

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE, CLASSES MULTISSERIADAS E NARRATIVAS DE PROFESSORAS NO TERRITÓRIO DO BAIXO SUL BAIANO: significados e sentidos

Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia

Rosiane Costa de Sousa

Universidade do Estado da Bahia

Resumo

O texto analisa questões relacionadas as condições de trabalho docente de professoras de classes multisseriadas do meio rural do Território do Baixo Sul baiano, objetivando apreender modos como produzem a profissão docente, na perspectiva de ampliar e contribuir com discussões sobre a multisseriação no Brasil e as condições de trabalho. Ao adotar princípios da pesquisa (auto)biográfica, o texto apresenta reflexões sobre as condições de trabalho docente, através de dados coletados por meio da aplicação de questionário e de entrevistas narrativas. Tais dados evidenciam marcas de precarização nas condições de trabalho docente no âmbito do contexto da multisseriação e desvelam, ainda, problemas concretos do cotidiano escolar causados por tal precarização do trabalho, mas também formas de superação das professoras na realização do trabalho docente, face as adversidades vividas no cotidiano profissional e escolar.

Palavras-chave: Condições de trabalho docente; educação no meio rural; multisseriação; pesquisa (auto)biográfica.

Abstract

The text analyzes issues regarding working conditions of teachers of multigraded classes from rural areas of the Lower South Territory of Bahia, aiming to learn ways on how the teaching profession is produced, with a perspective to expand and contribute to discussions on multigraded classes in Brazil and its conditions of work. By adopting principles of (auto) biographical research, the text presents reflections on the conditions of teaching profession through data collected by questionnaire applications and narrative interviews. These data show marks of precarious working conditions within the context of multigraded classes and also unveil real problems of everyday school life caused by such precarious work, but also ways on how teachers overcome themselves in the teaching performance, regarding the adversities experienced on the professional and educational daily life.

Key-Words: Conditions of teaching; education in rural area; multigrade; (auto) biographical research

Questões iniciais: trabalho docente e narrativas de professoras rurais

Debates sobre a multisseriação desenvolvidos na contemporaneidade têm revelado a preocupação acerca do trabalho docente de professores que atuam em territórios rurais, pois o que as pesquisas revelam (SOUZA e SANTOS, 2014; SOUZA et al, 2012 e 2013; HAGE, 2012; AMIGUINHO, 2010) é que historicamente a escola rural ficou abandonada, isolada e muitas vezes negada ou desacreditada. Com isso, destaca-se a relevância de estudos sobre essa realidade, na perspectiva de colocar em relevo aspectos que merecem maior atenção por parte das políticas públicas educacionais, com ênfase nas condições de trabalho docente, como de extrema importância, por considerarmos manifestações do cotidiano escolar e questões sobre a história da educação rural/do campo.

O texto trata, portanto, da história da profissão docente de sujeitos invisibilizados pelas políticas educacionais, as professoras de classes multisseriadas, desdobrando-se como ação da pesquisa “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*”, financiada pela FAPESB (Edital 028/2012) e pelo MCTI/CNPq (Chamada Universal n.º 14/2014), desenvolvida pelo *Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral*, da Universidade do Estado da Bahia (GRAFHO/UNEB)¹, com o objetivo de investigar questões teórico-metodológicas, numa perspectiva colaborativa, vinculadas às classes multisseriadas, suas relações com o trabalho docente e o cotidiano escolar.

O presente artigo vincula-se ao subprojeto ‘*Condições de trabalho de professoras de classes multisseriadas no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano*’ (SOUSA, 2015), tomando como campo empírico as classes multisseriadas das escolas do meio rural de Camamu, Igrapiúna, Ituberá, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença, do Território de Identidade do Baixo Sul. Segundo dados do IBGE (2010), essa área do território soma 195.065 habitantes, cuja população rural equivale a aproximadamente 41%. Conforme dados obtidos junto às Secretarias de Educação, como observado nesse estudo, existe uma forte presença de classes multisseriadas nos seis municípios. A referida pesquisa nasceu da necessidade de conhecermos sobre as condições de trabalho docente no contexto da multisseriação, a fim de torná-las visíveis e ampliar o debate no contexto contemporâneo. Para tanto, buscou-se conhecer essas condições de trabalho a partir da aplicação de um questionário a 118 professoras e dos percursos profissionais, por meio da realização de entrevistas narrativas a 11 (onze) professoras que trabalham em escolas multisseriadas do meio rural em Camamu, Igrapiuna, Ituberá, Nilo Peçanha, Taperoá e Valença.

As discussões sobre condições de trabalho docente ancoram-se nos estudos de Tardif e Lessard (2011), Hypolito (2012), Oliveira e Vieira (2012), visto que tais estudos nos possibilitam ampliar questões, numa perspectiva comparativa e relacional, com as disposições vividas pelas professoras de classes multisseriadas do Baixo Sul da Bahia. Para Tardif e Lessard as condições de trabalho docente envolvem as “[...] variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: tempo de trabalho [...], número de hora de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o *salário dos professores*, etc [...]” (2011, p. 111). De acordo com Hypolito, essas “[...] condições de trabalho têm sido negligenciadas a ponto de ter aumentado assustadoramente a precarização

do trabalho docente [...]” (2012, p. 227).

Desta forma, estudar condições de trabalho e suas relações com precarização tem nos permitido apreender disposições como professoras de classes multisseriadas vivem cotidianamente a profissão, no espaço de escolas rurais. Ampliando as discussões sobre a temática, Oliveira e Vieira afirmam que “[...] as condições de trabalho docente se referem à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais [...]”. (2012, p. 157). Ainda para essas autoras, essas condições compreendem aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, a exemplo da “[...] divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada de trabalho, os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades, os tempos e espaços para a realização do trabalho [...]” (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 157). Com base na categorização apresentada pelas autoras, no que se refere aos aspectos como o trabalho docente está organizado, possibilitando-nos apreender modos como as professoras de classes multisseriadas do meio rural iniciam a profissão, aprendem a ser professoras e vivem o exercício cotidiano da profissão.

As analisar as condições de trabalho de professoras de classes multisseriadas, o presente texto organiza-se a partir de três eixos temáticos. O primeiro sistematiza questões sobre *‘Território rural, multisseriação e trabalho docente: diálogos teórico-metodológicos’*, ao explicitar aspectos teóricos utilizados na pesquisa, especialmente no que se refere ao diálogo com pesquisadores que tratam de *ruralidades, multisseriação e condições de trabalho docente*. O segundo, intitulado *‘O contexto e a metodologia da pesquisa: cenários, sujeitos e análise’*, apresenta o cenário da pesquisa, ao tratar do universo da pesquisa, opções teórico-metodológicas e perspectivas de análise. No último eixo, *‘Condições de trabalho de professoras em escolas rurais: diálogos cruzados’*, apresentamos alguns dados coletados através da aplicação do questionário e das entrevistas narrativas, ao entrecruzar disposições sobre condições de trabalho de professoras de classes multisseriadas do Baixo Sul da Bahia. Por fim, sistematizamos nas conclusões, *‘Alguns apontamentos finais’*, reflexões sobre condições concretas do cotidiano escolar relacionados às condições de trabalho docente, ao destacar o compromisso, a dedicação e formas de superação das professoras no exercício da profissão, face as adversidades vividas no contexto educacional rural.

Território rural, multisseriação e trabalho docente: diálogos teórico-metodológicos

A noção de território compreendida no âmbito deste estudo é a de que este não se define por limites físicos e sim pela maneira como se produz, em seu interior, a interação social (ABRAMOVAY, 2006). Portanto, estamos partilhando da ideia de que ruralidade é um conceito de natureza territorial e não setorial (Idem, 2000), em que a agricultura passa a ser vista apenas como parte do desenvolvimento rural, não como o que o define.

Ao apresentar uma discussão sobre o rural Abramovay (2000), analisa limites das

definições tradicionais, propondo repensar o rural a partir de três propostas, definindo os seguintes aspectos: a relação com a natureza; relativa dispersão populacional e dependência do sistema urbano. Abramovay ainda demarca que “[...] a ruralidade não é uma etapa do desenvolvimento social a ser superada com o avanço do progresso e da urbanização [...]” (2000, p. 26-27), suscitando novas configurações na maneira de pensar o rural e o urbano. Percebe-se, entretanto, que ainda “[...] há um vício de raciocínio na maneira como se definem as áreas rurais no Brasil, que contribui decisivamente para que sejam assimiladas automaticamente a atraso, carência de serviços e falta de cidadania [...]” (ABRAMOVAY, 2000, p. 2). Essa visão acaba gerando, em grandes áreas rurais no Brasil, pouca atenção por parte das políticas, a exemplo das políticas educacionais, reforçando, assim, insatisfação por parte de rurícolas e um conseqüente êxodo rural. Apesar disso, o rural ainda persiste, alterado em alguns aspectos, mas com as expressões, particularidades, dinâmicas e papéis que o diferenciam do urbano. Ampliando essa discussão Bernardelli (2010, p. 45), afirma que “[...] ao falarmos de espaço, seja urbano ou rural, é sempre necessário reforçar que este apresenta especificidades, decorrentes de sua construção histórica [...]”.

Partilha-se da ideia de que urbano e rural dialogam na contemporaneidade, por vezes até se confundem, mas ambos mantêm especificidades, face as mudanças sócio-culturais nos espaços rurais e as configurações das novas periferias urbanas, no que se refere aos processos migratórios e formas de organização da vida em novos espaços urbanos e rurais.

Nesta perspectiva, o campo e a cidade são espaços em encontro e com relações dialéticas, visto que “[...] cristaliza momentos diferentes que começam a coexistir e dar características outras aos tempos, lugares e as vivências [...]” (MARTINS; SOUZA, 2010, p. 48). O rural também é entendido, portanto, como “[...] um universo socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira, bem como ao contexto atual das relações internacionais [...]” (PINHO; SOUZA, 2011, p. 2). Nesse sentido, “[...] fala-se de uma área que tem autonomia e lógicas exclusivas de funcionamento e reprodução, apresenta particularidades históricas, sociais e culturais específicas e um modo próprio de se inserir na sociedade que a engloba [...]” (Idem, *ibidem*, p. 2). Ainda para os referidos autores, o rural define-se também “[...] pelas identidades dos homens que habitam essas áreas”.

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 técnicas, 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 mesma 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. Segundo o Art. 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a educação básica poderá ser organizada “[...] em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização [...]” (BRASIL, 2010, p. 20).

Conforme dados apresentados no Censo escolar (INEP, 2005), quanto à organização

das escolas de educação básica na área rural, 59% são formadas, exclusivamente, por turmas multisseriadas ou unidocentes. (FARIAS e ANTUNES, 2012, p. 121), tendo ficado historicamente relegada a pouca atenção por parte do poder público, conformando, por vezes, a sua precarização.

A organização multissérie tem sido uma *organização possível* para as escolas do meio rural, já que a densidade demográfica é baixa, ocasionando assim a existência de poucos alunos de uma mesma série em áreas mais ou menos próximas. Contudo, a multisseriação, historicamente apontada no Brasil como a principal característica das escolas rurais, tem sido vista como “uma praga que deveria ser exterminada”, “anomalia do sistema”, adjetivações apreendidas e discutidas nos estudos de Santos e Moura (2010, p. 35). A ela também está associado o baixo índice de aprendizagem dos alunos que estudam nas escolas do meio rural, mas o que está por trás dessa constatação?

Cabe ressaltar que essa forma de organizar uma turma com alunos de mais de uma série, não acontece apenas no Brasil. É conhecido como *multigrado* em países latino-americanos, e sobre o qual se reconhece a necessidade de uma definição organizativa diferenciada do modelo de um professor por grau (por série), como defende Ezpeleta “[...] el trabajo con pocos niños con distintos niveles de avance, requiere una resolución organizativa diferenciada respecto del modelo de un maestro por grado, con grupos relativamente homogéneos [...]”. (EZPELETA, 1997, p. 104)

O multisseriamento também é adotado como modalidade de ensino em países como Canadá e França. O documentário francês “Ser e Ter” (2002)², dirigido por Nicolas Philibert, explicita o cotidiano do trabalho docente no contexto de uma escola multisseriada em uma comunidade francesa. As condições de trabalho docente nos chamam a atenção pela diversidade de meios utilizados pelo professor para atender a demanda de crianças com idades e anos escolares diversos. Além dos materiais utilizados, das atividades didático-pedagógicas, ganha relevo a dedicação do professor e os ambientes de aprendizagem que a turma dispõe no âmbito dessa escola multisseriada. Com base nesse filme, emerge a seguinte indagação: será que a multissérie é mesmo o problema da escolarização no meio rural? Ou as condições nas quais estão inseridas vem provocando os resultados negativos?

É por acreditar que essas escolas multisseriadas são “portadoras de futuro” (AMIGUINHO, 2008) no Território do Baixo Sul, bem como em outros territórios brasileiros, dada a sua configuração geográfica, que se defende o conhecimento das reais condições de trabalho dos professores que produzem sua docência nesses espaços. Com isso, é mister entender que essas classes não são “anomalias” do sistema educacional, para assumir a compreensão de que a multisseriação trata-se de um modo de organização do ensino, implicando entendê-la numa lógica não-seriada. Essas classes multisseriadas, “[...] ao mesmo tempo em que podem ser vistas como algo fragmentado, são também coesas na sua forma particular de existir, pois esta coesão é uma característica das sociedades contemporâneas”. (PINHO; SOUZA, 2012, p. 262). Ao ampliar as discussões e configurações das classes multisseriadas, Arroyo afirma que “[...] as escolas multisseriadas merecem outros olhares [...]” (2010, p. 10), já que predominam imaginários extremamente

negativos a serem desconstruídos, visto que:

[...] a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classe multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade. (2010, p. 10)

Esses imaginários são desvelados por estudos³ realizados na primeira década deste século, os quais apontam para a necessidade de repensarmos sobre a multisseriação, evidenciam os desdobramentos do silenciamento, abandono e preconceito vinculados a essa formação de organização escolar. Cabe ainda destacar que os cursos de formação de professores não tratam ou discutem questões relacionadas as classes multisseriadas, colocando-a no discurso, quase sempre, como uma anomalia do sistema escolar, e por isso, muitas vezes, reafirmando a necessidade de sua exclusão, como forma de resolução de problemas a elas atralaladas.

Em relação à pesquisa, com base em dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes, observamos um crescente número de trabalhos sobre essa temática, tais como sistematizados por Souza e Santos (2014). Além disso, pesquisadores, tais como, Leite (1999), Arroyo (2010), Hage (2010), Santos e Moura (2010 e 2012) e Souza (2011, 2012 e 2013), têm investigado a problemática das condições de trabalho sob as quais os professores de classes multisseriadas têm produzido sua docência, ao reafirmarem a importância dessa organização escolar, como forma de garantir a escolarização para parcela significativa da população rural brasileira.

Com as *Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo* observamos um movimento para mudar essa situação. A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, o artigo 10, § 2º, preconiza que

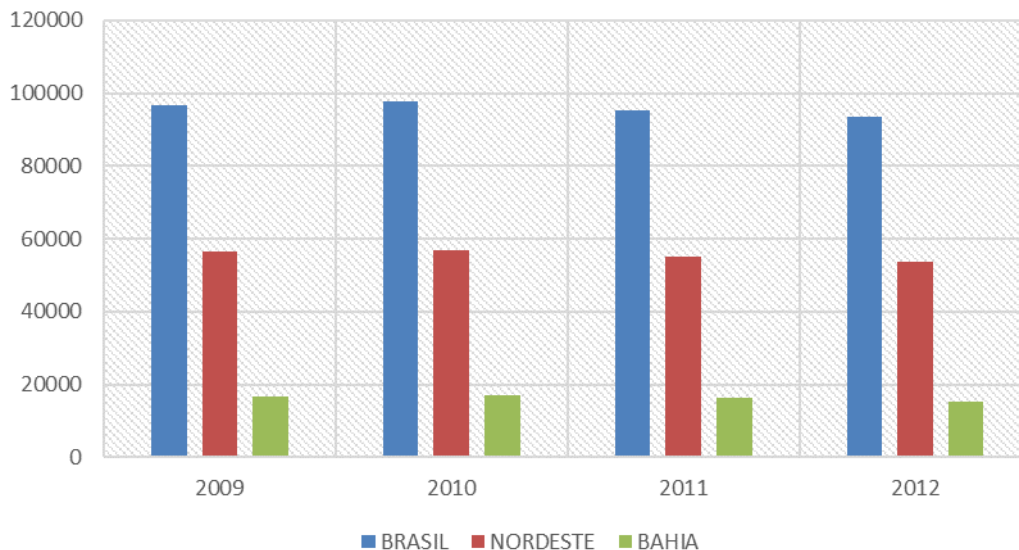
As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

A despeito do que estabelece a legislação, apreendemos que as condições de trabalho docente são marcadas por distâncias entre o que a realidade revela e o que a legislação educacional assegura, visto que aspectos das condições de trabalho, tais como: formação, instalações físicas e equipamentos, materiais didáticos e supervisão pedagógica são precários e/ou inexistentes em muitas escolas rurais multisseriadas.

Dados do censo escolar, referente aos últimos anos, apontam que as classes multisseriadas na Bahia são realidade expressiva. Não só na Bahia, como não há como negar que as classes multisseriadas são realidade expressiva no Brasil. Como pode ser

observado no gráfico I:

Gráfico I: Turmas Multisseriadas no Brasil, Nordeste e Bahia



Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2009-2012)
Elaboração: Rosiane Costa de Sousa

Interessante observar que o maior número de turmas multisseriadas do Brasil se concentra no Nordeste, sendo mais de cinquenta por cento (50%). E no Nordeste, a Bahia apresenta um número expressivo, sendo o estado com o maior número de classes multisseriadas do país, visto que “Não obstante essa presença viva no cenário educacional brasileiro, as classes multisseriadas padecem do “abandono”, do silenciamento e do preconceito”. (SANTOS; MOURA, 2010, p. 36). Assim, investir em formar de superação, de preconceitos e de buscas de alternativas políticas e pedagógicas que possam garantir melhores condições de trabalho para as professoras de classes multisseriadas, na medida em que nos permitirá

[...] “olhar” e tentar ver o que está por detrás do lado oculto das apreciações e visões políticas e científicas que as têm ameaçado e negado a sua existência. Ou seja, discutir de que modo e até que ponto se procura reinventar a escola em meio rural ou em que medida estas pequenas estruturas, vistas como anormalidades organizativas a suprimir, podem ser, afinal, “portadoras de futuro”. (AMIGUINHO, 2008, p. 22)

Há quem postule o fim da multisseriação, mas como? Que alternativas seriam criadas para o fim dessas escolas, no meio rural, que “[...] reúnem, num mesmo espaço, diferentes faixas etárias, diferentes saberes, interesses, etnias, expectativas e temporalidades [...]”? (Idem, ibidem, p. 22). A lógica da organização que agrega alunos de tempos escolares

diferentes, mesmo que não a chamemos mais de multisseriação, talvez durante muito tempo ainda seja vista como uma boa opção para fazer-se cumprir um direito consagrado em nossa Carta Magna, a Constituição de 1988: a educação como direito de todos, conforme Artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família. [...]” O artigo 206, especifica que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”. O artigo que detalha o Direito à Educação é o 208, formulado nos seguintes termos:

- O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:
- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
 - II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
 - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI - oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;
 - VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2011, p. 70)

Estão explícitos a obrigatoriedade do acesso ao Ensino Fundamental e o dever do Estado em relação à educação básica, como também aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística. Infelizmente, a Legislação ainda é uma desconhecida em muitos contextos sociais, também nos escolares, por parte dos professores e das próprias secretarias de educação.

Com base nos estudos sobre as escolas multisseriadas no Brasil, buscando sustentar sua aceção como escola de direito (HAGE, 2010), principalmente no Norte e Nordeste, é que se toma como pertinente a necessidade de investigar no Território de Identidade Baixo Sul as *condições de trabalho docente* nesse contexto educacional.

Hage et al (2010, p. 27), afirmam que o processo de ensino-aprendizagem “[...] é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas multisseriadas [...]”, verificam-se “dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes em relação ao transporte escolar e às longas distâncias percorridas para chegar à escola [...], no que tange à formação dos professores, falta de material didático-pedagógico, entre outras [...]” (HAGE, 2010, p. 27). Ampliando essa discussão Leite (1999), nos chamava a atenção sobre as condições das escolas rurais no Brasil, principalmente quando se trata das escolas multisseriadas e das condições de trabalho docente, face a precariedade e invisibilidade que são vividas pelos docentes.

Os meios segundo os quais o professor realiza seu trabalho são, segundo Marchesi e Martín (2003), muitos variados. Segundo esses autores “[...] incluem-se nesse item o espaço da escola, o número de alunos na sala de aula, a existência de materiais didáticos, as

características de reunião ou para o trabalho individual, a limpeza e a ordem na escola [...]” (2003, p. 107). Ainda, afirmam os autores que:

Todas essas condições, uma vez que a maioria delas seja positiva, contribuem para criar um ambiente de estímulo e de maior satisfação profissional. Quando essas características estão presentes, o professor percebe que há uma valorização maior de sua profissão e de seu trabalho, o que normalmente resulta em maior dedicação e esforço diante das dificuldades que possam apresentar-se. (MARCHESI e MARTÍN, 2003, p. 107)

Tais autores descrevem aspectos mais objetivos das condições de trabalho docente, aproximando-se do que Fanfani (2005, 2010) e Hypolito (2013) tratam como condições subjetivas, quando afirmam que a presença dessas características (condições objetivas) implica na percepção de valorização de sua profissão e de seu trabalho, resultando em maior dedicação e esforço por parte desses professores.

Após a discussão inicial de questões relacionadas as condições de trabalho docente, sistematizaremos, a seguir, aspectos relacionados a proposição metodológica, cenário da pesquisa, sujeitos e perspectivas de análise.

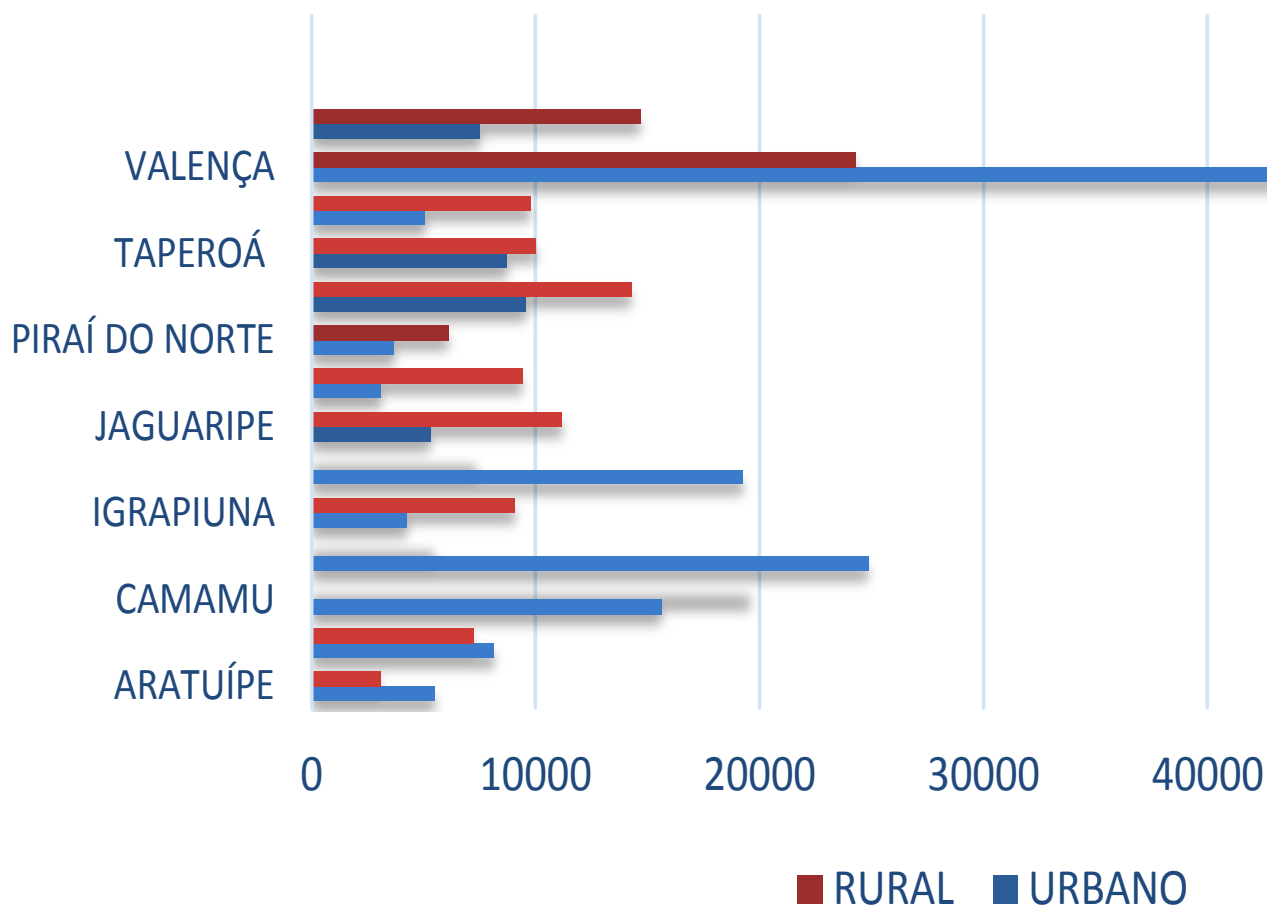
Contexto e metodologia da pesquisa: cenários, sujeitos e análise

O Território de Identidade do Baixo Sul é formado por municípios cuja população urbana, na sua grande maioria, não chega a 20.000 habitantes. Em nove deles, de acordo com dados do IBGE (2010), não chegavam a 10.000 habitantes. As cidades expressam essa forte presença do rural, quando ainda encontramos na vida cidadina pessoas montadas em bois, burros, a presença do “pau de arara”, dentre outras formas peculiares à vida no meio rural. Nesse sentido, concordamos com Veiga (2002) quando indaga que: “[...] será razoável que no início do século 21 se considere ‘cidade’ um aglomerado de 20 mil pessoas? (2002, p. 63).

Para ampliar essa compreensão, realizamos pesquisa no banco de dados do IBGE e do INEP, partindo-se do pressuposto de que dados censitários e estatísticas educacionais nos permitem entender a importância de pesquisas centradas na Educação Básica no contexto rural, ajudando-nos, ainda, a compreender que o rural tem forte demarcação em grandes áreas das regiões brasileiras, a exemplo do Território de Identidade do Baixo Sul Baiano.

Com a territorialização dos estados brasileiros, a Bahia ficou dividida em 26 (vinte e seis) territórios de identidade. Dentre esses, o Território do Baixo Sul é composto por 14 municípios: Aratuípe, Cairu, Camamu, Gandu, Igrapiuna, Itubera, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia, Valença e Wenceslau Guimarães. Com base nos dados do IBGE de 2010 o território possui 336.511 habitantes e dentre esses, 151.525 encontram-se em áreas rurais e nas urbanas são 184.986, conforme ilustrado no Gráfico II:

Grafico II - Território de Identidade do Baixo População Rural e População Urbana



Fonte: IBGE, 2010
Elaboração: Rosiane Costa de Sousa

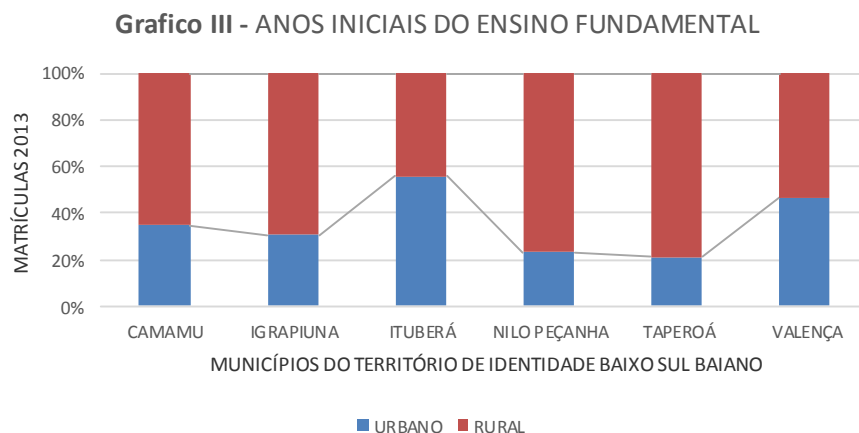
O gráfico acima elucidada a presença marcante do rural nesse território. A maioria dos municípios possui maior número de habitantes na zona rural, são eles: Camamu, Igrapiúna, Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia e

Wenceslau Guimarães. Apenas cinco dos quatorze municípios possuem maior número de habitantes na zona urbana: Aratuípe, Cairu, Gandu, Ituberá e Valença, visto que os hábitos e modos de sociabilidades construídos pelos sujeitos atestam formas próprias e comuns entre os espaços rurais e urbanos, especialmente, nas periferias urbanas, configurando-as como urbanidades rurais.

Num tempo em que já não há mais fronteiras rígidas entre rural e urbano, pensar a educação no meio rural é assumir que “[...] urbano e rural permanecem como conteúdos sociais diferenciados (“urbanidade” e “ruralidade”), mas a oposição cidade/campo atenua-se (SOBARZO, 2010, p. 55), compreendendo como defende Abramovay, que há uma dependência do rural em relação ao sistema urbano. Quando nos remetemos a pensar o rural no Território do Baixo Sul, talvez devamos falar de uma relação de interdependência.

Como destacam Trindade e Werle, “[...] a escola das zonas rurais insere-se em diferentes formas de processos produtivo, diferentes ambientes culturais [...]” (2012, p. 34). Desta forma, nossa visão cartesiano-newtoniana do mundo, nosso olhar unilateral, nossa postura positivista que nega a diversidade de saberes, as benévolas contribuições da multirreferencialidade nos fazem negar o que é diferente, o que não congratulam com a ideia de progresso sob a ótica neoliberal. Deveríamos celebrar a diversidade, pois sem ela não apreenderíamos a vida na sua multiplicidade de aspectos. O igual nos deixa numa zona de conforto limitada, mas o que a contemporaneidade quer de nós é que derrubemos fronteiras, que ampliemos a zona de conflito. Campo e cidade, rural e urbano, ciência e senso comum, igualdade e diferença, moderno e tradicional, simples e complexo... não devem ser entendidos como relações impossíveis, ao contrário, devem dialogar entre si, alargando nossas experiências no modo de pensar e se pensar no mundo, com o mundo.

No que se refere a diversidade e as singularidades dos alunos das classes multisseriadas, tomamos como referência dados do INEP (2013), no que se refere o ao número de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental matriculados nas zonas urbana e rural dos municípios que integram a presente pesquisa, evidenciando, forte predominância de estudantes nas escolas rurais, conforme demonstra os dados do gráfico.



Fonte: INEP, 2013

Elaboração: Rosiane Costa de Sousa

Os dados apresentados sobre os seis municípios pesquisados evidenciam grande concentração de matrículas nas escolas rurais, chegando, na maioria dos municípios, a mais de 50%. Apenas Ituberá, um dos maiores municípios no aspecto populacional, apresenta um número de matrículas maior nas escolas urbanas. No gráfico anterior aparece a população habitacional de cada município por zona, e observa-se que dos municípios apresentados neste gráfico apenas Ituberá e Valença possuem uma população urbana maior do que a rural.

A pesquisa desenvolvida configurou-se como de natureza quanti-quali. Desse modo, utilizou-se o recurso do método quantitativo, por meio de dados do tipo categórico, organizando-os em classes e verificando sua frequência, e qualitativamente optamos pelo método (auto)biográfico, através da realização de entrevistas narrativas. Assim, a pesquisa se organizou em duas etapas. Na primeira, analisamos aspectos relacionados as condições de trabalho docente, com base no questionário aplicado, composto de dados pessoais e profissionais de 118 professores (desses, 91% são do sexo feminino); para tanto, utilizou-se procedimentos relacionados a Estatística, com coleta de dados, organização dos dados (tabulação, construção de gráficos). Devido a predominância do sexo feminino nesse nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e nas escolas rurais, optamos por fazer referência a professoras de classes multisseriadas, como ação política e de enfrentamento das desigualdades de gênero. Na segunda etapa, analisamos, com base em 11 (onze) entrevistas narrativas de professoras com mais de 10 anos de trabalho docente em classes multisseriadas, questões relacionadas as condições de trabalho, tais como ingresso na profissão, formação, remuneração, contratação, dificuldades relacionadas à profissão e outras.

No que se refere à análise das narrativas (auto)biográficas, tomamos como referência o

processo de *análise compreensiva-interpretativa*, a partir dos estudos de Souza (2006 e 2014), com vistas à apreender aspectos concernentes as condições de trabalho docente dos professores do território estudado, por acreditarmos que por meio do conhecimento dessas condições de trabalho é possível conhecer a história da profissão docente, como orientam Vicentini e Lugli, ao afirmarem que “[...] se o que se quer é sintetizar a história da profissão docente no Brasil, convém, antes de mais nada, analisar as condições nas quais os professores praticaram seu ofício [...]” (2009, p. 209).

Face as questões apresentadas e tendo em vista contribuir com a discussão sobre as condições de trabalho docente no contexto da multisseriação no território rural brasileiro, apresentamos no próximo eixo temático aspectos concernentes à formação, ingresso na profissão, contratação salário e condições de precarização a que estão submetidas as professoras de classes multisseriadas das escolas rurais.

Condições de trabalho de professoras em escolas rurais: diálogos cruzados

Ao intencionarmos sistematizar alguns dados sobre condições de trabalho docente no cenário da multisseriação, selecionamos alguns aspectos: contrato de trabalho; formação; remuneração; condições materiais, estrutura física e de apoio; jornada de trabalho, e trataremos de cada um desses aspectos na referida ordem. Começamos, portanto, com uma discussão sobre *formas de contrato de trabalho* e suas consequências, apresentando-a acompanhada de uma retrospectiva histórica sobre a instituição do concurso para seleção de professores. Segundo Vicentini e Lugli (2009),

[...] a tarefa do ensino é assumida pelo Estado, durante as Reformas Pombalinas, em Portugal e suas colônias. Nas aulas correspondentes ao Brasil, o processo de seleção de professores iniciou-se em 1760 – os candidatos eram submetidos a uma prova de gramática e outra de matemática para ocupar uma aula atribuída em uma cidade ou vila (2009, p. 69 -70)

Conforme explicitado por essas autoras, no Brasil, contudo, o processo de seleção de professores, de forma mais profissional, vai acontecer “[...] somente no início do século XX, e mais fortemente a partir da década de 1930 [...], diminuindo a intromissão de forças políticas locais nos processos de nomeação e seleção para as vagas existentes no magistério público” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 72-73).

Como percebido por meio das narrativas das professoras, *a entrada na profissão docente*, nas décadas de 80 e 90 nesses municípios do Território de Identidade do Baixo Sul Baiano, era dada por meio de *concurso* ou por *convite*, sem a preocupação por parte do poder público em relação à formação; sete das onze professoras informaram em suas narrativas que iniciaram como professoras leigas. Apenas uma delas diz que antes de assumir a sala de aula fez uma “[...] prova atingindo as cinco áreas da educação: português, matemática, ciências, geografia e história” (Profa. Raíssa - Entrevista Narrativa, 2014⁴).

Ainda segundo Vicentini e Lugli, foi instituído, na Reforma de 1925, um concurso “especialmente destinado aos professores leigos, mediante o qual se puderam criar escolas onde antes era impossível por falta de mestres”. Não há sinais nas narrativas da existência de um concurso para os professores leigos; cabe ressaltar que das *sete* professoras que entraram na docência *sem a aprovação em concurso*, depois de um tempo, *duas foram aprovadas em concurso para serviços gerais*, e passaram a exercer a docência na condição de desvio de função. As quatro que se tornaram professoras após aprovação em concurso eram formadas em Magistério. Os excertos a seguir, evidenciam essa constatação:

Eu fui nomeada, houve assim aquela coisa: “será que tá preparada?” “Chamou vai, tal”. Aí fui, fui chamada. (Profa. Manoela – entrevista narrativa, 2014).
Alguém me convidou para falar com o prefeito para ensinar pela prefeitura. Isso eu fiz, aí fui ao prefeito, ele me mandou que fosse falar com a secretária, e com pouco tempo eu comecei a trabalhar já de carteira assinada, isso em 1883 (deve ser 1993 – grifo meu) (Profa. Damiana– entrevista narrativa, 2014).

Eu me tornei professora de multisseriada através de um convite daqui da região, eu não tinha formação, e no início eu tomei até um choque, porque eu tinha saído da cidade, e só tinha cursado até a 7ª série. Aí eu achei que eu não era capaz de assumir uma sala de multisseriada. (Profa. Raíssa – entrevista narrativa, 2014).

Ficamos nesse desvio de função e em 2012 – acho que foi em 2012 – a gente fez, eu prestei o concurso público pra professora, aí eu estou atuando no período de estágio probatório e nessa, nessa jornada que comecei ensinar eu comecei ensinar na EJA, ensinando jovens e adultos, que esses jovens e adultos eram meus tios, meus sobrinhos... ah, tinha até pai e mãe e os próprios irmãos porque era uma localidade que era família mesmo que residia ali. (Profa. Eduarda – entrevista narrativa, 2014).

Eu estava ensinando, aí na época do concurso já tinha muito tempo, aí não participei. Não precisou participar do concurso, então sou efetiva. (Profa. Damiana– entrevista narrativa, 2014).

Fiz o concurso (*serviços gerais*), aí fiquei, no outro dia fiz a inscrição, fiz com lágrimas nos olhos, chorei muito na hora de assinar a inscrição, mas eu fiz. Quando foi na aprovação do concurso, eu passei no décimo oitavo (18º) lugar. Fui chamada. (Profa. Aline – entrevista narrativa, 2014).

E me inscrevi no concurso e fui aprovada, no 10º lugar. Então, comecei a exercer a atividade como professora, [...] (Profa. Amanda – entrevista narrativa, 2014).

Quando eu fiz o concurso em 92, em 1992, eu comecei atuando na escola G.V. e era uma turma seriada. (Profa. Carolina – entrevista narrativa, 2014).
“ô Manoela, eu sei que você tem experiência de ensino, que você já dava aula

aqui particular em sua casa, *você não quer ficar no meu lugar que eu vou entrar em licença, que eu vou ganhar nenê, você não quer ficar em meu lugar?*” (Profa. Manoela – entrevista narrativa, 2014).

Assim, observa-se que o ingresso no exercício do magistério em classes multisseriadas foi motivado por situações diferenciadas, com a demarcação de formas singulares, efetivadas através de convite de fazendeiros ou de vinculação política. Ainda assim, destacamos que apenas quatro de onze professoras ingressaram por meio de concurso, como ação atual de algumas secretarias de educação municipal, configurando-se como um quadro que precisa fortemente ser modificado, como forma de ingresso na profissão.

Sobre a aprovação do concurso para a vida profissional dos professores, as referidas autoras declaram que “[...] era determinante para a constituição da identidade profissional dos professores, uma vez que proporcionava certa estabilidade e permanência no cargo, sempre que a escola não fosse fechada por falta de frequência [...]” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 73). Ressaltamos que as professoras não-concursadas que participaram da segunda etapa da pesquisa informam que adquiriram estabilidade no emprego por “tempo de serviço”.

Atualmente, há muitos professores que trabalham com contratos temporários em classes multisseriadas no meio rural, como ilustrado no gráfico abaixo:



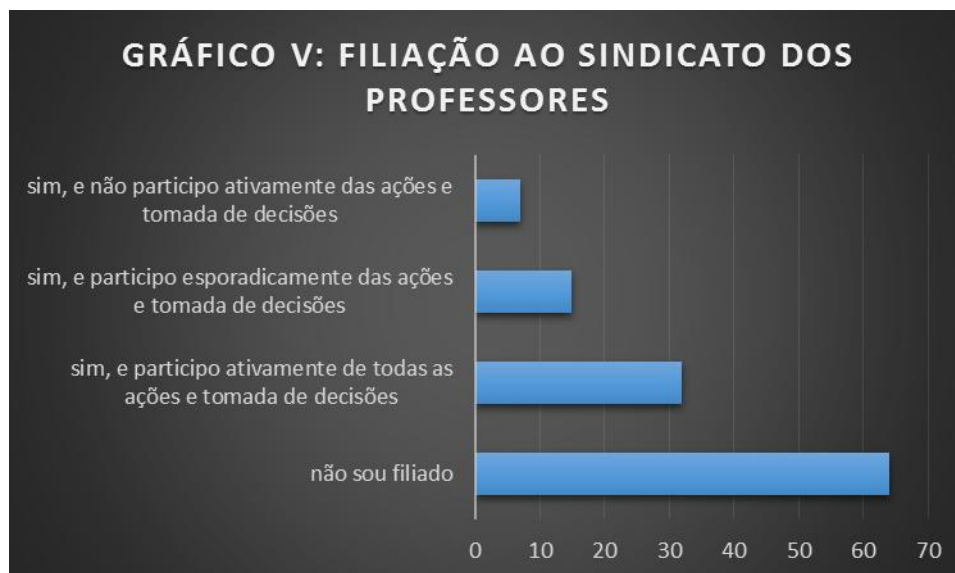
Fonte: Questionário com professoras de classe multisseriada, 2014.

Elaboração: Rosiane Costa de Sousa

Os dados revelam que são mais de 40% as professoras de contrato temporário que responderam o questionário da pesquisa, contrariando assim o que reza a Constituição de 1988 (BRASIL, 2011, Artigo 206, inciso V) e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 2010, artigo 67, inciso I).

Na recente pesquisa desenvolvida pelo GESTRADO⁵ sobre condições de trabalho docente em sete estados brasileiros, Hypolito observa que os efeitos sobre o trabalho

docente em termos de emprego têm sido devastador, ao afirmar que “[...] tem-se desenvolvido formas de contratação precárias de trabalho, temporárias, muitas vezes sem direitos trabalhistas [...]” (2012, p. 218). Isso se confirma nesta pesquisa, visto que a maioria das professoras, como explicitado no gráfico IV, tem contrato temporário, sem direitos trabalhistas garantidos, tais como férias, décimo terceiro salário, aposentadoria e outros. Partindo desse pressuposto, a pesquisa investigou também a afiliação das professoras ao sindicato, obtendo como informação, os seguintes dados.



Fonte: Questionário com professoras de classe multisseriada, 2014
Elaboração: Rosiane Costa de Sousa

Nota-se, por meio dos dados acima apresentados, que a filiação dessas professoras corresponde a 46%, sendo que apenas 27% informam que participam ativamente das ações e tomadas de decisões sobre seu trabalho. Cabe ressaltar que os 54% de professoras não-filiadas ao sindicato são, na sua maioria, professoras de contrato temporário. Conforme demonstra o *gráfico V*, representam as professoras de contrato temporário mais de 42%, as quais não tem filiação sindical. “Afinal, no caso dos temporários, por que filiar se amanhã o professor estará fora da Rede de Ensino?” (FERRAZ, 2012, p. 354). Essa constatação também diz respeito à questão da formação docente, visto que a situação das professoras, neste aspecto, é bastante delicada, em função da sazonalidade vivida pelas mesmas e as precárias condições de formação e de trabalho. Em conversa com alguns coordenadores, uma das inquietações quanto a situação das contratadas é em relação à formação continuada das mesmas, já que eles não permanecem muito tempo, com exceção de raríssimos casos, na docência nessas escolas.

Outro aspecto que foi evidenciado com a pesquisa trata-se do *salário*. Não foi investigado o salário dessas professoras, mas a opinião delas acerca da satisfação em

relação ao mesmo. Buscando saber se estão satisfeitas, o que foi averiguado por meio da questão 8: “Está satisfeito(a) em relação ao salário?”. Ainda, a respeito da questão salarial tematizamos no processo da pesquisa informações acerca da existência de plano de cargo e salário. Sobre essa questão Gatti e Barreto, afirmam que

[...] salários pouco atraentes, [...] e planos de carreira estruturados de modo a não oferecer horizontes claros, promissores e recompensadores no exercício da docência interferem [...] na representação e valorização social da profissão de professor. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 256).

Como resposta à questão 8 “Está satisfeito(a) em relação ao salário?”, apenas 22,03% responderam que sim, 75% responderam que não. Esse dado encontra ressonância na pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil”, que de acordo a Brito (2012), “[...] 82,6% dos professores entrevistados expressam insatisfação. Há evidências de que a insatisfação se deve, além dos baixos salários, às precárias condições, à insatisfação no trabalho e ao desprestígio profissional [...]” (2012, p. 200). Quando questionadas se “tem outra atividade remunerada além da docência” 91% responderam que NÃO; 8% que SIM e 1% não respondeu.

Ainda sobre a satisfação/insatisfação com a remuneração, as professoras afirmam que estão:

Tabela I: Satisfação/insatisfação com a carreira

Satisfeito por se tratar de remuneração compatível com sua dedicação ao trabalho	10%
Insatisfeito, por se tratar de remuneração incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho	71%
Estagnado, pois já alcançou a melhor posição que a carreira pode lhe oferecer	
Indiferente.	4%
Não responderam	15%
Total	100%

Fonte: Questionário com professoras de classe multisseriada, 2014.

Elaboração: Rosiane Costa de Sousa

Evidencia-se a insatisfação com a remuneração da maioria das professoras de classes multisseriadas na realidade pesquisada, o que de acordo com outras pesquisas também se confirma. Na pesquisa feita pelo GESTRADO/UFMG, 60,8% demonstraram, por meio dessa questão, sua insatisfação com a carreira por considerar que se trata de “remuneração incompatível (injusta)” com a dedicação ao trabalho. Para Brito, um dos motivos da insatisfação “incompatível (injusta) com sua dedicação ao trabalho” demonstra que a segunda opção parece ser a mais provável, pois “professores insatisfeitos explicam sua insatisfação pela injustiça diante de sua grande dedicação ao trabalho [...]” (BRITO, 2012, p. 201).

Para Marchesi e Martín, “[...] o desenvolvimento profissional dos professores também

está relacionado com seus objetivos e com suas experiências na carreira docente [...]” (2003, p. 104). Concordando com os autores, diante da rotatividade, da falta de estabilidade, principalmente das professoras de contrato temporário, é complexo tratar do desenvolvimento profissional dessas professoras, que como indicam, em sua maioria, não estão contempladas por um plano de cargos e salários. Apenas 37% das respondentes informam que estão contempladas, as que não possuem equivalem a 48%. Cabe destacar que 15% não informaram, talvez por desconhecerem sua existência.

Um aspecto que diz muito sobre o desenvolvimento profissional do professor trata-se da *formação*. A questão 22 investiga a formação dessas professoras de classes multisseriadas. Com base nos dados obtidos identificou-se que 66% das professoras fizeram ou estão cursando a licenciatura em Pedagogia. Correspondem a 14%, as professoras que possuem apenas magistério, revelando que são aquelas que estão com mais de dez anos de docência e uma idade superior a 30 anos, como por exemplo: professor com 21 anos de docência (45 de idade); 10 anos de docência (42 de idade); 10 anos de docência (32 de idade) e 23 anos de docência (46 de idade).

Tabela II - Formação dos Professores de Classe Multisseriada

Apenas o magistério	14%
Licenciado em pedagogia	41%
Outra licenciatura	14%
Cursando pedagogia	25%
Cursando outra licenciatura	3%
Formação geral	3%
Total	100%

Fonte: Questionário com professoras de classe multisseriada, 2014.

Elaboração: Rosiane Costa de Sousa

Ainda sobre a formação procuramos saber se essas professoras possuem pós-graduação. Apenas 29% (14) das professoras graduadas (48 das 118 respondentes) possuem uma pós-graduação *lato sensu*.

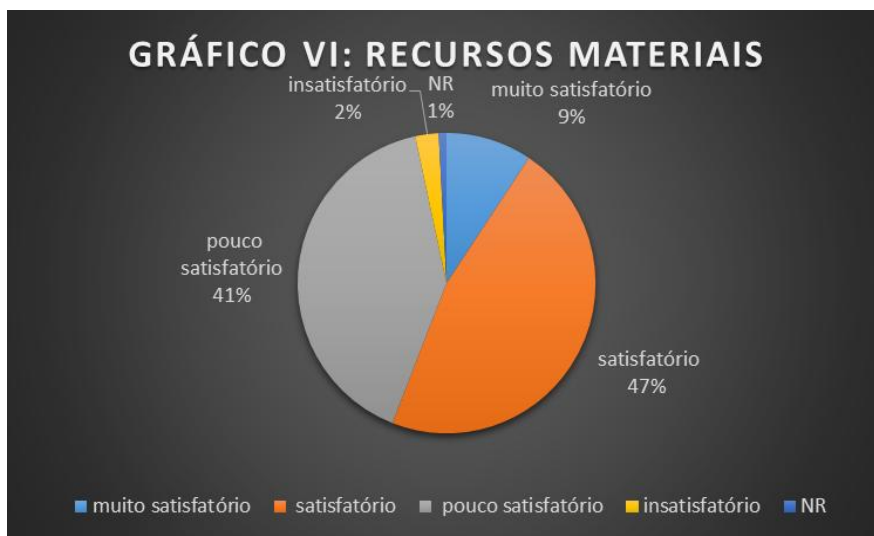
Oliveira e Maués (2012) ao discutirem sobre a formação e sua relevância para o exercício do magistério situam a exigência pela formação em nível superior dos docentes da educação básica, tomando como referência a LDB 9394/96, destacando a existência das “[...] brechas que permitem ainda que se continue aceitando, para atuação, aqueles que têm apenas ensino médio [...]” (OLIVEIRA e MAUÉS, 2012, p. 75-76). Como se observa na *tabela II* correspondem a 14% as professoras que possuem *apenas o magistério*. Evidencia-se essa situação em três narrativas: Raíssa (22 anos de docência em C.M.), Amanda (21 anos de docência em C.M.) e Manoela (28 anos de docência em C.M.).

Com as entrevistas narrativas, constatou-se que nesse contexto, nas décadas de 80 e 90

no movimento da expansão do ensino no Brasil, no meio rural, muitos professores iniciaram a docência nas escolas de ensino fundamental da rede pública no Território de Identidade do Baixo Sul “[...] sem nenhum preparo específico para o magistério [...]” (GATTI, 2011, p. 171), como demonstrado pelas professoras leigas. Com o passar do tempo foram participando de formações, a exemplo do programa de formação em exercício, o PROFORMAÇÃO. Seis professoras fizeram o curso do PROFORMAÇÃO para conseguirem a certificação do curso de *magistério*, uma das sete professoras para a conquista desse título fez o LOGUS II⁶. Atualmente, seis professoras são licenciadas em Pedagogia e duas em Letras, apenas três não fizeram uma licenciatura.

Com as entrevistas narrativas foi observado que *quando começaram a trabalhar* as professoras narram das dificuldades enfrentadas em relação às condições materiais das escolas, tiveram até que improvisar o mobiliário básico, mesas e cadeiras, para o desenvolvimento do seu trabalho. O déficit de material didático também foi bastante apontado nesse início do exercício da profissão.

Atualmente, sobre os recursos materiais disponíveis para o desempenho das atividades (questão 29 – Gráfico VI), aproximadamente 41% das professoras que responderam o questionaram consideram “pouco satisfatório”; 47% consideram “satisfatório”; 9% consideram “muito satisfatório”; 2% consideram “insatisfatório” e 1% não respondeu à questão.



Fonte: Questionário com professoras de classe multisseriada, 2014
 Elaboração: Rosiane Costa de Sousa

O que dizer sobre as *condições materiais, estrutura física e de apoio* sob as quais a docência dessas professoras estavam/estão submetidas? Suas narrativas desvelam que ainda hoje as condições materiais, da maioria das escolas investigadas, possuem limitações quanto a esses aspectos das condições de trabalho. Algumas professoras queixam-se também da falta de área livre para que possam ser desenvolvidas atividades diferenciadas,

atividades de recreação.

Para a professora Eduarda (Entrevista Narrativa, 2014), a falta de uma área para que as crianças possam viver o “recreio”, “espairecer”, gera estresse também ao professor, já que precisa dividir o mesmo espaço “sala de aula” nos tempos diversos: do lanche, do recreio e do estudo. Segundo a referida professora o espaço, ou melhor a falta deste, trata-se de um fator determinante para o stress.

Outras professoras também destacaram a inexistência desse espaço e a importância de um espaço livre, a exemplo da professora Janaína, quando afirma que se precisa “[...] de um espaço próprio, essa escola, as escolas tudo do subsistema não tem um espaço adequado para brincadeiras, espaço mesmo para brincar [...]” (Profa. Janaína - Entrevista Narrativa, 2014).

Observa-se, portanto, que as escolas onde as professoras trabalham não oferecem “os materiais básicos de apoio, como por exemplo biblioteca, laboratórios, recursos audiovisuais, entre outros” (REBOLO, 2012, p. 49), ficando a cargo dessas professoras o movimento da luta e da criatividade para suprir tais ausências. Como tratado na primeira parte da referida pesquisa, o “cantinho de leitura” tem sido uma alternativa, muitas vezes precarizada, já que as escolas não possuem bibliotecas.

Certamente, pode-se dizer que a situação dessas escolas atualmente, comparada ao momento em que as professoras iniciaram a docência, está melhor; as narrativas fazem alusão a isso, entretanto, fica evidenciado que em alguns casos tal melhoria aconteceu por meio de recursos próprios, da luta por condições mais dignas de trabalho ou ainda por conta do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE⁷ ou CAIXA ESCOLAR.

Outro aspecto de igual relevância tratado no âmbito desse estudo se refere à *jornada de trabalho* das professoras e as implicações na configuração da intensificação do trabalho docente. Ao abordar a intensificação do trabalho docente Apple considera que “[...] a quantidade de trabalho burocrático que é necessário para efetuar avaliações e registros é muitas vezes fenomenal [...]” (1999, p. 119), nas condições impostas pelo aumento de “estilos intervencionistas de gestão”. Nesse sentido, Hypolito afirma que a intensificação e precarização “[...] são aspectos indissociáveis, porém não são a mesma coisa [...]” (2012, p. 215). Observamos nas narrativas um desconforto a respeito das múltiplas atividades que precisam desenvolver atualmente no exercício docente, quando afirmam que:

[...] o sistema as vezes também traz a situação que nos deixa de cabeça quente, qual esse PACTO mesmo, o PACTO deixa o menino, do ciclo do primeiro ao terceiro ano, deixa de ter nota e passa a se ter parecer, esse parecer está deixando a gente assim, porque é a primeira vez que a gente vai fazer, porque quando o menino vai pedir a transferência não vai levar a nota, vai levar o parecer; então esse parecer é minucioso que requer da gente o total do desenvolvimento do aluno, e pra você descrever [...] as habilidades e as competências que o aluno adquiriu e comprovar ali em documentos é muita responsabilidade, muita responsabilidade, a gente fica assim, hoje mesmo eu trouxe as fichas pra mostrar pra você, as fichas das colegas e quando elas se deparam nessa situação elas ficam dizendo “nossa! Mas será que eu vou conseguir?”. Mas consegue porque a

gente consegue descrever oralmente, se a gente consegue descrever oralmente a gente vai conseguir colocar no papel. Mas o que pesa é você assinar ali porque as vezes as crianças nos surpreende, as vezes a gente diz que a criança já sabe fazer o nome e a criança vem e prova o contrário, as vezes a gente diz que a criança não sabe e a criança vem e faz, então esse registro daí nos assusta por isso ai eu digo “meu Deus o que é que eu vou colocar aqui pra que comprove as habilidades e competências que esse menino adquiriu e quais não?”, porque é um documento que vai ser transportado por esse mundo afora, a gente não sabe até que ponto, aonde, até onde esse menino vai levando, e se realmente a gente consegue descrever aqui essas habilidades e competências e essa criança comprová-la aonde ele for pra gente é honra, que a gente provou mesmo que a gente realmente conheceu aquele aluno, que aplicou os conteúdos direitinhos e que o aluno aprendeu. (Profa. Eduarda – entrevista narrativa, 2014).

Por conta disso, porque eu acho injusto, porque quando, enquanto as escolas da SEDE estão fechadas, se eu entro no carro 15 pra 6:00, e eu só saio deste carro às 18:20 por aí, lá vai, eu não estou trabalhando 20h, é 40h semanais, porque quando eu chego na escola que eu trabalho eu chego 20 pra 7:00 da manhã pra uma aula que a gente começa às 8:00. Então é aquela situação, eu já estou entregue, tenho que tomar um café da manhã com alunos, eu almoço com alunos, eu não sei o que é um REPOUSO, que a LEI garante 2h de descanso, que eu não sei. E quando eu chego em casa eu ainda dou um terceiro expediente [...] (Profa. Carolina – entrevista narrativa, 2014).

[...] e o multisseriado ele puxa muito do professor, ou você se esforça ou não dá conta, esse é fato real, ou você se esforça ou você não dá conta, [...], então isso estressa muito, acarreta muito a gente porque a gente pega muita bagagem pra casa, não dá tempo, a gente está quarenta horas [...] você até no horário do almoço *quasemente* que não tem. (Profa. Eduarda – entrevista narrativa, 2014).

Esses excertos evidenciam a intensificação e autointensificação por conta do aumento das exigências nas últimas décadas. Citam alguns programas, a exemplo do MAIS EDUCAÇÃO, PACTO, entre outros; com isso, as professoras desvelam a “sensação crônica de sobrecarga de trabalho” (APPLE, 1999), chegando a referir-se à docência como “profissão árdua” (Profa. Eduarda – Entrevista Narrativa, 2014). A autointensificação está relacionada com as “emoções docentes”, com o “[...] sentimento docente de cobrança e responsabilização [...]” (HYPOLITO, 2012, p. 227)

É sabido que a profissão professor ultrapassa os muros da escola, encontra cadeira cativa nas residências dos professores. Quando nos referimos à docência em classes multisseriadas, ao que tudo indica, há uma ampliação dessa jornada de trabalho extraclasse, não remunerada, considerando que o planejamento de rotinas, de atividades se multiplicam nesse cenário educacional. Tomando Souza (2008) como referência, Gatti e Barreto ao tratarem de jornada de trabalho, afirmam que

Trata-se do diferencial entre tempo de ensino e tempo de trabalho, este último maior, englobando também o tempo empregado em preparação das aulas, correções de provas, estudos, realizados fora do horário escolar, que deveriam ser acrescidos ao tempo de ensino para melhor dimensionar a jornada semanal de trabalho dos docentes. (2009, p. 30)

E para aquelas que residem na cidade e precisam se deslocar para o campo a situação é ainda mais delicada. Há professoras que ficam durante toda a semana na escola, à serviço do trabalho. Estamos de acordo com a ideia de que

O tempo do trabalho docente parece romper com o tempo medido pelo relógio: linear, mensurável, previsível (Bruni, 1991). Nesse sentido, não estaria submetido às mesmas temporalidades da produtividade. Também na articulação entre a vida privada e a profissional, há que se destacar as condições em que o trabalho se realiza. As condições de trabalho mais favoráveis produzem reflexos na vida profissional e na vida privada, seja na construção de representações sobre o ofício de professor, seja na construção das carreiras e das trajetórias profissionais. (SOUZA, 2008, p. 5)

Confirmou-se com a pesquisa que a jornada de trabalho de muitas professoras das escolas do meio rural é ampliada, também, pela distância entre a residência até a escola. Robalino (2012) corrobora esse argumento, ao afirmar que essa jornada se estende “[...] ainda mais se considerarmos os tempos que os sujeitos precisam para se deslocar da casa para os locais de trabalho ou entre instituições educativas [...]” (2012, p. 380). A distância varia entre 1m e 80km conforme questionário. É importante destacar que a distância sofre interferência das condições da estrada, que em alguns casos quando chove fica inacessível.

Para entender a relatividade da *distância* percorrida pelas professoras precisamos de outra variável: o *tempo*. Observamos nas respostas das questões “distância da residência até a escola” e “você gasta quanto tempo para chegar à escola?”, que apesar de distâncias iguais, algumas professoras gastam tempos diferentes, por exemplo: ao percorrer 18km uma professora leva 40min., outra professora percorre a mesma distância em 1h; outro exemplo, tempos iguais para distâncias diferentes: 6km em 40min e 18km em 40min. Professoras que precisam se deslocar da cidade todos os dias para ensinar em escolas do meio rural. Há também professoras que ficam durante toda a semana na própria escola, que possui um quarto.

Sobre o tempo que empregam em atividades docentes fora do estabelecimento educativo, averiguou-se, por meio da questão: “Quantas horas semanais, em média, dedica à atividade docente fora do estabelecimento educativo (em preparação de materiais, correção de cadernos ou exames, planejamento, etc.)?”, encontrando-se assim uma média de 12h semanais, que representa a, aproximadamente, *um terço* de 40h de trabalho. Um dado interessante, já que a própria Lei 11.738/08, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) para o magistério, determina que 1/3 da jornada de trabalho do professor seja dedicado ao trabalho extraclasse (BRASIL, 2008). Estaríamos tratando de realidades

não contemporâneas da contemporaneidade, de uma possível “não-contemporaneidade do contemporâneo”? Onde não cabe medir o tempo segundo a lógica da “monocultura do tempo linear” (SANTOS, 2010, p. 103). Essas professoras de classes multisseriadas vivem diferentes tempos e temporalidades, cuja identidade

[...] é constituída por uma constelação de diferentes tempos e temporalidades, alguns modernos outros não modernos, alguns antigos outros recentes, alguns lentos outros rápidos, os quais são ativados de modo diferente em diferentes contextos ou situações. (SANTOS, 2010, p. 109)

Sem dúvidas, os movimentos das professoras “[...] testemunham essas constelações de tempos [...]” (idem, *ibidem*, p. 109) e ampliação da jornada de trabalho devido às novas demandas no cenário educacional na contemporaneidade.

Apple parece tratar dessa realidade específica, - tamanha é a proximidade sobre o que dizem as professoras, principalmente a professora Carolina -, ao afirmar que

Estas situações comuns crescentes exigem frequentemente que os professores se ocupem destas tarefas antes e depois do tempo de aulas ou durante a sua hora do almoço. Os professores muitas vezes chegam ao trabalho cedo e saem extremamente tarde, para depois serem confrontados com mais duas horas de trabalho em casa todas as noites. (APPLE, 1999, p. 119).

Diante do exposto, parece haver um paradoxo entre o que as Leis Educacionais (LDB - Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996; Lei do Piso - Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008) garantem e o que acontece no exercício do trabalho docente dessas professoras. É garantido por essas Leis o direito de um “[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...]” (LEI 9394/96; Art. 67, V), que conforme a LEI 11.738/08 na “[...] composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos [...]” (Art. 2º, § 4º), o que é descumprido pela gestão municipal.

Alguns apontamentos finais

Com esse estudo fica evidenciado que no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano, a multisseriação é uma realidade expressiva e demanda atenção por parte das políticas públicas educacionais. Os dados quantitativos e os dados qualitativos desvelam problemas concretos do cotidiano escolar relacionados às condições de trabalho docente, mas também o compromisso, dedicação e superação das professoras nesse contexto, face as adversidades vividas pela mesmas e por outras tantas professoras de classes multisseriadas para o exercício profissional.

Uma das marcas que sobressai nesse estudo, já na primeira etapa, trata-se da predominância do gênero feminino. Se na primeira etapa isso foi constatado por meio do

questionário aplicado a 118 professoras de classes multisseriadas, na segunda etapa as narrativas expressam as implicações dessa marca na história dessas professoras, a exemplo da dimensão afetiva, do cuidado com a escola, da “abnegação da maternagem”, abnegação forçada, das professoras que moram na cidade, mas trabalham nessas escolas do meio rural.

Com base nos dados quantitativos, conjectura-se que a questão da contratação se refere a um ponto basilar na constituição do trabalho docente e, certamente, será como “divisor de águas” na história da educação escolar no meio rural no Baixo Sul, já que se constata a existência de problemas com a contratação temporária, o que em alguns municípios chega a mais de 50%. A questão da contratação temporária se relaciona com outros aspectos das condições de trabalho, a exemplo da não filiação ao sindicato, da não contemplação por um plano de cargos e salários, do não investimento na formação desses professores que possuem contrato temporário.

Cabe ressaltar que as 11 professoras colaboradoras da segunda etapa da pesquisa (entrevistas narrativas) são efetivas e permaneceram na docência em classes multisseriadas. Algumas professoras se tornaram docentes em classes multisseriadas a partir de convites, outras por meio de concursos. Sete dessas professoras iniciaram a docência na condição de “leigas”, e segundo o que informaram esse título e o que representava lhes traziam insegurança, medos. Com o tempo, estas professoras participaram de programas de formação para o Magistério, garantindo sua efetivação na rede municipal a que estão vinculadas.

Evidencia-se com as entrevistas narrativas que as professoras entendem a relevância das condições de trabalho para o exercício da docência. Algumas demonstram descrédito em relação à gestão das secretarias de educação, no que tange à melhoria dessas condições no cenário onde atuam. Percebe-se que as professoras desafiam as próprias condições para a realização do trabalho docente, em função das ausências concretas de condições de trabalho, formação, carreira, salário e outras questões relacionada à profissão. Explicitam, ainda, na entrevista narrativa, mudanças nas condições de trabalho com o passar do tempo, embora tais mudanças sejam mínimas com relação ao que entendem que precisa melhorar em termos de condições concretas de trabalho. As professoras confirmaram também, que o início da docência é uma verdadeira trilha sobre uma “corda bamba”, ao narrarem sobre a entrada na docência no contexto da multisseriação, quando vivenciaram o “choque de realidade”, implicando em investimentos pessoais par que pudessem garantir o desenvolvimento do trabalho.

Em síntese, destacamos que os resultados da pesquisa professoras de classes multisseriadas e condições de trabalho, especialmente, *no Território de Identidade do Baixo Sul Baiano*”, relacionam-se aos aspectos das condições de trabalho, consideramos relevante destacar quatro pontos: 1) O grande número de contrato de trabalho de professores trata-se de um fator que provoca a rotatividade, a pouca participação sindical. Além do fato dessas professoras não estarem contempladas por um plano de cargos e salários; 2) A maioria das professoras está insatisfeita com o salário, por considerar que a remuneração é incompatível as atividades que desenvolvem e com sua dedicação ao trabalho. Conforme o que informam tanto na primeira como na segunda etapa da pesquisa,

consideram que o que recebem é desproporcional à jornada de trabalho; elas chegam a trabalhar, em média, 1/3 a mais da carga horária para dar conta da atividade docente – tempo de trabalho não-remunerado; 3) Há um número significativo de professores que fizeram ou estão fazendo a formação inicial, sendo 66% em Pedagogia. As narrativas evidenciam que as professoras consideram a formação importante para o exercício da docência, porém precisa ser ofertada como política pública e com condições dignas que possam impactar em suas práticas e na melhoria da qualidade da Educação Básica no país. Isso se potencializa nas narrativas das professoras que iniciaram a docência na condição de leigas; 4) Comparando-se o início da docência nessas classes multisseriadas ao momento atual, as professoras informam que houveram melhorias em relação às instalações físicas, recursos materiais, apoio pedagógico, salários, ressaltando que ainda precisa melhorar muito.

Indubitavelmente, as condições de trabalho e de apoio que recebem para realizarem a atividade docente necessitam de atenção por parte das próprias secretarias de educação. Para tanto, é fundamental entendermos que as condições de trabalho docente envolvem uma diversidade de aspectos (contratação, salário, formação, recursos materiais, outros), os quais agregam valor ao seu desenvolvimento. Sem tal entendimento, continuar-se-á no jogo de culpabilização, em que cada um em seu espaço responsabiliza o outro pelo insucesso da educação, pela má qualidade do ensino público e, conseqüentemente, pela vitimização das professoras de escolas rurais e de classes multisseriadas como uma mazela do sistema educacional. E quando se relaciona esta culpa a si, o que se assiste é a *autorresponsabilização docente* pelo fracasso, no que tange à aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, o mal-estar docente se intensifica e alimenta o *imaginário coletivo relativo a esta profissão* na contemporaneidade.

Notas

1. A referida pesquisa busca consolidar uma rede de pesquisa colaborativa entre a Universidade do Estado da Bahia-UNEB, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB e a Universidade de Paris 13/Nord-Paris8/Vincennes-Saint Denis (França), através de parceria entre os seguintes grupos de pesquisa: o GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (PPGEduC / UNEB); o CAF – Currículo, Avaliação e Formação (UFRB/Centro de Formação de Professores – Campus Amargosa); e o Centre de Recherche Interuniversitaire EXPERICE (Paris 13/Nord-Paris 8/Vincennes-Saint Denis).
2. Être et avoir.
3. A exemplo dos estudos divulgados por meio dos livros “Escola de direito: reinventando a escola multisseriada” e “Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas”.
4. Os nomes utilizados para referenciar as professoras são fictícios, os quais foram escolhidos pelas mesmas, tendo em vista garantir suas identidades pessoais e profissionais.
5. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
6. O projeto LOGOS nasceu em 1973 através do parecer 699/72 do Ministério da Educação. O LOGOS I se constituiu como uma etapa experimental do projeto, com o sentido de se estabelecer a eficácia dos materiais e meios que seriam utilizados no curso. O LOGOS II foi desenvolvido na fase de expansão do projeto em nível nacional. O LOGOS II foi desativado no Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB) em 1990, sendo substituído pelo Programa de

Valorização do Magistério (PVM). Este programa começou a ser implantado em 1992, seguindo os mesmos moldes do LOGOS II. O PVM atende a professores que necessitam desde a formação de 1º grau até a formação específica do magistério. In: <http://www.webartigos.com/artigos/importancia-da-educacao-a-distancia-para-a-formacao-continuada-de-educadores/84780/#ixzz3Oem1AipM>, ACESSO EM 12/01/2015.

7. Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. (In: <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>. Acesso: 15/01/2015).

Referências

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo**. In: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4121. Acesso em 15 de abril de 2014.
- ABRAMOVAY, Ricardo. **Para uma Teoria de Estudos Territoriais**. In: http://nmd.ufsc.br/files/2011/05/Abramovay_Para_uma_teorias_dos_estudos_territoriais.pdf. Acesso em 15 de abril de 2014. (A tradução deste texto em espanhol está publicada em MANZANAL, Mabel; Guillermo NEIMAN e Mario LATTUADA (2006) – Desarrollo rural – Organizaciones, instituciones y territorios, Ediciones Ciccus, Buenos Aires pp. 51-70).
- AMIGUINHO, Abílio. **Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? educação** Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 11-32, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.
- APPLE, Michael W. **Poder, significado e identidade: ensaios de estudos educacionais críticos**. Porto: Porto Editora, 1999.
- ARROYO, Miguel G. Escola: terra de direito (Prefácio). In: ANTUNES-ROCHA, Maria I.; HAGE, Salomão M. (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010, p. 9 -14.
- BERNADELLI, Mara Lúcia Falconi da Hora. Contribuição ao debate sobre o rural e o urbano. In: SPOSITO, M. Encarnação Beltrão. WRITACKER, Arthur Magon (Orgs.). **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2010, p. 33-52.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB, nº 2/2008. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2008.
- BRASIL. LDB [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. **Lei Nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em 10 de março de 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). In: **Vade Mecum Saraiva Compacto**. São Paulo: Editora Saraiva, 2011.
- BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. A remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais. In:

- OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados Brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 191-209.
- EZPELETA, Justa. **Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado**. In: Revista Iberoamericana de Educación, 15, Micropolítica en la Escuela, Septiembre-Diciembre, 1997. Disponível em: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a04.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2015, p. 101-120.
- FANFANI, TENTI. **La condición docente**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2005.
- FANFANI, E.T. Condição docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. In: **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=396>. Acesso: 04 de maio de 2014.
- FARIAS, Graziela Franceschet; ANTUNES, Helenise Sangoi. Educação rural e formação de professores no interior do Rio Grande do Sul. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Educação e Ruralidades: Memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 111-136.
- FERRAZ, Marcos. Organização do trabalho e sindicalismo docente: notas sobre taxas de filiação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. VIEIRA, Livia Fraga. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados Brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 343-370.
- GATTI, Bernadete A. Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. In: In: GARCIA, Walter E. (org.). **Bernadete A. GATTI: Educadora e Pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 171-183.
- GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. In: GARCIA, Walter E. (org.). **Bernadete A. GATTI: Educadora e Pesquisadora**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 79-103.
- GATTI, Bernadete A; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, Dalila A. e VIEIRA, Livia F. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados Brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 211-229.
- _____. Novas configurações do trabalho docente. In: NETO, Antônio Cabral; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (orgs.). **Trabalho Docente: desafios no cotidiano da Educação Básica**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 253-266.
- _____. **Processo de Trabalho na Escola: Algumas Categorias para Análise**. Teoria & Educação, 4, 1991. In: http://www2.ufpel.edu.br/fae/ppge/arquivos/File/hypolito_Teo_Ed.pdf. Acesso: 13/01/2014.
- IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.
- INEP. MEC. **Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2005, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MARTINS, Geraldo I.; SOUZA, Ângela F. G. de. A relação campo e cidade: novas urbanidades e ruralidades, definições e (re)definições. **Caminhos da geografia**, Uberlândia, V.11, n. 36, p. 37-51, dez/2010.
- OLIVEIRA, Dalila A. e VIEIRA, Livia F. Condições de trabalho docente: uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia F. (orgs.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados Brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 153-190.

- OLIVEIRA, João F. de; MAUÉS, Olgaíses C. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia F. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados Brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 63-89.
- REBOLO, Flavinês. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza (organizadores). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012, p. 23-60.
- ROBALINO, Magaly. A saúde e o trabalho docente: um desafio para as políticas públicas da educação. In: OLIVEIRA, Dalila A. VIEIRA, Lívia F. (Orgs.). **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados Brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 371-397.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOBARZO, Oscar. O urbano e o Rural em Henri Lefebvre. In: SPOSITO, M. Encarnação Beltrão. WRITACKER, Arthur Magon (Orgs.). **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2010, p. 53-64.
- SOUSA, Rosiane C. de. **Professoras de classes multisseriadas: condições de trabalho docente no território de identidade do baixo sul baiano**. 2015. 250 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc. Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2015.
- SOUZA, A. N. de. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. In: COSTA, A. de O.; SORJ, B.; HIRATA, H.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008. p. 355-372. In: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Aparecida%20Neri.pdf Acesso: 19/04/2014.
- SOUZA, Elizeu C. e SANTOS, Fábio J. S. Educação rural e multisseriação: rompendo silêncios e indicando horizontes. In: SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da (Orgs.). **Educação Básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 315-345.
- SOUZA, Elizeu C. de. **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. Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/11344>. Acesso: 14.01.14.
- SOUZA, Elizeu C. de; PINHO, Ana S. T. de. Tempos e ritmos nas classes multisseriadas do meio rural: entre as imposições da modernidade e as possibilidades do contexto pós-moderno. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Educação e Ruralidades: Memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 247-264.
- _____. História de vida de professoras de classes multisseriadas: concepções de tempos e ritmos em territórios rurais. In: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2011, Vitória - ES. VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011.
- SOUZA, Elizeu C. de. **O Conhecimento de Si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.
- SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010, p. 35-47.
- SANTOS, Fábio Josué Souza. A pedagogia das classes multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça no município de Amargosa/BA. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Educação e Ruralidades: Memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 265-

293.

SER E TER. Direção: Nicolas Philibert. França, 2002.

SOBARZO, Oscar. O urbano e o Rural em Henri Lefebvre. In: SPOSITO, M. Encarnação Beltrão. WRITACKER, Arthur Magon (Orgs.). **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural.** São Paulo, SP: Expressão Popular, 2010, p. 53-64.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRINDADE, Lenir Marina; WERLE, Flávia Obino Corrêa. O Ensino no meio rural: uma prática em extinção. SOUZA, Elizeu Clementino de (org.). **Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas.** Salvador: EDUFBA, 2012, p. 31-50.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula.** Campinas: Autores Associados, 2002.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009.

Correspondência

Elizeu Clementino de Souza: Pesquisador 1D CNPq. Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB). Coordenador do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB). Pesquisador associado do Laboratoire EXPERICE (Université de Paris 13-Paris 8). Membro da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph) e Diretor da ANPEd. Membro do Conselho de Administração da Association Internationale des Historiens de Vie en Formation et de la Recherche Biographique en Education (ASIHIVIF-RBE). Coordenador do Projeto: “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*” (CNPq e FAPESB).

E-mail: esclementino@uol.com.br

Rosiane Costa de Sousa: Mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia. Professora da Universidade do Estado da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/UNEB) e membro da equipe da pesquisa “*Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem*” (CNPq e FAPESB).

E-mail: rosicsousa@hotmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
