primeira vez em uma classe multisseriada? Quais foram as suas principais dúvidas para alfabetizar os estudantes em classes multisseriadas? Poderia relatar algumas experiências reais ou situações de ensino desafiadoras que você vivenciou em sua prática docente e como as resolveu?**

No que se refere a práticas que, se tivesse a oportunidade de enfrentar novamente, gostaria de utilizar outras estratégias?

O que você considera que poderia contribuir para um melhor aproveitamento escolar das crianças em fase de alfabetização em classes multisseriadas?

Alguns colaboradores não descreveram sobre as principais formações que participaram para atuar em classes multisseriadas, caso você não tenha escrito, faça uma reflexão e deixe seu comentário sobre sua formação inicial e continuada com relação à educação do campo.

Até breve, Figueira

As cartas seguintes - dois, três e quatro - trazem recriações de sentido em seu texto, ensaios constantes para formar o “texto-tessitura” (ANTONIO, 2009) a partir do uso de trechos das narrativas recebidas dos professores e professoras nas cartas anteriores.

A finalidade foi descortinar a janela para a paisagem lá fora, para que os colaboradores se reconhecessem em suas narrativas e se sentissem pertencentes à pesquisa, despertando o conhecimento de si a partir do outro com quem compartilhava, fazendo de um texto outros tantos textos, pois, como já revelei, a carta narrativa como dispositivo de investigação/acompanhamento teve alguns impedimentos (torrões) no início e foi árduo o estabelecimento do encontro dos professores com as cartas narrativas.

No campo do cultivo das narrativas, houve pontos que impediram o aflorar das escritas dos colaboradores, como a instabilidade profissional e conseqüente insegurança financeira, os ritmos diferentes de interação social e, principalmente, o fato de estarem em uma comunidade rural afastada. Esse afastamento poderia ocasionar uma perda gradual do acesso à leitura e da capacidade de elaboração teórica e prática, característica presente não somente nos professores que atuam em comunidades rurais, pois, de acordo com Ferreiro (2000, p.48), "Há dados disponíveis que apontam que os professores leem pouco, escrevem menos e estão mal alfabetizados para abordar a diversidade de estilos da língua escrita."

Fazendo um breve balanço, nem todos os colaboradores estavam dispostos a narrar. O acesso aos bens culturais e tecnológicos é condicionado, muitas vezes, à ida para cidade, assim, a frequência a cinemas, exposições, museus, teatros, bibliotecas, livrarias é restrita. Outro fator que implicou a correspondência entre pesquisador/colaboradores é que a vinda semanal, quinzenal ou mensal à cidade é um momento em que é privilegiado ou priorizado o reencontro com seus familiares, fazendo com que escrever e enviar as cartas ficassem em segundo plano. Para alguns colaboradores, ainda, não é primordial escrever as cartas, o que reporta às colocações de Soligo (2015) sobre a condição de a escrita estar relacionada à necessidade pessoal, se a pessoa não tem vontade de narrar, não encontra ânima, esse processo simplesmente será estéril, árido e não se constitui em um conjunto de experiências⁶.

⁶ O termo Experiências será melhor detalhado no próximo capítulo, sustentado pelos estudos de Jorge Larrosa Bondia.

As cartas iniciais mostram a dificuldade de colocar por escrito seus dizeres. É fato que escrever não é uma tarefa fácil, ainda mais para professores e professoras que não estão estáveis em seu cargo. Há nas entrelinhas um pouco de desconfiança para se corresponder, seja usando os meios tecnológicos ou os correios. Há uma preocupação em ser mal visto com professor ou professora, incapaz, mal preparado, julgado como mau professor ou professora. Nada disso ainda foi escrito, ou propriamente dito, mas penso que a inibição se deve em parte a estes fatores implícitos nos fragmentos das histórias de vida.

Por isso, continuei firme no propósito de cultivar processos de formação em cooperação, de aprender a partir do outro e com outro, tendo como referência os estudos de Nóvoa (2013, p.9), quando afirma que “não há conhecimento sem conhecimento de nós mesmos”. O conhecimento de si brota de um exercício de reflexão e da busca constante pelas próprias interrogações, a partir das verdades que ainda não foram reveladas, dando visibilidade às práticas e saberes dos professores e professoras em territórios rurais.

Poderemos conferir se a ideia de arvorear as narrativas se espalhou e frutificou no próximo capítulo, que faz referência às intempéries vividas pelos professores, a partir do convite feito na carta dois a que refletissem sobre suas possíveis tempestades, sobre a primeira vez que entraram em uma classe multisseriada e sobre as experiências reais de aprendizagem.

Neste capítulo, narro como o sol é encoberto e o mau tempo promete fortes temporais. Embora a chuva seja um fenômeno natural benéfico ao plantio e ao solo das ruralidades, sua escassez atrapalha a colheita, se for em excesso também pode trazer prejuízos. Assim, para uma boa produtividade, o vital é o equilíbrio entre os elementos ar, água, nutrientes, luz, espaço e calor. Para colher boas práticas também é preciso constância entre os componentes essenciais que constituem a docência tais como: organização, objetivos, conhecimentos e tecnologias, objetos, processos e resultados. (TARDIF; LESSARD, 2012)

São esses componentes, entendidos como processos inerentes ao trabalho docente, que permitirão a análise das próximas narrativas. A intensidade da chuva é o que gera as tempestades, uma agitação violenta das águas que derruba as folhas, os frutos, arranca as velhas raízes, traz em alguns casos a devastação. Todavia, em outros solos pode trazer novas possibilidades de aprendizagem, novas árvores/plantas que germinam após as intempéries.

Essas intempéries aqui são entendidas como os desafios que os docentes enfrentaram/enfrentam para cultivar/colher boas práticas, e que fazem parte do processo de cultivo dessa pesquisa. Nessa perspectiva, no próximo capítulo o ciclo de amadurecimento revela esse movimento ascendente dos professores e professoras frente às adversidades encontradas, resolvidas ou não, para alfabetizar os estudantes dos territórios rurais de Campo Grande/MS.

CAPÍTULO III A TEMPESTADE

Figura 8. A tempestade: Zona Rural de Campo Grande/MS



Fonte: Fotografia feita por Henrique Arakaki

*As folhas das árvores servem para nos ensinar
a cair sem alardes.
(BARROS, 2006)*

O capítulo anterior contou um pouco da história da fundação das escolas e das vidas dos professores e professoras, histórias de espaços e tempos constituídos pelos componentes identificados como próprios dessa ocupação e que nesse capítulo são analisados, reconstituindo a experiência desses colaboradores, intimamente ligada ao cotidiano do seu próprio trabalho em relação aos estudantes do campo.

Nesse capítulo, as práticas docentes começam a ser compartilhadas, um movimento descrito por Souza (2014) como Tempo II. Contudo, a análise das cartas compartilhadas não pretende generalizar, até porque todo trabalho docente tem suas particularidades. Os colaboradores formam um “grupo de referência” (TARDDIF; LESSARD, 2012, p.81), e as dúvidas reveladas na carta número dois tenderão a persistir. Não há intenção em arrancá-las, mas em dialogar, por meio das cartas, sobre a postura diante de ventos fortes, de folhas caídas, de raízes arrancadas e remexidas, ou seja, sobre as tempestades da vida. Como dizia o saudoso poeta Manoel de Barros, “as

folhas das árvores nos ensinam a cair sem alardes,” você não escuta o barulho de uma folha caída, mas quando as folhas são muitas, é quase impossível não perceber que a paisagem sofreu uma adversidade.

O propósito desse capítulo é problematizar as questões relacionadas às conflitualidades intrínsecas ao processo de alfabetização na educação do campo e especificamente nas classes multisseriadas. Nessa análise, as cartas devem colher os alardes desses professores e professoras, que apontarão caminhos possíveis para cair, trocar as folhas e enfrentar as tempestades para alfabetizar os estudantes em territórios rurais.

3.1 Tempo II: Leitura temática: Depois da tempestade, vem a bonança

Figura 9. A bonança: zona rural de Campo Grande/MS



Fonte: fotografia feita por Thaís Borges

Ao voltar os olhares para as diferentes significações da educação do/no campo, tem-se a questão da alfabetização, etapa importante na aprendizagem de uma criança, que implica conhecimentos específicos por parte do professor e a superação de intempéries que historicamente interferem na promoção de uma aprendizagem de qualidade, especialmente àqueles oriundos de classes menos favorecidas socialmente e que tem, em seu meio social, menos opções de acesso à cultura escrita e letrada.

Sendo assim, questiono: quais foram as tempestades enfrentadas por esses professores e professoras?

Inicialmente, a segunda carta expressa os sentidos vividos e revividos ao adentrar pela primeira vez em uma classe multisseriada, atuando como professor ou professora alfabetizador(a). São essas as primeiras folhas arrancadas pelo vento que refletem profundamente as tempestades futuras.

A primeira vez que entrei numa classe multisseriada me vi perante um grande desafio, foi minha primeira experiência com ensino fundamental, questionava-me como iria conseguir atender todas as expectativas dos pais, da direção e dos alunos, me deu certo desespero apesar de ter sido fruto da classe multisseriada, naquele momento não sabia direito o que fazer como direcionar os alunos e atender suas necessidades. (Professora Oiti, 2018).

Foi uma sensação de desespero, a batalha que estava a ser iniciada, com medo a todo momento de não dar conta do recado que diante de mim se encontrava, aquelas crianças de duas séries diferentes na mesma classe, mas consegui romper o medo e as dificuldades foram sendo superadas, hoje ao longo de todos esses anos de experiências em sala multisseriada me sinto confiante de meu trabalho realizado, do qual tenho obtido êxito até hoje. (Professora Manacá da Serra, 2018).

Ao entrar pela primeira vez na classe multisseriada senti pavor, eu não tinha experiência, e eu achava que as crianças maiores já tinham um conhecimento adquirido, mas na verdade estavam muito próxima das que nunca tinham estudado. Eu não sabia o que fazer e as pessoas mais experientes não sentiam-se confortáveis em me ajudar, me sentia sozinha. (Professora Mangueira, 2018).

Desafio, desespero, pavor e medo são as palavras de ordem diante da primeira vez que alguns os colaboradores entraram em uma classe multisseriada, segundo suas narrativas. Vale ressaltar que o que para muitos é tormenta, para outros é bonança. A Professora Ingazeira manifesta um tempo calmo, uma chuva branda e fina evidenciada, no trecho abaixo:

[...]foi um momento único, muita emoção sensação de sonho realizado, uma grande conquista em minha vida (que não era só minha). E acima de tudo estar consciente do desafio de lecionar em classe multisseriada. É o trabalho grandioso, árduo, exigente, comprometido, sério, maravilhoso e muito enriquecedor profissionalmente. (Professora Ingazeira, 2018).

Estes excertos narrativos mostram, de fato, a subjetividade, muito bem representada pelas nossas colaboradoras, de que cada pessoa diante desse contexto de multisseriação irá interagir de forma diferente, o que contribui para a identidade plural dos territórios rurais.

Sobre as adversidades partilho as narrativas das professoras árvores Mangueira e Manacá da Serra. A Professora Mangueira afirma que sua "maior dúvida sempre foi

conciliar e atender com qualidade as diferentes séries ao mesmo tempo, cinco séries todas no mesmo espaço. Já para a Professora Manacá da Serra,

[...] Todo tempo de docência trabalhando em sala multisseriada, observo as características dessa sala em multisseriamento e concluo que em muitas situações como as que atuei e continuo atuando, onde as dificuldades são muitas, exemplo: dividir a atenção dos alunos em duas turmas com atividades e explicações diferentes, outro exemplo, crianças que chegam para nós sem ter feito a pré escola, destacando que isso é uma necessidade indispensável para o início do período de desenvolvimento desta criança em sua aprendizagem. (Professora Manacá da Serra, 2018).

Para Tardif e Lessard (2012, p.63) “O mestre é o sol do sistema pedagógico”. Porém, as nebulosidades insistem em esconder o sol (mestre) e provocam novas tempestades (componentes para boas práticas). A primeira tempestade anunciada nas narrativas é sobre o componente organização das escolas, e para explicar como se forma esse temporal, tomo novamente as colocações de Tardif e Lessard (2012, p.65): “A ordem nas classes fundamenta-se numa dupla realidade: numa estrutura organizacional estável, as classes são fechadas, os alunos são dispostos em filas para serem observados simultaneamente pelo mestre e num trabalho sistemático.”

O professor foi habituado cotidianamente para essa situação de ordem, conseqüentemente, o fato de ter que explicar enunciados distintos para alunos de idade e séries diferentes, reunidos na mesma classe, e dividir sua atenção com grupos tão diversos, pode se constituir como um obstáculo inerente à aplicação do modelo de ação no qual todos os professores e professoras foram formados, pois o professor e a professora aprendem em sua formação inicial e continuada a trabalhar com uma única classe e a perseguir a tão sonhada homogeneidade. Quando isso não acontece, são gerados sentimentos de impotência e desespero, mesmo que já se tenha vivenciado experiências nesse contexto de aprendizagem em multisseriação no papel de estudante, como narra a Professora Oiti.

Uma especificidade marcante nas classes multisseriadas é a questão da heterogeneidade ou diversidade, já aludida anteriormente em algumas narrativas. Isso se deve ao fato que toda classe é heterogênea, mesmo que todos os alunos tenham a mesma idade cronológica e estejam matriculados na mesma série/ano escolar. No entanto, no contexto da educação do/no campo, as classes multisseriadas colocam essa heterogeneidade em níveis potencializados, pois ali se reúnem crianças que se

encontram em idades diferentes, com saberes diferenciados e com conteúdos diversos a serem ensinados pelo professor, em um mesmo espaço e tempo.

Embora seja uma forma que traz, indubitavelmente, inúmeras dificuldades de planejamento, sistematização de intervenções docentes, há formas efetivas de atingir todos os alunos de idades e séries diferentes em suas necessidades, sem prejuízo. Essa metodologia de atendimento a todos é o que preocupa as professoras como mostra Manacá da Serra, Oiti e Mangueira em seus relatos.

Cabe ao professor e a professora a difícil tarefa de promover práticas variadas para atender a todos os estudantes com diferentes necessidades de conteúdos, variação de interesse e modos de interação resultantes de diferentes faixas etárias, por isso é tão necessária a abertura para diálogos reflexivos, que favoreçam a autonomia do professor e da professora para gerir a sua prática docente, em especial aos professores iniciantes, como é o caso das professoras Roseiras e Oiti, “[...] para que se crie uma relação natural com a profissão e uma boa integração com a escola, por isso a organização de espaços informais de debate e de diálogos é essencial par enriquecimento da cultura profissional docente”. (NÓVOA, 2014, p. 71)

Sou uma professora genuinamente do campo, acredito e defendo o ensino de classe multisseriada. É um ensino de qualidade. Da certo sim, é possível aprender efetivamente numa sala composta por anos escolares diferentes e com isso, temos uma riqueza de conhecimentos, saberes, experiências e aprendizado amplo. (Professora Ingazeira, 2018).

Assim, a autonomia seria outro elemento que nutre essa organização escolar. Aqui quero relembrar a história da Professora Ingazeira, pois o espaço é propício à constituição de professores e professoras autônomos, que podem decidir e emitir juízos a respeito dos procedimentos que devem ser utilizados em classe multisseriadas, com seu grupo de estudantes que estão sob sua responsabilidade, fazendo subgrupos e colocando de lado essa ordem das classes, controlando as relações. Esse, de fato, é um desafio constante: aproveitar a diversidade de conhecimento a seu favor, um reforço para sua própria prática, entendendo que “Os professores trabalham, agora, em organizações mais complexas e mais amplas, nas quais precisa aprender a funcionar com diferentes grupos de agentes”. (TARDFI; LESSARD, 2012, p. 99)

O multisseriamento, desde a educação rural até o momento atual, é o que tem permitido que esses estudantes que moram em comunidades rurais permaneçam próximos aos seus familiares e sejam escolarizados em seu próprio espaço, favorecendo

a articulação entre os saberes e valores culturais de sua comunidade e aqueles advindos da educação escolar. A Professora Ingazeira ao se referir ao tempo que retornou ao espaço em que estudou na infância, expressa de maneira peculiar seu deslocamento do papel de aluna para professora e reforça a manutenção das classes multisseriadas como um caminho possível para realização de um sonho de ser professora, o que mais tarde também acontece com a Professora Oiti.

As trajetórias reconstruídas mostram diferentes sensações ao adentrar no espaço de uma classe multisseriada. Para a Professora Ingazeira, o que gerou desconforto foi a constatação de que o desafio de atuar em classe multisseriada é grandioso e, embora seus relatos priorizem a marca de experiências exitosas, as tempestades também são um processo vivido e expresso, como no fragmento abaixo:

Bem são muitas as experiências ao longo de 24 anos de trabalho em classe multisseriada... Mas, vamos lá, em um determinado ano (não me lembro precisamente o qual, 1999-2000) haviam muitos alunos com dificuldades para ler, escrever e compreender, efetivamente. (Professora Ingazeira, 2018).

As tempestades começam a ser anunciadas e o componente para boas práticas na narrativa de Ingazeira é a busca constante para superar a tempestade, as dificuldade de aprendizagem e atingir seus objetivos, ou seja, o aprendizado. Mal a primeira tempestade acabou no que diz respeito à primeira vez em contexto de multisseriação, outros ventos fortes surgem e estão presentes na narrativa da Professora Manacá da Serra:

Observando que aqueles alunos que passam por educação infantil em uma pré-escola seu desenvolvimento é notável e seu rendimento é outro. Claro que sempre existe alguma exceção, mas em minha opinião se as condições estruturais, físicas da escola, profissionais e de quantidade de alunos tivessem ligadas aos interesses políticos e econômicos esta situação poderia ser diferente não colocando a educação como resquício e reformismo sem uma reestruturação para resolver estes problemas, coisa que esperamos ser um dia resolvido. Melhorando ou mudando o quadro que vivenciamos na área educacional inclusive em escolas do campo como esta. (Professora Manacá da Serra, 2018).

O relato escancara uma evidência: há poucas escolas do campo que oferecem a primeira etapa da educação básica no município de Campo Grande/MS. De fato, de acordo com dados da equipe da Divisão de Educação e Diversidade (DED), quatro escolas do campo atualmente oferecem educação infantil - pré escola I e II, uma a mais

que no ano de 2017 conforme descrição no quadro n.04, todas localizadas mais próximas da área urbana.

Para Manacá da Serra, a educação infantil é uma etapa inicial que contribui para construção da identidade e autonomia da criança, por meio de vivências ancoradas no brincar, cuidar e educar, que colaboram com o desenvolvimento da criança e contribuem para aprendizagens posteriores.

Sendo assim, a educação infantil deveria se constituir como meta primordial das políticas públicas desse município, priorizando a qualidade da educação do campo, prevendo a aplicação de recursos para a implantação e manutenção de classes de educação infantil. Esses investimentos interferem de maneira decisiva nas condições de funcionamento das escolas rurais e poderiam reduzir os índices de crianças que não se alfabetizam dentro do ciclo de alfabetização.

No atual documento normativo que define os currículos dos sistemas e redes de ensino pública e privadas, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ciclo de alfabetização compreende os dois primeiros anos do ensino fundamental. Entretanto, como a pesquisa tem como referência cronológica os últimos cinco anos de atuação profissional em classe multisseriada, o terceiro ano do ensino fundamental foi mantido como demanda para análise.

Nesse sentido, Farias e Antunes (2012, p.120-121) apresentam dados do interior do Rio Grande do Sul que comprovam o declínio no número de alunos em função do êxodo rural e das baixas expectativas de investimento por parte do governo municipal rio-grandense em investir nessas escolas. Para as autoras, a educação infantil é uma etapa a que muitos não têm acesso, pois desde pequenas as crianças acompanham seus pais no cotidiano da lavoura, na lida da roça, ou seja, a falta de investimento e de políticas públicas vinculadas à qualidade do ensino permitem que crianças em idade escolar estejam envolvidas no trabalho infantil no campo.

É possível que essa realidade descrita pelas autoras se configure em outros municípios do Brasil, de modo que o que a Constituição Federal assegura em seu artigo 6º como direitos sociais, "a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da lei" (BRASIL, 1988, n.p.), não está sendo contemplado em sua plenitude.

O atendimento das crianças público alvo da educação infantil é amparado por documentos oficiais como Constituição Federal (1988), Estatuto da Criança e

Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), e tem normas específicas estabelecidas pelo MEC e pelo Conselho Municipal de Educação que regulamenta, autoriza e fiscaliza o funcionamento dos respectivos sistemas de ensino. A legislação deixa claro que não é recomendável que se utilize as mesmas instalações de atendimento do ensino fundamental, nas escolas do campo, para atender a educação infantil, uma vez que é necessário adequações que vão muito além dos padrões de infraestrutura, portanto é preciso ter como norte orientações sobre o desenvolvimento das crianças por faixa etária e interesses.

Enquanto a adaptação não acontece, um questionamento pertinente surge: onde estarão as crianças pequenas dos territórios rurais? Será que estão ajudando seus pais na lida da roça, como na pesquisa de Farias e Antunes (2012)? Será que estão na carvoaria, na salgadeira de couro, no curral, na horta, nos rios, no meio do mato caçando ou sozinhos em casa, aguardando o dia que irão ingressar na escola, provavelmente em uma classe multisseriada? Enquanto as crianças pobres dos territórios rurais não frequentam a pré-escola, as crianças ricas estão sendo alfabetizadas.

Ainda continuo enfatizando a pré escola no campo, pois mesmo sendo sala multisseriada, se todos ou pelo menos, quase todos conseguissem passar por esta etapa de aprendizagem na infância, contribuiria muito no processo de alfabetização dessas crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental. (Professora Manacá da Serra, 2018).

Muitas são as incertezas, mas não podemos deixar de lado os ventos fortes que anunciam a educação infantil como uma etapa fértil para o cultivo de aprendizagens na infância, tão enfatizado pela Professora Manacá da Serra, pois desse solo poderia brotar uma formação mais cidadã, baseada no brincar, no cuidar e no educar, aumentando a produtividade intelectual ao longo do tempo, afastando a primeira infância do molde de trabalho, exploração e fatores de risco que fazem parte dos territórios rurais.

Não é promissor pensar na educação infantil como uma etapa obrigatória prévia para dar aulas de alfabetização, uma antecipação do ensino fundamental, não é nesse sentido que educação infantil floresce nessa pesquisa, mas como uma oportunidade de múltiplas vivências, em que é possível ver a professora ou professor lendo e escrevendo, explorando a curiosidade das crianças para compreender essas marcas que os adultos usam para os mais diversos objetos e situações, sem uma obrigatoriedade de se alfabetizar na pré-escola. “As crianças de 4 e 5 anos que participam de experiências educativas em que ninguém as obriga a alfabetizar-se mas onde se oferece todo tipo de

estímulos para entrar em contato e interessar pela língua escrita avançam muito rapidamente.” (FERREIRO, 2000, p.48)

Ainda há muito a se fazer para a efetivação desse direito fundamental que é frequentar educação infantil, no que se refere à formulação de políticas públicas para primeira infância, tão indispensáveis para proteção integral das crianças do meio rural.

Logo, volto às tempestades e dessa vez aproveito o aguaceiro para cultivar as sementes das dúvidas, como é sinalizado nos relatos abaixo:

Minhas dúvidas foram de não conseguir alfabetizá-los, por ser classe multisseriada, pois era para isso que estava ali, realizando meu maior desejo que tanto queria alfabetizar crianças. (Professora Manacá da Serra, 2018).

As dúvidas até hoje são diversas: será que estou desempenhando bem o meu papel de educadora/professora; será que estou atingindo o mínimo dos objetivos propostos; será que estou acompanhando o ritmo do meu aluno, dentre outras questões. (Professora Ingazeira, 2018).

Com relação às dúvidas, vale destacar que os excertos acima contribuem para o entendimento que o trabalho de reflexão é produtivo para superar as dificuldades. Duvidar de si afasta o processo de comodismo, como relata a Professora Ingazeira. Assim, “[...] as dúvidas metodológicas persistem, porque os professores e professoras não estão preparados para estabelecer um diálogo com as diversidades humanas presentes, nas classes multisseriadas, em ambientes rurais”. (PORTUGAL; OLIVEIRA, 2012, p.318).

As dúvidas são próprias do componente descrito como “tecnologias” (TARDIF; LESSARD, 2012) particulares do ambiente escolar, ou seja, estão relacionadas a programas, disciplinas, matérias, discursos, ideias e objetivos. Refletem a complexidade de alfabetizar no sistema de ensino em classes multisseriadas, como revela a Professora Manacá da Serra. Trabalhar com alfabetização era o sonho dessa professora, mas mal sabia ela que ao adentrar em uma classe multisseriada teria ainda que enfrentar muitos contratempos para colher a alfabetização dos seus estudantes, conforme o fragmento da sua narrativa:

O meu maior desafio real desde o início de minha carreira até hoje que relato é das crianças que chegam pra nós no primeiro aninho sem terem feito uma pré-escola, salientando que isto acaba sendo um determinado atraso na aprendizagem desses alunos, pois tenho que pegar na mão de um por um, iniciando os primeiros passos na escrita até eles conseguirem acompanhar o desenvolvimento programado. (Professora Manacá da Serra, 2018)

Alfabetizar em contexto multisseriado é um processo longo e trabalhoso, em um cenário cultural predominantemente composto de pais com pouca ou nenhuma escolaridade. O fato é que a escrita ainda não tem muita serventia para quem vive na roça, e é preciso muito mais do que pegar na mão para colher bons resultados. Assim, outros componentes começam a ser descritos nas narrativas dos professores e professoras:

Uma das experiências que me desafiou foi um aluno que estava no quarto ano sem saber ler, era apenas um copista e devido a isto tinha dificuldade em todas as matérias. Adotei a prática de estimular a leitura de todos da sala, todos os dias líamos um texto curto, também emprestava livros de fácil entendimento para que ele levasse para casa no final de semana, a família não ajudava muito, porém no segundo semestre o aluno já conseguia ler. (Professora Oiti, 2018).

O que brota após superar o desafio inicial da heterogeneidade, das características organizacionais, do cultivo das dúvidas metodológicas, é a tempestade de conflitos intrínsecos ao processo de alfabetização. No caso da Professora Oiti, foi adotada uma prática de apreciação da leitura, colocando o estudante com dificuldades mais próximo dessas práticas, emprestando material para ler em casa, permitindo que a criança fizesse suas próprias tentativas para ler/escrever em diferentes momentos, tanto individual como coletivamente, permitindo-o errar para aprender.

Cada professor(a) evidencia diferentes processos para não permitir que o analfabetismo brote. Sobre o fracasso escolar e a preocupação com o desenvolvimento das crianças do campo, temos as contribuições de Ferreiro (2000):

[...] O analfabetismo se concentra nas zonas rurais, onde os camponeses vivem com uma economia de subsistência, cultivando com métodos arcaicos em terras empobrecidas; [...] o analfabetismo dos pais está relacionado ao fracasso dos filhos, assim analfabetismo, pobreza e marginalização são fenômenos que caminham juntos. (FERREIRO, 2000, p. 56).

Alguns sujeitos do campo continuam marginalizados, pois não conseguiram enraizar em suas histórias de vida a condição básica para todo cidadão, que é alfabetização. São esses sujeitos que esperam que a escola ofereça um ensino de qualidade para seus filhos. Ferreiro (2000) destaca que a educação do campo engloba indígenas, quilombolas, ribeirinhos e camponeses, e que esses setores sociais são os que mais necessitam da escola para se alfabetizar. Segundo a autora, o professor e a

professora precisa ter objetivos claros, definidos de forma geral nos planejamentos, para atender a esses setores, pois os níveis de alfabetização para esse grupo social é baixo ou quase nulo, e é na escola que se processa a informação da língua escrita e que os atos sociais dos sujeitos do campo se materializam.

Mas, como disse no capítulo anterior, ainda estamos adubando as ideias, para muitas questões ainda não há respostas e as dúvidas não se extinguem aqui, por isso cabe aqui registrar algumas tempestades já anunciadas nas narrativas:

- Como buscar a implantação da educação infantil em todas as escolas do campo?
- De que maneira as atividades poderão atender a diversidade de alunos, sem causar prejuízos aos alunos de idades e turmas diferentes?
- Como planejar ações pedagógicas de forma a garantir que todos sejam atendidos indistintamente?
- Que conteúdos e habilidades poderão ser priorizados de forma a efetivar e assegurar aprendizagem da leitura e da escrita?
- Como alfabetizar a todos?

Ao ler o primeiro item do capítulo três, o leitor deve estar imaginando, e até mesmo se indagando: mas não é essa pesquisa que busca as inflorescências das práticas de professores e professoras? Onde estão as possibilidades de flores diante de tantas tempestades?

Caro leitor, parece-me primordial esclarecer sua dúvida, pois sem o fracasso não há possibilidade de sucesso, sem tempestade não há bonança, renovação, não há flores, não há frutos. É exatamente a partir dos problemas e intempéries que buscamos soluções, e nada melhor do que colher essas soluções por meio das cartas narrativas no local onde estão as adversidades, para assim compartilhar o florescimento das lições de aprendizagem prática desses professores e professoras em território rural.

Cabe aqui voltar ao título desse item: *Depois da Tempestade, vem a bonança*. As professoras e os professores situam-se em um processo de reflexão sobre os espaços e tempos, ou seja, espaços entrecruzados de busca pela bonança, rompendo com o medo das tempestades, superando as dificuldades e o não saber fazer. É claro que as dimensões são diferentes para cada indivíduo, e a formação tem papel decisivo para o ciclo de vida desses professores e professoras, pois o amadurecimento dos estolões só acontece após repousar em terra fértil. O repouso, o parar, o dar-se tempo e aguardar a

germinação tem relação estreita com o conceito de experiência descrito por Larrosa (2002) e realça o tom das narrativas no próximo item.

3.2 Da formação à prática: lições práticas a compartilhar sobre alfabetização nas classes multisseriadas

O propósito desse segundo item é compartilhar algumas lições práticas aprendidas a partir das experiências de formação inicial e formações continuadas realizadas em diferentes âmbitos, como na própria escola, na Semed, em cursos, oficinas ou em diálogos com os pares.

Durante este período que atuei senti muita dificuldade, não havia coordenação na escola, quem me auxiliava durante os momentos de planejamento eram as professoras mais antigas - sendo uma delas a professora que me inspirou a acreditar nesta profissão, foi a profissional que me acompanhou no ensino fundamental da classe multisseriada desta mesma escola. (Professora Oiti, 2018)

Na nossa escola não há coordenação, somente uma diretora, e as formações continuadas acontecem em sua maioria no órgão central, sempre que preciso esclarecer uma dúvida atualmente converso com outra professora que também atua em classe multisseriada. (Professora Mangueira, 2018)

Nesses relatos, há muitos trovões, mas o medo da tempestade é amenizado pelo acolhimento de outros(as) professores(as), no caso da Professora Oiti, foi uma docente mais “antiga” que auxiliou a sua ex-aluna, que se tornou professora. A Professora Mangueira também destaca que a figura do coordenador não está presente para compartilhar as dúvidas e que diante de tempestades recorre a seus pares. Inspiração e confiança são os sentimentos que brotam dessas narrativas, e suas vozes trazem algumas lições práticas a compartilhar.

O conhecimento emerge nesse contexto como componente vital para brotar boas práticas e está presente neste item em quase todas as narrativas. É na infância que iniciamos nossas relações sociais e educacionais, e a Professora Oiti se inspirou em sua professora primária ao escolher sua profissão. O processo de busca pelo conhecimento foi árduo, e tanto a Professora Oiti como os demais colaboradores contrariaram as estáticas que preveem poucas possibilidades de os estudantes do campo concluírem a universidade. Ao retornar ao perfil desses professores e professoras percebemos que a maioria cursou uma universidade particular e precisou de recursos financeiros para custear seus estudos, com exceção da Professora Oiti, que cursou uma universidade

pública. Muitos necessitavam de trabalhar para concluir a graduação, sem contar as longas distâncias percorridas.

Porém, em sua forma de lembrar, a Professora Oiti não faz menção ao preparo em sua formação inicial para atuar na educação do campo, o que talvez pudesse ser uma alternativa para superação das dificuldades.

Na sociedade contemporânea, o conhecimento é um dos principais frutos para promoção dos seus cidadãos, o nível de formação, seja inicial ou continuada, está diretamente ligado à identidade profissional. Porém, na contramão desse movimento está o cenário educacional, que oferece uma formação inicial de forma muitas vezes aligeirada, com currículo descontextualizado e que pouco contribui para o fazer docente. Scheibe (2008) adverte que ainda é um desafio para os responsáveis pelas políticas educacionais a constituição dos profissionais da docência e ressalta em sua pesquisa a necessidade de mudanças curriculares nos cursos de formação de professores para reduzir as deficiências na formação inicial.

Com bases em dados fornecidos por Hage, Silva e Brito (2016), o movimento da educação do campo busca articulação dos direitos à terra e à educação de qualidade, com isso o que desponta é uma política pública de formação de educadores como pauta prioritária. É importante retomar que essa conquista é recente, fruto da articulação dos movimentos sociais e sindicais pela garantia dos seus direitos expressos na I e II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo (CNEC- 1998 e 2004), já mencionadas no capítulo I desse trabalho, fazendo analogia às sementes que caem em solo árido.

Sobre o cultivo e a germinação no âmbito das políticas públicas, com ênfase na formação diferenciada para lidar com a especificidade da educação do campo, nasce o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Programa Nacional de Formação de professores (Parfor) e, mais tarde, o Programa de apoio à Formação Superior em Licenciaturas em Educação do Campo (Pronacampo), programas construídos pela Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (Secadi) do Ministério da Educação (MEC), estruturados a partir do Decreto nº 7.352/2010, que definiu metas específicas para a formação de educadores, atendendo à necessidade de formar professores devido à carência em alguns municípios, em especial para atuar nas séries finais do ensino fundamental e em disciplinas em organizações multisseriadas.

Nesse campo fecundo de políticas públicas, as sementes que se espalham e germinam em solo árido são os programas de formação inicial e continuada promovidos em conjunto com universidades públicas ou pelas instâncias municipais e estaduais, com o objetivo de garantir o aperfeiçoamento permanente dos docentes dos territórios rurais, tais como: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; Curso de Pedagogia da Terra, das Águas e do Campo; Programa Escola Ativa (vigência até 2012), substituído pelo Programa Escola da Terra; Programa ProJovem Campo Saberes da Terra; e Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade.

O mapeamento feito por Hage, Silva e Brito (2016) aponta que a Licenciatura em Educação do Campo, na Região Centro Oeste, é oferecida pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), ambas públicas.

Nas cartas narrativas dos sujeitos colaboradores professores não há evidências de experiência no curso Licenciatura em Educação do Campo, em virtude disso, a pesquisa não priorizou uma busca de dados mais abrangentes sobre o tema. Outro aspecto a se considerar é que a formação inicial para emancipação dos territórios rurais não atendeu a demanda de professores e professoras que compõem o grupo referência nessa pesquisa.

Isso não significa que o processo de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) dos professores e professoras do campo ficou latente. Para Marcelo Garcia (2009), a formação inicial é uma etapa importante para o desenvolvimento profissional, porém, esse autor defende a ideia de que esse processo é longo e diferenciado, e não se encerra ao concluir a graduação, mas perpassa a vida do(a) professor(a) e tem relação tanto com aspectos profissionais como pessoais.

No solo do território rural não é diferente, os professores e professoras continuam aprendendo ao longo de sua carreira, e duas narrativas convergem para a participação em nível de formação continuada no programa Pronacampo, no curso de pós-graduação lato sensu em Educação do Campo (CEAD) ofertado pela UFMS, na modalidade ensino a distância. De acordo com suas vivências acerca do curso de aperfeiçoamento e especialização, extraem-se os seguintes fragmentos: "[...] também possuo pós graduação do campo, que concluí em 2013 com duração de um ano e oito meses. [...] Sou especialista em educação do campo." (Professora Manacá da Serra, 2018).

Em relação a pós de educação do Campo, contribui para entendimento de questões teóricas dessa modalidade no que se refere à questões sócio-políticas e até mesmo econômicas, porém pouco no que tange às questões relacionadas à prática pedagógica em sala de aula multisseriada, uma vez que essa tem sido ainda fruto de discussões e desafios. (Professor Ipê, 2018).

Para o Professor Ipê, a especialização colaborou para seu entendimento frente a processos teóricos de caráter político, social e econômico, mas omitiu um componente essencial do processo relacionado à educação do campo, que é a formação que recria a prática docente. A Professora Manacá da Serra em sua narrativa faz menções ao título de especialista, mas não revela os aspectos positivos e/ou negativos dessa formação na modalidade a distância.

As atribuições do professor e da professora do campo são complexas e dinâmicas para desempenhar sua função, e devem ser pontuadas em seu processo formativo para que as dúvidas sejam amenizadas, o que nem sempre acontece, fazendo com que as dúvidas cresçam: "As principais dúvidas estavam relacionadas aos conteúdos, o que ministrar para um e outro aluno. Com auxílio dos colegas de profissão da escola consegui certo norte para aprofundar os conteúdos com minha turma." (Professora Oiti, 2018).

Analisando esses fragmentos das narrativas dos professores, é possível perceber que não foi a formação inicial nem continuada que fortaleceu suas raízes para atuar em classes multisseriadas, mas sim o trabalho cooperativo. Assim, uma professora iniciante mostra que o auxílio de outra professora mais experiente colaborou para encontrar um "norte", ou seja, foi por meio da partilha, do diálogo com outro que houve a consolidação para aprofundar os conteúdos com a classe multisseriada.

Não há como negar a complexidade do trabalho no sistema de ensino em classes multisseriadas, o que exige do professor uma formação sólida, um conhecimento específico. Muito mais do que raízes vigorosas na formação inicial e continuada, exige um aprofundamento das práticas em regime de colaboração entre os pares que vivem/viveram as mesmas, semelhantes ou distintas intempéries, em outras palavras, o coordenador(a) poderia configurar-se como um(a) parceiro(a) que auxilia nos modos de fazer, permitindo superar adversidades, conforme narra a Professora Oiti na parte inicial deste item.

Nas escolas lócus I e II há diferentes situações de atuação do coordenador. É comum que esse profissional centralize seu trabalho nas unidades polo, visitando as extensões de forma aleatória. Em outros casos, devido a essas extensões estarem em

regiões de difícil acesso, são os professores que visitam a escola polo para formação em serviço. Há ainda uma terceira situação, em que as escolas simplesmente não possuem a figura do coordenador.

Dentre as variadas atribuições que o professor e a professora exercem na escola pública, participar de formações em serviço é uma delas. Esses modelos de formação continuada podem ser realizados tanto na escola como na Secretaria Municipal de Educação. A formação na escola é muitas vezes feita pela coordenação ou supervisão, uma equipe de profissionais que colaboram com trabalho docente, os processos de favorecimento da aprendizagem e, conseqüentemente, o sucesso dos estudantes. Já as formações oferecidas pela Semed são planejadas e aplicadas por funcionários, técnicos da secretária. Sobre a formação continuada, vejamos o que nossos colaboradores têm a relatar:

No que diz a respeito de formação pedagógica para classes multisseriadas especificamente não temos, o que é repassado nas formações continuadas para nós professores é como se todos nós fossemos como professores de salas seriadas e em escolas urbanas, não dando a verdadeira importância para as condições dos sujeitos do campo, como deveria ser, pois os fatos estão aí para serem comparadas, muitas escolas do campo como a nossa além de não serem seriada no campo também não tem pré-escola para o ensino infantil. (Professora Manacá da Serra, 2018).

Não houve formações continuadas na escola, apenas na SEMED e, infelizmente muitas delas sem muito proveito para a realidade que eu enfrentada com a comunidade que atendia. Acredito que a formação mais proveitosa que participei foi o Clube de Leitura Arlequim, que me deu um norte para trabalhar com a literatura na escola, fazendo reacender a chama pela leitura (Professora Oiti, 2018).

Ao relembrar as formações que já participei sempre recordo do projeto Escola Ativa, embora o programa tenha sido idealizado no Nordeste (a partir da realidade dessa região), as formações eram muito boas, pois as oficinas eram em grupos, a gente se apresentava, conversa e juntos fazíamos as adequações para nossa realidade. (Professora Mangueira, 2018).

Para garantir a alfabetização de estudantes da educação do campo em classes multisseriadas é preciso primeiro garantir um percurso formativo enraizado para esses professores e professoras em territórios rurais e uma lição prática que aprendi há algum tempo atrás e que compartilho com vocês foi um comentário muito pertinente da Profa Dra. Rosaura Soligo durante minha participação no curso CformA, em 2017. Para ela: "[...] O problema central é que a formação inicial e continuada de professores não pressupõe esse tipo de realidade, conforme já relatei, e, é toda voltada para alunos

separados em turmas da mesma idade e com interesses semelhantes." (SOLIGO, 2017, n.p.)

Os relatos das Professoras Oiti e Manacá da Serra são condizentes com afirmação de Soligo (2017). Não são levadas em consideração as dificuldades que esses professores e professoras enfrentam, a eles e a elas é imposto que suas folhas caíam em tempestades de dúvidas, porém, nem sempre são instigados a refletir sobre o que ocasionou a queda das folhas, se são provenientes de fracassos, erros ou acertos. Assim, as formações são pouco proveitosas, pois a realidade não é contextualizada, como revela a Professora Oiti, e o que se apresenta é uma negação das singularidades ao priorizar uma pauta de classes seriadas a professores e professoras que atuam em classes multisseriadas, prevendo que o(a) professor(a) sozinho(a) fará as adaptações que julgue necessário. Com isso, a identidade é quebrada, a fissura no tronco tende a crescer e há previsão de novas tempestades.

Em segundo lugar, a heterogeneidade torna-se também um problema (SOLIGO, 2017)⁷, é como chuva pesada que arrasta tudo que vem pela frente, simplesmente porque não sabemos como explorá-la de modo favorável. Tudo isso se torna uma tempestade, relatada por vários sujeitos colaboradores, porque a formação não os prepara para isso e depois, já em serviço, como narra a Professora Oiti, as formações oferecidas pelas secretarias são insuficientes para inspirar ou promover debates sobre a realidade das escolas do campo. Segundo Soligo (2017, p.2) “[...] as exigências institucionais das secretarias de educação geralmente acentuam a fantasia da homogeneidade”.

Outro fator que impede o “reprofissionalizar” dos professores e professoras, para Ferreiro (2000), é o caráter da formação continuada oferecida em serviço, pois remetem a uma atuação burocrática, em que o “[...] conteúdo acaba sendo desvirtuado pela maneira como se desenvolve a própria capacitação” (FERREIRO, 2000, p.50). A autora faz uma alerta sobre as capacitações que obrigam o professor ou a professora à passividade e à obediência, transmitindo-lhes as informações continuamente sem lhes oferecer apoio intelectual para pensar, questionar ou duvidar. É preciso repensar a disposição espacial em forma de espetáculo das capacitações, em que os docentes são meros espectadores, pois os próprios professores e professoras se habitua a somente

⁷ Cartas formativas acervo pessoal – Curso Cforma-2017

receber e dificilmente se sentirão confiantes para provocar e estimular seus estudantes a serem críticos e desinibidos.

Na pesquisa, temos árvores/plantas jovens, iniciantes na carreira docente e as árvores/plantas mais antigas que são os professores(as) mais experientes. O que acontece com as árvores antigas é que as experiências que deveriam provocar e sensibilizar para novas ramificações, outros galhos e novas folhas, não surtem efeito, e assim essas árvores vão ficando com suas crostas cada vez enrugadas e grossas, e é pouco provável que irão modificar sua prática.

Já as árvores jovens, ainda não têm a crosta tão dura e podem se sensibilizar para novas aprendizagens, o que nem sempre acontece porque também não se sentem provocadas a ramificar, emergir, abrir-se para novas experiências.

O formador(a), seja ele coordenador, técnico da Semed ou outro (a) professor (a), tem que conhecer a história dessas professoras e professores para propor experiências mais próximas de suas realidade, um espaço aberto ao diálogo, à reflexão e ao construto coletivo, em consonância ao que narra a Professora Mangureira no terceiro fragmento, evitando o tipo de capacitação que somente "[...] lhes solicita aceitação por razões de obediência institucional ou de autoridade intelectual" (FERREIRO, 2000, p. 51).

Portanto, toda escola, multisseriada ou seriada, deveria abrir o espaço para outros tipos de formação, entendendo a docência "[...] como profissão que exerce num coletivo" (NÓVOA, 2014, p.73). É claro que as experiências de colaboração são muito bem-vindas no território rural, e se juntar aos colegas e parceiros mais experientes para refletir sobre a sua prática pode ser um bom adubo para florescer práticas outras de alfabetização, conforme relataram as Professoras Mangureira e Oiti.

No que se refere às formações que frequentaram e foram significativas, temos dois indicadores presente nos relatos da Professora Oiti, quando se refere ao Clube de leitura Arlequim, e da Professora Mangureira, ao mencionar o Programa Escola Ativa.

No momento, tratarei, sobretudo, das características do Programa Escola Ativa, no âmbito do município de Campo Grande/MS. A implementação do programa base foi nos estados da região Nordeste, no ano de 1997, posteriormente, na fase dois, ampliado e inserido nas regiões Norte e Centro-oeste. Segundo dados descritos no livro "Saberes educacionais em foco", da série "Cadernos de formação", elaborada pela Semed no âmbito da Rede Municipal de Educação (Reme), o Programa Escola Ativa teve adesão no ano de 1999, com colaboração da professora Rosa Maria Cruz, com objetivo de

ofertar um atendimento escolar às pessoas que vivem no campo com formas de organização específicas, como é o caso das classes multisseriadas, com uma prática diferenciada de organização pedagógica. (CERCARIOLI; PERIUS; TOSTA, 2011, p. 53).

A preocupação do programa não era apenas atender às classes multisseriadas, mas trazer novos elementos para instrumentalizar a identidade do trabalho pedagógico, oportunizando o contato com recursos de natureza pedagógica e tecnológica, colaborando com a melhoria do desempenho dos professores e professoras da educação do campo e oferecendo uma formação continuada com vistas à efetivação de estratégias metodológicas diferenciadas, acompanhamento sistemático e, conseqüentemente, aperfeiçoamento docente, conforme trecho retirado do Projeto Base:

No entanto, é preciso enfatizar a necessidade não apenas de formação adequada para o educador, mas de condições de acompanhamento pedagógico por parte dos sistemas de ensino às escolas que adotam a organização multisseriada, bem como, a adoção de material didático-pedagógico específico e elaboração de um projeto pedagógico que contemple a complexidade implicada nesta forma de organização escolar. São estes os elementos de que se constitui, dito de forma simplificada, o Programa Escola Ativa. (BRASIL, 2010, p. 25).

Sobre os resultados do Programa, temos os seguintes indicadores: a Escola Municipal Manoel Gonçalves Martins, unidade polo e Extensão Chácara Araponga atingiu nível 4 e 3 em 2010, a extensão Jacinto Matias Freire registrou nível 4 em 2009 e, no ano de 2011, os resultados também foram expressivos para a extensão Chácara Araponga, que avançou para nível 4, e a Escola Polo manteve o bom desempenho nas avaliações externas da Reme e na Provinha Brasil. (CERCARIOLI; PERIUS; TOSTA, 2011).

É importante esclarecer que os resultados descritos são provenientes do guia de interpretação da Provinha Brasil. O diagnóstico era constituído por cinco níveis de proficiência, que avaliava desde os conhecimentos básicos às habilidades mais avançadas de alfabetização e letramento.

Sobre o Programa Escola Ativa, temos o fragmento abaixo:

Na minha opinião as formações do Programa Escola Ativa tinha subsídios e colaboravam com minha prática, alguns colegas relatavam que não gostavam do material, pois os livros eram considerados “fracos” para o conteúdo programático da secretaria, o qual tínhamos que seguir e nos equiparar, para

mim a metodologia em forma de ciclo contribuía com meu trabalho de agrupamento dos alunos. (Professora Mangueira, 2018).

O Programa Escola Ativa era direcionado para as classes multisseriadas. Com uma metodologia diferenciada de trabalho, buscando autonomia dos alunos, a cooperação, interação com a comunidade através da solidariedade e partilha de conhecimentos. O primordial era o trabalho em grupos/equipes, tinha governo estudantil com campanha, votação e eleição entre os alunos, comitês de trabalhos e cadernos de confidências (relatos escritos sobre o cotidiano pelos próprios alunos). Foi um bom projeto com muitos pontos positivos, tínhamos formações com trocas de experiências e relatos das aplicações metodológicas do projeto com professores, supervisores de diversos municípios e estados. Porém, o aspecto negativo que muitos professores comentavam é com relação ao preenchimento da papelada, muitos relatórios, várias fichas, muita burocracia, mas a metodologia era muito interessante e atendia os nossos objetivos educacionais da classe multisseriada. (Professora Ingazeira, 2018).

As professoras e professores mais antigos, colaboradoras dessa pesquisa, deixam nítido que o programa atendia a exigência de uma metodologia diferenciada mais flexível e pensada para educação do campo e o contexto multisseriado. O que chama muito atenção na narrativa da Professora Ingazeira é a abertura para o protagonismo dos estudantes (trabalho de liderança/democracia), incentivando o aluno a ter responsabilidade e a buscar respostas e soluções para os problemas com seu próprio grupo.

Foram propostos momentos de cooperação e de compartilhamento de experiências durante as formações. No entanto, as narrativas destacam aspectos que deixaram a desejar, como a burocracia, que previa um controle sistemático dos elementos metodológicos do programa, e o material, considerado descontextualizado em relação ao referencial curricular da Reme pela Professora Mangueira.

No ano de 2013, o Programa Escola Ativa foi substituído pelo Programa Escola da Terra, “[...] o qual promove a formação continuada de professores e professoras que atuam nas escolas multisseriadas rurais e quilombolas através de curso de aperfeiçoamento com a utilização da Alternância Pedagógica.” (HAGE; SILVA; BRITO, 2016, p. 153).

Este projeto, até 2017, estava sob a responsabilidade dos técnicos da DED, divisão da Semed, em especial na figura de uma professora, que também esteve à frente do Projeto Bodoque de Palavras, que era um programa da Escola Ativa com vigência nos anos de 2009 a 2012. A partir de 2017, esta mesma professora como técnica da Semed retornou para a divisão do campo e articulou ações de formação continuada para todas as escolas do campo, com o projeto intitulado Clube de Arlequim, mencionado na

narrativa da Professora Oiti como uma oportunidade de reacender o gosto pela leitura por meio da literatura (poesia).

Ao visitar o núcleo de Educação do Campo, recebi a notícia que essa técnica por motivo administrativos da própria secretaria não estará à frente do projeto durante este ano, e que até o presente momento as formações seguem os mesmos direcionamentos do currículo urbano. Diante do contexto de lições práticas, o que permanece são as formações continuadas que dão espaço para o professor(a) refletir sobre sua prática, vivenciar a experiência e os sentidos de aprender, momentos que reacendem, que formam rede de diálogos com outro e consigo mesmo, como alguns fragmentos de narrativas já desabrochados em palavras ao longo dessa escrita.

Sobre o significado das palavras experiência e sentido, explica Larrosa (2002, p. 21) que as palavras dão sentido aos que somos e ao que nos acontece, por isso “[...] as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras, são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.”

Como se pode verificar nas narrativas ao longo desse item, muitas coisas nos acontecem depois de participar das formações continuadas, os professores e professoras podem até adquirir alguma informação nova, relevante, porém, sua prática pode permanecer inalterada e “quase nada acontecer”, pois, quando o sujeito não se apropria, não toma como sua aquela aprendizagem, a experiência se torna “cada vez mais rara”. (LARROSA, 2002, p.21)

Esse jogo pelas palavras, de palavras e com palavras no campo da pesquisa com narrativas e histórias de vida produz novos sentidos, cria e recria realidades e mecanismos de cultivo das subjetividades. É nesse sentido de luta que as escritas das cartas se constituem como uma tentativa de experiência, de que algo aconteça com esse sujeito colaborador, que embora imerso na “sociedade do conhecimento”, pode continuar alienado pela incessante busca pela informação, que nem sempre se traduz em conhecimento. Assim, é preciso parar para refletir sobre sua práxis, dar sentido às palavras, selecionar o que se arranca ou não das narrativas, pensar em tudo o que lhes acontece ou aconteceu, colocar-se frente a frente consigo, permitir que algo lhe provoque, que algo lhe toque e, de alguma forma, experienciar a experiência.

A pretensão das cartas nesse trabalho é ousada, por isso a contagem de créditos para essa pesquisa se materializa como possibilidade de experiência, como elemento fundamental para crescimento da capacidade de formação, autoformação e

transformação dos professores e professoras participantes. Não há como afirmar que todos os sujeitos colaboradores irão perpassar pelo saber da experiência no cultivo de suas narrativas, até porque Larrosa (2002) adverte sobre os perigos de tornar a experiência no sentido de mercadoria, em valor de troca. As dimensões de experienciar são únicas para cada indivíduo, portanto, o húmus que serve para brotar e adubar uma semente pode não ter o mesmo vigor para outra, já que “[...] duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”. (LARROSA, 2002, p. 27).

É com muita emoção que começo a escrever essa carta, relembrar minha trajetória me remete à muitas lembranças, momentos bons, alegres, difíceis, tristes, enfim uma gama de sentimentos que me fizeram entender todos indispensáveis para o meu crescimento. (Professora Mangueira, 2017).

Até aqui, a palavra experiência/sentido assegura a autonomia, a liberdade de cada colaborador de ser diferente e de relacionar os textos tessituras das cartas narrativas com sua própria história, de mostrar a sua trajetória, na posse de si mesmo, como protagonista anônimo que compartilha, que, a partir do que outro coloca, repensa, reconhece e estranha a si mesmo, emociona, entristece. Não há como prever quando e nem como a experiência irá se processar, mas nas narrativas há prenúncios de acontecimentos carregados de sentido que renovam as folhas caídas e a vontade de crescer. Crescimento é a palavra que brota da narrativa acima da professora Mangueira.

Paulo Freire colabora para o entendimento da experiência como pequenas amostras representativas do que nos acontece e que nos permite dar sentido ao que somos, para ele: “[...] estar no mundo só é possível se você fizer história, e por ela ser feito, é fazer cultura, é sonhar, aprender, ensinar, experienciar a experiência.” (FREIRE, 1997, p.122).

O que está seguro no solo das narrativas é a formulação de exemplos de experiências exitosas como as formações Bodoque de Palavras (Escola Ativa) e Clube de leitura Arlequim, momentos únicos de parar, de pensar, de escutar, de interação com outro, de aprendizagem a partir do outro, em contexto coletividade, como pontua Larossa:

A experiência requer um gesto de interrupção: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar [...], para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes [...], falar sobre o que nos acontece,

aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, e ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2001, p.24).

Contudo, esse espaço para diálogo reflexivo, para demorar-se, está cada vez mais limitado. Em uma entrevista realizada no dia 19 de junho de 2018 com os técnicos da divisão DED sobre a intenção de oferecer uma formação específica para os professores e professoras de classe multisseriada, houve o relato que, embora já tenham identificado essa necessidade, ainda está em estudo a implantação dessa medida. Até o momento as formações não têm nenhum diferencial das demais formações oferecidas aos professores do meio urbano.

Enquanto as experiências de formação inicial e continuada oferecem pouco ou nenhum subsídio para atuação prática da docência, os professores e professoras suportam firmes a tempestade, permeiam outras fontes para emergir o conhecimento de seus estudantes, pois reconhecem que a bonança traz folhas, flores e até novos frutos. Superar as dificuldades e sustentar suas raízes fixadas na educação do campo é indício de constante reinvenção, como é descrito no fragmento abaixo:

Para esse trabalho contava com apoio dos alunos mais avançados em seus conhecimentos e outra professora que trabalhava na escola. Portanto, foram conquistas coletivas. E, quanto as práticas educacionais utilizadas, elas ainda são alternativas para auxiliar situações em que os alunos demonstram a necessidade de conquistar habilidades em seu aprendizado. E, sempre poderão ampliar seus desafios, suas estratégias de ensino. (Professora Ingazeira, 2018).

A Professora Ingazeira, no que se refere a práticas de enfrentamento das adversidades no processo de alfabetização, sugere o trabalho coletivo com auxílio de outras professoras que atuam na escola. Revela que essa parceria é exitosa não só para os professores como também para os estudantes, ao mencionar a aprendizagem a partir da interação do aluno com um parceiro mais avançado, que agia como um tutor.

A alternativa encontrada pela Professora Ingazeira aponta que a relação com os alunos é marcada sempre por uma tensão central, podendo ao mesmo tempo ser tanto a principal fonte de satisfação como uma fonte de desafios, dificuldades e tempestades de todo tipo. (TARDIF; LESSARD, 2012).

Isto ocorre porque o trabalho do professor é marcado por dilemas e também por soluções, cabe ao professor e à professora tomar ou não decisões que muitas vezes refletem na descoberta ou no fracasso de seus próprios limites pessoais e profissionais,

como é possível constatar nas sugestões da Professora Manacá da Serra: "Separação de salas multisseriadas e pré-escolas para todas as crianças, para facilitar o desenvolvimento na aprendizagem e o trabalho do professor para uma alfabetização de qualidade igual os alunos da área urbana." (Professora Manacá da Serra, 2018).

Para a Professora Manacá da Serra uma boa alternativa para a educação do campo seria equiparar as turmas à organização do meio urbano, com educação infantil e classes seriadas, oferecendo assim um ensino de qualidade aos alunos, o que praticamente a obriga a conviver com um problema quase que insolúvel, um verdadeiro dilema que dificilmente será resolvido, mas que a sua voz ecoa como solução lógica, o que na prática é inviável, devido a custos financeiros e operacionais.

Assim organizei um grupo de apoio intitulado: grupo de estudos, e, desenvolvia com eles atividades direcionadas, planejadas para suprir as deficiências apresentadas em escrita e leitura basicamente, jogos ortográficos, atividades completares entre outras alternativas educativas. E, a maioria dos alunos evoluíram positivamente e foram melhorando. (Professora Ingazeira, 2018).

Uma boa alternativa para mim é conhecer a criança, suas dúvidas, fragilidades e depois propor um atendimento individualizado, e só bem depois pensar em conteúdo programático de cada série. (Professora Manguieira, 2018).

É importante destacar que cada professor e professora indicam formas diversas de atuação para favorecer as aprendizagens dos seus estudantes. A Professora Ingazeira sugere grupos de estudos e a Professora Manguieira aposta na singularidade, ao prestar auxílio naquilo que é peculiar na criança.

Neste ponto, começo a teorizar os dizeres produzidos pelos colaboradores, um processo de autoria cooperativa, uma narrativa escrita progressivamente a partir das compreensões do que me foi possível saber até o presente momento sobre os acontecimentos, fatos e histórias descritos nas cartas narrativas, em relação às provocações das cartas 1 e 2. As narrativas da segunda carta que tomo para análise do tempo II chegam mais extensas e frondosas e trazem novos indicadores, dados nebulosos, novas chuvas e algumas folhas caídas, indicadores de fatores que podem favorecer boas práticas de alfabetização expressas nas narrativas e organizadas no Quadro 7:

Quadro 7. Fatores presentes nas narrativas que favorecem a prática docente com relação à alfabetização

Fator	Agrupamentos	Citado pelo(a) professor (a)
Alunos mais experientes auxiliam alunos com dificuldade	Características dos alunos	Ingazeira
Usar a heterogeneidade como recurso	Abordagem do professor	Ingazeira
Diferentes saberes – aprendizagem com pares		Ingazeira/ Mangueira
Interações colaborativas/negociação		Ingazeira
Diálogos com professores(as) mais experientes		Oiti
Diálogos com pares		Mangueira
Acompanhamento de uma coordenadora		Oiti
Frequentar pré-escola	Políticas Públicas	Manacá da serra
Política públicas investimentos		
Formação inicial e continuada com enfoque na educação do campo (classes multisseriadas)		Manacá da Serra
Um referencial específico da Educação do Campo		Roseira
Proposta curricular que inclua as matrizes culturais do Campo		Ipê

Nesse estudo, as cartas são os instrumentos de análise da investigação, e os fatores elencados pelos professores e professoras em suas narrativas permitem por meio das convergências e/ou divergências agrupar essas lições práticas de forma contextualizada, em face ao exposto no quadro acima.

A teoria só faz sentido se for construída dentro da profissão a partir da reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho (NÓVOA, 2014). Neste contexto de ideias, novos enraizamentos despontam, passado e presente se conectam e se ressignificam nas narrativas produzindo um conhecimento da prática.

O que se colhe com as narrativas da carta dois são tempestades de dúvidas, mas também novos enraizamentos mais atraentes para tornar as formações iniciais e continuadas um bom húmus que permita aos professores e professoras do território

rural, ao longo da sua carreira, constituírem-se como protagonistas de seu próprio crescimento, como árvores/plantas frondosas que podem melhorar a qualidade da educação no ciclo de alfabetização.

O capítulo três é exatamente o que descreve Elizeu Clementino no Tempo II: uma exploração detalhada das palavras que chamo de alardes e que trato de compartilhar. Assim, tomo os dados da carta três para compor o próximo capítulo. Se cada professor se abre ou não para pesquisa não é previsível; o que ocorrerá com cada professor ou professora, durante e após o processo de compartilhamento de suas práticas em cartas narrativas não há como prever.

As sementes pouco a pouco estão sendo lançadas a partir dos textos tessituras com estratégias reflexivas, nas quais me coloco presente como Figueira, e os excertos do meu memorial de formação são compartilhados com a intenção de provocar. Os excertos dos professores e professoras colaboradores também são adubos nesse cultivo e em cada nova carta suas vozes estão lá, em forma de palavras, pois comungo com as ideias de Larrosa (2002, p.4), quando remete ao poder das palavras: “[...] creio que fazemos coisas com as palavras e, também que as palavras fazem coisas conosco.”

A experiência das palavras e com palavras me permitiram descobrir uma professora outra, um modelo de formação e autoformação outro, foram essas palavras que me convidaram a transgredir e a mudar de casa, a cultivar novas sementes, adubar novas ideias e colher novos frutos. Embora eu reconheça que a experiência, como diz Larrosa (2002), é única e rara para cada sujeito, assumo que os dizeres servem para explicitar a concepção que acredito ter me inspirado e me provocado a buscar novos enraizamentos, o que pode ser uma possibilidade também para outros professores e professoras.

O que desenraizo até aqui é que as folhas que caem naturalmente fazem parte do ciclo regular da árvore/planta, que a queda não causa dano, que os professores e professoras árvores/plantas suportam firmes a tempestade e que a bonança pode trazer folhas novas, flores e até frutos. A superação das tempestades, dúvidas e dificuldades é o que sustenta as velhas e, quem sabe, até novas raízes.

Nesse capítulo, diferentes elementos surgem da análise do Tempo II e sugerem, portanto, que nem a formação inicial e nem a formação continuada tem trazido bonança para as tempestades, complexidades de alfabetizar em classes multisseriadas, ante ao quadro de dificuldades que os professores e professoras enfrentam para cultivar a aprendizagem seus estudantes.

Com o intuito de trazer contribuições, a carta 3 remete às sementes que descansam em solo fértil, que pelas condições dialógicas podem brotar a experiência, no sentido de parar para refletir, pensar, narrar a ação prática desses colaboradores envolvidos com a tarefa de alfabetizar. Assim, surge aqui o próximo passo de cultivo dessa pesquisa que é a carta 3, detalhada a seguir

Caros colaboradores,

Na segunda carta suas histórias de vida, os caminhos percorridos, suas experiências, as dúvidas, as tempestades como professores e professoras alfabetizadores(as) em territórios rurais, foram retratados conforme relatos:

A primeira vez que entrei numa classe multisseriada me vi perante um grande desafio, foi minha primeira experiência com Ensino Fundamental, questionava-me como iria conseguir atender todas as expectativas dos pais, da direção e dos alunos. Me deu certo desespero apesar de ter sido fruto da classe multisseriada, naquele momento não sabia direito o que fazer como direcionar os alunos e atender suas necessidades. (Narrativa-Oiti)

Quando retornei para trabalhar como professora em uma classe multisseriada, a mesma sala que frequentei (1º a 4º série) foi um momento único, muita emoção sensação de sonho realizado, uma grande conquista em minha vida (que não era só minha). E acima de tudo estar consciente do desafio de lecionar em classe multisseriada. É o trabalho grandioso, árduo, exigente, comprometido, sério, maravilhoso e muito enriquecedor profissionalmente. (Narrativa- Ingazeira)

O meu maior desafio real desde o início de minha carreira até hoje, que relato é das crianças que chegam pra nós no primeiro aninho sem terem feito uma pré-escola, salientando que isto acaba sendo um determinado atraso na aprendizagem desses alunos, pois, tenho que pegar na mão de um por, por um, iniciando os primeiros passos na escrita, até eles conseguirem acompanhar o desenvolvimento programado. (Narrativa-Manacá da Serra)

Imaginem que a voz de vocês está sendo ecoada por aí, em forma de textos, e poderá muito em breve ser a inspiração, poderá ser a resposta para uma tempestade metodológica do fazer docente. Eu acredito que vocês podem colaborar com a melhoria da Educação do Campo, por isso peço que deixem a sua flor abrir-se para muitas outras professoras e professores em territórios rurais.

“Sua flor não pode se fechar abra-se...” (Daniel Pennac)

A carta 3 é um chamamento para que você arvoreie, cresça, ramifique seus galhos, espalhe flores, frutos e sementes pelo solo do território rural.

[...]Parece-me, agora nesse momento, de que nada sei de alfabetização, após tantas leituras, enfoques de diferentes autores. Dá sim para alfabetizar todos, porém sempre ouço minha teoria particular, sim, isso mesmo, sempre volto para mesma casa velha que construí a muito tempo, lá na minha alfabetização inicial, tudo isso tem muito a ver com a professora que sou hoje. “Melhor a repetição, criança só aprende assim”, e aí diante de 20 crianças que preciso urgentemente alfabetizá-las pois, o tempo está passando, eu nem sei bem o que fazer... as pessoas insistem... dá cartilha, retrocede... Não quero... Não acredito... Mas faço... Porque meus argumentos não são suficientes... Porque tão frágeis são minhas palavras... Agora não tenho perguntas. Mas tenho a resposta: não tendo convicção teórico-metodológica, faço o que outro diz ser o certo, essa experiência em classe multisseriada me serve para entender que para alfabetizar uma criança eu preciso muito mais do que procedimentos, muito mais do que cartilhas, muito mais do que o método que herdei, muito mais que uma teoria adequada... (Narrativa - Figueira)

E você caro(a) colaborador (a), o que acha primordial para alfabetizar? Você usa algum método específico?

Quando você pensa sobre a sua própria prática, sente interrogações ou sente-se confortável?

Em sua opinião o que tem mudado na sua prática depois que começou a escrever suas cartas narrativas?

Como a escrita das cartas contribuíram para sua prática reflexiva?

O fato de pensar, lembrar, refletir e narrar te ajudou?

Você teve oportunidade de construir novas práticas de situações pedagógicas?

Quais os projetos de formação continuada abordaram a prática nas classes multisseriadas e processo de alfabetização?

Até breve,
Cordialmente
Figueira

O que há são suposições que provém das narrativas, mas quantos e quando os embriões irão brotar só lendo o próximo capítulo, mesmo sabendo que as sementes, as cartas, podem revelar coisas lindas e ao mesmo tempo horríveis verdades, há a possibilidade de colheita, mas não há como comprovar a eficácia desse instrumento como alternativa de formação e autoformação.

CAPÍTULO IV

O FLORESCIMENTO DE PERCURSOS E APRENDIZAGENS A PARTIR DAS CARTAS NARRATIVAS

Figura 10. Rosas: Zona Rural de Campo Grande/MS



Fonte: Fotografias feitas por Lucimar Faustino e Viviany Borges

Sua flor não pode se fechar, abra-se...

(PENNAC, 2018)

No capítulo anterior, alguns fatores que favorecem alfabetização em classes multisseriadas brotaram das narrativas e compõem a última carta, juntamente com os dados da carta 3.

Dessa forma, o presente capítulo é apenas um canteiro, preparado com o melhor húmus, revirado com algumas interrogações. O cultivo é certo, mas a colheita ainda está a vingar, o crescimento e o vigor da colheita não dependem só das cartas que chegaram, mas da abertura que cada professor ou professora se permitiu nessa experiência ao compartilhar cartas e narrar sua prática pedagógica. Do ponto de vista de Larrosa (2000, p.24) “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade,

por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura", então, para colher as inflorescências desses professores e professoras, foi necessário que eles e elas se abrissem para pesquisa, pois sem essa aceitação os botões de rosas não afloram e ao final, um dos participantes se fechar e deixar de enviar a última carta.

O tempo de florescer é agora, e o capítulo quatro, no seu primeiro item, traz a germinação da alfabetização a partir de momentos históricos. Já o segundo tópico, o tempo de florescer, esmiúça maneiras diferentes de alfabetizar, compondo o quadro de fatores que os professores e professoras acreditam ser primordial para alfabetizar. No último item das cartas também brotam os ganhos individuais parciais, já que nem todos persistem nesse processo reflexivo, e é possível colher de alguns professores e professoras assertivas sobre as cartas, brotando frutos e promovendo certas diferenças, algum toque, algum contexto fértil para experiência, não somente a experiência singular, mas também a plural, conforme as palavras que cresceram a partir da carta 3.

4.1 Tempo III: Germinando a Alfabetização

É oportuno conceitualizar a alfabetização como etapa mais importante para cidadania e acesso a cultura letrada, por meio do aprendizado efetivo da leitura e da escrita. Nas palavras de Mortatti (2013, p.24), a alfabetização “[...] é dever do Estado, a ser assegurado por meio da garantia do ingresso e da permanência das crianças no ensino fundamental”. É nessa concepção de alfabetização enquanto processo e enquanto cultivo de direito que essa pesquisa se posiciona.

Pois bem, a germinação da alfabetização no debate nacional passou por diferentes marcos teóricos, políticos e conceituais tornando-se o principal índice de medida e testagem de eficiência da educação escolar. (MORTATTI, 2008).

A intenção nesse capítulo não é apresentar as iniciativas políticas, nem avaliar o cumprimento de metas estabelecidas por organismos internacionais, mas conhecer mais e melhor os professores e professoras, o seu trabalho docente, compreendendo como se dá o cultivo da alfabetização, como fazem para brotar aprendizagens significativas nos estudantes do campo de forma a alcançar um ensino de qualidade para todos.

Na educação do campo o solo continua árido, e a abertura desse solo é provocada por fragmentos do meu memorial de formação, descrito também na carta 3. Uma forma do professor, a professora também mostrar a sua história, mostrar o seu processo em devir como alfabetizador (a) conforme as narrativas abaixo:

Acredito que para alfabetizar é necessário despertar a curiosidade na criança e a partir daí ir cerceando meios para que ela se sinta motivada a aprender, uma tarefa árdua, que necessita de muito envolvimento e planejamento sistematizado do professor. (Professora Oiti, 2018).

No decorrer do nosso trabalho educativo, vários são os processos em que somos agraciados, apresentados. Busco em cada método o que for melhor para meus objetivos, os passos que estarão me auxiliando na conquista educacional dos meus educandos. O importante é alfabetizar. (Professora Ingazeira, 2018).

Nas narrativas apresentadas acima, a Professora Oiti fala em motivação a partir da curiosidade da criança, mas não deixa de frisar a importância do envolvimento e do planejamento, de seguir um caminho, uma metodologia. Os princípios elencados em torno das narrativas, os dizeres iniciais que tomo como referência, são sobre o planejamento sistematizado das ações no processo de ensino e aprendizagem. As professoras sinalizam para a importância do planejamento e revelam que planejar é uma tarefa árdua, pois “depende do contexto das coletividades, dos indivíduos, dos objetivos determinados pela organização e dos meios de que disponha para atingi-los” (TARDIF; LESSARD, 2012, p.72).

A curiosidade, a motivação e a busca por métodos consoantes com os objetivos são fatores que remetem à intenção de alfabetizar, e a Professora Ingazeira menciona o uso de diferentes métodos como forma de auxiliar seus passos e objetivos. Nesse contexto, um dilema que permeia a profissão docente é sobre os métodos, o que nos faz questionar quais seriam as perspectivas teórico-metodológicas assumidas por esses professores e professoras, como vivenciam internamente o trabalho de alfabetização e quais práticas realizam.

É importante contextualizar que os sentidos e as disputas em torno da eficiência dos métodos de alfabetização na educação brasileira é histórico, assim, recorro à Mortatti (2000), que considera com crucial quatro momentos históricos: o primeiro é marcado pela disputa entre os seguidores do *novo* método da palavrção e dos antigos métodos sintético (alfabético, fônico, silabação). O segundo reflete a discussões dos defensores do *novo* método analítico e dos simpatizantes dos antigos métodos sintéticos. Já no terceiro a disputa se desloca para outros agentes, ou seja, os defensores dos antigos métodos de alfabetização versos os novos testes ABC para verificar a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita. O quarto momento é marcado pelo debate entre a perspectiva construtivista, os antigos testes de maturidade e

os antigos métodos de alfabetização. E, mais recentemente, movimentaram esse debate a inserção do termo letramento e as abordagens sobre o método fônico.

A década de 1980 foi marcada por intenso movimento de descoberta de *novos* métodos, propostas, conceitos e teorias de aprendizagem, bem como por tensões entre a permanência e ruptura, entre o *novo* e o *velho* para solucionar o problema do fracasso escolar. Para Soligo e Vaz (2005, p.78) “a principal preocupação de professores e especialistas estava voltada para os métodos, materiais e técnicas para ensinar a ler e escrever”, o que recaiu novamente sobre a eficácia dos métodos. Entretanto, com a consolidação do movimento de redemocratização do Brasil, a pergunta deslocou o foco para “como a criança aprende a ler e escrever”.

Esse deslocamento se deve à teoria desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, conhecida com psicogênese da leitura e da escrita, que tem como princípios o construtivismo de extração piagetiana, um movimento que alavancou diversas mudanças especialmente no modo planejar e avaliar a alfabetização.

As contribuições teóricas permeiam a aprendizagem individual e não se constituem como uma proposta de ensino, o que culminou em muitos equívocos por parte dos educadores. Essa teoria redefiniu o sentido da alfabetização para a classificação dos estudantes em diferentes níveis, porém muitos docentes não sabiam como proceder para intervir e alavancar esse estudante, fazendo-o progredir. Nesse sentido, Moraes (2006, p.5) destaca que por mais de uma década “[...] o conteúdo da formação inicial e continuada dos professores (as) foi o acesso aos docentes à descrição do percurso evolutivo vivido pelo aprendiz, ao aprender o sistema alfabético e não uma discussão sobre as formas de didatizar essa informação”. Veja o que as cartas sugerem sobre essa teoria:

Eu penso que é importante o trabalho que o professor realiza identificando os níveis de escrita dos alunos para tentar propor grupos de aprendizagem mais próximos, essa é uma metodologia que adoto. (Professora Roseira, 2018).

Na minha classe eu separei as crianças por níveis, quem está no segundo ano e já está silábico alfabético e alfabético ficam juntos e fazem atividade diferente, os do terceiro ano alfabéticos fazem atividade no livro didático e os demais ficam com do primeiro ano que são pré-silábicos, mas trabalho com mesmo tema, somente faço uma graduação da dificuldade das atividades. (Professora Manguera, 2018.).

As narrativas não são uniformes e nem poderiam ser, pois não há uma uniformização dos modos de trabalho pedagógico, até porque as práticas pedagógicas

estão no âmbito das decisões de cunho ideológico, da coerência pessoal, dos valores, das preferências de cada sujeito que se constitui como professor ou professora, mas também das idiossincrasias dos grupos e pessoas. Todos esses movimentos colaboram para situar como se processa a prática dos professores e professoras alfabetizadores e permite agora abrir um pouco o solo do processo de ensino e aprendizagem. E nas primeiras camadas desse solo, a Professora Roseira relata que considera importante realizar a triagem com os alunos e depois mediar o trabalho com grupos de aprendizagem semelhantes e a Professora Mangueira mostra que também forma agrupamentos afins dentro da classe multisseriada.

As narrativas endossam que alguns sujeitos colaboradores dessa pesquisa mencionam os níveis de compreensão sobre o sistema alfabético de escrita, revelando conhecer a teoria da psicogênese da escrita, porém, esses excertos não são capazes de explicar pressupostos teóricos metodológicos de suas práticas pedagógicas, e como diz Morais (2006), podem apenas refletir na falta de discussão sobre como didatizar esse processo, ou seja, potencializar o trabalho com esses agrupamentos pode ser ainda um desafio que não é mencionado. O fato de agrupar crianças com níveis semelhantes não garante a aprendizagem, é preciso haver “intervenções pedagógicas de qualidade” para que as crianças aprendam. (SOLIGO e VAZ, 2005, p.82). Conforme os estudos de Soligo e Vaz (2005, p.82), os cursos de formação de professores não priorizam conhecimentos que se convertem em conteúdos na escola, bem como as [...] “formas de agrupar os alunos de forma produtiva para que trabalhem cooperativamente e aprenderam uns com os outros[...]”.

Assim, a alfabetização começa a despontar seus brotos, e mesmo que os professores e professoras não saibam muito bem como proceder com esses agrupamentos, devido à falta de qualidade da formação inicial e continuada, quando isso ocorre considero uma importante contribuição o fato do professor e da professora investigar esses saberes e experiências. O agrupamento de crianças com hipóteses semelhantes é uma sugestão teórico-prática e se propaga, compondo os fatores do que é primordial para alfabetizar, com a ressalva de que é preciso fazer uso, de fato, desses saberes e experiências, não somente classificá-los.

Outra contribuição importante seria, segundo as autoras Soligo e Vaz (2005, p.81), [...] “a produção de registros reflexivos e relatórios para ampliar as situações de leitura e escrita pelos alfabetizadores e com objetivo de investir no repertório de seus estudantes”. Essa seria uma forma de encontrar meios mais ajustados para se trabalhar

com agrupamentos, já que os professores e professoras sujeitos dessa pesquisa revelam não ter esse hábito de registrar sua prática.

O próximo item reúne mais dizeres e elementos da ação prática dos professores e professoras em territórios rurais, a partir de suas cartas narrativas, o que de certo modo revela o que os sujeitos colaboradores pensam, o sentem e o que fazem, relacionando suas representações de saberes e práticas, um processo articulado que reflete nas classes multisseriadas e também na aprendizagem reflexiva. Assim, apresento a seguir aspectos consonantes com os momentos descritos por Mortatti (2000) sobre alfabetização, mostrando como se manifesta essa relação tão específica do ensino e aprendizagem entre professores(as) e estudantes em classes multisseriadas.

4.2 Tempo de florescer

Figura 11. Tempo de florescer



Fonte: Fotografias feita por Viviany Borges

Para florescer, ... é preciso de novos modos de ensinar e aprender, de novas práticas pedagógicas. (ANTONIO, 2009)

Este item reúne as respostas das últimas cartas, e de forma mais detalhada as práticas de alfabetização, os caminhos metodológicos florescem. Algumas práticas são de cunho mais convencionais, mas também há outras que mostram princípios metodológicos mais pautados na autonomia, reafirmando o que Antonio (2009) ressalta e que cabe tão bem na epígrafe desse capítulo sobre florescer novas práticas. Mais adiante, as narrativas mostram que o florescer dos modos de ensinar e aprender inspirados em cada história singular dos sujeitos implicados nesse processo de pesquisa e formação.

A carta 3 traz o que é primordial para esses professores e professoras nos processos e nos modos de ensinar e aprender, mostrando o contexto de classes multisseriadas em concordância com excertos abaixo:

Acredito que o primordial para alfabetizar é o encantamento com as letras, os números, o mundo... e para que esse processo aconteça é essencial boas condições sociais, afetivas, recursos pedagógicos, investimentos básicos no processo ensino aprendizagem... Enfim, vários fatores interferem no resultado de uma alfabetização efetiva e autônoma. (Professora Ingazeira, 2018)

Eu particularmente como pedagoga, entendo como primordial na alfabetização onde deve existir condições básicas sociais dentro da área da educação que garantem essa etapa uma qualidade de aprendizagem das crianças na leitura e escrita, com salas de aulas, sendo atrativas e equipadas de tal maneira que interesse os alunos no aprendizado, respeitando os seus conhecimentos prévios e experiências vivenciadas no que diz respeito à leitura do mundo. (Professora Manacá da Serra, 2018)

As narrativas convergem para uma análise mais ampla, mostrando que a escola do campo é uma instituição social que constrói, sistematiza os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, que respeita, valoriza os saberes e os conhecimentos prévios, reconhecendo a importância de ler o mundo a partir do olhar desses estudantes. Ambas as professoras remetem às condições básicas sociais como fator de garantia de bons resultados, e de uma forma sutil mostram agora o que até então não havia sido mencionado, que é preciso investir em infraestrutura e equipamentos para melhorar educação do campo. A melhoria das condições de trabalho é mais um desafio que se colocam para esses professores e professoras.

Das narrativas brotam elementos da ação prática e outros fatores considerados primordiais para alfabetizar, sistematizados no Quadro 8.

Quadro 8. Fatores presentes nas narrativas que são primordiais para alfabetização

Fator	Citado pelo(a) professor (a)
Curiosidade da criança	Oiti
Motivação	Oiti
Oralidade	Mangueira
Usar o lúdico	Mangueira
Encantamento	Ingazeira
Boas condições sociais e afetivas	Ingazeira
Recursos pedagógicos e investimentos básicos	Ingazeira/ Manacá da Serra
Conhecimento prévio	Manacá da Serra
Planejamento Sistematizado	Oiti
Agrupamento de crianças com hipóteses semelhantes	Mangueira/Roseira

Fonte: dados de pesquisa.

Os recortes descritos no Quadro 8 aproximam-se de práticas lúdicas e remetem ao conhecimento que a criança já traz consigo. Estes são recursos realmente primordiais, tal como aponta Arroyo (1999), para quem a educação do campo não pode ignorar os contextos das crianças ou estigmatizá-los como menos capazes ou inferiores por residirem no campo, pois esses estudantes merecem uma proposta que ultrapasse a mera adaptação do livro didático para matrizes culturais do campo.

E nesse ponto os apontamentos feitos durante a banca de qualificação começam a fazer sentido, surgindo uma constatação: não é fácil para o professor e a professora alfabetizadora tirar proveito do contexto multisseriado, haja vista que nem todos conseguem enxergar essa situação como um aspecto positivo, sendo que o trabalho com esse agrupamento ainda se apresenta como uma dificuldade, porém, muitas vezes não confessada.

Nem todos os professores e professoras citam a classe multisseriada como uma vantagem pedagógica e sinalizam em suas cartas fatores controversos, pois ao mesmo tempo em que defende a oralidade, o lúdico, o encantamento, mostram que o seu fazer cotidiano é permeado por práticas de cunho mais convencionais, conforme os excertos abaixo:

O método que já utilizei foi este, através de imagens, textos, desenhos provocar o aluno gerando curiosidade diante do que está posto, é claro que isso não é suficiente, utilizo também os métodos tradicionais principalmente a silabação. (Professora Oiti, 2018).

Não tenho método específico, busco em cada método o que for melhor para meus objetivos, os passos que estarão me auxiliando na conquista educacional dos meus educandos. O importante é alfabetizar. (Professora Ingazeira, 2018).

Eu uso muito a oralidade, ouvir bem o que se fala, tornar leve a compressão dos códigos sem aprisionar, sem cobranças exacerbadas, não tenho um método específico. (Professora Mangueira, 2018).

O método que uso é como exemplo o de Paulo Freire: onde o mesmo cita que foi alfabetizado em casa sendo o chão o quadro negro, gravetos o meu giz, a sombra das mangueiras com palavras do meu mundo e não do mundo de meus pais. Ao chegar a escola já estava alfabetizado e fui aprimorando. (Professora Manacá da Serra, 2018).

Todas essas metodologias, por mais que pareçam opostas, possuem pontos de convergência e ponto de partida em comum, qual seja: “a ordem de apresentação está sustentada por uma concepção subjacente sobre o processo de aprendizagem, que é visto fundamentalmente como um processo cumulativo de informações”. (FERREIRO, 2000, p.28).

Dos dizeres acima brotam diferentes concepções e metodologias para alfabetizar, e de acordo com Mortatti(2010) os métodos de alfabetização se classificam em dois tipos básicos:

“Sintético (da *parte* para o *todo*) e analítico (do *todo* para a *parte*). Esses métodos foram se subdividindo e ainda segundo autora são categorizados em métodos sintéticos (de marcha sintética): alfabético, fônico, silábico; e métodos analíticos (de marcha analítica): da palavração, da sentencição, da historieta, do conto.” (MORTATTI, 2010, p. 330).

Para Novaes (2009, p.2) há ainda o método “Misto ou Eclético, ora analítico-sintético, ora sintético-analítico, ou seja, consiste na mistura intencional e sistematizada dos métodos”.

A professora Manacá da Serra cita o método de Paulo Freire, conhecido como pedagogia freireana, aplicado inicialmente com adultos, o qual consiste em elencar palavras provenientes do universo específico dos estudantes, as chamadas *palavras geradoras* e o passo seguinte seria a discussão acerca do próprio sujeito como indivíduo que conhece e que lê o mundo. Seu idealizador tecia críticas ao sistema tradicional de alfabetização, em especial ao uso de cartilhas como recurso primordial para aprender a ler e escrever.

Fica evidente a partir das cartas que os métodos sintéticos, analíticos, mistos e método Paulo Freire são procedimentos didáticos nas escolas do campo, assumidos pelos colaboradores sujeitos da pesquisa. Porém, há também menções do uso da *Querela dos métodos* (Mortatti, 2010), ou seja, propostas centradas em diversos

métodos para sistematizar o trabalho com habilidades específicas, citado pelas professoras Ingazeira e Mangueira.

Esta primeira análise mostra que a maioria dos participantes usam práticas convencionais e, embora haja referências de que o método não é o mais importante, há fragmentos que confessam associações metodológicas para atingir diferentes objetivos. É visível que os colaboradores convivem com perspectivas teóricas não homogêneas, o que dificulta entender a proposta de ensino que realizam e o que pode causar equívocos graves e dificultar o processo de ensino na alfabetização inicial.

Destaco então pontos que me parecem fundamentais: nem sempre o método usado é revelado de forma clara, nenhum professor ou professora declarou que é tradicional, construtivista ou sociointeracionista, há um velamento no narrar, talvez por desconhecimento sobre a discussão dos métodos, por insegurança ou medo de ser julgado como professor ou professora atrasado (a), mau profissional, apontando uma possível falta de conhecimentos teóricos mais aprofundados acerca da sua prática e de momentos para reflexão e análise sobre o seu próprio trabalho. Concordo com Morais (2006, p.6), quando o autor alerta que tanto nos livros didáticos sobre alfabetização como na prática dos professores e professoras alfabetizadores observa-se “[...] certa falta de clareza, entre os estudiosos e docentes, quanto a necessidade de ensinar sistematicamente as propriedades da escrita alfabética e suas convenções.”.

A sistematização é um ingrediente primordial no cultivo da alfabetização, é já foi mencionada pelos sujeitos dessa pesquisa, portanto nas escolas lócus da pesquisa o que encorpa a alfabetização são métodos analíticos e sintéticos, isto é, segundo as cartas são esses os que melhor se adéquam à alfabetização em contexto multisseriado. Não que isso esteja errado, e não é oportuno culpabilizar os professores e professoras, nem generalizar, apontar um método mais ajustado ou desmerecer o trabalho desses profissionais, pois também sou professora alfabetizadora e sei como é trabalhoso o processo de plantio e colheita da alfabetização, não é nada fácil vincular o cotidiano escolar, o currículo, a prática docente com as matrizes culturais que agregam valores como a terra, coletividade, trabalho, união, sustentabilidade e a valorização cultural, sem infraestrutura adequada, muitas vezes sem material pedagógico, e ainda garantir uma aprendizagem de qualidade.

Feito essas ponderações, não é pertinente ficar discutindo o melhor ou pior método, entrar no mérito da disputa dos métodos já mencionada por Mortatti (2000) ou procurar a receita milagrosa que irá alfabetizar a todos, ou como diz Morais (2006, p. 4)

“os métodos por si só não garantem o sucesso dos alfabetizando”, e como reforça a Professora Ingazeira, o método não é o mais importante. O que é fundamental sobre os métodos é que o professor e a professora tenham compreensão de seus princípios e aplicações como ferramenta para prática docente, pois ensinar a ler e escrever envolve aporte teórico, sistematizações e outras questões, como segurança, conforto, dúvidas e incertezas de acordo com próximas narrativas em destaque:

Nossa vida é composta de interrogações e, portanto também se aplica ao nosso fazer pedagógico, o qual estamos sempre buscando ampliar, aprimorar e reinventar nossas estratégias de ensino. Mas estou confortável em relação a minha prática. Mas nunca acomodada. (Professora Ingazeira, 2018).

Nada é absoluto na nossa prática, muitas vezes tenho dúvidas, indagações, cobranças, mas procuro fazer da melhor forma o que acredito ser eficaz. (Professora Mangueira, 2018).

Como professora iniciante eu sempre sinto rodeada de interrogações, me sinto confortável apenas quando vejo que meu aluno está alcançando os objetivos, mas mesmo assim sempre procuro rever meus métodos. (Professora Oiti, 2018).

Eu me sinto confortável com minha prática, pois para mim alfabetizar é de suma importância para transmitir o ensino de leitura e escrita com as crianças, preparando-as para a vida. (Professora Manacá da Serra, 2018).

Nem sempre me sinto confortável, e ainda mais porque tenho pouca experiência em sala de aula e com classes multisseriadas. Mas tenho conseguido fazer um bom trabalho com as crianças. (Professora Roseira, 2018).

Essa pesquisa capta da escola em territórios rurais as práticas que estão brotando, e até aqui temos professores e professoras muito comprometidos com seu fazer docente, pois seu conforto pedagógico está diretamente relacionado com o que vinga, ou seja, com aprendizagens que florescem em seus estudantes, assim, o sucesso no processo de ensinar/aprender é fator de acomodação ou interrogações.

Um aspecto que considero como preponderante a partir das análises das narrativas é que os professores e professoras não confessam estar totalmente confortáveis e seguros de si, uma prerrogativa para a ambiciosa proposta dessa pesquisa, que de certa forma, mesmo que branda, também revela o interesse, a ambição de provocar a reflexão, e quem sabe o novo, já descrito na epígrafe deste capítulo como adubo para florescer outros modos de ensinar e aprender, captando o que há de educativo nas práticas pedagógicas, entendendo seus significados e permitindo ao leitor e também aos sujeitos colaboradores refletir sobre sua prática de ensino, rever o seu papel de educador, rever sua postura metodológica, entender o estudante do campo como sujeito de direito que constrói seu conhecimento e que pode optar, opinar e fazer escolhas independentemente de onde está e aonde quer chegar.

Se os professores e as professoras não forem provocados a pensarem nas transformações fundamentais que a escola do campo precisa, revolvendo de seu solo árido as metodologias convencionais, a escola não vai mudar. Isso porque a classe multisseriada, que seria o canteiro perfeito para brotar novas formas de pensar e fazer a educação, nem sempre brota. O espaço, o tempo e os agrupamentos diferenciados nem sempre são motivos para propostas e intervenções distintas, sendo para alguns colaboradores, sujeitos desta pesquisa, vistos ainda como um empecilho.

Arroyo (1999) adverte que o Brasil é um dos poucos países a manter o sistema seriado, ou seja, esse sistema já não existe em diversos países. É comum que as classes multisseriadas ou escolas multisseriadas tenham caráter pejorativo quando comparadas aos sistemas urbanos de séries. É como se elas fossem ervas daninhas na roça, que devem ser arrancadas para fazer surgir uma escola do campo seriada. No entanto, o apelo de Arroyo (1999, p. 27) em favor das classes multisseriadas tem sido: “[...] por favor, não cometam este disparate, não tragam para o campo a estrutura escolar seriada urbana”.

Se o sistema de organização escolar em séries, que atualmente recebe o nome de anos, fosse tão eficiente, não haveria tantas medidas, políticas ou intervenções de organismo internacionais voltados para alfabetização. Porém, os professores e professoras não conseguem compreender tudo isso sozinhos, eles precisam de outros recursos para potencializar suas formas de pensar, ir além do conhecimento que receberam e arriscar práticas outras.

É difícil tirar conclusões precisas sobre o conjunto de métodos apresentados nas narrativas, e é provável que a carga usual de cobranças, mencionadas pela Professora Mangueira quando se refere à burocratização do fazer pedagógico e ausência de tempo para mediar o processo de aquisição da leitura e escrita, contribuam para adoção de práticas como, por exemplo, a silabação, citada pela Professora Oiti. A partir de uma primeira experiência “melhor” sucedida, o método se perpetua como mais adequado, as certezas se cristalizam como crenças e hábitos se repetem sem nenhuma reflexão. Essa visão tende a justificar o uso de práticas que se afastam da formação e dos conhecimentos teóricos, pois, de acordo com Tardif e Lessard (2012, p.51), “[...] a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem”.

Não quero afirmar que a aprendizagem não possa brotar com essas metodologias, mas problematizar as limitações dessa aprendizagem, no que se refere à promoção de uma educação vinculada ao movimento social, com raízes populares, pautada na formação integral do sujeito. Essa educação mais abrangente, nessa perspectiva, continua enterrada, porque o educador, muitas vezes, não transgrediu os modelos convencionais, o que faz com que o estudante não aprofunde seus conhecimentos. Se isso não tiver o poder de incomodar o professor ou a professora, esses profissionais poderão se sentir confortáveis e cheios de certezas, limitando a possibilidade de mudanças. “Sabemos que as crianças aprendem muito mais construindo do que reproduzindo” (FERREIRO, 2000, p. 30),

A própria Professora Oiti revela que foi alfabetizada no sistema de multisseriação e enfrentou muitas dificuldades ao ingressar na universidade, como, por exemplo, de expressar por escrito o que diz oralmente. Isso remete às práticas convencionais mencionadas por Ferreiro (2000), ao demonstrar que muitas vezes o professor ou a professora acabam fazendo interpretações errôneas sobre a escrita, priorizando a repetição de fórmulas estereotipadas e fora de contexto, sem se atentar para as funções reais da escrita, ligadas à comunicação, preservação ou socialização de ideias, informações e conhecimentos.

A ênfase praticamente exclusiva na cópia, durante as etapas iniciais da aprendizagem, excluindo tentativas de criar representações para séries de unidades linguísticas similares (listas) ou para mensagens sintaticamente elaboradas (textos), faz com a escrita se apresente como um objeto alheio a própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não compreendido, nem recriado. (FERREIRO, 2000, p. 19).

Muitos desacertos poderiam ser evitados se a formação inicial e continuada proporcionassem momentos e processos reflexivos, e nas últimas cartas alguns professores e professoras se abrem para pesquisa, mas não é possível dizer que eles compreendam a perspectiva teórico metodológica que está em seus dizeres e muito menos que acreditem que as crianças, como dizia Ferreiro (2000), são facilmente alfabetizáveis, que a escrita é instrumento de mudança para o professor, para a professora, e também um direito de aprendizagem da criança. Assim, no ato de escrever suas narrativas compartilham as contribuições das cartas que trocaram durante a pesquisa:

Escrever as cartas permitiu me parar e pensar sobre o meu fazer em sala. Muitas vezes, na correria do trabalho, não conseguimos parar para rever o que fizemos: analisar o que deu certo e o que poderia ter sido diferente. Em alguns momentos tive que parar e forçar a memória para lembrar certas situações vivenciadas com as crianças e após a escrita das cartas ainda ficava refletindo sobre algumas práticas e buscando melhorar aquilo que ainda não estava como eu gostaria. (Professora Oiti, 2018)

Apesar da falta de tempo, me proporcionou lembranças, reflexões, percepções e um desejo de querer melhorar. (Professora Mangueira, 2018).

Está sendo muito bom expressar, contar, relatar um pouco das nossas experiências no processo ensino aprendizagem ... é uma contribuição rica. (Professora Ingazeira, 2018).

As cartas auxiliaram na minha reflexão e me ajudaram muito na escrita, pois tive o cuidado de tentar aqui expor o que acontece no decorrer da prática educacional de um educador da área rural, suas dificuldades encontradas ao longo de seu processo de alfabetizar, buscando meio para encontrar mecanismos que nos possam auxiliar para melhor realizar essa atividade na vida dos sujeitos do campo. (Professora Manacá da Serra, 2018).

Os subsídios narrados pelos (as) colaboradores (as) envolvidos (as) no processo de refletir sobre suas práticas a partir de suas experiências de vida aproximaram suas dimensões pessoais e profissionais, em um movimento em que essas dimensões não são dissociadas, mas vinculadas em um processo de reflexão que revela um percurso formativo, suscitando a vontade de melhorar, partilhada por todas as professoras. Esse movimento permite inferir que a presente pesquisa se constituiu em uma pesquisa-formação.

Outra contribuição, com relação ao registro escrito dessas reflexões, é a possibilidade de interrogar-se para justificar o fazer, o que reafirma que a experiência com as cartas potencializa a análise sobre si e sobre a prática, um exercício que os colaboradores revelaram não fazer devido à correria e a falta de tempo. O tempo nos afasta da tomada de consciência de quem somos e de quem queremos ser, porém, volto a frisar que somente o registro reflexivo não nos fortalece a emergir novos galhos, por isso é importante propor momentos de encontros, estabelecendo um vínculo para que o grupo possa refletir sobre suas contribuições e perceber que também podem construir conhecimento coletivo.

Outra assertiva é que ao escrever as cartas as professoras e os professores voltavam-se para sua prática e isso permitiu a alguns situar meios que possam auxiliar e melhorar o seu trabalho.

4.3 Árvores que dão frutos e árvores que não dão frutos

Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmo que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir (LARROSA, 1994, p. 54).

Os vegetais vivem presos ao chão, pacientemente passam por diferentes fases - os estolões, as flores e os frutos - e por adversidades – como as tempestades, descritas durante essa pesquisa. Desse modo, o último item posiciona os cinco integrantes da pesquisa, cinco árvores/plantas que resistem ao percurso, como “sujeitos confessantes”, como aponta Larrosa (1994) na epígrafe desse item. E quem consegue direcionar o olhar para sua própria paisagem descobre verdades sobre si e contribui para produzir as verdades sobre o outro, “o *eu* não existe sem o *tu*” (NÓVOA, 2014, p. 72).

Para Arroyo (1999), os professores e as professoras são sujeitos em construção, que tem um rosto, um nome, uma história, sua diversidade, sua raça, sua idade, sua formação. E por serem sujeitos em construção eles confessam tudo isso nas cartas, e agora confidenciam os primeiros frutos e alguns ganhos individuais em concordância com excerto abaixo:

Ao longo dessas reflexões escritas nestes relatos, adquiri conhecimentos com pesquisas que irão me auxiliar no decorrer de minha profissão como alfabetizadora, nas práticas das situações pedagógicas pude aplicar atividades das quais a pesquisa foi propondo e descobrir como era a vida de outros professores, alfabetizadores nesta área rural. (Professora Manacá da Serra, 2018).

As escritas das cartas contribuíram proporcionando um olhar diferenciado para minha prática educativa. Ampliando horizontes. Para mim foi um grande momento de retorno às origens, de reflexão de todo processo educativo e também uma valorização da nossa prática docente. (Professora Ingazeira, 2018).

A escrita das cartas contribuíram para que a minha prática fosse mais reflexiva me fazendo entender que preciso equacionar meu tempo. Otimizar. Escrever tem me ajudado a refletir mais sobre a minha prática e desta forma perceber alguns aspectos que necessito repensar. Se não fosse o fato de pensar, lembrar e narrar, provavelmente eu não teria feito tantas reflexões e remetido a tantas lembranças. (Professora Mangueira, 2018).

Na verdade, as cartas me ajudaram aprimorar o que tento muitas vezes mudar, mas nem sempre consigo sozinha. (Professora Roseira, 2018).

O repertório produzido pelos sujeitos colaboradores acima demonstra um consenso em torno do processo reflexivo que a escrita das cartas proporcionam a cada um, mas só as cartas não permitem as mudanças, só refletir sobre seu trabalho não simboliza uma aprendizagem efetiva. Outro fator é que as professoras anunciam a valorização de sua prática, isso desloca a figura do professor para *produtores de conhecimento* ao narrarem para outros professores e professoras. (NÓVOA, 2014, p.76).

O mais interessante dessa experiência com cartas é que não é fácil criar um clima favorável para compartilhar nossos problemas e admitirmos que a ajuda do outro é sempre bem-vinda. Para Nóvoa (2014, p.74), é preciso criar uma "*teoria do coletivo*" que se dá em um espaço de conhecimento partilhado, "no sentido da formação a partir do diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura coletiva das melhores formas de agir".

Dessa forma, as cartas são respostas que procuram romper com esse solo árido, nascendo das entranhas da terra como uma experiência vivida, não rasa ou sem raízes de forma a se permitir arrancar facilmente a semente diante da primeira tempestade, o que confirma em parte o uso de cartas dentro do espaço e do tempo como capazes de promover a formação. Porém, como pesquisadora ressalto que é preciso prudência, primeiro é essencial que haja intenção de partilhar, de refletir, de mudar e de evoluir junto com os demais professores e professoras.

As dimensões apresentadas desde o primeiro item intitulado "Germinando a alfabetização" compõem a análise interpretativa-compreensiva, descrita como Tempo III, compondo a triangulação de fontes com histórias de vida idealizada por Souza (2014). O "corpus" das narrativas colhidas por uma fonte pouco usual, a carta, nesse momento compõe uma coletânea de textos, cuja construção não é linear, nem das cartas e nem do texto. E nem poderia ser de outra forma, pois as cartas têm isenção de obrigatoriedade institucional, todos os sujeitos que aceitaram contribuir com o cultivo dessa pesquisa foram convidados e somente mediante o aceite é que as cartas foram enviadas⁸.

Escrever uma carta iniciando a conversa é uma coisa, responder a uma carta é uma tarefa totalmente diferente, por isso algumas cartas eram pragmáticas, mas havia outras tantas cartas que fugiam do esperado, causando certo fervor e fascínio ao ler.

⁸ Ressalto ainda que a equipe da extensão de umas das escolas descritas no Quadro 4 optou por não participar.

Aqui retomo as colocações de Soligo (2015) sobre a escrita perpassar pela *necessidade*, e nesse contexto nem todos tinham necessidade de escrever, narrar. Nesse percurso de sementeira, adubação, cultivo e colheita da pesquisa, um professor deixou de posicionar sua ação prática. Das árvores que ficaram algumas brotaram, cada uma de uma forma diferente da outra. Algumas deram frutos, outras ainda estão em flores - o que seria dos eucaliptos se todos fossem figueiras? - assim, o que uma sentiu pode não ter sido sentido por outra, uma vez que a experiência, conforme Larrosa (2002), é o que toca de forma particular e singular a cada um de nós.

Se as professoras se posicionaram como sujeitos confessantes, a pesquisadora também assumiu esse papel após a qualificação, ao retomar o texto e traçar a análise interpretativa compreensiva. Após a leitura e a transposição das respostas da carta três, eu sabia exatamente as respostas dos porquês que a banca de qualificação tinha provocado, e os apontamentos pareciam já prever o que aconteceria com as cartas.

Quanto aos dados, é possível dizer que a educação do campo está crescendo, assim como a maior árvore que já foi semente um dia. Também, que a escrita e troca de cartas colaboram para uma prática mais reflexiva, pois, embora as cartas não deem conta de conjecturas complexas como problemas históricos, crenças arraigadas, elas servem para provocar diálogos sobre as urgências educacionais, são apenas as sementes agora, mas suas histórias contadas aqui devem servir para plantar novas árvores e outros frutos germinarão.

Enfim, as práticas compartilhadas pelos professores e professoras em territórios rurais são controversas sim, pois embora os colaboradores proclamem por metodologias mais lúdicas, suas práticas se enquadram nas formas mais convencionais, e apesar de concordarem que é preciso um currículo diferenciado para educação do campo, ainda seguem o currículo urbano.

O conjunto de práticas que os professores e as professoras descrevem na pesquisa em parte são provenientes dos seus saberes experienciais, e muitos dos princípios elencados como primordiais ainda não se processam no ato educativo. Reafirmo que não há uma especificidade a ser destacada na formação desses professores e professoras, pois todos os sujeitos participantes revelaram que não tiveram acesso a uma formação inicial para atuar em classes multisseriadas, então uma alternativa seria a formação continuada, porém essa também não atende ao contexto de classes.

Essa constatação que a pesquisa traz demonstra o que afirma Imbernón (2010, p. 81) “a formação passa pela atitude dos professores de assumirem a condição de serem

sujeitos da formação, intersujeitos com seus colegas, em razão de aceitarem uma identidade pessoal e profissional e não serem um mero instrumento nas mãos dos outros”

Nessa perspectiva, florescem os primeiros frutos da pesquisa, pois todo esse percurso formativo chega ao final e não traz grandes descobertas, mas encaminhamentos para uma proposta de intervenção, pois o olhar analítico sobre as narrativas revelou, a partir do lugar onde os professores e professoras falam, caminhos para o desenvolvimento do trabalho no âmbito da formação continuada, criando uma rede de reflexão coletiva para romper com o autoritarismo das formações em caráter urbano.

Uma formação voltada especialmente para os professores e professoras dos territórios rurais que viveram suas infâncias e vivem no campo, que têm suas histórias de vida atreladas com saberes culturais do campo, que já enfrentaram diversas tempestades, que almejam um currículo essencialmente do campo, que reconhecem o direito à educação infantil no campo, que querem uma formação mais próximas dos seus fazeres, que querem o apoio e o diálogo com os pares/coordenador, que não estão totalmente confortáveis com sua prática e que querem fazer essa mudança. Portanto, a formação que os sujeitos almejam tem raízes na trajetória profissional, na experiência individual e coletiva, no diálogo que as cartas proporcionaram e nas práticas outras que podem florescer a partir do conhecimento produzido na teoria do coletivo. (NÓVOA, 2014).

O compartilhamento de experiências nessa pesquisa conta, por meio das cartas, histórias de vida, que gentilmente foram emprestadas. Revelam que os professores e as professoras, por meio da ação reflexiva consigo mesmo e com outro, podem conseqüentemente fazer emergir uma nova postura, motivados a não serem meros espectadores nas formações, mas integrantes de um grupo que aprende continuamente de forma colaborativa.

Não que as práticas compartilhadas não sirvam e que não tenham florescido, mas é que as experiências podem ser melhores, pois bom mesmo é ser cada dia melhor... bom mesmo é ter muitas árvores de diferentes tipos, formas, cores, tamanhos... bom mesmo é ter diferentes crianças aprendendo... bom mesmo é ter um monte de gente pensando junto a melhor forma de cultivar essas aprendizagens... bom mesmo é ter tempo para parar...pensar...narrar...voltar...replantar...e afinal colher...

Assim, brota a última carta, e seu texto segue na íntegra:

Colaboradores,

Enfim, chegamos a última carta, até o presente momento os dados estão organizados na pesquisa e partilham suas histórias de vida, e para concluir compartilho as lições práticas que vocês elegeram ao longo de suas narrativas, fatores que floresceram e que podem melhorar a prática do professores e professoras alfabetizadores em territórios rurais favorecendo a alfabetização desses estudantes em contexto de classes multisseriadas.

Fator	Citado pelo(a) professor (a)
<i>Frequentar pré-escola</i>	<i>Manacá da serra</i>
<i>Usar a heterogeneidade como recurso</i>	<i>Ingazeira</i>
<i>Diferentes saberes –aprendizagem com pares</i>	<i>Ingazeira</i>
<i>Interações colaborativas/ negociação</i>	<i>Ingazeira</i>
<i>Diálogos com professores(as) mais experientes</i>	<i>Oiti</i>
<i>Diálogos com pares</i>	<i>Mangueira</i>
<i>Acompanhamento de uma coordenadora</i>	<i>Oiti</i>
<i>Política públicas (investimentos)</i>	<i>Manacá da Serra</i>
<i>Formação inicial continuada com enfoque na educação do campo (classes multisseriadas)</i>	<i>Manacá da Serra</i>
<i>Alunos mais experientes auxiliam alunos com dificuldade</i>	<i>Ingazeira</i>
<i>Um referencial específico da Educação do Campo</i>	<i>Roseira</i>
<i>Proposta curricular que inclua as matrizes culturais do Campo</i>	<i>Ipê</i>

Entre o sonho e a utopia, o desafio de construir práticas docentes mais ajustadas a aprendizagem dos estudantes das classes multisseriadas persiste, e como nem tudo são flores, continuamos firmes em nossos propósitos por uma educação do campo mais frutífera, é claro que as cartas foram poucas e o tempo foi bastante limitado, mas muitas lições foram compartilhadas por vocês. No meio do caminho um professor desistiu de emergir seus galhos, ficando somente as professoras. Sobre análise da carta 3 veja só o que brotou como primordial para alfabetizar:

Fator	Citado pelo(a) professor (a)
<i>Curiosidade da criança</i>	<i>Oiti</i>
<i>Oralidade</i>	<i>Mangueira</i>
<i>Usar o lúdico</i>	<i>Mangueira</i>
<i>Encantamento</i>	<i>Ingazeira</i>
<i>Boas condições sociais e afetivas</i>	<i>Ingazeira</i>
<i>Recursos pedagógicos e investimentos básicos</i>	<i>Ingazeira/ Manacá da Serra</i>
<i>Conhecimento prévio</i>	<i>Manacá da Serra</i>
<i>Planejamento sistematizado</i>	<i>Oiti</i>
<i>Agrupamento de crianças com hipóteses semelhantes</i>	<i>Mangueira/Roseira</i>

Espero que tenham gostado da experiência, que a leitura e a escrita das cartas tenham acrescentado conhecimento para todos e todas, a mim um conhecimento novo brota e aquela figueira tem uma nova estória a ser contada. O que eu não posso de deixar de compartilhar é que aprendi muito com vocês e que se hoje eu estivesse em classe multisseriada eu teria minha raízes alimentada pela vantagem pedagógica que os espaços, agrupamento, formas de ensinar e intervir que classe multisseriada proporciona, sim eu deixaria de sonhar com uma classe seriada no campo, para defender o direito da criança de estudar no seu próprio espaço cultural e social, sim eu encararia o desafio de ajustar propostas desafiadoras, deixando de lado as

práticas convencionais, sim eu lutaria por uma formação inicial e continuada com oportunidade privilegiadas de pensar, discutir e viver metodologias das quais vocês mencionaram nos dois quadros acima.

Ao me despedir quero agradecer a valorosa colaboração de vocês que se dedicaram a escrever, narrar e compartilhar suas histórias de vida e profissão, pois, acredito que as boas soluções para as classes multisseriadas devem brotar das ideias dos verdadeiros envolvidos nesse processo, por isso, suas palavras serão as sementes de um projeto que propõe um modelo de formação de professores e professoras em territórios rurais diferenciado, uma proposta de formação reflexiva a partir de cartas pedagógicas que irei propor a Semed, um projeto com mais cartas e mais tempo destinado alfabetização inicial.

Uma lição prática que deixo para vocês é que acreditem que as crianças são capazes e facilmente alfabetizáveis, em qualquer contexto, seja rural ou urbano.

Assim, não deixem de refletir sobre sua prática, parem, pense e escrevam, pois esse é um caminho mais fecundo para autoconhecimento, para emergir novos galhos e enraizamentos, em consonância com as narrativas de muitas de vocês.

Você professor, professora que chegou até aqui é o semeador, então, desperte, motive, jogue as Sementes da curiosidade, e, é bem possível que a criança se dedique e não meça esforços para brotar sua aprendizagem, não deixe nunca de encantar e encorajar as crianças cultivando sempre alegria de aprender.

Bom cultivo de aprendizagens para todos e todas,

*Cordialmente
Figueira*



(IN) CONCLUSÕES

Ao receber as cartas, muito mais do que buscar analogias com ciclo de crescimento das plantas, árvores, meu caminho permeou a sintonia entre a estética do que estava sendo narrado e o questionamento inicial, muito mais do que poetizar a ciência e mostrar fotos bonitas, minha função como pesquisadora nesse trabalho é comunicar os dados recebidos, é claro que a opção foi sempre primar por uma descrição leve sem imposições de ideias e crenças.

Um exercício imensuravelmente difícil, pois o distanciamento do que eu compreendia como certo, do que eu achava correto, foi a etapa mais complexa. Assim, quanto mais cartas recebia, menos a pesquisa era minha e sim deles, dos colaboradores, e a cada carta que eu escrevia para os colaboradores eu queria que eles sentissem como eu, com terras nas mãos, pois o esforço também foi deles, e se hoje a pesquisa pode florescer em alguns aspectos é fruto da experiência do aprender com outro, tudo que agora sei sobre classe multisseriada aprendi a pouco, agorinha mesmo, a partir de muitas cartas que li e que deram origem a outras cartas e que poderão compor outras tantas cartas.

O ofício de ensinar é como semear uma semente, tem suas particularidades, mas sem os elementos essenciais, que no caso de uma espécie vegetal são ar, água, nutrientes, luz, espaço e calor, a planta acaba morrendo. Na profissão docente esses elementos são as condições básicas para promover aprendizagem, como as tecnologias, infraestrutura, todos os elementos que compõem um conjunto descrito por esse professores e professoras, dentre os quais as formações são como as raízes da planta e devem perpassar todo o ciclo de vida dos(as) professores(as). Porém, não a formação que tem caráter de conhecimento enquanto informação, mas a formação que prioriza o professor como sujeito, que traz adubos para uma emancipação, que se processa como um território de passagem para esse professor.

Nessa dinâmica, o solo é o próprio sujeito, é nele que processa a experiência de forma subjetiva, única e singular. Os pensamentos não são meus, as cartas não são minhas: algumas me causam certo estranhamento e em outras eu me encontro e me fascino.

Nelas acabo conhecendo escolas outras que nem imaginava existir. O interesse de tudo que reuni até aqui é poder abrir as valas e semear as vozes de quem nunca falou,

de quem nunca foi ouvido, por serem uma minoria que sempre teve que se adequar à maioria. Para ouvir o outro é preciso que haja o silêncio, e o silêncio das almas é mais expressivo que as tempestades. Sim, o que não foi dito, mas que sutilmente está nos capítulos anteriores, é que torna a pesquisa relevante.

Hoje, na sociedade da arrogância e da vaidade, ninguém ouve o outro, acha que o seu problema é sempre maior que do outro, não perde tempo ouvindo, vai logo falando, está sempre bem informado, sempre tem uma opinião sobre tudo e, por ser tão capaz de opinar, é incapaz de se encontrar com suas próprias verdades, de reconhecer e confessar seus erros.

Como pesquisadora, fiquei um pouco incomodada ao visitar algumas classes multisseriadas, pois, ao presenciar a atuação de alguns professores, vi que as práticas convencionais eram o principal adubo. Porém, não podia dizer "vocês estão errados, não usem cartilhas, não leiam as sílabas sem antes ter ao menos trabalhando o nome próprio da criança". Tudo parecia em vão, não sabia como escrever isso nas cartas, e quando percebi que os professores e professoras tinham medo de escrever e de serem julgados, a incerteza tomou conta da intenção de florescimento das boas práticas, mas foi lendo as narrativas que percebi que os professores do território rural em Campo Grande/MS são tão marginalizados como seus estudantes, a eles também não foi permitido aprender, nem fazer diferente.

Tudo que sei até agora não me pertence, eu compartilho, mas também confesso que até bem pouco tempo e talvez até hoje eu também não saiba fazer diferente. Ninguém mostrou como fazer o novo e se mostrou não conseguiu tocar, não houve passividade. É muito mais fácil habitar sua velha casa, como já mencionei na carta três, é mais seguro manter velhas práticas, até porque temos muito dos nossos antigos professores em nós. Quem está confortável, não irá mudar da velha casa, o novo supõe desafios, impõe dedicação, estudo, reflexão, por isso espero que as palavras incomodem, que toquem e, quem sabe, provoquem uma reflexão, um descanso, um parar, um novo semear.

Ao refazer o percurso dessa pesquisa, encontro-me com o passado, não procuro só o vivido, mas o que mudou, transformou-se, busco perceber, descrever, reviver e compartilhar a rica representação que agora vou semeando pelo caminho. Mas, que caminho? Caminhos que trilhei e que conto a vocês, um processo de reflexão que ensaio agora, me permitindo uma análise metalinguística.

E, com todas as palavras, confesso: sim, foram poucas as cartas, o que permitiu colher poucas sementes. Sim, o tempo também foi limitado para que houvesse mudanças grandiosas e entendimentos mais pontuais. Sim, minha expectativa foi um tanto quanto ousada e as condições realmente não eram totalmente favoráveis. Sim, as cartas devem estar associadas a uma formação de competência coletiva, havendo a necessidade de integrar momentos de encontros presenciais entre os docentes para que o vínculo permita maior abertura e florescimentos.

Sim, as cartas podem pouco, nesse contexto de solo árido onde os atuais professores e professoras não recebem ou não receberam formação inicial e nem continuada pra atuar em classes multisseriadas. Sim, as formações com caráter significativo são poucas e limitadas. Sim, a maioria não sabe aproveitar essa vantagem pedagógica que Arroyo (1999) adverte como essencial. Sim, a maioria não tem uma metodologia específica, muitos convivem com problemas graves de infraestrutura e falta de investimentos. Sim, o trabalho com agrupamentos mais ajustados ainda é um desafio. Sim alguns professores e professoras usam teoria da psicogênese da escrita apenas para classificar os estudantes. Sim, a maioria dos professores e professoras é solitário (a) em seu fazer docente, não conta com apoio de um coordenador para juntos repensarem a sua prática. Sim, a maioria dos professores e professoras ainda não percebeu que as classes multisseriadas são formas de ensino que podem romper com convencional.

E a mais difícil de todas as respostas, também é sim, talvez a carta não tenha funcionado como eu almejei, como facilitador, como elo de comunicação, mesmo sendo um gênero fácil de escrever, mesmo tendo uma interlocutora também professora, também alfabetizadora, também professora de classe multisseriada, também da educação do campo.

Sim, é provável que o cultivo dessa pesquisa pudesse ter outros resultados, caso minha escrita tenha intimidado. Sim, eu enquanto pesquisadora posso ter assumido o papel de autoridade intelectual e isso talvez tenha derrubado algumas folhas das árvores com quem me correspondia, impedindo o seu florescimento.

Sim, os professores e as professoras podem ter julgado o texto das cartas muito bem escrito, e quem sabe as metáforas tenham sido avassaladoras e tenham produzido um efeito contrário, ao invés de adubar, sufocou algumas sementes.

Sim, os colaboradores podem não ter identificado em alguns momentos os pontos de consonância retirados do meu memorial de forma minuciosa para mostrar

muitas das minhas inquietudes e que coloco em cada carta. Sim, foi preciso muita paciência para colher os dados das cartas, e admito que para alguns professores e professoras eu precisei insistir muito para colher as cartas respostas. Sim, o Professor Ipê acabou desistindo de enviar a última a carta, e o motivo permeia todas essas assertivas que acabei de confidenciar

Confesso ainda, com todas as palavras, que me meti em muitas encrencas para florescer os resultados que começam a aparecer, os frutos que começam a vingar. Sem contar as idas e vindas ao correio, a compra de selos que enviava junto com cartas, uma forma que encontrei delas voltarem mais rápido, sem contar os dias que corria bem cedo para minha caixa de correio, bem à moda antiga, atrás de alguma correspondência. É indescritível a emoção de abrir o envelope, de desdobrar o papel e ver impresso traços que também revelam algo mais sobre quem escreve.

Sem contar as viagens. Lembro-me do dia que viajei sozinha por mais de 100 quilômetros por uma estrada desconhecida e deserta, sem saber muito bem para onde estava indo, num local onde não há sinal de celular, nem internet e até o meu GPS não funcionou, o medo de me perder foi grande, mas não maior que o desejo de ver de perto as extensões que ainda resistem e persistem com multisseriamento. Então, o jeito foi observar atentamente as placas que indicavam os quilômetros até encontrar a fazenda. Assim, consegui chegar ao local marcado, deixei o carro na fazenda e segui a viagem por mais alguns quilômetros de estrada de chão, na companhia dos alunos(as) na van escolar.

A maioria das visitas nas escolas lócus foram feitas em horário de planejamento livre, e algumas vezes me vi em apuro dirigindo com muita pressa para chegar até a escola que trabalho que também se localiza na zona rural.

Também firmei um compromisso de voltar a essas unidades de ensino para conversar com professores(as) e também me comprometi a ajudar as escolas com ações tais como plantio de horta e plantas medicinais, pois fiquei surpresa com essa constatação: quanto mais longe dos centros urbanos, mais práticas urbanas se perpetuam. A escola se nutre com que é da cidade, e deixa de lado seus valores e sua cultura para almejar o urbano, eu pensava que era diferente, que a valorização dos saberes do campo era maior nesses espaços longínquos.

Mas também encontrei alguns frutos que eu nem imaginava colher: sim, as classes multisseriadas são espaços que contribuem para os professores e professoras pensarem além das cercas, além das formações que receberam, servem para repensar

sua prática, são um contexto único de aprendizagem singular e plural e, como disse a Professora Ingazeira, “é possível, sim, aprender efetivamente numa sala composta por anos escolares diferentes”.

Sim, eu também já pensei que o melhor para classe multisseriada seria ser seriada, como a Professora Manacá da Serra. Mas, hoje sei que é preciso aproveitar a vantagem pedagógica que classes multisseriadas proporcionam. Sim, eu também já agrupei meus estudantes somente por hipóteses de escrita, mas sem saber muito bem o que e como fazer para que eles avançassem. O que eu aprendi é que o professor e a professora precisam se perguntarem, precisam aprender com outro e consigo mesmo, num processo reflexivo. Aprendi que o registro pode trazer firmeza e convicção para práticas que queremos e que os professores também pontuaram nessa pesquisa como essencial, e é importante ter uma postura que não é só pedagógica, mas política e social.

O conhecimento adquirido parece-me algo ainda distante, vejo-me como uma porta-voz desses professores e professoras, distancio-me, as lembranças começam a brotar e primeiro resultado é o desejo de participar, constituir-se como integrante, como autor. Assim, o principal ingrediente para mudar é sentir a necessidade de escrever, depois a necessidade contribui para sua assiduidade com o processo reflexivo e posteriormente a escrita torna-se um hábito. O que aprendi é que o registro deve ser cultivado, para brotar formas mais adequadas de promover alfabetização.

Dessa forma, volto à analogia inicial, do solo árido, e o que eu hoje descubro ao revira-lo é o que eu talvez já soubesse, então não compartilho da ideologia de que "a escola do campo vai bem obrigada", que as práticas são totalmente inovadoras e que tudo são flores. Mas, o que eu não sabia era do meu fascínio e entusiasmo pelas cartas, e talvez eu tenha tido uma ambição tanto quanto considerável. Em meu tronco de Figueira também crescem novas folhas, é claro que algumas folhas amarelaram quando não encontrei o que exatamente buscava, mas encontrei outra forma de plantio, encontrei outras respostas e muitos porquês já foram respondidos no capítulo anterior, e agora posso socializar, tornar público este estudo.

As reflexões e considerações apresentadas até aqui demonstram que as práticas docentes em territórios rurais pouco diferem das práticas urbanas, que as especificidades da educação do campo não são consideradas como preconizam os documentos oficiais. Que o fazer educativo nem sempre reconhece as classes multisseriadas e sua heterogeneidade como aspecto favorável para romper com os moldes atuais de educação, esse talvez é o maior desafio, pontuado pelos professores e professoras no

Quadro 7 desta pesquisa. Que embora os sujeitos colaboradores dessa pesquisa proclamem por metodologias de cunho lúdico, suas práticas se enquadram nas formas mais convencionais. Os apontamentos do Quadros 7 e 8 são amostras do que esses sujeitos colaboradores sentem, o que pensam, o que esperam, isso quer dizer que nem tudo que foi pontuado remete ao que está consolidado, muitos fatores permeiam o campo do que se deseja, isso tudo talvez seja o que falte, e o significativo desses fatores que brotam com as práticas compartilhadas é o que frutificou, mas é o que também pode, e ainda necessita ser plantado, para futuramente frutificar.

Algumas práticas pedagógicas que floresceram e que sinalizam melhor atender aos objetivos das classes multisseriadas foram aquelas em que os estudantes são os próprios monitores de aprendizagem de seus pares, grupos de apoio, bem como a prática de organizar os estudantes sempre em agrupamentos, o que permite diálogo e o aprender com outro, que não é necessariamente o professor ou a professora. Para realizar esses agrupamentos, o planejamento deve prever atividades complementares para quem avança e intervenções com atendimento individual para que tem dificuldade.

Outra forma que pode dar bons frutos, não revelada pelos sujeitos, mas constatada durante as visitas, é que nas classes multisseriadas não há crianças enfileiradas. A meu ver esse seria um doce fruto, ensinar de forma colaborativa, não para a competitividade. Mas, para agregar valor a esse fruto o professor e a professora não podem estar sozinhos(as), precisam dialogar com seus pares. Desse pensamento emerge a carta como escrita reflexiva, mas associada a encontros, ao compartilhamento de práticas mais audaciosas, rejeitando as propostas prontas, propostas baseadas em outro tipo de organização (seriada/ano).

Ao recolher as flores e os frutos tem-se o reconhecimento de que a formação de professores é um elemento fundamental para qualidade da alfabetização nas classes multisseriadas. Logo, a pesquisa aponta que a escrita das cartas contribui para fortalecer e implementar a prática pedagógica nas palavras de *cultivar* o registro, *adubar* aspectos a melhorar, *regar* com ideias compartilhadas e também pode fazer *crescer* a semente da dúvida, que muitas vezes *germina* a semente da curiosidade, *brota* novas árvores e quem sabe *frutifica* em novos frutos, novos conhecimentos, novos percursos de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Do setor ao território: funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo**. Relatório de pesquisa — Projeto BRA, 97/013, Ipea, 1999.
- ALVES, Wanderson F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago.2007
- ALVES, Rubem Azevedo. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 25.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- ANTONIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes**. São Paulo: Paulus, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. Contemporaneidade, pedagogia e desenvolvimento sustentável. In SOUZA, Elizeu Clementino. **Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012.
- BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância**. São Paulo: Planeta, 2006.
- BERTO, Jane Cristina Beltrami. **A escola e o espaço dos sujeitos: o ensino-aprendizagem de língua materna no contexto da luta pela terra - um estudo de caso**. 2006. 177f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A Filosofia da educação centrada no aluno. IN: MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. (Org.). **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2006. p. 45-80.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. Lei orgânica do ensino agrícola. Estabelece as bases de organização e de regime do ensino a agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 1949, 23 ago. 1946.
- _____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1967.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estabelece o estatuto da criança e do adolescente (1990). Estatuto da criança e do adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Parecer CNE nº 36, de 4 de dezembro de 2001. Trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Rural. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

_____. Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação Básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.

_____. Resolução CNE/CE nº 2, de 28 de abril de 2008. Institui diretrizes complementares para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União** Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CE 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 União**, Brasília, 2008

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa: projeto Base**. 2 ed. Brasília: SECAD/MEC, 2010.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 8 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para educação Nacional, dispõe sobre a duração de 9 anos para Ens. Fund. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006a.

_____. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre aprovação do plano Nacional de Educação Brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília.2014.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJO, Paulo; FRIGOTTO. **Gaudência: Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012.

_____. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M.C.; JESUS, S.M.A. (Org.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. 2.ed. Brasília: Articulação Nacional por Educação do Campo, 2005.p.13-52.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.7 n.1, p.35-64, mar./jun.2009.

CAMPO GRANDE/MS. Decreto municipal nº 5830, de 30 de Janeiro de 1989. Dispõe sobre a criação da Escola Municipal Oito de Dezembro, **Diogrande**, Campo Grande, 1989.

_____. Decreto municipal nº 8.007, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre a criação da Escola Municipal Manoel Gonçalves Martins. **Diogrande**, Campo Grande, 2000.

_____. Conselho Municipal de Educação. Deliberação CME/MS n.960, de 10 de setembro de 2009. Dispõe sobre organização, credenciamento e autorização de funcionamento de educação básica nas escolas do campo no sistema municipal de Ensino de Campo Grande-MS. **Diogrande**, Campo Grande, n.2.872, 17 set. 2009.

CARDOSO JUNIOR, Waldemar dos Santos. **Alfabetização na educação do campo: relatos de professores de classes multisseriadas da Ilha de Marajó**. 2009. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CARDOSO, Luciana Mendonca. **A formação docente - na modalidade de formação continuada** - pode alterar algumas concepções dos docentes e suas práticas cotidianas? 2014. 83f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2014.

CARDOSO, Maria Angélica. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932**. Campinas, SP: [s.n.], 2013.

CERCARIOLI, Adriana. PERIUS, Lucia Celia Ferreira Silva. TOSTA, Nilda Teodora. **Educação do Campo: a caminho de uma identidade**. Campo Grande/MS: SEMED, 2011. (Saberes educacionais em foco).

DAMASCENO, Maria Nobre. BESSERA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.73-89, jan./abr.2004.

DINIZ, Marjorie Lopes Guimarães. **Alfabetização e letramento na prática educativa da educação no campo: estudo de caso em classes multisseriadas (Campina Grande-PB)**. 2014 136f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

FARIAS, Graziela Franceschet; ANTUNES, Helenise Sangoi. Educação rural e formação de professores no interior do Rio Grande do Sul: ruralidades e histórias de vida. In: SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

FERRAROTTI, Franco. **Histórias e histórias de vida**. Tradução: Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FERREIRA, Andrea Teresa; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e o ensino de língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Org.). **Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.11-26.

FERREIRA, Lucia Gracia. **Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional**. 2014. 272 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Lucineia Silva de. **Educação do campo em Paranaíba/MS: reflexões sobre leitura e letramento na provinha Brasil**. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, MS, 2014.

GARBELINI NETO, Geraldo. **Possibilidades e Limites do Programa Mais Educação numa Escola do Campo**. 2017. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2017.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução Francisco Pereira de Lima. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 1998.

GERHARDT, Genifer. **Sonetos**. Disponível em: <http://www.genifer.com.br/> Acesso em 23 de fev. 2017.

GOELZER, Juliana. **O diálogo e a afetividade no contexto da educação infantil: as “pessoas grandes” dizendo a sua palavra**. 2014. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

GONÇALVES, Young Shim. **Cadernos de alunos (des)velam: o que há de pantaneiro na escola pantaneira?** 2018. 181f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej; SILVA, Helen do socorro Araújo; BRITO, Marcia Mariana Bitencourt. **Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo**. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n. 4, p. 147-174, out./dez. 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, Tomaz T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.35-86.

LIMA, Taissa Santos de. **Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire**. 2015. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LESMA, Mirta. TRIPOLLONI, Cristina. ÁVILA, Juanita. PAEZ, Liliana. CONSECO, Maria Isabel. GIL, Maria Ester. **Iniciarse como docentes em escuelas rurales**. Buenos Aires: Ministério de Educação, 2009.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Introdução. In: SOARES, Magda. **Metamémoria-memórias: travessia de uma educadora**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p.13).

MARCELO GARCIA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARTINS, Marília Frade; MAGNO, Cleide Maria Velasco. Investigando o pensamento narrativo: uma experiência com cartas autobiográficas. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 7, Cuiabá, 2016. **Anais...**, Cuiabá, 2016.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: EDUC/ Moraes, 1989.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas - 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004

MORAIS, Artur Gomes. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? 2006. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf . Acesso em 13 out. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n. 44, p.329-341, maio/ago.2010.

_____. Um balanço crítico da “década da Alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

_____. “A querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFA plp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008.

_____. Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NOVAES, Mariza. Métodos de Alfabetização. 2009. Disponível em: <http://altnativas.blogspot.com/2009/04/metodos-de-alfabetizacao.html> Acesso em 10 out. 2018

NÓVOA, Antonio. **O regresso dos professores**. Campo Grande: OMEP/BR/MS, 2014.

PENNAC, Daniel. **Meu trabalho, como adulto, é curar as crianças do medo**. Entrevista ao site Fronteiras do pensamento. [On line] 2018. Disponível em: <https://www.frenteiras.com/entrevistas/daniel-pennac-meu-trabalho-como-adulto-e-curar-as-criancas-do-medo>. Acesso: em 23 set. 2018.

PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos. Nenhum a menos: multisseriação, aprendizagens e trabalho docente em escolas rurais. In SOUZA, Elizeu

Clementino. **Educação e Ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas – Salvador: EDUFBA, 2012. p. 295- 320.

RODRIGUES, Rosana Mara Chaves e SANTOS, Stella Rodrigues. Reconhecimento e intersubjetividade nos tempos/espaços formativos de educadores do campo: a proposta do ProJovem Campo – Saberes da Terra na Bahia. In SOUZA, Elizeu Clementino. **Educação e Ruralidades**: memórias e narrativas (auto)biográficas – Salvador: EDUFBA, 2012. p. 137- 155.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. **Educação do campo**: movimentos sociais, legislação, políticas públicas e gestão compartilhada, módulo IV. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

SANTOS, Aparecido Lino dos. Educação do Campo: **Discursos sobre currículo, identidades e culturas**. 2015. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio**: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil. A herança histórica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SILVA, Rafael Monteiro. Pensador. [On line], 2017. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/rafael_monteiro_da_silva/

SILVA, Haêde Gomes; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Escola de ensino fundamental como espaço e tempo de produção de saberes e aprendizagens compartilhadas: o que dizem as cartas pedagógicas. In: Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 7, Cuiabá, 2016. **Anais...**, Cuiabá, 2016.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias**: travessia de uma educadora. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOLIGO, Rosaura Angélica. **Quem forma quem?** Instituição de sujeitos. 2007. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

_____. **A experiência da escrita no espaço virtual**: a voz, a vez, uma conquista talvez?. 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2015.

_____. CformA. Curso de Formação de Professoras Alfabetizadoras Via Cartas. Arquivo Pessoal. Carta recebida em 07 de mar. 2017.

SOLIGO, Rosaura; VAZ, Débora. **O Desafio da Prática Pedagógica**. In: Revista Viver Mente e Cérebro, Coleção Memória da Pedagogia. Rio de Janeiro-RJ, 2005.

SOLIGO, Rosaura Angélica; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. A experiência de escrita como espaço- tempo de formação. In: MONTEIRO, Filomena de Arruda; NACARATO, Adair Mendes; FONTOURA, Helena Amaral (Org.) **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, Jan. /Abr. 2006.

_____, Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**. Santa Maria | v. 39 | n. 1 | p. 39-50 | jan./abr. 2014 |.

_____. Elizeu Clementino. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011

SOUZA, Elizeu Clementino; ORRICO, Nanci Rodrigues; SOUZA, Hanilton Ribeiro. Juventudes rurais, narrativas e rito de passagem: por uma educação para além dos ditames do mercado de trabalho. **Debates em Educação**, Maceió, v. 10, n. 20, p. 65-81, 2018.

SOUZA; Elizeu Clementino; SOUSA, Rosiane Costa. Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professores no território do baixo sul baiano: significados e sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 15, n.2, p.380-408, maio/ago.2015.

SOUZA, Fernanda Lima. **Educação nas escolas do campo: bases para a construção de uma alternativa para melhorar a qualidade do processo de alfabetização nas turmas multisseriadas do município de Itapicuru-BA**. 2015. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SOUZA, Edma Ferreira da Silva. **Curso de Especialização em educação do Campo da UFMS como possibilidade para formação continuada na perspectiva dos educadores do campo na modalidade a distância**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, Campo Grande, 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber; esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n.4, Porto Alegre, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

APÊNDICES

Apêndice A. Proposta de Intervenção

ENSINANDO MAIS E MELHOR NAS CLASSES MULTISSERIADAS: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA REFLEXIVA

“Tudo o que não invento é falso”
(BARROS, 2006)

Introdução

O presente projeto de formação reflexiva surgiu como uma proposta de intervenção a partir da pesquisa intitulada "**Alfabetização em classes multisseriadas: práticas compartilhadas em cartas de professores e professoras em territórios rurais**" e pretende aprofundar o conhecimento profissional para docência, tratando de temas importantes que foram elencados pelos próprios professores e professoras do território rural de Campo Grande/MS. Assim, tanto os seus anseios como o que eles produzem como conhecedores em classes multisseriadas poderá ser compartilhado entre seus pares, uma vez que, segundo Nóvoa (2014, p.76), é preciso reconhecer os professores como produtores de conhecimento”, inventores de estratégias com base no estudo reflexivo.

As cartas narrativas, trocadas em um período relativamente curto (maio até setembro de 2018) entre a pesquisadora e seis sujeitos participantes, revelaram que a maioria dos professores e professoras, ao parar para escrevê-las a partir de temas ligados à docência e à alfabetização em classes multisseriadas de escolas do campo, permitiram-se reviver os múltiplos sentidos de sua prática como docente, contribuindo para que sua atuação fosse mais reflexiva. Outra constatação é que os professores e as professoras declararam que não receberam na formação inicial e nem na formação continuada contextos significativos para sua atuação prática diante da complexidade que é alfabetizar em classes multisseriadas.

As cartas seriam como um novo húmus, que surge como potencializador para as sementes da alfabetização em contexto de multisseriação. As práticas dos professores e professoras sujeitos colaboradores da pesquisa poderão se constituir como propostas que adubam o desenvolvimento profissional docente, porém, para fazer uso das cartas como tecnologia escrita que permite a reflexão, o primeiro pressuposto é que de fato esses profissionais sintam a necessidade de emergir novos galhos, de fazer bom uso de

lições que serão realmente coletivas a partir de situações do trabalho docente na modalidade de ensino que é a educação do campo.

Dessa forma, o presente projeto de formação continuada reflexiva parte das experiências docentes tomadas como campo fértil dos conhecimentos construídos a partir da teoria do coletivo (NÓVOA, 2014) e revelam que aprender com outro pode contribuir para implementação de práticas mais significativas por meio de diferentes ações desenvolvidas em grupo.

A metodologia é baseada na formação centrada no solo profissional, ou seja, nada melhor do que a formação que os próprios professores e professoras idealizaram para ensinar mais e melhor nas classes multisseriadas. Portanto, é do solo das escolas do campo que se produzirá o conhecimento teórico-prático, em consonância com Imbernón (2006, p.70), quando afirma que "aprender continuamente de forma colaborativa" é um ideal a ser seguido para formar professores mais reflexivos e preparados.

Justificativa

A Secretaria Municipal de Educação (Semed), enquanto órgão de patrocínio, regulação e fomento da produção de conhecimento nas unidades de ensino no município de Campo Grande/MS, tem ocupado um espaço diferenciado, com iniciativas inovadoras para formação de seus educadores. A atual superintendência firmou um novo compromisso livre e autônomo ao permitir que professores e professoras extrapolem o seu contexto formativo, incluindo na agenda de formação pela escola diversos temas, para que cada educador eleja suas prioridades e opte pela formação que mais lhe convém. Assim, questiono: por que não se prever também a inclusão do tema classes multisseriadas?

Nessa perspectiva, o movimento proposto pelo projeto apresenta a experiência de seis professores e professoras de duas escolas e suas extensões localizadas em contextos rurais de Campo Grande/MS, que exercitaram o olhar para si e para sua própria prática a partir da troca de cartas por um período de quatro meses, tecendo escritas sobre experiências ligadas ao seu fazer docente.

Selecionei um trecho de uma das narrativas como representativo da relevância da formação nesses moldes, em que a narrativa (auto) biográfica é fonte inspiradora para experimentação/reflexão/ação, elementos considerados por Schön (1988 apud ALARCÃO,1996) essenciais para processos formativos exitosos.

É muito bom expressar, contar, relatar um pouco das nossas experiências no processo ensino-aprendizagem... é uma contribuição-rica. É um grande momento de retorno às origens, de reflexão de todo processo educativo e também uma valorização da nossa prática docente. (Narrativa professora Ingazeira, 2018).

Esse excerto permite compreender como as narrativas escritas por professores e professoras trazem reflexões sobre o conhecimento prático pessoal por meio dos fatos vividos e narrados. Esses profissionais sentem-se valorizados por contribuir com suas narrações/histórias/opiniões e esse processo desencadeia outro de encorajamento de dar voz e vez a quem quase/nunca foi ouvido.

Objetivo Geral

- Aprofundar o conhecimento profissional para docência na educação do campo em classes multisseriadas para alfabetizar, tratando temas importantes que foram elencados pelos próprios professores e professoras do território rural de Campo Grande/MS

Objetivos Específicos:

- Desenvolver um processo de ampliação do conhecimento didático dos professores para alfabetizar em classes multisseriadas a partir da escrita de cartas.
- Criar um blog particular para divulgar as cartas produzidas para os professores e professoras do campo com desdobramentos dos temas elencados na pesquisa.
- Desenvolver o papel de mediador para o aprofundamento de processos de ensino/aprendizagem implicados com atuação no campo.
- Fomentar no professor e na professora o hábito do registro reflexivo.
- Socializar, por meio de cartas a serem compartilhadas, as aprendizagens geradas a partir da reflexão;
- Refletir coletivamente sobre os problemas, vendo-os sob diferentes pontos de vista, construindo soluções para cada caso, verificando a validade das soluções construídas para posterior registro e divulgação no site oficial da SEMED.
- Utilizar diversos recursos tecnológicos com diferentes linguagens, auxiliando o professor e a professora a compreender sua singularidade e se posicionar com autor de sua própria prática;

Público Alvo: Professores e professoras alfabetizadores de classes multisseriadas

Metodologia

Para que haja um processo de crescimento, maturação e floração profissional é preciso melhorias nas possibilidades de atuação dos professores e professoras e conseqüentemente nos processos de ensinar e aprender em escolas rurais, uma vez que a maioria dos professores sujeitos da pesquisa mencionada alegam ter dificuldade em lidar com heterogeneidade das classes multisseriadas.

Partindo das contribuições teórico-metodológicas da abordagem (auto) biográfica, proponho o presente projeto, para que as cartas possam validar os saberes construído na perspectiva colaborativa e dividido em duas etapas: na primeira fase, eu continuo como mediadora, escrevendo cartas para os professores de turmas multisseriadas de Campo Grande, tentando responder às necessidades que emergiram durante a pesquisa, com alguns temas possíveis e com assessoria teórico/didática das Professoras Doutoras Eliane Greice e Rosaura Soligo. Dessa forma, haveria uma continuidade das contribuições apresentadas e o incentivo à participação na segunda fase.

Assim, seria executado o projeto "**Ensinando mais e melhor nas classes multisseriadas: uma proposta de formação continuada reflexiva**", que propõe a seguinte sistematização em duas fases:

Fase 1:

- Oferecer condições necessárias para que os professores e professoras pontencializem o seu conhecimento para alfabetizar as crianças em contexto multisseriado por meio das cartas publicadas em um blog.

Fase 2:

- Após o estudo de diversos temas possíveis será proposto uma formação continuada que auxilie as formas de pensar desse professores. Com um coordenador líder do grupo de pesquisa/formação. Sugiro um técnico da Semed do setor de diversidade. O coordenador será o responsável pelas pautas das cartas e dos encontros. Ele é o gerenciador da troca de cartas, recebe, reenvia para o grupo e coordena as postagens no site.

- Os demais participantes serão autores das diferentes ações desenvolvidas por meio das cartas mensais de cunho temático acerca do trabalho docente, formando um grupo de estudo/pesquisa.
- Haverá roteiros didáticos construídos em uma perspectiva colaborativa entre todos os participantes, a fim de possibilitar releituras e rescritas sobre cotidiano escolar e outras formas de experiências pedagógicas relacionadas aos processos de ensinar e aprender.
- Para conceber o trabalho é preciso primeiro enviar cartas convites aos professores que integram o perfil de trabalho, sujeitos, pessoas, indivíduos, que tenham disponibilidade para escrever e que estejam procurando novas formas de emergir seus galhos de aprender e ensinar, explicando as etapas abaixo explicitadas que orientam metodologicamente a realização desse projeto de formação continuada.
- Após o aceite, inicia-se correspondência de forma assídua e compromissada com os demais integrantes do grupo. É importante lembrar que os prazos já estão previamente estabelecidos no cronograma.
- O participante intitulado *autor* recebe no primeiro encontro material para anotações que fará segundo sua necessidade (podendo ser diário, semanal ou quinzenal). Esses registros reflexivos lhe ajudarão na escrita das cartas.
- Outras tecnologias também poderão ser utilizadas, como imagens, poesia, música, obras literárias, livros, etc., enfim, tudo que o autor pretender utilizar para sistematizar as questões teóricas–metodológicas de sua prática docente e que ele julgar como possibilitador de releituras sobre cotidiano escolar.
- Posteriormente, cada autor escolhe um parceiro crítico com quem irá dialogar para produzir suas cartas. Somente a carta convite será feita pelo coordenador do grupo, as demais cartas serão narradas a partir de temas elencados pelos próprios autores como pertinentes e compartilhadas no momento de formação/encontro do grupo.
- O encontro do grupo poderá ser planejado a partir dos momentos previstos no calendário escolar para formação pela escola, ou seja, o grupo participará de uma formação nos moldes da educação do campo, reunindo o grupo de professores que atuam nas classes multisseriadas.

- Cabe ao próprio professor/professora organizar essa formação trazendo suas cartas para reflexão em grupo.

A plataforma de aprendizagem colaborativa terá o carácter de divulgar o trabalho desses professores e o uso das tecnologias poderá promover diálogos com outros professores e professoras de outros estados/países que poderão ter acesso aos textos reflexivos no site cujo nome provisório é “ Plataforma aprendizagem colaborativa via cartas”.

Local do Encontro

O local do encontro poderá ser em uma escola polo ou no próprio prédio da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Tudo deverá ser discutido no primeiro encontro e acertado com os autores, buscando sempre o que é melhor para o grupo.

As cartas devem ser compartilhadas por todos, e todos os textos darão origem a um único texto que será publicado na plataforma a cada encontro presencial. Haverá também espaços para publicações e sistematizações dos próprios professores.

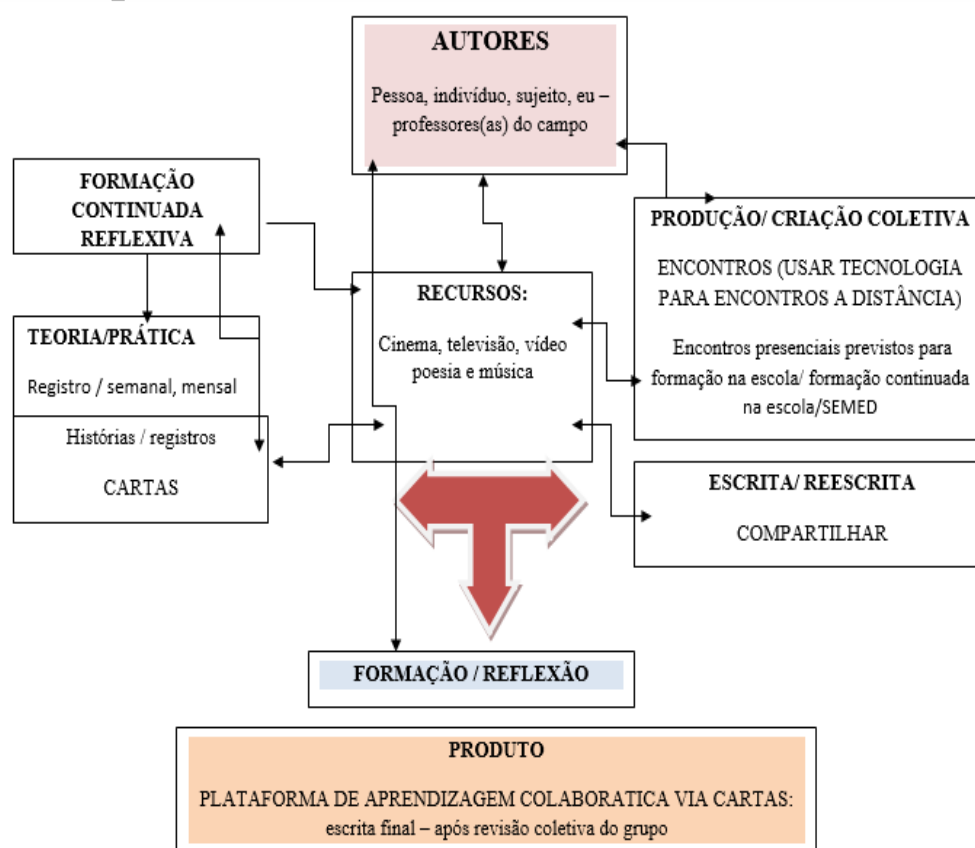
Cronograma

O curso de formação continuada "Ensinando mais e melhor nas classes multisseriadas: uma proposta formação continuada reflexiva" terá a duração um ano e seis meses, com duas fases de atuação diferentes conforme o cronograma abaixo:

CRONOGRAMA – 2019/2020	
Fase 1	Temas das cartas mensais:
Jun.	Como potencializar as vantagens pedagógicas dos agrupamentos heterogêneos?
a	Como propor um trabalho significativo com nomes próprios?
Dez.	Como alfabetizar com textos que façam sentido para as crianças e não com sílabas descontextualizadas?
2019	Como fazer avançar o trabalho de monitoria entre os alunos? Como articular o conhecimento hoje disponível sobre metodologias ativas com que se pode fazer nas turmas multisseriadas?
Fase 2	Envio da carta convite, mediante aceite cadastro no site;
Fev.	Envio da primeira carta. Tema heterogeneidade nas classes multisseriada: Uma possibilidade ou dificultador de aprendizagem? De 20 a 27.02: entrega das cartas respostas (via e-mail do grupo)
Mar.	Envio da carta dois: o tema será elencado a partir da carta 1; De 25 a 30.03: entrega das cartas respostas (via e-mail do grupo)

Abr.	Primeiro encontro: Formação pela escola: Nesse dia os professores e professoras coletivamente escrevem a carta que irá para o site, o coordenador é o mediador.
Mai	Envio da carta três: o tema a definir De 27 a 30.05: entrega das cartas respostas (via e-mail do grupo)
Jun.	Envio da carta quatro: o tema a definir De 24 a 29.06: entrega das cartas respostas (via e-mail do grupo)
Jul.	Segundo encontro: Formação pela escola: Nesse dia os professores e professoras coletivamente escrevem a carta que irá para o site, o coordenador é o mediador.
Ago.	Envio da carta cinco: o tema a definir De 26 a 30.08: entrega das cartas respostas (via e-mail do grupo)
Set.	Envio da carta seis: o tema a definir De 23 a 30.09: entrega das cartas respostas (via e-mail do grupo)
Out.	Terceiro encontro: Formação pela escola: Nesse dia os professores e professoras coletivamente escrevem a carta que irá para o site, o coordenador é o mediador.
Nov.	Envio da carta sete: o tema a definir De 25 a 30.11: entrega das cartas respostas (via e-mail do grupo)
Dez.	Último encontro: Formação pela escola: Nesse dia os professores e professoras coletivamente escrevem a carta final que irá para o site, o coordenador é o mediador.

Quadro de Sistematização



Recursos Financeiros

Não haverá custos já que a primeira fase do projeto não depende da aceitação da secretaria e funcionará de forma autônoma, por meio de um blog, sem ônus. Já a fase dois, a plataforma de aprendizagem colaborativa, poderá ser feita junto ao site oficial da Semed, uma possibilidade de atuação e formação para outros professores que queriam participar ou acessar o material produzido.

Avaliação

A proposta de formação continuada reflexiva brota da necessidade de auxiliar os professores e as professoras em territórios rurais a repensarem sua prática, compreendendo a relevância de incorporar à matriz pedagógica saberes culturais e sociais do campo, visando práticas mais inovadoras, atendendo a um dos maiores desafios vividos e pouco confessados, que é ajustar as propostas de aprendizagem das crianças do campo em fase de alfabetização em agrupamentos férteis.

É nesse sentido que a efetividade do trabalho reflexivo com as cartas será avaliado, analisando se proporcionou de forma singular e plural a produção de uma *teoria do coletivo*, materializada na formação em caráter colaborativo.

Para esse projeto, as cartas serão referência central do trabalho, em maior número e com maior espaço e tempo do que foi utilizado na pesquisa inicial, com vistas a se construir lições práticas baseadas nos fatores sinalizados durante a investigação. Dessa forma, as cartas poderão ocupar outros espaços, promovendo o diálogo, processos diferenciados de partilha de saberes e, quem sabe, até a consolidação de novos percursos de ensino e aprendizagem.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, jul./dez.1996.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Planeta, 2006.

NÓVOA, Antonio. **O regresso dos professores**. Campo Grande: OMEP/BR/MS, 2014.

ANEXOS

Anexo A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE-

Convidamos o (a) Sr (a) para participar do Projeto de Pesquisa: ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS: PRÁTICAS COMPARTILHADAS EM CARTAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS EM TERRITÓRIOS RURAIS, voluntariamente, sob a responsabilidade do(a) mestrand(a) do Curso de pós-graduação Stricto Sensu em Educação da unidade de Campo Grande/UEMS, Luciana Rodrigues de Souza. Espera-se que a escrita das cartas, compartilhada entre os pares, possam produzir conhecimentos relevantes sobre a alfabetização em meios desafiadores e promover um movimento de autoformação entre as professoras participantes. Sua participação é voluntária e se dará por meio de cartas manuscritas, tipografadas e enviadas via internet e/ou correio e transcrita. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para a compreensão e elaboração dos saberes produzidos no campo em contexto de salas multisseriadas para crianças em processo de alfabetização, e poderá contribuir para que novas gerações se alfabetizem com a garantia dos direitos de aprendizagem.

O (a) senhor (a) receberá no mínimo quatro cartas (a), e terá o compromisso de responder cartas da pesquisadora dentro do prazo estipulado de no máximo 10 dias, através da escrita de narrativas pessoais, ocasião em que irá narrar as experiências vividas na sua atuação como professor alfabetizador em contexto de agrupamento multisseriado, esses dados serão transcritos e as cartas serão orientadas por questionamentos oriundos das próprias narrativas do professores, no entanto, o(a) senhor(a) terá toda liberdade e flexibilidade para escrever suas narrativas.

Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, o (a) Sr (a) terá acesso à pesquisadora e à coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a **Profa. Dra. Eliane Greice Davanço**, que pode ser encontrada pelo telefone (67) 98125-3311. Se, porventura, tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, queira entrar em contato com a Coordenadora.

1. Garantia de Liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de se retirar a qualquer momento da pesquisa e seus consentimentos de participação, sem qualquer prejuízo pessoal.

2. Garantia de Confidencialidade: Os dados relativos à pesquisa advindos das narrativas serão analisados conforme a metodologia da pesquisa narrativa, baseada no método (auto)biográfico, os sujeitos participantes serão identificação por codinomes, preservando a identidade dos sujeitos.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

3. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: É direito dos sujeitos participantes e dever da equipe de pesquisadores mantê-los (as) informados (as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

4. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação. Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

5. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos. Se, depois de consentir sua participação na pesquisa, o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. Antes de assinar este termo, (a) Senhor (a) deve realizar todas as perguntas que achar necessário para que não haja dúvidas sobre qualquer aspecto da pesquisa. Este termo será impresso em duas vias, (a) senhor (a) receberá uma cópia assinada pela mestrandia pesquisadora e pela professora orientadora responsável pela pesquisa

Eu, _____, fui informado e aceito participar do Projeto de Pesquisa: **ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS: PRÁTICAS COMPARTILHADAS EM CARTAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS EM TERRITÓRIOS RURAIS**, sendo que o (a) pesquisador (a) Luciana Rodrigues de Souza me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Campo Grande, MS, ___ de Dezembro de 2017.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: Luciana Rodrigues de Souza

Telefone para contato: (067) - 99912-7482 E-mail: luciana77souza@hotmail.com

Coordenação do Curso de Programa de Pós-graduação *stricto sensu* / Mestrado Profissional em Educação. Av. Dom Antonio Barbosa (MS-080), 4.155, em frente ao Conjunto José Abrão,

CEP 79115-898 Campo Grande – MS Tel. (067) 3901-4618 - e-mail: profeduc@uemms.br

Anexo B. Declaração Institucional

Eu, Cleidinei Crepaldi Dias Barreira, autorizo a realização da pesquisa intitulada **ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS: PRÁTICAS COMPARTILHADAS EM CARTAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS EM TERRITÓRIOS RURAIS**, que tem como pesquisadora principal **Luciana Rodrigues de Souza**, que será responsável pela coleta de dados e informações. Essa pesquisa será realizada com os professores da Escola Municipal Manoel Gonçalves Martins e extensão: Chácara Araponga e terá a duração de três meses, aproximadamente.

Campo Grande, MS 4 de Dezembro de 2017.

Assinatura e carimbo da direção

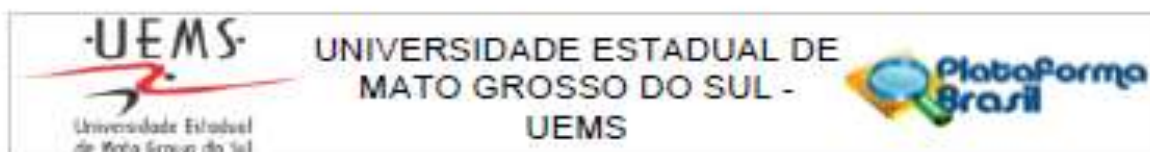
Anexo C. DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, Márcio José Martins Ferreira, autorizo a realização da pesquisa intitulada **ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS: PRÁTICAS COMPARTILHADAS EM CARTAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS EM TERRITÓRIOS RURAIS**, que tem como pesquisadora principal **Luciana Rodrigues de Souza**, que será responsável pela coleta de dados e informações. Essa pesquisa será realizada com os professores e professoras da Escola Municipal Oito de Dezembro e nas extensões: Prof^a Onira Santos Rosa, Fazenda Girassol Comunidade Santa Luzia e Fazenda São José II e terá a duração de três meses, aproximadamente.

Campo Grande, MS 04 de Dezembro de 2017.

Assinatura e carimbo da direção

Anexo D. PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS: PRÁTICAS COMPARTILHADAS EM CARTAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS EM

Pesquisador: LUCIANA RODRIGUES DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81112617.0.0000.8030

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.534.715

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que pretende investigar as práticas de seis professores e professoras alfabetizadores(as) em duas escolas localizadas em territórios rurais da cidade de Campo Grande/MS, que atuam em classes multisseriadas para promover alfabetização desses estudantes. A pesquisa entende que vida e profissão são processos intrínsecos e que por isso o método (auto)biográfico a partir de cartas onde os professores irão narrar suas experiências pode contribuir para o entendimento das questões relativas a alfabetização em classes multisseriadas.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Analisar as práticas de professores e professoras alfabetizadores que atuam classes multisseriadas em territórios rurais, por meio da escrita de narrativas retratando o potencial formativo das cartas.

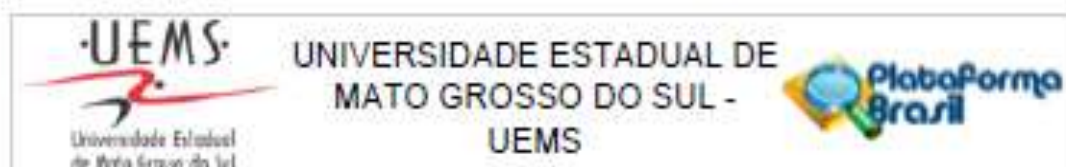
Específicos:

Promover situações de reflexão sobre a ação prática por meio da escrita e troca de cartas entre os participantes da pesquisa;

Identificar as formações continuadas envolvendo os professores alfabetizadores em classes multisseriadas no município de Campo Grande/MS a partir de 2005;

Investigar e discutir as contribuições das cartas narrativas para processos de autoformação

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx 351
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79 804-670
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (57)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer 2.534.715

ortundos da reflexão sobre as práticas desenvolvidas pelos participantes da pesquisa para alfabetizar em classes multisseriadas;

Elaborar uma proposta de intervenção propondo uma rede de formação colaborativa para os professores da educação do campo baseada nas práticas evidenciadas nas cartas dos professores participantes dessa pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios encontram-se adequadamente apresentados no projeto e no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e a documentação apresentada está adequada ao exigido pela legislação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão apresentados e devidamente esclarecidos.

Recomendações:

Aprovação da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

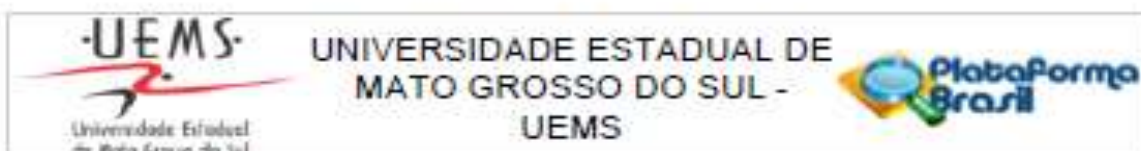
Este parecer é favorável a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1049711.pdf	14/12/2017 00:26:40		Aceito
Orçamento	orcamento.docx	14/12/2017 00:22:08	LUCIANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito
Outros	roteiro_para_escrita_das_cartas.pdf	14/12/2017 00:12:19	LUCIANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa_luciana.docx	14/12/2017 00:11:06	LUCIANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	14/12/2017 00:09:47	LUCIANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	termo_de_consentimento_Luciana.pdf	14/12/2017 00:06:18	LUCIANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx: 351
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-070
 UF: MS Município: DOURADOS
 Telefone: (67)3002-2600 E-mail: cemh@uems.br



Continuação do Parecer 2.534.715

Ausência	termo_de_consentimento_Luciana.pdf	14/12/2017 00:06:18	LUCIANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Ok.pdf	14/12/2017 00:04:30	LUCIANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Institucional_manoel.pdf	06/12/2017 22:29:04	LUCIANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Institucional_oito.pdf	06/12/2017 22:28:46	LUCIANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 09 de Março de 2018

Assinado por:
Cynthia de Barros Mansur
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx.351
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 79.804-970
 UF: MS Município: DOURADOS
 Telefone: (87)3902-2600 E-mail: cesh@uems.br

POSFÁCIO

Todo pesquisador é movido por uma inquietação, uma pergunta que norteia a busca pelos dados. Uma vez concluída, outro desejo brota, de que sua pesquisa não fique somente no papel, que tenha interlocutores e relevância social. No meu caso, a intenção da pesquisa sempre permeou as inflorescências que brotam na educação do campo, desse modo emerge no momento de minha defesa uma fala um tanto quanto empolgada da minha interlocução, uma experiência que vivi por meio da troca de olhares com professores e professoras sujeitos colaboradores da pesquisa, durante uma apresentação no auditório da Semed sobre os dados parciais da pesquisa, um percurso pessoal potente e que traz embutidos percursos coletivos.

Escrever um posfácio foi sugestão dos componentes da banca avaliadora, após o trabalho pronto, uma forma de testemunhar o que as cartas podem no entreolhar. Ficaram curiosos para saber o que havia nos olhares? Então, vou contar um pouquinho para vocês, em formato de carta, como tudo aconteceu:

Campo Grande MS, 12 de abril de 2019.

Querido leitor,

Começo esta carta agradecendo o convite da secretaria municipal de educação que promoveu um importante evento de socialização de saberes produzidos nas escolas do campo desse município e que reflete a intenção de conhecer, valorizar e fortalecer as boas práticas. Oportunidade que me permitiu captar os olhares que descrevo nessa carta.

Dessa secretaria capto olhar necessário, olhar de validação e olhar que comunga com reconhecimento em consonância com a carta que recebi de congratulação e que encerra esse trabalho de pesquisa.

Ao receber o convite para socializar os dados da pesquisa na II Expocampo, fiquei um pouco insegura, pois, não sabia se poderia mostrar os dados sem ter concluído a pesquisa, uma vez que o evento aconteceu em 23 de novembro do ano de 2018, outro fator preocupante foi a presença dos colaboradores sujeitos da pesquisa. Pensei nossa como eles e elas irão *olhar* para pesquisa?

Então, ainda com terras nas mãos das análises da carta três e conduzida pela vontade de romper com o solo árido, iniciei a minha fala preparada com anuência de minha orientadora e da universidade.

Todavia, o meu olhar mirava olhar de cada sujeito colaborador em meio aos demais expectadores, a minha entonação ficava mais forte a cada olhar encontrado... Ah! Não posso deixar de mencionar os olhares plurais que vi... Olhos atentos, os olhos coloridos de acolhida, os olhos cinza de desconfiança, olhos de quem não disse tudo que podia, os olhos de busca ávidos por suas falas em cada excerto apresentado, olhos de quem precisa conhecer mais, olhos brilhantes, olhos lagrimejantes de quem se reconheceu, olhos de cumplicidade, olhos de desejos de uma educação do campo mais fértil, olhos cheios de esperança de serem vistos, ouvidos e reconhecidos.

Olhares de gente viva, sofrida, oprimida, olhos um tanto quanto tristes, olhos descrentes, olhos de quem não se abriu, mas também vi os olhos que florescem sorrisos e encantos, olhos de reinvenção, olhos do trabalho que rompe com convencional, olhos de quem acredita nas classes multisseriadas. Olhos de luta, Olhos, mãos e corações cheios de vontade de escrever novas histórias. Olhos prontos para remexer esse solo árido que não se encerra aqui com essa pesquisa, mas que revela que os olhos podem escapar podem e devem deixar ser o que eram, podem passar a ser outros, a enxergar o não revelado, jamais se fecharem. Olhos que precisam dos olhos do outro para juntos transgredir, para vestir a alma com a alegria de somar os olhares na tentativa de buscarem a melhor resposta, olhos profundos que tem pouco tempo para se tornarem ternos e únicos.

Termino essa carta, como comecei, agradecendo a todos os olhares, de todos os envolvidos nessa pesquisa e todas as cartas cheias de histórias de vida que gentilmente recebi, e que compartilho. Penso que talvez essa pesquisa pudesse florir mais, flores outras, olhares recíprocos e quem sabe outros frutos, se os professores e professoras tivessem a certeza que muitos têm agora de que suas raízes, galhos, folhas, flores e frutos serão sempre zelados e compartilhados com veracidade.

De que não existe uma forma de cultivo de aprendizagem que não permeie a atitude fiel de se conhecer, de olhar-se, de confessar-se, de refletir sobre o que plantar como colher, da busca constante de superação de intempéries que de fato ficam menos densas se partilhadas, em forma de cartas ou de formas outras.

Portanto, o que brota dessa narrativa final é que ainda há muitas coisas a dizer e compartilhar frente ao desafio de alfabetizar em contexto multisseriado em Campo Grande MS e quem sabe por extensão em outros territórios.

Luciana Rodrigues de Souza
Professora Figueira

Campo Grande, 21 de novembro de 2018.

A Sra. Luciana Rodrigues de Souza

Estimada Professora:

Agradecemos a V. S.^a pela participação enriquecedora, envolvimento e participação no Segundo Seminário de Educação do Campo e Segundo Expocampo da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS: Compreendendo os saberes e fortalecendo a identidade das escolas do campo, motivo pelo qual nos rejubilamos, já que tais ações contribuem, inquestionavelmente, para a eficácia do processo de ensino e de aprendizagem e evidenciam a escola um espaço significativo e dinâmico a todos os partícipes.

Honra-nos pertencermos à Rede Municipal de Ensino de Campo Grande e de tornamo-nos cúmplices de ações desse porte e em cujo sucesso acreditamos. Agradecemos pelo compromisso e trabalho que tem desenvolvido na busca da formação de cidadãos conscientes, evidenciando a escola pública municipal campo-grandense uma realidade que dá certo, tendo em vista a primazia dos nossos objetivos: responsabilidade social e democratização do conhecimento, com a instituição de ensino ao alcance daqueles em formação - os alunos.

É motivo de grande satisfação sermos cúmplices de ações desse porte e em cujo sucesso apostamos. Que exemplos tais sejam seguidos por mais profissionais; pelo comprometimento, resta-nos enaltecê-la. Para o futuro, os corolários merecidos a que faz jus.

Congratulações!


Elza Fernandes Ortelhado
Secretária Municipal de Educação