


Motivações para uma formação continuada: olhares de docentes das salas multisseriadas das escolas do campo

Motivations for continuing education: perspectives of teachers in multigrade classrooms in rural schools

 Joelma Correia de Borja *
Sonia Maria Escobar de Matos Ferreira **
Luiz Gonzaga Lapa Junior ***

Resumo: Este artigo resulta de pesquisa realizada com professores das salas multisseriadas de escolas do campo em dois municípios do oeste da Bahia. O objetivo foi abordar sobre quais motivações levariam os professores a participar de uma formação continuada visando contribuir a implantação de políticas públicas no município investigado e demais regiões do país. A metodologia da pesquisa deu-se por meio da aplicação de um questionário eletrônico e as respectivas análises ocorreram por abordagem quantitativa utilizando técnicas estatísticas de médias, correlações, análise de variância (ANOVA) e teste t de Student. Os resultados demonstraram que os professores têm maior estímulo para aumentar/melhorar oportunidades profissionais. Pelas ANOVAs, foram encontradas diferenças significativas nas motivações entre as categorias dos grupos analisados como os participantes na faixa etária entre 40 e 49 anos têm maiores motivações em partilhar idéias e experiências com colegas, enquanto os mais novos (20 a 29 anos) têm estímulos para aumentar/melhorar oportunidades de desenvolvimento e crescimento profissional que propiciam um melhor desenvolvimento nas práticas docentes.

Palavras-chave: Educação do campo. Formação continuada. Salas multisseriadas. Professores.

Abstract: This article is the result of a research carried out with teachers from the multigrade classrooms of country schools in two municipalities in western Bahia. The objective was to address what motivations would lead teachers to participate in continuing education in order to contribute to the implementation of public policies in the investigated municipality and other regions of the country. The research methodology was carried out through the application of an electronic questionnaire and the respective analyzes were carried out by a quantitative approach using statistical techniques of means, correlations, analysis of variance (ANOVA) and Student's t test. The results showed that teachers are more motivated to increase/improve professional opportunities. By the ANOVAs, significant differences in motivations were found between the categories of the groups analyzed as participants in the age group between 40 and 49 years old have greater motivations to share ideas and experiences with colleagues, while the younger ones (20 to 29 years old) have stimuli to increase/improve opportunities for professional development and growth that provide better development in teaching practices.

Keywords: Rural education. Continuing training. Multigrade classrooms. Teachers.

Recebido em: 10 mar. 2022
Aprovado em: 31 mar. 2023

* Joelma Correia de Borja é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), com especialização em Planejamento e Gestão Educacional. Supervisora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Riachão das Neves, Bahia. Contato: joelmac.pedagogica@gmail.com

** Sonia Maria Escobar de Matos Ferreira é graduada em Pedagogia pela UNIFASB, graduada em História pela Universidade Estadual da Bahia. Docente em História nos anos finais do ensino fundamental em escola do município de Barreiras, Bahia. Contato: soniaescobarferreira@hotmail.com

*** Luiz Gonzaga Lapa Junior é doutor e mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e graduado em Matemática pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília. Pós-doutorado pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental e Ecologia Humana (GEPEAEH/ECOHUMANA) pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB; do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI) da Universidade Estadual Paulista - UNESP; do Laboratório de Estudo das Relações Humano-Ambientais (LERHA) pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR; e do Grupo de Estudos em Formação de Professores e Interdisciplinaridade (GEFOPI) da Universidade Estadual de Goiás - UEG. Contato: lapolipe@gmail.com

Introdução

A Educação do Campo é terreno fértil para estudos nas diversas áreas do conhecimento como Educação e Psicologia. Porém, tem sido pouca acolhida pelo poder público quanto às efetivas políticas de qualificação dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Esses profissionais carecem que estejam inseridos na realidade do campo e um caminho possível é a formação continuada.

A Educação do Campo deve ser vista não apenas como modalidade de ensino, mas também como uma política que garanta à população camponesa os mesmos direitos à educação garantidos à população urbana (RODRIGUES; BONFIM, 2017, p.1374), incluindo o bom desempenho do professor, necessitando ter vínculo com a cultura camponesa, pois, dessa forma, busca “um compromisso de trabalho com os sujeitos do campo, tanto nas escolas como na formação em diferentes espaços, criados e dinamizados pela organização” (CALDART, 2005, p.141). O poder público precisa solucionar essa situação, pois a formação do professor é imprescindível para que possamos ofertar uma educação de qualidade nas escolas do campo (SANTOS, 2019, P.15).

Situação análoga alcança os professores que atuam nas classes multisseriadas das escolas do campo. Cabe salientar que salas multisseriadas referem-se à educação em uma única sala de aula composta, simultaneamente, por alunos cuja idade, série e habilidades diferem umas das outras e denotam vários aspectos quando comparadas às salas de aula das escolas de ensino regular (LITTLE, 2005). As salas multisseriadas excluem a homogeneidade, portanto, devem possuir métodos de ensino específicos, e são, frequentemente, vistas em áreas rurais (KARAÇOBAN; KARAKUS, 2022) reunindo grupos com “diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento” (HAGE, 2010 p. 5). Portanto, um único docente é responsável pela educação de vários alunos que estão em séries diferentes e estudam em uma mesma sala.

Arroyo (2007, p. 169) tem alertado para a precariedade da educação do campo pela “ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo”. Estudos apontam as dificuldades na educação do campo (ARROYO, 2007) como a ausência de professores licenciados por disciplina, e a falta de consistência entre formação inicial e formação continuada dentro das etapas de formação dos educadores (CANTÓN MAYO; CAÑÓN; ARIAS, 2013; VALLE; MANSO, 2014), o que poderia ser um caminho possível para solucionar impasses pelo desprovimento

de qualificação desses profissionais. Considera-se que a formação continuada deve ser considerada como direito e dever do professor e que deveria haver uma atualização e adaptação dela em resposta às mudanças sociais (NIETO, et al., 2020), beneficiando o processo de ensino e aprendizagem nas escolas onde trabalham.

O presente artigo buscou investigar quais motivações levariam os professores das escolas do campo que atuam em salas multisseriadas a participarem de uma formação continuada. Optou-se por abordar questões com estímulos positivos ante o cenário devastador e sombrio do fenômeno da pandemia de Covid-19, apesar do avanço da vacinação no país.

A seguir, iniciamos reflexões sobre a educação do campo e formação docente que atuam nas salas multisseriadas em escolas do campo.

Breve histórico da Educação do Campo

A Educação do Campo tem conquistado seu lugar na história brasileira, devido aos movimentos e organizações sociais que permitiram expressar uma nova concepção de educação e de campo. Nesse contexto, o universo campesino é visto como lugar de trabalho, moradia, identidade, cultural e social, um espaço de construção de novas possibilidades, oportunidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável.

Inicialmente, a educação do campo não foi tratada como algo importante e nem levada a sério pelos governantes que não acreditavam na transformação da população rural que era vista como ‘camponeses ignorantes’. Segundo Santos (2017), historicamente a construção do conceito de educação escolar no meio rural se relacionou à educação “no” campo, descontextualizada, elitista e ofertada para uma minoria da população brasileira. Partindo desse pressuposto, nos anos 70, começaram reivindicações por uma educação diferenciada em escolas nos espaços do campo. Vários movimentos abraçaram essa causa e, conseqüentemente, surgiu uma união de ideias, propósitos, finalidades e expectativas de agricultores com esses movimentos populares, surgindo, a escola do campo.

Posteriormente, surgiram outros tratados que reforçaram a visibilidade da Educação do Campo como a Constituição Federal de 1988; o Plano Decenal de Educação para Todos em 1993; a Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e a ação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC), por meio da primeira conferência realizada na cidade de Luziânia (GO) com o tema “Por uma Educação Básica do Campo”, tendo como parcerias as Secretarias Estaduais e Municipais, os movimentos sociais, professores das redes públicas e universidades. Nessa secretaria foi

instituída a Coordenação Geral da Educação do Campo. Este fato “significou a inclusão, na estrutura federal, de uma instância responsável pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades” (SANTOS, 2017, p. 216-217). Esse movimento continuou com a segunda Conferência Nacional ocorrida na mesma cidade em agosto de 2004, com o objetivo de fortalecer condições de melhorias para o desenvolvimento das classes multisseriadas. Convém comentar que a SECAD foi extinta em 2019, porém, voltou à estrutura do MEC em 2023 com a denominação de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Nessa perspectiva, a persistência por uma ação educadora com melhores condições nessa organização do ensino era contínua desde a implantação de políticas públicas dentro do Ministério da Educação. Isso causou uma repercussão, pois pela primeira vez no Brasil, a Educação do Campo era percebida como uma modalidade de ensino.

A designação “Escola do Campo” surgiu nos anos 90 devido à reivindicação da sociedade pela falta de acesso à educação e abandono do poder público ao longo do tempo. Situações como pouca disponibilidade ao espaço escolar, o fator distância, condições econômicas, e outras, fortaleceram a idéia que a pessoa da zona rural não precisava ler nem escrever, era suficiente saber lidar com a terra. Claramente a educação não era para todos. Neste espaço rural, as classes multisseriadas tiveram início no Brasil, considerado um país de origem agrária.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) (BRASIL, 1996) reformula a organização educacional no campo de acordo com as particularidades de cada região, do perfil dos seus educandos, além das formas autônomas de organizar o ambiente escolar sempre que o processo de ensino-aprendizagem necessitar. Observa-se que a organização do sistema de ensino brasileiro tem caráter de cunho autônomo, ao respeitar as características da realidade escolar a que pertence.

As conquistas mais recentes quanto a Educação do Campo surgiram com a inclusão da temática nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica através da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação e do Decreto Presidencial nº 7.326/2010, que nomeou a instituição PRONERA, como responsável pela implantação de políticas públicas de Educação do Campo. Importante comentar que as ações empreendidas no PRONERA, influenciaram a implantação de novas políticas públicas, “tendo em vista o desenvolvimento do campo através de ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos, como por exemplo: o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)” (SANTOS, 2017, P.

2017). O PROCAMPO orienta a construção de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior, visando “a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais” (SANTOS, 2017, p. 2017).

Outro importante programa de educação do campo instituído em 01/02/13, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), teve o propósito de apoiar financeiramente e tecnicamente as políticas no campo. O programa surgiu da mobilização das organizações e movimentos sociais, evidenciando que a luta pela educação do campo e pela reforma agrária transcende à luta pela terra, uma vez que compreende a ocupação de outros espaços (SACRAMENTO; CAMPOS; BICALHO, 2021).

Esses acontecimentos legais tiveram o intuito de ampliar e implantar novas propostas pedagógicas fundamentadas no ensino das escolas que ofertavam as classes multisseriadas. Com o propósito de incentivar crianças e famílias, visando melhorias no processo de ensino, as classes multisseriadas demonstravam ser uma missão desafiadora, sendo construída ao longo do tempo pelo processo histórico dessa modalidade.

Atualmente, a Educação do Campo é envolvida como gerador de mudanças no processo político-epistemológico que se estrutura e ganha conteúdo no contexto histórico ou um ideário político-pedagógico a ser implantado (CALDART, 2009). Essa modalidade de ensino se firma a partir das lutas de movimentos sociais camponeses com manifestações e transformações nas relações políticas, sociais e culturais, em busca da efetivação do direito à educação, dentro e fora do Estado. Nesse contexto, a Educação do Campo se diferencia da Educação Rural, pois é construída por e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo. Neste sentido, segundo Barros e Lihtnov (2016, p. 21) a Educação Rural pode ser entendida como “aquela elaborada para atender às necessidades do capital, enquanto que a Educação do Campo representa os movimentos organizados do campo, a partir de uma proposta de educação construída por eles próprios”.

É preciso compreender que o campo parte de um conceito de territorialidade, é o espaço marcado pela diversidade econômica, cultural e étnico-racial o que potencializa como espaço emancipatório quando associado à construção da democracia e de solidariedade de lutas pelo direito a terra, à educação, à saúde, à organização da produção e pela preservação da vida (SILVA; SOUZA, 2021). Portanto, esse lugar possibilita a construção das relações dos seres humanos com sua própria produção, com os resultados de seu trabalho, com a natureza em busca por seu sustento.

Reconhecendo o espaço campesino, Mesquita e Leal (2012, p.12) citam que “a valorização do campo é, portanto, um princípio fundamental para que não se estimule, por meio do processo de escolarização, o despovoamento de vastos territórios e/ou descaracterização de suas culturas locais”. Essa afirmativa proporcionou o fortalecimento do ensino no campo e, conseqüentemente, as diversas atividades e modalidades oferecidas. Dessa forma, o próximo tópico aborda a formação docente com os profissionais que atuam nas salas multisseriadas.

Formação docente com profissionais das salas multisseriadas que atuam em Escolas do Campo

Refletir a formação de professores para atuar na Educação do Campo é pensar a educação oriunda das políticas públicas a todos pelo direito posto na LDB, Lei nº 9.394/96. Desse modo, ativa a qualidade da educação e do ensino para o aluno do campo que, segundo a lei em destaque, ressalta a oferta de educação básica para a população rural; promove adaptações necessárias à adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região; organiza o calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, e adéqua à natureza do trabalho na zona rural.

Com o tempo, as turmas educacionais constituídas na zona rural, ou seja, no campo, tiveram suas organizações em classes multisseriadas. De acordo com Arroyo (2006, p.81), o termo “multisseriado” corresponde a “multi = vários seriados = séries”. Desta forma, o ensino multisseriado pode ser entendido como um conjunto de variadas séries escolares, todas instituídas em uma única sala de aula, objetivando o ensino entre alunos com diferentes idades e conseqüentemente Séries/Anos, na busca por garantir a escolaridade de todos os envolvidos (ARROYO, 2006), o que faz lembrar, de forma sucinta, o método lancasteriano devido à existência de alguns vestígios históricos.

O ensino multisseriado nas escolas do campo, ao tratar do seu contexto histórico, nos remete à reflexão sobre modelos de ensino concentrados nas comunidades e povoados considerados como isolados do convívio urbano. Assim, pode-se ratificar que o ensino multisseriado corresponde a um sistema destinado à população rural e, por vezes, localizado em algumas pequenas cidades ou comunidades rurais.

A preocupação e atenção ao processo educacional geram políticas para melhor qualificar o profissional. Visto isso, a formação de professores é uma necessidade que gera grandes discussões no meio acadêmico e profissional ao longo de muitos anos. O processo de aprofundamento social e cultural tem profundas repercussões no mundo, principalmente na vida dos indivíduos e das sociedades. Por isso, surge a necessidade

de reconstruir meios educacionais que busquem atender individualmente ou coletivamente as pessoas de um grupo social, no que trata da formação docente de cada modalidade, e que exige um perfil que atenda às necessidades dentro das realidades existentes vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem.

Essa realidade alcança os professores que atuam nas classes multisseriadas que enfrentam diversas dificuldades em relação às práticas pedagógicas porque “são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade reunindo grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc.” (HAGE, 2010 p. 5). Portanto, um único docente é responsável pela educação de vários alunos que estão em séries diferentes e estudam em uma mesma sala.

O contexto desenhado aponta que maioria dos docentes que atua em classes multisseriadas apresenta dificuldades em suas práticas, pois necessitam ter acesso à formação inicial e continuada, além de estrutura física adequada para ter êxito no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, e buscar melhorias no processo do ensino e aprendizagem. O professor em turma multisseriada enfrenta outro obstáculo como as condições precárias de infraestrutura que professores e alunos convivem no contexto da sua realidade. Hage (2010, p. 1), em relação à essa modalidade de ensino, diz que “Há precariedade de infraestrutura, pois em muitas situações as escolas não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas”.

A realidade das classes multisseriadas é, atualmente, presente na maioria das escolas do campo, pois através delas muitas crianças/adolescentes possuem oportunidade de estudar. Nesse olhar, acreditamos ser necessário que os docentes tenham uma formação adequada para interpretar um ensino de qualidade. Neste sentido, entendemos também que deveriam ser contemplados no currículo dos cursos de licenciatura, componentes curriculares/disciplinas que considerassem a realidade do contexto campesino, oportunizando aos acadêmicos uma inserção mais complexa nesse contexto.

Nessa perspectiva, Santos (2015) sugere que os saberes dos professores de classes multisseriadas como suas histórias de vida, construídos cotidianamente nas suas salas de aula, merecem ser melhor investigadas. O autor indica que essa medida será capaz de produzir e sistematizar um conhecimento acadêmico capaz de auxiliar a formulação e desenvolvimento de políticas públicas (de formação de professores, de reformulação curricular, de produção de materiais didáticos, entre outros) que acolham, incentivem e aperfeiçoem o trabalho desenvolvido nas classes multisseriadas.

Segundo Mesquita e Leal (2012), na Educação do Campo, as experiências dos sujeitos em suas diversas

matrizes são o ponto de partida para o planejamento da ação didática. Há, portanto, uma estreita relação entre os objetivos delineados e o ambiente (escolar e extraescolar) que acolhe os passos planejados para a consecução desses mesmos objetivos.

Sabe-se que a formação teórica e prática de professores são essenciais para contribuir na qualidade do ensino uma vez que são as transformações sociais que irão gerar mudanças no ensino. Nesse contexto, a prática docente se baseia na diversidade de suas experiências, onde irão interagir com o mundo moderno, onde vive e através dessas interações é que a sociedade poderá acompanhar suas mudanças. Por isso, sugere-se que o professor esteja sempre em constante processo de estudo para aprimorar suas práticas pedagógicas, superar suas angústias, motivar suas vozes. Isso é possível de ser alcançado por meio de formações permanentes.

Pensar nessas vozes é enxergar na Educação do Campo um espaço que é possível avançar no ensino, pensar no ensino. Dessa maneira é sem sombra de dúvida pensar na formação desses atores profissionais que em seu dia a dia levam sua arte de ensinar, seu fazer pedagógico para alunos do campo, para o povo do campo, para realidades com diversidades, por vezes, longínquas do espaço urbano.

Seguindo o entendimento de não negar as vozes e os pedidos dos profissionais que atuam no campo e a questão da formação continuada, corroboramos a afirmação de Nickel (2018, p. 37) que “é um processo dinâmico e constitui-se de forma dialógica por meio das múltiplas vozes dos professores em seus diversos contextos”.

Ainda sobre a formação do professor, Contreras (2002) evidencia que esse processo precisa ser compreendido como modo de conexão entre o conhecimento e a ação nos contextos práticos. O autor conclui que essa prática tenha significado final de aprendizagem, não apenas para o professor, mas também aos estudantes trabalhadores. Nesse sentido, o professor deve articular os conteúdos com um novo fazer pedagógico, aproveitando os saberes desses sujeitos seja qual for a área de conhecimento, deixando as amarras do currículo em segundo plano (CONTRERAS, 2002).

Assim, a partir da formação docente, as escolas multisseriadas podem ser compreendidas como possibilidades de desenvolver um processo educativo diferente, em que alunos de diversas faixas etárias e experiências podem participar/criar formas coletivas de apropriação do conhecimento. Portanto, faz-se necessário repensar a organização secular da instituição escola, os tempos e espaços existentes.

Pela dimensão dos estudos com profissionais do campo, particularmente os que atuam nas salas multisseriadas, este trabalho primou em abordar algumas motivações que levariam esses profissionais a

participar de uma formação continuada. Buscou-se investigar aspectos positivos das motivações ante o momento desgastante de saúde sanitária imposta pela pandemia de Covid-19.

Tencionamos não camuflar a realidade do momento pandêmico, mas, sobretudo, incentivar e motivar os profissionais da Educação no Campo a prosseguirem com seu belo e importante trabalho para assegurar, primordialmente, a qualidade das práticas docentes e a troca de experiências.

A próxima etapa apresenta a metodologia empregada na pesquisa bem como os resultados encontrados e as discussões.

Metodologia

A pesquisa utilizou a abordagem quantitativa por meio de um questionário eletrônico pelo *Google Forms*. O uso dessa estratégia permitiu o acesso mais rápido aos participantes visto os alertas quanto ao retorno às atividades presenciais.

A pesquisa quantitativa permite uma interpretação focalizada, pontual e estruturada, com obtenção de respostas estruturadas por meio de questionários estruturados ou escalas de medida, por exemplo. As técnicas de análise são dedutivas, isto é, partem do geral para o particular. Segundo Aliaga e Gunderson (2002), esse tipo de estudo procura uma precisão dos resultados, com a finalidade de evitar imprecisões na análise e interpretação das informações, gerando maior segurança em relação às inferências obtidas. Geralmente se caracterizam por serem de inferência dedutiva; generalização dos resultados; utilização de dados que representam uma população; entre outros (PASCHOARELLI; MEDOLA; BONFIM, 2015, p. 68).

Optou-se por utilizar fontes bibliográficas sobre a temática tratada.

Amostra

Participaram da pesquisa quinze professores que atuam nas salas multisseriadas das escolas do campo em dois municípios do oeste da Bahia.

Instrumentos

Pela metodologia empregada utilizou-se um questionário eletrônico com dezesseis itens sobre as motivações e importância em participar de uma formação continuada.

Os itens do questionário apresentaram um grau de concordância tipo Likert de cinco pontos onde 1 = nada importante, 2 = um pouco importante, 3 = importante, 4 = muito importante e 5 = extremamente importante.

Procedimentos

O questionário online foi encaminhado às redes sociais dos professores participantes sob a coordenação dos Núcleos Pedagógicos das Secretarias de Educação dos municípios investigados. A pesquisa foi realizada no mês de fevereiro de 2022, num período de duas semanas.

Análise de dados

O questionário foi tratado com o uso do programa *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS, *software* de análises estatísticas multivariadas. Foram utilizadas técnicas de estatística descritiva para sintetizar e resumir as variáveis como média (M), desvio-padrão (dp) e porcentagem (%), e a correlação de Pearson (r) para estudar a relação entre variáveis. Para comparar as variâncias das médias nos diferentes grupos e determinar se há alguma diferença significativa nelas, usou-se a técnica da análise de variância (ANOVA); e o Teste t de Student para avaliar as diferenças entre as médias nesses grupos.

Resultados e discussão

Os resultados indicaram que a maioria dos participantes foi do sexo feminino (80,0%), casado(a) ou com união estável (73,3%), com ensino superior (66,7%) e mais de cinco anos de docência (60,0%). A descrição demográfica detalhada da amostra se encontra na Tabela 1.

Os resultados indicam que as maiores motivações para

Tabela 1: Dados demográficos da amostra.

Variável	Descrição	Frequência	Porcentagem
sexo	feminino	12	80
	masculino	3	20
idade	de 20 a 29	6	40
	de 30 a 39	4	26,7
	de 40 a 49	5	33,3
	50 e mais	1	6,7
estado civil	solteiro(a)	3	20
	casado(a)/união estável	11	73,3
	divorciado(a)/separado(a)	1	6,7
escolaridade	ensino fundamental	2	13,3
	ensino médio	3	20
	ensino superior	10	66,7
tempo de docência	menos de 1 ano	1	6,7
	entre 1 e 5 anos	5	33,3
	entre 5 e 10 anos	2	13,3
	entre 10 e 15 anos	3	20
	mais de 15 anos	4	26,7
	60 e mais anos	7	46,7
tempo em escola de campo	entre 5 e 10 anos	2	13,3
	entre 10 e 15 anos	4	26,7
	mais de 15 anos	2	13,3
	60 e mais anos	1	6,7
tempo em sala multisseriada	entre 1 e 5 anos	6	40
	entre 5 e 10 anos	2	13,3
	entre 10 e 15 anos	3	20
	mais de 15 anos	3	20
	60 e mais anos	1	6,7

Fonte: Dados da pesquisa.

Tabela 2: As motivações apresentadas com média e desvio-padrão.

Itens	M	dp
Aumentar/melhorar oportunidades profissionais	4,4	0,91
Saber mais vale sempre a pena	4,33	0,9
Promover o meu desenvolvimento pessoal.	4,27	0,96
Prazer associado ao estudo.	4,27	0,79
Progredir na carreira.	4,27	0,88
Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino.	4,2	0,86
Partilhar ideias e experiências com colegas.	4,2	0,94
Aumentar a minha autoestima.	4,13	0,91
Construir recursos didáticos.	4,13	0,99
Conhecer perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz.	4,13	0,99
Desempenhar funções específicas na escola.	4,07	0,79
Implementar as políticas/medidas da Secretaria de Educação.	3,93	0,88
Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspectivas/ideias pedagógicas.	3,93	0,96
Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas.	3,8	0,94
Devido às novas exigências associadas ao meu trabalho	3,73	0,79
Mudar a maneira como organizo o processo de ensino/aprendizagem.	3,67	1,04

Fonte: Dados da pesquisa.

realizarem uma formação continuada são “Aumentar/melhorar oportunidades profissionais” (M=4,40; dp=0,91) e “Saber mais vale sempre a pena” (M=4,33; dp=0,90). Seguem as dezesseis motivações apresentadas aos participantes (Tabela 2).

Com vista ao ato-fim do ensino, uma formação continuada pode conciliar a base teórica e a base intelectual para que os professores aprendam melhor (BORN, 2019), ou seja, superar a dicotomia entre o aprendizado na universidade e o que é necessário realizar na sala de aula da Educação Básica (MCDONALD et al., 2014). A articulação entre teoria e prática pode ser trabalhada nos encontros de formação continuada para assegurar oportunidades de conectar os diferentes componentes curriculares, resultando em profissionais com práticas mais ricas e com maior competência investigativa às necessidades dos alunos (SEGATTO, 2019).

O interesse em aumentar ou melhorar as oportunidades profissionais, possivelmente advém da criação de oportunidades para aprenderem uns com os outros “como um importante trampolim para que seja rompido o isolamento muito presente e usual no trabalho do professor” (RIBEIRO; AGUIAR; TREVISAN, 2020, p. 55), incluindo o aprendizado de forma coletiva (BALL; BEN-PERETZ; COHEN, 2014).

A segunda motivação mais importante se refere a “Saber mais vale sempre a pena” que endossa a possibilidade de aprender por novas abordagens metodológicas, capazes de “promover a ampliação dos saberes experienciais, o aprimoramento dos saberes curriculares e o questionamento dos saberes disciplinares” (FONTES; REGO; BRAGA, 2018, p. 7). Esses olhares têm como pressuposto a formação permanente de professores uma vez que valoriza a troca de experiências; proporciona transformações em suas práticas e compartilha idéias (JUNGES; KETZER; OLIVEIRA, 2018).

Correlações entre os itens do questionário.

O coeficiente de correlação é uma medida estatística que analisa o grau de relação linear entre duas variáveis. Utilizou-se o índice de correlação de Pearson por ser a forma mais comum para extrair correlações entre variáveis (HAIR et al, 2009). Observa-se que todas as correlações foram positivas com relações entre moderadas e fortes. A Tabela 3 apresenta as correlações mais fortes entre os itens do questionário.

Pela primeira correlação, os resultados indicam que quanto mais vontade de desenvolver as próprias idéias, os professores desejam construir recursos didáticos ($r=0,910$) para boas práticas educativas. Os professores precisam ter “conhecimentos específicos para se tornarem mais críticos e reflexivos sobre o processo de ensino

Tabela 3: Correlações de Pearson (r) mais associadas entre os itens.

Itens do questionário			r
Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspectivas/ideias pedagógicas	x	Construir recursos didáticos	0,91
Aumentar/melhorar oportunidades profissionais	x	Conhecer perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz	0,887
Promover o meu desenvolvimento pessoal	x	Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino	0,879
Prazer associado ao estudo	x	Desempenhar funções específicas na escola	0,866
Devido às novas exigências associadas ao meu trabalho	x	Construir recursos didáticos	0,861

Fonte: Dados da pesquisa. Nível de significância < 0,01.

e aprendizagem” (BORN, 2019, p. 28). A ideia perpassa no fato de que saber mais leva a uma prática melhor, ou, conforme Cochran-Smith e Lytle (1999), o conhecimento para a prática.

Na segunda correlação, os professores participantes consideraram que o aumento das oportunidades profissionais leva ao conhecimento de perspectivas que tornam as práticas docentes eficazes ($r=0,887$). Nesse entendimento, a formação continuada de professores compreende um constante desenvolvimento profissional. Como espaço de reflexão crítica, coletiva e permanente, o processo de formação continuada exige um contínuo desenvolvimento profissional para a transformação das práticas docentes (URZETTA; CUNHA, 2013).

De forma análoga às análises anteriores observa-se que quanto maior a motivação para o desenvolvimento pessoal do professor, maior o desempenho para adquirir novos propósitos para o trabalho docente ($r=0,879$).

Outra relação positiva e forte foi encontrada nas motivações do prazer associado ao estudo e o desempenho de funções específicas na escola ($r=0,866$). Oliveira (2002, p. 39) acredita na presença do prazer no processo de aprendizagem, “por tratar-se de um componente psíquico de vital importância na vida do ser humano, possibilitando-o, assim, emergir como sujeito dentro do contexto sócio-histórico-cultural a que está submetido”. O prazer associado aos processos educativos se relaciona aos diversos papéis e funções do professor na escola como incentivar o educando a ter uma maior autonomia; a incorporação de tecnologias mais avançadas; a transformação da relação educativa; a atuação coletiva de agentes escolares que possam colocar a educação no centro das discussões; o repensar do espaço físico; a gestão escolar e a formação docente (CARDOSO; LARA, 2009, p. 1324).

Diferenças nas motivações por grupos

A pesquisa forneceu diferentes resultados com diferentes estímulos/motivações para participar de uma formação continuada, indicados pelos professores das escolas do campo, especificamente, os que atuam em salas multisseriadas (Quadro 1).

O estímulo por melhorias e oportunidades profissionais das participantes femininas provém de fatores como a educação das mulheres, seu padrão de propriedades, suas oportunidades de engajamento nos empregos, a natureza das disposições empregatícias e as circunstâncias econômicas e sociais que as incentivam (NASCIMENTO, 2014). Para boa parte das mulheres, as motivações por melhorias no trabalho não reduz o tempo dedicado à reprodução social como os afazeres domésticos e familiares, exigindo delas o constante movimento para atender as demandas no trabalho e na família, gerando por vezes, tensão e conflito em suas vidas (ARAÚJO; PINHO; MASSON, 2019).

Pela importância de narrar suas experiências, de compartilhar fazeres e saberes, de pensar sobre a prática e de contar histórias vividas na profissão, os docentes com mais experiências têm maiores motivações em partilhar idéias e experiências com os docentes mais jovens (REIS; OSTETTO, 2018, p.16). As narrativas construídas entre os educadores podem alcançar êxito em encontros de formação de professores.

De modo semelhante, profissionais com mais tempo de docência em salas multisseriadas, que na Educação do Campo envolve heterogeneidade cultural e intelectual, devem proporcionar profundas trocas de experiências que devam estar incorporadas ao trabalho desenvolvido em sala de aula (ZUIN; DIAS, 2017, p.195). Essa observação corrobora os resultados que professores com mais de 15 anos de experiências nas salas multisseriadas têm mais motivações para participar de formação continuada pelas trocas e partilhas com outros colegas.

Comparações entre as médias dos resultados

Pelo teste estatístico da análise de variância (ANOVA) foram detectadas diferenças significativas entre a distribuição nos grupos das variáveis: escolaridade, tempo de docência e tempo em escola do campo.

Há indícios que os professores com ensino fundamental têm menor motivação para 'Conhecer perspectivas para tornar o meu ensino mais eficaz' do que os com ensino médio [t(3)= -3,80; sig=0,032 (p<0,05)] e com ensino superior [t(10)= -2,86; sig=0,017 (p<0,050)]. Os professores com ensino médio apresentaram maior média, ou seja, participam mais de uma formação continuada com estímulos em 'Saber mais vale sempre a pena' do que os do ensino superior [t(10)= -2,25; sig=0,047 (p<0,05)].

Quadro 1: Diferenças nas motivações por grupos das variáveis demográficas.

Variáveis	Resultado por grupos
sexo	Os participantes do sexo feminino indicaram maior importância para 'Aumentar/melhorar oportunidades profissionais' (M=4,50; dp=0,679) enquanto os do sexo masculino 'Construir recursos didáticos' (M=4,00; dp=1,732).
faixa etária	Os professores na faixa etária entre 40 e 49 anos têm maiores motivações em 'Partilhar idéias e experiências com colegas' (M=4,60; dp=0,548), enquanto os mais novos (20 a 29 anos) têm estímulos para 'Aumentar/melhorar oportunidades profissionais' (M=4,33; dp=1,211).
estado civil	Solteiros e casados têm diferentes estímulos para participar de uma formação continuada. Os primeiros tentam 'Promover o meu desenvolvimento pessoal' (M=5,00; dp=0,000), e os segundos 'Aumentar/melhorar oportunidades profissionais' (M=4,27; dp=1,009).
escolaridade	Os professores com escolaridade no ensino médio têm impulsos para 'Saber mais vale sempre a pena' (M=5,00; dp=0,000) e os de ensino superior 'Aumentar/melhorar oportunidades profissionais' (M=4,60; dp=0,699).
tempo de docência	Professores com experiência entre 10 e 15 anos se motivam em participar de formação continuada para 'Progredir na carreira' (M=5,00; dp=0,000).
tempo de docência em sala multisseriada	Professores com mais experiência nas salas multisseriadas (mais de 15 anos) participariam de uma formação continuada para 'Partilhar idéias e experiências com colegas' (M=4,67; dp=0,577).

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados relacionados ao tempo de docência indicaram diferenças significativas em relação às motivações 'Progredir na carreira' com os professores de 1 a 5 anos com menor média em relação aos de 10 e 15 anos [t(6)= -3,00; sig=0,024 (p<0,05)].; e 'Implementar as políticas/medidas da Secretaria de Educação' entre os professores com tempo de 1 a 5 anos e 5 a 10 anos [t(5)= -5,71; sig=0,005 (p<0,01)]. Em ambos os casos os docentes com maior tempo de atividade têm maiores motivações para participar de uma formação continuada.

Constataram-se diferenças significativas nas motivações 'Partilhar idéias e experiências com colegas' [F(3, 11)=4,29, p<0,05], 'Implementar as políticas/medidas da Secretaria de Educação' [F(3, 11)=4,02, p<0,05], 'Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas' [F(3, 11)=6,60, p<0,01] e a variável tempo de escola do campo. Os resultados demonstraram que os professores com tempo de 5 a 15 anos de experiência em escolas do campo, têm maiores estímulos em participar de formação continuada visando 'Partilhar idéias e experiências com colegas' [t(9)=-3,87, p<0,01], 'Implementar as políticas/medidas da Secretaria de Educação' [t(9)=-2,36, p<0,05] e, 'Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas' [t(9)=-2,76, p<0,05], do que os professores com tempo de 1 a 5 anos de docência.

Considerações finais

A pesquisa procurou abordar motivações/estímulos positivos que levariam professores que atuam em salas multisseriadas das escolas do campo a participarem de encontros de formação continuada. O desejo em investir no crescimento pessoal foi maior que no coletivo. Compreendemos que a formação continuada pode contribuir para desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal dos professores, particularmente os que atuam em níveis de ensino que possuem menor investimento educacional, como a educação do campo.

O contexto real dos professores no processo de ensino nas salas multisseriadas exige a aquisição

de diversos conhecimentos e práticas para um bom desenvolvimento profissional como a obtenção de recursos, financeiros e materiais. Esse investimento pessoal importa que os educadores no campo sejam capazes de se adaptar às ininterruptas mudanças que o cotidiano escolar impõe.

A formação continuada como processo de mudança e aquisição de novos conhecimentos permite, inclusive, um novo olhar para os alunos, potencializando as aprendizagens com perspectivas de mudança nas atitudes, crenças e compreensões do mundo. É necessário compreender que o professor e seu desenvolvimento intelectual e pessoal representam o suporte para manutenção da qualidade da aprendizagem dos alunos no campo.

Alertamos para a necessidade de legitimar as políticas

de formação para os profissionais das salas multisseriadas nas escolas do campo, e que promova a troca de experiências entre os professores mais experientes e os iniciantes, pois possuem motivações diferentes. Pelos resultados indicados na pesquisa, apresentando motivações para participar de uma formação continuada, urge por uma política de formação de professores que atuem nas escolas multisseriadas do campo no município investigado e nas demais regiões do país.

Não menos importante, uma limitação da pesquisa se refere ao quantitativo de participantes. Indicamos para futuros estudos outras formas de análises, como a qualitativa, que por meio de instrumentos de coleta possam investigar os limites e potencialidades dos profissionais das salas multisseriadas nas escolas do campo. ■

Referências

- ALIAGA, M.; GUNDERSON, B. **Interactive Statistics**. Thousand Oaks: Sage, 2002.
- ARROYO, M. G. A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: metas. In: Molina, Mônica Castagna. **Educação do campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, Ministério do desenvolvimento Agrário. 2006.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- ARAÚJO, T. M.; PINHO, P. S.; MASSON, M. L. V. Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios. **Cad. Saúde Pública**, 2019; v.35, Sup 1:e00087318.
- BARROS, L. A.; LIHTNOV, D. D. Reflexões sobre a Educação Rural e do Campo: as leis, diretrizes e bases do ensino no e do campo no Brasil. **Geographia Meridionalis**, v. 02, n. 01 jan.-jun., p. 20-37, 2016.
- BALL, D; BEN-PERETZ, M.; COHEN, R. B. Records of practice and the development of collective professional knowledge. **British Journal of Educational Studies**, v. 62, n. 3, p. 317-335, 2014.
- BORN, B. **Transformar a formação de professores pela prática: um desafio possível**. In: INSTITUTO PENÍNSULA, PROFESSÃO DOCENTE (org.). O Papel da prática na formação inicial de professores. 1. ed., São Paulo: Moderna, p. 21-52, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. **Cadernos Temáticos da Educação do Campo** – Secretaria do Estado da Educação. Curitiba: SEED, 2005.
- CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009.
- CANTÓN MAYO, I.; CAÑÓN, R.; ARIAS, A. R. La formación universitaria de los maestros en Educación Primaria. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 76, n. 27-1, p. 45-63, 2013.
- CARDOSO, M. A.; LARA, A. M. B. Sobre as funções sociais da escola. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3. [Anais...]. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 26 a 29 de out., 2009.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLER, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, v. 24, n. 1, p. 249-305, 1999.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez. 296 p. 2002.
- FONTES, V. O.; REGO, S. C.; BRAGA, M. A. B. Os saberes docentes e a formação continuada de professores sobre novas abordagens metodológicas. **Revista Tecnê, Episteme y Didaxis**. Número Extraordinário, 2018.
- HAGE, S. M. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, S. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg, 2005.
- HAGES, A. M. Salas multisseriadas. **Presença Pedagógica**, v.6, n. 95, set./out. Editora Dimensão. 2010.
- HAIR, J. et al. **Análise multivariada de dados**. 6a. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

- JUNGES, F. C.; KETZER, C. M.; OLIVEIRA, V. M. A. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadas. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 88-101, set./dez. 2018 DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.858>
- KARAÇOBAN, F; KARAKUS, M. Evaluation of the Curriculum of the Teaching in the Multigrade Classrooms Course: Participatory Evaluation Approach. **Pegem Journal of Education and Instruction**, v. 12, n. 1, 2022, p. 84-99.
- LITTLE, A. W. **Learning and teaching in multigrade settings**. Paper prepared for UNESCO 2005 EFA Monitoring Report. 2005.
- MCDONALD, M. et al. Practice makes practice: learning to teach in teacher education. **Peabody Journal of Education**, v. 89, n. 4, p. 500-515, 2014. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.938997>
- MESQUITA, R.; LEAL, T. F. Planejamento e educação do campo: vivenciando experiências. In: Pacto Nacional Pela Idade Certa. Educação do Campo. Unidade 06, 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/.../11268-gt-capitaispnaic-apresentacao-21062012-pdf>. Acesso em: 27 de fev de 2022.
- NICKEL, M. **Formação continuada de professores de educação do campo no município de Domingos Martins – ES**. 2016. 319f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2016.
- NIETO, *et al.* Testimonios de vida docente: un análisis de la formación inicial y continua para el profesorado del siglo XXI. **Estudios sobre Educación**, v. 39, p. 159-178, 2020.
- NASCIMENTO, S. D. Precarização do trabalho feminino: a realidade das mulheres no mundo do trabalho. **Temporalis**. Brasília (DF), ano 14, n. 28, p. 39-56, jul./dez. 2014.
- OLIVEIRA, C. M. **O prazer de aprender: proposta educativa para o desenvolvimento da consciência estética e ética através da vivência teatral**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). 110 f. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador: BA. 2002.
- PASCHOARELLI, L. C.; MEDOLA, F. O. BONFIM, G. H. C. Características Qualitativas, Quantitativas e Quali-quantitativas de Abordagens Científicas. **Revista de Design, Tecnologia e Sociedade**, v. 2, n. 1, 2015.
- REIS, G. A. S. V.; OSTETTO, L. E. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e180983, 2018.
- RIBEIRO, A. J.; AGUIAR, M.; TREVISAN, A. L. Oportunidades de aprendizagem vivenciadas por professores ao discutir coletivamente uma aula sobre padrões e regularidades. **Quadrante**, v. 29, n. 1, 2020.
- RODRIGUES, H. C. C.; BONFIM, H. C. C. A Educação do Campo e seus aspectos legais. In: EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO (SIRSSE), 4., SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), 6., 2017, Curitiba/Paraná. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2017.
- SACRAMENTO, C. F. O.; CAMPOS, M. L.; BICALHO, R. Educação do Campo: reflexões sobre o conceito de memória. **Educação**, Goiânia, v. 24, p. 1-25, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18224/educ.v24i1.8669>
- SANTOS, R. B. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v. 18, n. 51, out./dez., 2017. DOI: 10.12957/teias.2017.24758.
- SANTOS, J. R. Educação do Campo, multisseriação e formação de professores. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4, e3834, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e3834>
- SANTOS W. L. A prática docente em escolas multisseriadas. *Revista Científica da FASETE*. 2015.
- SILVA, A. L. B.; SOUZA, M. A. Educação do Campo em perspectiva historiográfica nos periódicos de história da educação. *Revista Práxis Educacional*, v.17, n.48, p. 1-23, out./dez., 2021.
- SEGATTO, C. I. **Master of Arts in Child Studies and Education, Instituto de Estudos em Educação de Ontário, Universidade de Toronto, Canadá**. In: INSTITUTO PENÍNSULA, PROFISSÃO DOCENTE (org.). O Papel da prática na formação inicial de professores. 1. ed., São Paulo: Moderna, p. 91-111, 2019.
- URZETTA, F. C.; CUNHA, A. M. O. Análise de uma proposta colaborativa de formação continuada de professores de ciências na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 841-858, 2013.
- VALLE, J. M.; MANSO, J. **La voz del profesorado: acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo**. Madrid: Consejo General de Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. 2014.
- ZUIN, A. L. A.; DIAS, J. S. A formação dos professores que atuam na classe multisseriada na área rural no sul do Amazonas. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 181-203, jan./abr. 2017.