

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Rodrigo Roratto

**PERSPECTIVAS SOBRE A EFICIÊNCIA DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS
MULTISSERIADAS RURAIS**

**Santa Maria, RS, Brasil
2023**

Rodrigo Roratto

**PERSPECTIVAS SOBRE A EFICIÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS, Brasil) – Linha de Pesquisa LP1: Formação, saberes e desenvolvimento profissional – como requisito parcial para a defesa e obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Helenise Sangoi Antunes

**Santa Maria, RS, Brasil
2023**

Roratto, Rodrigo
PERSPECTIVAS SOBRE A EFICIÊNCIA DA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS
RURAIS / Rodrigo Roratto.- 2023.
285 p.; 30 cm

Orientador: Helenise Sangoi Antunes
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. Eficiência pública. 2. Formação continuada de
professores 3. Classes multisseriadas rurais I. ,
Helenise Sangoi Antunes II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, RODRIGO RORATTO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Rodrigo Roratto

**PERSPECTIVAS SOBRE A EFICIÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa
Maria como requisito parcial para a obtenção do
título de **Doutor em Educação**.

Aprovado em 24 de março de 2023

Helenise Sangoi Antunes, Dr^a. (UFSM)
Presidente/Orientadora

Cleoni Maria Barboza Fernandes, Dr^a. (IFSUL)

Débora Ortiz de Leão, Dr^a (UFSM)

Evandro Dotto Dias, Dr. (UFPEL)

Loiva Isabel Marques Chansis, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, RS, Brasil
2023

AGRADECIMENTO

Primeiramente, quero agradecer a Deus, pai e mãe da natureza e de todos os seres vivos que nela habitam, por me prestigiar com o dom da vida, da racionalidade e pela oportunidade de presenciar milagres. Num segundo momento quero deixar claro meu sincero agradecimento aos meus pais terrenos, pela educação familiar e coragem no exercício da paternidade e maternidade. Posteriormente, quero agradecer à minha esposa Marlei Coelho Roratto, que junto comigo caminhou numa trajetória de incertezas, turbulências e companheirismo infindável ao meu lado, tendo dado à luz ao maior milagre de nossas vidas, ainda durante a fase de curso do doutorado: meu filho, meu bebê amado, meu Luigi Benjamin, que chamo de meu, mas é uma vida singular, de expectativas e necessidades próprias, a qual o destino do universo delegou-me sua orientação de vida e futuro. Seu nascimento, além de ter sido um desafio, mudou para sempre minha vida, e me mostrou a força e determinação que nunca imaginei que pudesse alcançar.

Somado a isso, quero manifestar meu reconhecimento, carinho e amizade incondicionais à professora Helenise Sangoi Antunes e sua família, que de forma sempre cordial, paciente, acolhedora e carinhosa receberam, na sua própria casa, a mim e minha família por diversas vezes. Sua orientação, nossos diálogos e nossa diversão (quando possível) marcaram para sempre minha vida. Também quero expressar minha gratidão ao professor Evandro Dotto Dias, que sempre me contemplou com seu apoio, incentivo e amizade infinita durante todo esse tempo.

Também estendo meu agradecimento às avaliadoras desta banca de tese, que também estiveram na minha defesa de projeto de qualificação, as professoras Cleoni Fernandes e Débora de Leão, pela amizade, cortesia e paciência nos desafios de aconselhamento e contribuições, sempre muito precisas e coerentes, que me legaram ao longo dessa trajetória. Quero destacar também minha gratidão à amiga e colega na UFSM, Loiva Marques Chansis, pelo aceite do convite para participar desta banca. Com sentimento igual diante dos demais membros da banca, sinto-me honrado de tê-la como colega de trabalho, de campanhas institucionais e de PPGE por tantos anos, sendo agora membro desta banca avaliadora. Não posso deixar de ressaltar também minha admiração pelo professor Valdo Barcelos, que também me elucidou em inúmeras questões imprescindíveis à pesquisa de tese, bem como às colegas Elizandra Gelocha e Julia Bolssoni, minhas queridas colegas e amigas que me ajudaram na construção do projeto de ingresso ao doutorado.

Por fim, quero expressar meu agradecimento aos amigos e colegas da família GEPFICA, pelas publicações conjuntas e companheirismo em inúmeros desafios vividos juntos, bem como aos professores do PPGE, pelos sábios ensinamentos, e aos colegas de aula que conheci e evolui em amizade, que carregarei para sempre em meu coração e pensamento. Saudades ficarão, novos sonhos nascerão, mas meu respeito e reconhecimento aos que passaram em minha vida sempre ficarão vivos, como luzes que permanecem acesas e me guiam ao longo da trajetória pessoal e profissional.

A dificuldade da vida não reside tanto em desenvolver novas ideias e pensamentos, mas em escapar dos antigos que não nos servem mais.

John M. Keynes (professor de economia britânico)

A nossa mente (espírito) tem uma irresistível tendência para considerar como mais clara a ideia que mais frequentemente lhe serve.

Henry Bergson (filósofo e professor francês)

RESUMO

PERSPECTIVAS SOBRE A EFICIÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS

AUTOR: Rodrigo Roratto

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Helenise Sangoi Antunes

Esta pesquisa de tese, vinculada à Linha de Pesquisa: LP 1 – Formação, Saberes, e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação, emerge da necessidade de se haver um estudo que possa vislumbrar se as ações e/ou políticas públicas voltadas à formação continuada de professores estão adequadas ao contexto das escolas multisseriadas rurais, haja vista a carência de estudos ligados ao tema na literatura e a importância de a sociedade saber se ações promovidas pelo poder público geram, ou não, desperdício de recursos destinados ao segmento da educação básica, além contribuir com subsídios para tomadas de decisão governamental nesse espectro. Por isso, a pesquisa tem como objetivo geral analisar e compreender se a formação continuada docente possui eficiência em escolas multisseriadas rurais pertencentes às redes de ensino municipal e estadual, localizadas na região central do Rio Grande do Sul, no sentido de adequação ao contexto vivido pelos professores. A escolha da região central para a realização do estudo ocorreu em função da amplitude de sua área de abrangência que somada ao fechamento de diversas escolas rurais nessa região ao longo dos últimos anos podem contribuir para uma compreensão de diversos fenômenos ligados ao tema e assim permitir um avanço científico ao campo da Educação. Para a realização da pesquisa, foi adotada a abordagem quali-quantitativa, de caráter descritivo e exploratório na forma de estudo de caso, com a realização de pesquisa de campo baseada na percepção dos diretores das escolas avaliadas, através da análise de dados pelas perspectivas técnica e política. Os resultados encontrados na perspectiva técnica apontam para eficiência parcial na maioria das dimensões analisadas, com destaque para a dimensão Inovações, a qual alcançou eficiência plena em todas as redes de ensino pesquisadas. Já na perspectiva política, os resultados indicam que todas as redes públicas estudadas alcançaram nível de eficiência parcial, onde nenhuma rede de ensino incorreu em ineficiência quanto à política de formação permanente voltada a professores de escolas multisseriadas rurais. Contudo, tanto a perspectiva técnica quanto a política sinalizam para a necessidade de avanços em alguns pontos-chaves ligados à formação continuada docente, tanto em espectro de macroatuação, nas dimensões de eficiência, quanto em microatuação, nas redes públicas pesquisadas.

Palavras-chave: Eficiência pública. Formação continuada de professores. Classes multisseriadas rurais.

ABSTRACT

PERSPECTIVES ON THE EFFICIENCY OF CONTINUING TRAINING FOR RURAL MULTISERIALIZED CLASSES SCHOOL

AUTHOR: Rodrigo Roratto
TEACHER: Prof^a Dr^a Helenise Sangoi Antunes

This thesis research, linked to Research Line: LP 1 - Training, Knowledge, and Professional Development of the Postgraduate Program in Education, emerges from the need for a study that can glimpse whether the actions and/or public policies aimed at continuing education for teachers are appropriate in the context of rural multigrade schools, given the lack of studies on the subject in the literature and the importance for society to know if actions promoted by the government generate, or not, waste of resources intended for the segment of basic education, and contribute to subsidies for governmental decision-making in this spectrum. Therefore, this research aims to analyze and understand whether or not the continuing education of teachers is efficient in rural multigrade schools belonging to the municipal and state education networks, located in the central region of Rio Grande do Sul, in the sense of adequacy to the context lived by the teachers. The choice of the central region for the study was made due to the amplitude of its area of coverage, which, added to the closing of several rural schools in this region over the last few years, can contribute to the understanding of several phenomena related to the theme and thus allow a scientific advance in the field of Education. To carry out the research, a qualitative and quantitative approach was adopted, of descriptive and exploratory nature in the form of a case study, with field research based on the perception of the evaluated school principals, through data analysis by technical and political perspectives. The results found in the technical perspective point to partial efficiency in most of the dimensions analyzed, especially the Innovations dimension, which reached full efficiency in all the school networks surveyed. As for the political perspective, the results indicate that all public school systems studied reached a level of partial efficiency, where no school system was inefficient regarding the policy of permanent training for teachers in rural multigrade schools. However, both the technical and political perspectives indicate the need for advances in some key points related to continuing education for teachers, both in the macro-action spectrum, in the dimensions of efficiency, and in the micro-action, in the public networks researched.

Key-words: Public efficiency. Continuing teacher education. Rural multigrade classes.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Mapa de abrangência territorial da 8ª CRE na região central do RS.....	23
Figura 2 – Participação de servidores públicos em curso de capacitação promovido pela coordenação do GEPFICA e direção do Centro de Educação em 2015.....	26
Figura 3 – Formas de alcance da eficiência previstos na Constituição Federal (1988).....	32
Figura 4 – Fatores que impulsionam para o aumento e redução da eficiência	35
Figura 5 – Fatores de sensibilização que impulsionam a eficiência, segundo Chiavenato (2014. com base em Gordon, Gordon e Morse, 1973 - adaptado).....	36
Figura 6 – Matriz Swot, para projeção de cenários e diagnóstico político-estratégico.....	38
Figura 7 – Construção do planejamento em orçamento público.....	39
Gráfico 1 – Dimensão estatística da moda.....	45
Figura 8 – Ciclo das políticas públicas, na avaliação de Reis (2017).....	49
Figura 9 – Ilustração sobre uma sala de escola multisseriada, segundo o conceito de Medrado (2012).....	55
Figura 10 – Modelo de formatação da BNCFP.....	62
Figura 11 – Escola Estadual de Ensino Fundamental João Vianey – Ivorá/RS.....	66
Figura 12 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes – Palma, Distrito de Santa Maria/RS.....	67
Figura 13 – Dimensões que levam à eficiência percebida, conforme Chiavenato (2014).....	71
Figura 14 – Matriz Swot, de cenários políticos organizacionais.....	80
Figura 15 – Esquema de disposição dos resultados nas diferentes perspectivas da eficiência.....	81
Figura 16 – Etapas metodológicas da pesquisa.....	82
Figura 17 – Distribuição geográfica das escolas multisseriadas rurais municipais e estaduais na região centro RS.....	85
Figura 18 – Mapa das escolas multisseriadas rurais da Rede Estadual RS, na abrangência da 8ª CRE.....	86
Figura 19 – Mapa territorial de Cacequi, com a localização da escola municipal multisseriada.....	87
Figura 20 – Mapa territorial de Dilermando de Aguiar, com a localização da escola municipal multisseriada.....	89

Figura 21 – Mapa territorial de Júlio de Castilhos, com a localização da escola municipal multisseriada.....	90
Figura 22 – Mapa territorial de Quevedos, com a localização das escolas municipais multisseriadas.....	91
Figura 23 – Mapa territorial de Santa Maria, com a localização das escolas municipais multisseriadas.....	92
Figura 24 – Mapa territorial de São Pedro do Sul, com a localização das escolas municipais multisseriadas.....	93
Figura 25 – Mapa territorial de Silveira Martins, com a localização da escola municipal multisseriada.....	95
Gráfico 2 - Distribuição da amplitude e abrangência de escolas em cada rede de ensino.....	97
Gráfico 3 - Quantidade de docentes lotados nas escolas multisseriadas em cada rede de ensino.....	98
Gráfico 4 - Municípios abarcados pela pesquisa, com as escolas participantes em cada rede de ensino.....	100
Gráfico 5 – Percentuais de eficiência (reflexo da moda), referentes à participação docente em ações de capacitação em cada rede de ensino.....	103
Gráfico 6 – Distribuição da média e desvio padrão da rede de São Pedro do Sul, no tema participação docente nas ações de formação continuada.....	105
Gráfico 7 – Percentuais de eficiência (reflexo da moda), referentes à variável participação docente no PNAIC e sua contribuição para a realidade da escola multisseriada.....	109
Gráfico 8 – Curva de distribuição da média e desvio padrão da rede estadual RS, no tema PNAIC.....	110
Gráfico 9 – Distribuição das áreas formativas abordadas nas capacitações em geral as redes públicas.....	115
Gráfico 10 – Curva de distribuição da média e desvio padrão da rede estadual RS, no tema eficiência das ações formativas.....	118
Gráfico 11 - Distribuição percentual das razões que levam os professores a participarem das ações formativas proporcionadas pelas redes de ensino.....	121
Gráfico 11A – Curva de oscilação do desvio padrão em torno da média, no tema motivação docente em participar das ações formativas, no conjunto de Santa Maria.....	123

Gráfico 12 - Temáticas ligadas às escolas com classes multisseriadas rurais, propostas nas ações formativas das redes de ensino.....	127
Gráfico 12A – Curva de oscilação do desvio padrão em torno da média, na temática ligada às escolas com classes multisseriadas rurais, propostas nas ações formativas em São Pedro do Sul.....	128
Gráfico 13 – Percentual dos fatores que influenciaram na presença docente nas ações de formação continuada.....	132
Gráfico 14 – Curva de oscilação do desvio padrão, para os fatores que influenciam a participação docente nas ações de formação continuada na rede estadual RS.....	134
Gráfico 15 – Distribuição percentual da contribuição das ações formativas oferecidas aos docentes para a melhoria do IDEB Escolar 2020 nas redes de ensino.....	137
Gráfico 16 – Curva de oscilação do desvio padrão em torno da média, em relação à contribuição das ações formativas para a melhoria do IDEB escolar em Quevedos.....	139
Gráfico 17 – Distribuição percentual da contribuição das ações formativas oferecidas aos docentes para a gestão e infraestrutura escolar nas redes de ensino.....	143
Gráfico 18 – Distribuição percentual de respostas referentes ao apoio prestado pelas redes de ensino em capacitações para a superação das dificuldades ocasionadas pela pandemia de Covid-19.....	147
Gráfico 19 – Curva de oscilação do desvio padrão em torno da média, em relação à eficiência no apoio do poder público às escolas multisseriadas rurais da rede de São Pedro do Sul para o enfrentamento da pandemia.....	149
Gráfico 20 – Distribuição percentual da contribuição das ações formativas oferecidas aos docentes para a relação e convívio social no ambiente escolar, nas diferentes redes de ensino.....	153
Gráfico 21 – Oscilação do desvio padrão em torno da média, em relação à eficiência das ações formativas pela rede de São Pedro do Sul para a variável relações e convívio social.....	155
Gráfico 22 - Inovações percebidas nas escolas a partir das ações formativas propostas pelas redes públicas.....	159
Gráfico 23 – Grau médio de eficiência alcançado pelas redes de ensino em cada dimensão.....	177

Gráfico 24 – Média das médias de cada dimensão da eficiência na rede Estadual RS....	236
Gráfico 25 – Média das médias de cada dimensão da eficiência na rede de Cacequi.....	238
Gráfico 26 – Média das médias de cada dimensão da eficiência na rede de Dilermando de Aguiar.....	240
Gráfico 27 – Média das médias de cada dimensão da eficiência na rede de Júlio de Castilhos.....	241
Gráfico 28 – Média das médias de cada dimensão da eficiência na rede de Quevedos...	243
Gráfico 29 – Média das médias de cada dimensão da eficiência na rede de Santa Maria.....	245
Gráfico 30 – Média das médias de cada dimensão da eficiência na rede de São Pedro do Sul.....	247
Gráfico 31 – Média das médias de cada dimensão da eficiência na rede Silveira Martins.....	249
Gráfico 32 – Média das médias de cada dimensão da eficiência por redes de ensino.....	250

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Amostra dos principais trabalhos recentes correlatos à proposta de pesquisa.....	29
Quadro 2 – Estudos sobre eficiência do investimento público na área de Educação.....	40
Quadro 3 – Relação de dimensões e variáveis de pesquisa que compõem a eficiência.....	72
Tabela 1 – Relação de equivalência de escalas para nota de cada resposta.....	73
Quadro 4 – Dimensões avaliadas, com suas variáveis e respectivos níveis de eficiência na forma de perguntas.....	74
Tabela 2 – Disposição dos resultados por questão nas redes de ensino.....	79
Tabela 3 – Abrangência do estudo, por rede de ensino, em relação ao universo de pesquisa.....	97
Tabela 4 – Participação dos professores em alguma formação continuada proposta pela rede pública.....	102
Tabela 5 – Participação docente no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e sua contribuição para a realidade da escola multisseriada.....	107
Tabela 6 – Ações (Áreas) Formativas Disponibilizadas aos Docentes da Escola pelo Poder Público, nos Últimos Dois Anos.....	113
Tabela 7 - Motivos que levam os professores a se capacitarem e quais alegados para não se capacitarem.....	120
Tabela 8 – Temáticas desenvolvidas exclusivamente para as escolas com classes multisseriadas rurais.....	125
Tabela 9 – Recursos oferecidos pela rede pública para a participação docente em formação continuada.....	130
Tabela 10– Avaliação das ações formativas quanto à contribuição para o IDEB da escola multisseriada.....	136
Tabela 11 – Avaliação das capacitações quanto à contribuição à gestão e infraestrutura escolar.....	142

Tabela 12 – Suporte prestado pelo poder público com ações de capacitação voltadas à superação da dificuldade ocasionada pela pandemia de Covid-19.....	146
Tabela 13 – Avaliação das capacitações quanto à contribuição às relações interpessoais e convívio social.....	152
Tabela 14 – Inovações percebidas na escola a partir das capacitações ofertadas aos professores.....	158
Quadro 5 – Respostas prestadas pelos participantes da rede Estadual RS.....	164
Quadro 6 – Respostas prestadas pelos participantes da rede municipal de Santa Maria.....	167
Tabela 15 – Caracterização das redes de ensino participantes da pesquisa.....	169
Quadro 7 – Esquematização da dimensão de eficiência Interação.....	170
Quadro 8 – Esquematização da dimensão de eficiência Dedicção.....	171
Quadro 9 – Esquematização da dimensão de eficiência Recursos.....	172
Quadro 10 – Esquematização da dimensão de eficiência Qualidade de Vida no Trabalho.....	174
Quadro 11 – Esquematização da dimensão de eficiência Inovações.....	174
Quadro 12 – Proposições apresentadas pelas escolas, na dimensão Inovações, quanto a críticas ou sugestões.....	175
Quadro 13 – Análise de cenário interno das escolas rede Estadual RS, por dimensões da eficiência quanto à formação continuada docente.....	179
Quadro 14 – Análise de cenário externo da rede Estadual RS, quanto à política de formação continuada docente de escolas multisseriadas rurais, na região de abrangência da 8ª CRE, com base no PEE.....	183
Quadro 15 – Análise de cenário interno das escolas rede de Cacequi, por dimensões da eficiência quanto à formação continuada docente.....	186
Quadro 16 – Análise de cenário externo da rede municipal de ensino de Cacequi, quanto à política de formação continuada docente de escolas multisseriadas rurais com base no PMECq.....	189
Quadro 17 – Análise de cenário interno das escolas rede de Dilermando de Aguiar, por dimensões da eficiência quanto à formação continuada docente.....	192
Quadro 18 – Análise de cenário externo da rede municipal de ensino de Dilermando de Aguiar, quanto à política de formação continuada docente de escolas multisseriadas rurais, com base no PMEDA.....	196
Quadro 19 – Análise de cenário interno das escolas rede de Julio de Castilhos, por	

dimensões da eficiência quanto à formação continuada docente.....	198
Quadro 20 – Análise de cenário externo da rede municipal de ensino de Julio de Castilhos, quanto à política de formação continuada docente de escolas multisseriadas rurais, com base no PMEJC.....	202
Quadro 21 – Análise de cenário interno das escolas rede de Quevedos, por dimensões da eficiência quanto à formação continuada docente.....	205
Quadro 22 – Análise de cenário externo da rede municipal de ensino de Quevedos, quanto à política de formação continuada docente de escolas multisseriadas rurais, com base no PMEQv.....	209
Quadro 23 – Análise de cenário interno das escolas rede de Santa Maria, por dimensões da eficiência quanto à formação continuada docente.....	211
Quadro 24 – Análise de cenário externo da rede municipal de Santa Maria, quanto à política de formação continuada docente de escolas multisseriadas rurais, com base no PMESM.....	216
Quadro 25 – Análise de cenário interno das escolas rede de São Pedro do Sul, por dimensões da eficiência quanto à formação continuada docente.....	219
Quadro 26 – Análise de cenário externo da rede municipal de São Pedro do Sul, quanto à política de formação continuada docente de escolas multisseriadas rurais, com base no PMESPS.....	223
Quadro 27 – Análise de cenário interno das escolas da rede de Silveira Martins, por dimensões da eficiência quanto à formação continuada docente.....	227
Quadro 28 – Análise de cenário externo da rede municipal de Silveira Martins, quanto à política de formação continuada docente de escolas multisseriadas rurais, com base no PMESvM.....	232

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
BNCFP	Base Nacional Comum de Formação de Professores
Cq	Cacequi (município), RS, Brasil
(8ª) CRE	8ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul
DA	Dilermando de Aguiar (município), RS, Brasil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores
DEA	Data Envelopment Analysis
DMU	Decision Making Units
GEPFICA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacionais de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JC	Júlio de Castilhos (município), RS, Brasil
Qv	Quevedos (município), RS, Brasil
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto (de um país)
PISA	Programme for International Student Assessment
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná (estado), Brasil
RS	Rio Grande do Sul (estado), Brasil
SM	Santa Maria (município), RS, Brasil
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
SPS	São Pedro do Sul (município), RS, Brasil
SvM	Silveira Martins (município), RS, Brasil
TI	Tecnologia da Informação
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	18
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	18
1.2 OBJETIVOS.....	20
1.3 JUSTIFICATIVA.....	21
2. INICIAÇÃO AO ESTADO DA ARTE: EFICIÊNCIA PÚBLICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CLASSES MULTISSERIADAS.....	26
3. EFICIÊNCIA COMO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL NAS POLÍTICAS DE ESTADO.....	31
4. ESTUDOS E INSTRUMENTOS DE EFICIÊNCIA EM RECURSOS PÚBLICOS.....	38
4.1 ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA DESCRITIVA PARA ESTUDOS QUANTITATIVOS: INSTRUMENTOS PARA ORÇAMENTO.....	43
5. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	46
6. ESCOLAS RURAIS COM CLASSES MULTISSERIADAS: REALIDADES E DILEMAS.....	53
7. CONTEXTOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	59
7.1 FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS.....	65
8. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	70
8.1 ABORDAGEM E TÉCNICAS DE PESQUISA.....	70
8.2 POPULAÇÃO, INSTRUMENTO DE COLETA E TRATAMENTO DE DADOS.....	72
8.3 RESULTADOS, ETAPAS, UNIVERSO E LIMITAÇÕES DE PESQUISA.....	81
8.4 DEFINIÇÃO DE EQUIVALÊNCIA DE TERMOS EMPREGADOS NA PESQUISA.....	84
9. CONTEXTO DAS REDES DE ENSINO AVALIADAS.....	85

9.1 REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL: ESTADUAL RS..	86
9.2 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CACEQUI.....	87
9.3 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DILERMANDO DE AGUIAR.....	88
9.4 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JÚLIO DE CASTILHOS.....	89
9.5 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE QUEVEDOS.....	90
9.6 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA.....	91
9.7 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PEDRO DO SUL.....	93
9.8 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SILVEIRA MARTINS.....	94
10 RESULTADOS A PARTIR DA PERSPECTIVA TÉCNICA: ANÁLISE POR DIMENSÕES DA EFICIÊNCIA.....	96
10.1 QUESTÕES DE CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS.....	96
10.2 QUESTÕES DA DIMENSÃO INTERAÇÃO.....	101
10.3 QUESTÕES DA DIMENSÃO DEDICAÇÃO.....	119
10.4 QUESTÕES DA DIMENSÃO RECURSOS.....	129
10.5 QUESTÕES DA DIMENSÃO QUALIDADE DE VIDA NO TRABAHO.....	144
10.6 QUESTÕES DA DIMENSÃO INOVAÇÃO.....	157
11 SINOPSE SOBRE A PERSPECTIVA TÉCNICA.....	168
12 RESULTADOS A PARTIR DA PERSPECTIVA POLÍTICA (ADMINISTRATIVA): ANÁLISE POR REDES DE ENSINO.....	178
12.1 REDE DE ENSINO ESTADUAL RS.....	179
12.2 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CACEQUI.....	185
12.3 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DILERMANDO DE AGUIAR.....	191
12.4 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JULIO DE CASTILHOS.....	197
12.5 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE QUEVEDOS.....	204
12.6 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA.....	211
12.7 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PEDRO DO SUL.....	218
12.8 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SILVEIRA MARTINS.....	226
13 SINOPSE DA PERSPECTIVA POLÍTICA.....	234
14 CONCLUSÃO.....	252
REFERÊNCIAS.....	260
APÊNDICE.....	269
ANEXOS.....	271

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

Atualmente, é possível perceber como o pensar formativo docente está cada vez mais presente nos debates e discussões de profissionais e sociedade organizada que buscam a qualidade da educação básica. Nesse contexto, ações ligadas à formação de professores também vêm ganhando força no setor público brasileiro, onde os órgãos da administração pública, frente à escassez de recursos financeiros, buscam alternativas para estimular estudos e atividades práticas voltadas à reflexão em torno da aprendizagem e do diagnóstico para o ensino da alfabetização, por meio de investimento na formação continuada de professores do ensino básico nas diferentes esferas do poder público, municipal e estadual.

No entanto, as atividades de formação continuada docente, muitas vezes, são apresentadas pelos governos de forma padronizada ou prescrita às escolas públicas de educação básica, de forma diversa da realidade escolar, sem distinguir as peculiaridades locais ou regionais, que muitas vezes são compostas por dificuldades de cunho cultural, econômico, infralogístico e social, principalmente no contexto de escolas com classes multisseriadas em ambiente rural, onde o professor geralmente assume um protagonismo de ação frente à superação desses desafios, sem o adequado preparo ou conhecimento prévio da realidade que se apresenta, também exigindo da gestão escolar um esforço singular na promoção de condições básicas para a superação das dificuldades.

Diante disso, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, local em que se originou esta pesquisa de tese, desenvolve ao longo de vários anos diversas ações de pesquisa e extensão em formação continuada docente com um olhar de construção coletiva, que emerge dos próprios profissionais de educação para si mesmos, de modo a propor uma base crítica-reflexiva inclusive na educação do campo, onde as políticas governamentais geralmente estão mais distantes no alcance de resultados. Nesse sentido, o GEPFICA estimula estudos que busquem aproximar o poder público daquelas escolas localizadas em comunidades interioranas em várias cidades do estado do Rio Grande do Sul, sendo o GEPFICA o lugar onde este pesquisador e demais membros junto com a coordenação desenvolveram conjuntamente

outras pesquisas já publicadas sobre o tema, servindo como uma fonte singular e contínua de inspiração para olhares peculiares sobre a educação do campo.

Logo se depreende que, para muitos pesquisadores, a perspectiva do desenvolvimento docente é tratado como crucial para a sustentação e o crescimento econômico e social no longo prazo, principalmente quando se estimula ações que busquem o desenvolvimento da educação básica, erradicação do analfabetismo e valorização de professores, como é o caso da maioria das atividades de formação continuada de professores do ensino básico, oferecidas pelo poder público. Um dos estudos de maior destaque nesse sentido é problematizado por Becker (1964), que enfatiza a importância da formação continuada do indivíduo ao longo da trajetória de trabalho para a busca do sucesso em objetivos e metas da organização; sucesso, segundo o autor, traduzido como eficiência do investimento aplicado, sendo um balizador da gestão administrativa do Estado.

Também nesse sentido, a administração pública federal brasileira criou o decreto 5.707/2006 que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), a qual pauta pelo desenvolvimento permanente de servidores públicos e, segundo Santos, Diniz e Roratto (2016), serve de referência a todas as esferas de poder, pois visa à adequação das competências dos servidores aos objetivos finalísticos de cada instituição, com a busca permanente pela melhoria da qualidade e o atendimento ao princípio da eficiência nos serviços públicos prestados ao cidadão. De acordo com Chiavenato (2014, p 55), “a eficiência é uma relação entre gastos e benefícios, ou seja, uma relação entre recursos aplicados por uma gestão e o produto final obtido: é a razão entre o esforço e o resultado, entre a despesa e a receita, entre o tempo empregado e o benefício resultante”.

A eficiência também é um princípio norteador das decisões e políticas públicas aplicadas ao setor público brasileiro, conforme prevê a Constituição Federal de 1988. De acordo com Roso (2020), ao propor como requisito da Administração Pública, o legislador fixou a eficiência à exigência da finalidade pública de construção do desenvolvimento humano, como um princípio instrumental do Estado social que está vinculado ao dever de felicidade das pessoas, que inclusive imputa à necessidade de alcance de uma solução ótima ou mais favorável nesse sentido, seja na decisão vinculada à lei quanto na discricionária.

Frente às ideias expostas a cerca da eficiência em ações ou programas de formação continuada de professores, torna-se necessária uma análise que leve em consideração o contexto peculiar de escolas com classes multisseriadas em ambiente rural, através da seguinte questão de pesquisa: Quais dimensões direcionadas à formação continuada de professores de escolas multisseriadas rurais demonstraram eficiência nas redes de ensino?

Ressalta-se por oportuno que a eficiência é o resultado da alocação de esforços e recursos, ligados a fatores controláveis pelo gestor como também daqueles fora do seu controle. Assim, como forma de antecipar a relação de aspectos controláveis e não controláveis, advêm algumas questões complementares para análise, tais como: O governo municipal oferece formação continuada mais adequada à realidade de docentes de escolas multisseriadas rurais do que o governo estadual, ou vice-versa? Quais aspectos influenciam na participação docente em ações de formação continuada? A(s) temática(s) sobre classes e multisseriadas e do campo foi(ram) priorizada(s) nas ações de formação continuada promovidas pelas redes de ensino? A eficiência é significada (ou percebida) nas escolas?

Nesse contexto, para responder a essas e outras questões, este estudo propõe-se a avaliar a eficiência das ações de formação continuada docente em escolas com classes multisseriadas rurais do setor público na região central do Rio Grande do Sul, nos anos de 2019 a 2020, classificando os resultados das redes de ensino em eficiente, ineficiente e parcialmente eficiente, por meio de um estudo de abordagem qualiquantitativa, com caráter descritivo e exploratório.

1.2 OBJETIVOS

O trabalho tem como objetivo geral: analisar e compreender se a formação continuada docente possui, ou não, eficiência em escolas multisseriadas rurais das esferas municipal e estadual localizadas na região central do Rio Grande do Sul, no sentido de adequação quanto ao contexto vivido pelos professores.

Já os objetivos específicos são:

- a) Ponderar o desempenho das dimensões de eficiência, com base na perspectiva técnica (estatística), com a definição de quais redes de ensino apresentam dispersão capaz de reduzir a eficiência;
- b) Identificar o desempenho geral das redes de ensino, através da perspectiva política (administrativa), com a identificação das redes públicas com melhor desempenho e quais apresentam pontos mais vulneráveis;
- c) Conferir a influência do tamanho da rede pública sobre a eficiência;
- d) Projetar uma visão de cenário externo de cada rede de ensino, com base no plano político e conjuntural.

1.3 JUSTIFICATIVA

Na década atual, diversas são as dificuldades que ainda são enfrentadas pelos professores que atuam em classes multisseriadas rurais, especialmente pela carência de políticas públicas adequadas a esse contexto. Em relação a isso, é importante destacar os escritos de Santos e Souza (2017), que relatam o fato de que, atualmente, poucas políticas públicas significativas têm sido implementadas com êxito na realidade das escolas multisseriadas. Em outro estudo, Souza et al (2016, p. 227) destacam que apesar da relevância social, já comprovada em diferentes pesquisas, as escolas multisseriadas não estão recebendo a atenção necessária por parte do Estado e continuam sendo “(...) abandonadas, ignoradas, invisibilizadas pelas políticas públicas que, assentadas em ideias modernizantes”, concebem essas escolas como “(...) uma anomalia do sistema escolar”.

Já Furtado (2004) afirma que o sistema de formação tradicional não fornece uma preparação específica aos professores para atuarem neste tipo de escola. Salles e Roos (2018) ressaltam que um dos problemas ligados ao baixo índice de desempenho de alunos em leitura e escrita nos anos iniciais, principalmente em escolas multisseriadas, pode estar ligado à ausência de continuidade na formação de professores alfabetizadores, a qual (quando há) geralmente ocorre de forma isolada, em curto espaço de tempo, mediante a realização de uma palestra ou evento específico, promovido pelas redes municipais ou estaduais de ensino.

No entanto, a importância de se realizar estudos nessa área é fundamental, pois como preconizam Druzian e Meurer (2013) “a temática das classes multisseriadas, além de ser um objeto de investigação quase inexplorado, sobrevive a mais de cem anos. Inclusive, adentrou no século XXI sem ser extinta pelas novas formas de organização escolar propostas pelas políticas públicas educacionais”.

Outro ponto a corroborar sobre a importância de se realizar estudos com essa temática pode ser observada na conclusão obtida pelo estudo desenvolvido por Sperandio (2016), que alega a existência de um grande desafio enfrentado pela maioria dos professores, especialmente no início da docência, que é trabalhar com turmas multisseriadas, considerando que durante seus respectivos processos de formação, tal realidade não foi abordada em nenhum espectro. Segundo Batalha (2017), trabalhos nessa área justificam-se também pelo desejo de pesquisadores na busca da valorização da educação do campo, das classes multisseriadas e pela compreensão da contribuição dos docentes na história da educação.

Assim sendo, a pesquisa busca compreender se as ações de formação continuada de professores, por meio de seus métodos, escolhas e objetivos de governos, proporcionam avanços à realidade dos saberes e fazeres pedagógicos daqueles docentes que exercem suas atividades em escolas multisseriadas rurais pois, como mostram alguns autores, as escolas nesse contexto continuam enfrentando dificuldades em função da desatenção do poder público frente as suas peculiaridades. Por isso, busca-se avaliar se as ações de capacitação atingiram eficiência percebida por seu público alvo ou se estão sendo desperdiçados recursos em ações com pouco ou nenhuma percepção positiva de seu público alvo, haja vista que o poder público em geral há anos possui limitação de recursos, passando por diferentes crises financeiras, que exigem maior zelo, economicidade e objetividade na aplicação de recursos. Com isso, espera-se identificar se a capacitação docente proposta pelas redes de ensino atende às realidades de professores de escolas multisseriadas rurais.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 declarou a eficiência como um dos balizadores para as ações promovidas pelo poder público de todas as esferas, pois objetiva a prestação de serviços com qualidade visando atender os anseios da sociedade, de forma a atenuar os rígidos controles de uma gestão pública burocrática. De acordo com Arretche (2009) “a avaliação da eficiência é, possivelmente, hoje a mais necessária e mais urgente de ser desenvolvida”. A autora elenca ainda que a eficiência é um objetivo democrático, já que a aplicação dos recursos públicos deve ocorrer com racionalidade, probidade e competência para se estabelecer a confiança da sociedade no Estado.

No que diz respeito à escolha da região central do estado do Rio Grande do Sul (RS) para a realização da pesquisa, além por sua amplitude de abrangência, ocorreu pelo fato de que diversas escolas de ambiente rural tiveram suas atividades encerradas pelo poder público nos últimos anos, mostrando de alguma forma que elas poderiam não ter demanda suficiente de alunos ou não eram viáveis para o investimento de recursos públicos. Isso revela a dificuldade que os governos têm de compreender as peculiaridades nesse meio e de conseguir desenvolver políticas públicas ligadas à valorização da educação no ambiente rural, e desse modo acaba por ratificar as conclusões de diversos autores nesse sentido. Destaca-se que o critério desta pesquisa para a definição de municípios que compõem a região central do RS é baseado na divisão estadual das coordenadorias regionais de educação, sendo a região central do estado abarcada pela 8ª Coordenadoria Regional de Educação (8ª CRE), que possui 23 municípios sob sua égide: Cacequi, Dilermando de Aguiar, Faxinal do Soturno, Formigueiro, Itaara, Ivorá, Jaguari, Julio de Castilhos, Mata, Nova Esperança do Sul, Nova Palma, Pinhal Grande, Quevedos, Santa Maria, São Francisco de Assis, São João do Polêsine,

São Martinho da Serra, São Pedro do Sul, São Sepé, São Vicente do Sul, Silveira Martins, Toropi e Vila Nova do Sul. No mapa constante na figura 1, é possível observar a abrangência territorial da região central do estado, em que a 8ª CRE possui atuação.

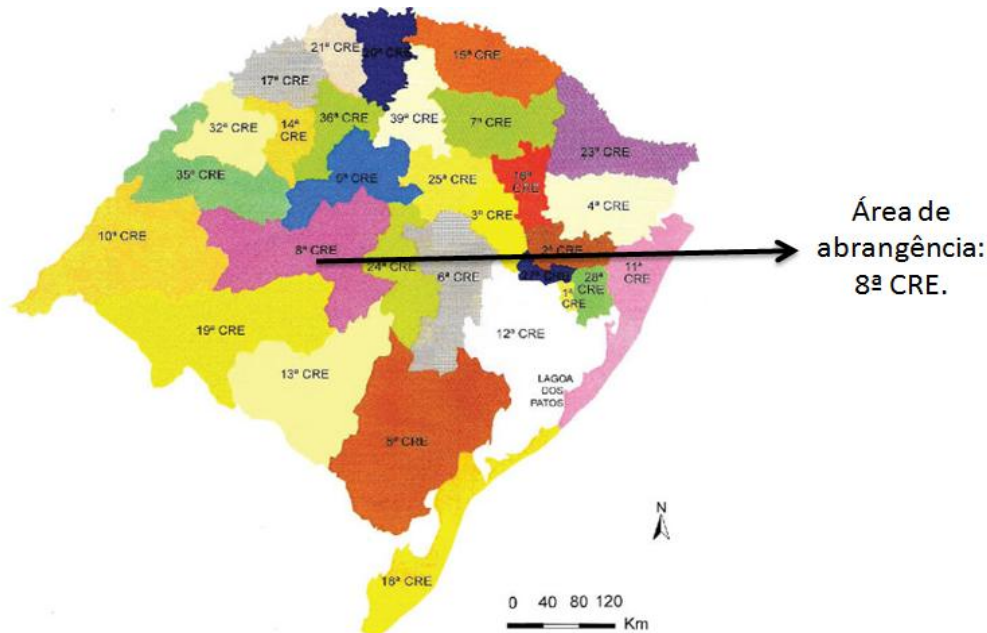


Figura 1 – Mapa de abrangência territorial da 8ª CRE na região central do RS.
Fonte: NTE/Bagé: www.ntebage13cre/historico.html

Embora a 8ª CRE seja responsável apenas pelas escolas de esfera estadual, optou-se também em realizar o estudo nas escolas da esfera municipal, na mesma área de abrangência, haja vista a similaridade dos perfis cultural, econômico e social dos municípios que compõem a região, conforme demonstra a classificação adotada pelo poder público estadual na divisão em coordenadorias regionais. Dessa forma, acredita-se que essa semelhança de perfis, quando avaliada em escolas de diferentes esferas do poder público na mesma região, e sob diferentes orçamentos de gestão, pode proporcionar resultados ainda mais relevantes para o estudo de eficiência na área de Educação, considerando também o significativo tamanho da região.

É importante ressaltar também nesse sentido a conclusão obtida pelo estudo de Farias e Antunes (2014, p. 113), as quais afirmam que “é possível perceber na região central do Rio Grande do Sul um distanciamento entre o urbano e o rural, e a dificuldade das escolas e dos profissionais do meio rural em estabelecerem uma relação de complementaridade entre as experiências urbanas e rurais.” Outro estudo posterior desenvolvido por Groff (2016) revela que a região central do Rio Grande do Sul passou por um processo de desterritorialização acentuada no meio educacional rural. Conforme o autor, ao longo dos

últimos anos, as escolas foram sendo gradativamente desativadas e as crianças foram deslocadas de seus territórios em que residem (ou residiam), migrando para o meio urbano. Esses estudantes que permaneceram no campo passaram a utilizar diariamente o transporte escolar, que conduz os alunos para escolas localizadas no centro urbano. Logo, a partir do que revelam os estudos de Farias e Antunes (2012) e Groff (2016), observa-se que a região central do Rio Grande do Sul pode representar um significativo manancial para um estudo de campo voltado ao segmento das escolas multisseriadas rurais, haja vista que as mudanças ocorridas nos últimos anos trazem à tona a necessidade de se observar com atenção as políticas públicas desenvolvidas nessa região, que podem ter sido desajustadas ao bem estar social e educacional dos habitantes do campo e pouco debatidas pela sociedade.

Somado a isso, o presente estudo pode proporcionar subsídios no embasamento de autoridades e agentes educacionais quanto a tomadas de decisão no sentido de (re)direcionamento de políticas públicas e metas nas escolas multisseriadas rurais, de modo a não infringir a Lei n. 12.960/2014, em seu artigo 28.

Art. 28. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará sempre a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014).

Logo, a presente pesquisa pode contribuir com um maior conhecimento sobre as condições vividas pelos professores e o alinhamento das políticas de formação docente na superação de adversidades, pois o diagnóstico de realidades escolares pode orientar na prevenção do encerramento das atividades escolares ou embasar gestores no cumprimento da referida legislação. Diante disso, surge a colaboração desta pesquisa na difusão de conhecimento técnico-científico sobre esse tema, diante das realidades pesquisadas.

Ademais, pelo fato de estudo ser desenvolvido na área de abrangência da 8ª CRE, sediada em Santa Maria/RS, na região central do Rio Grande do Sul, local onde inclusive localiza-se o Programa de Pós-Graduação em Educação, no campus sede da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), garante-se a viabilidade operacional do estudo, além de se buscar uma contribuição para a própria UFSM, visto que no respectivo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2016-2025), consta o papel da instituição (por meio de seus alunos, servidores ou grupos de pesquisa) na promoção de estudos de ensino, pesquisa e/ou extensão para o diagnóstico de realidades, orientação e promoção de políticas públicas de desenvolvimento na sua área de abrangência. Assim espera-se que o Grupo de Estudos e

Pesquisa em Formação Inicial, Continuada e Alfabetização, onde a presente pesquisa está inserida e vem sendo conduzida ao longo dos últimos anos, possa também colaborar ainda mais para avanços no contexto regional, cumprindo seu papel institucional declarado no PDI da UFSM.

Outro ponto a ressaltar diz respeito à afinidade deste pesquisador com assuntos ligados à eficiência e capacitação profissional no setor público, haja vista a experiência deste pesquisador pela própria formação acadêmica ligada às áreas econômica e administrativa, bem como a atuação enquanto servidor público técnico-administrativo de nível superior da UFSM, lotado no Centro de Educação, e enquanto docente em instituições particulares de ensino superior, onde ministra aulas em cursos de graduação e pós-graduação. Pela experiência acadêmica e profissional foi possível verificar que nem sempre as ações de formação continuada desenvolvidas pelo poder público em geral atendiam ao contexto de atuação dos servidores públicos, os quais, por isso, não demonstravam interesse naquilo que era oferecido pelo órgão público nesse sentido, por acreditar que as ações formativas estavam desalinhadas à dinâmica e contexto do ambiente de trabalho. No entanto, alguns gestores públicos insistiam em ofertar tais ações de aperfeiçoamento profissional em local de trabalho ou fora dele, sem levar em conta o alinhamento de objetivos entre servidores, a administração e o interesse público, de modo a não demonstrarem preocupação com a disponibilização de recursos em ações formativas desajustadas ao contexto e propósitos institucionais. Na expectativa de buscar compreender tal cenário, este pesquisador ingressou em 2016 no GEPFICA, coordenado pela professora Helenise Sangoi Antunes, que pela sua notável experiência docente e como gestora pública, permitiu a este pesquisador explorar nuances a cerca da temática levantada e assim viabilizar artigos publicados em eventos, revistas e capítulos de livros, de caráter nacional e internacional, que pudessem trazer como enfoque a mescla de eficiência no investimento público, formação profissional e escolas multisseriadas.

A relação acadêmica e profissional deste pesquisador na promoção de atividades ligadas ao tema desta pesquisa junto ao GEPFICA pode ser conferida na figura 2, que ilustra a interação deste pesquisador com a coordenadora do GPEFICA, em uma atividade de capacitação profissional desenvolvida pelo grupo de pesquisa em consonância com a direção do Centro de Educação, voltada a servidores docentes e técnico-administrativos da UFSM. Na legenda, a partir da direita: professora Helenise Sangoi Antunes, aluno e servidor Rodrigo Roratto, Instrutor da Escola de Administração Fazendária Rodrigo Costa Rodrigues e o servidor João Cleber Lima Soares.



Figura 2 – Participação de servidores públicos em curso de capacitação promovido pela coordenação do GEPFICA e direção do Centro de Educação em 2015.

Fonte: <https://www.gov.br/cgu/pt-br/governo-aberto/noticias/2015/universidade-federal-de-santa-maria-apresenta-ferramenta-inovadora-de-controle-orcamentario>

Salienta-se, por fim, que a análise da eficiência da formação continuada percebida nas escolas também não foi profundamente tratada em trabalhos anteriores. Por essas razões, esta pesquisa apresenta uma temática diferenciada, com características inovadoras para a área da Educação, ao adotar uma visão peculiar sobre a avaliação do princípio da eficiência nas ações governamentais de formação continuada docente em escolas multisseriadas rurais, ao analisar o alcance da eficiência na visão docente, alvo das ações, não sendo encontrados estudos anteriores publicados com esse enfoque no segmento pesquisado.

2 INICIAÇÃO AO ESTADO DA ARTE: EFICIÊNCIA PÚBLICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CLASSES MULTISSERIADAS

A realização de estudos voltados ao relato de práticas docentes tem sido o foco predominante no campo da Educação no contexto de escolas com classes multisseriadas rurais. Porém, os poucos estudos que envolvam a análise de eficiência pública em capacitação ou formação continuada de servidores públicos são exclusivamente ligados às ciências da economia e administração. Logo, não foi possível identificar na teoria a combinação concomitante dos temas eficiência pública, formação docente e classes multisseriadas rurais

em um único estudo realizado anteriormente. Os trabalhos anteriores que mais se assemelham ao tema desta pesquisa apenas tangenciaram ou sugeriram combinações nesse sentido, mas com enfoques distintos.

Dessa forma, utilizou-se a sistematização e a análise de conceitos e produções científicas para o delineamento do estado da arte, a fim de permitir a identificação de lacunas que ainda existam no campo científico, ligadas ao foco da pesquisa, conforme apura Romanowski e Ens (2006, p. 41):

Um estado da arte pode constituir-se em levantamento do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos de análises de pesquisas, avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada, como em Brandão (1985). Pode, também, estabelecer relação com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição de parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área, segundo Rocha (1999). Pode, ainda, verificar na multiplicidade e pluralidade de enfoques e perspectivas, indicativos para estabelecer e resolver as problemáticas históricas, como no caso do fracasso da escola na alfabetização, como propõem Soares e Maciel (1999). Igualmente, torna possível reconhecer a importância da investigação, os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, as restrições e ‘ilhas’ de disseminação sobre formação de professores na América Latina como propôs Messina (1998) .

Diante disso, de acordo com Ferreira (2002), conclui-se que o estado da arte busca identificar que teorias estão sendo construídas sobre determinado assunto, quais procedimentos de pesquisa são empregados para essa construção, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, que referenciais teóricos se utilizam para embasar as pesquisas e qual sua contribuição científica e social. Portanto, o estado da arte permite um levantamento, mapeamento e análise do que se produz considerando áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção.

Segundo Soares e Maciel (2000, p. 04), num estado da arte é necessário considerar termos ou “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”. Já Medeiros e Dias (2015) citam como exemplo que, para realizar um estado da arte sobre o um termo qualquer na área de Educação, não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, visto que são necessários também estudos sobre as produções em congressos na área e publicações em periódicos acadêmicos, haja vista que pesquisadores da Educação utilizam diversos segmentos e formas de difusão de estudos científicos. Ainda segundo os autores, o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema pesquisado é denominado de estado do

conhecimento. Para Medeiros e Dias (2015), o estado do conhecimento geralmente antecede o estado da arte, pois à medida que aumenta o interesse do pesquisador pelo tema e pela descoberta de lacunas científicas, aumenta a amplitude do campo de pesquisa que envolve o tema estudado.

No intuito de se iniciar uma avaliação sobre o estado do conhecimento sobre o tema desta pesquisa, em busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, para o descritor formação de professores, foram encontradas 11.565 teses e dissertações publicadas entre 2014 a 2020, sendo 217 trabalhos oriundos do PPGE da UFSM. Já para o descritor classes multisseriadas foram encontradas 77 teses e dissertações publicadas entre 2014 e 2020, sendo 4 oriundas do PPGE da UFSM. Em relação ao descritor eficiência do investimento público foram encontradas 264 teses e dissertações publicadas nos anos de 2014 a 2020, sendo apenas um trabalho oriundo da UFSM nesse período, no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas.

Segundo Batalha (2017), há um número significativo de artigos publicados em congressos e periódicos científicos, teses e dissertações recentes na área de Educação que apresentam principalmente resultados sobre relatos de práticas ou experiências pedagógicas, formação inicial docente, histórias de vida, políticas de gestão escolar, ensino de língua estrangeira, identidade e profissionalização docente no contexto das classes multisseriadas rurais. Contudo, de acordo com a autora, recentes e (ainda) minoritárias são as pesquisas voltadas à formação continuada docente quando comparados aos demais temas no ambiente rural, pois historicamente os professores dessas escolas são conhecidos como “leigos”, sem a habilitação específica, sendo que isso pode justificar o baixo quantitativo de estudos abordando a formação continuada docente em classes com multisseriação.

Nesse contexto, Raimundo e Fagundes (2018) afirmam que, em sua pesquisa sobre o estado da arte referente à formação de professores entre os anos de 2001 e 2016, o tema formação inicial foi o mais pesquisado no período, sendo a formação continuada docente um tema com menor número de pesquisas realizadas durante o mesmo período. Os autores ainda destacam que os três principais assuntos abordados quanto ao tema formação docente foram: políticas, tecnologias e educação à distância.

Para o tema classes multisseriadas (ou escolas com classes multisseriadas ou escolas multisseriadas rurais), Santos e Souza (2014) observaram a escassez de estudos sobre o tema no Brasil, com uma enorme pulverização de referências teóricas, que indicam uma dificuldade do campo de pesquisa: a ausência de trabalhos que teorizem detidamente sobre o tema. Ribeiro e Araújo (2019) ratificam a conclusão de Santos e Souza (2014), ao

complementarem mostrando em seu estudo sobre o estado da arte relativo às classes multisseriadas (ou escolas multisseriadas) que nenhum dos trabalhos pesquisados por eles entre os anos de 2011 e 2016 trazia discussões detalhadas sobre a temática investigada e nem constava em plataformas de publicações internacionais qualificadas cientificamente.

Já para o tema eficiência governamental ou de políticas públicas (ou investimento público), Siqueira et al. (2020) alegam que os trabalhos voltados a esse tema, quando analisados no segmento dos municípios, evidenciam variáveis endógenas como essenciais ao desempenho da gestão municipal. Uma das principais variáveis identificadas bastante comum nesses estudos é o porte do município, evidenciando que existe ganho de escala na gestão pública municipal quando o tamanho do município é considerado no estudo, em relação à disponibilidade e aplicação dos recursos orçamentários em determinado programa ou ação governamental. Outra variável que influencia na eficiência do gasto público é o nível educacional da população que, devido ao maior esclarecimento ou acesso à informação, cobra dos governantes melhores serviços públicos. Ainda segundo os autores, observou-se na teoria pertinente que a aplicação de técnicas matemáticas ou com abordagem quantitativa é predominante para o cálculo e identificação da eficiência do investimento municipal em políticas públicas nas mais diversas áreas, em detrimento de estudos com enfoque qualitativo para a análise da eficiência.

Quanto ao estado da arte, os principais estudos recentes nacionais e internacionais (compostos por artigos em congressos ou periódicos, dissertações, teses e capítulos de livros), nos últimos cinco anos, que buscaram evidenciar questões ligadas a políticas públicas de formação continuada no serviço público, mais alinhadas aos descritores temáticos adotados nesta pesquisa, são aqueles apresentados resumidamente no quadro 1.

Quadro 1 – Amostra dos principais trabalhos recentes correlatos à proposta de pesquisa.

Autor/ano de publicação	Descritor temático	Foco de pesquisa
Martins e Morais (2021)	Formação de professores/Classes multisseriadas	Pesquisa feita em Santa Catarina sobre a formação continuada de professores para atuarem em classes multisseriadas
Antunes et al. (2019)	Formação de professores/Classes multisseriadas	Resultados de uma pesquisa sobre formação continuada de professores de classes multisseriadas rurais.
Francisco (2019)	Eficiência do investimento público	Eficiência do investimento público no financiamento da pesquisa científica em universidades.
Rahman et al. (2019)	Formação de professores/Classes multisseriadas	Relação entre qualidade do trabalho e satisfação docente após capacitação recebida em escolas do campo na Malásia

Roratto (2019)	Eficiência do investimento público/Formação de professores	Eficiência do investimento aplicado por instituição pública na formação continuada de professores do ensino técnico federal.
Antunes, Roos e Fioreze (2018)	Formação de professores	Impactos de política de formação continuada no desempenho docente.
Gelocha, Dalla Corte e Dolwitsch (2018)	Formação de professores	Avaliação dos limites de políticas públicas voltadas à formação continuada.
Borges-Matias et. al (2018)	Eficiência do investimento público	Avalia o nível de gasto em educação municipal em relação à eficiência na promoção de educação básica
Nunes e Bezerra (2018)	Formação de professores/Classes multisseriadas	Análise de práticas pedagógicas na formação docente em classes multisseriadas rurais.
Pereira e Macêdo (2018)	Classes multisseriadas	Compreensão de estratégias pedagógicas de professores em escolas multisseriadas.
Agua, Brichi e Zapata (2017)	Formação de professores	Resultados de pesquisa em formação continuada de professores.
Batalha (2017)	Formação de professores	Gerações e histórias de vida como contribuição na formação continuada docente.
Lourenço et. al (2017)	Eficiência de investimento público	Avalia a eficiência técnica dos 250 maiores municípios quanto à educação básica.
Santos Casaña (2017)	Formação de professores/ Classes multisseriadas	Pedagogia rural e suas implicações na formação docente em classes multisseriadas rurais no Uruguai.
Gonçalves e Hayashi (2016)	Classes multisseriadas	Identificação de barreiras ao trabalho docente em escolas multisseriadas rurais.
Ribas (2016)	Formação de professores/Classes multisseriadas	Papel da experiência profissional na formação continuada docente em classes multisseriadas.
Santos, Diniz e Roratto (2016)	Eficiência do investimento público	Eficiência do gasto público em demandas de capacitação de servidores públicos.
Melo (2015)	Formação de professores	Pesquisa sobre impactos da formação continuada docente na vida escolar.
Moreto (2015)	Formação de professores/Classes multisseriadas	Avaliação das gerações docentes na formação de professores de escolas multisseriadas.
Rech, Dolwitsch e Gelocha (2015)	Formação de professores/Classes multisseriadas	Resultados de pesquisa sobre formação continuada em escolas multisseriadas rurais.
Janata e Anhaia (2015)	Formação de professores/Classes multisseriadas	Pesquisa sobre formação docente de classes multisseriadas e seu alinhamento ao contexto escolar rural.
Souza, Nogueira e Melim (2015)	Formação de professores	Análise de pressupostos teóricos de programas de formação continuada docente
Wissmann (2015)	Eficiência do investimento público	Verificação da eficiência do gasto público com o ensino fundamental para a melhoria do IDEB municipal.

Com a amostra apresentada no quadro 1, que terá os seus desdobramentos detalhados nos próximos capítulos, além de apresentar uma ideia de que o assunto tratado continua atual e ainda com uma solução incompleta quanto ao problema levantado nesta pesquisa, pretende-se iniciar uma familiarização com o percurso de mapeamento daquilo que

já foi produzido no campo teórico recente. Porém, ressalta-se que outros trabalhos publicados há mais de cinco anos (e não menos importantes) também foram desenvolvidos com enfoque semelhante àqueles constantes no quadro 1, e que serão apresentados e detalhados também no decorrer dos próximos capítulos.

3 EFICIÊNCIA COMO PRINCÍPIO FUNDAMENTAL NAS POLÍTICAS DE ESTADO

No decorrer de vários anos, o Brasil passou por diversas reformas administrativas de gestão, as quais buscavam adaptar o papel do Estado às dinâmicas econômica e social de cada período, criando uma gestão pública gerencial mais moderna e atenta aos anseios da sociedade. Conforme Góes (2010, p. 10), a gestão pública

[...] compreende toda a atividade de administração da coisa pública, seja, por pessoas de Direito Público, seja por pessoas de Direito Privado concessionárias de serviços públicos ou atuando em regime de parceria com o Poder Público (as parcerias público-privadas) ou até pelas organizações não-governamentais.

Segundo Bresser Pereira (1998), a gestão pública gerencial surge em virtude da necessidade de redefinição das funções do Estado e da sua burocracia frente ao fenômeno da globalização e da crise do Estado na década de 1980, que trouxe à tona a temática da eficiência no alcance dos resultados frente aos desafios e exigências que se apresentam ao poder público. Para isso, segundo o autor, a eficiência torna-se exigência legal em uma nação que pretende buscar o desenvolvimento na sua plenitude, visto que, apesar de fazer apenas aquilo que é previsto em lei, cabe ao poder público atender todas as demandas sociais.

Nesse sentido, a Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1988 discriminou a eficiência como um princípio norteador do serviço público, através do seguinte texto: “A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência”. Já a Lei n. 9.784, de 29.1.1999, que regula o processo administrativo no âmbito federal, também inseriu a eficiência como um dos princípios fundamentais da administração pública, juntamente com outros princípios já existentes no ordenamento jurídico, como o princípio da finalidade e do interesse público.

Para Moraes (2004), o princípio da eficiência é aquele que impõe ao poder público e seus agentes a persecução do bem comum, através do exercício de suas competências de maneira imparcial, transparente, participativa, eficaz, sem burocracia e sempre visando a qualidade, com a adoção de critérios legais e morais necessários para maior aproveitamento possível dos recursos públicos, e assim evitar desperdícios e garantir uma maior rentabilidade social. Em complemento, Medauar (2010) preconiza que a eficiência contrapõe-se à lentidão, ao descaso, à negligência, à omissão – características habituais do serviço público brasileiro, com raras exceções.

Já Meirelles (2006), alega que a eficiência é um princípio que impõe a todo membro da Administração Pública direta e indireta realizar suas atividades com presteza, perfeição e rendimento funcional. Ainda segundo o autor, ela é o mais moderno princípio da função administrativa governamental, que já não se contenta em ser desempenhada apenas com legalidade, impessoalidade e publicidade, exigindo resultados positivos para o serviço público e satisfatório atendimento das demandas da sociedade. Meirelles (2006) ainda aponta que o gestor público não pode furtar-se ao princípio da eficiência, pois a própria Constituição Federal de 1988 apresenta exemplos de ações que levam na direção da eficiência, tais como: artigo 37, parágrafo 3º (garantia da avaliação dos serviços pelo cidadão, de forma periódica com vistas à qualidade dos serviços); artigo 39, parágrafo 2º (incentivo à capacitação de servidores e melhoria dos serviços) e parágrafo 7º (zelar pela qualidade e produtividade com racionalidade de recursos). A figura 3 ilustra os exemplos trazidos por Meirelles (2006).



Figura 3 – Formas de alcance da eficiência previstos na Constituição Federal (1988).
Fonte: elaborado pelo próprio autor, com base em Meireles (2006).

Burgarin (2001, p. 240) alia o princípio da eficiência à economicidade na promoção de políticas públicas, pois o gestor público deve

[...] por meio de um comportamento ativo, criativo e desburocratizante tornar possível, de um lado, a eficiência por parte do servidor, e a economicidade como resultado das atividades, impondo-se o exame das relações custo/benefício nos processos administrativos que levam a decisões, especialmente as de maior amplitude, a fim de se aquilatar a economicidade das escolhas entre diversos caminhos propostos para a solução do problema, para a implementação da decisão.

Na visão de Flesch (2015), a eficiência observada como um princípio constitucional no ordenamento jurídico brasileiro não possui conteúdo conceitual bem definido, mas segue um parâmetro mínimo de vetores axiológicos, constituídos em finalidades básicas: a satisfação das necessidades dos usuários dos serviços públicos, o atendimento às necessidades sociais e seu consequente bem comum, a legitimação da dignidade humana e a satisfação da sociedade pela promoção de políticas públicas. Tais finalidades, segundo o autor, acabam sendo características inerentes a uma administração pública democrática e garantidora de uma sociedade plural e harmônica.

Para Gabardo (2017), a eficiência pregada pela ciência da Administração (fazer a coisa certa sem desperdício) é uma especificação do princípio da eficiência do Estado, o qual é teorizado pela ciência do Direito (hermenêutica dos deveres do Estado), com implicações em todas as funções estatais, que também devem ser avaliadas pela ótica da eficiência apurada na ciência da Economia (custo/benefício da ação empreendida), pois partem da exigência de desenvolvimento humano e econômico como um princípio instrumental do Estado social, que está vinculado ao dever objetivo de felicidade das pessoas, com o maior alcance possível (eficiente). Em suma, conforme o autor, a eficiência preconizada na Administração, Economia e Direito são interrelacionadas e complementares entre si, em que para além de seus pressupostos, seria possível asseverar a eficiência como um dos fundamentos da Filosofia do Estado e Antropologia de Governo, inserindo-se em temáticas como a da legitimidade do poder e da governabilidade em políticas públicas. Dessa forma, ainda de acordo com o autor, a eficiência torna-se um campo muito fértil de interpretações ou conclusões, cada uma com suas razões e justificativas em diferentes segmentos sociais, econômicos e governamentais.

Gabardo (2017) também salienta que a inclusão constitucional do princípio da eficiência foi recebida com desconfiança pela doutrina administrativista brasileira, marcada por uma posição crítica quanto ao ideário neoliberal da reforma administrativa. Entretanto, a

ideologia que possa tê-lo colocado na pauta política do Congresso Nacional não é relevante para a sua compreensão jurídica dogmática. O princípio da eficiência deve ser interpretado, portanto, no contexto sistemático de um constitucionalismo do Estado social, que no geral tem sido compreendido pela doutrina – mediante a necessidade de uma interpretação conforme à Constituição. Os demais princípios constitucionais da Administração Pública foram positivados em textos escritos após longo período de amadurecimento na doutrina do Direito (nacional e comparada), na jurisprudência e nas práticas administrativas. A eficiência não possuía tal respaldo científico ou cultural enquanto categoria jurídica (ainda que já constasse de alguns textos legais europeus). Sua inclusão decorreu de uma proposição de profissionais de outras áreas do conhecimento (como Economia e Administração). Este foi um segundo motivo complicador no processo de sua recepção científica e jurisprudencial.

Ocorre que, paulatinamente, o princípio passou a ser tratado pelos juristas e aplicado pelo Poder Judiciário, além de servir como fonte inspiradora de outras normas jurídicas. Apesar de falta de maturidade científica e das naturais dificuldades de sua aplicabilidade prática, o princípio da eficiência deve ser (e tem sido) compreendido com igual natureza jurídica, hierarquia normativa e densidade axiológica que os demais princípios da Administração Pública brasileira são tratados (GABARDO, 2017).

Um dos autores mais conhecidos das ciências administrativas, Maximiano (2019) afirma que o conceito de eficiência refere-se a produzir corretamente ou com características de maior qualidade, utilizando os recursos disponíveis da melhor forma possível, produtivamente, sem desperdício, possibilitando a criação de qualidade naquilo que se faz e o atendimento da necessidade identificada. O autor também salienta que um gestor ou grupo eficiente é aquele que executa suas tarefas com maestria, buscando entregar o que foi solicitado sem retrabalhos, conforme padrões ou boas práticas, dentro das restrições acordadas, de forma a otimizar a aplicação dos recursos humanos, financeiros e materiais disponíveis para seus projetos. Ainda segundo o autor, a formação continuada do indivíduo e sua equipe é essencial para isso, mas também precisa estar adequada em seu propósito e contexto de atuação.

Para Lima (2007, p. 7) a eficiência consiste em “organizar racionalmente as operações do processo, de forma a empregar da melhor forma possível os recursos disponíveis: tempo, dinheiro, conhecimento, energia, instalações, equipamentos e comportamento”. O autor ainda afirma que fazer as coisas de modo certo é ser eficiente. Isto é, fazer o máximo com os recursos disponíveis tem relação com a produtividade, qualidade e

excelência dos relacionamentos, internos e externos, na entrega de um resultado a seu destinatário.

Já para Gordon, Gordon e Morse (1973), que influenciaram diversos autores contemporâneos das ciências econômicas e administrativas, a eficiência precisa ser impulsionada e percebida por todos os membros da organização, a partir do gestor, uma vez que envolve alguns aspectos críticos de sensibilização, utilizados em pesquisas nas ciências administrativas. Tais aspectos podem ser identificados na figura 4, a seguir.

Fatores que impulsionam em direção a um maior grau de eficiência	Fatores que impulsionam em direção a um menor grau de eficiência
<ul style="list-style-type: none"> ● Presença e discussão com os superiores administrativos. ● Certo isolamento para o trabalho individual. ● Interação com pessoas de outras áreas para consultas. ● Dedicção de pelo menos 50% do tempo em uma atividade ou projeto. ● Conflitos e discussões sobre o conteúdo das atividades. ● Pequeno número de atividades. ● Limitação e carência de recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ausência de supervisão. ● Falta de isolamento para o trabalho individual. ● Falta total de integração entre as áreas. ● Dedicção de menos de 50% a atividade ou projeto. ● Conflitos e discussões centralizados nas pessoas e seu comportamento. ● Exagerado número de atividades. ● Abundância de recursos financeiros.

EFICIENCIA DO SUBSISTEMA DE PROJETOS

Figura 4 – Fatores que impulsionam para o aumento e redução da eficiência
Fonte: Gordon, Gordon e Morse (1973).

Já Chiavenato (2014) propõe uma reinterpretação a cerca da eficiência percebida por Gordon, Gordon e Morse (1973), ao considerar que a base para a eficiência constitui-se nas seguintes dimensões: a dedicação do indivíduo para levá-lo e mantê-lo no propósito, a interação na participação com outros membros da organização envolvidos no propósito, disponibilidade de recursos e sua acessibilidade para o alcance do objetivo, qualidade de vida no ambiente de trabalho pelas tarefas desempenhadas, e inovações trazidas para o alcance do objetivo e aquelas geradas a partir dele.

Esses aspectos trazidos por Chiavenato (2014) com base em Gordon, Gordon e Morse (1973), com seus respectivos desdobramentos, são elementos-chave para o alcance da eficiência, devendo ser conhecidos por aquele que exerce a gestão. A figura 5 apresenta o detalhamento dos fatores de eficiência preconizados por Chiavenato (2014), baseado em Gordon, Gordon e Morse (1973).

Fatores que impulsionam a eficiência	Descrição dos fatores
• Dedicação	Comprometimento individual e foco no objetivo a ser alcançado
• Interação e participação	Envolvimento nas discussões com outros membros
• Recursos	Disponibilidade de materiais, dinheiro, pessoas e tempo
• Qualidade de vida	Satisfação com as tarefas e desafios do trabalho
• Inovações	Resultados oriundos do trabalho em prol do objetivo a ser alcançado

Figura 5 – Fatores de sensibilização que impulsionam a eficiência, segundo Chiavenato (2014, com base em Gordon, Gordon e Morse, 1973 - adaptado).

Fonte: o próprio autor.

Embora alguns autores preconizem que a eficiência precisa ser refletida em números vantajosos para uma organização (como em Lima, 2007, e Maximiano, 2019), a partir da visão de Gordon, Gordon e Morse (1973) e Chiavenato (2014), a eficiência passa a ser observada em uma perspectiva mais humanizada no âmbito das relações mercadológica, empresarial e governamental, amenizando o pragmatismo quantitativo inerente as suas próprias características. Alhures, essas características pragmáticas da eficiência seriam as seguintes: racionalização, produtividade, economicidade e celeridade, sendo que as três últimas são consequências da primeira (Gabardo, 2017).

Salienta-se que estudos já realizados com base na visão de uma perspectiva percebida de Gordon, Gordon e Morse (1973), complementada por Chiavenato (2014), acabam por serem utilizados pelas áreas de economia e administração em pesquisas com enfoque sobre gestão de pessoas, microeconomia (economia de empresas ou negócios), satisfação de funcionários e marketing interno (ou endomarketing), não sendo direcionadas para avaliação da eficiência em si própria ou com enfoque governamental, haja vista que pelo seu caráter subjetivo tende a ser preterida por pesquisadores que estudam a administração

pública, que influenciados pela precisão e praticidade numérica (caráter objetivo), praticada recorrentemente em suas teorias, tendem a temer metodologias que forneçam resultados complexos de forma mista (qualiquantitativa), subjetiva ou abstrata.

No entanto, na maioria dos casos, os estudos sobre eficiência incorrem em avaliação de investimentos e gastos públicos, com pouco enfoque na execução da política pública em si. Como em Silva (2015), por exemplo, que numa análise sobre a situação do Brasil em termos de desenvolvimento macroeconômico observou que, após um período de estabilidade econômica, consideráveis taxas de crescimento e redução expressiva da pobreza, o país enfrenta grandes desafios para lidar com seus gastos públicos, dentre eles o crescimento substancial das despesas primárias que superou o Produto Interno Bruto (PIB), mesmo durante a fase favorável do superciclo das *commodities*. Segundo o autor, o gasto público tornou-se cada vez mais engessado pela rigidez constitucional em gastos como folha de pagamento e previdência social, deixando quase nenhum espaço para tomadas de decisão voltadas a despesas discricionárias, nas quais se enquadram políticas públicas de investimento, principalmente em áreas prioritárias ao desenvolvimento nacional, como saúde, educação e segurança pública.

Um dos instrumentos mais empregados pelas ciências econômicas e administrativas na avaliação política de cenários macro e microeconômicos para instituições governamentais refere-se à Matriz SWOT. Souza (2020) afirma que a Matriz SWOT é uma técnica para análise do posicionamento estratégico de um segmento ou instituição, com o objetivo de viabilizar um diagnóstico político para prever e prevenir condições negativas, além de firmar diretrizes que façam uma organização ou sistema público se diferenciar e aperfeiçoar seu planejamento de ação. Isto porque combina fatores internos (pontos fortes e pontos fracos), que caracterizam uma organização e podem ser por ela gerenciados, aos externos (oportunidades e ameaças), os quais a organização não possui ingerência. Ainda segundo Souza (2020), a análise de cenários pela Matriz SWOT tem sido cada vez mais adotada por gestores educacionais, seja para direcionamento das ações administrativas em estabelecimentos de ensino quanto para a projeção de cenários na promoção de políticas públicas.

O termo SWOT é uma sigla oriunda do idioma inglês, e é um acrônimo de Forças (Strengths), Fraquezas (Weaknesses), Oportunidades (Opportunities) e Ameaças (Threats). A figura 6 ilustra a composição da Matriz SWOT.



Figura 6 – Matriz Swot, para projeção de cenários e diagnóstico político-estratégico.

Fonte: Chiavenato (2014).

De acordo com Chiavenato (2014), o objetivo da matriz é cruzar oportunidades e ameaças advindas do ambiente externo das organizações e ter uma análise de pontos fortes e fracos (ou pontos a melhorar) que constituem o corpo organizacional, sendo utilizada como um indicador de demonstração da situação da instituição ou sistema público e assim desenvolver ações de melhoria nos aspectos identificados. Ainda segundo o autor, a análise SWOT é uma ferramenta utilizada para realizar uma análise de cenários (ou ambientes), que sirva de suporte para a gestão e planejamento estratégico numa perspectiva política de atuação, com vistas ao alcance da qualidade na tomada de decisão e busca pela eficiência e eficácia dos resultados.

4 ESTUDOS E INSTRUMENTOS DE EFICIÊNCIA EM RECURSOS PÚBLICOS

A administração pública brasileira utiliza os princípios do direito administrativo como diretriz de execução de suas atividades, ou seja, somente poderá realizá-las se estiverem previstas em lei. Partindo deste conceito e aliado às características do orçamento público, todas as esferas, divisões, ramificações da administração pública deverão utilizar a ferramenta denominada orçamento público.

Andrade (2002, p. 55) afirma que os recursos compõem o orçamento público, do qual “é a função primordial da gestão pública de estimar as receitas e fixar as despesas.”

De acordo com o entendimento de Ávila (2003),

Orçamento público é uma imposição legal que representa um instrumento gerencial de administração pública, que visa atender a todas as necessidades da sociedade em um determinado período de tempo, levando em consideração as ações da gestão pública (ÁVILA, 2003, p. 07).

Sempre que um assunto é regulamentado é interessante que verifiquemos a base legal que o fundamenta. No caso do Orçamento público pode-se, citar na esfera federal, os seguintes ditames legais: Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, nos seus artigos 165 a 169 sob o título de ORÇAMENTOS; Lei nº. 4.320 de 17 de março de 1964; Lei Complementar nº. 101 de 04 de maio de 2000.

Segundo Ávila (2012), para que o orçamento público seja caracterizado como um instrumento de gestão, este não pode limitar-se apenas ao planejamento das ações do governo, deverá ser executado a risca e deverá ser avaliado constantemente, buscando a efetividade do objetivo estabelecido durante o planejamento. A figura 7 retrata de forma gráfica a visão que o autor preconiza sobre a gestão do planejamento na construção do orçamento público, em qualquer segmento da despesa pública.

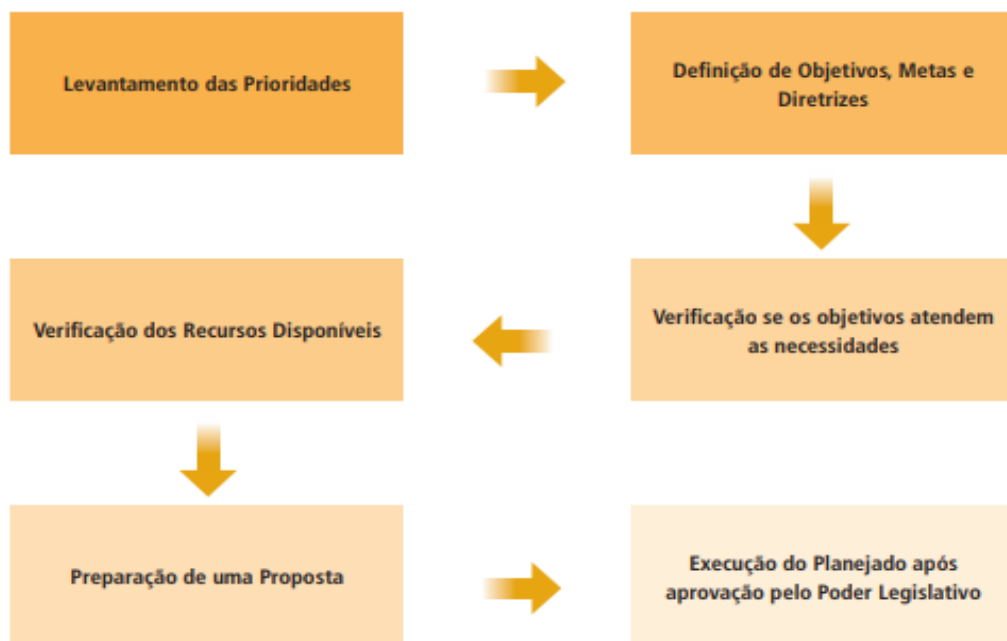


Figura 7 – Construção do planejamento em orçamento público
Fonte: Ávila (2012, p. 27).

Ainda de acordo com Ávila (2012), a execução do orçamento deverá ser baseada na programação, com análises quali-quantitativas, visando alcançar a máxima eficiência possível dentro do exercício financeiro, nos diferentes segmentos do poder público.

Contudo, os estudos em que se pretende mensurar eficiência de políticas, recursos públicos ou do investimento governamental na sua grande maioria têm sido unânimes na adoção da metodologia estatística de Análise Envoltória de Dados (DEA – Data Envelopment Analysis) ou com aplicação de técnicas de estatística, sendo oriundos das áreas de economia e administração, com estudos predominantemente quantitativos. Não se observou, ao longo dos anos, trabalhos que pudessem envolver a análise da eficiência de políticas públicas com base numa perspectiva subjetiva ou qualitativa, fora da precisão numérica que é tão significativa às características da própria eficiência.

Nesse contexto, o quadro 2 apresenta uma amostra de pesquisas existentes que mais se aproximaram da temática proposta nesta pesquisa e que buscaram resultados no sentido de ponderar se o investimento público voltado ao segmento educação pública e/ou formação profissional no setor público demonstrou eficiência naquilo que se propôs.

Quadro 2 – Estudos sobre eficiência do investimento público na área de Educação.

Autor	Ano	Área	Objetivo	Resultado Encontrado
Francisco	2019	Ensino superior - projetos de pesquisa em universidade (UFSM)	Calcular a eficiência técnica do financiamento de projetos de pesquisa e extensão na IES	Constatou-se que, entre o ranking dos projetos mais eficientes, estão três tipos de financiamento, nessa ordem: público, privado e híbrido. A análise demonstrou ainda que mais de 60% dos projetos possuem score de eficiência menor que 0,5, isto é, muito baixo, de acordo com a escala adotada para avaliação. Portanto, independentemente da fonte de financiamento, a maioria dos projetos está operando abaixo da sua capacidade, quando comparado com outro projeto que recebeu financiamento semelhante.
Roratto	2019	Ensino técnico/profissional federal em Instituto Federal - PR	Analisar a eficiência do investimento em ações de formação continuada de docentes federais	Os resultados revelaram que, de forma geral, as unidades de ensino (campus) que utilizam escolas de governo na realização de suas capacitações para os docentes apresentam maior eficiência, e que as unidades com tamanho de estrutura e funcionários tendem a possuir menor eficiência. Ademais, a pesquisa proporciona uma reflexão sobre as principais ferramentas que podem ser utilizadas para melhoria da eficiência na aplicação dos recursos destinados à formação continuada de professores, tais como recursos de informática e pesquisas de campo sobre temas de capacitação.

Borges-Matias et. al	2018	Educação básica em municípios paulistas	Avaliar o nível de gasto em educação municipal em relação à eficiência na promoção de Educação Básica de qualidade	Os municípios com gasto alto em educação apresentaram uma maior ineficiência de escala em todos os períodos. Estes resultados corroboram com os estudos anteriores, os quais concluem que a maior alocação de recursos não proporciona melhores resultados, se estes forem aplicados de maneira ineficiente. Mostra-se crucial, neste sentido, promover uma formação orientada ao gerenciamento eficiente de recursos, incentivando a qualificação e a formação continuada de gestores, assim como a promoção de debates sobre programas e propostas pedagógicas e gerenciais. Além disso, observa-se a necessidade de inclusão na grade curricular dos cursos de licenciatura de disciplinas de gestão pública, que abordem conceitos de receitas, custos, despesas, estoques, entre outros aspectos importantes para uma gestão eficiente da escola de educação básica
Lourenço et. al	2017	Qualidade do gasto com o ensino fundamental em escolas municipais nos 250 maiores municípios	Avaliar a eficiência técnica dos 250 maiores municípios do Brasil, em relação à educação básica.	Concluiu-se que apenas 5,2% da amostra de escolas avaliadas mostrou-se eficiente, tendo a ampla maioria dos municípios apresentado desempenhos insatisfatórios (83% sendo classificados com ineficiência moderada ou forte). Os dez municípios com maior nível de eficiência técnica pertencem às regiões Norte e Nordeste do Brasil.
Santos, Diniz e Roratto	2016	Capacitação de servidores públicos federais em geral	Análise da eficiência do gasto público no atendimento das demandas de capacitação de servidores públicos.	Os sistemas públicos de maior porte tem eficiência menor do que aqueles de menor porte. Além disso, órgãos públicos que possuem servidores capacitados por outros órgãos públicos especialistas em formação continuada (como escolas de governo ou universidades) têm melhores índices de qualidade e desempenho dos serviços avaliados pela população. No entanto, verificou-se nos órgãos avaliados a gestão incompleta de variáveis mínimas para um acompanhamento da eficiência plena na gestão.
Wissmann	2015	Ensino Fundamental – séries iniciais em escolas do Paraná	Verificação da eficiência do gasto público com o ensino fundamental para a melhoria do IDEB	Embora os municípios que compõe a Região Oeste do Paraná tenham apresentado crescimento no IDEB, este foi proporcionalmente menor quando comparado com os gastos destinados ao Ensino Fundamental – séries iniciais. Esse resultado demonstra que a formação de Capital Humano vem ocorrendo em proporções abaixo do ideal frente aos recursos destinados para este fim. Os resultados reforçaram o fato de que a análise apoiada somente na destinação do gasto ou no resultado do IDEB não são suficientes para definir intervenções diretas e imediatas ou de políticas públicas voltadas para educação.

Soliman et al.	2014	Desempenho do ensino, pesquisa e extensão em uma universidade federal	Avaliação da eficiência técnica de unidades universitárias da instituição	Avaliando-se os dados obtidos para as nove unidades universitárias estudadas, observa-se que quatro unidades mostram-se eficientes, quatro parcialmente eficientes e uma ineficiente quanto aos seus recursos recebidos e resultados apresentados. Salienta-se que foram escolhidos dois <i>inputs</i> e dois <i>outputs</i> para a modelagem do DEA, com base no modelo ANDIFES de indicadores de matriz orçamentária.
Silva e Almeida	2012	Desempenho da gestão da educação básica em municípios no Rio Grande do Norte.	Avaliar quais municípios apresentam as melhores gestões do gasto público na educação, em termos de eficiência.	Os municípios pequenos, que dispõem de menos recursos, em geral, são mais ineficientes que aqueles que captaram uma maior fatia de recursos durante os últimos anos. Entretanto, este resultado não é válido de forma geral: alguns municípios que apresentaram as maiores quantidades de recursos por aluno foram também os mais ineficientes.
Zoghbi et al.	2011	Investimento em educação fundamental nos municípios paulistas.	Estimar a fronteira de eficiência técnica dos recursos aplicados.	O grupo de municípios maiores, com mais de cem mil habitantes, foi mais eficiente, e que a municipalização da rede de ensino favorece o desempenho dos alunos. Os autores concluíram que os municípios com melhores desempenhos educacionais nem sempre são os mais eficientes em relação aos gastos, contudo, este resultado sugere que há a possibilidade de melhorar a eficiência caso sejam adotadas melhores técnicas de gestão nas secretarias municipais.
Moita	2002	Ensino superior	Propor um modelo de avaliação do desempenho de professores universitários, baseado na eficiência docente	Os resultados mostram, pelo cálculo da eficiência técnica, que o desempenho do professor universitário sobre o prisma produtivo pode ser avaliado através de uma fronteira de produção técnica que contempla os recursos disponíveis (<i>inputs</i>) e produtos gerados pelo professor (<i>outputs</i>), sob o prisma da utilidade que o professor e/ou seus pares dão para produção acadêmica.

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Ressalta-se que, em todos os estudos apresentados no quadro 1, houve a aplicação intensiva de técnicas matemáticas baseadas no modelo DEA para o alcance dos resultados. A metodologia DEA foi desenvolvida pelos matemáticos Charnes, Cooper e Rhodes (1978), com a atribuição dos resultados nas escalas de eficiência plena, eficiência parcial e ineficiência. Esse tipo de análise procura medir a eficiência produtiva de unidades de produção com múltiplos produtos (*outputs*) e múltiplos insumos (*inputs*), a fim de obter um indicador que atenda ao conceito de eficiência. Além disso, segundo Banker, Charnes e Cooper (1984), o modelo DEA constitui-se uma alternativa não paramétrica para a determinação da eficiência de unidades que utilizem recursos semelhantes para produzir idênticos (ou similares) produtos ou serviços.

De acordo com Solimann et. al (2014), para mensuração de eficiência, o método DEA usa programação matemática linear para construir fronteiras de produção baseadas nas melhores práticas entre as unidades de decisão que, hipoteticamente, utilizam tecnologias de produção idênticas e que transformam insumos (*inputs*) em produtos (*ouputs*). Os escores de eficiência de cada unidade avaliada (DMU) correspondem à distância entre o seu resultado observado e o resultado ótimo projetado na fronteira de produção eficiente.

Segundo Kuah et al. (2010), o modelo DEA permite uma análise comparativa entre unidades organizacionais (DMU's), isto é, conforme o autor, se uma DMU qualquer é capaz de produzir X unidades de produto, empregando Y unidades de insumos, então outras DMU's poderiam fazer o mesmo, caso estejam operando de forma eficiente, no mesmo esquema de produção, considerando um contexto semelhante. Ainda segundo o autor, a eficiência pelo método DEA varia conforme uma distribuição percentual, proposta por Charnes, Cooper e Rhodes (1978), obtida pelos resultados encontrados, a saber: 100% (ou 1) corresponde a plena eficiência, 50% a 99% (ou 0,5 a 0,99) equivale a uma eficiência parcial, e menos de 50% (0,49 ou menos) corresponde a ineficiência.

Não se optou em adotar a aplicação modelo DEA para a realização deste estudo, tendo em vista a dificuldade em se obter dados de execução financeira referentes à formação de professores (geralmente não disponível nos municípios pequenos, que deixam em conta/rubrica única que abarca a capacitação de todos os servidores do quadro, não especificando a disponibilidade de orçamento/investimento na capacitação ou formação de professores municipais). Contudo, mesmo em estudos que envolvam a aplicação de entrevista ou questionário, com abordagem quali-quantitativa, técnicas de estatística descritiva podem ser bastante úteis em estudos com variáveis mensuráveis, que visam avaliar resultados que envolvam análise de dados com alternativas de respostas ou que possam ser classificadas em blocos de perspectivas ou similaridade, em questões não relacionadas apenas à aplicação direta de recursos orçamentários, mas também avaliação de aspectos de qualidade e eficiência das políticas de Estado.

4.1 ELEMENTOS DE ESTATÍSTICA DESCRITIVA PARA ESTUDOS QUANTITATIVOS: INSTRUMENTOS PARA ORÇAMENTO

Segundo Moreira (2012), além de construir gráficos, pode-se resumir as informações de uma variável quantitativa com uma (ou algumas) medida(s) de resumo. Dificilmente se descobrirá informações úteis com o ato de olhar para todos os valores de uma variável em um banco de dados ou conjunto de dados. Ainda segundo o autor, para uma melhor distribuição de frequências, é conveniente definir algumas das principais propriedades na mensuração dos dados: as medidas de tendência central – média aritmética, mediana e moda - e as medidas de dispersão – variância e desvio padrão, que serão apresentados detalhados conforme os pressupostos definidos por Moreira (2012).

4.1.1 Média Aritmética

A média é o número total de valores de um conjunto de dados dividido pelo número de valores. Para populações, a média é normalmente representada pela letra grega μ , enquanto que para amostras, usamos o símbolo \bar{X} . O processo usado para determinarmos o valor da média de um conjunto de dados $x_1, x_2, x_3, \dots, x_n$ depende da maneira como os dados estiverem agrupados. Se não houver qualquer agregação, a média é dada por

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n}$$

, onde X_i é um qualquer valor no conjunto dos dados e n é o tamanho da amostra.

4.1.2 Mediana

A mediana separa o conjunto dos dados em duas metades. É definida como o número que divide ao meio um conjunto ordenado de dados. Para encontrarmos a mediana, dispomos os dados segundo uma ordem crescente ou decrescente e dividimos a meio este conjunto de valores. Se tivermos um número ímpar de dados, a mediana é única e é obtida pelo elemento que se encontra na posição central. Se o tamanho da amostra for par, temos dois valores medianos e a mediana é então calculada como o ponto médio entre estes dois pontos medianos.

Pode ser encontrada pela fórmula:

$\frac{n+1}{2}$, onde n é o número de itens que compõem a amostra

4.1.3 Moda

A moda, Mo , de um conjunto de n valores $x_1, x_2, x_3, \dots, x_n$ é definida como o valor que ocorre mais frequentemente no conjunto de dados. O gráfico 1 apresenta graficamente a moda, o valor x com maior frequência

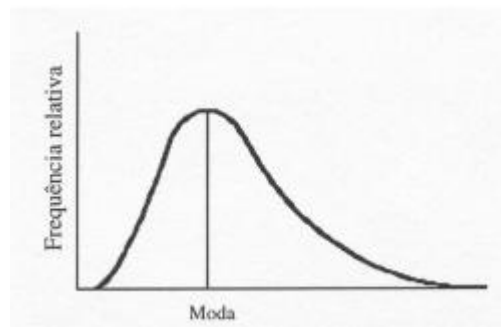


Gráfico 1 – Dimensão estatística da moda
Fonte: Moreira (2008, p. 84)

Em casos onde todos os valores ocorrem com a mesma frequência, a moda não existe. Se dois valores têm a mesma frequência e esta for a maior frequência de todo o conjunto de dados, dizemos que é bi-modal. Se estivermos a trabalhar com valores agrupados em classes, a classe modal é a que obtiver maior frequência, e a moda é o ponto médio dessa classe.

4.1.4 Variância e Desvio Padrão

A ideia das medidas de dispersão é calcular as distâncias entre os valores observados e a média: se as distâncias forem pequenas, então a variável é mais homogênea; se as distâncias forem grandes, então a variável é mais heterogênea.

Seja X uma variável quantitativa com valores observados $X_1, X_2, \dots, X_n \dots$, com média \bar{x} , então a variância é calculada através de:

$$var(x) = \frac{(x_1 - \bar{x})^2 + (x_2 - \bar{x})^2 + \dots + (x_n - \bar{x})^2}{n},$$

onde \bar{x} , média; n , número de variáveis; X_n , uma das variáveis.

Suponha que X é uma variável quantitativa medida em cm (centímetros). Então, a unidade de $(x_i - \bar{x})^2$, é cm^2 , e a unidade da variância também vai ser em cm^2 . Nos casos de seleção de amostra, a fórmula deve ficar com o denominador de $(n - 1)$, e não com n . Para manter a mesma unidade original dos dados, é comum considerar a raiz quadrada da variância, considerado o Desvio Padrão, medida do grau de dispersão em relação à média.

Chamamos $dp(x)$ de Desvio Padrão. É importante atentar-se para a seguinte interpretação: quanto menor o desvio padrão (ou variância), mais homogênea é a variável.

5. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

No cenário educacional dos anos 90, em meio a um ambiente de mudanças advindas pelo processo de globalização das economias mundiais, inclusive no âmbito educacional, é aprovada a Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, na qual a educação é vista como um direito essencial, já garantido na carta magna de 1988. Fazer valer esse direito é um ato de cidadania. A nova LDB objetivava não somente garantir a universalização da oferta do ensino básico, mas também regulamentar os recursos financeiros necessários para a manutenção e desenvolvimento do ensino e ainda a valorização dos profissionais do magistério.

Diante disso, emerge a criação do Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB). Uma das principais premissas é que, neste fundo, leva-se em conta o número de matrículas em todo o ensino básico e os tipos de estabelecimentos. Outro fator que merece destaque é a garantia do repasse pela União de 10% da soma de todos os fundos estaduais, caso estes não atinjam o valor mínimo.

A CF de 88 prevê que a União aplique, anualmente, nunca menos de 18% da receita líquida de impostos em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). No entanto, diante da realidade imposta pela EC nº 95/2016, o mínimo não é mais definido como parcela da receita líquida dos impostos e passa a ser reajustado ano a ano de acordo com a inflação, tendo como referência a aplicação de 18% de impostos apurada em 2017, conforme se pode ver na nova redação dada ao artigo 110 do Ato Constitucional das Disposições Transitórias. Na prática, é possível perceber que a EC nº 95/2016 contribui para a redução dos recursos destinados à educação, pois a receita de impostos sempre cresce em um nível superior ao da inflação. Dessa forma, o mínimo de investimento na MDE, pelas novas regras, será menor do que pelas regras anteriores e os gastos certamente não serão minimizados.

Vale frisar que a receita vinculada à MDE não se limita apenas aos impostos, mas abrange também as receitas de convênios ganhos com o Fundef e salário-educação. Uma novidade positiva de 2004 é que a quota estadual será repassada pelo FNDE diretamente às prefeituras, com base no número de matrículas no ensino fundamental (não apenas as do regular, como acontece no caso do Fundef), não dependendo mais de regulamentação por lei estadual, ou seja, os governos devem aplicar não só o percentual mínimo (18% no caso da União, 25% no caso de estados, Distrito Federal e municípios), mas também essas receitas adicionais a ele. É bom ressaltar que os governos não devem limitar-se a aplicar o percentual mínimo, e sim pelo menos o percentual mínimo, uma vez que sua obrigação é atender às necessidades educacionais da população em vários níveis e modalidades de ensino, tendo como referência um padrão de qualidade aceitável.

Outro desafio é garantir que os recursos vinculados à MDE sejam atualizados monetariamente e não corroídos pela inflação que, nas últimas décadas, provocou perdas astronômicas de tais recursos e suscitou leis como a 7.348 que, regulamentando em 1985 a Emenda Constitucional Calmon, de 1983, previa a correção dos valores devidos não aplicados nos primeiros 9 meses do ano e sua compensação no último trimestre. Uma disposição semelhante foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei 9.394), que prevê uma correção em período menor: a cada trimestre, descumprida até hoje pelos governos cujas contas analisamos (DAVIES, 2000).

Para Davies (2004), a sonegação fiscal e a corrupção endêmica são outros obstáculos ao financiamento das políticas sociais, a subtrair bilhões (talvez dezenas de bilhões) de reais só da educação todo ano. Outro prejuízo ao financiamento da educação têm sido os artifícios ou medidas dos governos. O governo federal, por exemplo, vem diminuindo

a proporção da receita total destinada à educação, mediante artifícios como a criação ou ampliação de contribuições que, por não serem definidas juridicamente como impostos, não entram no cômputo dos recursos vinculados à MDE.

Conforme explana Martins (2010, p. 21), “ainda são incipientes os estudos que utilizam metodologias de pesquisas de políticas educacionais que integrem enfoques diversos, permitindo captar o que ocorre efetivamente nas redes de ensino, no espaço escolar e nas interações dos profissionais que neles atuam, bem como a maneira como essas práticas afetam a implementação dos programas de governo”.

Já Souza (2006, p.26) define o seguinte:

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. [...] Após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006, p.26).

Segundo Boneti (2007), em termos de Brasil, diante de uma constante relação de forças e interesses que se forjam as políticas públicas são ações que nascem em um determinado contexto social, “mas que passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou para uma mera regulamentação administrativa”.

De acordo com Guidini (2013), relacionar políticas públicas, políticas educacionais e educação, no contexto brasileiro, pressupõe o conhecimento a respeito do que são políticas públicas em seus objetivos, agentes definidores e execução. Ainda conforme o autor, a formulação de políticas públicas e políticas educacionais, capazes de atingir o espaço da escola, visando à formação de professores, necessita de uma mudança em sua atual matriz científicista de conhecimento, pois precisam considerar o fato de que a escola enquanto comunidade de aprendentes, e em suas características constituidoras, deve ser vista como fonte principal de formação permanente de professores, que se agregam a outros conhecimentos e experiências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive nas universidades e formações pedagógicas propostas pelas redes de ensino no país.

Reis (2017), destaca que no Brasil há uma diversidade de abordagem teórica que visa compreender as políticas públicas. De acordo com a autora um modelo clássico é agenda, formulação, implementação e avaliação (figura 8). Contudo, na prática essas etapas de política não se apresentam tão claras e definidas. Reis salienta a necessidade de mais pesquisas que analisem a função dos agentes de implementação da política educacional, não perdendo de vista o contexto histórico, político, social, econômico e cultural, assim como, vislumbrar novas perspectivas que alcancem a todos os sujeitos do processo (alunos, professores, gestores e as comunidades locais). Ainda conforme a autora, para fazer com que as políticas elaboradas sejam colocadas em prática, os agentes intermediários de implementação (servidores das secretarias e diretores de escolas) têm a função primordial de traduzir decisões em ações, converter planos em práticas. Nesse sentido, analisar o nível de compreensão/adesão desses atores à política, implica observar aspectos específicos de suas ideias e práticas, buscando entender sob quais condições e com quais estratégias eles fazem a diferença no processo de implementação.



Figura 8 – Ciclo das políticas públicas, na avaliação de Reis (2017)
 Fonte: <https://www.politize.com.br/ciclo-politicas-publicas/>

Já no estudo desenvolvido por Uchôa, Lima e Neto (2017) com secretários municipais de educação e gestores Conselhos de Acompanhamento e Controle Social, de nove estados do nordeste, avaliou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Nessa pesquisa, um dos pontos sinalizados pelos gestores e conselheiros é que houve expansão do número de atendimento na

Educação Infantil com recursos oriundos do FUNDEB e que esta ampliação ocorreu por meio da melhoria da infraestrutura e investimento em formação dos docentes e profissionais da educação, que contribuiu para a qualidade do ensino oferecido. Em conclusão, os autores ressaltam que os dados oficiais não são tão alentadores para esta etapa de ensino, porém, os participantes deste estudo se revelam motivados e empenhados a priorizar a Educação Infantil, em especial, o gerenciamento dos recursos necessários para que esta etapa educacional tenha suas necessidades atendidas. Ainda segundo os autores, no que se refere à especificidade da Educação Infantil no campo, tanto secretários como conselheiros revelaram ter sido investido recursos para a melhoria do atendimento principalmente na reforma, manutenção, ampliação das escolas. Esses resultados revelam uma percepção de secretários e conselheiros quanto à necessidade de recursos para a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade da Educação Infantil principalmente em zonas rurais. A visão positiva dos participantes, apesar da diferença das informações oriundas dos dados oficiais que se mostram muito negativas para essa etapa do ensino, parece apontar para uma sensibilização para a prioridade do investimento na Educação Infantil.

Em outro contexto, atento à mudança de cenário, ainda em 2013 o governo federal solicitou ao Banco Mundial um relatório, denominado *A fair adjustment: efficiency and equity of public spending in Brazil*, concluído e publicado pelo referido banco no ano de 2017, com o objetivo de realizar uma análise aprofundada dos gastos do governo brasileiro, identificar alternativas para reduzir o déficit fiscal a um nível sustentável e, ao mesmo tempo, consolidar os ganhos sociais alcançados nas décadas anteriores.

A análise foi baseada em práticas internacionais habitualmente aceitas, em termos metodológicos no campo econômico, e na revisão da eficiência dos gastos entre as diferentes entidades públicas e programas governamentais. Com isso, buscou-se estimular que os debates considerassem não apenas a alocação dos recursos públicos, mas também as premissas que devem nortear os gastos de forma a promover a eficiência nas políticas públicas. O método adotado foi a elaboração de blocos-resumo sobre alguns dos grandes temas abordados pelo documento, de modo a viabilizar a leitura e a disseminação de seu conteúdo para o público interessado no debate. No entanto, os blocos apenas introduzem os temas e direcionam os elementos que merecem atenção e uma reflexão mais acurada.

Dentre os debates mais expressivos provocados no referido relatório, aqueles voltados ao segmento educacional chamam a atenção. O relatório enfatiza a necessidade de otimizar o tempo do professor em sala de aula e combater o absenteísmo do professor (p.

130), embora o Banco Mundial não demonstre precisamente como implementar tais ações, exceto pela recomendação de pagamento por produtividade (“bônus”, p.130). Somado a isso, o documento apresenta como proposta a expansão e o compartilhamento de experiências positivas de gestão escolar, seja nas escolas públicas entre si como também considerando práticas do segmento privado de ensino. O relatório mostra ainda que (p. 122-123) os gastos em educação (básica e superior) cresceram rapidamente na última década, mas sem apresentar impactos na qualidade da educação brasileira.

Além disso, o relatório fundamentou-se exclusivamente na análise do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, p. 124), com alunos de 15 anos de idade. Não há, portanto, nenhuma análise específica sobre alfabetização, alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, ou ainda uma análise mais profunda em relação aos alunos matriculados em escolas em tempo integral, muito menos sobre o contexto das escolas do campo ou rurais. Contudo, no âmbito das políticas públicas voltadas ao segmento educacional nas redes de ensino municipal e estadual, o relatório incentiva o desenvolvimento de programas e ações de formação docente na contemporaneidade que destaquem o processo de produtividade e alcance de resultados pelas escolas públicas nas políticas de avaliação governamental, em convergência ao princípio público da eficiência.

Outra constatação a partir do relatório do Banco Mundial diz respeito aos parâmetros de eficiência e produtividade, originários da economia de mercado, que devem ser internalizados pela escola, como critérios de qualidade. Estes critérios orientariam a gestão da escola caracterizando-se como uma exigência para manutenção no mercado, uma vez que a qualidade da educação serve aos resultados obtidos para com a reestruturação produtiva, o que, em larga medida, exige a formação de cidadãos conscientes e aptos a enfrentar as exigências da sociedade moderna e aos requisitos do mercado de trabalho.

Depreende-se a partir do relatório do Banco Mundial (2017) que os pilares macroeconômicos nacionais (equilíbrio fiscal, política monetária e desempenho do poder público) requerem uma vinculação mediada entre o conhecimento, a política e o mercado. Logo, como em GHEDIN (2012), a atual conjuntura mostra que o mercado atribui ao Estado a responsabilidade de disseminar uma educação técnica voltada ao desenvolvimento nacional.

No entanto, tal responsabilidade agrava ainda mais a situação em que o Brasil está vivendo na atualidade, pois

[...] na medida em que o Estado é dirigido para a estabilidade e o crescimento do sistema econômico, a política assume um caráter negativo peculiar: visa

eliminar as disfunções e evitar os riscos, não para a realização de objetivos práticos, mas para a solução de questões técnicas (HABERMAS, 1975, p. 319).

De acordo com Azevedo (2014), no âmbito da reforma do Estado e das configurações das políticas educacionais, as avaliações em larga escala são os principais mecanismos balizadores das políticas públicas que direcionam para uma solução técnica relativa à qualidade da educação, sendo esta apontada em indicadores refletidos por provas anuais e/ou bienais, como por exemplo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), ambos voltados à educação básica, dentre outros modelos de avaliação aplicados em diferentes segmentos da educação pública. Nessa perspectiva, o trabalho do professor é focado em apresentar tecnicamente os conteúdos preparando os estudantes principalmente para estas avaliações, que demonstram o desempenho geral de aluno, escola e esfera de poder em relação à qualidade da educação.

As perspectivas de formação docente no setor público, no contexto atual, apontam para uma caracterização do que Veiga (2012) denomina de “tecnólogo da educação”. Isso porque as políticas públicas desenvolvidas no espaço escolar em geral tendem a dimensionar o docente para ações de produtividade, fragmentação e resultados de avaliações educacionais. Para Veiga (2012), o “tecnólogo da educação” é o profissional que não reflete e não discute as políticas educacionais e satisfaz os objetivos destas contribuindo para a permanência e o sucesso dos resultados das avaliações em larga escala, e assim interpreta (equivocadamente) o resultado obtido como qualidade do trabalho desenvolvido, alinhado à política de mercado pensada e desenvolvida pelo Estado Capitalista.

Em visão semelhante, segundo Silva, Silva e Santos (2017), a configuração da reforma do Estado brasileiro no âmbito da educação possibilitou rupturas que contribuíram para mudanças expressivas no contexto da educação pública. Novos modelos de formação docente surgiram para contribuir com os ideais mercadológicos institucionalizados pelo poder público, sendo a produtividade e a qualidade como buscas constantes por gestores no ambiente escolar. O Estado, mediante sua reconfiguração, transferiu os desafios e os problemas institucionais da escola para seus profissionais, tendo estes que ressignificar suas práticas para alcançar os objetivos propostos, inclusive aqueles previstos na legislação, como é o caso da eficiência. Por fim, ainda segundo Silva, Silva e Santos (2017), as políticas atuais, como Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (DCN), são importantes instrumentos para consolidar ações que valorizem a formação docente e a escola pública de boa qualidade num espectro mais

completo, mas sua prática acaba sendo distorcida e minorada pelo interesse político e econômico.

Para Dourado (2015, p. 316), o alcance da qualidade e otimização de recursos (eficiência) nas políticas públicas no segmento da educação básica passa pelo desafio da consolidação do Sistema Nacional de Educação:

[...] como previsto no Plano Nacional de Educação, faz-se necessário instituir o Sistema Nacional de Educação, consolidar Política Nacional para a formação dos profissionais da educação, estabelecer diretrizes curriculares nacionais para a carreira e garantir novos recursos visando cumprir a meta de 10% do PIB para a educação, entre outros, como processos articulados e fundamentais à maior organicidade para as políticas e gestão da educação nacional.

Dessa forma, o atual PNE (2014- 2024) prevê que a união, os estados, os municípios e o Distrito Federal se esforcem para a existência de um Sistema Nacional Articulado de Educação, no intuito de atender, dentre outros objetivos, o princípio da eficiência, e assim viabilizar de forma exitosa a execução do orçamento público no segmento da educação pública brasileira. O PNE (2014-2024) prevê o cumprimento de 20 metas, por parte dos estados e municípios, até o ano de 2024. A meta 16, por exemplo, relacionada à formação continuada docente, prevê formar, em nível de pós-graduação, pelo menos 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica (100%) a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e especificidades dos sistemas de ensino.

6. ESCOLAS RURAIS COM CLASSES MULTISSERIADAS: REALIDADES E DILEMAS

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), o país tem 186,1 mil escolas de educação básica, das quais 33,9% se encontram na zona rural. Uma característica marcante nessas escolas rurais é a quantidade de alunos que são atendidos: 41,2% delas têm até 50 matrículas nos anos iniciais e apenas 3,7% têm mais de 500. Quanto aos professores, “19,9 mil escolas que oferecem anos iniciais têm apenas um docente atuando nessa etapa. Quase a totalidade

encontra-se na zona rural (95,1%)” (INEP, 2019, p.7). Isso demonstra que a forma de organização multisseriada unidocente persiste em comunidades rurais de pouca densidade populacional e de difícil acesso.

Para Arroyo (2006), as classes multisseriadas são, na realidade, “classes multitudes” e não multisseriadas. O autor pauta instigantes reflexões e posicionamentos, entre os quais se destaca a questão da organização da escola, problematizando se a multisseriada constitui-se num paradigma, se há que ser transcendido e mesmo se é o único paradigma de organização da escola. Assim, o autor revela que o debate sobre o assunto escolas multisseriadas quase sempre terminam inconclusivos, haja vista que o tema não se esgota e sempre exige recorrentes reflexões diante dos inúmeros dilemas que perpassam anos sem solução pelo poder público e sociedade.

Moura e Santos (2011, p. 5) afirmam que as escolas rurais são “tratadas nas últimas décadas como uma ‘anomalia do sistema’, ‘uma praga que deveria ser exterminada’ para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, já que este modelo de organização escolar/curricular tem resistido”. Tal percepção, segundo os autores, vem sendo reafirmada ao longo do tempo pelo baixo desempenho das escolas do campo e que este espaço é predominantemente composto por classes multisseriadas .

A casa escola, a escola rural e as classes multisseriadas estiveram, historicamente, invisibilizadas para o poder público, mas para crianças, jovens e adultos de incontáveis comunidades rurais, em todos os rincões do país e da América Latina, esses espaços educativos constituíram-se como uma oportunidade concreta de escolarização, muitas vezes a única possibilidade de acesso à educação e de amparo pelo Estado (Freire, 2002; Hage, 2005; Freitas, 2005).

De acordo com o estudo de Medrado (2012), as escolas com classes multisseriadas buscam integrar todos os alunos em uma unidade escolar independente dos níveis de aprendizagem numa única sala de aula, que por sua vez tem como responsável (na maioria das vezes) um único professor, o qual fica responsável por sua estruturação em série/ano/ciclo.

A figura 9 ilustra a visão da sala de aula unificada numa escola multisseriada rural (embora escolas rurais multisseriadas, geralmente, não possuam ensino médio).

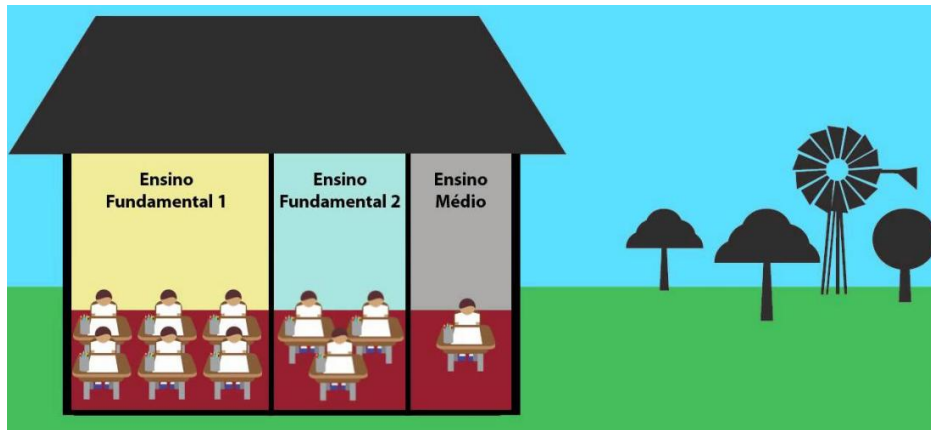


Figura 9 – Ilustração sobre uma sala de escola multisseriada, segundo o conceito de Medrado (2012)
 Fonte: <https://images.app.goo.gl/i8FVJ5U7g6TL54mbA>

Diante desse contexto, Pinho e Souza (2012) complementam que as escolas multisseriadas são espaços sociais que integram elementos heterogêneos uns com os outros que, no seu conjunto, constituem um meio que propicia o surgimento de diversas particularidades individuais. Dessa forma, ainda segundo os autores, além de considerar a realidade em que estão inseridas, as classes multisseriadas reúnem, num mesmo espaço, diferentes faixas etárias, diferentes saberes, interesses, etnias, expectativas e temporalidades, sendo a partir disso, necessário considerar os seus aspectos globais e os diversos elementos que a compõem, pois não é possível privilegiar apenas um desses cenários em detrimento do outro, já que ao mesmo tempo em que são vistas como algo fragmentado são também unidades coesas na sua forma particular de existir, pois esta coesão é uma característica das sociedades contemporâneas, formadas pela pluralidade social, intelectual e econômica.

A realidade encontrada nessas instituições muitas vezes foge do que se está habitualmente acostumado a referenciar como unidade escolar, tornando-as isoladas dentro do próprio sistema educacional. Davis & Gatti (1993, p. 78), observam em sua pesquisa sobre a questão da “escola multisseriada que, por ser uma escola isolada, enfrenta muitas dificuldades de funcionamento e estas perpassam a questão da localização (físico/estrutural, curricular, pedagógico dentre outros)”, dando uma dimensão sociopolítica a essas dificuldades que impõem previamente limites no ato de ensinar/aprender muitas vezes (mal) entendidos como causa/consequência do sistema multisseriado.

Em seu estudo voltado ao estado da arte sobre escolas multisseriadas rurais, Cardoso e Jacomeli (2010) constataram quão recente é o interesse pelo tema: tem-se um trabalho isolado em 1987, um pequeno aumento na década de 1990 e um crescimento

razoável depois de 2000. E, embora contínuas, foram poucas as investigações ao longo de vários anos. Para os autores, as centenárias escolas multisseriadas não passam de “adolescentes” objetos de pesquisas.

No estudo de Parente (2014, p. 86), é possível inferir que

As pesquisas e experiências em países em desenvolvimento e desenvolvidos mostram claras diferenças, quanto à concepção e ao tratamento dado às escolas multisseriadas. Parece haver uma relação intrínseca entre as condições materiais da escola construídas historicamente e o direito à educação. Apesar de o discurso sobre o fechamento das escolas do campo articular-se à lógica econômica, tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, há evidências de que a multisseriação, como forma de organização escolar, no primeiro caso, não se atrelou a um empobrecimento da oferta educacional. Já em países em desenvolvimento, como no caso brasileiro, a multisseriação, articulada à oferta educacional tardia às populações do campo, assim o fez de maneira empobrecida, a começar pelas condições materiais das próprias escolas.

Nesse contexto, Parente (2014) ainda relata que a multisseriação é observada como elemento negativo a priori. Isto porque a lógica é a mesma da seriação e, a partir disso, buscam-se novos elementos e novas metodologias que viabilizem a sua manutenção sem alteração das condições dos sistemas educativos. Logo, a autora afirma que a organização multisseriada é rotulada como forma de organização indesejável por parte da sociedade e por parte dos profissionais da educação, pois está fixada em problemas históricos dos sistemas educacionais. Por fim, a autora alega que, em vários países, a multisseriação associou-se a currículos centrados no aluno e em metodologias pautadas na aprendizagem individualizada, muitas vezes, sem a garantia das condições mínimas de infraestrutura.

Segundo Rocha e Colares (2013), ao pesquisar práticas de docentes de escolas multisseriadas, as autoras encontraram resultados que mostram a difícil realidade do contexto escolar vivido por professores, alunos e comunidade. Para as autoras, a conclusão obtida é que as classes multisseriadas são importantes mecanismos de escolarização dos moradores do meio rural, todavia precisam ser constantemente repensadas e, quando abarcarem populações vulneráveis, precisam também ser protegidas pelo Estado. Pois no caso em questão, as representatividades identitárias das escolas indicam que elas representam muitas vezes a única forma de presença do Estado no campo, como forma de ação e proteção, já que há ausência de saneamento básico, atendimento a saúde, dentre outros. Ainda de acordo com as autoras, mesmo que pese a importância das turmas multisseriadas para a libertação das populações camponesas por meio da apropriação do saber escolarizado, não é possível negar as

problemáticas que as envolvem e muito menos o estado de precariedade a que estão submetidas.

No trabalho desenvolvido por Moreto (2015), o autor observou que, pela análise das gerações de docentes que atuam ou atuaram nas escolas multisseriadas do campo, os professores pesquisados compreendem como sendo de fundamental importância a existência das escolas nas comunidades, especialmente das séries iniciais, pois, para eles, tais instituições fortalecem e dinamizam a vida das comunidades. No entanto, se por um lado defendem a existência das escolas, por outro, defendem que sua organização seja unisseriada como forma de estar “em pé de igualdade” com as demais escolas unisseriadas em meio urbano, acreditando que, assim, poderão obter os mesmos resultados exigidos pelos órgãos gestores da educação, especialmente nas avaliações de larga escala, sem que para isso profissionais e alunos tenham que dispensar muito além do seu tempo livre à escola.

A partir de uma análise do estado da arte sobre educação do campo, Gonçalves e Hayashi (2016) concluem que a organização da escolarização em multisséries possui diferentes formas, conforme o município, costumes, idade das crianças, dentre outros; mas o pressuposto central é a junção de anos/séries. Com relação às concepções e às práticas de professores que atuam em turmas multisseriadas, ficou evidenciado que o trabalho docente está engessado por determinações externas e por barreiras administrativas, inibindo inovações reflexões e práticas que rompam com as lógicas tradicionais da seriação, permeadas de elementos excludentes.

Em Pereira e Macêdo (2018, p. 166), constatou-se que

Mesmo diante das barreiras enfrentadas nas escolas multisseriadas, existem possibilidades que, tendo como cerne a valorização da diversidade, possibilitam ao professor realizar um trabalho significativo, inovador e contextualizado, que atenda às demandas educacionais. Daí que podem ser evidenciadas estratégias pedagógicas bem sucedidas, como: o trabalho com o mesmo conteúdo, havendo a diferenciação nos níveis de dificuldade das atividades; a organização por grupos de idades próximas, valorizando o princípio dos tempos humanos de aprendizagem bem como a cooperação entre os estudantes; e atividades fora dos limites da sala de aula, utilizando a natureza ali presente como recurso pedagógico.

Em outra concepção a cerca da realidade das escolas multisseriadas rurais, Farias e Antunes (2012) afirmam que, além de ingressar na escola em idades cada vez mais tardias, seja por falta de acesso à educação infantil, infraestrutura e políticas públicas de inclusão social, há incompatibilidade entre o calendário escolar e o calendário agrícola, o que faz com que muitas crianças e jovens abandonem a escola no período da colheita. Assim, há a

necessidade de uma adequação quanto a essas possibilidades de harmonização entre os dois calendários, devendo inclusive ser observado tal dilema pelas políticas de formação continuada de professores dessas escolas.

Mas em um estudo realizado por Barros et. al (2010) é que se observa a gravidade da situação em que a muitas das escolas em meio rural sobrevive. De acordo com os autores, além da inadequação curricular ao contexto educativo rural, a precariedade de infraestrutura e logística, a defasagem idade-série em função do trabalho infanto-juvenil e o distanciamento das políticas públicas serem dilemas já notoriamente conhecidos, a muitas das escolas com multisseriação ou escolas do campo apresentam um problema ainda maior: a sobrecarga de trabalho dos professores e a instabilidade no emprego, visto que muitos docentes dessas escolas assumem outras funções como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, etc. Essa multiplicidade de funções que o professor adquire é vista como negativa por Barros et. al (2010), pois compete com o tempo necessário de preparo da aula e também inviabiliza a sua capacitação e aperfeiçoamento profissional, bem como o fato de que vários professores e sujeitos das comunidades rurais sofrem pressões de grupos econômicos do agronegócio ou de agentes com poder político influente na região, que acabam por estimular a rotatividade dos professores, que tendem a se mudar constantemente de escola e/ou comunidade em função de sua instabilidade no emprego ocasionada por essas pressões, que muitas vezes são criminosas e violentas quanto à dignidade pessoal e profissional do professor.

Já num estudo que verifica o contexto das escolas multisseriadas rurais em outro país, Santos Casaña (2017) apresenta a realidade do Uruguai, em que o papel da escola rural num contexto de complexidade do mundo atual implica em apoiar algumas questões das quais há uma relação desenvolvimentista muito ligada aos interesses sociais, produto da herança pedagógica da época menos tecnológica em que vivia o país. Mesmo que os professores rurais tenham passado por uma fase histórica crítica de desprestígio profissional, atualmente a prática docente pela metodologia da pedagogia rural buscou restabelecer e reconstruir a identidade das escolas multisseriadas do campo. Antes dessa nova concepção pedagógica, a formação docente era muito difusa. A formação inicial dos professores era diluída em uma generalidade, não sendo reconhecida por políticas educacionais oficiais a especificidade rural, embora os professores nunca deixassem de a defender. Mas com a mudança das políticas públicas para uma pedagogia rural, mesmo com as condições difíceis herdadas pelas escolas multisseriadas no Uruguai, a profissão de docente no meio rural se

desenvolveu de forma mais acentuada e está ainda a se desenvolver no momento presente, e não pode deixar de se desenvolver, servindo como um balizador ao desenvolvimento do país.

7. CONTEXTOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação de educadores é um tema amplamente discutido, sob diferentes ângulos, pelo pesquisador e escritor Paulo Freire, um dos ícones do campo científico da Educação no mundo. A sua construção sobre esse tema derivou-se, ao mesmo tempo, de inspirações de sua prática, de diálogos que manteve com educadores ao redor do mundo e de suas convicções sobre a relevância da formação no ato de educar (SAUL e SAUL, 2016).

Em sua proposta político-pedagógica no período em que foi dirigente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), Freire (2001) deu grande ênfase à formação permanente dos educadores. Em suas palavras:

[...] um dos programas prioritários em que estou profundamente empenhado é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir. (FREIRE, 2001, p. 80).

Diante do desafio da formação permanente, Freire (2001) ainda afirma que a formação do professor é um processo que deve conduzi-lo à reflexão de si e do contexto em que está inserido, pois o objetivo do professor é a formação de cidadãos críticos, ativos e que intervenham no processo de transformação da sociedade. Por isso, a reflexão estaria justificada no domínio das formas que permitem chegar à cultura sistematizada, pois a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la, isto é, pensar o concreto, a realidade, e não pensar pensamentos.

A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 2001, p.72)

Para Freire (2003), a formação do professor não se restringe a formação inicial, sendo mais do que uma necessidade do professor, trata-se de uma necessidade ética da qualidade de ensino e crítica da própria atividade.

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2003, p. 28)

Segundo Nóvoa (2009), sem uma formação teórica constante e consistente, fica difícil compreender as questões que norteiam a vida escolar. Para Nóvoa, a formação continuada deve ter a escola como espaço de reflexão, permitindo, assim, articular melhor as condições de trabalho e tempo dos professores, pois é no cotidiano escolar que alternativas de mudança devem ser levantadas, discutidas e concretizadas, garantindo um grupo formativo que promova a tomada de consciência para a construção da escola democrática. Ainda segundo o autor, muito se tem sido teorizado e esforços têm sido feitos com o objetivo de incentivar e concretizar propostas contra-hegemônicas de formação docente que se opõem a modelos preestabelecidos economicamente, dada a complexidade dos contextos de prática escolar e reforçando a autonomia dos professores, de modo a mobilizar saberes teóricos e práticos para construir novos conhecimentos, analisar criticamente a realidade e transformá-la em uma orientação pedagógica.

Em uma visão mais ampliada, Frigoto (2007) alega que A quase universalização do ensino fundamental se efetiva dentro de uma profunda desigualdade intra e entre regiões e na relação cidade/campo, sendo que a escola do campo acaba sendo uma escola que “cresce para menos”, incentivada, inclusive, por uma formação docente deficitária.

Para Saviani (2016), a formação continuada deve ter a escola como espaço de reflexão, permitindo, assim, articular melhor as condições de trabalho e tempo dos professores, uma vez que é no cotidiano da escola que propostas de mudança devem ser levantadas, discutidas e concretizadas, garantindo um grupo formativo que promova a tomada de consciência para a construção da escola democrática. Num ponto de vista complementar, conforme Saviani (2016, p 23) “assumir uma orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual os educandos nasceram.”. Assim, para Saviani (2016, p 23) há necessidade de se “compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos”. Isso importa em entender

de forma profunda como nasceu a sociedade, como se encontra estruturada e o que ela espera como papel do Estado.

Conforme Saul e Saul (2016), estudos sobre formação continuada de professores sinalizam para a importância de os professores serem propositores dos programas de formação contínua, a partir das necessidades que apontam. Considera-se necessário que a formação continuada esteja integrada a realidade da escola, proporcionando reflexões e diálogos que possam tecer relações do ensinar e aprender com a realidade dos sujeitos. Ainda conforme os autores, a formação contínua pode ser definida como um processo constante do aprender a profissão de professor, não como um mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação.

Outros autores defendem também a necessidade de que se estimule nos professores a ideia de formação como um movimento de ressignificação do trabalho docente. Segundo Militão (2012), os programas de formação continuada, em geral, têm sido implantados a partir do olhar apenas dos gestores governamentais, desconsiderando as reais necessidades formativas dos professores, sendo que uma formação só pode ser de fato efetivada quando os professores passarem a ser proponentes e agentes das transformações a partir do contexto em que estão inseridos. A autora salienta que a formação permanente é um direito do professor e objetiva potencializar a reflexão do trabalho docente a partir de práticas colaborativas e coletivas que os possibilite avançar em direção a novas aprendizagens.

É importante salientar que, atualmente, o governo federal pretende tornar vigente um plano para a formação de professores, denominado Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNC Formação de Professores), encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em dezembro de 2018 (MEC, 2018a). Conforme Rodrigues, Pereira e Mohr (2020),

Esse documento, entre outras mudanças, anuncia a intenção de alterar as diretrizes vigentes para a formação inicial e continuada de professores e sua importância no cenário das políticas educacionais demanda e recomenda muita atenção e análise não só de suas propostas e consequências, mas também dos fundamentos que o embasam e dão razão para sua existência. Acreditamos que o conhecimento e o debate da proposta são fundamentais aos pesquisadores e formadores e professores do campo da Educação em Ciências. Tal como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e atrelada a ela, a BNCFP acena com mudanças de fundamentos, objetivos, conteúdo e estrutura da formação inicial e continuada de professores. Conhecer, apropriar-se, desvelar e debater o documento nos parecem etapas fundamentais para posicionamento e ação crítica.

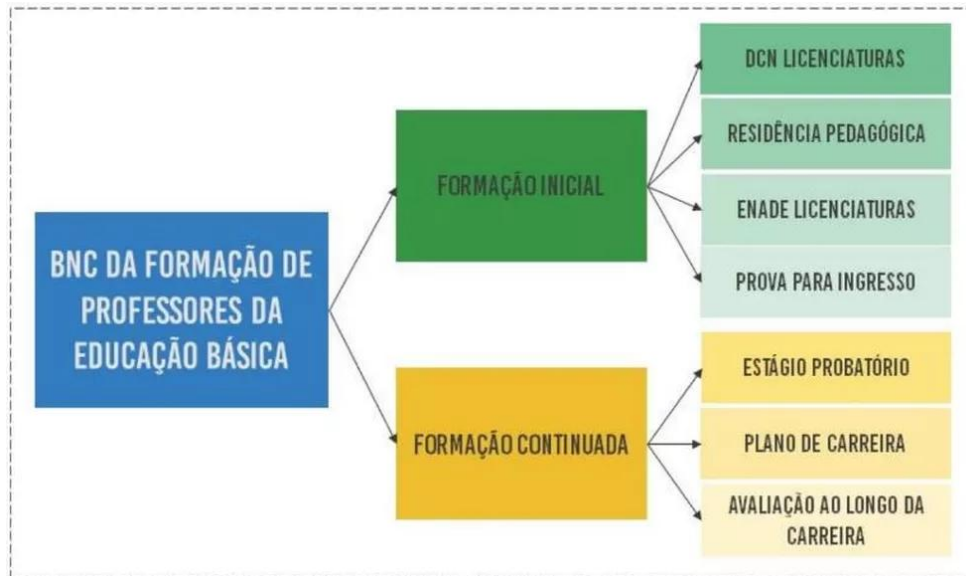


Figura 10 – Modelo de formação da BNCFP
 Fonte: Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 9)

Como se observa na figura 10, ainda de acordo com Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), a versão preliminar da base prevê a formação inicial vinculada às instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciaturas, e atrela a formação continuada às secretarias estaduais e municipais de ensino, onde estão vinculados os professores que já têm diploma.

O documento estipula três tipos de formação continuada, promovidos dentro da própria escola do professor, na rede estadual ou municipal, por meio de cursos, eventos e atividades de trocas de experiências e ações formativas, e também no ambiente externo, como o incentivo à participação em congressos e outros eventos acadêmicos. São eles: estágio probatório (criação de instrumentos de controle de avaliação para aquisição de estabilidade), plano de carreira (criação de mecanismos que incentivem a qualificação docente) e avaliação ao longo da carreira (criação de instrumentos de avaliação de desempenho que estimulem o aperfeiçoamento contínuo do professor). Contudo, como a proposta ainda requer aprovação junto ao CNE e demais instâncias governamentais, as pesquisas e análises preliminares são escassas, mesmo que essa proposta do governo brasileiro tenha a intenção de oficializar, unilateralmente, os métodos de formação inicial e continuada docente nas redes públicas.

Em outra perspectiva, observa-se que a maioria dos estudos recentes sobre avaliação do desempenho de ações de formação continuada de professores da educação básica envolveu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com avaliação de enfoque predominantemente qualitativo. No entanto, autores divergem quanto aos resultados alcançados por essa política pública ao longo de sua existência. Segundo Souza (2014), o

PNAIC é um exemplo de ação prática de iniciativa federal que buscou uma formação continuada de docentes das escolas públicas municipais e estaduais, em diversas cidades do país, com vistas ao desempenho de um trabalho docente com competência e entusiasmo mostrando que o papel do professor é importante para a sociedade e para o desenvolvimento do conhecimento do mundo, pois é ele quem favorece a aprendizagem. Nessa proposta de formação continuada do professor alfabetizador, ainda segundo a autora, está presente a singularidade, características específicas, e o campo de mediações, ou melhor, o campo da particularidade, que implica demandas e consequências na relação de ensino e aprendizagem realizada na escola e medeia a formação do professor alfabetizador, com propostas, objetivos, cadernos de formação, entre outros, adequados à realidade escolar.

Outro estudo também ratifica essa conclusão, como aquele desenvolvido por Aguiar, Bricchi e Zapata (2017), ao destacar que a política de formação continuada do PNAIC foi exitosa em seus resultados junto aos professores, pois contribuiu para mobilizar redes de ensino pela grande abrangência atingida e pelas trocas proporcionadas nos polos de formação, com a inclusão de diferentes atores no compartilhamento de informações e aprendizados.

No estudo de Antunes, Roos e Fioreze (2018) sobre o PNAIC na região central do RS, na área de abrangência da 8ª CRE, os coordenadores do PNAIC tinham como objetivo envolver professores, gestores escolares e municipais na organização e participação do Programa. Na UFSM, sede das formações abarcadas pela 8ª CRE, as autoras relatam que as ações de formação continuada foram desenvolvidas visando envolver o maior número de professores e, para tanto foram convidados os da rede pública municipal e estadual. Ainda de acordo com as autoras, foi possível concluir que, “em todas as formações ocorridas no decorrer dos encontros, houve um espaço para a socialização das práticas que deram certo e também para rever o que deveria ser melhorado” (ANTUNES, ROOS E FIOREZE, 2018, p. 26).

No entanto, Souza, Nogueira e Melim (2015), ao avaliarem políticas públicas de formação continuada docente no estado de Mato Grosso do Sul, tais como os Programas Alfa e Beto e PNAIC, alegam a existência de divergência nas matrizes quanto aos conceitos de alfabetização, letramento e formação de professores, demonstrando a incoerência na implementação simultânea de duas políticas públicas na mesma rede de ensino, em desajuste com a realidade escolar. Além disso, as autoras afirmam que a pluralidade de abordagens metodológicas e teóricas ofertadas aos docentes, decorrentes de alterações de governo e dos cargos de chefia ligados à área das secretarias de educação, retira a autonomia do professor

nas propostas de formação continuada, pois ele acaba sendo visto pelos delineadores de políticas públicas apenas como um executor de tarefas, técnico e pragmático.

Para Melo (2015) houve ineficiência do PNAIC no alcance de seus objetivos desde a sua criação, pois a formação docente pretendida visava prioritariamente formar um professor tecnicamente eficiente e politicamente inofensivo, que se responsabilize por atingir índices educacionais parciais, impostos por avaliações externas segmentadas, que não refletem os objetivos e metas globais de qualidade do ensino, além de que não levou em conta peculiaridades locais ou regionais significativas para o contexto educacional, embora tivesse sido geralmente operado de forma regionalizada. O estudo de Santos (2017) também vai ao encontro da conclusão de Melo (2015), ao alegar deficiências do PNAIC quanto à realidade docente no campo.

O PNAIC, inserido no conjunto de políticas educacionais que objetivam aumentar o controle ideológico sobre a forma e o conteúdo nas escolas públicas, representa uma ameaça para os avanços conquistados nas políticas públicas de Educação do Campo. Entre os diversos fatores preocupantes destaca-se a inserção de referenciais pedagógicos relativistas, escalonvistas e neotecnicistas na formação de professores e nas práticas pedagógicas de alfabetização que em lugar de possibilitar a apropriação da riqueza material e intelectual humana, ocasiona a preparação do indivíduo para a exploração capitalista. (SANTOS, 2017, p.156).

Diante desse ponto de vista, Santos (2017) ainda observa-se que muitas das ações de formação continuada promovidas pelo poder público não alcançam os resultados almejados, principalmente quando direcionadas a escolas do campo, como é o caso do PNAIC, que na sua concepção carece de adequação de conteúdos às realidades escolares, tendo seus benefícios quase imperceptíveis. Ainda segundo o autor, soluções para esse problema estariam no incentivo ao engajamento dos professores alfabetizadores para realização de três tarefas, a se saber: empreender uma análise rigorosa das políticas educacionais implementadas pelo Ministério da Educação e organismos educacionais, estudar com maior afinco os fundamentos da Educação do Campo, e organizar a prática alfabetizadora de modo que a criança domine a leitura e a escrita nas máximas possibilidades.

Gelocha, Dalla Corte e Dolwitsch (2018), por meio de um estudo com base no estado da arte ligado ao tema formação continuada no PNAIC, salientam algumas dificuldades encontradas pelos docentes em compreender conceitos de alfabetização e letramento, a não adesão às propostas de formação continuada por parte de alguns docentes, despreparo de alguns formadores quanto ao assunto ministrado nas capacitações, falta de atenção dos envolvidos em debater e planejar os processos de formação continuada de

alfabetizadores. Ademais, Spanavello e Antunes (2019) corroboram esses desafios e alegam que a definição da “Idade Certa”, termo que compõe a nomenclatura do PNAIC, deveria ser determinada pelos próprios estudantes a partir de seus anseios, desejos e significações, que precisam ser considerados nas políticas públicas e programas voltados à formação continuada de professores do ensino fundamental, de maneira a não se restringir a uma vontade oriunda exclusivamente da percepção ou interesse político do gestor público.

Portanto, torna-se importante compreender a realidade das escolas em ambiente rural de forma mais aprofundada, para que a formação continuada de professores de classes multisseriadas supere seus desafios e possa alcançar eficiência em seus propósitos.

7.1 FORMAÇÃO CONTINUADA EM ESCOLAS MULTISSERIADAS RURAIS

Embora não tenha sido encontrada na literatura brasileira trabalhos sobre a eficiência em ações de formação de professores no segmento rural, alguns estudos envolvendo avaliação do contexto de escolas com classes multisseriadas rurais já foram desenvolvidos com diferentes enfoques. Num estudo de âmbito internacional, numa comunidade rural da Malásia, considerado um dos países com maior área de dispersão rural do mundo, Rahman et al. (2019) constatou em pesquisa que os níveis de qualidade do trabalho docente no campo, nos últimos anos, se tornou mais qualificado com o desenvolvimento de formações continuadas voltadas ao uso de sistemas ou aplicativos informatizados de apoio ao ensino de sala de aula, mas isso só ocorre quando os docentes recebem uma formação continuada assistida e têm as suas condições de atuação melhoradas; enquanto os níveis de satisfação dos professores com as suas tarefas também melhoram. Já, o fator idade não teve efeito nos níveis de habilidades em TI, sendo que independente da idade o professor consegue se aprimorar profissionalmente e aperfeiçoar seu desempenho. Como as habilidades em TI contribuem para a qualidade do trabalho e a satisfação do professor, elas precisam ser estimuladas nas ações de formação continuada a fim de impulsionar a motivação interna dos professores e assim proporcionar a satisfação com o trabalho e garantir maior qualidade ao desempenho das atividades.

No Brasil, em um estudo mais semelhante a presente pesquisa, Martins e Morais (2021) constataram, no estado de Santa Catarina, a falta de cursos de formação de professores para atuação em classe multisseriada, o que fez alguns professores assumirem

turmas sem saber adotar uma metodologia adequada, tornando a educação de pouca qualidade e dificultosa, mas não pela culpa do próprio professor, mas sim pela falta de cursos de formação inicial e continuada suficientes para o professor saber lidar com uma turma multisseriada. Nota-se que a dificuldade desse modelo começa na própria formação do docente que somente no decorrer dos anos vai adquirindo experiência e se adaptando ao modelo em que trabalha.

Outra pesquisa nesse contexto foi realizado por Antunes et al. (2019) que investigou quais implicações influenciam a formação de professores na atuação em classes multisseriadas na área de cobertura da 8ª CRE no estado do RS. O estudo mostrou que o professor que irá assumir uma classe multisseriada no espaço rural deveria ser um professor capaz de reinventar cotidianamente sua própria atividade docente, ter a sensibilidade de compreender a escola rural como espaço de socialização e ajustar o currículo ministrado para a realidade do seu aluno, compreendendo aspectos culturais presentes no cotidiano do campo. A pesquisa ainda revela que uma alternativa metodológica para isso seriam os projetos de ensino, uma vez que poderia integrar os alunos, seus familiares e comunidade em geral, no resgate de valores culturais que, em alguns casos, estão sendo esquecidos, e assim acabam por prejudicar até mesmo o desenvolvimento do ambiente de vida no campo, que historicamente sofre pela defasagem de infraestrutura governamental em diversos segmentos, principalmente na educação básica.

As figuras 11 e 12 ilustram a estrutura de duas escolas rurais de anos iniciais com classes em multisseriação na região central do RS, revelando uma estrutura elementar que (aparentemente) não comporta a continuidade de estudos pelos alunos, nas séries finais do ensino fundamental e/ou médio, sendo uma da esfera estadual e outra da municipal.



Figura 11 – Escola Estadual de Ensino Fundamental João Vianey – Ivorá/RS
Fonte: Ribas (2016, p. 47).



Figura 12 – Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes – Palma, Distrito de Santa Maria/RS.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_Major_Tancredo_Penna_de_Moraes.

Já a pesquisa de Rech, Dolwitsch e Gelocha (2015, p. 3) também havia apontado nessa mesma perspectiva, uma vez que “é necessário repensar a formação do professor que poderá também atuar nas escolas multisseriadas do meio rural. Para tanto, é fundamental desconstruir os estereótipos vividos pelas escolas rurais”. As autoras ainda revelam em seu estudo sobre a formação de uma professora de escolas multisseriadas no âmbito rural que

Através da experiência de vida que a professora atribui relevância à sua formação específica. Nesse momento, a formação não se deu na academia, ou nos cursos de formação de professores, e sim se constituiu ao longo da sua trajetória de vida. É na convivência com os moradores do meio rural, com as famílias, com os alunos e suas realidades que a colaboradora da pesquisa vem se constituindo professora.

Em outro estudo semelhante, Nunes e Bezerra (2018), abordaram práticas pedagógicas em escolas multisseriadas rurais no estado de Tocantins, na perspectiva dos docentes. As autoras concluem que os professores pesquisados receberam pouca orientação e subsídios sobre didática para facilitar seu trabalho nestas escolas.

“[...] os professores estão completamente perdidos, precisando de auxílio e acompanhamento pedagógico para um bom desenvolvimento de sua prática. Há também a falta de conhecimentos teóricos sobre as teorias pedagógicas, o que nos leva a inferir que lhes falta um referencial teórico mais consistente que expresse um desejo de mudança dessa escola que se apresenta, mas esta mudança passa pela inter-relação entre teoria e prática” (Nunes e Bezerra, 2018, p. 14).

No estudo desenvolvido por Batalha (2017), por cumprirem um papel importante no processo de iniciação escolar das crianças do campo, observou-se que as escolas multisseriadas rurais passaram a ter, nos últimos anos, uma maior atenção de governos e pesquisadores na discussão de soluções para os problemas que atingem o âmbito da educação nas escolas do campo, uma vez que há na formação docente lacunas que separam os princípios das atitudes nas práticas educativas e o dia a dia da vida do professor que atua em classes multisseriadas. Pela análise de histórias de vida, a pesquisadora constatou em seu estudo a necessidade de novos olhares para a formação de professores de classes multisseriadas, voltados à relaboração de currículo e práticas pedagógicas desenvolvidas, a fim de que possam apresentar maior vinculação com a identidade rural dos estudantes e sejam mais significativas e articuladas com princípios de uma educação emancipatória.

Em Ribas (2016), conclui-se que é por meio da experiência profissional que os docentes de classes multisseriadas têm construído seus processos formativos, os quais acreditam na potencialidade do trabalho frente às turmas multisseriadas. A autora salienta que processos de formação continuada são construídos ao longo da carreira docente a partir das trocas entre professores que trabalham junto às classes multisseriadas, os quais possuem experiências tão ricas e que merecem ser ouvidas e compartilhadas com outros profissionais. Ainda segundo Ribas (2016), embora existam cursos de educação do campo sendo ofertados em diferentes formas e modalidades, ainda há espaços abertos quanto à formação permanente para atuação frente a turmas multisseriadas, pois tais cursos não contemplam esse contexto.

De acordo com a pesquisa de Janata e Anhaia (2015), a formação inicial e continuada docente precisa ser fundamentalmente planejada e executada pelas Instituições de Ensino Superior (IES), em sintonia com propostas mais avançadas de formação de professores. Em seu trabalho, as autoras tratam do diagnóstico da formação de professores que atuam nas escolas/classes multisseriadas do campo, tendo como base os princípios da Educação do Campo. No seu estudo, constataram a falta de uma formação continuada específica dos professores de classes multisseriadas na maioria das redes de ensino brasileiras, a carência de um material adequado e, principalmente, na ausência de infraestrutura para as capacitações. Por fim, concluem que não menos importante são as condições estruturais dessas escolas, que se articulam às condições de trabalho dos professores do campo, frente às carências existentes por ser escola pública, e portanto, relacionadas às próprias condições precárias da produção da vida no campo.

O estudo de Molina (2015) analisou a expansão da educação superior do campo, e suas nuances de pesquisa e extensão, a partir do Programa Nacional de Educação do

Campo (Pronacampo), que tem ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo. Para a autora, a ampliação de novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (formação inicial), com suas respectivas pós-graduações voltadas à pesquisa e extensão (formação permanente ou continuada), pode ser considerada uma importante vitória das populações do campo em relação à oferta de formação de educadores; a conquista dos fundos públicos do Estado para manutenção dessas graduações e pós-graduações pela institucionalização do segmento educação no campo na educação superior. No entanto, a autora declara que pelo fato de serem implantadas recentemente, muitas lacunas referentes à formação docente de escolas rurais ainda ficarão para serem preenchidas no decorrer do tempo, ao menos que políticas públicas sejam desenvolvidas pelas redes de ensino no país.

Alhures, Hage (2014) ressalta em sua pesquisa que embora os professores continuem utilizando predominantemente modelo seriado urbano de ensino como paradigma de organização do trabalho pedagógico nas escolas com multisseriação, mesmo sem compreender claramente as referências que configuram esse paradigma e seus desdobramentos, a partir dos processos formativos em que participam e com as experiências adquiridas em suas práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas, de forma pouco referenciada, esses mesmos professores vão criando suas formas próprias de resistência e desenvolvendo estratégias que indicam sinais de transgressão do modelo seriado urbano de ensino. O autor relata que essas resistências são originárias das experiências e histórias de vida dos docentes, adquiridas com os anos de atuação nas escolas multisseriadas ou nas formações generalistas em que participam, promovidas pelas redes de ensino, que geralmente não pautam em seus conteúdos as questões relacionadas à dinâmica peculiar das escolas multisseriadas.

Para Rodrigues (2009), a formação continuada docente é fundamental na superação dos desafios enfrentados por professores que atuam em escola com turmas multisseriadas. O estudo da autora conclui que a multisseriação não é vista pelos professores como uma dificuldade, porém há queixas de não existir uma formação específica para atuar nessa realidade, sendo difícil o trabalho, principalmente, no início do exercício profissional, mas com a prática os docentes vão aprendendo. A gestão do tempo que deve ser dividido entre as séries, e a interdisciplinaridade são os fatores que apresentam mais dificuldade, segundo os professores pesquisados. A autora ainda destaca que “um fator positivo está relacionado ao desempenho dos alunos dessas turmas, que não se diferenciam dos alunos da cidade quanto ao desempenho escolar, o que demonstra que o ensino multisseriado pode ser

igual ao da cidade, desde que tenha a seu dispor os mesmos recursos” (RODRIGUES, 2009, p. 32).

Por fim, Arroyo (2009) conclui que a escola do campo é uma escola em movimento, que requer do docente a reflexão de que seu processo formativo não se esgota quando se alcança tempos, espaços, saberes, estruturas e práticas planejadas para serem educativas aos sujeitos do campo, nem imagina-se que está tudo pronto e que se pode relaxar e deixar que as coisas assim permaneçam. O autor alega que sem movimento não há evolução do saber docente e nem do fazer no ambiente educativo, pois é preciso saber o momento adequado de fazer e refazer ações educativas no seu dia a dia, levando em conta e participando da realidade e história do campo, das relações sociais e formação humana, sendo esses atributos os pilares para uma construção reflexiva do professor.

8. PERCURSOS METODOLÓGICOS

8.1 ABORDAGEM E TÉCNICAS DE PESQUISA

A pesquisa possui caráter descritivo, pois visa delinear as variáveis que compõem a eficiência em termos objetivos e dissertativos, bem como possui caráter exploratório uma vez que busca explicar resultados obtidos pela aplicação de pesquisa de campo sobre a eficiência da formação continuada docente oferecida pelas redes estadual e municipal de ensino, ainda pouco explorada pela literatura pertinente. Salienta-se também que seria adotada uma abordagem qualiquantitativa para a análise dos dados, pela aplicação de questionário padrão com questões fechadas (com múltiplas alternativas de escolha) e abertas para descrição de opinião dos pesquisados, a fim de aumentar a possibilidade de resultados e assim permitir a análise da eficiência percebida pelos respondentes nas diferentes perspectivas de avaliação: nas redes de ensino (perspectiva política) e nas dimensões/temáticas/variáveis que impactam a eficiência (perspectiva técnica).

Durante a aplicação do instrumento de coleta de dados, foram levantadas e investigadas algumas variáveis que permitiram uma unidade escolar perceber sua eficiência, a partir do que preconiza Chiavenato (2014), ao citar o fato de que o alcance da eficiência

depende principalmente da percepção de dimensões condicionantes subjetivas ligadas ao ambiente em que o indivíduo está inserido, devendo ser percebidas pelo gestor e seus comandados, tais como: dedicação, interação, recursos disponíveis, qualidade de vida no ambiente de trabalho, e inovações geradas no trabalho. Com isso, Chiavenato (2014) apresenta uma forma peculiar de avaliação, pela eficiência percebida. Para o conhecimento das variáveis que compõem a eficiência percebida, foi aplicado um questionário padrão, do tipo semiestruturado aplicado aos diretores das escolas avaliadas, a fim de se buscar a compreensão da realidade escolar vivida por professores no ambiente rural e qual o papel do poder público e comunidade na melhoria dessa realidade. Fundamentada na visão sugerida por Chiavenato (2014), a verificação da eficiência percebida é englobada por suas dimensões condicionantes, desdobradas em variáveis levantadas no questionário padrão. A figura 13 ilustra um esquema gráfico sobre as dimensões de composição da pesquisa, inerentes à eficiência percebida.



Figura 13 – Dimensões que levam à eficiência percebida, conforme Chiavenato (2014)
 Fonte: Elaborado pelo próprio autor (com base em Chiavenato, 2014).

Embora estimule respostas espontâneas, o roteiro ou questionário de pesquisa proposto direciona às pautas compostas pelos desdobramentos ou variáveis das dimensões que levam à eficiência percebida, voltadas às ações de formação continuada promovidas na escola, conforme apresentadas no quadro 3, a seguir

Quadro 3 – Relação de dimensões e variáveis de pesquisa que compõem a eficiência

DIMENSÕES	VARIÁVEIS DE PESQUISA
Interação	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Participação docente nas ações de capacitação propostas pela rede de ensino ✚ Áreas do conhecimento ou ações desenvolvidas pela rede ✚ Participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
Dedicação	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Motivos ou razões que influenciam na participação dos professores nas ações formativas ✚ Relação das ações de formação com o contexto docente e exclusividade com o tema classes multisseriadas
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Recursos oferecidos pela rede de ensino que influenciam na participação docente nas formações ✚ Contribuição das capacitações para a infraestrutura escolar ✚ Contribuição para o IDEB e qualidade do ensino
Qualidade de vida no trabalho	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Contribuição das ações formativas para a relação interpessoal e convívio social ✚ Suporte ou apoio durante a pandemia de Covid-19
Inovações	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Quais inovações ou melhorias foram identificadas como consequência das capacitações ✚ Quais aspectos ainda precisam ser melhorados para as ações de formação

8.2 POPULAÇÃO, INSTRUMENTO DE COLETA E TRATAMENTO DE DADOS

A escolha dos diretores de escola para a realização da pesquisa decorre com base no estudo de Trigo (2010), em que a autora afirma o fato de o gestor escolar ter uma visão holística sobre diversos assuntos ligados à escola em que atua, em virtude de sua posição no cargo que ocupa, além de geralmente possuir experiência profissional e capacitação para a função quase sempre notáveis pela maioria de seus pares e comunidade escolar, através de consulta pública, eleição ou indicação consensual, e por isso sua opinião tende a ser mais abrangente e objetiva em questões sobre a dinâmica escolar, pois sua percepção pode conter informações não captadas por outros públicos a cerca da realidade em que a escola está inserida. Chiavenato (2014) também corrobora nesse sentido, ao afirmar que a eficiência (com seus respectivos condicionantes) deve ser algo percebido pelo gestor institucional e buscada constantemente por qualquer agente que esteja num cargo de tomada de decisão. O autor ainda relata que nem sempre aquilo que é considerado eficiente pelos funcionários ou colaboradores de uma organização representa a mesma percepção do gestor, já que a eficiência refere-se à obtenção do melhor rendimento de um todo, com o mínimo de erros ou dispêndios, sendo quase sempre uma vontade coletiva, mas conduzida pelo gestor. Logo, a eficiência deve ser um objetivo traçado primeiramente pelo próprio gestor.

Somado a isso, a escolha da pesquisa com os diretores justifica-se também pelo fato de que, em uma observação preliminar, constatou-se que diversos diretores das escolas multisseriadas rurais da região de Santa Maria também ministram aula, exercem múltiplas atividades escolares e passam praticamente todo o seu expediente de trabalho nessas escolas, diferente de alguns de seus colegas professores, que muitas vezes se deslocam do centro urbano ou até mesmo de cidades vizinhas para lecionar na escola rural e retornam ao fim de sua jornada. Portanto, tal realidade embasou a escolha pelos diretores de escola.

O instrumento adotado para a coleta de dados foi um questionário padrão, com perguntas mistas (abertas e fechadas), que foi aplicado de forma assistida junto aos diretores de escola, de modo a informar previamente a cada respondente sobre a importância de suas respostas para o êxito da pesquisa e suporte em caso de dúvidas. Salienta-se que foram estipulados níveis para cada resposta, a fim de verificar, ao final, em que nível de eficiência se encontrava cada rede de ensino e assunto abordado. É importante destacar que os referidos níveis não constavam explicitados no questionário de pesquisa, sendo, portanto, desconhecidos dos respondentes, para não influenciar ou direcionar as respostas. Tais níveis foram atribuídos para a tabulação das respostas, através da adoção da escala de Likert (1932), adaptada à distribuição de valores proposta por Kuanh et al (2010), no intuito de permitir a atribuição de diferentes graus ou valores nas respostas obtidas. De acordo com Dalmoro e Vieira (2013), desde que Rensis Likert introduziu seu método em 1932, pesquisadores de áreas como psicologia, educação e administração têm se valido do uso de diferentes formatos de escalas tipo Likert. Ainda segundo os autores, a proposta de Likert deixa claro que sua escala centra-se na utilização de até cinco pontos de ponderação. Logo, cada resposta prevista para o questionário foi distribuída com um grau individual, baseado na escala de Likert (1932), que varia de um contexto totalmente positivo e favorável ao ambiente de atuação do professor (eficiência plena), passando por um contexto parcialmente positivo e favorável ao contexto escolar (parcialmente eficiente), contexto sem opinião a respeito até um ambiente totalmente negativo ou desfavorável ao contexto escolar (ineficiência).

Tabela 1 – Relação de equivalência de escalas para nota de cada resposta

Grau das Respostas	3 – Eficiente pleno	2 – Parcialmente eficiente	1 – Ineficiente / 0 – Total ineficiente
Variações Possíveis da Escala (Likert, 1932)	2,9 a 3: Totalmente adequado	2 a 2,8: Parcialmente adequado	1 a 1,9 – Não se sabe 0 a 0,9 – Inadequado
Contexto da escola multisseriada rural	Contribuição direta e muito favorável	Contribuição indireta e parcialmente favorável	Não se sabe, ou Sem contribuição

Como se observa na tabela 1, pelo fato de a pesquisa adotar um modelo qualiquantitativo, não se adotou a escala de resultados do modelo DEA unicamente, mas uma adaptação desse modelo combinado com a escala Likert, que melhor expressa os resultados da pesquisa. Logo, as opções de níveis variam em diferentes graus: (0) inadequado, não contribuiu ou não atendeu à expectativa; (1) indiferente ou não soube opinar/avaliar; (2) parcial contribuição, com pouco foco nas escolas rurais; e (3) elevada contribuição, adequada ao contexto das escolas rurais. Neste estudo, optou-se como critério adotar o peso 1 também como ineficiente, pelo fato de que o gestor escolar não ter percebido ou não saber opinar sobre alguma das variáveis questionadas pode demonstrar que as ações formativas oferecidas pela rede de ensino não foram bem captadas pelo público alvo ou não permitiram avanços, discussões ou até mesmo debates entre os membros do ambiente escolar.

Portanto, as variáveis de pesquisa foram avaliadas pelas respostas obtidas e analisadas conjuntamente com seu respectivo grau de eficiência. Logo, quanto mais favorável o resultado e/ou mais próximo da realidade docente da escola rural multisseriada, maior era o nível da resposta, e conseqüentemente a variável pesquisada ficaria mais próxima da eficiência; não obstante, quanto mais distante da realidade do professor de escola rural, menor era a nota da resposta, e dessa maneira a eficiência ficaria em um nível mais baixo. Dessa forma, a escala de notas aponta para níveis de eficiência, tais como: (0 e 1) ineficiência, (2) eficiência parcial e (3) eficiência plena ou, simplesmente, eficiência. No Quadro 4, a seguir, estão dispostas as dimensões de pesquisa, com os desdobramentos das variáveis em questionamentos propostos, com suas referidas alternativas de resposta e os respectivos graus de eficiência arbitrados, com base na relação das respostas quanto ao contexto escolar.

Quadro 4 – Dimensões avaliadas, com suas variáveis e respectivos níveis de eficiência na forma de perguntas

DIMENSÃO	QUESTÕES	RESPOSTAS	NÍVEL
Questões de Caracterização	1. Quantos professores estão lotados atualmente na sua escola?	(questão aberta)	Sem nível
	2. Sua escola é da esfera municipal ou estadual?	a) Municipal b) Estadual	Sem nível
	3. Em qual município está localizada a sua escola?	(questão aberta)	Sem nível
	4. Nos últimos dois anos, a escola	a) Sim, todos os professores participaram	3

Interação	geralmente capacitou todos os seus professores nas ações de formação continuada propostas pela rede pública ou algum deles nem sempre participou?	b) Não, alguns professores não puderam participar	2
		a) Não se sabe	1
	14. Na sua escola, algum professor participou do programa de governo denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)? Se caso algum tenha participado, como você avalia a contribuição para a realidade da escola multisseriada?	a) Houve participação de professor, mas a formação NÃO FOI adequada à escola com classe multisseriada	0
		c) Como nenhum professor da escola participou do PNAIC, não é possível avaliar o programa	1
		b) Houve participação de professor, mas não foi possível avaliar o programa	2
		d) Houve participação de professor e a formação FOI adequada à escola com classe multisseriada	3
		e) Outra (citar qual)	Sem nível
	5. Quais (ou em que áreas) as ações formativas foram disponibilizadas aos docentes da escola, pelo poder público, nos últimos dois anos, que você se recorda?	a) Alfabetização, linguagens ou redação	2
		b) Matemática ou ciências da vida ou natureza	
		c) Libras, inclusão social, redução de conflitos, direitos humanos ou similares	
		d) Prática pedagógica, interação docente ou currículo geral	
		e) Meio ambiente, natureza, agricultura familiar, vida no campo ou currículo rural	3
		f) Classes multisseriadas, convívio social ou interatividade escolar e comunitária	
		g) Outra (citar qual):	
		h) Não sabe	1
i) Nenhuma		0	
	a) Capacitaram-se para adquirir mais conhecimento ou necessidade de atualização	3	
	b) Capacitaram-se para ascender na carreira ou por	2	

Dedicação	6. Você sabe quais as razões ou motivos gerais que levaram os professores a se capacitarem? Ou quais alegadas para não se capacitarem?	obrigação	
		c) Não se sabe quais as razões da não participação nas capacitações	1
		d) Não se capacitaram por alegarem falta de tempo, transporte ou de recursos	0
		e) Não se capacitaram pois a formação não focava na realidade escolar	
		f) Outra (citar qual):	Sem nível
	9. A formação/capacitação dos professores, oferecidas nesses últimos dois anos, abarcou algum(ns) desses temas ligados às escolas com classes multisseriadas rurais?	a) Não houve capacitação dos professores com foco na escola do campo ou multisseriadas	0
		b) Correlação dos conteúdos com rotinas rurais, agricultura, pecuária, pesca ou similares	3
		c) Incentivos à interação pessoal com a comunidade local ou com as famílias dos alunos	
		d) Debates sobre os problemas do campo ou os desafios do professor em escolas rurais	
		g) Levantamento dos perfis dos alunos ou identificação de suas dificuldades e conflitos	
h) Outro(s): (citar qual/is)			
Recursos	7. Na sua percepção, qual (is) desses fatores, oferecidos pela rede de ensino, mais influenciaram na participação dos professores nas ações de formação continuada?	a) Não há fatores identificados ou não houve capacitação	0
		b) Outro(s): (citar qual/is)	1
		c) Condições de transporte ou deslocamento	2
		d) Tempo para participação e disponibilidade de horários	
		e) Afinidade com a área de estudo/formação do professor	
		f) Recursos de tecnologia e/ou infraestrutura da escola ou rede	
		f) Relação com a temática do campo e escolas multisseriadas	3

	11. Se você pudesse atribuir uma avaliação das formações/capacitações oferecidas aos professores sobre a contribuição direta ao IDEB da Escola, qual seria sua pontuação?	a) Não contribuiu	0
		b) Indiferente ou não sabe	1
		c) Pouca contribuição	2
		d) Boa contribuição	3
		e) Ótima contribuição	
	13. Se você pudesse atribuir uma avaliação das capacitações sobre a contribuição direta à Gestão e Infraestrutura Escolar, qual seria sua pontuação?	a) Não contribuiu	0
		b) Indiferente ou não sabe	1
		c) Pouca contribuição	2
		d) Boa contribuição	3
		e) Excelente contribuição	3
Qualidade de vida no trabalho	10. Com a pandemia de Covid 19, o poder público prestou suporte à escola em relação a ações de capacitação para a superação da dificuldade ocasionada a professores e alunos?	a) Sim, a rede pública ofereceu total suporte aos professores e escola	3
		b) Parcialmente, a rede pública capacitou ou orientou de forma parcial	2
		d) Outro(s): (citar qual/is)	1
		c) Não, a rede pública ofereceu nenhum apoio ou orientação	0
	12. Se você pudesse atribuir uma avaliação das capacitações sobre a contribuição direta para Relação Interpessoal e Convívio Social (entre alunos e professores e entre si), qual seria sua pontuação?	a) Não contribuiu	0
		b) Indiferente ou não sabe	1
		c) Pouca contribuição	2
		d) Boa contribuição	3
		e) Excelente contribuição	
Inovações	8. Quais as inovações ou melhorias você observou a partir das capacitações propostas aos professores?	a) Métodos lúdicos, tecnológicos ou artísticos de ministrar aulas	3
		b) Visitas técnicas ou passeios escolares para temas práticos	
		c) Incremento na consciência crítica dos professores sobre os problemas do campo	
		d) Práticas de gestão escolar mais democráticas e inclusivas	

		e) Adaptação à realidade escolar ou à comunidade	
		f) Outra(s): (citar qual/is)	
		g) Não houve melhorias percebidas	0
	15. Caso queira mencionar algo sobre a escola, ou relatar uma situação importante ou até mesmo propor alguma melhoria a respeito, fique à vontade:	(Respostas abertas, analisadas individualmente)	Sem nível

















É importante ressaltar que, a maioria das questões permitia a escolha de mais de uma alternativa de resposta, inclusive permitindo a construção de respostas próprias ou complementos descritos ou apurados pelo próprio respondente, a fim de proporcionar maior flexibilidade e adequação a cada contexto escolar avaliado. No entanto, as questões de número 2, 4, 11, 12 e 13 permitiam a escolha de apenas uma resposta, diante das alternativas propostas. Na questão 9, foi atribuído o nível 3 a todas as possibilidades de resposta que apontam inovações, pois arbitrou-se que qualquer uma das inovações elencadas contribuiria para o desenvolvimento da educação nas escolas rurais multisseriadas, exceto a alternativa que não aponta para essa direção.

Com o propósito de evitar possíveis esquiva de respostas ou alguma intimidação aos diretores, garantiu-se a todos os envolvidos que as respostas seriam mantidas em sigilo, sendo que os resultados encontrados foram dispostos e divulgados por rede de ensino (rede estadual e redes municipais individualizadas, que recebem seus respectivos orçamentos para o segmento educação), não sendo citados nomes de escola ou identificação de diretor. Por questões de ética e transparência da pesquisa, garante-se que os resultados apresentados retratam fielmente as respostas dos pesquisados, podendo, a qualquer momento, os dados coletados e instrumentos aplicados serem auditados, inspecionados ou rastreados por qualquer autoridade ou parte interessada, desde que respeitados os limites legais de sigilo e observado o interesse público perante aos resultados desta pesquisa.

Assim sendo, na avaliação técnica, os dados apresentam-se organizados por temática da variável de pesquisa/dimensão na perspectiva técnica e, na avaliação política, estão agrupados de acordo com os resultados obtidos por redes de ensino. Por questão de simplificação, optou-se em definir os seguintes termos: Rede de Ensino Estadual do Rio

Grande do Sul (Conjunto A), Rede Municipal de Ensino de Cacequi (Conjunto B), Rede Municipal de Ensino Dilermando de Aguiar (Conjunto C), Rede Municipal de Ensino de Júlio de Castilhos (Conjunto D), Rede Municipal de Ensino de Quevedos (Conjunto E), Rede Municipal de Ensino de Santa Maria (Conjunto F), Rede Municipal de Ensino de São Pedro do Sul (Conjunto G) e Rede Municipal de Ensino de Silveira Martins (Conjunto H). Após a aplicação da pesquisa de campo, os dados quantitativos foram tabulados em meio eletrônico, por meio de elaboração de tabelas de análise estatística e gráficos de resultado, elaborados em planilhas equivalentes ao Microsoft Excel, onde os resultados foram disponibilizados por temática/dimensão abordada e por rede de ensino participante. Como ferramental estatístico, utilizou-se a frequência percentual, média aritmética, moda, variância e desvio-padrão, no intuito de observar o comportamento das variáveis em relação a sua possível oscilação entre os graus de eficiência, referentes a cada classificação. Ou seja, por exemplo, se para dada pergunta a média de suas respostas incorrer 80% em uma alternativa de grau 2 (parcialmente eficiente), mas sua variância ou desvio padrão oscila entre 20% para mais (pode subir para uma alternativa de peso 3 – eficiente plenamente) ou 20% para menos (pode descer para uma alternativa de peso 1 ou 0 – ineficiente), significa dizer que esta pergunta precisa ser avaliada dentro de um contexto, a fim de verificar se tal dispersão realmente pode ou não estar sendo prejudicial ao alcance da eficiência. Por isso, emerge a importância do emprego de técnicas de estatística descritiva para análise deste tipo de dados, na perspectiva técnica. Pela verificação de tabela em barras, inicia-se a avaliação de cada questão, pelas frequências acumuladas, a forma de percentuais para cada resposta (com respectivos níveis), de cada dimensão abordada.

Tabela 2 – Disposição dos resultados por questão nas redes de ensino

Variável X – Dimensão Y									
Resposta %	Grau de Eficiência	Conj. A	Conj. B	Conj. C	Conj. D	Conj. E	Conj. F	Conj. G	Conj. H
Resp. 1	0	 %	 %	 %	 %	 %	 %	 %	 %
Resp. N.	3	 %	 %	 %	 %	 %	 %	 %	 %
Moda		%	%	%	%	%	%	%	%
Média		%	%	%	%	%	%	%	%
Mediana		%	%	%	%	%	%	%	%
Variância		%	%	%	%	%	%	%	%
Desvio padrão		%	%	%	%	%	%	%	%

Pela observação da tabela 2, verifica-se a disposição das respostas em termos quantitativos, pelas suas frequências percentuais e respectivos graus de eficiência, bem como as medidas estatísticas de tendência central (moda, média e mediana) e de dispersão

(variância e desvio padrão), que permitem uma análise e discussão mais acuradas, e relacionamentos mais próximos dos resultados referentes a estudos anteriores, correlatos ao tema de pesquisa. Ou seja, através das linhas das tabelas são apresentadas as respostas e nas colunas estão dispostas as redes de ensino, sendo que o ponto de encontro entre linha e coluna definem a frequência percentual de cada resposta para cada uma das redes de ensino, bem como o valor das medidas estatísticas de cada resposta por rede de ensino avaliada. Após a análise dos resultados por questões/temáticas, iniciou-se a avaliação gráfica da frequência percentual das respostas obtidas, com o grau de eficiência em que cada rede de ensino incorreu, para determinada questão ou variável X, da dimensão Y.

Já os dados qualitativos foram tabulados eletronicamente e processados com a análise lexical e de discurso, por meio de sistema de banco de dados correlacional (correspondente ao Microsoft Access ou outro similar no mercado), que permite avaliar a positividade ou negatividade das respostas de cada questão, e assim possibilitar avaliar se há ou não eficiência percebida no ambiente escolar.

Por conseguinte, diante dos dados obtidos na pesquisa de campo e posteriormente extraídos da análise pela perspectiva teórico-técnica, foi realizada a análise política dos resultados, agrupados por rede ensino, por intermédio da avaliação de cenários através da Matriz Swot, com a classificação dos resultados em pontos fortes e fracos, no cenário interno de cada rede de ensino; bem como nas oportunidades e ameaças, no cenário externo à rede de ensino. A figura 14 ilustra a Matriz Swot, empregada na avaliação dos resultados durante a perspectiva política (avaliação por redes de ensino).



Figura 14 – Matriz Swot, de cenários políticos organizacionais.

Fonte: <https://blog.runrun.it/matriz-swot/>

Foram considerados pontos fortes aqueles que, pela análise em perspectiva técnica, se encontram em nível 3 (eficiência plena) e nível 2 (eficiência parcial) desde que a dispersão não incorra em níveis de ineficiência ou prejuízo à rede pública considerada. Já os pontos elencados fracos (ou a melhorar) foram identificados com base em resultados de ineficiência (nível 0 ou 1), ou em resultados de eficiência parcial (nível 2) onde o desvio padrão possibilitasse recuo a níveis de ineficiência. Por fim, as oportunidades e ameaças foram elaboradas com base em pesquisa documental nos planos institucionais de educação e na conjuntura municipal.

8.3 RESULTADOS, ETAPAS, UNIVERSO E LIMITAÇÕES DE PESQUISA

A partir da tabulação dos dados gerais, buscou-se uma análise acurada das temáticas/dimensões avaliadas e uma comparação entre redes de ensino, pela compreensão dos resultados obtidos, inclusive analisando fatores críticos que podem confirmar, complementar ou contrariar os resultados de eficiência (ou ineficiência) diagnosticados por outros estudos anteriores correlatos. Destaca-se que essas comparações são viáveis graças ao número de escolas com classes multisseriadas rurais participantes da pesquisa. A figura 15 mostra um esquema sobre a disposição dos resultados alcançados em cada perspectiva quanto à eficiência das ações de formação continuada docente em cada escola pesquisada.



Figura 15 – Esquema de disposição dos resultados nas diferentes perspectivas da eficiência.
Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Em síntese, a execução deste trabalho ocorre através do cumprimento de sete etapas distintas e sequenciais, ilustradas no próximo esquema gráfico, a figura 16, em que num primeiro momento foram localizadas e definidas as escolas alvo da pesquisa. Posteriormente, foram identificadas e escolhidas as variáveis de pesquisa inerentes à avaliação da eficiência percebida. Após a seleção das variáveis, procedeu-se com a coleta de dados, que foram obtidos pela aplicação de questionário de pesquisa. Por fim, os resultados foram avaliados e comparados criticamente entre si e com outros estudos, no intuito de se estabelecer as recomendações a cerca da situação exposta e a redação das conclusões obtidas pela realização da pesquisa.

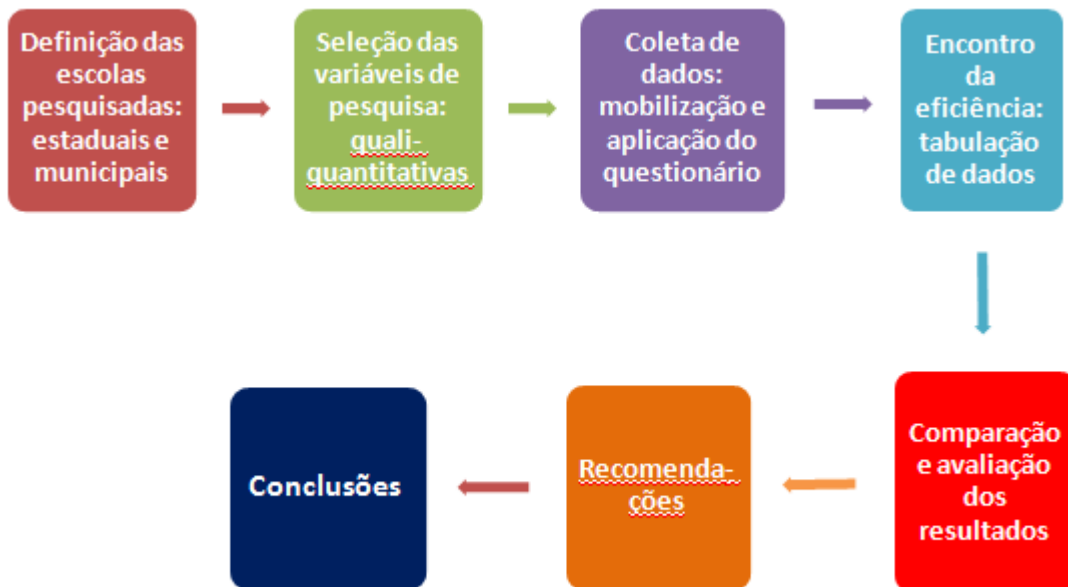


Figura 16 – Etapas metodológicas da pesquisa.
Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Destarte, num primeiro momento, os resultados são apresentados pela identificação das características das escolas participantes da pesquisa. Alhures, os resultados são analisados através da perspectiva técnica, com seus dados inerentes às dimensões da eficiência; sendo, por fim, avaliados através da perspectiva política, pela distribuição dos dados em cada rede de ensino pesquisada.

É importante ressaltar que a pesquisa está limitada às respostas (opinião) do principal gestor escolar de cada uma das escolas pesquisadas, num universo total aproximado de 39 escolas rurais que possuem (ou possuíram recentemente) pelo menos uma turma em classes multisseriadas, identificadas inicialmente através de informação constata nos sites

oficiais das secretarias de educação, seja da esfera municipal quanto estadual, localizadas nos municípios que compõem a região centro RS. Contudo, a limitação do estudo incorreu no nível de abrangência da pesquisa em cada rede de ensino avaliada, ou seja, nem todas as redes de ensino permitiram acesso total às escolas, autorização ou disponibilidade de coletar dados para esta pesquisa, além de que nem todas as escolas de algumas redes de ensino conseguiram responder à pesquisa de campo em tempo hábil determinado. Por isso, além do cenário escolar percebido pelos diretores, a abrangência também se constitui como uma limitação desta pesquisa.

Após tentativas de contato com todas as escolas do universo de pesquisa, restou uma amostra convencional de aproximadamente 32 estabelecimentos escolares na região central do RS, que aceitaram responder a pesquisa, os quais possuem alguma classe com multisseriação, seja na esfera municipal quanto estadual. Convém destacar que o GEPFICA possui o contato dos gestores escolares das respectivas escolas, que facilitou o agendamento da coleta de dados (prioritariamente via plataforma virtual, na realização de conversa de preparação e aplicação do questionário). Dessa forma, optou-se por utilizar o estudo de caso, pois conforme Alves-Mazzotti (2006), nele o pesquisador estuda alguns casos para investigar um dado fenômeno e pode ser visto como um estudo de caso instrumental estendido a vários casos. “Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 642). Já Triviños (2010), complementa sobre as pesquisas estudo de caso ao projetar duas circunstâncias para esse tipo de pesquisa: por um lado a natureza e abrangência da unidade, e por outro, a sua complexidade que está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação no trabalho de investigação.

Para esta pesquisa, convencionou-se como ação de formação continuada todo e qualquer evento identificado como curso de capacitação, seminário, encontro, palestra ou congresso oferecido aos professores pela própria rede de ensino ou em parceria com outra entidade ou esfera de poder. Salienta-se também que a coleta de dados ocorreu no ano de 2021 e avaliou a percepção das escolas com base nos últimos dois anos, ou seja, 2020 e 2019, para a análise das ações de formação continuada docente desenvolvidas pelas esferas estadual e municipal. O motivo dessa escolha ocorreu pelo fato de que, conforme estudo preliminar, o tempo de gestão normal das escolas municipais e estaduais da região, para o exercício do cargo de diretor de escola, possui variação de dois a quatro anos, dependendo da esfera de poder e da quantidade de professores lotados em cada escola. Por isso optou-se em fixar um tempo comum a todos os diretores (dois anos), para que pudesse ser padronizada a pesquisa; e

assim não prejudicar a precisão dos dados coletados, em função da possibilidade de ações desenvolvidas não serem coincidentes com o tempo de exercício do cargo de diretor(a) na escola ou por terem ocorrido em tempos passados (distantes), não bem captados pela memória dos respondentes.

Portanto, mesmo diante das próprias limitações metodológicas, com os resultados deste estudo busca-se expandir uma nova abordagem e olhar metodológico sobre o tema apresentado, pois as conclusões a serem obtidas por esta pesquisa poderão apresentar uma diferente visão para antigas questões ainda em aberto ou que foram tratadas com técnicas ou metodologias prioritariamente pragmáticas. Porém, novas conclusões e resultados obtidos não esgotam as recomendações e respostas para tais questões, uma vez que podem incentivar diversas outras experimentações, em novos ambientes e com metodologias diferenciadas.

8.4 DEFINIÇÃO DE EQUIVALÊNCIA DE TERMOS EMPREGADOS NA PESQUISA

- a) Eficiência: princípio fundamental constante na Constituição da República Federativa do Brasil, com múltiplas definições conceituais e teóricas nos diferentes contextos;
- b) Escola: estabelecimento de ensino, estabelecimento escolar, unidade escolar;
- c) Formação continuada: capacitações, ações formativas, formação docente, formação permanente, ações de capacitação, formação complementar;
- d) Magistério: docência, professorado, profissão de professor;
- e) Multisseriada: multisseriação, classes multisseriadas
- f) Plano Institucional de Educação: definição atribuída aos planos municipais de educação ou ao plano estadual de educação;
- g) Professor: docente, educador;
- h) Rede de ensino: rede municipal/estadual, poder público, rede pública;
- i) Rural: ambiente rural, do campo, contexto agropastoril.

9. CONTEXTO DAS REDES DE ENSINO AVALIADAS

No mapa constante na figura 17, pode-se vislumbrar a abrangência da região brasileira pesquisada – região central do estado do Rio Grande do Sul (RS) – e a distribuição das escolas com classe(s) multisseriada(s), espalhadas ao longo do interior da região, sejam elas da esfera estadual ou municipal. Os pontos em cor verde/vermelha indicam o local onde está situada cada escola multisseriada rural, nos diferentes municípios.



Figura 17 –Distribuição geográfica das escolas multisseriadas rurais municipais e estaduais na região centro RS.
 Fonte: o próprio autor

Como se observa no mapa, no total foram identificadas 32 escolas espalhadas no território da região, situadas em municípios de diversos tamanhos de extensão geográfica e populacional, na Região Centro do RS.

É importante destacar que todas as escolas, mesmo as multisseriadas rurais, passam por avaliações governamentais, independente de serem localizadas no ambiente do campo e a que esfera de poder estão vinculadas. Uma dessas avaliações, também considerada uma das mais importantes, é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas. O último IDEB, realizado em 2020, declara a nota média do Brasil sendo 5,7 nos

anos iniciais; 4,6 nos anos finais e 3,9 no ensino médio da educação pública. No caso desta pesquisa, serão apresentados apenas os dados do IDEB nos anos iniciais da educação básica. A seguir, é apresentado o contexto de cada rede de ensino avaliada.

9.1 REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL - ESTADUAL RS

O estado do Rio Grande do Sul (RS), localizado na região Sul do Brasil, tem uma população de 10.695.532 (IBGE-2010) e aproximadamente 11.921 escolas nas 497 cidades do estado. A Secretaria da Educação do RS tem uma estrutura que conta com 30 coordenadorias regionais sob gestão direta do governo do Estado, sendo que a região central do RS é abarcada pela gerência da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), que atende a 23 municípios, com um total de 103 escolas para cerca de 33,5 mil alunos.

Na área rural, a 8ª CRE conta com aproximadamente com 20 escolas classificadas como multisseriadas rurais na rede estadual, dispersas ao longo dos municípios de Cacequi, Faxinal do Soturno, Jaguari, Júlio de Castilhos, Nova Palma, Santa Maria, São João do Polêsine, São Sepé, São Francisco de Assis e Toropi, mas 17 retornaram à pesquisa.

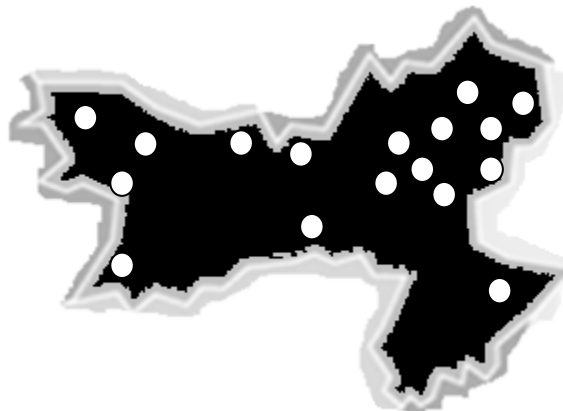


Figura 18 – Mapa das escolas multisseriadas rurais da Rede Estadual RS, na abrangência da 8ª CRE.
Fonte: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/>, adaptado.

Quanto à qualidade da Educação, em termos de avaliação pelo IDEB, em 2020 no Ensino Médio, os alunos da Rede Estadual subiram sete posições em relação a 2017, saindo da 15ª para 8ª colocação no ranking entre as 27 unidades federativas do País. A nota agora pelo IDEB anos iniciais para a rede de ensino estadual é de 5,8. Pelo IDEB 2020 anos iniciais da rede estadual cresceu, mas não atingiu a meta e não alcançou 6,0.

Tem o desafio de garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado. A cada 100 alunos, 8 não foram aprovados.

O Plano Estadual de Educação do RS (PEE, 2015), aprovado pela Lei Estadual 14.75 de 2015, possui vigência de 10 anos subsequentes e, dentre as 20 metas constituídas, prevê na 16ª meta para o estado garantir gratuitamente a todos os profissionais da educação básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino, expandindo as ações formativas a 100% do quadro profissional até o final de vigência deste plano. Como estratégias de formação continuada, o PEE (2015) estipula a capacitação docente dentro dos contextos profissionais individuais, ligados diretamente a povos indígenas, quilombolas, educação de jovens e adultos, educação especial, populações do campo, itinerantes e privados de liberdade, garantindo nos currículos de formação continuada as temáticas exigidas em lei, bem como aquelas ligadas aos direitos humanos, diversidade, tecnologias, alfabetização, meio ambiente e suas conexões com outros temas transversais e atualidades.

9.2 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CACEQUI

Cacequi é um município brasileiro do estado do Rio Grande do Sul, localizado na região central do estado, sendo o 130º maior município de um total de 497 cidades gaúchas. É conhecida como a capital da melancia ou terra da melancia, está situado na microrregião do Vale do Rio Jaguari. Possui uma área de 2360,5 km² e sua população estimada em 2018 foi de 13.676 habitantes, tendo a economia predominantemente agrícola.

A rede municipal de ensino possui 9 escolas municipais, sendo duas escolas com a presença de alguma turma multisseriada, localizadas em ambiente rural. Contudo, apenas uma escola retornou à esta pesquisa. No total, a rede possui cerca de 100 docentes.



Figura 19 – Mapa territorial de Cacequi, com a localização da escola municipal multisseriada.

Fonte: <https://achacep.com.br/>, adaptado.

O IDEB 2020 nos anos iniciais da rede municipal atingiu a meta de 4,9 e cresceu, mas não alcançou nota 6,0, ficando com a nota 5,4. Tem o desafio de buscar garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar com melhor rendimento. A cada 100 alunos, 11 não foram aprovados.

A rede de ensino municipal de Cacequi possui o Plano Municipal de Educação (PME-Cq, 2015-2025), que possui 20 metas para o alcance da melhoria da qualidade da educação básica, dentre as quais destaca-se (para fins desta pesquisa) a meta 16, que preconiza a valorização dos profissionais de educação, de modo a garantir a todos profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Para isso, a rede municipal se propõe a incentivar a participação dos professores da educação básica em cursos e formações no Portal Eletrônico do município, estimular a participação de professores e demais profissionais da educação básica em cursos de pós-graduação, realizar e divulgar os programas oferecidos a nível nacional da composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, fortalecer a formação dos professores das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

9.3 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DILERMANDO DE AGUIAR

Dilermando de Aguiar é um município brasileiro do estado do Rio Grande do Sul. Sua população estimada em 2018 foi de 3.064 habitantes, localizado na região central do estado, sendo o 363º maior município de um total de 497 cidades gaúchas; tendo sua base econômica predominantemente agropastoril, na microrregião Pampa Centro-Oeste.

O município possui duas escolas pertencentes à rede municipal de ensino, sendo uma delas com classes multisseriadas, no território rural. A rede municipal possui 45 docentes, no total.

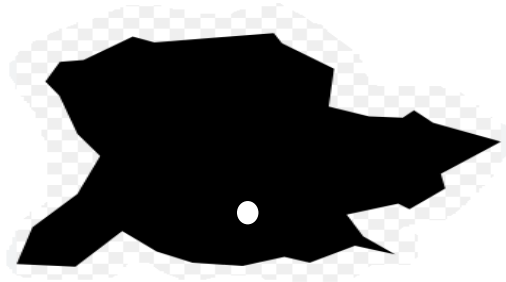


Figura 20 – Mapa territorial de Dilermando de Aguiar, com a localização da escola municipal multiseriada.
Fonte: <https://achacep.com.br/>, adaptado

Em relação à qualidade da educação municipal, não possui avaliação suficiente nos últimos anos, pois o número de alunos participantes da Prova Brasil (IDEB) foi inferior a 10 ou não alcançaram 50% dos alunos matriculados na série avaliada, posto que, do ponto de vista metodológico, tal contingente não refletiria o resultado de toda a escola. O resultado que ainda vigora, foi de 2011, com nota 4,5.

A rede municipal de Dilermando de Aguiar possui seu Plano Municipal de Educação (PMEDA, 2015-2025) que, dentre outras áreas, prevê metas para a formação continuada de professores, por meio das seguintes estratégias de ação: incentivar e promover formação continuada dos profissionais da educação infantil, garantindo, o atendimento por profissionais com formação superior; implantar e manter atualizadas, ao longo deste PMEDA, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas do município ; intensificar, em regime de colaboração com a União e Estado, política municipal de formação dos profissionais da educação a devida formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, e na respectiva área de atuação; garantir que os profissionais da educação básica tenham acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos de ensino; organizar e realizar formações continuadas a nível municipal e aderir aos programas de formação continuada em serviço oferecidas pelo MEC e oriundas de parcerias com instituições de ensino, inclusive para diretores e gestores escolares.

9.4 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JÚLIO DE CASTILHOS

Júlio de Castilhos é um município brasileiro do estado do Rio Grande do Sul. Está localizado na região central do RS e na microrregião Planalto Médio Central, e ocupa a

classificação 103º maior município do estado, de um total de 497 cidades gaúchas, tendo sua base econômica predominantemente agropastoril. O município tem uma população de cerca de 19.579 habitantes. Possui 165 professores do ensino fundamental, lotados em 11 escolas municipais, sendo uma escola rural com classes multisseriadas.



Figura 21 – Mapa territorial de Júlio de Castilhos, com a localização da escola municipal multisseriada
Fonte: <https://achacep.com.br/>, adaptado

A qualidade da educação pode ser avaliada pela nota no IDEB em 2020, sendo que nos anos iniciais da rede municipal teve queda e não alcançou 6,0, ficando com a nota 5,2. Tem o desafio de buscar garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado, com melhor rendimento. A cada 100 alunos, 9 não foram aprovados.

O município possui seu Plano Municipal de Educação (PMEJC, 2015-2025), apresenta diversas metas para a formação continuada de seus professores, tendo as seguintes estratégias a serem implementadas: proporcionar a formação continuada a todos os profissionais da educação, priorizando a qualidade da educação infantil; implantar, ao longo deste PME, salas de recursos multifuncionais conforme a demanda e fomentar a formação continuada de professores para a educação inclusiva nas escolas urbanas e do campo; promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras; ofertar aos professores(as) formação continuada direcionada para a educação de jovens e adultos; apoiar a formação continuada a todos (as) os (as) profissionais da educação básica, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

9.5 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE QUEVEDOS

Quevedos é um município brasileiro do estado do Rio Grande do Sul, localizado na região central do estado, sendo o 397º município em tamanho, de um total de 497 cidades gaúchas, tendo sua base econômica predominantemente agrícola. Possui aproximadamente 2.710 habitantes, com cerca de 43 docentes no ensino fundamental, com três escolas municipais, todas classificadas como escola rural, sendo elas detentoras de classe(s) multisseriada(as).

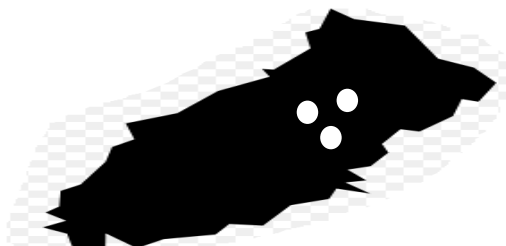


Figura 22 – Mapa territorial de Quevedos, com a localização das escolas municipais multisseriadas.

Fonte: <https://achacep.com.br/>, adaptado

Em relação à avaliação da educação pelo IDEB 2020, o município atingiu a meta para os anos iniciais, ficando com nota 6,2. A cada 100 alunos, um não foi aprovado.

Já no que diz respeito ao Plano Municipal de Educação de Quevedos (PMEQv, 2015-2025), possui na meta 13 as estratégias voltadas para a formação continuada docente da rede municipal de ensino. A referida meta propõe incentivar estudos de pós-graduação e capacitação dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do plano, de modo a garantir a todos os professores a formação continuada adequada à sua área de formação, dentro de seus contextos de atuação e demandas do sistema de ensino. Logo, como estratégias para isso destacam-se: divulgar e fomentar acesso ao portal eletrônico do MEC para acesso gratuito de professores a materiais didáticos e pedagógicos suplementares a título de conhecimento, promover a divulgação de bolsas de estudos existentes e que estejam em alcance das possibilidades dos profissionais do magistério municipal, fortalecer a formação de professores por meio da implementação de ações do Plano Nacional do Livro e Leitura, e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos de acesso a bens culturais pelo magistério público.

9.6 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA

O município de Santa Maria pertence ao estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. Com aproximadamente 283 677 habitantes em 2020, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é considerada uma cidade média (média grande) e de enorme influência na região central do estado. É a 5ª cidade mais populosa do Rio Grande do Sul e, isoladamente, a maior de sua região, considerada polo educacional e econômico, com base econômica predominantemente comercial e de serviços.

A cidade de Santa Maria possui aproximadamente 17.840 alunos matriculados na rede municipal de ensino, 74 instituições de educação municipal, e 882 professores ativos na rede de ensino pública municipal. Possui cerca de 9 escolas multisseriadas rurais na rede municipal de ensino, mas 6 se mostraram ativas quanto a retorno desta pesquisa.

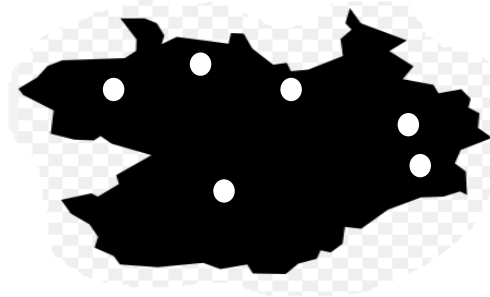


Figura 23 – Mapa territorial de Santa Maria, com a localização das escolas municipais multisseriadas.
Fonte: <https://achacep.com.br/>, adaptado.

No que diz respeito à qualidade da educação, em avaliações governamentais, a rede municipal de Santa Maria, nos anos iniciais da rede municipal atingiu a meta e cresceu no IDEB anos iniciais, mas não alcançou 6,0, ficando com a nota 5,7. Pode melhorar para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado. Ademais, a cada 100 alunos, 9 não foram aprovados.

Em relação ao Plano Municipal de Educação de Santa Maria (PMESM, 2015-2025), possui diversas metas que tratam indiretamente da formação continuada de professores, mas que em algumas de suas estratégias especificam com mais detalhes as ações a serem desenvolvidas pelo poder público municipal no âmbito do assunto. Por exemplo; promover formação continuada articulada entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental para os professores da rede pública municipal que atuam nestas etapas, em colaboração com as instituições de Ensino Superior públicas e/ou privadas; garantir, mediante estudos e formação continuada, o entendimento das interações e brincadeiras como eixo norteador das práticas cotidianas na Educação Infantil, considerando a intencionalidade da ação pedagógica do professor; promover formação continuada de, no mínimo 40 horas anuais, aos professores que atuam na Educação Infantil, garantindo as especificidades da área e as demandas

emergentes dos diferentes contextos, por meio de parcerias com Instituições de Ensino Superior públicas e privadas; ampliar a possibilidade de formação continuada dos professores que atuam na Educação Infantil, em regime de colaboração, através de parcerias com IES privadas ou públicas, em nível de especialização e mestrado; ampliar o acesso a materiais especializados, bibliografias, para cada tipo de deficiência, no ambiente escolar, proporcionando maior conhecimento e formação continuada para os professores do ensino regular na rede públicas e privada, a contar da aprovação do PME; promover pela parceria com a mantenedora das IES privadas ou públicas, formação continuada na área da alfabetização, envolvendo práticas pedagógicas inovadoras que atenda as necessidades locais e a demanda de cada realidade educacional; incentivar processo contínuo de autoavaliação das escolas de ensino Fundamental e Médio da rede pública, pelo aprimoramento da gestão democrática e da formação continuada docente; proporcionando a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, em nível de pós-graduação, de pelo menos 50% do corpo docente até o fim deste plano, considerando as necessidades, responsabilidades e demandas dos sistemas de ensino; dimensionar a necessidade por formação continuada e a demanda por formação em nível de pós-graduação dos professores da rede pública de Santa Maria.

9.7 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PEDRO DO SUL

São Pedro do Sul é um município brasileiro, localizado na região central do estado do Rio Grande do Sul, ocupando em tamanho a posição 117º de um total de 497 municípios gaúchos, tendo sua base econômica predominantemente agrícola. Possui cerca de 16.638 habitantes, 10 escolas pertencentes à rede municipal, 122 docentes de ensino fundamental e duas escolas com classes multisseriadas rurais na rede municipal de ensino.

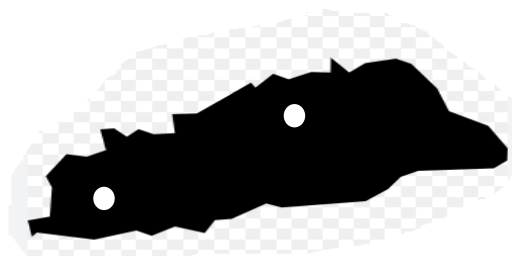


Figura 24 – Mapa territorial de São Pedro do Sul, com a localização das escolas municipais multisseriadas.

Fonte: <https://achacep.com.br/>, adaptado.

Quanto ao IDEB 2020, o município atingiu a meta, cresceu e alcançou 6,0 ficando com a nota 6,3. O foco deve ser manter a situação para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado. A cada 100 alunos, 3 não foram aprovados.

O município possui seu Plano Municipal de Educação (PMESPS, 2015-2025), em que apresenta diversas metas para 10 anos, dentre elas algumas são focadas especificamente na formação continuada de professores. A meta n. 15 estipula que todos os professores da educação básica possuam nível superior na área de conhecimento em que atuam, através das seguintes estratégias: aderir aos programas de formação continuada via plataforma eletrônica em cursos ofertados aos professores; aderir a programas específicos de formação continuada de professores de escolas do campo e de educação especial; e realizar formação continuada para todos os profissionais da educação, por meio de grupo de estudos que atenda às especificidades de cada escola, visando a política de educação inclusiva. Já a meta n.16 estipula que até o fim do plano municipal pelo menos 50% dos professores tenham curso de pós-graduação em sua área de atuação, bem como tenham acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos existentes dos diferentes sistemas de ensino. Como estratégias de ação, a meta 16 elenca os seguintes tópicos: aderir ao programa de composição de acervo de obras didáticas e paradidáticas, de literatura e dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais; divulgar na rede de ensino o portal eletrônico do MEC para subsidiar a atuação dos professores da educação básica; divulgar aos docentes a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica; e fortalecer a formação dos professores por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

9.8 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SILVEIRA MARTINS

Silveira Martins é um município brasileiro do estado do Rio Grande do Sul, localizado na região central do estado, considerado o berço da Quarta Colônia de Imigração Italiana, na microrregião que também leva esse nome. O município conta com aproximadamente 2.449 habitantes, tendo sua base econômica predominantemente agrícola.

Possui cerca de 25 docentes de ensino fundamental e uma escola pertencente à rede municipal, em localização rural, com classe(s) multisseriada(s).

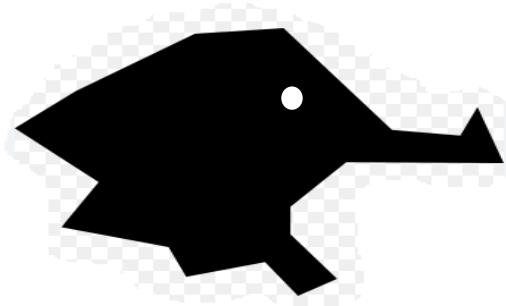


Figura 25 – Mapa territorial de Silveira Martins, com a localização da escola municipal multisseriada.
Fonte: <https://achacep.com.br/>, adaptado.

Em Silveira Martins, o IDEB 2020 nos anos iniciais da rede municipal não atingiu a meta, teve queda e não alcançou 6,0, ficando com 4,8 (ainda de 2011). Precisa melhorar a sua situação para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

A rede municipal de Silveira Martins possui seu Plano Municipal de Educação (PMESvM, 2014-2024) que prevê diversas metas para a educação básica, dentre elas a meta 16 está relacionada com a formação continuada de professores, que visa formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PMESvM, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Tal meta elenca estratégias de ação que abarcam a formação docente: promover, sob responsabilidade de cada mantenedora, a formação continuada dos professores em parcerias com as Universidades da região; garantir 1/3 da carga horária de 20 horas/semanais dos professores para atividades de planejamento e organização de material didático-pedagógico; oferecer material de suporte didático para o professor como subsídio a qualificação de seu trabalho e/ou facilitar a aquisição dos mesmos através de programa de incentivo; estimular o acesso docente a portais eletrônicos que subsidiem a atuação na educação básica e disponibilizem gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível; elevar a qualidade da educação municipal e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício para 30% (trinta por cento), sendo, do total, no mínimo, 10% (dez por cento) doutores até o final da vigência do PME; criar e consolidar, sob responsabilidade de cada mantenedora, Política de Formação de Professores da Educação Básica que garanta redução de carga horária remunerada ao professor como incentivo para cursos de pós-graduação que tenham afinidade com sua área de atuação.

10 RESULTADOS A PARTIR DA PERSPECTIVA TÉCNICA: ANÁLISE POR DIMENSÕES DA EFICIÊNCIA

Neste capítulo, os dados tabulados dos 32 questionários aplicados iniciam-se pela avaliação da caracterização das escolas participantes da pesquisa, e posteriormente seguem classificados em relação a cada uma das dimensões a que pertencem, sendo subclassificados quanto à temática/questão abordada, e agrupados quanto à escala de níveis definidos para a eficiência: 3 (eficiente), 2 (parcialmente eficiente) e 1 (ineficiente) ou 0 (totalmente ineficiente). Posteriormente, os dados foram transpostos às tabelas, que apresentam as percentagens das respostas obtidas para cada rede de ensino avaliada, bem como a análise estatística de medidas de tendência e dispersão referente às questões/variáveis e seus respectivos graus de eficiência.

10.1 QUESTÕES DE CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Inicialmente, as questões que envolvem a caracterização das escolas na região centro RS não possuem níveis ou graus de eficiência, mas servem de subsídio para as primeiras avaliações preliminares que colaboram na compreensão da organização do ensino escolar rural nas diferentes redes de ensino localizadas em diversos municípios gaúchos da região avaliada. É importante complementar também que a referida pesquisa englobou oito redes de ensino público, que abarcam escolas que possuem classes multisseriadas na região central do RS, sendo sete redes municipais e a rede estadual. Foram aplicados 32 questionários de pesquisa de forma assistida por parte do pesquisador e do(a) responsável de cada uma das secretarias de educação, da respectiva rede de ensino.

Dessa forma, destaca-se também que, em cada rede de ensino, obteve-se o seguinte nível de abrangência quanto ao universo de pesquisa, em relação às escolas com classes multisseriadas, conforme tabela 3:

Tabela 3 – Abrangência do estudo, por rede de ensino, em relação ao universo de pesquisa

Redes de Ensino	Estimativa de Escolas Multisseriadas (nominal)	Escola Multisseriadas Pesquisadas (nominal)	Abrangência do Universo – Amostra (%)
Estadual RS	20	17	85%
Cacequi	2	1	50%
Dilermando de Aguiar	1	1	100%
Júlio de Castilhos	1	1	100%
Quevedos	3	3	100%
Santa Maria	9	6	67%
São Pedro do Sul	2	2	100%
Silveira Martins	1	1	100%
TOTAL	39	32	82%

A partir dos dados da tabela 3, observa-se uma amostra de 82% da população alvo (dentro do universo de estudo), sendo que a pesquisa alcançou significativa adesão pelas redes de ensino selecionadas, as quais se mostraram bastante receptivas e prestativas quanto ao processo de coleta de dados, ocorrido em tempo hábil e adequado às metas desta pesquisa. Portanto, em função desse elevado percentual da amostra, este estudo espera refletir de forma significativa a realidade vivida nas escolas multisseriadas rurais da região centro RS.

Das oito redes de ensino pesquisadas, em cinco delas alcançou-se a abrangência de 100% de escolas multisseriadas rurais, e nas demais redes, embora com percentuais um pouco menores, obteve-se também uma expressiva participação. Tentou-se, outrossim, coletar dados em mais escolas pertencentes a outras redes de ensino municipal e estadual da região, no intuito de se atingir o universo de pesquisa estimado, mas não se obteve resposta em tempo adequado à conclusão deste estudo. O gráfico 2 ilustra a distribuição das escolas pesquisadas em cada rede de ensino.

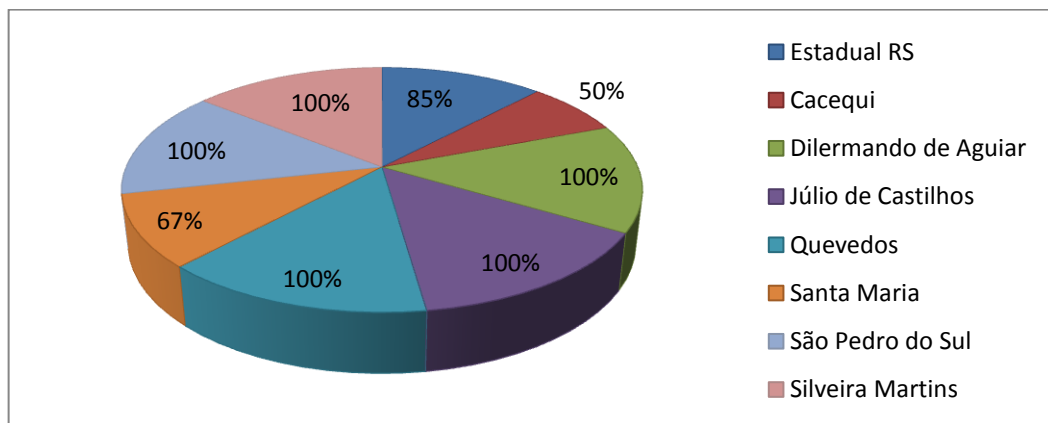


Gráfico 2 - Distribuição da amplitude e abrangência de escolas em cada rede de ensino.

Em princípio, verifica-se o êxito do alcance da pesquisa nas redes de ensino avaliadas. Posteriormente, a caracterização das escolas segue com a avaliação da coleta de dados referentes ao número de professores pertencentes aos estabelecimentos escolares rurais com classes multisseriadas, definição da esfera de poder da escola (municipal ou estadual) e localização no município onde está situada cada escola pesquisada. Salienta-se que foram incluídas apenas as escolas que declararam ter possuído ou ainda possuir pelo menos uma turma em classe multisseriada, nos anos de 2019 e 2020 avaliados.

No gráfico 3, observa-se a distribuição da quantidade de docentes lotados em escolas multisseriadas rurais em cada rede de ensino, a partir das respostas obtidas junto aos diretores.

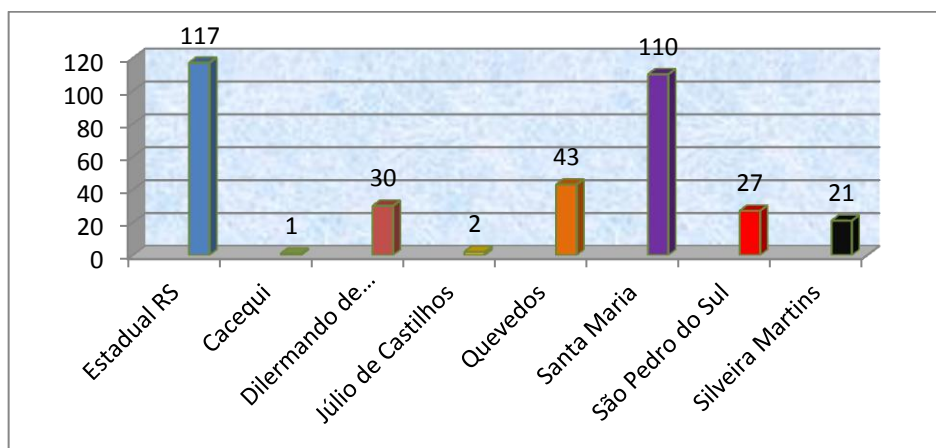


Gráfico 3 - Quantidade de docentes lotados nas escolas multisseriadas em cada rede de ensino.

A partir da análise do gráfico 3, depreende-se que a rede estadual RS e a rede municipal de Santa Maria são as que possuem o maior número de professores que ministram aula em escolas rurais, as quais possuem classes multisseriadas. No entanto, isso não significa que todos eles ministraram ou ministram aula para alguma(s) classe(s) multisseriada(s). Apenas remonta ao tamanho de cada rede de ensino, em relação aos professores lotados nas escolas multisseriadas rurais. Em contraponto, cita-se a rede municipal de Júlio de Castilhos e Cacequi, como sendo as redes de ensino municipais com menor número de professores lotados em escolas multisseriadas rurais. Diante disso, é possível inferir destaque às maiores redes em número de professores: 117 professores lotados em 17 escolas multisseriadas rurais espalhadas pela região centro RS na rede estadual de ensino, e 110 professores lotados em seis escolas multisseriadas rurais na rede municipal de Santa Maria.

Paradoxalmente, observa-se de forma detalhada as menores redes de escolas multisseriadas: dois professores lotados em uma escola multisseriada rural pertencente à rede municipal de Júlio de Castilhos, e um professor lotado em uma escola multisseriada rural pertencente à rede municipal de Cacequi. Contudo, ressalta-se a abrangência desta pesquisa em 50% de escolas multisseriadas rurais localizadas na rede municipal de Cacequi, o que de certa forma mostra a existência de mais estabelecimentos de ensino dessa natureza na rede municipal, com a possibilidade de haver mais professores atuando nessas escolas na referida rede de ensino; ao passo que em Júlio de Castilhos a abrangência da pesquisa foi de 100% de escolas multisseriadas rurais, o que de certa forma permite afirmar como sendo a rede municipal com menor número de docentes lotados em escolas multisseriadas rurais. Mesmo assim Júlio de Castilhos é caracterizada como a rede municipal de ensino pesquisada com o segundo maior número de escolas municipais e docentes do ensino fundamental da região (após Santa Maria, que é a maior): 11 escolas municipais e 165 professores na rede municipal.

Numa outra ótica, a dispersão na quantidade de docentes que atuam nessas escolas, pelas diferentes redes de ensino, mostra não haver relação entre a quantidade de professores atuando em escolas multisseriadas e o tamanho do município ou da rede municipal de ensino, sendo que alguns municípios bem pequenos possuem mais professores ministrando aulas nesses estabelecimentos escolares do que outros municípios com maior tamanho da rede de ensino em relação a escolas multisseriadas. Por consequência, os dados mostram que o tamanho da rede não possui relação com a quantidade de escolas com multisseriação localizadas em ambiente rural.

Já com relação à localização das escolas multisseriadas rurais pelas redes de ensino, destaca-se a amplitude de abrangência desta pesquisa nos municípios da região centro RS, tanto nas redes de ensino estadual quanto municipais. No gráfico 4 pode-se verificar a relação de municípios abarcados pela pesquisa, com a respectiva participação das redes de ensino. Salienta-se a importância desta pesquisa na contribuição ao debate para políticas públicas em nível regional e estadual, haja vista que dos 23 municípios que compreendem a divisão regional da educação pública no centro do estado do RS, esta pesquisa obteve resultados em diferentes escolas localizadas em 14 municípios gaúchos, ou seja, atingiu o cenário das escolas multisseriadas rurais de cerca de 61% dos municípios pertencentes à região central do estado, nos quais houve a identificação de escolas multisseriadas rurais.

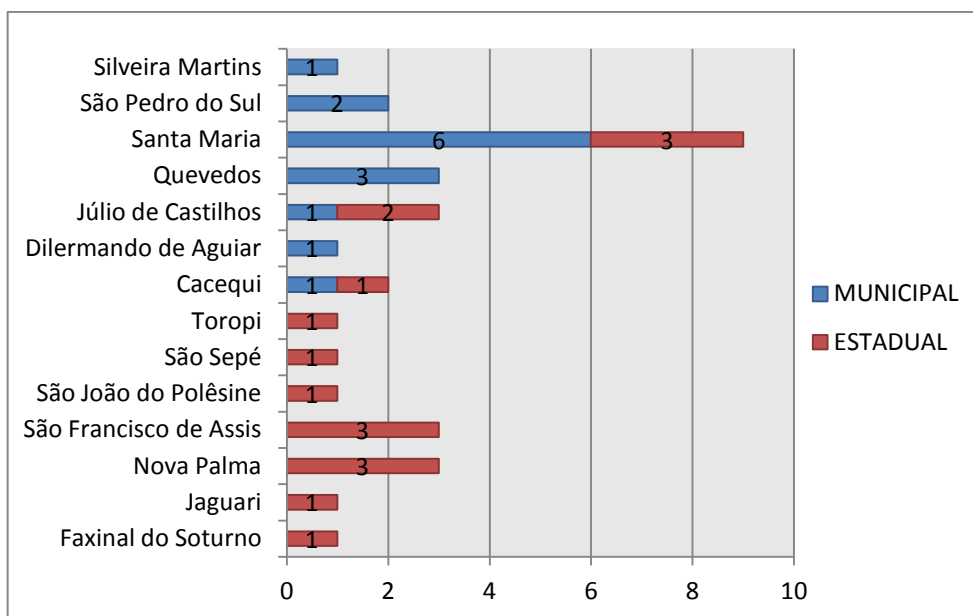


Gráfico 4 - Municípios abarcados pela pesquisa, com as escolas participantes em cada rede de ensino.

Assim sendo, pela análise do gráfico 4, a interpretação que se depreende refere-se ao fato de que, pelo menos, em 61% dos municípios da região há a presença de escolas multisseriadas rurais. Os municípios de Cacequi, Júlio de Castilhos e Santa Maria possuem escolas multisseriadas rurais pertencentes tanto às redes municipal quanto à estadual, demonstrando a importância dessas instituições escolares no desenvolvimento da educação regional, por estarem ligadas às diferentes esferas de poder nas redes de ensino. Além disso, chama-se a atenção para a inclusão dos municípios de Faxinal do Soturno, Jaguari, Nova Palma, São Francisco de Assis, São João do Polêsine e Toropi, que mesmo não participando da pesquisa através de suas respectivas redes municipais, possuem escolas dessa natureza na rede estadual de ensino; sendo todos esses municípios considerados de pequeno porte e com base econômica predominantemente agropastoril.

Com isso, menciona-se também que, dentro da região central do RS, além do porte e condição econômica de cada município, há a subdivisão em microrregiões nas quais os municípios estão classificados. Nessa situação, pode-se citar a microrregião do Vale do Rio Jaguari (Cacequi, Jaguari, São Francisco de Assis), Quarta Colônia de Imigração Italiana (Faxinal do Soturno, Nova Palma, Silveira Martins e São João do Polêsine) e Planalto Médio Central (Júlio de Castilhos). Nesse contexto, pode-se concluir que independente da microrregião, com suas peculiaridades e diferenças entre si, a escola multisseriada rural se faz presente mesmo assim, pelo menos em uma das redes ensino (municipal ou estadual), ou até mesmo em ambas. Não importa quão semelhantes ou diferentes sejam os municípios dentro

da região, subdividida em microrregiões, a escola multisseriada rural está presente levando sua estrutura e oportunidades às comunidades locais.

Já em Santa Maria, embora seja uma cidade considerada pólo educacional e econômico na região central do RS, com predominância de uma economia baseada em comércio e serviços, diferente dos demais municípios avaliados na região (voltados ao segmento agropastoril), ainda se verifica a existência do maior número de escolas multisseriadas rurais tanto nas redes municipal quanto estadual, em comparação às demais cidades, o que de certa forma pode refletir a importância que essas escolas possuem na qualificação dos cidadãos e presença do poder público no segmento rural.

Nessa perspectiva, a presença dessas escolas demonstra que o desenvolvimento sócioeconômico de uma comunidade (ou cidade, como é o caso) não está desalinhado à possibilidade de multisseriação nas escolas rurais, haja vista que tanto a rede municipal quanto a estadual mantêm em funcionamento essas instituições escolares na cidade de Santa Maria. Diante disso, pode-se concluir que mesmo com a desterritorialização acentuada no meio educacional rural ocorrida na região central do RS, constatada no estudo de Groff (2016), com o fechamento de várias escolas do campo, ainda há muitas escolas rurais com classes multisseriadas rurais presentes nessa região do RS.

A presença ainda das escolas multisseriadas em municípios mais desenvolvidos, e também em diversos outros, corrobora a conclusão preconizada por Druzian e Meurer (2013), pois a multisseriação nas escolas rurais “adentrou no século XXI sem ser extinta pelas novas formas de organização escolar propostas pelas políticas públicas educacionais”, muitas vezes sugeridas como políticas modernas e aparentemente sintonizadas com a evolução social e tecnológica, mas que na realidade pouco ou nada mudaram o cenário escolar nas comunidades rurais ao longo dos anos.

10.2 QUESTÕES DA DIMENSÃO INTERAÇÃO

10.2.1 Nos Últimos Dois Anos, a Escola geralmente Capacitou todos os seus Professores nas Ações de Formação Continuada propostas pela Rede Pública ou algum deles nem sempre Participou?

Moda	3	-	-	-	3	3	-	-
Média	2,8	3	3	3	2,6	2,6	2,5	3
Mediana	3	-	-	-	3	3	2,5	-
Variância	0,1	-	-	-	0,3	0,2	0,5	-
Desvio padrão	0,32	-	-	-	0,57	0,51	0,71	-

A partir da tabela 4, com a finalização da tabulação dos dados e cálculos estatísticos para a respectiva variável de pesquisa observada, pode-se depreender que a resposta geral, em nível regional, é afirmativa para a questão mencionada, ou seja, nos últimos dois anos, as escolas capacitaram a maioria de seus professores em ações de formação continuada propostas pela rede pública, pois matematicamente obteve-se o grau 3 como principal resultado nos diferentes conjuntos de rede de ensino, na distribuição de frequência acumulada e moda, inclusive sendo o ponto de intersecção comum a todos os conjuntos, isto é, $A \cap B \cap C \cap D \cap E \cap F \cap G \cap H = 3$. Com a exceção de São Pedro do Sul, todas as respostas apresentadas estão estatisticamente com tendência à escala de grau 3, que significa eficiência plena na participação docente nas ações de capacitação propostas pelo poder público, com destaque positivo para as redes de ensino de Cacequi, Dilermando de Aguiar, Júlio de Castilhos e Silveira Martins, que demonstraram 100% das respostas em nível 3 (todos os professores participaram das formações), embora sejam as redes com menor número de escolas multisseriadas, participantes desta amostra de pesquisa.

O gráfico 5, a seguir, ilustra os dados contidos na tabela 4, de forma a elucidar o desempenho de cada rede de ensino quanto ao percentual de resposta alcançado em cada nível de eficiência: 3, 2 e 1.

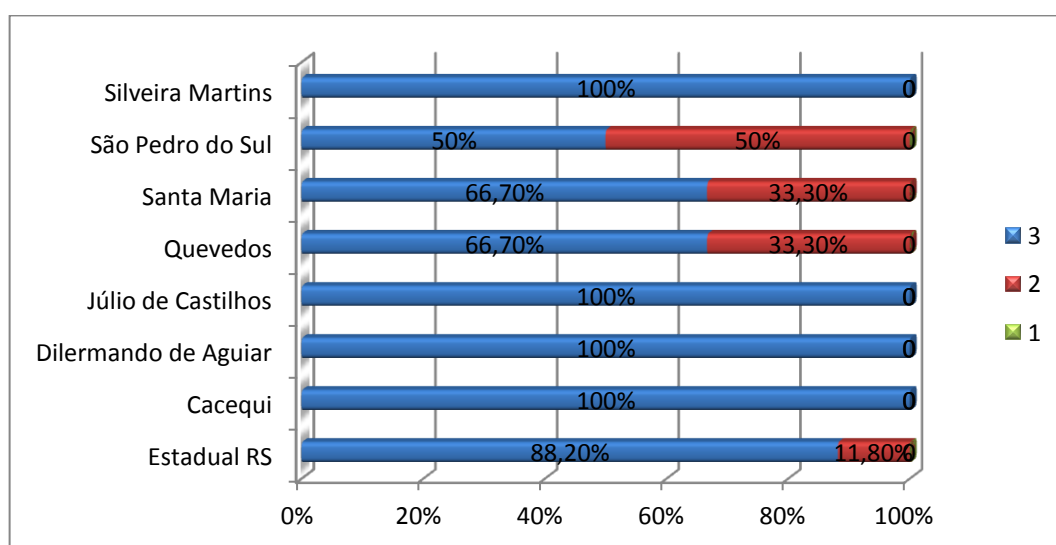


Gráfico 5 – Percentuais de eficiência (reflexo da moda), referentes à participação docente em ações de capacitação em cada rede de ensino.

Verifica-se, a partir do gráfico 5 a predominância do grau 3 sobre o grau 2, com a inexistência do grau 1 de ineficiência. Além disso, nota-se que nas redes de ensino estadual RS e municipais de Quevedos, Santa Maria e São Pedro do Sul houve variação de respostas que, pelas avaliações estatísticas, levam a algumas ponderações. Na rede estadual RS, as medidas da moda (3), média (2,8) e mediana (3) revelam que a tendência matemática está próxima de 3 (eficiência), e com uma variância baixa (0,1) e o desvio-padrão (0,31) indica que há pouca variabilidade dos dados em torno da média, corroborando com o baixo grau de dispersão em relação à eficiência em nível 3. O mesmo pode-se alegar em relação à rede municipal de Santa Maria, que apresentou resultados similares à rede estadual RS. Pode-se afirmar que essas duas maiores redes de ensino, que abrangem maior número de escolas rurais, conseguem mobilizar seus professores para a participação nas ações de formação continuada. Contudo, as redes de ensino que possuem apenas um estabelecimento escolar com classe multisseriada conseguiram engajar a totalidade dos professores nas ações de formação.

Mas é importante salientar que a rede municipal de Quevedos mesmo estando com as medidas de tendência semelhantes às de Santa Maria, próximas ao nível 3, apresentou medidas de dispersão maiores, variância (0,3) e desvio-padrão (0,57), isto é, mesmo apresentando resultados predominantemente que tendem à eficiência plena, a rede pode melhorar para tornar mais uniforme a participação docente nas ações de formação, evitando que alguns deles não se qualifiquem ou deixem de se capacitar ainda mais.

Embora represente bons resultados nessa variável, as redes de ensino devem seguir o que propõem Arroyo (2009), ou seja, saber que a escola do campo é uma escola em movimento, que requer do docente a reflexão de que seu processo formativo não se esgota quando se alcança tempos, espaços, saberes, estruturas e práticas planejadas para serem educativas aos sujeitos do campo, nem imagina-se que está tudo pronto e que se pode relaxar e deixar que as coisas assim permaneçam. O autor alega que sem movimento não há evolução do saber docente e nem do fazer no ambiente educativo, pois é preciso saber o momento adequado de fazer e refazer ações educativas no seu dia a dia.

Já a situação de São Pedro do Sul requer um olhar diferenciado, dentre as demais redes de ensino apuradas, visto que apresentou as menores média (2,5) e sem proporcionar moda estatística. Somado a isso, quando comparado às demais redes de ensino, São Pedro do Sul apresentou elevada variância (0,5) e desvio-padrão (0,71), que demonstram que a participação docente nas ações de formação continuada precisa ser mais estimulada pelo poder público municipal, buscando averiguar quais os motivos levaram para

um menor interesse na participação por parte dos professores, pois a análise da dispersão estatística revela que a variação pode levar a níveis menores que o grau 2 (eficiência parcial), colocando a rede municipal numa provável situação de ineficiência, conforme consta no gráfico 6.

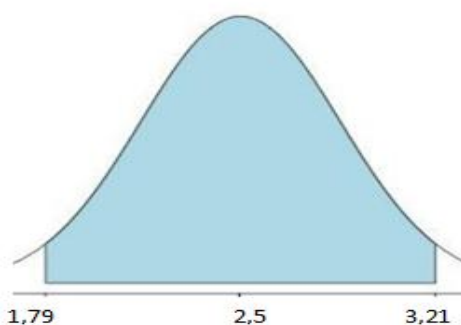


Gráfico 6 – Distribuição da média e desvio padrão da rede de São Pedro do Sul, no tema participação docente nas ações de formação continuada.

Pelo gráfico 6, conclui-se que a oscilação do desempenho na rede de São Pedro do Sul pode levar a níveis de ineficiência do poder público quanto à participação docente nas formações continuadas, podendo ficar abaixo do grau 2, pairando em um nível de ineficiência (1,79). Para valores oscilados acima de três, o desvio-padrão foi desconsiderado, haja vista que o valor de eficiência plena é fixado no limite, em grau 3.

Mesmo que possa haver uma eventual oscilação superior, a função estatística aponta para uma possibilidade de dispersão abaixo do nível 2 em São Pedro do Sul, que não foi captada pela análise apenas da frequência e das medidas de tendência central (moda, média e mediana), mas que a variância e desvio-padrão apresentam como probabilidade de ocorrência, caso ações de estímulo ao engajamento na formação docente não sejam revistas pelos gestores públicos.

Essa situação pode ser melhor compreendida com a proposição, pelo poder público, de uma metodologia de diálogo com os professores da rede que atuam nas escolas multisseriadas, buscando conhecer suas demandas e carências de capacitação, bem como identificar o que pode estar prejudicando uma maior participação dos professores nas ações de formação no município. Dessa forma, pode-se sugerir aquilo que Batalha (2017) recomenda em seu estudo, isto é, pode haver a necessidade de novos olhares para a formação de professores de classes multisseriadas, voltados à reelaboração de práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, a fim de que possam apresentar maior vinculação da ação docente

com a identidade rural dos estudantes, e que sejam mais significativas e articuladas com princípios de uma educação emancipatória.

No entanto, em geral, pode concluir que os resultados gerais na região centro RS apresentam predominância em grau de eficiência plena, que de algum modo revela, além de uma sintonia positiva entre o poder público e professores das redes municipais e estadual, o esforço dos profissionais de educação na busca de aperfeiçoamento e melhoria das atividades docentes. Portanto, a maioria dos municípios conseguiu estimular a participação docente nas ações de formação.

10.2.2 Na sua Escola, Algum Professor Participou do Programa de Governo Denominado Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC)? Se Caso Algum Tenha Participado, Como Você Avalia a Contribuição para a Realidade da Escola Multisseriada?

Nesta variável de pesquisa (pergunta), houve a possibilidade de acréscimo de respostas pelos participantes, sendo oferecidas as alternativas de resposta (questão fechada), combinadas com lacunas que poderiam ser preenchidas com respostas inseridas pelos pesquisados (questão aberta), a fim de possibilitar maiores esclarecimentos sobre a variável/tema abordado. Todas as alternativas de resposta apresentadas possuem seus respectivos níveis (1, 2 ou 3), não revelados aos participantes, sendo possível apenas uma resposta (escolha de uma assinalada ou uma inserida). Já as respostas inseridas pelos próprios respondentes não possuem classificação de nível, sendo analisadas individualmente dentro do contexto em que estão incluídas. Logo, para iniciar a síntese dos dados da instrumentalização estatística, optou-se pela decomposição dos questionários, agrupados na forma de conjuntos matemáticos de graus de respostas, obtidas junto a cada rede ensino avaliada, com a respectiva quantidade de respostas (n).

- a) Conjunto A, rede estadual do RS: {0, 0, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 1, 0, 1, 1, 3, 3, 3, 1}, n=16, e possui mais resposta(s) inserida(s) pelo(s) respondente(s);
- b) Conjunto B, rede municipal de Cacequi: {1}, n=1;
- c) Conjunto C, rede municipal de Dilermando de Aguiar: {2}, n=1;
- d) Conjunto D, rede municipal de Júlio de Castilhos: {2}, n=1;

- e) Conjunto E, rede municipal de Quevedos: {3, 2, 2}, n=3;
 f) Conjunto F, rede municipal de Santa Maria: {3, 2, 0, 3, 3, 1}, n=6;
 g) Conjunto G, rede municipal de São Pedro do Sul: {3, 2}, n=2;
 h) Conjunto H, rede municipal de Silveira Martins {3}, n=1.

Na tabela 5, consta a distribuição percentual das respostas dadas por cada rede de ensino e a definição dos níveis a que cada uma delas corresponde, além da decomposição estatística dos resultados, com a aplicação das fórmulas apresentadas anteriormente na seção 4.1 sobre os conjuntos de respostas em cada rede de ensino, considerando a amostra.

Tabela 5 – Participação docente no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e sua contribuição para a realidade da escola multisseriada.

Resposta	Nível de Eficiência	Estadual RS (A)	Cacequi (B)	Dilermando de Aguiar (C)	Júlio de Castilhos (D)	Quevedos (E)	Santa Maria (F)	São Pedro do Sul (G)	Silveira Martins (H)
Houve participação de professor e a formação FOI adequada à escola multisseriada	3	52,9%	-	-	-	33,3%	50%	50%	100%
Houve participação de professor, mas não foi possível avaliar o programa	2	-	-	100%	100%	66,7%	16,7%	50%	-
Como nenhum professor participou do PNAIC, não é possível avaliar o programa	1	23,5%	100%	-	-	-	16,7%	-	-
Houve participação de professor, mas a formação NÃO FOI adequada à escola com classe multisseriada	0	17,6%	-	-	-	-	16,7%	-	-
“A escola não possui mais multisseriação”	Inserida, sem nível	5,9%	-	-	-	-	-	-	-

Moda	3	1	2	2	2	3	-	-
Média	1,9	1	2	2	2,3	2	2,5	3
Mediana	3	-	-	-	2	2,5	2,5	-
Variância	1,8	-	-	-	0,3	1,6	0,5	-
Desvio padrão	1,36	-	-	-	0,58	1,26	0,70	-

Diante da análise da tabela 5, com a finalização da tabulação dos dados e cálculos estatísticos para a respectiva variável de pesquisa observada, pode-se concluir que a resposta geral é afirmativa para a questão mencionada, ou seja, a maioria dos professores participou das formações propostas pelo Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), mas não foi possível captar a sua contribuição através da percepção dos diretores, sendo que as respostas quanto ao nível de eficiência das ações formativas do PNAIC no contexto escolar alcançaram predominantemente o grau 2 de eficiência, isto é, eficiência parcial, conforme se apresenta na distribuição percentual das frequências acumuladas nas redes de ensino. Isso pode ser também corroborado pelo fato de que, além da distribuição de frequência, a média da maioria das redes de ensino também se fixou em grau 2 (ou próximo a 2), sendo a única exceção a rede municipal de Silveira Martins, que alcançou nível de eficiência plena nesta variável, com grau 3, na percepção do(a) pesquisado(a).

Além de predominar como moda estatística dessa questão, observa-se que o nível 2, de eficiência parcial, foi o resultado de interseção da maioria dos conjuntos analisados, sendo $C \cap D \cap E \cap F \cap G = 2$. Os resultados gerais convergem para o que Souza (2014) afirma sobre o PNAIC, o qual é considerado um exemplo de ação prática abrangente de iniciativa federal que buscou uma formação continuada de professores das escolas públicas municipais e estaduais, em diversas cidades do país, com vistas ao desempenho de um trabalho docente com competência e entusiasmo, com relativo êxito no alcance de seus objetivos, mostrando que o papel do professor é importante para a sociedade e para o desenvolvimento do conhecimento do mundo, pois é ele quem favorece e dinamiza a aprendizagem ao aluno.

O gráfico 7, a seguir, ilustra os dados contidos na tabela 5, de forma a elucidar o desempenho de cada rede de ensino quanto ao percentual de resposta alcançado em cada nível de eficiência: 3, 2, 1 e 0, bem como a resposta inserida pelo(s) respondente(s), que não possui grau de eficiência.

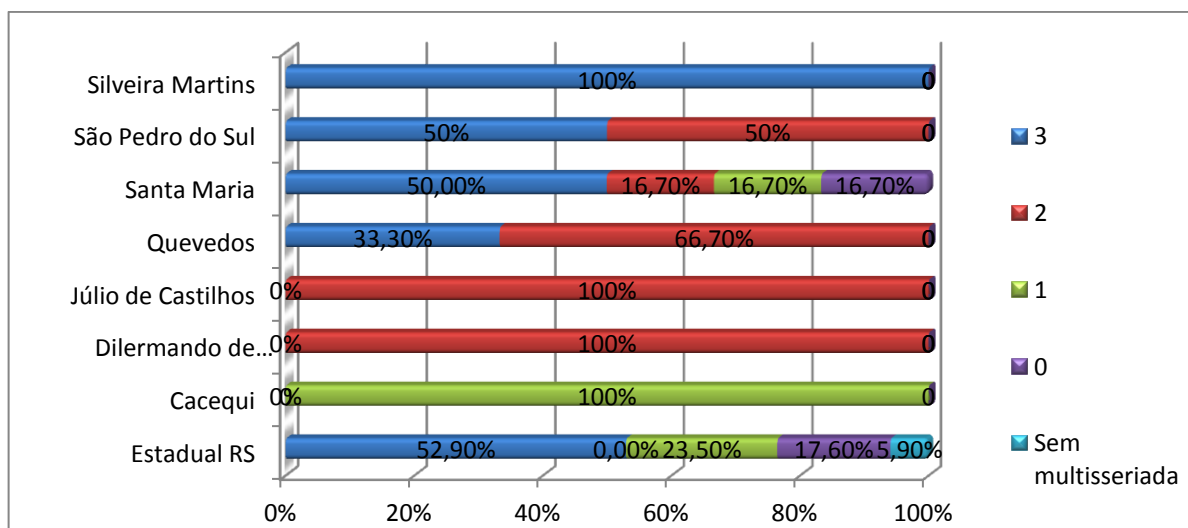


Gráfico 7 – Percentuais de eficiência (reflexo da moda), referentes à variável participação docente no PNAIC e sua contribuição para a realidade da escola multisseriada.

Como se depreende a partir da tabela 5 e gráfico 7, nesta variável houve a presença da escala 0 (zero) e a inserção de respostas próprias pelos respondentes. A escala zero foi atribuída no intuito de se verificar a confirmação, por parte da percepção de algum respondente, sobre a não contribuição do PNAIC para a formação do professor de escola multisseriada rural, diferente da escala 1 (um), onde o respondente pode alegar que não pode avaliar o impacto do PNAIC na escola, por não ter havido a participação docente nas ações do programa, embora o PNAIC tenha sido oferecido pela esfera federal a todas as redes de ensino da região central do RS, como ação de formação continuada disponível para as escolas das diferentes redes, cabendo ao município contratar a coordenação do PNAIC para capacitar seus docentes. Somado a isso, observou-se a inclusão de respostas qualitativas (sem peso definido) por parte dos respondentes de escolas da rede estadual RS: 5,9% das escolas rurais não possui mais classe multisseriada, com base nos últimos dois anos.

Neste tema/variável, os dados de dispersão estatística de algumas redes de ensino chamam a atenção. No caso da rede estadual RS a média ficou em grau 1,9 (abaixo do nível 2, de eficiência parcial), incorrendo numa nota de ineficiência observada, que fica agravada pelo fato de o desvio-padrão ser o mais elevado dentre as redes avaliadas, de 1,36, que permite maior dispersão ao longo da média (embora possa oscilar para valores acima), fazendo com que se incorra na possibilidade de haver uma oscilação para o valor da média recair em 0,54 ($1,9 - 1,36$), que poderia classificar o PNAIC como perto de totalmente ineficiente para as escolas da rede estadual de ensino RS. Contudo, com a moda e mediana na

casa do grau 3, vislumbrou-se um contrabalanço estatístico que poderia favorecer para que o desvio padrão sofra uma influência de aumento na média, elevando com isso para níveis de eficiência a participação docente e contribuição do PNAIC à escola multisseriada na rede estadual RS. O gráfico 8 ilustra os dados de dispersão e a média, para uma melhor compreensão da situação.

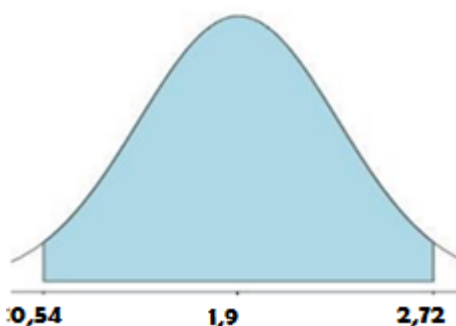


Gráfico 8 – Curva de distribuição da média e desvio padrão da rede estadual RS, no tema PNAIC.

Situação similar encontra-se a rede de ensino municipal de Santa Maria, que possui o segundo maior desvio padrão, de 1,26, e média 2. No entanto, a moda e mediana também permitem observar uma tendência de elevação do grau de eficiência, para o alcance do nível 3.

Já as redes municipais de ensino de Dilermando de Aguiar, Júlio de Castilhos, Quevedos e São Pedro do Sul convergem para níveis de eficiência parcial em relação à avaliação do PNAIC quanto à participação docente e a contribuição da formação desenvolvida para o contexto da escola multisseriada rural, sendo que essas redes apresentam aproximadamente média 2, com medidas de dispersão que podem levar a um grau de ineficiência quanto à avaliação do PNAIC, mas que numa visão geral convergem para uma avaliação positiva, já que as medidas estatísticas de tendência convergem para se fixar no grau 2, de eficiência parcial. Já na rede municipal de Cacequi, chama-se a atenção para o fato de 100% de respondente(s) alegar que, pelo fato de nenhum professor ter participado do PNAIC, não foi possível avaliar o programa; isso tende a demonstrar que de certa forma o PNAIC foi ineficiente para esta rede de ensino. Ou seja, seria preciso avaliar, em outro estudo, o que levou à expressiva falta de participação docente num programa do governo federal colocado à disposição das redes de ensino municipais e estadual, de modo a classificar o programa como ineficiente. Talvez a coordenação do PNAIC e a própria secretaria municipal de educação poderiam ser consultadas posteriormente para se tentar descobrir o que levou a este nível de resposta, embora esta pesquisa tenha conseguido abarcar 50% do universo de escolas

multisseriadas rurais de Cacequi, o que de certa forma permite deduzir que, por existir outra(s) escola(s) na rede, pode haver a possibilidade de ter ocorrido a presença de professor(es) nas formações do PNAIC, não captadas por esta pesquisa, pois Cacequi foi a rede municipal que teve o menor número de participantes desta pesquisa.

Portanto, os dados apresentados confirmam a conclusão obtida por Antunes, Roos e Fioreze (2018) sobre o PNAIC na região central do RS, na área de abrangência da 8ª CRE. De acordo com as autoras, os coordenadores do PNAIC tinham como objetivo envolver professores, gestores escolares e municipais na organização e participação no Programa. Na UFSM, sede das formações abarcadas pela 8ª CRE, as autoras relatam que as ações de formação continuada foram desenvolvidas visando envolver o maior número de professores e, para tanto foram convidados os docentes das redes públicas municipais e estadual da região central do RS. Diante disso, conforme as autoras, foi possível concluir que, “em todas as formações ocorridas no decorrer dos encontros, houve um espaço para a socialização das práticas que deram certo e também para rever o que deveria ser melhorado” (ANTUNES, ROOS E FIOREZE, 2018, p. 26).

Por fim, além de se observar um elevado conhecimento dos professores sobre o programa, verifica-se que ações formativas do PNAIC na região central do RS atingiram êxito na avaliação docente em relação ao contexto das escolas multisseriadas rurais, embora o programa tenha vislumbrado um caráter de formação continuada docente mais generalista, mas que mesmo assim conseguiu atingir a realidade de professores que atuam nessas escolas, pois conforme preconiza Aguiar, Bricchi e Zapata (2017), política de formação continuada do PNAIC contribuiu para mobilizar redes de ensino pela grande abrangência atingida e pelas trocas de experiências proporcionadas nos polos de formação, com a inclusão de diferentes atores no compartilhamento de informações e aprendizados, atendendo as peculiaridades de cada público atingido pelas formações.

10.2.3 . Quais (ou em que Áreas) as Ações Formativas Foram Disponibilizadas aos Docentes da Escola, pelo Poder Público nos Últimos Dois Anos, que Você se Recorda?

A partir desse tema levantado, houve a possibilidade de acréscimo de respostas pelos participantes, sendo oferecidas as alternativas de resposta (questão fechada),

combinadas com lacunas que poderiam ser preenchidas com respostas inseridas pelos próprios pesquisados (questão aberta), a fim de possibilitar maiores esclarecimentos sobre a variável/tema abordado. Todas as possibilidades de resposta possuem seus respectivos níveis (1, 2 ou 3), não revelados aos participantes, sendo possível a escolha de mais de uma resposta (escolha de uma das alternativas e a inserção de uma nova resposta, ou escolher mais de uma alternativa, ou apenas inserir uma resposta própria). Já as respostas inseridas pelos próprios respondentes possuem classificação de nível 3, pois compreende-se que uma resposta personalizada, elaborada pelo respondente, poderia captar uma ação formativa mais específica voltada à realidade da escola multisseriada rural, sendo as respostas inseridas também analisadas dentro do contexto em que estão incluídas.

Dessa forma, para começar a tabulação dos dados pela instrumentalização estatística, optou-se pela decomposição dos questionários, agrupados na forma de conjuntos matemáticos de graus de respostas, obtidas junto a cada rede ensino avaliada, com a respectiva quantidade de respostas (n).

- a) Conjunto A, rede estadual do RS: {2, 2, 2, 3, 3*, 2, 2, 2, 3, 3*, 2, 2, 2, 3, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 3, 3*, 2, 3, 2, 2, 2, 0, 2, 2, 2, 3, 3, 2, 3*}, n= 35, *resposta incluída;
- b) Conjunto B, rede municipal de Cacequi: {2, 2}, n= 2;
- c) Conjunto C, rede municipal de Dilermando de Aguiar: {2}, n= 1;
- d) Conjunto D, rede municipal de Júlio de Castilhos: {3}, n= 1;
- e) Conjunto E, rede municipal de Quevedos: {2, 2, 3, 3, 2, 2, 2}, n= 7;
- f) Conjunto F, rede municipal de Santa Maria: {2, 2, 2, 2, 3, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 3, 3*, 2, 2, 2}, n= 18, *resposta incluída;
- g) Conjunto G, rede municipal de São Pedro do Sul: {2, 2, 3*}, n= 3, * resposta incluída;
- h) Conjunto H, rede municipal de Silveira Martins {3*}, n=1, *resposta incluída.

Na tabela 6, consta a distribuição percentual (frequência) das respostas dadas por cada rede de ensino e a definição dos níveis a que cada uma delas corresponde, além da decomposição estatística dos resultados, com a aplicação das fórmulas apresentadas anteriormente na seção 4.1 sobre os conjuntos de respostas em cada rede de ensino, considerando os resultados obtidos na amostra. Salienta-se que na análise desta variável de pesquisa, houve a atribuição do grau 3 para as respostas inseridas pelos pesquisados, visto que se buscou valorizar as diferentes propostas de formação de professores das escolas multisseriadas pelas redes de ensino, cujas ações pudessem demonstrar inovações na demanda de formação continuada.

“Comunicação não violenta”	Inse-rida (3)	5,9%	-	-	-	-	-	-	-
“Formação digital”	Inse-rida (3)	5,9%	-	-	-	-	-	-	-
“Estudo da cultura indígena”	Inse-rida (3)	5,9%	-	-	-	-	-	-	-
“Uso das tecnologias”	Inse-rida (3)	5,9%	-	-	-	-	-	-	-
Moda		2	-	-	-	2	2	2	-
Média		2,2	2	2	3	2,3	2,1	2,3	3
Mediana		2	-	-	-	2	2	2	-
Variância		0,37	-	-	-	0,23	0,14	0,33	-
Desvio padrão		0,61	-	-	-	0,48	0,38	0,57	-

Diante da análise da tabela 6, com a finalização da tabulação dos dados e cálculos estatísticos para a respectiva variável de pesquisa observada, pode-se concluir que a resposta geral, para a questão mencionada, é que as ações formativas relacionadas à prática pedagógica, interação docente ou currículo foram predominantes na maioria das redes de ensino, sendo nivelada com o grau 2, ou seja, é uma formação classificada como ação de eficiência parcial em relação ao contexto docente rural, por se entender que este tema precisa ser proposto em conjunto com as realidades da escola multisseriada rural.

Esse resultado observado na maioria das redes de ensino converge para a recomendação proposta por Batalha (2017), que constatou necessidade de novos olhares para a formação de professores de classes multisseriadas, voltados à relaboração de currículo e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, a fim de que possam apresentar maior vinculação com a identidade rural dos estudantes e sejam mais significativas e articuladas com princípios de uma educação emancipatória. Ao que se demonstra, essa visão proposta pela autora é também difundida na maioria das redes de ensino que propõem as formações docentes nas redes de ensino da região.

Somado a isso, é possível afirmar também que as ações formativas classificadas como nível 2, de eficiência parcial, foram o principal ponto de intersecção matemática entre os conjuntos, sendo $A \cap B \cap C \cap E \cap F \cap G = 2$; com exceção para os conjuntos representativos D e H (Júlio de Castilhos e Silveira Martins, respectivamente) que não tiveram respostas de grau 2. No gráfico 9 a seguir nota-se o tamanho da distribuição das ações formativas proporcionadas aos professores das escolas multisseriadas rurais da região.

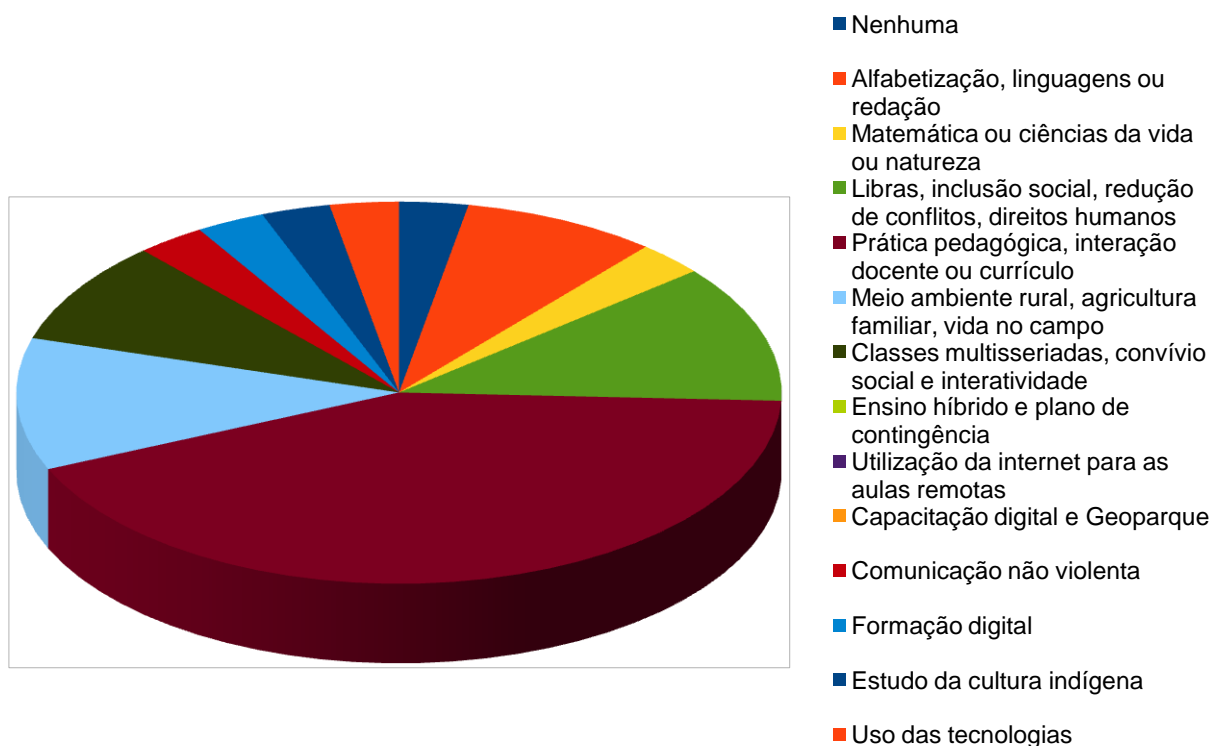


Gráfico 9 – Distribuição das áreas formativas abordadas nas capacitações em geral as redes públicas.
Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

Como se depreende do gráfico 9, a cor vinho relativa à prática pedagógica, interação docente e currículo é a área de formação continuada predominante na região, no nível de eficiência 2. Já a cor verde referente à área de libras, inclusão social redução de conflitos e direitos humanos foi a segunda colocada, no nível de eficiência 2; seguida da cor azul celeste clara relacionada à área de meio ambiente rural, agricultura familiar e vida no campo sendo a terceira colocada, com nível de eficiência 3, por estar mais proximamente ligada ao contexto das escolas multisseriadas rurais.

Além de ser a principal área de formação continuada de professores de escolas multisseriadas rurais nas redes de ensino da região central do RS, com a maioria dos percentuais, a formação em prática pedagógica, interação docente ou currículo também predominou em 100% dos respondentes de Dilermando de Aguiar e Quevedos, sendo também a formação mais oferecidas aos professores nas redes estadual RS (88,2%) e municipal de Santa Maria (83,3%). Já em Cacequi, correspondeu a 50% das respostas, compartilhando a posição com outros 50% para a área de alfabetização, linguagens e redação.

Outro ponto a destacar diz respeito ao fato de que, nas redes municipais de Júlio de Castilhos e Silveira Martins, alcançou-se frequência acumulada de 100% das respostas direcionadas a ações formativas de grau 3, de eficiência plena em relação ao contexto das escolas multisseriadas rurais. Dos dois municípios, observou-se que em Júlio de Castilhos as ações formativas foram predominantemente focadas ao contexto da escola multisseriada, convívio social e interatividade escolar e comunitária. Já em Silveira Martins verificou-se que a formação continuada proposta pela rede municipal foi ligada à capacitação digital e também ao contexto de Geoparques, que é um projeto de desenvolvimento regional em que a UFSM e poderes públicos municipais da região central do RS promovem capacitações integradas com vistas às potencialidades culturais, turísticas, geográficas, históricas e sociais em cada município participante.

Diante disso, nota-se que as redes municipais de Júlio de Castilhos e Silveira Martins levaram em conta perspectivas peculiares de suas próprias realidades para a proposição de formações continuadas de professores nas escolas multisseriadas, com vistas a estimular os professores a um trabalho integrado com as diferentes áreas na comunidade. Esse caso corrobora com a visão de Reis (2017), que alega sobre a necessidade de que as políticas públicas na área de educação sejam colocadas em prática, e os agentes intermediários de implementação (servidores das secretarias e diretores de escolas) têm a função primordial de traduzir decisões em ações, converter planos em práticas. Nesse sentido, analisar o nível de compreensão/adesão desses atores à política implica observar aspectos específicos de suas ideias e práticas, buscando entender sob quais condições e com quais estratégias eles fazem a diferença no processo de implementação, considerando aspectos macro e micro ambientais, sociais e econômicos de cada contexto escolar.

Em outro olhar, algumas respostas chamam a atenção. Nesse caso, embora 88,2% de seus respondentes tenham passado por capacitação ligada à prática pedagógica, interação docente ou currículo, a rede estadual RS foi a que mais apresentou diversificação nas ações de capacitação docente. As ações formativas ligadas à comunicação não violenta e estudo da cultura indígena foram as que tiveram respectivamente a frequência de 5,9% cada uma, não sendo observadas essas ações ou suas similares em outras redes de ensino. Com isso, observa-se que a rede estadual RS abarcou temas muito importantes para a inserção social de alunos e comunidade do campo, que poderiam também ter sido tratados pelas redes municipais, pois os temas ligados a não violência e cultura indígena deveriam resultar em ações práticas adotadas por todos os entes públicos. No entanto, capacitações referentes ao

uso das tecnologias, ensino híbrido, formação digital ou internet apareceram tanto na rede estadual RS quanto nas redes municipais de Santa Maria, São Pedro do Sul e Silveira Martins.

No caso de Santa Maria, 16,7% dos respondentes afirmaram que os professores de escolas multisseriadas passaram por formação continuada ligada a ensino híbrido e plano de contingência. Na rede de ensino de São Pedro do Sul, 33,3% dos respondentes alegaram que os professores passaram por formação relacionada à utilização da internet para aulas remotas. É importante destacar que esta pesquisa abarcou a percepção dos respondentes nos últimos dois anos imediatamente anteriores, ou seja, 2019 e 2020, sendo que no último ano houve a eclosão da pandemia de Corona Virus no Brasil, que acabou por alterar a forma de se ministrar aula nas escolas, sendo que todas as redes de ensino foram impactadas e prejudicadas no desenvolvimento das atividades escolares, priorizando de certa forma o emprego de tecnologias para a continuidade das aulas e compromissos escolares.

Certamente, um dos melhores resultados desta pesquisa é a conclusão de que a maioria dos respondentes afirmou que os professores das escolas multisseriadas passaram por alguma ação formativa, e isso demonstra que os professores estão tendo alguma oportunidade de aperfeiçoamento profissional, exceto 5,9% dos respondentes da rede estadual; situação que precisaria ser investigada mais a fundo pela própria rede de ensino, a fim de verificar se houve algum problema pontual de comunicação interna ou falha de divulgação da capacitação, ou se não foi dada a oportunidade ao(s) professor(es), visto que houveram capacitações disponibilizadas pela rede estadual no período apurado, como se observa pela maioria dos respondentes da rede estadual RS, porém 5,9% alega não ter sido oferecida alguma ação formativa.

A partir deste momento parte-se para a análise das medidas estatísticas dos níveis de eficiência. Como se observa, a rede estadual RS apresenta moda e mediana 2, isto é, há a prevalência do grau 2 como nível de eficiência das ações formativas oferecidas aos docentes das escolas multisseriadas rurais. No entanto, mesmo com bons resultados, a rede RS apresenta o maior nível de variabilidade em torno da média, com um desvio padrão de 0,61 (a maior ou a menor). Isso demonstra que, embora possa ocorrer oscilação para valores acima da média, a variabilidade do desvio padrão e variância revelam que a rede estadual RS pode também recair num nível de eficiência menor que 2, ou seja, ficaria no nível 1,59 ($2 - 0,61 = 1,59$). No gráfico 10, é possível analisar a dispersão dos valores em torno da média.

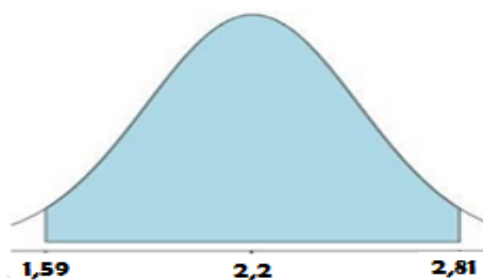


Gráfico 10 – Curva de distribuição da média e desvio padrão da rede estadual RS, no tema eficiência das ações formativas.

Como se verifica, provavelmente, o fato de a rede estadual obter os menores percentuais de respostas de nível 3, prevalecendo majoritariamente o nível 2, bem como por ser a única rede de ensino que obteve respostas em grau de eficiência zero, com cerca de 5,9% de seus respondentes relatarem não ter havido nenhuma formação continuada disponível, tal situação pode ter contribuído para que a dispersão matemática tenha sido maior quando comparada às demais redes municipais. Como já mencionado anteriormente, os dados estatísticos apontam para a necessidade de a rede estadual aperfeiçoar suas capacitações focadas a docentes de escolas multisseriadas rurais e melhorar o fluxo de comunicação e divulgação das formações nas escolas multisseriadas, para que possa elevar o grau de eficiência de suas ações formativas em geral e evitar a não participação dos professores, apesar de os resultados gerais terem sido predominantemente satisfatórios (grau 2).

Por outro lado, as redes municipais de Quevedos, Santa Maria e São Pedro do Sul, embora possam também sofrer oscilações das respectivas médias em função das medidas de variância e desvio padrão, apresentaram resultados com menor dispersão e que favorecem para que os níveis de eficiência parcial alcançados estejam muito próximos de serem confirmados na realidade.

Em termos gerais, os resultados alcançados nessa variável/temática de pesquisa convergem parcialmente para a conclusão obtida pelas autoras Janata e Anhaia (2015), as quais constataram a falta de uma formação continuada específica à realidade dos professores de classes multisseriadas na maioria das redes de ensino brasileiras. Em paradoxo, esta pesquisa aponta que na região central do RS, as redes de ensino estadual e municipais têm disponibilizado ações formativas aos professores, que mesmo sendo mais generalistas, abordaram áreas temáticas que atingem um grau de eficiência parcial nas escolas multisseriadas rurais; o que de certa forma proporciona oportunidades de capacitação aos professores, embora nem todas as redes públicas tenham oferecido uma formação que, mesmo sendo mais generalista, tenha abordado assuntos ligados ao cotidiano dessas escolas.

10.3 QUESTÕES DA DIMENSÃO DEDICAÇÃO

10.3.1 Você Sabe Quais as Razões ou Motivos Gerais que Levaram os Professores a se Capacitarem? Ou Quais Alegações para Não se Capacitarem?

Nesta variável (pergunta), além das alternativas de respostas com os seus respectivos graus de eficiência (1, 2 ou 3), não revelados aos participantes, também houve a possibilidade de acréscimo de resposta(s) pelo(s) respondente(s), a(s) qual(is) não continha nível de eficiência definido, haja vista a necessidade de análise específica da resposta em relação ao contexto questionado. Nesta questão, era possível que o participante pudesse escolher ou mencionar mais de uma resposta. Logo, para iniciar a síntese dos dados pela instrumentalização estatística, optou-se pela decomposição dos questionários, agrupados na forma de conjuntos matemáticos de níveis das respostas, quanto à eficiência obtida junto a cada rede ensino, com a respectiva quantidade (n).

- a) Conjunto A, rede estadual do RS: {3, 2, 3, 3, 3, 3, 2, 3, 3, 3, 3, 2, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 2}, n= 20;
- b) Conjunto B, rede municipal de Cacequi: {3}, n=1;
- c) Conjunto C, rede municipal de Dilermando de Aguiar: {3}, n=1;
- d) Conjunto D, rede municipal de Júlio de Castilhos: {3}, n=1;
- e) Conjunto E, rede municipal de Quevedos: {3, 2, 3, 3, 2}, n=5;
- f) Conjunto F, rede municipal de Santa Maria: {3, 3, 3, 0, 3, 2, 0, 3, 3, 2}, n=10, com resposta(s) inseridas pelo(s) respondente(s);
- g) Conjunto G, rede municipal de São Pedro do Sul: {3, 3, 2}, n=3;
- h) Conjunto H, rede municipal de Silveira Martins {3, 2}, n=2.

Na tabela 7, é apresentada a distribuição percentual das respostas dadas por cada rede de ensino e a definição dos níveis a que cada uma delas corresponde, além da decomposição estatística dos resultados, com a aplicação das fórmulas apresentadas

anteriormente na seção 4.1 sobre os conjuntos de respostas de cada rede de ensino, considerando-se os resultados obtidos na seleção da amostra.

Tabela 7 - Motivos que levam os professores a se capacitarem e quais alegados para não se capacitarem.

Resposta	Nível de Eficiência	Estadual RS (A)	Cacequi (B)	Dilermando de Aguiar (C)	Júlio de Castilhos (D)	Quevedos (E)	Santa Maria (F)	São Pedro do Sul (G)	Silveira Martins (H)
Capacitaram-se para adquirir novo conhecimento ou necessidade de atualização	3	94,1%	100%	100%	100%	100%	50%	100%	50%
Capacitaram-se para ascender na carreira ou por obrigação	2	23,5%	-	-	-	66,7%	33,3%	50%	50%
Não se sabe quais as razões da não participação nas capacitações	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Não se capacitaram por alegarem falta de tempo, transporte ou de recursos	0	-	-	-	-	-	-	-	-
Não se capacitaram pois a formação não focava na realidade escolar	0	-	-	-	-	-	33,3%	-	-
“Sem participação, pois a doença da Covid 19 assolou vários professores	Inserida	-	-	-	-	-	16,7%	-	-
Moda		3	-	-	-	3	3	3	-
Média		2,8	3	3	3	2,6	2,2	2,7	2,5
Mediana		3	-	-	-	3	3	3	2,5
Variância		0,17	-	-	-	0,3	1,51	0,33	0,5
Desvio padrão		0,41	-	-	-	0,54	1,23	0,57	0,71

No contexto da análise percentual da tabela 7, é válido ressaltar sobre a resposta geral, em nível regional para a questão mencionada, que corresponde à razão

principal que leva um docente a participar de uma capacitação ou formação continuada está ligada à busca em adquirir novo conhecimento ou necessidade de atualização, observada na maioria dos professores que atuam em escolas multisseriadas nas redes de ensino da região central do RS, sendo a resposta predominante classificada com grau eficiência 3.

É importante destacar que esta variável corresponde à percepção dos diretores em relação ao que eles observam a partir de seus professores lotados nas escolas multisseriadas rurais, isto é, os diretores percebem que a maioria dos professores buscam capacitação com vistas à aquisição de novo conhecimento ou necessidade de atualização (sendo o motivo principal), mas também há frequências elevadas de professores que buscam uma formação continuada apenas para ascender na carreira ou por obrigação, seja por obrigação própria para ascender no plano de cargos ou por imposição de agente escolar que obriga a participação do docente em alguma(s) capacitação(ões). No gráfico 11 a seguir, nota-se o tamanho da distribuição percentual das razões que levam os professores às ações formativas proporcionadas pelas redes de ensino.

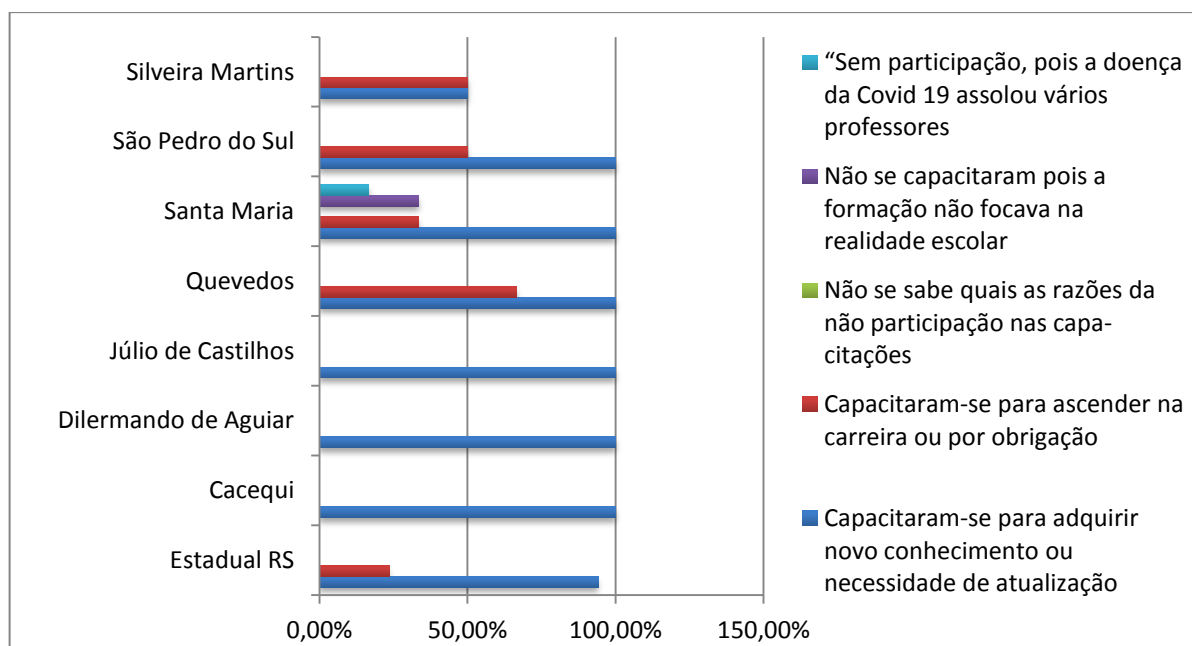


Gráfico 11 - Distribuição percentual das razões que levam os professores a participarem das ações formativas proporcionadas pelas redes de ensino

Somado a isso, nota-se que a motivação dos professores em participar das capacitações está elevada, pois contribui para a tendência de eficiência plena da gestão de pessoas nesse quesito, na maioria das redes de ensino, que conseguiram demonstrar a importância do aperfeiçoamento profissional aos professores, sendo inclusive uma resposta

comum presente em todos os conjuntos pesquisados, tais como $A \cap B \cap C \cap D \cap E \cap F \cap G \cap H = 3$. Além disso, as redes de ensino estadual RS, Cacequi, Dilermando de Aguiar, Júlio de Castilhos, Quevedos e São Pedro do Sul apresentaram respostas com medidas de tendência para o grau 3, sendo que em algumas dessas houve baixos índices de dispersão.

No entanto, algumas ponderações merecem destaque. Primeiramente, observa-se que a rede municipal de Santa Maria, embora apresente bons resultados que colaboram para a motivação dos professores na busca de capacitação, foi o único conjunto pesquisado que apresentou respostas de grau zero ou ineficiência, ou seja, 33,3% dos diretores perceberam que parte de seus professores não se aperfeiçoaram pelo fato de que as formações propostas pela rede de ensino não focavam na realidade escolar, onde a partir disso verifica-se que as formações apresentadas foram ineficientes em estimular os professores a participarem das capacitações. Outros 16,7% dos pesquisados responderam que seu corpo docente incorreu “sem participação, pois a doença Covid 19 assolou vários professores”, de forma que este relato advindo da percepção da direção escolar demonstra o impacto negativo que a pandemia de Covid 19 estabeleceu sobre a motivação dos professores em participar de ações de formação continuada. O termo “assolou” requer um destaque nesse sentido, pois mesmo que muitos professores tenham se sentido motivados a se inserirem em ações de formação propostas pelas redes de ensino, outra parte não pode participar em função de ter sido acometida pela pandemia de Covid 19, seja no ambiente de trabalho, familiar ou de círculo de amigos.

Em função de ter apresentado respostas de grau zero, a média de eficiência de Santa Maria nessa questão foi a mais baixa dentre as redes de ensino avaliadas, de cerca de 2,2, que só não foi agravada pelo fato de que as medidas de moda e mediana terem colaborado para que a tendência de eficiência esteja direcionada ao grau 3, de eficiência plena. Contudo, a elevada variância (1,51) incorreu na maior dispersão dos dados, com desvio padrão de 1,23, sendo o maior de todos os conjuntos avaliados. Dessa maneira, com uma média que se assenta na casa do grau de 2,2, em cercania do grau de eficiência parcial, somado ao fato de que o desvio padrão demonstra que há professores menos motivados do que os de outras redes de ensino, com dados que podem levar a níveis abaixo do grau 1 ($2,2 - 1,23 = 0,97$), Santa Maria precisaria rever os meios de divulgação, inclusão e temas de capacitação voltados aos professores das escolas multisseriadas rurais, a fim de conseguir aumentar a motivação docente e reduzir os percentuais das respostas que levam para níveis de desinteresse na participação, que podem acarretar níveis de eficiência menores que 2 nesta variável de pesquisa, conforme esquematizado no gráfico 11A a seguir.

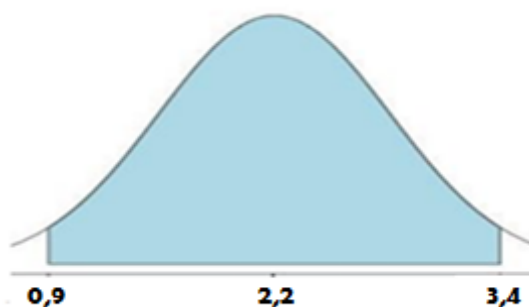


Gráfico 11A – Curva de oscilação do desvio padrão em torno da média, no tema motivação docente em participar das ações formativas, no conjunto de Santa Maria

Num segundo momento, percebe-se também que o conjunto Silveira Martins obteve a segunda menor média de eficiência (2,5) e o segundo maior desvio padrão (0,71), que também permitem inferir algumas observações. Embora o desvio padrão possa incorrer em oscilação para valores acima da média, uma possível oscilação para um nível de eficiência de cerca de 1,79 ($2,5 - 0,71 = 1,79$), ou seja, pode ocorrer ineficiência nesse quesito na rede de Silveira Martins, em função do elevado percentual de professores que alegaram ter se capacitado apenas para ascender na carreira ou por obrigação. Essa situação também requer um olhar diferenciado por parte dos gestores educacionais do município, visto que é preciso aperfeiçoar os métodos de motivação e satisfação docente a fim de proporcionar maior inclusão, interatividade e identificação dos temas propostos com a realidade escolar.

Nos casos de Santa Maria e Silveira Martins pode se estar verificando em algumas situações escolares a conclusão obtida por Davis & Gatti (1993, p. 78), que observaram em sua pesquisa o fato de certas escolas multisseriadas ficarem ilhadas dentro do próprio sistema educacional do município, as quais enfrentam muitas dificuldades de funcionamento que perpassam a questão da localização (físico/estrutural, curricular, pedagógico dentre outros), dando uma dimensão sociopolítica a essas dificuldades que impõem previamente limites no ato de ensinar/aprender muitas vezes (mal) entendidos como causa/consequência do sistema multisseriado.

Como proposta, pode-se buscar a sugestão apurada por Pereira e Macêdo (2018, p. 166), em que as ações formativas do professor do campo, ao serem formuladas pelas redes de ensino, sejam coletivas e voltadas aos princípios dos tempos humanos de aprendizagem, além de fomentar técnicas que instiguem a cooperação entre os estudantes, com atividades fora dos limites de sala de aula, utilizando a natureza ali presente como recurso pedagógico.

10.3.2 A Formação/Capacitação dos Professores, Oferecidas nesses Últimos Dois Anos, Abarcou Tema(s) Ligado(s) Exclusivamente às Escolas Multisseriadas Rurais?

Nesta questão apurada, houve a possibilidade de acréscimo de respostas pelos participantes, sendo oferecidas as alternativas de resposta (questão fechada), combinadas com lacunas que poderiam ser preenchidas com respostas inseridas pelos próprios pesquisados (questão aberta), a fim de possibilitar maiores esclarecimentos sobre a variável/tema abordado. Todas as alternativas de resposta apresentadas possuem seus respectivos níveis (1, 2 ou 3), não revelados aos participantes, sendo possível a escolha de mais de uma resposta (escolha de uma das alternativas e a inserção de uma nova resposta, ou escolher mais de uma alternativa, ou apenas inserir uma resposta própria). Já as respostas inseridas pelos próprios respondentes possuem classificação de nível 3, pois compreende-se que uma resposta personalizada, elaborada pelo respondente, poderia captar uma ação de formação mais peculiar voltada à realidade da escola multisseriada rural, sendo as respostas inseridas também analisadas dentro da dinâmica em que estão incluídas.

Dessa forma, para começar a tabulação dos dados da instrumentalização estatística, optou-se pela decomposição dos questionários, agrupados na forma de conjuntos matemáticos de graus de respostas, obtidas junto a cada rede ensino avaliada, com a respectiva quantidade de respostas (n).

- a) Conjunto A, rede estadual do RS: {0, 3, 3, 0, 0, 3, 3, 3, 3, 3, 0, 0, 3, 3, 3, 3, 0, 0, 0, 0, 0, 3, 3, 3, 0, 0}, n= 26;
- b) Conjunto B, rede municipal de Cacequi: {0}, n= 1 ;
- c) Conjunto C, rede municipal de Dilermando de Aguiar: {3, 3, 3}, n= 3;
- d) Conjunto D, rede municipal de Júlio de Castilhos: {0}, n= 1;
- e) Conjunto E, rede municipal de Quevedos: {3, 3, 3, 3, 3, 0}, n= 6 ;
- f) Conjunto F, rede municipal de Santa Maria: {3, 3, 3, 3, 0, 3, 3, 0}, n= 8;
- g) Conjunto G, rede municipal de São Pedro do Sul: {3, 0}, n= 2
- h) Conjunto H, rede municipal de Silveira Martins {0}, n= 1.

Conforme já apresentado anteriormente no quadro 4 da seção 8.2 pertencente ao capítulo Percursos Metodológicos, observa-se nesta questão que as respostas foram classificadas apenas em totalmente eficiente (grau 3) ou totalmente ineficiente (grau 0), não

havendo as possibilidades de resposta parcialmente eficiente (grau 2) ou ineficiente (grau 1). A razão para esta definição ocorre pelo fato de que a pergunta busca captar do respondente se a rede de ensino proporcionou alguma capacitação ligada especificamente à conjuntura social, ambiental, tecnológica e econômica das escolas multisseriadas, ou se simplesmente não lembrou de tratar desses temas no contexto das escolas dessa natureza. Salienta-se que o fato de uma rede de ensino não tratar de temas ligados à realidade escolar rural, não significa que a rede não tenha oferecido outros temas de formação, também úteis às escolas multisseriadas, mas que não trataram especificamente de algum tema de contexto em que essas escolas estão inseridas, conforme já verificado nas questões anteriores.

Na tabela 8, é apresentada a distribuição percentual das respostas dadas por cada rede de ensino e a definição dos níveis a que cada uma delas corresponde, além da decomposição estatística dos resultados, com a aplicação das fórmulas apresentadas anteriormente na seção 4.1, sobre os conjuntos de respostas de cada rede de ensino, considerando-se os resultados obtidos na seleção da amostra. Como se pode observar, mesmo havendo a possibilidade, não foram inseridas novas respostas pelos próprios pesquisados, mantendo-se apenas as alternativas já propostas para escolha do respondente.

Tabela 8 – Temáticas desenvolvidas exclusivamente para as escolas com classes multisseriadas rurais.

Resposta	Nível de Eficiência	Estadual RS (A)	Cacequi (B)	Dilermando de Aguiar (C)	Júlio de Castilhos (D)	Quevedos (E)	Santa Maria (F)	São Pedro do Sul (G)	Silveira Martins (H)
Não houve capacitação dos professores com foco exclusivo na escola multisseriada	0	70,6%	100%	-	100%	33,3%	33,3%	50%	100%
Correlação dos conteúdos com rotinas rurais, agricultura, pecuária, pesca ou similares	3	5,9%	-	-	-	33,3%	-	-	-
Incentivos à interação pessoal com a comunidade rural ou com as famílias dos alunos	3	35,3%	-	33,3%	-	66,7%	50%	-	-

Debates sobre os problemas do campo ou os desafios do professor em escolas rurais	3	17,6%	-	33,3%	-	33,3%	-	-	-
Levantamento dos perfis dos alunos rurais ou identificação de suas dificuldades e conflitos	3	23,5%	-	33,3%	-	33,3%	50%	50%	-
Moda		3	-	-	-	3	3	3	-
Média		1,6	0	3	0	2,5	2,2	1,5	0
Mediana		3	-	-	-	3	3	1,5	-
Variância		2,32	-	-	-	1,50	1,93	4,50	-
Desvio padrão		1,52	-	-	-	1,22	1,39	2,12	-

Diante da análise da tabela 8, pode-se concluir que a resposta geral, em nível regional para a questão levantada, é que não houve capacitação dos professores com foco exclusivo na escola multisseriada rural, na maioria das redes de ensino avaliadas, sendo assim a resposta predominante. Isso não quer dizer que os professores das escolas multisseriadas rurais não passaram por alguma formação continuada proposta pelas redes de ensino, que pudesse ser útil à dinâmica das escolas multisseriadas, de acordo com o observado na questão anterior da seção 10.2.3. Por conseguinte, pode-se verificar que algumas ações formativas de grau 3 (eficiência plena) representam o ponto de intersecção entre as redes mencionadas, sendo que $A \cap C \cap E \cap F \cap G = 3$, sendo estas desenvolvidas na maioria das redes: (a) incentivos à interação pessoal com a comunidade local ou com as famílias dos alunos, e (b) levantamento dos perfis dos alunos ou identificação de suas dificuldades e conflitos; sendo, essas, as ações formativas focadas em escolas multisseriadas rurais mais observadas nas diferentes redes de ensino, embora não tenham sido predominantes em nenhuma delas.

No gráfico 12 a seguir, é ilustrado o tamanho percentual das temáticas ligadas às escolas com classes multisseriadas rurais, propostas nas ações formativas das redes de ensino pesquisadas, ficando mais clara que a resposta predominante está em azul marinho, isto é, não houve capacitação de professores com foco exclusivo na escola multisseriada rural.

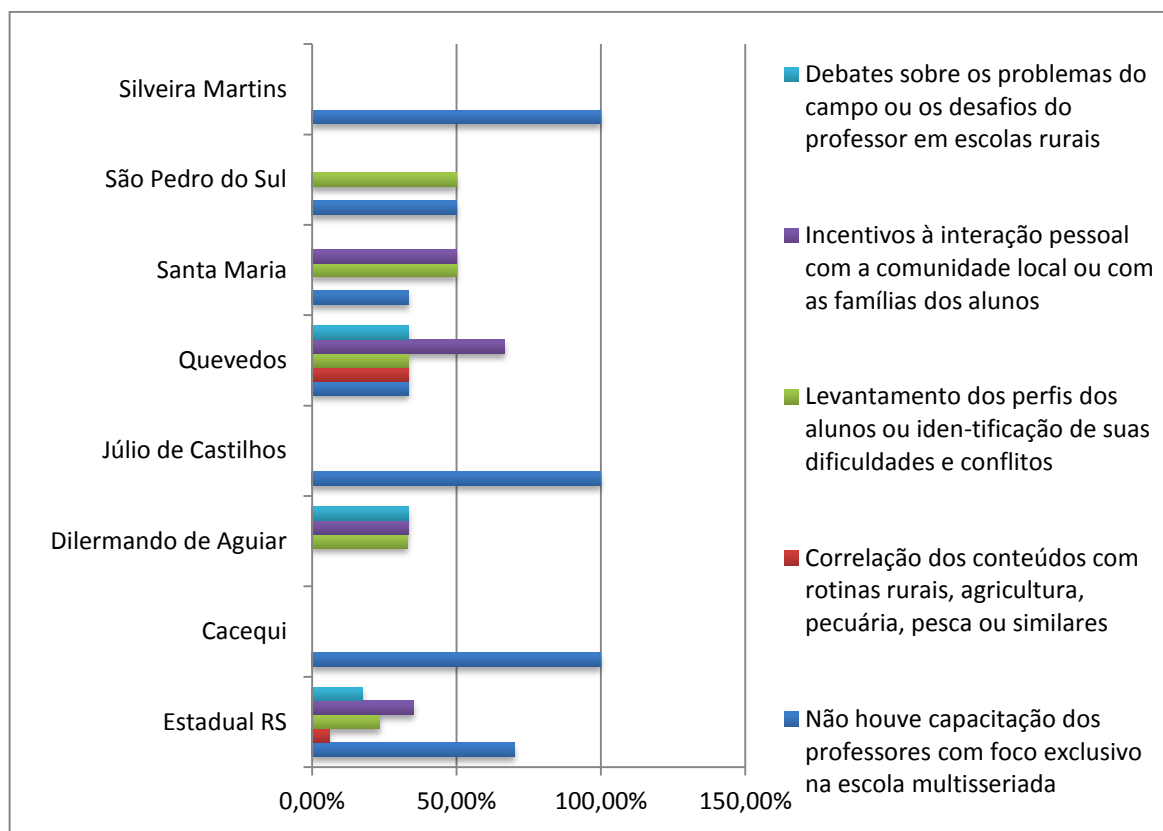


Gráfico 12 - Temáticas ligadas às escolas com classes multisseriadas rurais, propostas nas ações formativas das redes de ensino.

Pelo gráfico 12, visualiza-se facilmente a distribuição das respostas em cada rede de ensino, com destaque para Cacequi, Júlio de Castilhos e Silveira Martins, que apresentaram a inexistência de alguma ação formativa docente com temática focada exclusivamente na escola multisseriada (100% das respostas em cada rede), ficando classificadas como ineficientes nessa variável de pesquisa, com grau zero. Nas demais redes de ensino, verifica-se que em algum momento foi oferecido pelo poder público alguma capacitação que abordasse temas ligados exclusivamente ao ambiente da escola rural, conforme os percentuais observados para cada temática nas diferentes redes.

Já análise da dispersão apresenta alguns resultados que chamam a atenção. A rede de ensino municipal de São Pedro do Sul, embora uma das medidas de tendência como a moda direcionem para a eficiência plena, em grau 3, a média e mediana apresentam menor valor dentre as demais redes de ensino, ficando no valor de 1,5 cada uma; que somado a isso apresenta também a maior dispersão de valores, com variância (4,5) e desvio padrão (2,12) sendo os mais elevados. Diante disso, verifica-se pela primeira vez, até agora, que essa dispersão pode resultar valor de eficiência negativo, em uma possível classificação de ineficiência acentuada para a rede municipal de São Pedro do Sul, com

valor abaixo do grau zero. O gráfico 12A ilustra a possibilidade de elevada dispersão dos dados ao redor da média que, embora possa subir para valores de eficiência (3,62, mas o limite é 3), também pode incorrer em valor negativo de ineficiência (-0,62, mas o limite é 0-zero).

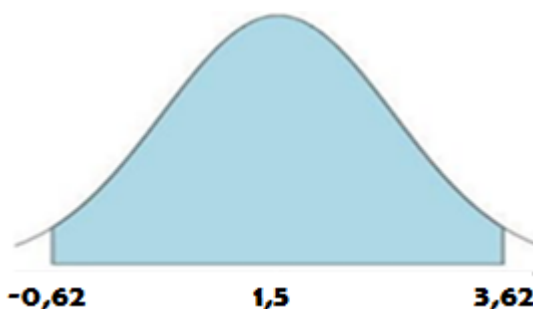


Gráfico 12A – Curva de oscilação do desvio padrão em torno da média, na temática ligada às escolas com classes multisseriadas rurais, propostas nas ações formativas em São Pedro do Sul.

Essa dispersão pode ter ocorrido em virtude de as respostas ficarem 50% em uma ação formativa de grau 3 (ligada ao levantamento dos perfis dos alunos ou identificação de suas dificuldades e conflitos) como também pelos demais 50% resultarem na ausência de uma ação formativa focada nas escolas multisseriadas rurais, incorrendo assim em grau zero, diferente de outras redes de ensino que apresentaram alguma formação ligada a temáticas específicas para essas escolas.

Outra situação semelhante ocorre na dispersão dos dados referentes à rede estadual de ensino RS, que também incorre numa oscilação relativamente elevada, pois a média ficou no valor de 1,6, com a variância e desvio padrão ficando em valores 2,32 e 1,52, respectivamente. Isso demonstra que pode haver uma oscilação nos graus de eficiência, que podem variar de 0,16 (ineficiência) até 3,2 (eficiência, com limite até 3). No entanto, as medidas de tendência central, como moda e mediana, apontam para o valor 3, o que de certa forma colabora para que os valores tendam a oscilar para valor acima da média, e com isso há uma suavização que favorece para o predomínio de ações formativas referentes à níveis de eficiência plena. Contudo, percebe-se que existe na rede estadual RS uma demanda por formação continuada pelos professores, que seja voltada a aspectos exclusivos da realidade escolar multisseriada rural, conforme apurada na frequência percentual de 70,6% que alegaram não ter havido uma capacitação dos professores com foco exclusivo na escola multisseriada rural.

Por fim, as situações de Cacequi, Júlio de Castilhos, Silveira Martins e São Pedro do Sul apresentam uma necessidade de maior oferta de formação docente por parte

dessas redes de ensino, haja vista que os dados de frequência acumulada, medidas de tendência central e dispersão apontam para a existência de uma demanda de formação continuada focada em temas ligados diretamente à realidade da escola multisseriada rural; demanda, essa, que pode não estar sendo atendida a contento pelas redes de ensino.

É preciso atentar-se a possibilidade de estar ocorrendo na região centro RS aquilo que foi constatado por Nunes e Bezerra (2018), que observaram o fato de os professores de algumas dessas escolas sofrerem com a falta de conhecimentos sobre as teorias pedagógicas ligadas às escolas rurais e suas especificidades, o que leva a inferir que lhes falta um referencial teórico mais consistente que expresse um desejo de mudança dessa escola que se apresenta, mas esta mudança passa pela interrelação entre teoria e prática, que precisa ser reafirmada nas ações de formação continuada oferecidas pelas redes de ensino.

Os resultados apresentados nesta pesquisa corroboram aquilo que Janata e Anhaia (2015) concluíram em relação à formação de professores. As autoras alegam a ausência de uma formação continuada específica dos professores de classes multisseriadas na maioria das redes de ensino brasileiras, com a carência de um material adequado e, principalmente, na falta de infraestrutura para as capacitações. Por fim, concluem que não menos importante são as condições estruturais dessas escolas, que se articulam às condições de trabalho dos professores do campo, frente às carências existentes por ser escola pública, e portanto, relacionadas às próprias condições precárias da produção da vida no campo.

10.4 QUESTÕES DA DIMENSÃO RECURSOS

10.4.1 Na sua Percepção, Qual (is) desses Recursos mais Influenciaram na Participação dos Professores nas Ações de Formação Continuada?

Nesta variável de pesquisa (pergunta), houve a possibilidade de acréscimo de respostas pelos participantes, sendo oferecidas as alternativas de resposta (questão fechada), combinadas com lacuna que poderia ser preenchida com resposta inserida pelos pesquisados (questão aberta), a fim de possibilitar maiores esclarecimentos sobre a variável/tema abordado, havendo a possibilidade de escolha de mais de uma resposta prestada pelo

pesquisado. Todas as alternativas de resposta apresentadas possuem seus respectivos níveis (1, 2 ou 3), não revelados aos participantes. Já as respostas inseridas pelos próprios respondentes possuem classificação de nível 1, por se entender que as respostas nas quais poderiam se classificar os níveis 2 ou 3 já foram apresentadas como alternativa de múltipla escolha, estando mais próximas da temática da escola multisseriada rural. Logo, para iniciar a síntese dos dados com a instrumentalização estatística, optou-se pela decomposição dos questionários, agrupados na forma de conjuntos matemáticos com graus de respostas, obtidas junto a cada rede ensino avaliada, com a respectiva quantidade (n).

- a) Conjunto A, rede estadual do RS: {2, 1*, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 3, 2, 2, 1*, 2, 3, 2, 2, 2, 0, 2, 2, 2, 3, 2, 2}, n= 25, *resposta incluída pelo respondente;
- b) Conjunto B, rede municipal de Cacequi: {2}, n= 1;
- c) Conjunto C, rede municipal de Dilermando de Aguiar: {2}, n= 1;
- d) Conjunto D, rede municipal de Júlio de Castilhos: {2}, n= 1;
- e) Conjunto E, rede municipal de Quevedos: {2, 2, 2, 2, 2}, n= 5;
- f) Conjunto F, rede municipal de Santa Maria: {2, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 2, 3, 2, 2, 2}, n= 12;
- g) Conjunto G, rede municipal de São Pedro do Sul: {2, 2, 2, 2}, n= 4;
- h) Conjunto H, rede municipal de Silveira Martins {0}, n= 1.

Na tabela 9, é apresentada a distribuição percentual das respostas dadas por cada rede de ensino e a definição dos níveis de eficiência a que cada uma delas corresponde, além da decomposição estatística dos resultados, com a aplicação das fórmulas apresentadas anteriormente na seção 4.1 sobre os conjuntos de respostas de cada rede de ensino, considerando-se os resultados obtidos na seleção da amostra.

Tabela 9 – Recursos oferecidos pela rede pública para a participação docente em formação continuada.

Resposta	Nível de Eficiência	Estadual RS (A)	Cacequi (B)	Dilermando de Aguiar (C)	Júlio de Castilhos (D)	Quevedos (E)	Santa Maria (F)	São Pedro do Sul (G)	Silveira Martins (H)
Relação com a temática do campo e escolas multisseriadas	3	17,6%	-	-	-	33,3%	16,7%	-	-
Condições de transporte ou deslocamento	2	-	-	-	-	-	16,7%	-	-

Tempo para participação e disponibilidade de horários	2	29,4%	100%	100%	100%	66,7%	83,3%	33,3%	-
Relação de afinidade com a área de formação	2	47,2%	-	-	-	66,7%	66,7%	66,7%	-
Recursos de tecnologia e/ou infraestrutura da escola ou rede	2	41,2%	-	-	-	-	16,7%	33,3%	-
“Vontade dos profissionais educadores”	Inserida (1)	5,9%	-	-	-	-	-	-	-
“Interesse e vontade naquilo que faz”	Inserida (1)	5,9%	-	-	-	-	-	-	-
Não há fatores identificados ou não houve capacitação	0	5,9%	-	-	-	-	-	-	100%
Moda		2	-	-	-	2	2	2	-
Média		1,96	2	2	2	2	2,08	2	0
Mediana		2	-	-	-	2	2	2	-
Variância		0,37	-	-	-	-	0,08	-	-
Desvio padrão		0,61	-	-	-	-	0,28	-	-

Diante da análise da tabela 9, pode-se concluir que a resposta geral, para a questão mencionada, é que o tempo para participação e disponibilidade de horários é o principal fator de influência da participação docente nas ações formativas propostas pela rede de ensino, sendo a resposta predominante na maioria das redes de ensino, representando inclusive uma frequência percentual de 100% em cada uma das redes de ensino municipais de Cacequi, Dilermando de Aguiar e Júlio de Castilhos, bem como de 66,7% em Quevedos e 83,3% em Santa Maria. Somado a isso, o segundo ponto que mais estimula a presença docente nas ações formativas nas redes de ensino, na visão dos pesquisados, é a afinidade com a área de estudo ou formação do professor, representando cerca de 47,2% na rede estadual, sendo inclusive o aspecto predominante na referida rede; e cerca de 66,7% em cada uma das redes municipais de ensino de Quevedos, Santa Maria e São Pedro do Sul, sendo que, na rede municipal de São Pedro do Sul, foi definida como o fator de influencia nos docentes.

Salienta-se que os dois fatores majoritários são classificados no nível 2, de eficiência parcial neste quesito, pois não possuem relação direta com a temática das escolas multisseriadas rurais. Logo, além de ser o mais citado, o fator tempo para participação e disponibilidade de horários, de grau 2, também é o ponto de intersecção de quase todas as redes de ensino nas quais houve a identificação de fator de influência na participação docente, com $A \cap B \cap C \cap D \cap E \cap F \cap G = 2$, sendo a exceção apenas o conjunto H, que representa a rede de Silveira Martins. Em termos gerais, observa-se que a maioria dos professores não levaram em conta a necessidade de uma temática voltada exclusivamente para as escolas multisseriadas rurais para garantir sua participação nas ações formativas, o que de certa forma mostra que as redes de ensino não focam no contexto dessas escolas, e os professores para não ficarem sem qualificação parecem estar buscando participar das formações para não acabarem sem alguma capacitação ou atualização profissional no período.

Portanto, em contexto regional, a presença docente nas ações formativas é influenciada por dois fatores predominantes de eficiência parcial: (a) tempo e disponibilidade de horários, e (b) afinidade com a área de estudo ou formação do professor; classificados em grau 2, nesta variável/questão de pesquisa. No gráfico 13, a seguir, é possível observar a predominância de cada fator de influência nas diferentes redes de ensino avaliadas.

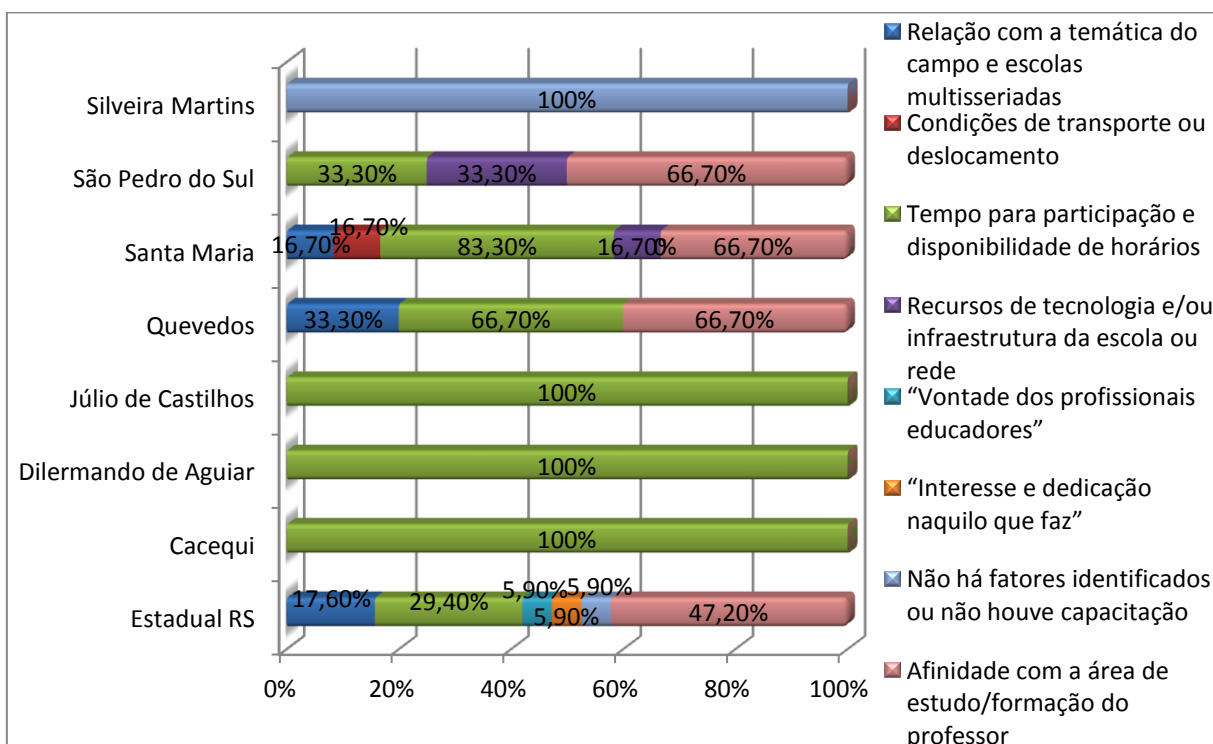


Gráfico 13 – Percentual dos fatores que influenciaram na presença docente nas ações de formação continuada.

É importante destacar nesse sentido que o fator relação com a temática do campo e escolas multisseriadas, de grau 3, obteve baixos índices de influência na participação de professores nas ações formativas propostas pelas redes de ensino da região central do RS, não sendo predominante em nenhuma delas. No entanto, nota-se que na rede estadual RS foram incluídos, pelos respondentes, alguns pontos de influência na participação docente, classificados em grau 1, de ineficiência: vontade dos profissionais (5,9%) e interesse e dedicação (5,9%), que também foram citados como aspectos impactantes na presença dos professores, mas que, embora representem baixos percentuais, podem acarretar em ineficiência na gestão escolar, pois deveriam ter sido atenuados por ações constantes na política de gestão de pessoas ou recursos humanos das referidas secretarias de educação, uma vez que vontade dos profissionais e interesse e dedicação são aspectos que toda e qualquer organização administrativa precisa estimular e potencializar nas pessoas para que haja uma mobilização e motivação para a busca do aperfeiçoamento contínuo dos profissionais.

Um quesito que chama a atenção refere-se à rede municipal de Silveira Martins, onde 100% de resposta menciona o fato de não haver fatores identificados ou não ter ocorrido capacitação no período considerado, com grau zero (ineficiência total). Porém, pelas respostas nas questões anteriores, observa-se que houve, sim, capacitação dos professores, oferecida pela rede municipal de Silveira Martins, sendo que nesse caso apenas não foi possível identificar quais fatores acabaram por influenciar a participação docente nas ações formativas oferecidas. Mesmo assim, verifica-se um aspecto negativo nesse sentido quanto ao fato de não ser possível identificar pelo menos um fator de estímulo à presença dos professores nas capacitações, que acaba por incorrer numa ineficiência da rede de ensino de Silveira Martins no quesito avaliado, pois essa dificuldade em saber o que influencia ou não seus professores pode acarretar em dificuldade no planejamento de recursos em ações na área de formação de professores; planejamento, esse, que pode não estar contemplando adequadamente a dinâmica e as peculiaridades das escolas multisseriadas.

Numa outra visão, pela análise das medidas de tendência central e dispersão dos dados, além do caso da rede de Silveira Martins, que corresponde à ineficiência, chama a atenção a situação da rede estadual RS, que por sua vez obteve média de eficiência abaixo do grau 2, resultando no valor de 1,96. Mesmo que a moda e mediana indiquem uma tendência de elevação da média para nível 2, a variância e o desvio padrão podem indicar que as ações formativas voltadas à temática do contexto das escolas multisseriadas rurais podem não estar sendo suficientemente contempladas pela rede estadual RS. Ou seja, embora a oscilação dos dados possa acarretar na tendência de subida da média pela soma do desvio padrão, ficando

num valor de 2,57 (grau de eficiência parcial), o mesmo também pode ocorrer com a oscilação da média pela subtração com o desvio padrão, que pode ficar no valor 1,35 (ineficiência), provavelmente influenciada pelas respostas de grau 1 prestadas pelos avaliados. O gráfico 14 permite vislumbrar adequadamente a referida oscilação.

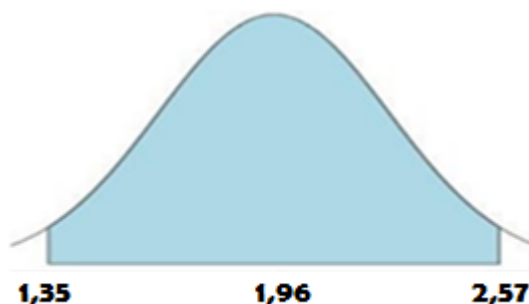


Gráfico 14 – Curva de oscilação do desvio padrão em torno da média, para os fatores que influenciam a participação docente nas ações de formação continuada na rede estadual RS.

Por isso, diante da análise da figura 14, seria importante que a rede estadual RS reavaliasse suas temáticas de formação continuada oferecidas aos professores, para que possa ficar mais clara a percepção da conjuntura escolar rural e multisseriada nas ações desenvolvidas pela rede, bem como revisasse melhor suas ações e programas de motivação e engajamento dos professores nas ações formativas. Tal recomendação, feita à rede estadual, também seria oportuna à rede municipal de ensino de Silveira Martins, que incorreu em total ineficiência (grau zero) nessa variável de pesquisa.

Alhures, nas redes de ensino em geral, ao que se demonstra pelas análises dos resultados, os professores participaram das capacitações, não pelo fato de a temática convergir com a sua realidade na escola do campo mas por terem conseguido gerenciar o seu próprio tempo disponibilizado pela rede de ensino para esse fim, e assim não acabaram ficando sem uma capacitação no período. Isto é, para não ficar aguardando até que a rede de ensino disponibilize alguma ação formativa de temática ligada ao contexto da multisseriação e escola do campo, os professores não deixaram de participar das formações quando o tempo lhe foi disponibilizado, seja pela sua própria autorganização quanto pela escala de horários definida pela rede de ensino.

Os resultados encontrados nesta variável de pesquisa convergem com os pressupostos de Gonçalves e Hayashi (2016), os quais concluem que a organização da escolarização em multisséries, com relação às concepções e às práticas de professores que atuam em turmas multisseriadas, evidencia que o trabalho docente acaba por ficar, na maioria das vezes, engessado por determinações externas e/ou por barreiras administrativas, advindas

das redes de ensino, inibindo novas reflexões e práticas que rompam com as lógicas tradicionais da seriação, permeadas de elementos excludentes, uma vez que não se prioriza o oferecimento de uma programação ou série de atividades que contemple como temática principal o desenvolvimento das escolas do campo com multisseriação, bem como a superação dos seus problemas e desafios estruturais, sociais, econômicos e culturais; de modo que as redes sempre priorizam atender a maior quantidade docente atendida nas formações em detrimento da própria qualidade das formações dentro das peculiaridades de cada docente e sua respectiva escola de atuação.

10.4.2 Se você pudesse atribuir uma avaliação das formações/capacitações oferecidas aos professores sobre a contribuição direta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Escola, qual seria sua pontuação?

É importante ressaltar que nesta variável (pergunta), não houve a possibilidade de acréscimo de respostas pelos participantes, sendo oferecidas apenas as alternativas de resposta (questão fechada), que contêm seus respectivos graus (0, 1, 2 ou 3), não revelados aos participantes. Desse modo, para iniciar a síntese dos dados pela instrumentalização estatística, optou-se pela decomposição dos questionários, agrupados na forma de conjuntos matemáticos de graus das respostas, quanto à eficiência obtida nas redes ensino, e a respectiva quantidade de respostas (n).

- a) Conjunto A, rede estadual do RS: {2, 3, 3, 2, 3, 3, 3, 1, 3, 3, 3, 3, 1, 1, 3, 3, 1}, n= 17;
- b) Conjunto B, rede municipal de Cacequi: {0}, n= 1;
- c) Conjunto C, rede municipal de Dilermando de Aguiar: {2}, n= 1;
- d) Conjunto D, rede municipal de Júlio de Castilhos: {1}, n= 1;
- e) Conjunto E, rede municipal de Quevedos: {1, 3, 2}, n= 3;
- f) Conjunto F, rede municipal de Santa Maria: {1, 3, 1, 2, 3, 3}, n= 6;
- g) Conjunto G, rede municipal de São Pedro do Sul: {3, 3}, n= 2;
- h) Conjunto H, rede municipal de Silveira Martins {3}, n= 1.

Na tabela 10, é apresentada a distribuição percentual das respostas dadas por cada rede de ensino e a definição dos níveis a que cada uma delas corresponde, além da decomposição estatística dos resultados, com a aplicação das fórmulas apresentadas anteriormente na seção 4.1 sobre os conjuntos de respostas de cada rede de ensino, considerando-se os resultados obtidos na seleção da amostra.

Tabela 10– Avaliação das ações formativas quanto à contribuição para o IDEB da escola multisseriada.

Resposta	Nível de Eficiência	Estadual RS (A)	Cacequi (B)	Dilermando de Aguiar (C)	Júlio de Castilhos (D)	Quevedos (E)	Santa Maria (F)	São Pedro do Sul (G)	Silveira Martins (H)
Ótima contribuição	3	5,9%	-	-	-	33,3%	-	50%	-
Boa contribuição	3	47,1%	-	-	-	-	50%	50%	-
Pouca contribuição	2	29,4%	-	100%	-	33,3%	16,7%	-	100%
Indiferente ou não sabe	1	17,6%	-	-	100%	33,3%	33,3%	-	-
Não contribuiu	0	-	100%	-	-	-	-	-	-
Moda		3	-	-	-	-	3	3	-
Média		2,41	0	2	1	2	2,17	3	2
Mediana		3	-	-	-	2	2,5	3	-
Variância		0,76	-	-	-	1	0,97	0	-
Desvio padrão		0,87	-	-	-	1	0,98	0	-

A partir da tabela 10, que apresenta a tabulação dos dados e cálculos estatísticos para a respectiva variável de pesquisa observada, depreende-se que a resposta predominante, em nível regional, é que as capacitações ofertadas pelas redes de ensino demonstraram pouca contribuição para o IDEB escolar, isto é, os maiores percentuais de respostas apresentadas pelas redes de ensino está no quadrante que revela a pouca contribuição ao IDEB, com grau 2, de eficiência parcial. Além disso, observa-se que é a resposta presente na maioria das redes de ensino, sendo o ponto de intersecção entre elas, com $A \cap C \cap E \cap F \cap H = 2$. Somado a isso, observa-se que as médias da maioria das redes de ensino também incorreram em valores iguais ou próximos ao grau 2.

Destarte, em contexto regional, verifica-se a predominância de resultados que apontam para a pouca contribuição das capacitações oferecidas pelas redes de ensino ao

professores em relação à avaliação do IDEB Escolar 2020. Num segundo patamar de classificação, os resultados indicam que vários diretores de escola multisseriadas rural responderam como indiferente ou não souberam perceber a influencia das formações sobre a melhoria do IDEB Escolar 2020. No gráfico 15, a seguir, é possível observar a distribuição percentual de cada fator de influência nas diferentes redes de ensino avaliadas.

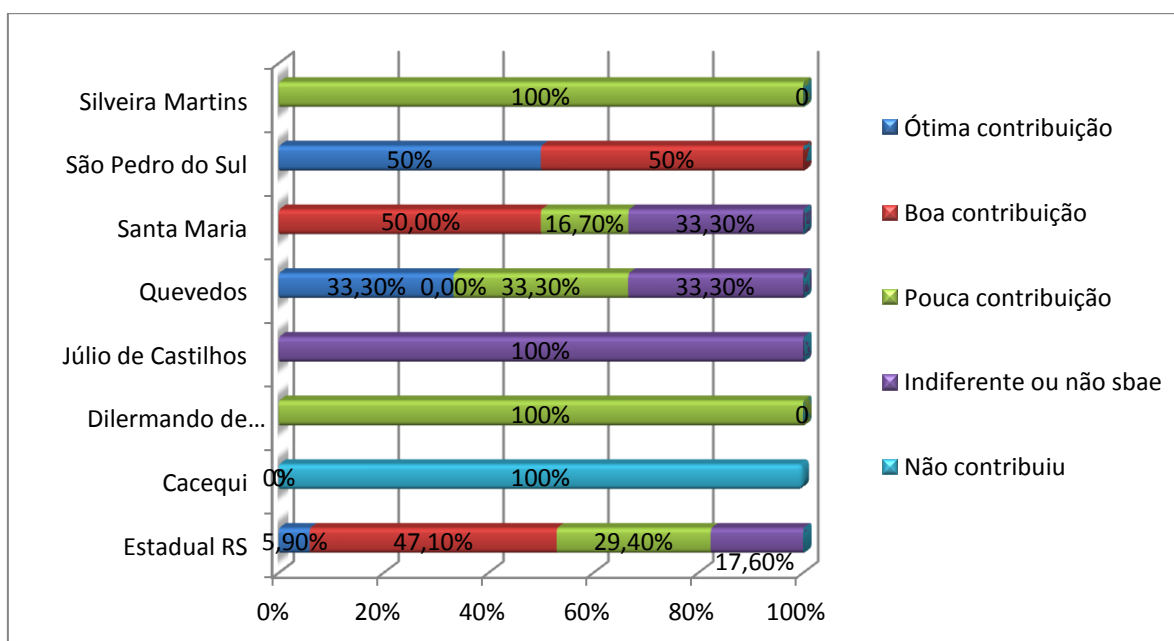


Gráfico 15 – Distribuição percentual da contribuição das ações formativas oferecidas aos docentes para a melhoria do IDEB Escolar 2020 nas redes de ensino.

No contexto ilustrado a partir do gráfico 15, chama a atenção de imediato o cenário da rede municipal de Cacequi, que 100% dos respondentes alegam que as ações formativas propostas pela rede municipal não contribuíram para a avaliação do indicador IDEB na escola multisseriada rural, incorrendo num grau zero, de ineficiência total, quanto às formações apresentadas para a melhoria do referido indicador. Isso de certa forma pode corroborar o fato de que a rede municipal de Cacequi, embora tenha subido a nota no atual IDEB 20120 em relação ao anterior, ainda não alcançou a meta, ficando com a nota 5,4, sendo que a meta é a nota 6,0, conforme já exposto no capítulo 9. Nesse contexto, a recomendação para a rede de ensino de Cacequi é que busque, daqui em diante, oferecer aos professores conteúdos e práticas de formação continuada que abarquem também as exigências, metodologias e temáticas adotadas na avaliação do IDEB, para que o atual cenário de percepção em relação a esse tópico possa mudar para melhor e proporcionar uma efetiva contribuição ao ambiente escolar. A rede municipal de Júlio de Castilhos também não

apresentou bons resultados nesse quesito, incorrendo que 100% dos respondentes não souberam avaliar se houve contribuição das capacitações oferecidas no que tange à melhoria do IDEB escolar, permanecendo no grau 1, com ineficiência nesse quesito, sendo também proposta a mesma recomendação feita à Cacequi quanto à formulação de ações formativas de maneira convergente entre as expectativas de cada escola e as exigências do IDEB. Salienta-se que Júlio de Castilhos obteve nota 5,2 no IDEB 2020, sendo a rede com a menor nota dentre as redes pesquisadas neste estudo e que tiveram a avaliação consistente no IDEB 2020. Portanto, a percepção docente sobre a contribuição da formação recebida se ratifica como insuficiente para o IDEB e, diante disso, emerge a necessidade de se alinhar as políticas de formação docente da rede de Júlio de Castilhos com os critérios da avaliação do IDEB.

Em outro olhar, nas redes municipais de Dilermando de Aguiar e Silveira Martins, observou-se em cada uma que 100% dos respondentes alegaram que as ações formativas propostas pelas respectivas redes de ensino pouco contribuíram para a avaliação do IDEB das respectivas escolas, fixando num grau de eficiência parcial (grau 2), o que fica difícil de se avaliar quando, conforme já mencionado no capítulo 9, as referidas redes municipais não alcançaram o número mínimo de alunos na avaliação do IDEB 2020 e ficaram sem um resultado final consistente que pudesse parametrizar uma comparação em relação à meta global do IDEB escolar. Contudo, a mesma recomendação indicada para a rede municipal de Cacequi também é dirigida às redes municipais de Dilermando de Aguiar e Silveira Martins, para que se aprimore formação continuada docente com vistas a abarcar também temáticas e metodologias adotadas pela avaliação do IDEB Escolar.

Pelo lado positivo da situação, observa-se que as redes de Santa Maria e São Pedro do Sul apresentaram, no geral, bons resultados em relação a esta variável de pesquisa, isto é, nas duas redes de ensino, em torno de 50% dos respondentes de cada uma destacou a boa contribuição das formações oferecidas para a melhoria do IDEB Escolar (grau 3), sendo que inclusive em São Pedro do Sul outros 50% também relatam ter sido ótima a contribuição para o IDEB (grau 3). É importante ressaltar que, no IDEB 2020, a rede de São Pedro do Sul ultrapassou a meta 6,0, ficando com nota 6,3, ou seja, é a maior nota no IDEB dentre as redes participantes da pesquisa; e Santa Maria quase atingiu a meta 6,0, ficando com nota 5,7. Isso demonstra que uma convergência dos resultados obtidos na avaliação do IDEB e a percepção da contribuição das ações formativas oferecidas pelas redes, para a integração de formação continuada docente e parâmetros do IDEB com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Relativamente, também se destaca Quevedos, onde cerca de 33,3% relata ter sido pouca a contribuição (grau 2 – eficiência parcial) e outros 33,3% alegam ter sido ótima a

contribuição (grau 3 – eficiência máxima), embora outros 33,3% indiquem não saber se houve alguma contribuição das formações para o IDEB (indiferente, com grau 1 - ineficiente). Em Quevedos também se observa uma convergência na percepção das ações formativas propostas pela rede de ensino aos professores e a nota obtida no IDEB Escolar, onde a referida rede alcançou a nota 6,2, já que ultrapassou a meta e está com a segunda melhor nota geral dentre as redes de ensino participantes desta pesquisa, ficando atrás apenas da rede de São Pedro do Sul. Já a rede estadual de ensino ficou praticamente dividida em termos de resultados, havendo uma breve vantagem para a prevalência da resposta de grau 3 que indica para a boa contribuição das ações formativas para o IDEB Escolar, com cerca de 47,1% dos respondentes, sendo também recomendado que melhore suas temáticas, metodologias e abordagens das formações de professores para que possam atender de forma mais uniforme às expectativas e necessidades de cada escola multisseriada rural no que se refere ao IDEB.

Em relação à avaliação das medidas de dispersão estatística, chama a atenção a situação de Quevedos. Embora as medidas de tendência central apontem para a eficiência neste quesito (Média= 2 e Mediana= 2, que resulta num grau 2 – eficiência parcial), a ausência de uma moda estatística pode indicar que uma oscilação da média pode recair em um nível de ineficiência em relação a esta variável de pesquisa, pois as medidas de dispersão tais como a variância e desvio padrão são as mais elevadas dentre as redes de ensino pesquisadas, chegando a alcançar o valor 1, cada uma, que pode acarretar num elevado nível de oscilação nos resultados, saindo do grau 2, de prevalência de eficiência parcial neste quesito, e oscilando para um nível menor, pois o desvio padrão indica que a média pode tanto subir para o grau 3 de eficiência, mas também pode cair para o valor de ineficiência, no grau 1. No gráfico 16 é possível observar de forma ilustrada a amplitude de dispersão da média.



Gráfico 16 – Curva de oscilação do desvio padrão em torno da média, em relação à contribuição das ações formativas para a melhoria do IDEB escolar em Quevedos.

Logo, diante da análise do gráfico 16, seria importante que a rede de Quevedos também revisasse seus planos ou propostas de capacitação docente, para buscar um maior

alinhamento entre aquilo que é oferecido como formação complementar aos professores e aquilo que é exigido como aspecto de qualidade na avaliação do IDEB Escolar, pois mesmo que a rede esteja com nota satisfatória no IDEB, tal oscilação estatística observada pode indicar uma perda futura desta nota, em função de uma falta de alinhamento entre ações formativas propostas aos docentes e os parâmetros de qualidade do ensino avaliados no IDEB. Tal situação também é observada de forma similar na rede municipal de Santa Maria, que acaba sofrendo influência das medidas de dispersão elevadas, mas que por sua vez é atenuada pelo fato de todas as medidas de tendência central apontarem para elevação da média (2,17), pela mediana= 2,5 e moda= 3, mesmo que a variância e o desvio padrão possam também estar elevados, valores respectivos de 0,97 e 0,98.

No que diz respeito às redes Estadual RS e municipal de São Pedro do Sul, embora também tenham sido identificadas algumas variações nos resultados, ocorridas pelas medidas de dispersão, as medidas de tendência central são bastante otimistas e apontam para níveis de eficiência parcial (pela média, no caso da rede estadual RS) e eficiência plena (no caso da rede de São Pedro do Sul, pela média, mediana e moda).

Por fim, ressalta-se que os resultados em termos gerais, indicam uma predominância da eficiência parcial nesta variável de pesquisa (grau 2), sendo observada a pouca contribuição das ações formativas oferecidas aos professores pelas redes de ensino em relação à avaliação do IDEB Escolar, o que de certa forma aponta para a necessidade de ajustes nas maiorias das redes de ensino no que diz respeito a este tema. Logo, os resultados obtidos nesta variável de pesquisa sinalizam em uma possível convergência para aquilo que Janata e Anhaia (2015) preconizam em relação à formação continuada docente, isto é, as autoras constataram a falta de uma formação continuada específica dos professores de classes multisseriadas na maioria das redes de ensino brasileiras, seja pela carência de um material adequado e na ausência de infraestrutura para as capacitações como foco nas grandes e principais temáticas direcionadas à qualidade do ensino, dentre elas pode-se destacar o IDEB, índice de aprovação, evasão escolar, etc.

Pelos dados obtidos na pesquisa, não é possível afirmar se todos os fatores apontados por Janata e Anhaia (2015) são realmente deficitários a fim de impactar negativamente na formação dos professores, mas se observa que as ações formativas dos professores de classes multisseriadas rurais precisam ser mais alinhadas com os critérios de qualidade e desempenho do nível de ensino escolar. Diante disso, conclui-se que a maioria das redes de ensino não consegue atender a contento os critérios do IDEB em suas abordagens oferecidas nas capacitações dirigidas ao público docente. Com isso, surge como alternativa a

ideia de aproveitar a experiência de professores da própria rede para construir uma proposta de formação alicerçada na própria base docente, pois como alega Rech, Dolwitsch e Gelocha (2015), a formação necessária para um professor atuar na escola multisseriada rural não se dá na academia, ou nos cursos generalistas de formação de professores oferecidos pela rede, e sim se constitui ao longo da trajetória de vida. É na convivência com os moradores do meio rural, com as famílias, com os alunos e suas realidades que muitos professores vem se constituindo com expertise profissional para lidar com o contexto escolar rural em turmas multisseriadas. Por isso, segundo os autores, a importância de se compartilhar as histórias e trajetórias profissionais como forma de difusão do conhecimento docente durante a formação.

10.4.3 Se você pudesse atribuir uma avaliação das capacitações sobre a contribuição direta à Gestão e Infraestrutura Escolar, qual seria sua pontuação?

É importante ressaltar que nesta variável (pergunta), não houve a possibilidade de acréscimo de respostas pelos participantes, sendo oferecidas apenas as alternativas de resposta (questão fechada), que contêm seus respectivos graus (0, 1, 2 ou 3), não revelados aos participantes. Desse modo, para iniciar a síntese dos dados pela instrumentalização estatística, optou-se pela decomposição dos questionários, agrupados na forma de conjuntos matemáticos de graus das respostas, quanto à eficiência obtida nas redes ensino, e a respectiva quantidade de respostas (n).

- a) Conjunto A, rede estadual do RS: {2, 3, 2, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 2, 3, 1, 3, 3, 3, 2}, n= 17;
- b) Conjunto B, rede municipal de Cacequi: {2}, n= 1;
- c) Conjunto C, rede municipal de Dilermando de Aguiar: {3}, n= 1;
- d) Conjunto D, rede municipal de Júlio de Castilhos: {2}, n= 1;
- e) Conjunto E, rede municipal de Quevedos: {3, 3, 2,}, n= 3;
- f) Conjunto F, rede municipal de Santa Maria: {2, 3, 3, 2, 3, 3}, n= 6;
- g) Conjunto G, rede municipal de São Pedro do Sul: {3, 3}, n= 2;
- h) Conjunto H, rede municipal de Silveira Martins {3}, n= 1.

Na tabela 11, é apresentada a distribuição percentual das respostas dadas por cada rede de ensino e a definição dos níveis a que cada uma delas corresponde, além da decomposição estatística dos resultados, com a aplicação das fórmulas apresentadas anteriormente na seção 4.1 sobre os conjuntos de respostas de cada rede de ensino, considerando-se os resultados obtidos na seleção da amostra.

Tabela 11 – Avaliação das capacitações quanto à contribuição à gestão e infraestrutura escolar.

Resposta	Nível de Eficiência	Estadual RS (A)	Cacequi (B)	Dilermando de Aguiar (C)	Júlio de Castilhos (D)	Quevedos (E)	Santa Maria (F)	São Pedro do Sul (G)	Silveira Martins (H)
Ótima contribuição	3	5,9%	-	-	-	66,7%	-	50%	100%
Boa contribuição	3	64,7%	-	100%	-	-	66,7%	50%	-
Pouca contribuição	2	23,5%	100%	-	100%	33,3%	33,3%	-	-
Indiferente ou não sabe	1	5,9%	-	-	-	-	-	-	-
Não contribuiu	0	-	-	-	-	-	-	-	-
Moda		3	-	-	-	3	3	-	-
Média		2,64	2	3	2	2,67	2,66	3	3
Mediana		3	-	-	-	3	3	-	3
Variância		0,36	-	-	-	0,33	0,26	-	-
Desvio padrão		0,61	-	-	-	0,58	0,52	-	-

Pela análise da tabela 11, verifica-se que a resposta geral é que as capacitações ofertadas pelas redes de ensino demonstraram boa contribuição à gestão e infraestrutura escolar, isto é, os maiores percentuais de respostas apresentadas pela maioria das redes de ensino estão no quadrante que revela a boa contribuição, de eficiência total, com as médias gerais pairando nos patamares decimais iguais ou próximos ao grau 3. No entanto, observa-se, com menor frequência, outra resposta presente na maioria das redes públicas corresponde a pouca contribuição, sendo o ponto de intersecção entre elas, com $A \cap B \cap D \cap E \cap F = 2$.

Portanto, em contexto regional, verifica-se a predominância de resultados que apontam para a boa contribuição das capacitações oferecidas pelas redes de ensino aos professores em relação à gestão e infraestrutura escolar. Num segundo plano de classificação,

os resultados indicam que vários diretores de escola multisseriadas rural responderam que há pouca a contribuição das formações em relação à gestão e infraestrutura escola. No gráfico 17, a seguir, é possível observar a distribuição percentual de cada fator de influência nas diferentes redes de ensino avaliadas.

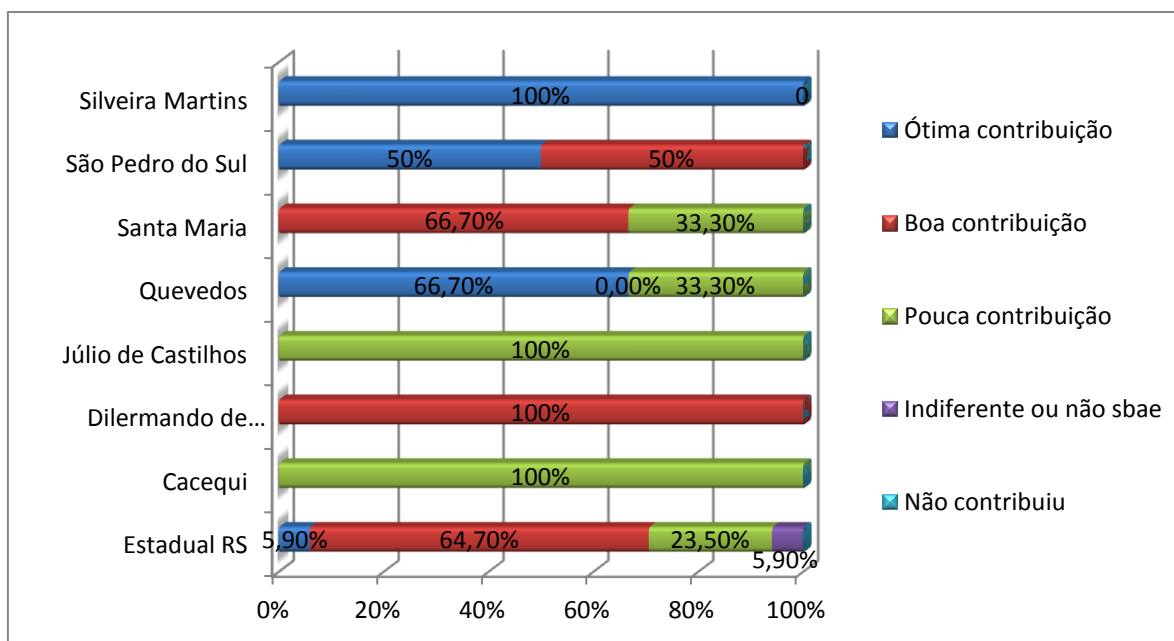


Gráfico 17 – Distribuição percentual da contribuição das ações formativas oferecidas aos docentes para a gestão e infraestrutura escolar nas redes de ensino.

A partir da visualização gráfica, ficam mais evidentes certos cenários envolvendo algumas redes de ensino. Primeiramente, observa-se que a rede municipal de Silveira Martins alcançou a plena eficiência das capacitações no que diz respeito à contribuição à gestão e infraestrutura escolar, sendo o mesmo reflexo também ocorrido em Dilermando de Aguiar (100% afirma a boa contribuição – grau 3). Bons resultados também foram obtidos pelas redes municipais de São Pedro do Sul (as duas respostas estão no quadrante de grau 3), Quevedos (66,7% alega a ótima contribuição – grau 3), Santa Maria (66,7% indica boa contribuição – grau 3) e a também na rede estadual RS (64,7% alega que foi boa a contribuição e 5,9% revela a ótima contribuição das capacitações para a melhoria da gestão e infraestrutura escolar, sendo ambas no patamar 3, de eficiência plena). Salienta-se que, nessas redes de ensino, todas as medidas de tendência central sinalizam para valores acima do grau 2 e, quando não alcançam o grau 3, apresentam valores muito próximo a esse patamar de eficiência.

Na atual variável de pesquisa, também se observa que, exceto na rede Estadual RS, praticamente não houve ineficiência percebida em relação às capacitações, mesmo que algumas redes de ensino tenham relatado a pouca eficiência das capacitações em relação à gestão e infraestrutura escolar, tais como Cacequi (100% alega pouca contribuição – grau 2) e Júlio de Castilhos (100% alega pouca contribuição – grau 2). Mesmo que a rede estadual tenha sido a única a apresentar em torno de 5,9% de respostas correspondentes a indiferente ou não sabe (grau 1 – ineficiência), os resultados majoritários apontam para a predominância do grau 3, conforme medidas de tendência central que sinalizam para a eficiência total nesse quesito, como já relatado anteriormente.

Alhures, parte-se para uma avaliação das medidas de dispersão, a fim de se analisar com mais afinco as oscilações de valores obtidos nas respostas. Nas três redes de ensino que apresentam dispersão nos valores, como é o caso da rede Estadual RS e as redes municipais de Quevedos e Santa Maria, os valores da variância e desvio padrão não representam a possibilidade de ineficiência, pois seus respectivos valores não são suficientes para impactar negativamente nas médias alcançadas em cada rede de ensino, isto é, mesmo com alguma oscilação possa reduzir o valor da média alcançada por essas redes de ensino, ainda assim os valores ficam em patamares próximos e superiores ao grau 2, de eficiência parcial. Além de as medidas de tendência central apontarem para o grau 3, essas redes de ensino não sofrem influência negativa pelas medidas de dispersão ao ponto de recair em um nível de ineficiência (graus 0 ou 1).

De acordo com Saul e Saul (2016), estudos sobre formação continuada de professores sinalizam para a importância de os professores serem propositores dos programas de formação contínua, a partir das necessidades que apontam no dia a dia da vida escolar. Considera-se necessário, conforme os autores, que a formação continuada esteja integrada a realidade da escola física e psicológica da escola, proporcionando reflexões e diálogos que possam tecer relações do ensinar e aprender com a realidade dos sujeitos. Segundo os resultados obtidos nessa temática/variável de pesquisa, pode-se verificar que tais requisitos foram atingidos pelas redes de ensino, pois demonstraram eficiência à gestão e infraestrutura das escolas multisseriadas rurais.

10.5 QUESTÕES DA DIMENSÃO QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

10.5.1 Com a Pandemia de Covid 19, o Poder Público Prestou Suporte à Escola em Relação a Ações de Capacitação para a Superação da Dificuldade Ocasionalada a Professores e Alunos?

Nesta variável de pesquisa (pergunta), houve a possibilidade de acréscimo de respostas pelos participantes, sendo oferecidas as alternativas de resposta (questão fechada), combinadas com lacuna que poderia ser preenchida com resposta inserida pelos pesquisados (questão aberta), a fim de possibilitar maiores esclarecimentos sobre a variável/tema abordado, havendo também a possibilidade de escolha de mais de uma resposta prestada pelo pesquisado. Todas as alternativas de resposta apresentadas possuem seus respectivos níveis (1, 2 ou 3), não revelados aos participantes. Já as respostas inseridas pelos próprios respondentes possuem classificação de nível 1, por se entender que as respostas nas quais poderiam se classificar os níveis 2 ou 3 já foram apresentadas como alternativa de múltipla escolha, as quais se mostram mais próximas da temática da escola multisseriada rural. Logo, para iniciar a síntese dos dados com a instrumentalização estatística, optou-se pela decomposição dos questionários, agrupados na forma de conjuntos matemáticos com graus de respostas, obtidas junto a cada rede ensino avaliada, com a respectiva quantidade (n).

- a) Conjunto A, rede estadual do RS: {3, 2, 2, 3, 2, 3, 3, 3, 3, 2, 2, 2, 2, 3, 3, 3, 1*}, n= 17, *incluída uma resposta pelo pesquisado;
- b) Conjunto B, rede municipal de Cacequi: {2}, n= 1;
- c) Conjunto C, rede municipal de Dilermando de Aguiar: {3}, n= 1;
- d) Conjunto D, rede municipal de Júlio de Castilhos: {2}, n= 1;
- e) Conjunto E, rede municipal de Quevedos: {3, 3, 3}, n= 3;
- f) Conjunto F, rede municipal de Santa Maria: {3, 3, 3, 2, 1*, 3, 3}, n= 7, *incluída uma resposta pelo pesquisado;
- g) Conjunto G, rede municipal de São Pedro do Sul: {3, 2}, n= 2;
- h) Conjunto H, rede municipal de Silveira Martins {3}, n= 1.

Na tabela 12, é apresentada a distribuição percentual das respostas dadas por cada rede de ensino e a definição dos níveis a que cada uma delas corresponde, além da decomposição estatística dos resultados, com a aplicação das fórmulas apresentadas

anteriormente na seção 4.1 sobre os conjuntos de respostas de cada rede de ensino, considerando-se os resultados obtidos na seleção da amostra.

Tabela 12 – Suporte prestado pelo poder público com ações de capacitação voltadas à superação da dificuldade ocasionada pela pandemia de Covid-19.

Resposta	Nível de Eficiência	Estadual RS (A)	Cacequi (B)	Dilermando de Aguiar (C)	Júlio de Castilhos (D)	Quevedos (E)	Santa Maria (F)	São Pedro do Sul (G)	Silveira Martins (H)
Sim, a rede pública ofereceu total suporte aos professores e escola	3	52,9%	-	100%	-	100%	83,3%	50%	100%
Parcialmente, a rede pública capacitou e/ou orientou de forma parcial	2	47,1%	100%	-	100%	-	16,7%	50%	-
“Ofereceu muita coisa, mas nem tudo serviu para ajudar na prática pedagógica. Principalmente na escola indígena, do campo e do interior, com realidades bem diferentes”	Inserida (1)	5,9%	-	-	-	-	-	-	-
“Faltou amparo na prevenção e combate ao corona Vírus”	Inserida (1)	-	-	-	-	-	16,7%	-	-
Não, a rede pública ofereceu nenhum apoio ou orientação	0	-	-	-	-	-	-	-	-
Moda		3	-	-	-	-	3	-	-
Média		2,47	2	3	2	3	2,57	2,5	3
Mediana		3	-	-	-	-	3	2,5	-
Variância		0,39	-	-	-	-	0,61	0,50	-
Desvio padrão		0,62	-	-	-	-	0,79	0,71	-

Diante da análise da tabela 12, pode-se concluir que a resposta predominante para a variável pesquisada, é que as redes de ensino prestaram suporte total às escolas multisseriadas rurais quanto à realização de capacitações voltadas à superação das dificuldades ocasionadas pela pandemia de Covid-19, resultando na predominância regional do nível 3, de eficiência plena. Coincidentemente, também é a resposta presente na maioria das redes de ensino, sendo o ponto de intersecção mais observado nas diferentes redes, com ANCNENFNGNH.

Num segundo plano de classificação, os resultados indicam um suporte parcial prestado pelo poder público às escolas multisseriadas rurais nesse sentido. No gráfico 18, a seguir, é possível observar a distribuição percentual de cada resposta nas diferentes redes de ensino avaliadas.

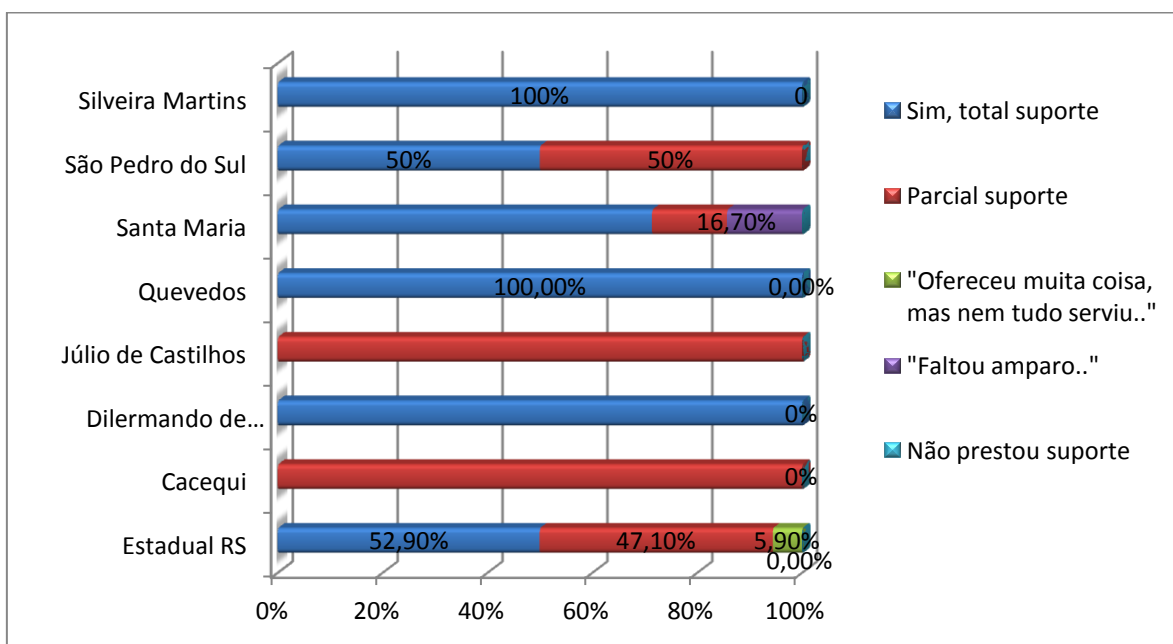


Gráfico 18 – Distribuição percentual de respostas referentes ao apoio prestado pelas redes de ensino em capacitações para a superação das dificuldades ocasionadas pela pandemia de Covid-19.

Diante do exposto no gráfico 18, verifica-se facilmente que o poder público prestou suporte total em relação à pandemia nas diversas escolas multisseriadas rurais pesquisadas, com destaque para as redes municipais de Silveira Martins, Quevedos e Dilermando de Aguiar, em que os resultados apontam, para cada rede, 100% das escolas receberam suporte total do poder público no que diz respeito a ações formativas direcionadas à superação das dificuldades ocasionadas pela pandemia de coronavírus,. Bons resultados foram encontrados na rede municipal de São Pedro do Sul (50% suporte total e 50% suporte

parcial, o que também demonstra, em algum período, a ausência de apoio do poder público). Já nas redes municipais de Cacequi e Júlio de Castilhos, 100% das escolas de cada rede receberam apenas suporte parcial do poder público neste quesito, o que de certa forma demonstra que, em algum momento, as comunidades escolares de cada uma dessas redes de ensino podem ter enfrentado sozinhas as dificuldades ocasionadas pela pandemia, sem o apoio do poder público, mas não houve o acréscimo de detalhes por parte dos pesquisados; sendo depreendido, a partir disso, que as escolas e suas respectivas comunidades acabaram encontrando, por si mesmas, alguma estratégia para a superação dos desafios ocasionados pela pandemia.

Também é destaque nesse sentido a rede municipal de Santa Maria, com a alegação de que 83,3% das escolas receberam suporte total da rede, 16,7% receberam suporte parcial e 16,7% alegam que “faltou amparo na prevenção e combate ao coronavírus”, embora tenham alegado que receberam suporte parcial, mas provavelmente em outras necessidades da escola. Os resultados de Santa Maria mostram que, em determinado momento da crise pandêmica, 16,7% da comunidade escolar pesquisada sentiu a falta de apoio do poder público para o enfrentamento da Covid-19 no ambiente escolar, não sendo oferecidas, a esse percentual de escolas, as ações formativas necessárias para o atendimento dessa peculiaridade vivida pelas comunidades escolares rurais. No entanto, os mesmos 16,7% que alegam a falta de apoio do poder público de Santa Maria quanto ao amparo na prevenção do coronavírus, também alegam ter recebido suporte parcial, provavelmente em outros quesitos do cotidiano escolar. Diante desse cenário, conclui-se que a rede de Santa Maria atendeu a contento muitas escolas, mas deixou algumas poucas sem amparo, sendo que não conseguiu estender de forma uniforme o suporte necessário às escolas para o atendimento de suas respectivas demandas ocasionadas pela pandemia de coronavírus.

Situação semelhante e à rede de Santa Maria e com conclusão idêntica também é observada na rede Estadual RS, onde 52,9% das escolas receberam suporte total do poder público e 47,1% receberam suporte parcial, além de 5,9% alegarem que, embora tenham sido tentadas várias alternativas, nem tudo que foi oferecido pela rede estadual serviu para ajudar na prática pedagógica, principalmente em relação às peculiaridades da escola indígena, do campo e do interior, que possuem realidades bem distintas dentro da rede de ensino. Essa resposta incluída por 5,9% dos respondentes revela um cenário preocupante, pois justamente num percentual que abrange escolas em que se atende uma parcela de comunidades representativas de grupos minoritários (como por exemplo os povos indígenas), que sofrem em função do desamparo histórico do poder público para com sua

situação, foi onde a ausência de ações coordenadas pelo Estado para suporte durante a pandemia foi mais sentida e reveladora, pois as comunidades rurais e povos indígenas, em termos gerais, foram a parcela da população que mais foi atingida pela ausência de infraestrutura e tecnologia para acesso às aulas durante a pandemia. Diante disso, mesmo que a grande maioria das escolas tenha sido apoiada pelo poder público, observa-se a necessidade de a rede estadual visitar algumas escolas multisseriadas rurais da região central do RS, a fim de buscar conhecer melhor o que faltou na prática pedagógica e o que pode ser feito ainda para suprir essa lacuna que ficou pendente durante a pandemia, pois certamente algumas populações vulneráveis e em situação de risco acabaram sendo prejudicadas no que diz respeito à qualidade do ensino.

Alhures, é importante verificar as medidas dispersão obtidas nessa variável de pesquisa nas redes de ensino pesquisadas. As três redes de ensino que apresentaram oscilação nos resultados, Estadual RS, Santa Maria e São Pedro do Sul, tiveram elevados desvio padrão, ao ponto que, mesmo havendo a possibilidade de elevação, a dispersão pode incorrer também numa oscilação das respectivas médias para valores abaixo do grau 2, de eficiência parcial, podendo resultar na casa do grau 1, de ineficiência. No entanto, as medidas de tendência central (moda, média e mediana) acabam revelando um cenário otimista para a rede estadual RS e rede municipal de Santa Maria, pois seus valores apontam na direção do grau 3, de eficiência plena, mesmo que Santa Maria tenha apresentado a maior variância e desvio padrão, sendo respectivamente 0,61 e 0,79.

Em outro contexto, a situação de São Pedro do Sul requer um olhar diferenciado, pois como não há a determinação de todas as medidas de tendência central, a média (2,5) pode sofrer influência mais acentuada do desvio padrão (0,71), que se mostra elevado. No gráfico 19 é possível observar de forma ilustrada a amplitude de dispersão da média.

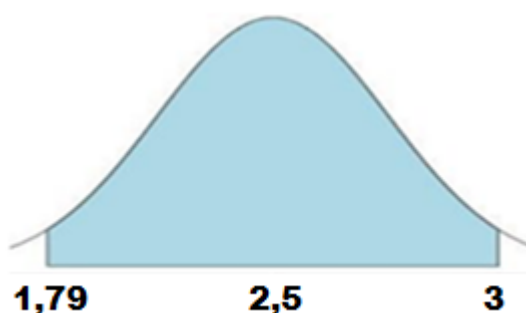


Gráfico 19 – Curva de oscilação do desvio padrão em torno da média, em relação à eficiência no apoio do poder público às escolas multisseriadas rurais da rede de São Pedro do Sul para o enfrentamento da pandemia.

Diante da análise gráfico 19, depreende-se que a rede de São Pedro do Sul pode incorrer em nível de ineficiência quanto ao quesito de apoio prestado às escolas por meio de ações de capacitação e amparo na superação das dificuldades ocasionadas pela pandemia de Covid-19, podendo a média ser reduzida pelo desvio padrão, ficando na casa do grau 1, de ineficiência, resultando no valor de 1,79 ($2,5 - ,071 = 1,79$), mesmo que ainda possa também incorrer para um valor superior, que resulte na casa do grau 3 ($2,5 + 0,71 = 3,21$, limite 3). Portanto, recomenda-se que São Pedro do Sul também revisitasse sua estratégia política de apoio às escolas rurais no combate à pandemia de coronavírus, pois a comunidade escolar, embora não tenha detalhado mais informações a respeito, pode ter enfrentado dificuldades no cotidiano escolar proporcionados pela pandemia, pois a dispersão dos resultados demonstra a falta de um alinhamento da rede no tratamento dessa questão.

Contudo, em termos gerais na região central do RS, confirma-se a predominância de ações eficientes, com a maioria no grau 3 seguida imediatamente pelo grau 2, no que diz respeito ao suporte prestado pelo poder público às escolas multisseriadas rurais na realização de ações para a superação da pandemia de Covid-19, embora algumas melhorias pontuais ainda sejam necessárias em certas redes de ensino, as quais já foram apontadas ao longo desta seção. Com isso, depreende-se que os resultados gerais dessa variável de pesquisa confirmam os resultados alcançados no estudo desenvolvido por Uchôa, Lima e Neto (2017), com secretários municipais de educação e gestores Conselhos de Acompanhamento e Controle Social. Os autores concluíram que a educação infantil no campo tem recebido atenção dos agentes políticos e públicos de uma maneira geral, embora tenha sido apontada a necessidade de maiores investimentos para a melhoria do atendimento principalmente na reforma, manutenção e ampliação das escolas. O estudo de Uchôa, Lima e Neto (2017) ainda revela uma percepção de secretários e conselheiros quanto à necessidade de maior aporte de recursos para a ampliação do acesso, capacitação e a melhoria da qualidade da educação no campo.

Como observado nesta variável de pesquisa, a pandemia exigiu do poder público um olhar diferenciado para as escolas multisseriadas rurais, haja vista suas características peculiares. Mesmo havendo estratégias do poder público que acabem promovendo a integração das escolas do campo dentro da rede de ensino, ainda é preciso melhorar vários aspectos de acolhimento e ajuda às escolas multisseriadas rurais na superação das dificuldades geradas a partir da pandemia de coronavírus, pois, embora tenha sido mais controlada e minimizada, a pandemia ainda não terminou totalmente e ainda exige do poder público uma atenção especial para as questões levantadas em relação à educação infantil no

campo. De certo modo, a fim de uniformizar o atendimento das demandas da educação no campo, seria importante a consolidação de uma estratégia política em nível macrogovernamental de suporte e atenção aos problemas do cotidiano escolar, como afirma o estudo promovido por Dourado (2015), o qual alega que o alcance da qualidade e otimização de recursos (eficiência) nas políticas públicas no segmento da educação básica passa pelo desafio da consolidação do Sistema Nacional de Educação.

10.5.2 Se Você Pudessem Atribuir uma Avaliação das Capacitações sobre a Contribuição para a Relação Interpessoal e Convívio Social (entre alunos e professores e entre si), Qual Seria sua Pontuação?

É importante ressaltar que nesta variável (pergunta), não houve a possibilidade de acréscimo de respostas pelos participantes, sendo oferecidas apenas as alternativas de resposta (questão fechada), que contêm seus respectivos graus (0, 1, 2 ou 3), não revelados aos participantes. Desse modo, para iniciar a síntese dos dados pela instrumentalização estatística, optou-se pela decomposição dos questionários, agrupados na forma de conjuntos matemáticos de graus das respostas, quanto à eficiência obtida nas redes ensino, e a respectiva quantidade de respostas (n).

- a) Conjunto A, rede estadual do RS: {3, 3, 2, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 2, 1, 3, 3, 3, 2}, n= 17;
- b) Conjunto B, rede municipal de Cacequi: {3}, n= 1;
- c) Conjunto C, rede municipal de Dilermando de Aguiar: {3}, n= 1;
- d) Conjunto D, rede municipal de Júlio de Castilhos: {3}, n= 1;
- e) Conjunto E, rede municipal de Quevedos: {3, 3, 2}, n= 3;
- f) Conjunto F, rede municipal de Santa Maria: {3, 3, 3, 3, 3, 3}, n= 6;
- g) Conjunto G, rede municipal de São Pedro do Sul: {3, 2}, n= 2;
- h) Conjunto H, rede municipal de Silveira Martins {3}, n= 1.

Na tabela 13, é apresentada a distribuição percentual das respostas dadas por cada rede de ensino e a definição dos níveis a que cada uma delas corresponde, além da decomposição estatística dos resultados, com a aplicação das fórmulas apresentadas

anteriormente na seção 4.1 sobre os conjuntos de respostas de cada rede de ensino, considerando-se os resultados obtidos na seleção da amostra.

Tabela 13 – Avaliação das capacitações quanto à contribuição às relações interpessoais e convívio social.

Resposta	Nível de Eficiência	Estadual RS (A)	Cacequi (B)	Dilermando de Aguiar (C)	Júlio de Castilhos (D)	Quevedos (E)	Santa Maria (F)	São Pedro do Sul (G)	Silveira Martins (H)
Ótima contribuição	3	5,9%	-	-	-	33,3%	-	50%	-
Boa contribuição	3	76,5%	100%	100%	100%	33,3%	100%	-	100%
Pouca contribuição	2	11,8%	-	-	-	33,3%	-	50%	-
Indiferente ou não sabe	1	5,9%	-	-	-	-	-	-	-
Não contribuiu	0	-	-	-	-	-	-	-	-
Moda		3	-	-	-	3	3	-	-
Média		2,71	3	3	3	2,67	3	2,5	3
Mediana		3	-	-	-	3	3	2,5	-
Variância		0,34	-	-	-	0,33	0	0,5	-
Desvio padrão		0,58	-	-	-	0,57	0	0,71	-

A partir da tabela 13, que apresenta a tabulação dos dados e cálculos estatísticos para a respectiva variável de pesquisa observada, depreende-se que a resposta geral, predominante em nível regional, é que as ações formativas propostas pelas redes de ensino apresentaram boa contribuição para os aspectos de relações interpessoais e convívio social no ambiente escolar, apresentando um grau de eficiência plena, em nível 3, sendo inclusive a resposta presente na ampla maioria das redes de ensino, com $A \cap B \cap C \cap D \cap E \cap F \cap H = 3$, também com a maioria dos percentuais de resposta individual nesses conjuntos. Nesse sentido, o único conjunto não representado com a boa contribuição das capacitações ao convívio escolar foi o conjunto G (rede de São Pedro do Sul), embora tenha demonstrado que em 50% das escolas pesquisadas a contribuição foi ótima.

No gráfico 20 a seguir, é ilustrada a distribuição percentual das contribuições das ações formativas das redes de ensino pesquisadas para as relações interpessoais e convívio social no ambiente da escola multisseriada rural.

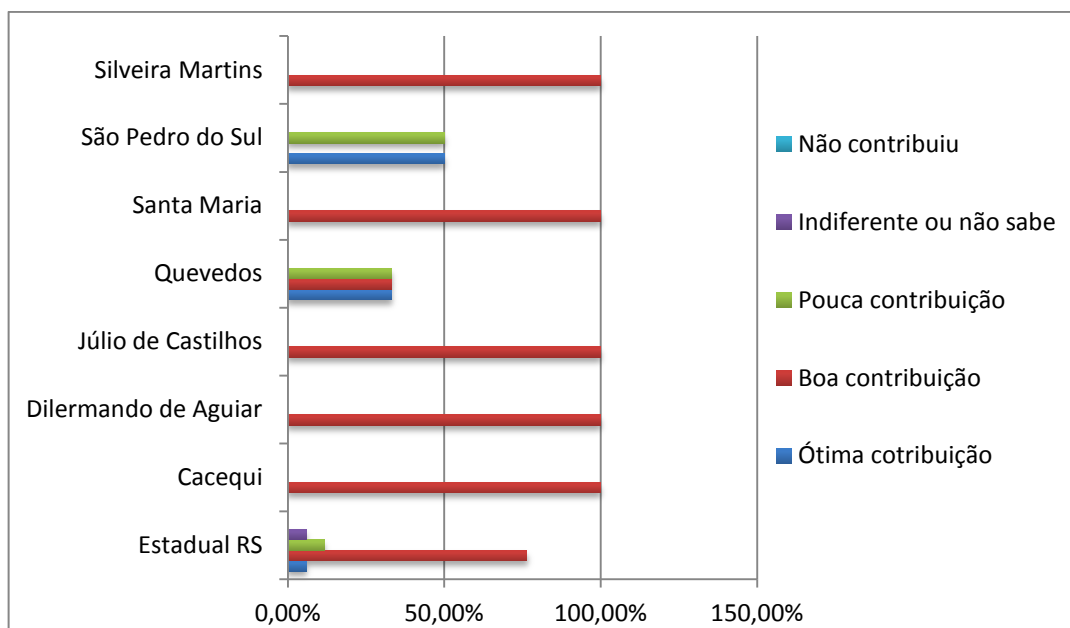


Gráfico 20 – Distribuição percentual da contribuição das ações formativas oferecidas aos docentes para a relação e convívio social no ambiente escolar, nas diferentes redes de ensino.

A partir do gráfico 20 verifica-se de forma ilustrada a boa contribuição das capacitações oferecidas para a melhoria da relação interpessoal e convívio social no contexto escolar em 100% das escolas multisseriadas rurais de cada uma das redes de ensino de Silveira Martins, Santa Maria, Júlio de Castilhos, Dilermando de Aguiar e Cacequi, incorrendo na predominância do grau 3, de eficiência plena. Já em Quevedos a situação ficou equilibrada nesse quesito, mas incorrendo em bons resultados, com vantagem para o grau 3, que alcançou 33,3% de boa contribuição e 33,3% de ótima contribuição; sendo também identificado 33,3% de pouca contribuição, classificada no grau 2, de eficiência parcial. Na rede de São Pedro do Sul também houve um equilíbrio numérico nos graus de eficiência 2 e 3, resultando em 50% de ótima contribuição e 50% de pouca contribuição, o que de certa forma demonstra um certo desequilíbrio quanto ao ponto de vista relativo à contribuição das ações formativas para as relações e convívio social, que pode ser melhor observado na oscilação das medidas de dispersão. Quanto à rede estadual RS, observa-se a predominância da boa contribuição (grau 3), com 76,5%, seguida em segunda lugar por 11,8% que consideraram pouca a contribuição (grau 2) das ações formativas para a relação e convívio social. A rede estadual RS foi a única que apresentou resposta de grau 1 (ineficiência), com 5,9% que alegaram ser indiferente ou não saber se houve contribuição. Os resultados obtidos por essa variável de pesquisa indicam que as redes municipais podem aperfeiçoar ainda mais suas estratégias de ações formativas para qualificar a relação e convívio social no ambiente escolar e a rede estadual RS, embora tenha auferido bons resultados gerais, seria recomendável

aperfeiçoar ainda mais essa temática na suas ações formativas, pois o fato de haver alguma percepção de ineficiência em relação às formações docentes poderia indicar que em alguma(s) escola(s) multisseriada(s) rural(is) esse tema precisa ser melhor abordado no conjunto da comunidade escolar, pois 5,9% sinalizam como indiferente ou não sabem se houve alguma melhoria a partir das ações formativas propostas, e isso demonstra que pode estar havendo algum problema nesse sentido, caso não tratado e observado pelo poder público pode se agravar e resultar em disfunções sociais que acarretem rotatividade e/ou desmotivação docente e até mesmo estar apontando princípios de casos de violência social no contexto escolar. Provavelmente, a rede estadual RS deve saber qual(is) estabelecimentos de ensino podem estar enfrentando essa dificuldade, tendo em vista a caracterização desses problemas inicialmente supostos, devendo agir no sentido de aprimorar suas formações no sentido das relações interpessoais e convívio social, tanto em nível de ambiente escolar interno quanto externo, isto é, tanto entre professores entre si quanto respectivos alunos, bem como entre professores e pais dos alunos e também em relação à comunidade rural local, nas diferentes formas de interação. Embora também tenha obtido resultados satisfatórios, a rede de Quevedos também poderia aperfeiçoar essa temática nas suas capacitações ofertadas aos seus docentes, tendo em vista a divisão de resultados ter sido idêntica, entre a ótima, boa e pouca contribuição das formações no convívio social.

Em outro momento, pode-se avaliar a oscilação existente nas medidas de dispersão identificadas nessa variável de pesquisa. Chama a atenção inicial o fato de que a rede de Santa Maria não ter apresentado variação nos graus de eficiência nessa variável (100% alegam boa contribuição, grau 3), ou seja, observa-se uma convergência dos pontos de vista quanto à eficiência das ações formativas nesse quesito. Na rede estadual RS e rede municipal de Quevedos, os respectivos valores da variância e desvio padrão não se mostram suficientes para permitir a redução da média ao ponto de resultar em ineficiência nessa variável de pesquisa, pois, além de as medidas de tendência central nas respectivas redes de ensino apontarem para o grau 3, mesmo que uma oscilação ocorra para a redução da média, essas redes de ensino não tem risco de incorrer em uma média abaixo do grau 2.

Em relação aos valores da dispersão observados na rede municipal de ensino de São Pedro do Sul chamam a atenção. Assim como na variável/questão anterior, a rede de São Pedro do Sul novamente apresenta a menor média dentre as demais redes de ensino, podendo resultar num grau de eficiência menor que 2, ou seja, pode ficar no patamar de ineficiência, haja vista a ausência de identificação de medidas de tendência central. No gráfico 21, é

possível verificar a possibilidade de oscilação dos dados para a respectiva variável de pesquisa na rede municipal de São Pedro do Sul.

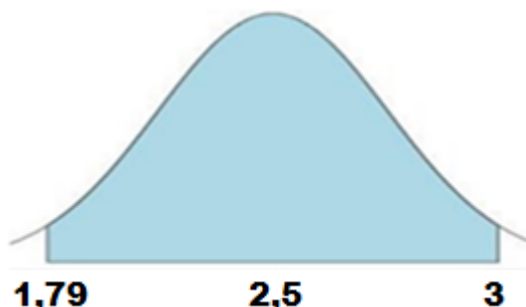


Gráfico 21 – Oscilação do desvio padrão em torno da média, em relação à eficiência das ações formativas pela rede de São Pedro do Sul para a variável relações e convívio social.

Na rede de São Pedro do Sul, a média (2,5) pode sofrer influencia do desvio padrão (0,71), de modo a incorrer em valores superior ($2,5 + 0,71 = 3,21$, limite 3) e inferior ($2,5 - ,071 = 1,79$). Com isso, como não há tendência central, verifica-se a necessidade de a referida rede de ensino aperfeiçoar suas ações formativas nesse quesito, a fim de que também não resulte em uma situação idêntica à suposta para a rede estadual RS, pois na rede de São Pedro do Sul pode estar havendo ou vir a ocorrer casos de rotatividade e/ou desmotivação docente ocasionadas por problemas de relacionamento entre professores, alunos e comunidade local.

Logo, pelos resultados obtidos, tanto as situações supostas na rede estadual RS e rede municipal de São Pedro do Sul requerem uma atenção especial, que converge com aquilo que preconiza Pinho e Souza (2012), os quais afirmam que as escolas multisseriadas são espaços sociais que integram elementos heterogêneos uns com os outros que, no seu conjunto, constituem um meio que propicia o surgimento de diversas particularidades individuais, que precisam ser identificadas, abordadas e esclarecidas para que o ambiente escolar não resulte num clima organizacional prejudicial ao desempenho docente e discente, que acarrete em prejuízo ao desempenho global da escola. Ainda segundo os autores, as classes multisseriadas reúnem, num mesmo espaço, diferentes faixas etárias, diferentes saberes, interesses, etnias, expectativas e temporalidades, sendo a partir disso, necessário considerar os seus aspectos globais e os diversos elementos que a compõem, pois não é possível privilegiar apenas um desses cenários em detrimento do outro, já que ao mesmo tempo em que são vistas como algo fragmentado são também unidades coesas na sua forma

particular de existir, pois esta coesão é uma característica das sociedades contemporâneas, formadas pela pluralidade social, intelectual e econômica.

Outro estudo apresentado por Davis e Gatti (1993) também sinalizam nessa problemática, uma vez que afirma o fato de “escola multisseriada que, por ser uma escola geralmente isolada, enfrenta muitas dificuldades de funcionamento e estas perpassam a questão da localização (físico/estrutural, curricular, pedagógico dentre outros)”, dando uma dimensão sociopolítica a essas dificuldades que impõem previamente limites no ato de ensinar/aprender muitas vezes (mal) entendidos como causa/consequência do sistema multisseriado.

Nesse sentido, ao que se apresenta, as redes estadual RS e de São Pedro do Sul precisam fazer uma análise desses contextos trazidos pelos autores mencionados, para que possam começar a traçar um plano de aperfeiçoamento de suas ações formativas docentes. No entanto, os resultados gerais da variável de pesquisa apontam para a predominância da boa contribuição das formações oferecidas pelas redes de ensino aos aspectos de relações interpessoais e convívio social no ambiente escolar, apresentando o predomínio do grau de eficiência plena, em nível 3, sendo inclusive a resposta presente na ampla maioria das redes de ensino. Para se manter os bons resultados e/ou melhorá-los ainda mais nessa concepção, a recomendação é construir estratégias de formação continuada de professores que abarquem aquilo que sugere Saul e Saul (2016), os quais relatam a importância de os professores serem propositores dos programas de formação permanente, a partir das necessidades que apontam. Considera-se necessário que a formação continuada esteja integrada a realidade da escola, proporcionando reflexões e diálogos que possam tecer relações do ensinar e aprender com a realidade dos sujeitos.

Portanto, a formação contínua pode ser definida como um processo constante do aprender a profissão de professor, não como um mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, repassada do nível hierárquico superior para o inferior, isto é, precisa articular um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação. Essa visão converge também com os pressupostos de Nóvoa (2009), pois é no cotidiano escolar que alternativas de mudança devem ser levantadas, discutidas e concretizadas, garantindo um grupo formativo que promova a tomada de consciência para a construção da escola democrática, que dinamize os movimentos internos da escola e qualifique as relações interpessoais com os diferentes atores escolares.

10.6 QUESTÕES DA DIMENSÃO INOVAÇÃO

10.6.1 Quais as Inovações ou Melhorias Você Observou a partir das Capacitações Propostas aos Professores?

Nesta questão houve a possibilidade de acréscimo de respostas pelos participantes, sendo oferecidas as alternativas de resposta (questão fechada), combinadas com lacuna que poderia ser preenchida com resposta inserida pelos pesquisados (questão aberta), a fim de possibilitar maiores esclarecimentos sobre a variável/tema abordado, havendo a possibilidade também de escolha de mais de uma resposta pelo pesquisado.

Todas as alternativas de resposta positivas apresentadas possuem seus respectivos níveis fixados em 3, inclusive a resposta possivelmente inserida, exceto a resposta negativa, de não percepção da inovação, que teve definido o nível 0. Salieta-se que os níveis fixados às respostas não foram revelados aos participantes. A fixação do nível 3 para as respostas positivas desta questão foi definida com base na contribuição que uma ou mais inovações podem qualificar e incrementar o contexto da escola rural em cada rede de ensino, conforme a percepção do respondente; todavia a ausência de inovações percebidas incorre numa ineficiência nesta variável de pesquisa (grau 0). Logo, para iniciar a síntese dos dados com a instrumentalização estatística, optou-se pela decomposição dos questionários, agrupados na forma de conjuntos matemáticos com graus de respostas, obtidas junto a cada rede ensino avaliada, com a respectiva quantidade de respostas (n).

- a) Conjunto A, rede estadual do RS: {3, 3}, n= 32;
- b) Conjunto B, rede municipal de Cacequi: {3}, n= 1 ;
- c) Conjunto C, rede municipal de Dilermando de Aguiar: {3, 3, 3, 3, 3}, n= 5;
- d) Conjunto D, rede municipal de Júlio de Castilhos: {3}, n= 1;
- e) Conjunto E, rede municipal de Quevedos: {3, 3, 3, 3}, n= 4;
- f) Conjunto F, rede municipal de Santa Maria: {3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3}, n= 14;
- g) Conjunto G, rede municipal de São Pedro do Sul: {3, 3, 3, 3}, n= 4;
- h) Conjunto H, rede municipal de Silveira Martins {3}, n= 1.

Diante da análise da tabela 14, pode-se inferir que em termos gerais as capacitações oferecidas pelas redes de ensino, aos seus respectivos docentes de escolas rurais com classes multisseriadas, foram satisfatórias quanto ao quesito geração de inovação no ambiente escolar, sendo alcançado o grau 3 de eficiência em todas as redes. Como não houve apontamento de respostas para nível de ineficiência (grau 0), não houve dispersão estatística de medidas de eficiência, sendo apresentada apenas a tendência central de grau 3 de eficiência em todas as redes de ensino. Somado a isso, houve a possibilidade de escolha de mais de uma resposta nessa temática por parte do respondente, sendo por isso que em alguns casos a soma dos percentuais de cada rede de ensino pode ultrapassar a casa dos 100%. Matematicamente, é possível concluir que $A \cap B \cap C \cap D \cap E \cap F \cap G \cap H = 3$, ou seja o nível de eficiência 3 é comum a todas redes de ensino, sendo inclusive o grau preponderante em todas.

No gráfico 22 a seguir, são ilustrados os percentuais de respostas relativas às inovações percebidas pelos docentes a partir das ações formativas propostas pelas respectivas redes de ensino.

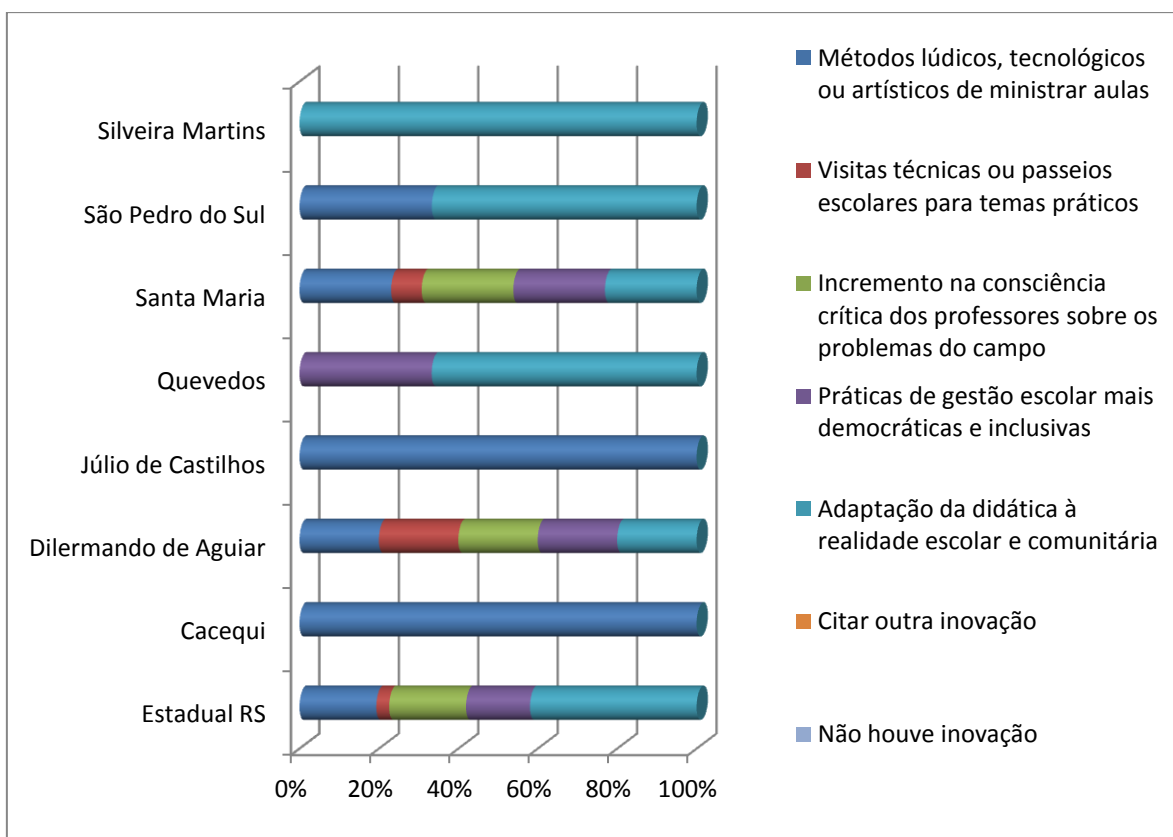


Gráfico 22 - Inovações percebidas nas escolas a partir das ações formativas propostas pelas redes públicas.

Depreende-se em termos gerais, que algumas inovações foram bastante percebidas pelos professores a partir das capacitações ofertadas: métodos lúdicos, tecnológicos ou artísticos de ministrar aulas foi a escolha de 100% dos respondentes nas respectivas redes de ensino: Cacequi, Dilermando de Aguiar (escolha dividida também com outras opções de inovação) e Júlio de Castilhos, sendo também de 50% em cada uma das redes de Santa Maria e São Pedro do Sul, bem como de 35,3% na rede Estadual RS. Já a adaptação da didática à realidade escolar e comunitária também foi bastante destacada nessa questão, compondo 100% das respostas nas respectivas redes de ensino de Dilermando de Aguiar, São Pedro do Sul e Silveira Martins, bem como sendo a opção de 76,5% dos respondentes na rede Estadual RS, 66,7% em Quevedos e 50% em Santa Maria. Embora em patamar menor, cabe ressaltar que inovações ligadas a práticas de gestão escolar mais democráticas e inclusivas também foram percebidas em percentuais significativos em algumas redes de ensino: 100% em Dilermando de Aguiar, 50% em Santa Maria, 33,3% em Quevedos e 29,4% na rede Estadual RS.

Nesta questão, um ponto chama a atenção: os baixos índices percentuais de inovações ligadas a incremento da consciência crítica de professores sobre os problemas do campo, sendo percebidas apenas nas redes de Dilermando de Aguiar (100%), Santa Maria (50%) e Estadual RS (35,3%). Sendo Paulo Freire o patrono da Educação no Brasil, e uma de suas premissas mais abordadas em suas obras foi a elucidação do indivíduo para a sua própria emancipação humana, com o estímulo ao pensamento crítico reflexivo sobre o trabalho e conjuntura que o ambienta, observa-se que as ações formativas propostas pelas redes de ensino parecem pouco alinhadas aos pressupostos freirianos de desenvolvimento humano. Freire (2001) afirma que a formação do professor é um processo que deve conduzi-lo à reflexão de si e do contexto em que está inserido, pois o objetivo do professor é a formação de cidadãos críticos, ativos e que intervenham no processo de transformação da sociedade. Por isso, a reflexão crítica estaria justificada no domínio das formas que permitem chegar à cultura sistematizada, pois a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la, isto é, pensar o concreto, a realidade, a conjuntura, e não pensar pensamentos ou modelos ideologizados abstratos. Ainda segundo Freire (2001), é pensando e repensando a sua própria prática, com a assistência de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática docente uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. Contudo, o fato de inovações ligadas a adaptação da didática docente à realidade escolar e comunitária terem sido bastante percebidas pelos respondentes e indicarem um ponto que ameniza a falta de inovações ligadas à consciência crítica e reflexiva

ocasionadas pelas formações docentes, o pouco alinhamento das ações formativas com os pressupostos de criticidade social e reflexão de si, sugeridos por Freire (2001), é um ponto que poderia ser aperfeiçoado nas redes de ensino, a fim de estimular discussões coletivas e pedagógicas de obras, métodos e contextos freirianos para o meio docente, inclusive nas redes onde foi observado o contrário, como em Dilermando de Aguiar, Santa Maria e rede Estadual RS, onde se pode aumentar ainda mais a discussão freiriana.

Outro ponto a destacar diz respeito ao fato de que apenas as redes de ensino Estadual RS, Dilermando de Aguiar e Santa Maria apresentarem uma significativa diversificação de inovações percebidas a partir das capacitações docentes. De tal sorte, essa situação apresentada pelas demais redes de ensino demonstra que, embora tenham sido incentivado inovações, as ações formativas precisariam elencar mais atributos e aspectos que estimulassem uma inovação plurívoca e mais abrangente no ambiente escolar, buscando mais exemplos, métodos ou metodologias que abarcassem uma diversidade de situações, simulações e/ou práticas pedagógicas que trouxessem para o contexto escolar novas experiências, currículos, tecnologias ou realidades técnicas orientadas para o desenvolvimento do aprendizado e da qualidade do ensino como um todo. Dessa forma, os resultados encontrados demonstram apontar para aquilo que Militão (2012) observa em sua obra, ou seja, os programas de formação continuada, em geral, são implementados principalmente a partir do olhar dos gestores governamentais, desconsiderando muitas vezes as diversas necessidades formativas dos próprios professores, sendo que a formação continuada só pode ser de fato efetivada quando os professores passarem a ser proponentes e agentes das transformações a partir do seu local de trabalho e do contexto peculiar e global em que estão inseridos. Um exemplo que pode nortear as ações formativas docentes nas redes de ensino diz respeito à Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNC Formação de Professores), encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 14 dezembro de 2018. O documento estipula três tipos de formação continuada, promovidos dentro da própria escola do professor, na rede estadual ou municipal, por meio de cursos, eventos e atividades de trocas de experiências e ações formativas, e também no ambiente externo, como o incentivo à participação em congressos e outros eventos acadêmicos, que propiciam a troca de experiências e metodologias entre redes de ensino diferentes.

A partir do observado nesta pesquisa, para que haja uma ampliação da diversidade temática nas ações de formação docente, seria recomendável observar o que preconiza Janata e Anhaia (2015), as quais alegam que a formação continuada docente

precisaria ser fundamentalmente planejada e executada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) em parceria com as secretarias de educação, em sintonia com propostas mais avançadas de formação de professores existentes na atualidade, para que haja uma assessoria de pessoal qualificado (predito por Freire, 2001) ao corpo de professores das redes de ensino e que, a partir disso, possa adequadamente encorajar novas formas pensar, planejar e agir docente, tornando a docência uma profissão em movimento permanente, que se inova e renova a partir da interação dos agentes da mesma rede bem como com outras redes de ensino. A partir disso, seria possível incorrer naquilo que Arroyo (2009) considera como primordial na docência, ou seja, sem movimento não há evolução do saber docente e nem do fazer, pois é preciso saber o momento adequado de fazer e refazer ações educativas no seu dia a dia, levando em conta e participando da realidade e história do campo, das relações sociais e formação humana, sendo esses atributos os pilares para uma construção reflexiva do professor que atua as escolas do campo.

Ademais esses dados encontrados corroboram com Saul e Saul (2016), que sinalizam para a importância de os professores serem propositores dos programas de formação contínua, a partir das necessidades que apontam. Considera-se necessário que a formação continuada esteja integrada a realidade da escola, proporcionando reflexões e diálogos que possam tecer relações do ensinar e aprender com a realidade dos sujeitos. Ainda conforme os autores, a formação contínua pode ser definida como um processo constante do aprender a profissão de professor, não como um mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação.

Batalha (2017) também alega que, após a análise das histórias de vida de professoras, constatou-se a necessidade de novos olhares para a formação docente de classes multisseriadas, voltadas à reelaboração de currículo e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, a fim de que possam apresentar maior vinculação com a identidade rural dos estudantes e sejam mais significativas e articuladas com princípios de uma educação emancipatória.

Por fim, os resultados desta questão convergem com aquilo que preconiza Guidini (2013), isto é, a formulação de políticas públicas e políticas educacionais, capazes de atingir o espaço da escola, visando à formação de professores, necessita de uma mudança em sua atual matriz cientificista de conhecimento, pois precisam considerar o fato de que a escola enquanto comunidade de aprendentes, e em suas características constituidoras, deve ser vista como fonte principal de formação permanente de professores, que se agregam a outros

conhecimentos e experiências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive nas universidades e formações pedagógicas propostas pelas diferentes redes de ensino no país.

10.6.2 Caso Queira Mencionar Algo sobre a Escola, ou Relatar uma Situação Importante ou até Mesmo Propor Alguma Melhoria a Respeito.

Nesta questão, a pesquisa apresenta um diferencial em relação ao andamento anterior quanto às possibilidades de respostas, pois aqui não se propõe nível(eis) de eficiência/ineficiência e nem apresenta alternativas de resposta aos pesquisados, sendo exclusivamente qualitativa em termos de explorar opiniões a cerca de melhorias ou propostas de aprimoramento das ações formativas a serem desenvolvidas pelas redes de ensino. Portanto, neste ponto, as respostas prestadas serão descritas individualmente, e posteriormente analisadas através da técnica de aproximação lexical, que sugere as respostas para um cenário positivo ou negativo, conforme os termos empregados pelos respondentes, dentro de cada contexto de rede ensino.

Salienta-se que apenas os participantes das redes Estadual RS e de Santa Maria apresentaram respostas para esta questão, sendo que os demais participantes das outras redes de ensino não descreveram nenhuma alegação para o referido questionamento. Nesse quesito, observa-se que a análise mais crítica e/ou propositiva foi encontrada nas duas maiores redes de ensino, ao passo que nas redes de menor porte não houve detalhamento de sugestões ou relatos que merecessem destaque, por parte dos respondentes.

Para melhor transcrição e análise, optou-se em agrupar as respostas e seus respectivos respondentes, identificados apenas com letras, de maneira a preservar o sigilo ético definido nesta pesquisa, mesmo que tenham sido citadas as escolas por alguns dos respondentes. Assim, foram iniciadas as transcrições na íntegra a partir da rede Estadual RS e posteriormente seguindo com a de Santa Maria. O quadro 5 apresenta a transcrição das respostas apresentadas pela rede de ensino Estadual RS.

Quadro 5 – Respostas prestadas pelos participantes da rede Estadual RS.

Participante	Respostas Transcritas na Íntegra
Respondente A	“EEEEF (oculto). O que acontece muito é que os professores estão cheios de atividades, com pouco tempo e acabam fazendo muitos cursos por obrigação, tendo pouco rendimento”.
Respondente B	“Nossa escola não possui mais multisseriação”.
Respondente C	“Com a pandemia, a escola necessitou se adequar a um novo normal, onde tivemos que nos adaptar e aprender como trabalhar online, por isso a formação dos professores se baseou praticamente em Capacitação Digital.”
Respondente D	“EEEEF (oculto) – felizes por participar da pesquisa”
Respondente E	“Nossa escola é do campo, onde estamos fazendo a diferença na educação dos nossos alunos, oferecendo material impresso juntamente com aulas no whatsapp, google Meet e Classroom. Com material impresso os alunos relatam que o aprendizado é melhor, acompanham as aulas nas mais diversas formas da tecnologia com o conteúdo em mãos. O diferencial é a entrega nos lugares de difícil acesso pela diretora, pois estão sem condições de buscar o material. Nossa escola está fazendo a diferença na vida dos alunos através das diversas formas de inclusão.”
Respondente F	“A minha Escola é a uma escola indígena, localizada em (oculto), e apesar de estarmos localizados na zona rural e trabalharmos com turmas multisseriadas nunca fomos convidados para encontros de formação na nossa área.”
Respondente G	As formações deveriam ser mais abertas pensando nas escolas diferenciadas, como na indígena e na do campo.

A partir da análise do Quadro 5, verifica-se que a rede Estadual RS apresentou uma significativa participação dos agentes pesquisados, sendo que houve uma diversidade de alegações sobre o contexto da escola multisseriada em que o participante atua, sendo apresentadas situações que relatam inovações, melhorias e até mesmo críticas à rede de ensino.

Com o emprego da técnica de aproximação lexical, infere-se que os respondentes C, D e E demonstraram uma impressão positiva sobre o contexto de atuação nas escolas. Já os participantes A, F e G levantaram uma perspectiva negativa. E o respondente B apenas relatou que sua escola não possui mais classes multisseriadas.

Nesse contexto, o participante C afirma que, em função da pandemia de Covid-19, as ações formativas realizadas no período ocorreram na sua escola e foram prioritariamente focadas em capacitação digital, embora outras abordagens e/ou temáticas pudessem ser abordadas mesmo durante o período de excepcionalidade, mas não houve maior detalhamento a respeito.

Já o respondente D apenas relatou sua alegria em participar da pesquisa, o que pode demonstrar um ato de satisfação pelo pertencimento escolar rural e o êxito alcançado na amplitude da pesquisa, que conseguiu abarcar a referida escola desse participante.

Por fim, o respondente E é o que apresenta maior detalhamento do trabalho de sua escola em relação ao engajamento com a comunidade, durante a complexidade de atuação docente ocasionada pela pandemia. O participante E alega vislumbrar um cenário propositivo e inovador na sua escola de atuação, pois houve uma integração de diferentes instrumentos de ensino no intuito de contribuir para a aprendizagem dos alunos, pois se buscou combinar ferramentas tecnológicas e populares (Whatsapp, Google Meet e Classroom) associadas a meios tradicionais (materiais impressos, talvez xerox, livros, recortes, etc.) de maneira de se aproximar, diversificar e ir ao encontro dos alunos que estavam com dificuldades de acesso ao ensino na escola. Neste ponto, observa-se a menção à direção da escola, que contribuiu para este engajamento e aproximação dos alunos com a escola e o aprendizado. Somado a isso, verificou-se que, na opinião do respondente E, a combinação de diferentes instrumentos de ensino pode alavancar a inclusão dos alunos ao ambiente escolar.

Diante de tudo isso, verifica-se que estes apontamentos convergem com conclusão obtida pelo estudo internacional, desenvolvido por Rahmann et al (2019), o qual afirma que pelo fato de as habilidades em TI contribuírem para a qualidade do trabalho e a satisfação do professor, elas precisariam ser estimuladas nas ações de formação continuada oferecidas aos docentes, a fim de impulsionar a motivação interna dos professores e assim proporcionar a satisfação com o trabalho e garantir maior qualidade ao desempenho das atividades.

Alhures, os respondentes A, F e G demonstram uma perspectiva negativa no contexto das formações docente. O participante A relata que os professores estão sobrecarregados de atividades e que participam das ações formativas por obrigação, o que

leva ao pouco rendimento ou contribuição para a dinâmica escolar. Nesse ponto, nota-se uma preocupação da direção da escola em relação à pouca observância do tempo docente, que de acordo com o estudo de Barros et al (2010) é prejudicado pela multiplicidade de funções que o professor adquire na escola, pois compete com o tempo necessário de preparo da aula e também inviabiliza a sua capacitação e aperfeiçoamento profissional de forma adequada às reais necessidades do próprio docente e de sua comunidade escolar.

Já o participante F alega que atua numa escola indígena, multisseriada e rural, e que não foi, até o momento da pesquisa, chamado a participar de uma formação continuada que abarcasse a temática escolar na qual está inserido. Nota-se nesse quesito um distanciamento das ações formativas com a realidade de uma escola que atende comunidades minoritárias e que facilmente incorreriam em vulnerabilidade social, como é o caso dos povos indígenas. Tal inferência também é corroborada pelo respondente G, o qual de forma muito semelhante ao participante F afirma que as ações formativas da rede Estadual RS deveriam ser mais flexíveis e com um olhar atento ao cenário escolar indígena e do campo.

As observações elencadas pelos respondentes F e G indicam uma sinalização para aquilo que preconiza Rocha e Colares (2013), ou seja, as classes multisseriadas são importantes mecanismos de escolarização dos moradores do meio rural, todavia precisam ser constantemente repensadas e, quando abarcarem populações vulneráveis, precisam também ser protegidas pelo Estado. Pois no caso em questão, as representatividades identitárias das escolas indicam que elas representam muitas vezes a única forma de presença do Estado no campo, como forma de ação e proteção, já que há ausência de saneamento básico, atendimento a saúde, dentre outros.

Portanto, observa-se a necessidade de a rede Estadual RS canalizar esforços para promover ações formativas que também abordem aspectos ligados às comunidades minoritárias (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, etc.), como por exemplo interação dos saberes formais com a cultura local, tecnologia, meio ambiente, costumes, ensino e aprendizagem nativos, e que tais ações possam chegar até os professores de escolas dessas comunidades, de modo a desenvolverem um acolhimento escolar que promova maior aprendizado aos estudantes, inclusão e isonomia aos povos que mais precisam da proteção do Estado.

Após a análise das transcrições elencadas na rede Estadual RS, parte-se para a abordagem também da rede municipal de Santa Maria nessa temática, disposta no quadro 6.

Quadro 6 – Respostas prestadas pelos participantes da rede municipal de Santa Maria

Participante	Respostas Transcritas na Íntegra
Respondente A	“Nossa escola, não possui há um ano classes multisseriadas nos anos iniciais e/ou finais, apenas turmas multietárias na Educação Infantil, embora esteja com cadastro de multisseriada.”
Respondente B	“Nossa escola enfrenta dificuldades nesta pandemia. Não temos internet e temos que usar nossos telefones próprios para atender os alunos. Internet rural poderia ser uma opção para as escolas rurais, para evitar nosso isolamento nessa pandemia.”

A partir do mesmo método de análise aplicado à rede Estadual RS, realizou-se a avaliação das transcrições trazidas pelos participantes da rede de Santa Maria, as quais foram em número de apenas duas respostas.

O respondente A somente mencionou que sua escola não possui, no momento, classes multisseriadas, embora esteja no cadastro da rede como um estabelecimento com multisseriação. Diante disso, pode-se observar que há uma defasagem de atualização nos dados cadastrados pela secretaria municipal de Santa Maria em relação à realidade das turmas na escola em tela.

Já o respondente B apresentou um cenário mais detalhado, mas com perspectiva negativa. O participante alegou que os professores enfrentaram dificuldades para o desempenho de seu trabalho durante a pandemia, não sendo oferecido suporte adequado para o atendimento das demandas escolares. Observou-se a carência de tecnologias que possibilitassem o acesso dos alunos à escola durante a pandemia, o que de certa forma parece já existir antes e no pós pandemia. Com isso, nota-se que pode estar ocorrendo um prejuízo, não somente aos professores, mas também aos alunos em relação ao acesso a novas tecnologias, aprendizado e inclusão digital, já que pelo relato do respondente B a escola passou por um processo de isolamento durante a pandemia, sendo sugerida a implantação de um sinal de internet rural para melhorar a interatividade com os alunos e viabilizar o acesso ao ensino e aprendizagem da referida comunidade escolar.

Nesse cenário apresentado pelo respondente B, há uma convergência com o estudo realizado por Antunes et al (2019), O estudo mostrou que o professor que ao assumir uma classe multisseriada no espaço rural acaba por atuar como um agente capaz de reinventar

cotidianamente sua própria atividade docente, pela sensibilidade de compreender a escola rural como espaço de socialização e que acaba por ajustar o currículo ministrado para a realidade do seu aluno, compreendendo aspectos culturais presentes no cotidiano do campo. A pesquisa ainda revela que uma alternativa metodológica para isso seriam os projetos de ensino, uma vez que poderia integrar os alunos, seus familiares e comunidade em geral, no resgate de valores culturais que, em alguns casos, estão sendo esquecidos, e assim acabam por prejudicar até mesmo o desenvolvimento da vida no campo, que historicamente sofre pela defasagem de infraestrutura, principalmente no ambiente escolar.

11. SINOPSE SOBRE A PERSPECTIVA TÉCNICA

A partir da análise das dimensões da eficiência, pela perspectiva técnica, é possível extrair algumas ponderações globais a respeito de atributos das redes públicas quanto à oferta de formação de continuada de professores de escolas multisseriadas em ambiente rural. Inicialmente, o estudo identificou algumas características básicas das redes municipais de ensino, sendo a rede Estadual RS merecedora de destaque pela sua amplitude de abrangência, que é a maior dentre todas as demais redes pesquisadas, com a existência de 17 escolas rurais com classes multisseriadas participantes da pesquisa na região, que compreendem 117 professores lotados nos respectivos estabelecimentos de ensino. Em seguida, vem a segunda maior rede de ensino, a rede municipal de Santa Maria, com seis estabelecimentos escolares que abarcam 110 professores.

No entanto, o número de escolas multisseriadas não possui relação com o tamanho da rede de ensino, isto é, a quantidade de escolas multisseriadas rurais independe da grandeza da rede de ensino. Um exemplo disso, é a rede municipal de ensino de Júlio de Castilhos, na qual toda a rede possui 165 professores e 11 escolas municipais, sendo um estabelecimento rural com classe multisseriada. Já a rede pública municipal de Quevedos possui 43 docentes no total, com três escolas municipais, sendo todas rurais e possuidoras de classes multisseriadas.

A tabela 15 apresenta os detalhes de todas as redes de ensino participantes da pesquisa, em relação às escolas multisseriadas rurais.

Tabela 15 – Caracterização das redes de ensino participantes da pesquisa

REDE DE ENSINO	RS	Cq	DA	JC	Qv	SM	SP	SvM
Nº de escolas pesquisadas	17	1	1	1	3	6	2	1
Nº de professores abarcados	117	1	30	2	43	110	27	21
Esfera pública	Est.	Mun.	Mun.	Mun.	Mun.	Mun.	Mun.	Mun.
Conjunto numérico	A	B	C	D	E	F	G	H

Posteriormente, o estudo seguiu com a análise da dimensão Interação, na qual foi possível inferir que a participação docente em ações de formação continuada propostas pela rede demonstrou eficiência, em média, em todas as redes de ensino, apesar de merecer destaque nesse sentido o desvio padrão da rede de ensino de São Pedro do Sul, na qual a oscilação dos resultados pode vislumbrar em ineficiência quanto à participação de professores em ações formativas. A eficiência plena foi alcançada em Cacequi, Dilermando de Aguiar e Silveira Martins.

Ainda na dimensão Interação, já na questão referente à participação docente no PNAIC e sua contribuição para o contexto da escola multisseriada rural, observou-se níveis de ineficiência em diversas redes de ensino quanto a esse quesito, principalmente se levar em conta a oscilação dos resultados ocasionada pelo desvio padrão. Isso significa que uma parceria entre diferentes esferas, assim como o PNAIC, precisa engajar os docentes e buscar compreender os reais contextos em que as escolas multisseriadas rurais estão inseridas. Em Santa Maria e Silveira Martins a parceria da rede municipal com o PNAIC demonstrou eficiência plena, o que de certa forma pode trazer bons exemplos de interação em parceria interinstitucional, principalmente à rede Estadual RS, que mostrou baixo rendimento nesse sentido.

Por fim, as áreas formativas disponibilizadas aos professores da escola multisseriada pelo poder público revelam que demonstrou que as diferentes formações propostas aos docentes abordaram, com eficiência parcial em média, alguma área de interesse das escolas multisseriada rural. Tal avaliação parece demonstrar que o poder público, em termos gerais, conseguiu tratar de alguma forma de assuntos referentes às escolas rurais com classe multisseriada, mesmo em formações generalistas ou focadas em assuntos diversos ao contexto específico da escola rural com multisseriação.

Em síntese para a dimensão Interação, em função de possível oscilação causada pelas medidas de dispersão, a participação docente em ações de capacitação precisa proporcionar maior engajamento dos professores na rede municipal de São Pedro do Sul, e a

avaliação da participação e contribuição do PNAIC bem como das áreas formativas tratadas nas ações de capacitação precisam ser revisadas na rede Estadual RS, Quevedos, Santa Maria e São Pedro do Sul.

O quadro 7 mostra a esquematização dos resultados das questões referentes à dimensão Interação, com os valores de média e desvio padrão, quando existentes, em cada rede de ensino.

Quadro 7 – Esquematização da dimensão de eficiência Interação.

Dimensão	Questão	Rede RS	Rede Cq	Rede DA	Rede JC	Rede Qv	Rede SM	Rede SP	Rede SvM
Interação	Participação dos professores em alguma formação continuada proposta pela rede pública	M: 2,8 Dp: 0,31	M: 3	M: 3	M: 3	M: 2,6 Dp: 0,57	M: 2,6 Dp: 0,51	M: 2,5 Dp: 0,71	M: 3
	Participação docente no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e sua contribuição para o contexto escolar multisseriado	M: 1,9 Dp: 1,36	M: 1	M: 2	M: 2	M: 2 Dp: 0,58	M: 3 Dp: 1,26	M: 2,5 Dp: 0,70	M: 3
	Ações (Áreas) Formativas Disponibilizadas aos Docentes da Escola pelo Poder Público	M: 2,2 Dp: 0,61	M: 2	M: 2	M: 3	M: 2,3 Dp: 0,48	M: 2,1 Dp: 0,38	M: 2,3 Dp: 0,57	M: 3

Já na dimensão Dedicção, é possível depreender que os fatores de motivação que levaram os professores a buscarem por capacitação apresentaram eficiência parcial e total, na ampla maioria das redes municipais, apesar de o desvio padrão de algumas redes públicas

incorrerem em possível oscilação para níveis de ineficiência, principalmente em Santa Maria (média 2,2 e desvio padrão 1,23) e Silveira Martins (média 2,5 e desvio padrão 0,71).

Outra questão da dimensão Dedicção reporta à existência de temáticas desenvolvidas pelas redes públicas com foco exclusivo na realidade da escola multisseriada rural. Nesse quesito, surgiu a impressionante quantidade de redes públicas com índices de ineficiência total (média zero), ou com média de eficiência parcial e desvio padrão com variação a prováveis níveis de ineficiência total. A única rede de ensino que se mostrou totalmente eficiente nesse quesito foi a de Júlio de Castilhos.

Em síntese da Dedicção, a motivação docente na participação em ações de formação continuada é um quesito que necessita de maior atenção por parte da rede municipal de Santa Maria. Já a oferta de formação permanente aos professores com foco exclusivo nas escolas multisseriadas rurais precisa evoluir, em termos de prioridade, em todas as redes municipais, exceto em Dilermando de Aguiar.

O quadro 8 apresenta a esquematização das questões da dimensão Dedicção em cada rede ensino pesquisada.

Quadro 8 – Esquematização da dimensão de eficiência Dedicção.

Dimensão	Questão	Rede RS	Rede Cq	Rede DA	Rede JC	Rede Qv	Rede SM	Rede SP	Rede SvM
Dedica- ção	Motivos que levaram os professores a se capacitarem e quais alegados para não se capacitarem	M: 2,8 Dp: 0,41	M: 3	M: 3	M: 3	M: 2,6 Dp: 0,54	M: 2,2 Dp: 1,23	M: 2,7 Dp: 0,57	M: 2,5 Dp: 0,71
	Temáticas desenvolvidas exclusivamente para as escolas com classes multisseriadas rurais	M: 1,6 Dp: 1,52	M: 0	M: 3	M: 0	M: 2,5 Dp: 1,22	M: 2,2 Dp: 1,39	M: 1,5 Dp: 2,12	M: 0

Na dimensão Recursos, quanto ao estímulo à participação docente em ações de formação continuada, a ampla maioria das redes de ensino incorreu em média de eficiência parcial, exceto Silveira Martins, em que não foram identificados recursos de estímulo à participação de professores, incorrendo assim em nível de ineficiência, e em Santa Maria, onde as medidas de dispersão podem incorrer também em ineficiência.

Quanto à contribuição das formações ao IDEB escolar, a maioria das redes de ensino demonstrou, em média, eficiência parcial nesse quesito, sendo Quevedos a rede com maior desvio padrão e possibilidade de ineficiência, Santa Maria com uma oscilação que pode acarretar em grau de ineficiência; já Cacequi e Júlio de Castilho com os piores desempenhos, estando ambas as redes de ensino operando com ineficiência; sendo que São Pedro do Sul foi a rede com média de eficiência plena nesse sentido.

Ainda na dimensão Recursos, a contribuição das capacitações para a gestão e infraestrutura escolar, todas as redes de ensino alcançaram bons resultados, com a predominância da eficiência parcial na maioria delas, merecendo destaque a eficiência plena alcançada nas redes de Dilermando de Aguiar, São Pedro do Sul e Silveira Martins. Embora tenha apresentado o maior desvio padrão nesse quesito, uma provável variação na eficiência da rede Estadual RS não incorreria em nível de eficiência.

O quadro 9 apresenta a esquematização das questões da dimensão Recursos em cada rede ensino pesquisada.

Quadro 9 – Esquematização da dimensão de eficiência Recursos.

Dimensão	Questão	Rede RS	Rede Cq	Rede DA	Rede JC	Rede Qv	Rede SM	Rede SP	Rede SvM
	Recursos motivadores na participação docente nas ações de formação continuada	M: 1,96 Dp: 0,61	M:2	M: 2	M: 2	M: 2	M: 2,08 Dp: 0,28	M: 2	M: 0

Recursos	Avaliação das ações formativas quanto à contribuição para o IDEB da escola multisseriada	M: 2,41 Dp: 0,87	M: 0	M: 2	M: 1	M: 2 Dp: 1	M: 2,17 Dp: 0,98	M: 3	M: 2
	Contribuição das capacitações quanto à gestão e infraestrutura escolar	M: 2,64 Dp: 0,61	M: 2	M: 3	M: 2	M: 2,67 Dp: 0,58	M: 2,66 Dp: 0,52	M: 3	M: 3

Já no que diz respeito à dimensão Qualidade de Vida no Trabalho, as redes de ensino apresentaram desempenho de eficiência parcial na maioria das médias referentes a ações formativas propostas pela rede de ensino para a superação de dificuldades ocasionadas pela pandemia de Covid 19, com destaque para a necessidade de melhoria na rede Estadual RS e as redes municipais de Santa Maria e São Pedro do Sul, que apresentaram desvio padrão o qual pode oscilar a média para níveis de ineficiência. Os destaques positivos, de eficiência plena, com média 3 e sem oscilação, ficaram para as redes de Dilermando de Aguiar, Quevedos e Silveira Martins.

Por fim, a dimensão Qualidade de Vida no Trabalho abordou também a questão da contribuição das capacitações para a relações interpessoais e convívio social. Nesse quesito, as médias também se mostraram satisfatórias em todas as redes de ensino pesquisadas, merecendo uma maior atenção nesse sentido a rede de São Pedro do Sul, em função de seu desvio padrão permitir uma oscilação que possa resultar em nível de ineficiência. As demais redes de ensino apresentaram médias de eficiência parcial ou plena, sem possibilidade para variabilidades em nível de ineficiência.

O quadro 10 apresenta a esquematização das questões da dimensão Qualidade de Vida no Trabalho em cada rede ensino pesquisada.

Por último, foram apresentadas as proposições trazidas pelos respondentes quanto a sugestões de melhoria e situações vividas pelos professores nas escolas. O quadro 12 evidencia as proposições trazidas pelos respondentes na rede Estadual RS e a municipal de Santa Maria. Nas demais redes de ensino não foram descritas proposições por parte dos respondentes.

Quadro 12 – Proposições apresentadas pelas escolas, na dimensão Inovações, quanto a críticas ou sugestões.

Proposição	Conj. A (RS)	Conj. F (SM)
1.	<ul style="list-style-type: none"> Sobrecarga de professores quanto à disponibilidade 	<ul style="list-style-type: none"> Escola com cadastro desatualizado na rede municipal, apenas com turmas multietária
2.	<ul style="list-style-type: none"> Escola não possui mais classe multisseriada 	<ul style="list-style-type: none"> Escola sem acesso à rede de internet, com problemas de isolamento tecnológico
3.	<ul style="list-style-type: none"> Formação de professores limitada apenas à capacitação digital 	-
5.	<ul style="list-style-type: none"> Satisfação em participar de pesquisa, realizada na rede pública 	-
4.	<ul style="list-style-type: none"> Algumas escolas adotam diferentes tecnologias e visitam os alunos em casa 	-
6.	<ul style="list-style-type: none"> Escola indígena do campo sem oferta de formação docente na área 	-
7.	<ul style="list-style-type: none"> As formações devem ser mais específicas ao contexto da escola 	-

Como se depreende do quadro 12, os diretores das escolas vinculadas à rede Estadual RS e rede municipal de Santa Maria trouxeram algumas explicações a respeito da situação das escolas e quanto às formações de professores propostas pelas redes de ensino. Como não houve apresentação de proposições em relação a sugestões de melhorias nas demais redes de ensino, não foi possível arguir mais profundamente sobre as condições apresentadas às escolas e professores nas demais redes públicas participantes desta pesquisa.

A rede Estadual RS trouxe como pontos de observação a necessidade de se buscar um olhar mais individualizado nas questões das escolas multisseriadas rurais, pois ficou evidenciado que há escolas que estão no cadastro do sistema da rede como mantenedoras de classe multisseriada, mas na realidade não estão mais com multisseriação. Tal contexto também é observado na rede municipal de Santa Maria, a qual também apresentou relato de alguma escola estar com dificuldade de acesso a tecnologias e internet, o que de certa forma precisa de um olhar peculiar e atento a cada escola, por parte do poder público, de modo a não deixar desamparada a comunidade escolar e provocar um atraso tecnológico que prejudique a qualidade do ensino e dificulte a permanência do aluno na continuidade dos estudos. A rede estadual RS trouxe um exemplo positivo na questão do

acesso tecnológico e na aproximação da escola junto a seus alunos e comunidade escolar, o que de certa forma pode ser também buscado pela rede de Santa Maria nesse sentido.

A sobrecarga de trabalho dos professores também foi levantada por uma das escolas da rede Estadual RS, sendo necessário que o poder público reveja a distribuição de horários e encargos docentes nas escolas multisseriadas, pois o tempo demonstra ser um dos recursos motivadores na participação docente em ações de formação continuada pelo qual a rede Estadual RS pode estar incorrendo na ineficiência, apontada na média de 1,96 e desvio padrão de 0,61. Nesse ínterim, os resultados da pesquisa apontam, parcialmente, no mesmo sentido da conclusão auferida pelo estudo realizado por Barros et. al (2010), no qual se observa a gravidade da situação em que diversas escolas em meio rural sobrevive, isto é, muitas das escolas com multisseriação ou escolas do campo apresentam um problema ainda maior: a sobrecarga de trabalho dos professores.

Por isso, emerge a necessidade de a rede estadual revisar os horários e encargos didáticos de seus docentes, a fim de equalizar tal situação e melhorar a oferta de recursos motivadores para a participação dos professores nas ações formativas propostas pela rede pública.

Outro ponto que merece destaque está ligado à necessidade da adequação das formações continuadas propostas aos professores pelas redes de ensino quanto às especificidades das escolas multisseriadas rurais. Como se nota, a rede Estadual RS ainda tem alguns pontos a evoluir nesse sentido, principalmente com relação à presença de escola indígena do campo, que é uma peculiaridade ainda maior, tendo em vista que um desses estabelecimentos multisseriados acolhe alunos ligados a povos sob risco de extinção, os quais estão historicamente em situação de vulnerabilidade social e econômica, e que em função disso demandam por parte do poder público uma formação de professores adequada às características e cultura dos povos indígenas, a fim de possibilitar a inserção plena da escola junto à comunidade de estudantes e de famílias pertencentes aos referidos povos.

Logo, o que se pode concluir desta pesquisa é que inovações foram percebidas em todas as escolas participantes, nas diferentes redes de ensino, a partir das ações formativas propostas aos professores. Diante do contexto ora apresentado, é possível inferir que os resultados trazidos nesta perspectiva da pesquisa divergem, em parte, com a visão de Gonçalves e Hayashi (2016), os quais concluem que o trabalho docente está engessado por determinações externas e por barreiras administrativas, inibindo inovações, reflexões e práticas que rompam com as lógicas tradicionais da seriação. Até vislumbra-se algumas

limitações nesse sentido, mas inovações e práticas no intuito de melhoria foram observadas em todas as escolas das diferentes redes de ensino.

Alhures, no gráfico 23 a seguir é possível analisar a média das médias de todas as variáveis que compõem suas respectivas dimensões de eficiência, em relação às ações de formação continuada docente, propostas pelas redes públicas de ensino participantes da pesquisa.

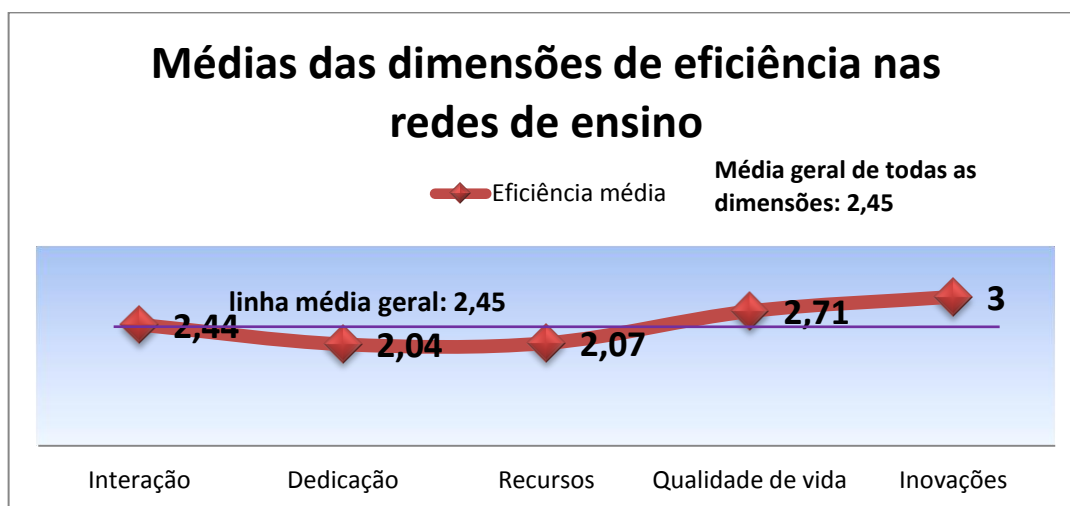


Gráfico 23 – Grau médio de eficiência alcançado pelas redes de ensino em cada dimensão

A partir do gráfico 23 pode-se concluir que a perspectiva técnica aponta para a predominância de níveis de eficiência parcial, na casa decimal do grau 2, para a maioria das dimensões analisadas; sendo um destaque especial para a dimensão Inovações, em que foi alcançado o nível de eficiência plena, em grau 3, pelo fato de todas as redes públicas levantarem percepções de inovações no ambiente escolar a partir das capacitações ofertadas aos professores. Diante do exposto, pode-se inferir que, apesar da necessidade de melhoria em algumas variáveis específicas nas diferentes redes de ensino, a formação continuada de professores proposta pelas redes públicas apresentou eficiência predominantemente parcial, sendo que a média geral, inclusive, ficou estipulada em 2,45, ou seja, a média das médias de todas as dimensões anteriormente apuradas no gráfico 15 revela uma média geral em grau de eficiência parcial.

Com isso, os resultados alcançados permitem inferir que, na perspectiva técnica, há uma sinalização para aquilo que Antunes et al. (2019) concluíram em seu respectivo estudo, ou seja, a realidade das escolas multisseriadas da região de Santa Maria exige um professor capaz de reinventar cotidianamente sua própria atividade docente, ter a

sensibilidade de compreender a escola rural como espaço de socialização e ajustar o currículo ministrado para a realidade do seu aluno, compreendendo aspectos culturais presentes no cotidiano do campo. De certa forma, os professores estão conseguindo superar as limitações inerentes ao modelo multisseriado em ambiente do campo, de modo que os resultados auferidos até o momento, pela pesquisa, indicam que as escolas e seus professores conseguem atingir nível de eficiência satisfatório, mesmo diante de contextos históricos, políticos, sociais e culturais desafiadores à atuação docente.

Além disso, a pesquisa sinaliza para aquilo que Pereira e Macêdo (2018,) constataram que, mesmo diante das barreiras enfrentadas nas escolas multisseriadas, existem possibilidades que, tendo como cerne a valorização da diversidade, possibilitam ao professor realizar um trabalho significativo, inovador e contextualizado, com estratégias bem sucedidas.

Ao que parece, as redes de ensino tem buscado, em algum momento, compreender indiretamente aquilo que Novoa (2009) identifica como desafio das redes de ensino, ou seja, esforços têm sido feitos por governos, instituições e sociedade com o objetivo de incentivar e concretizar propostas contra-hegemônicas de formação docente que se opõem a modelos preestabelecidos, dada a complexidade dos contextos de prática escolar e reforçando a autonomia dos professores, de modo a mobilizar saberes teóricos e práticos para construir novos conhecimentos, analisar criticamente a realidade e transformá-la em uma orientação pedagógica. Contudo, observou-se que nas redes de ensino menores, ou seja, com poucas escolas multisseriadas vinculadas, há pouca criticidade quanto à proposição de melhorias para o contexto escolar.

12 RESULTADOS A PARTIR DA PERSPECTIVA POLÍTICA (ADMINISTRATIVA): ANÁLISE POR REDES DE ENSINO

Neste capítulo, a análise dos dados foi efetuada pela perspectiva política de projeção de cenários, proposta na Matriz Swot, ou seja, os resultados foram classificados em pontos fortes e fracos nas respectivas dimensões da eficiência (cenário interno), e posteriormente em oportunidades e ameaças identificadas para o contexto escolar (cenário

externo), sendo ambas as classificações referentes a cada rede de ensino. Para fins de melhor compreensão, optou-se em desmembrar a Matriz Swot em análise dos pontos fortes e fracos num primeiro quadrante, e análise de oportunidades e ameaças num segundo quadrante.

12.1 REDE DE ENSINO ESTADUAL RS

Inicialmente, a Rede Estadual RS foi constituída nesta pesquisa por 17 escolas participantes, sendo este valor correspondente a uma amostra de 85% do universo de escolas multisseriadas rurais, identificadas na região de abrangência da 8ª CRE. A amplitude de professores lotados nessas escolas alcançou a quantia de 117 docentes, espalhados em 14 municípios, conforme dados apurados pela pesquisa.

Por conseguinte, o estudo segue com a avaliação do cenário interno da rede de ensino Estadual RS, onde o quadro 13 apresenta os dados obtidos nas diferentes dimensões da eficiência.

Quadro 13 – Análise de cenário interno das escolas rede Estadual RS, por dimensões da eficiência quanto à formação continuada docente.

Dimensão	PONTOS FORTES	PONTOS A MELHORAR
Interação	<ul style="list-style-type: none"> • 88,2% das escolas afirmam que os professores participaram de ações de formação continuada propostas pela rede; • 52,9% escolas indicaram a participação de seus professores nas ações formativas do PNAIC – parceria município e união e sua contribuição à escola; 	<ul style="list-style-type: none"> • 23,5% das escolas não soube avaliar o rendimento da participação no PNAIC para o cotidiano escolar e outros 17,6% alega que a parceria com o PNAIC não contribuiu para as atividades da escola multisseriada rural; • Média de eficiência parcial de 2,2 e desvio padrão de 0,61 sinaliza que temáticas abordadas em muitas formações realizadas pela rede não contemplaram nem parcialmente o contexto da escola multisseriada.

Dedicação	<ul style="list-style-type: none"> • 94,1% das escolas alega que os docentes buscaram por alguma capacitação com o interesse de adquirir atualização ou novos conhecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • 70,6% alega que não houve capacitação dos professores com foco exclusivo na escola multisseriada rural; • Desvio padrão de 1,52 sobre a média de 1,6 (grau de ineficiência) aponta para a necessidade urgente de realização de formações docentes exclusivas para o contexto das escolas rurais.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • 70,6% avalia como positiva a contribuição das ações formativas, propostas pela rede, à gestão e infraestrutura escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • O desvio padrão de 0,61 indica que a média de 1,96 incorre em grau de ineficiência quanto aos recursos disponibilizados pela rede para motivar a participação docente nas ações de formação (pode desmotivar); • O desvio padrão de 0,87 indica a possibilidade de queda da média de 2,41 de eficiência da contribuição das ações formativas para o IDEB escolar, isto é, podem ter sido ineficientes, em certos casos.
Qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> • 52,9% alega ter recebido suporte total da rede de ensino durante a pandemia, e outros 47,1% receberam suporte parcial durante o período; • Grande maioria das escolas (mais de 80%) indica que as ações formativas contribuíram para as relações interpessoais e convívio escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nem todo o apoio prestado pela rede estadual abarcou as reais necessidades da prática pedagógica nas escolas indígena e do campo, que possuem suas realidades bem distintas dentro da própria rede de ensino.
Inovações	<ul style="list-style-type: none"> • Houve inovações diversificadas, percebidas no ambiente escolar a partir das ações de formação, principalmente em relação à adaptação da didática à realidade escolar e comunitária (em 76,5% das escolas); • Capacidade criativa de diversos professores em se adaptar a situações excepcionais, como na 	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga de atividades dos professores, constatada em alguns casos, acaba por prejudicar o rendimento das ações formativas propostas aos docentes, com baixa contribuição à melhoria do ambiente escolar; • Carência de formações contínuas focadas em temáticas que contemplem as peculiaridades das escolas rurais com classes multisseriadas, principalmente em

	pandemia de Covid-19, com o uso novas tecnologias e iniciativas próprias de ensino-aprendizagem.	relação às escolas indígenas, que possuem suas peculiaridades ainda mais acentuadas dentro da rede de ensino.
--	--	---

Diante do exposto no quadro 13, observa-se que a rede Estadual RS possui diversos pontos fortes nas diferentes dimensões de eficiência, com destaque principal para os resultados expressivos constatados na dimensão interação, onde houve significativa participação das escolas em ações de formação continuada propostas pela rede de ensino (88,2% das escolas pesquisadas), inclusive no PNAIC (52,9% das escolas). Esse contexto corrobora com o estudo realizado por Antunes, Roos e Fioreze (2018) sobre o PNAIC na região central do RS, na área de abrangência da 8ª CRE, as quais relatam que as ações de formação continuada foram desenvolvidas visando envolver o maior número de professores e, para tanto foram convidados os da rede pública municipal e estadual. Ainda de acordo com as autoras, foi possível concluir que, “em todas as formações ocorridas no decorrer dos encontros, houve um espaço para a socialização das práticas que deram certo e também para rever o que deveria ser melhorado” (ANTUNES, ROOS E FIOREZE, 2018, p. 26).

Além disso, destacam-se como pontos fortes: a dedicação dos professores das escolas multisseriadas, em que 94,1% das escolas buscaram alguma capacitação com o interesse de adquirir atualização ou novos conhecimentos; na dimensão recursos, 70,6% considera positiva a contribuição das formações para a gestão e infraestrutura escolar; e na qualidade de vida, observa-se que as capacitações contribuíram para a melhoria do ambiente e atmosfera de relações interpessoais e convívio social. Foi possível identificar diversas inovações incrementais ao longo dos estabelecimentos de ensino, mas todas de caráter pontual ou específico.

Alhures, é possível extrair do quadro 13 alguns pontos que precisam ser melhorados na rede Estadual RS. O primeiro está no quadrante da interação, e diz respeito ao fato de que houve algum problema na parceria Estado e União em relação às ações formativas propostas durante a realização do programa PNAIC, onde alguns diretores de escola alegam que, embora tenha havido elevada participação docente (ponto forte da rede Estadual RS), o programa não contribuiu a contento para a melhoria da realidade das escolas multisseriadas, de modo que novas parcerias nesse sentido, futuramente, possam ser melhor definidas pelo poder público e com estratégias de formação que alcancem as escolas multisseriadas rurais e suas peculiaridades. Santos (2015) observa que muitas das ações de

formação continuada promovidas pelo poder público não alcançaram os resultados almejados, principalmente quando direcionadas a escolas do campo, como é o caso do PNAIC, que desde a sua concepção carecia de adequação de grande parte de seus conteúdos às realidades escolares da zona rural de muitas localidades.

O mesmo cenário também foi corroborado de forma bastante expressiva ao longo da análise das demais dimensões de eficiência, onde as ponderações percentuais e medidas de desvio padrão apontaram para a carência de capacitações focadas na dinâmica peculiar das classes multisseriadas em ambiente rural, isto é, a rede Estadual RS deveria aprimorar suas temáticas de capacitação docente a fim de contemplar as reais necessidades advindas do contexto escolar multisseriado e do campo. Também deveria ser dada uma atenção especial às escolas indígenas, que em alguns casos demonstraram estarem sendo negligenciadas pelas temáticas de formação continuada propostas pela rede de ensino.

Diante disso, verifica-se na rede Estadual RS uma convergência com os pressupostos elencados na conclusão de Militão (2012), que afirma sobre a situação de os programas de formação continuada, em geral, serem implantados a partir do olhar apenas dos gestores governamentais, desconsiderando e muitos casos as reais necessidades formativas dos professores, sendo que uma formação só pode ser de fato efetivada quando os professores passarem a ser proponentes e agentes das transformações a partir do contexto e local de trabalho em que estão inseridos. Para isso, é importante buscar a fundo as demandas e realidades que se sucedem na escola multisseriada do campo.

Outro ponto a melhorar é referente ao fato de que seria preciso preparar uma atmosfera escolar propícia à motivação dos professores para participação nas ações formativas, de modo a viabilizar mais recursos (de tempo, tecnológicos e de logística) que permitissem as suas participações nas capacitações propostas pela rede, bem como estimular inovações em caráter institucional, ou seja, criar mecanismos de incentivo docente e discente que proporcionassem um ambiente de inovação dentro da própria escola, mas de tal forma que isso fosse uma política pública da rede de ensino, e não apenas com ações pontuais em alguma ou outra escola rural, como se demonstra nesta pesquisa. Com isso, poderia ser fortalecida a presença do Estado nas comunidades rurais, onde a escola pudesse atuar como um ente pujante e propulsor do desenvolvimento econômico e social na comunidade rural em que está inserida.

Portanto, verifica-se por oportuno, que a rede Estadual RS precisa avançar no que diz respeito à oferta de formação continuada adequada aos professores que atuam em escolas do campo e indígenas, principalmente para lograr êxito no alcance da meta

estipulada no seu próprio PEE (2015), de abarcar 100% do quadro docente com oferta de formação permanente até o ano de 2024. Somado a isso, o PNE também determina metas aos entes federados, para serem cumpridas até o ano de 2024, dentre as quais se destaca para este estudo a meta 16, na qual estipula que as redes de ensino garantam a seus corpos docentes da educação básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Logo, para que haja o alcance da meta de abarcar 100% dos professores com cursos de formação continuada até 2024, a rede Estadual RS precisa, dentre outros, direcionar esforços para o atendimento das demandas formativas dos docentes das escolas multisseriadas rurais na região centro RS. Por isso, deve-se atentar para aquilo Medauar (2010) afirma, ou seja, o agente público deve identificar os pontos falhos (de ineficiência ou baixa eficiência) e agir de forma ágil para garantir a eficiência estipulada pela Constituição de 1988, contrapondo-se à lentidão, ao descaso, à negligência e/ou omissão no percurso de sua ação e tomada de decisão.

Meirelles (2006) vai mais além, e especifica que gestor público não pode furta-se ao princípio da eficiência, pois a própria Constituição Federal de 1988 apresenta exemplos de ações que levam na direção da eficiência, dentre elas o artigo 39, parágrafo 2º (incentivo à capacitação de servidores e melhoria dos serviços).

Numa projeção elaborada via pesquisa documental, em relação à análise política de cenário externo à rede Estadual RS, foram identificadas as seguintes constatações a cerca das oportunidades e ameaças ao plano da educação estadual, elencadas no quadro 14.

Quadro 14 – Análise de cenário externo da rede Estadual RS, quanto à política de formação continuada docente de escolas multisseriadas rurais, na região de abrangência da 8ª CRE, com base no PEE.

OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da educação através do PEE (2015), com vigência de até 10 anos, com diretrizes e indicadores de suporte no cumprimento das estratégias educacionais nos diferentes segmentos; • Acompanhamento das políticas e ações educacionais facilitado por meio do PNE; • Base Nacional Comum de Formação de 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco tempo para cumprimento das metas estipuladas pelo PEE (2015) e PNE; • Mudanças de governos e/ou de titulares da pasta Educação; • Possíveis crises orçamentária e financeira em função da baixa atividade econômica do país; • Infraestrutura logística e de mobilidade, de competência dos municípios, que afeta a

<p>Professores da Educação Básica (BNC Formação de Professores), proposta pelo governo federal, poderá oportunizar mais recursos e novas perspectivas de temáticas formativas para os professores;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperação econômica do país no período pós-pandemia, inclusive com a melhoria dos indicadores financeiros e de arrecadação no estado do RS; • Possibilidade de parceria entre estados e união, através de suas instituições, para a proposição de programas de formação continuada de professores; • Ampliação e melhoria da formação inicial e permanente docente nas Instituições de Ensino Superior, que por meio da criação de cursos de educação do campo favorecem a redução de lacunas formativas sobre escolas rurais. 	<p>localização das escolas rurais estaduais e conseqüentemente o deslocamento dos professores;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Heterogeneidade dos públicos atendidos pelas escolas multisseriadas rurais aumenta o desafio do Estado quanto à formação dos professores e sua integração às culturas locais. • Grupos econômicos do agronegócio com proximidade e influência prejudiciais a algumas comunidades rurais de baixo poder aquisitivo ou em condições de vulnerabilidade social; • Êxodo rural em comunidades onde a renda e o emprego são insuficientes para o sustento familiar no campo, principalmente nos pequenos municípios, pouco desenvolvidos e com baixa densidade populacional na região; • Concorrência das escolas públicas rurais na atração de professores qualificados, principalmente com escolas urbanas da mesma rede e de outras redes de ensino, e até mesmo da rede privada.
---	---

O quadro 14 apresenta uma síntese sugestiva, não exaustiva, da avaliação de cenário externo para a rede Estadual RS, a partir da análise de conjuntura regional e nacional, onde as oportunidades e ameaças são os fatores em que a rede de ensino não possui ingerência de ação, mas pode considerá-las durante a proposição de políticas direcionadas às ações de formação continuada de professores, no intuito de prever possíveis circunstâncias favoráveis, riscos ou incertezas desfavoráveis na execução das políticas públicas direcionadas ao segmento docente que atua em classes multisseriadas nas escolas do campo. Portanto, embora outros aspectos também emergissem como oportunidades e ameaças, merece destaque o fato de que o PEE (2015) e o PNE são os principais instrumentos de planejamento educacional a serem considerados, haja vista que podem ser considerados tanto como oportunidade quanto ameaça ao alcance da eficiência plena nas políticas de formação docente. Oportunidade, pois as estratégias do PNE e PEE (2015)

mostram-se bastante alinhadas e podem servir de balizador uma da outra quando o gestor público buscar avaliar as políticas de formação de professores no referido segmento de estabelecimentos escolares. Também se mostra uma ameaça pelo fato de que o tempo para a execução das metas nos respectivos planos está se exaurindo e, diante das necessidades de capacitação levantadas pelas escolas a seus respectivos professores, tal situação revela que ainda é preciso muito trabalho da rede Estadual RS para atingir todos os docentes com as respectivas demandas de formação continuada.

Dentre todas as oportunidades e ameaças, elaboradas a partir de pressupostos trazidos no PEE (2015), um ponto peculiar na avaliação do cenário externo da rede Estadual RS está ligado a uma das ameaças identificadas quanto à heterogeneidade dos públicos atendidos pelas escolas multisseriadas rurais, a qual aumenta o desafio do Estado quanto à formação dos professores e sua integração às culturas locais. Observa-se que a rede Estadual RS abarca diferentes localidades ao longo da região centro RS, pois, além de diferentes cidades e locais interioranos dependentes de estradas municipais (que nem sempre se mantêm em bom estado de conservação), o poder público estadual oferta educação aos povos rurais de diferentes etnias, descendências, culturas e hábitos, o que aumenta ainda o mais desafio de oferecer formação de professores em conexão com as diferentes realidades em que as escolas rurais com classes multisseriadas estão inseridas.

Assim sendo, a projeção política de cenários interno e externo coaduna como instrumento de planejamento da rede de ensino, no que diz respeito à identificação de oportunidades que podem alavancar ações e desenvolver parcerias para a formação continuada de professores, além de que pode orientar em políticas de contingência para evitar possíveis prejuízos oriundos de alguma(s) ameaça(s). A oferta de formação continuada compatível com as reais necessidades e realidades docentes mostra-se premente nessa análise.

12.2 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CACEQUI

Primeiramente, a rede municipal de Cacequi foi constituída nesta pesquisa por uma escola participante, com um professor lotado no referido estabelecimento. Neste ponto, é importante observar uma possível situação, uma vez que o respondente da pesquisa – diretor(a) da escola – alegou haver apenas um professor no corpo docente escolar, mas

provavelmente pode ter esquecido de não incluir a si próprio como um dos professores que compõem o quadro docente daquele estabelecimento. Isso foi verificado por este pesquisador, já que efetuei visita à escola e soube que há um(a) diretor(a) e um(a) docente ministrando atividades naquele estabelecimento. No entanto, pode ser que o(a) referido(a) professor(a) esteja lotado noutra estabelecimento de ensino, sendo apenas deslocado (ou emprestado) para a escola em questão, de modo a não estar com sua lotação fixada na escola; ou talvez seja esta a razão do(a) diretor(a) da escola desconsiderar o(a) docente e considerar apenas a si mesmo(a) como único professor lotado na escola. Salienta-se, aqui, que foi observado por este pesquisador, dentre as conversas informais com professores da rede de Cacequi, a existência de deslocamentos docentes (empréstimo) entre as escolas da rede, de modo que a falta de pessoal acaba por motivar esta situação, de trânsito docente para ministrar aula em escola na qual não possui lotação oficial.

Outro ponto a destacar diz respeito ao fato de que, conforme consta no cadastro oficial do município, haveria mais um estabelecimento de ensino rural com classe(s) multisseriada(s). Contudo, mesmo com o envio da pesquisa e contato prévio com a direção da escola, não houve retorno em tempo de concluir este estudo.

Na rede de Cacequi, assim como noutras redes de ensino de pequeno porte idênticas, a dispersão na quantidade de docentes que atuam nas escolas multisseriadas rurais mostra não haver relação entre a quantidade de professores atuando em escolas multisseriadas e o tamanho do município ou da rede municipal de ensino, sendo que alguns municípios bem pequenos possuem mais professores ministrando aulas nesses estabelecimentos escolares do que outros municípios com maior tamanho da rede de ensino em relação a escolas multisseriadas.

Alhures, o estudo segue com a avaliação do cenário interno da rede municipal de ensino de Cacequi, onde o quadro 15 apresenta os dados obtidos nas diferentes dimensões da eficiência.

Quadro 15 – Análise de cenário interno das escolas rede de Cacequi, por dimensões da eficiência quanto à formação continuada docente.

Dimensão	PONTOS FORTES	PONTOS A MELHORAR
	<ul style="list-style-type: none"> • 100% das escolas alegam que seus professores participaram de alguma ação de formação continuada 	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve participação de professores no PNAIC, o que pode levar a crer que houve pouca mobilização no sentido de fortalecer parcerias com entidades de outras esferas de poder quanto à formação docente;

Interação	<p>proposta pela rede de ensino;</p> <ul style="list-style-type: none"> Houve ações formativas voltadas a duas áreas: alfabetização, linguagens e redação; bem como em prática pedagógica e currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> Sem abordagem de temáticas formativas voltadas às necessidades específicas das escolas com classes multisseriadas durante as capacitações, ou seja, nem parcialmente os temas diretamente ligados à escola multisseriada rural foram abarcados nas formações em geral.
Dedicação	<ul style="list-style-type: none"> Todos os professores buscaram participar de capacitação por motivação própria, no intuito de adquirir novo conhecimento ou atualização profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> Não houve nenhuma formação com foco exclusivo em temas da escola multisseriada rural, de modo que as formações se mostraram mais generalistas do que aplicadas ao contexto rural multisseriado.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> 100% afirma que o tempo para participação e disponibilidade de horários foi um dos recursos oferecidos pela rede que acabou por influenciar positivamente na presença docente em ações formativas. 	<ul style="list-style-type: none"> Todos os professores alegam que as ações formativas propostas pela rede de ensino não contribuíram para a melhoria do IDEB escolar; 100% alega que as capacitações pouco contribuíram para a qualidade da gestão e infraestrutura escolar.
Qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> Houve um suporte parcial da rede de ensino aos seus professores durante a pandemia de Covid-19, isto é, a rede prestou algum apoio aos professores e suas atividades durante a pandemia; Todos os pesquisados alegam que houve boa contribuição das capacitações para as relações interpessoais e convívio social. 	<ul style="list-style-type: none"> A rede de ensino poderia qualificar ainda mais seu suporte de atendimento docente para futuros períodos de excepcionalidade, de modo a melhorar aquilo que foi oferecido como apoio durante a pandemia de Covid-19.
Inovações	<ul style="list-style-type: none"> 100% afirma que perceberam inovações no ambiente escolar advindas da participação docente em ações formativas, que impulsionaram métodos lúdicos, tecnológicos ou artísticos de ministrar as aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> Poderiam ser exploradas outras nuances voltadas à inovação no contexto escolar, de modo a diversificar o incentivo para o aprimoramento das ações docentes em mais áreas de atuação; Não houve manifestação de relatos sobre opinião ou proposição sobre melhorias por parte dos pesquisados, de modo a se intuir na ocorrência de uma conformidade com o atual cenário docente e escolar.

Diante do exposto no quadro 15, vislumbra-se que a rede de Cacequi possui diversos pontos fortes nas diferentes dimensões de eficiência, com destaque principal para os resultados expressivos constatados em todas as dimensões da eficiência. A motivação docente parece ser um dos principais destaques, já que 100% alega ter participado de alguma ação de formação no período compreendido pela pesquisa, além de que, na percepção da direção da escola, todos os professores buscaram capacitação por iniciativa própria, no interesse de aumentar seus conhecimentos e buscar atualização profissional. O tempo disponibilizado pela rede aos seus professores se apresentou como um fator fundamental como recurso de estímulo à participação dos professores nas ações formativas, as quais também apresentaram boa contribuição às relações interpessoais e convívio social, inclusive proporcionaram inovações perceptíveis em métodos lúdicos, tecnológicos ou artísticos de ministrar aulas por parte dos professores.

É importante ressaltar nesse quesito que os resultados apontados nesta pesquisa, em relação à rede municipal de ensino de Cacequi, contariam a conclusão obtida por Barros et al (2010), que afirmou sobre a existência de sobrecarga de trabalho dos professores que atuam na maioria das escolas com classes multisseriadas, pois tal situação estaria em competição com o tempo necessário de preparo da aula e também inviabilizaria a sua capacitação e aperfeiçoamento profissional. Destarte, o professor de escola multisseriada rural pertencente ao quadro da rede municipal de Cacequi alega não estar com sobrecarga de trabalho e se mostra motivado, interessado e proativo em relação a busca por conhecimento e formação permanente.

Já por outro olhar, nota-se que há alguns pontos que ainda restam ser melhorados em relação à eficiência da formação continuada de professores das escolas multisseriadas rurais. O principal ponto que emerge como urgente está ligado à inexistência de oferta de capacitação docente focada na realidade das escolas com classes multisseriadas do campo. Somado a isso, as ações formativas propostas pela rede, conforme a percepção docente, não contribuíram para a melhoria do IDEB escolar e apresentaram pouca contribuição à qualidade da gestão e infraestrutura da escola. Esse cenário corrobora, em parte, com aquilo que se apresenta no estudo desenvolvido por Nunes e Bezerra (2018), as quais alegam que, na formação continuada de professores de escola com classe multisseriada

[...]Há também a falta de conhecimentos teóricos sobre as teorias pedagógicas, o que nos leva a inferir que lhes (aos professores) falta um referencial teórico mais consistente que expresse um desejo de mudança dessa escola que se apresenta, mas esta mudança passa pela inter-relação entre teoria e prática” (Nunes e Bezerra, 2018, p. 14).

De certa forma, tal visão de Nunes e Bezerra (2010) pode ser ratificada pelo fato de que não houve proposição de sugestões, críticas ou melhorias por parte dos pesquisados, revelando em dado ponto um ambiente de pouca inovação e criticidade, conformado com a situação imposta pelo sistema educacional vigente. Outro estudo desenvolvido anteriormente e confirmado nesta pesquisa foi aquele realizado por Rodrigues (2009), que afirma não existir, na ampla maioria das redes de ensino, uma formação específica de professores para atuar na realidade de classes multisseriadas, sendo difícil o trabalho docente, principalmente, no início do exercício profissional, que só alcança um pouco mais de aprimoramento para o exercício profissional após algum tempo de prática e experiência, visto a carência de ações formativas focadas na perspectiva de professores que atuam na escola multisseriada rural.

Já em relação a outra projeção elaborada, relativa à análise política de cenário externo da rede municipal de ensino de Cacequi, foram identificadas as seguintes constatações a cerca das oportunidades e ameaças, elencadas no quadro 16, com base na conjuntura da rede e do plano de educação municipal.

Quadro 16 – Análise de cenário externo da rede municipal de ensino de Cacequi, quanto à política de formação continuada docente de escolas multisseriadas rurais com base no PMECCq.

OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da educação através do PME (2015-2025), com vigência de até 10 anos, com diretrizes e indicadores de suporte no cumprimento das estratégias educacionais nos diferentes segmentos; • Acompanhamento das políticas e ações educacionais facilitado por meio do PNE; • Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNC Formação de Professores), proposta pelo governo federal, poderá oportunizar mais recursos e novas perspectivas de temáticas formativas para os 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco tempo para cumprimento das metas estipuladas pelo PME (2015) e PNE quanto ao IDEB municipal; • Mudanças de governos e/ou de titulares da pasta Educação; • Possíveis crises orçamentária e financeira em função da baixa atividade econômica do país; • Provável descontinuidade do portal eletrônico do município, para a capacitação docente, por falta de investimentos;

<p>professores;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recuperação econômica do país no período pós-pandemia, inclusive com a melhoria dos indicadores financeiros e de arrecadação para o município de Cacequi; • Parceria entre município e banco cooperativo Sicredi, com o programa de Educação Cooperativa para professores da rede de ensino, que também conta com o apoio da Universidade Regional Integrada (URI), de Santiago; • Ampliação e melhoria da formação inicial e permanente docente nas Instituições de Ensino Superior, que por meio da criação de cursos de educação do campo favorecem a redução de lacunas formativas sobre escolas rurais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupos econômicos do agronegócio com proximidade e influência prejudiciais a algumas comunidades rurais de baixo poder aquisitivo ou em condições de vulnerabilidade social; • Dispersão das comunidades rurais ao longo do território municipal traz dificuldades para o poder público identificar mudanças e barreiras quanto à presença dos alunos nas escolas rurais; • Êxodo rural em comunidades onde a renda e o emprego são insuficientes para o sustento familiar no campo, principalmente nas localidades mais isoladas e pouco desenvolvidas, com baixa densidade populacional no município; • Concorrência das escolas públicas rurais na atração de professores qualificados, principalmente com escolas urbanas da mesma rede e de outras redes de ensino, e até mesmo da rede privada.
--	--

Um ponto positivo da rede de Cacequi, e que se reflete é que pelo menos na escola multisseriada rural, todos os professores passaram por alguma formação continuada, embora não tenha sido focada na realidade da escola. De acordo como o PMECq 2015-2025, a rede municipal se propõe a incentivar a participação de todos os professores da educação básica em cursos e formações no portal eletrônico do município, estimular a participação de professores e demais profissionais da educação básica em cursos de pós-graduação, realizar e divulgar os programas oferecidos a nível nacional da composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, fortalecer a formação dos professores das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura.

Pelo PMECq 2015-2025 observa-se uma tendência de maior facilidade quanto ao alcance da meta de formação permanente dos profissionais da educação básica em cursos de pós-graduação, pois como ressalta Molina (2015), no Brasil, está ocorrendo a ampliação de novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (formação inicial), com suas respectivas pós-graduações voltadas à pesquisa e extensão (formação permanente ou

continuada), o que pode ser considerada uma importante vitória das populações do campo em relação à oferta de formação de educadores, que permitirá maior estímulo à qualificação profissional de professores atuantes no mais longínquos lugares em que a escola multisseriada rural se faz presente.

Contudo, como observado anteriormente, o IDEB municipal não alcançou a meta em 2020 e, como agravante, as ações formativas propostas aos professores pela rede até o momento não contribuíram para a melhoria do IDEB escolar, conforme resultado apontado nesta pesquisa. Salienta-se que a meta municipal do IDEB 2020 para os anos iniciais era alcançar a nota 4,9, sendo que o município alcançou a nota de 5,4, mas continua abaixo da meta nacional, de nota 6. Provavelmente, a rede municipal terá dificuldades em atingir a nota 6 caso não comece a tratar temáticas ligadas ao IDEB também na formação de professores de classes multisseriadas nas escolas rurais, além de ofertar mais ações formativas focadas às realidades desses estabelecimentos de ensino.

Somado a isso, verifica-se que, dentre as demais, uma ameaça identificada na avaliação do cenário externo chama a atenção. A dispersão das comunidades rurais ao longo do território municipal evidencia um desafio (já tangenciado pelo próprio PMECq) para o poder público acompanhar de forma mais próxima e imediata possíveis alterações ou dificuldades dos alunos em continuar seus estudos nas escolas rurais, o que de certa forma também revela a necessidade de a formação de professores abarcar tal temática como um de seus tópicos de estudo, no intuito de ir ao encontro das necessidades dos alunos e viabilizar sua continuidade dos estudos.

Por fim, salienta-se que as oportunidades e ameaças, aqui projetadas na política de formação continuada docente para a rede municipal de Cacequi, são apenas cenários que podem influenciar positiva ou negativamente na execução das ações e tomadas de decisão dos agentes públicos, servindo como um balizador de políticas de ação e de contingência, no intuito de estimular parcerias e políticas através das oportunidades, bem como evitar possíveis prejuízos à formação continuada de professores da respectiva rede de ensino caso alguma das ameaças previstas venha a ocorrer.

12.3 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE DILERMANDO DE AGUIAR

A rede municipal de Dilermando de Aguiar foi constituída nesta pesquisa por uma escola em ambiente rural participante, que possui uma classe multisseriada, sendo no total composta por 30 professores vinculados em sua lotação. Salienta-se que, nesta rede municipal de ensino, alcançou-se 100% das escolas identificadas com classe multisseriada rural. Outrossim, a título de conhecimento, a rede estadual de ensino não possui escola localizada no município com classe multisseriada rural.

Ademais, o estudo segue com a avaliação do cenário interno da rede municipal de ensino de Dilermando de Aguiar, onde o quadro 17 apresenta os dados obtidos nas diferentes dimensões da eficiência.

Quadro 17 – Análise de cenário interno das escolas rede de Dilermando de Aguiar, por dimensões da eficiência quanto à formação continuada docente.

Dimensão	PONTOS FORTES	PONTOS A MELHORAR
Interação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação de todos os professores em ações formativas propostas pela rede de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve participação de todos os docentes da escola no PNAIC, porém não foi possível avaliar se o programa rendeu benefícios à escola, ou seja, provavelmente faltou à rede de ensino e/ou à escola buscar uma avaliação mais acurada do porquê a participação dos professores no PNAIC não apresentou rendimento perceptível ao cotidiano escolar, de modo que nas próximas parcerias nesse sentido recomenda-se uma maior sinergia e autoavaliação dos processos formativos e suas implicações no cotidiano docente na escola; • A área de formação priorizada na oferta foi a prática pedagógica, interação docente e/ou currículo, de maneira a haver pouca diversificação em outras áreas formativas com maior foco nas especificidades da escola rural com classe multisseriada. Portanto, observa-se que outras áreas formativas ligadas à realidade da escola rural multisseriada poderiam ter sido abordadas nas formações continuadas propostas pela rede de ensino.

Dedicação	<ul style="list-style-type: none"> • Todas escolas alegam que os docentes se motivaram a participar em ações formativas no intuito de adquirir novo conhecimento ou por vislumbrar uma necessidade de atualização profissional; • Houve ações formativas focadas exclusivamente na realidade da escola multisseriada rural, dentro de seu escopo diretamente em diferentes temáticas específicas, na proporção de 1/3 (33,3%) em diferentes assuntos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não foram identificados pontos a melhorar nessa dimensão.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Todos afirmam que a rede de ensino ofereceu como recurso tempo e disponibilidade de horários para instigar a participação docente nas ações formativas propostas; • 100% alega que houve boa contribuição das formações à gestão e infraestrutura escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • Na percepção de todos os pesquisados, houve pouca contribuição das capacitações para a melhoria do IDEB escolar, sendo um paradoxo as formações buscarem tratar temáticas ligadas ao cotidiano da escola do campo e multisseriada, mas não tratar com mais afinco aspectos ligados à avaliação do IDEB escolar. Embora a rede não tenha alcançado número mínimo de alunos nos anos iniciais avaliados, recomenda-se, melhoria nesse tópico, para que pontos do IDEB possam ser percebidos positivamente pelos próprios professores.
Qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> • A rede de ensino ofereceu total suporte aos professores durante a pandemia de Covid-19, conforme alegam 100% dos pesquisados; • Todos indicam que as ações formativas propostas pela rede de ensino contribuíram para a qualificação das relações interpessoais e convívio social 	<ul style="list-style-type: none"> • Não foram identificados pontos a melhorar nessa dimensão.
	<ul style="list-style-type: none"> • Diversas inovações foram percebidas no ambiente escolar a partir das capacitações ofertadas aos professores, conforme relata 100% dos respondentes, isto é, 	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve manifestação de relatos sobre opinião ou proposição sobre melhorias por parte dos pesquisados, de modo a se intuir na ocorrência de uma conformidade com o

Inovações	diferentes inovações tiveram elevada percepção pelos professores a partir das formações. Esta foi a rede de ensino que mais elencou diferentes inovações ocorridas.	atual cenário docente e escolar, mesmo que tenha sido a rede de ensino que mais vislumbrou diferentes inovações por parte dos professores, a partir das capacitações propostas.
------------------	---	---

A partir dos resultados extraídos do quadro 17, verifica-se que a rede de ensino municipal de Dilermando de Aguiar possui diferentes pontos fortes em várias dimensões da eficiência, sendo inclusive, até aqui, a primeira rede a não ser observada a necessidade de pontos a melhorar em duas dimensões: dedicação e qualidade de vida. Isto é, depreende-se que a rede de Dilermando de Aguiar demonstra proporcionar um ambiente de trabalho propício para elevada motivação, que influencia na dedicação dos professores e que contribui para a qualidade de vida durante o trabalho docente. Também é uma das redes de ensino que obteve participação de todos os professores em ações formativas e que conseguiu ofertar temáticas específicas da escola multisseriada rural, dentro do escopo de uma área de formação docente mais generalista, que priorizou a prática pedagógica, interação docente /ou currículo. Além disso, ofereceu total suporte aos professores durante a pandemia de Covid-19, bem como as formações propostas pela rede qualificaram significativamente aspectos de gestão e infraestrutura escolar, relações interpessoais e diversas inovações perceptíveis no contexto de atuação docente na escola. Verifica-se que a rede de Dilermando de Aguiar conseguiu executar ações voltadas à formação de professores de acordo com uma das estratégias de seu PMEDA (2015-2025), isto é, ficou parcialmente demonstrado que a rede conseguiu organizar e realizar formações continuadas a nível municipal e aderir aos programas de formação continuada em serviço oferecidas pelo MEC e oriundas de parcerias com instituições de ensino (PNAIC), inclusive para diretores e gestores escolares. Além disso, pode-se depreender a partir dos resultados desta pesquisa que outra estratégia desenvolvida para garantir formação permanente dos professores, de acordo com o PMEDA (2015-2025) foi garantir que os profissionais da educação básica tivessem acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos de ensino.

Os pontos fortes obtidos junto à rede de municipal de ensino de Dilermando de Aguiar se contrapõem à conclusão obtida por Barros et al (2010), que alega o fato de que o professor de escola com classe multisseriada é prejudicado pela multiplicidade de funções que adquire na escola, as quais competem com o tempo necessário de preparo da aula e também inviabiliza a sua capacitação e aperfeiçoamento profissional de forma adequada às

reais necessidades do próprio docente e de sua comunidade escolar. Portanto, na rede municipal de Dilermando de Aguiar, os professores alegam que o tempo disponibilizados foi o principal recurso que motivou a sua participação em ações de formação continuada.

Contudo, mesmo diante de resultados satisfatórios, algumas ponderações de melhoria ainda restam pertinentes. Primeiramente, a participação dos professores no PNAIC não demonstrou benefícios à(s) escola(s) pesquisada(s), sendo que tal situação demonstra não ter ocorrido uma maior sinergia e autoavaliação da formação proposta pelo PNAIC e sua relação com o trabalho docente peculiar desta rede de ensino. Estes resultados obtidos pela pesquisa apontam na direção daquilo que constatou Gelocha, Dalla Corte e Dolwitsch (2018), que por meio de um estudo com base no estado da arte ligado ao tema formação continuada no PNAIC, salientaram a existência de algumas dificuldades encontradas pelos professores participantes em compreender conceitos de alfabetização e letramento, a não adesão às propostas de formação continuada por parte de alguns docentes, despreparo de alguns formadores quanto ao assunto ministrado nas capacitações e falta de atenção dos envolvidos em debater e planejar os processos de formação continuada de alfabetizadores. Somado a isso, pode-se inferir que esse resultado, pelo menos em parte, aponta para aquilo que preconiza Santos (2015), o qual pondera que muitas das ações de formação continuada promovidas pelo poder público não alcançaram os resultados almejados, principalmente quando direcionadas a escolas do campo, como é o caso do PNAIC, que desde a sua concepção careceu de adequação de conteúdos às realidades escolares, tendo seus benefícios quase imperceptíveis.

Como observado, recomenda-se que em futura(s) parceria(s) entre a rede municipal e outras esferas de poder, na promoção de capacitações docentes, sejam analisadas essas falhas apontadas pelas autoras e comparadas com a situação vivida na época pelos professores que participaram do PNAIC, além de que seja revisto aquilo que a participação dos professores no PNAIC não demonstrou como vantagem para as escolas multisseriadas do campo.

Também não foi observada contribuição das ações formativas oferecidas pela rede em relação à melhoria do IDEB escolar, embora a rede não tenha alcançado número mínimo de alunos nos anos iniciais avaliados. Contudo, recomenda-se melhoria nesse tópico, para que pontos do IDEB possam ser percebidos positivamente pelos próprios professores.

Em outra visão, projetou-se a análise política de cenário externo da rede municipal de ensino de Dilermando de Aguiar, onde foram identificadas as seguintes

oportunidades e ameaças, elencadas no quadro 18, com base na conjuntura da rede e do plano de educação municipal.

Quadro 18 – Análise de cenário externo da rede municipal de ensino de Dilermando de Aguiar, quanto à política de formação continuada docente de escolas multisseriadas rurais, com base no PMEDA.

OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da educação através do PMEDA (2015-2025), com vigência de até 10 anos, com diretrizes e indicadores de suporte no cumprimento das estratégias educacionais nos diferentes segmentos; • Acompanhamento das políticas e ações educacionais facilitado por meio do PNE; • Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNC Formação de Professores), proposta pelo governo federal, poderá oportunizar mais recursos e novas perspectivas de temáticas formativas para os professores; • Recuperação econômica do país no período pós-pandemia, inclusive com a melhoria dos indicadores financeiros e de arrecadação para o município de Dilermando de Aguiar; • Ampliação e melhoria da formação inicial e permanente docente nas Instituições de Ensino Superior, que por meio da criação de cursos de educação do campo favorecem a redução de lacunas formativas sobre escolas rurais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco tempo para cumprimento das metas estipuladas pelo PME (2015) e PNE quanto ao IDEB municipal e sua abordagem contributiva nas ações formativas docentes; • Mudanças de governos e/ou de titulares da pasta Educação; • Possíveis crises orçamentária e financeira em função da baixa atividade econômica do país; • Escola multisseriada rural de grande porte, com aproximadamente 30 docentes, que exige mais atenção do poder público quanto à qualidade da formação continuada dos professores que atuam nesse tipo de estabelecimento; • Qualidade das estradas de acesso à escola sofre influência das condições climáticas; • Êxodo rural em comunidades onde a renda e o emprego são insuficientes para o sustento familiar no campo, principalmente nas localidades mais isoladas e pouco desenvolvidas, com baixa densidade populacional no município; • Concorrência das escolas públicas rurais na atração de professores qualificados, principalmente com escolas urbanas da mesma rede e de outras redes de ensino, e até mesmo da rede privada; • Vários professores atuam em escola urbana e rural, concomitantemente, o que aumenta ainda mais o desafio de uma formação de professores mais adequada a cada realidade escolar.

Diante das oportunidades e ameaças elencadas no quadro 18, nota-se que, pela avaliação da rede municipal de ensino de Dilermando de Aguiar, dos 45 professores pertencentes ao quadro funcional, 30 deles estão lotados em escola com classe(s) multisseriada em ambiente rural. Diante disso, emerge uma possível ameaça, peculiar a essa rede, quanto à qualidade de uma formação continuada generalista, quando aplicada, não ser bem adequada à realidade de professores de classes multisseriadas, pois a rede de ensino é de pequeno porte (se comparada com outras), mas possui escola urbana e rural, onde diversos professores atuam nos diferentes estabelecimentos, sendo um desafio ao poder público proporcionar uma capacitação que combine aspectos da realidade docente multisseriada em ambiente rural e o cotidiano de uma classe regular urbana, tendo em vista as realidades distintas nas quais os referidos profissionais estão inseridos, sendo que a atuação em escola multisseriada rural requer um olhar peculiar para a formação docente.

Por isso, propõe-se à rede de Dilermando de Aguiar a sugestão de Nóvoa (2009), o qual preconiza que a formação continuada deve ter a escola como espaço de reflexão, permitindo, assim, articular melhor as condições de trabalho e tempo dos professores, pois é no cotidiano escolar que alternativas de mudança devem ser levantadas, discutidas e concretizadas, garantindo um grupo formativo que promova a tomada de consciência para a construção da escola democrática. Observou-se que, mesmo com a proposta de formação continuada em área generalista, foi possível abordar temáticas do campo e de classe multisseriada durante as ações formativas.

Provavelmente a rede municipal já deve adotar, pelo menos em parte, alguns dos pressupostos levantados por Nóvoa (2009). Contudo, é preciso enfatizar aquilo que Freire (2001) traz em seu cerne teórico, ou seja, a melhoria da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores; logo a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. Tal formação, ainda segundo o autor, deve ser pautada numa análise crítica e evolutiva da própria prática docente. Por fim, conclui que se algo aparenta satisfatório é por que ainda precisa ser melhorado, pois a manutenção do razoável é mais onerosa do que sua conquista.

12.4 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JULIO DE CASTILHOS

Primeiramente, é importante ressaltar que a rede municipal de ensino de Julio de Castilhos possui em seu quadro 165 professores, lotados em 11 estabelecimentos escolares de educação básica, sendo composta por uma escola rural com classe multisseriada. Estão localizadas no município outras duas escolas rurais com classes multisseriadas, porém pertencem à esfera estadual, a qual já foi analisada e discutida anteriormente.

Por conseguinte, o estudo segue com a avaliação do cenário interno da rede municipal de ensino de Julio de Castilhos, onde o quadro 19 apresenta os dados obtidos nas diferentes dimensões da eficiência.

Quadro 19 – Análise de cenário interno das escolas rede de Julio de Castilhos, por dimensões da eficiência quanto à formação continuada docente.

Dimensão	PONTOS FORTES	PONTOS A MELHORAR
Interação	<ul style="list-style-type: none"> • Todos as escolas alegam que seus professores participaram de alguma ação de formação continuada proposta pelo município; • 100% dos respondentes alega que uma área formativa proposta nas ações de capacitação estava ligada diretamente a classes multisseriadas, convívio social, interatividade escolar e comunitária. 	<ul style="list-style-type: none"> • Houve participação de professores de escola multisseriada rural nas formações do PNAIC, porém não foi possível avaliar se o programa trouxe algum benefício à realidade escolar, de modo que nas próximas parcerias nesse sentido recomenda-se uma maior sinergia e autoavaliação dos processos formativos e suas implicações no cotidiano docente na escola.
Dedicação	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os professores buscaram capacitação motivados pelo intuito de adquirir novo conhecimento ou pela necessidade própria de atualização profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve capacitação docente com foco exclusivo na escola multisseriada. Embora tenha sido ofertada uma área formativa que priorizou as escolas com classes multisseriadas, as formações propostas pela rede foram de escopo generalista. Isto é, recomenda-se que, além de tratar da realidade da escola multisseriada rural dentro de outras capacitações, a rede de ensino oferte, pelo menos, uma formação exclusiva para docentes dessas escolas.

Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os respondentes alegam que o tempo para participação e disponibilidade de horários foram os recursos motivadores da participação docente nas ações de formação continuada. 	<ul style="list-style-type: none"> • 100% alega indiferença ou não saber avaliar se as ações formativas propostas pela rede municipal de ensino proporcionaram alguma contribuição ao IDEB da escola multisseriada. Recomenda-se melhoria nesse tópico, para que pontos do IDEB sejam abordados nas capacitações e possam ser percebidos positivamente pelos professores; • Houve pouca contribuição das formações para a melhoria da gestão e infraestrutura escolar, devendo ser abordados tópicos desse assunto nas próximas formações propostas pela rede de ensino.
Qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Houve um suporte parcial da rede de ensino aos seus professores durante a pandemia de Covid-19, isto é, a rede prestou algum apoio aos professores e suas atividades durante a pandemia; • Todos os pesquisados alegam que houve boa contribuição das capacitações para as relações interpessoais e convívio social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não foram identificados pontos a melhorar nessa dimensão.
Inovações	<ul style="list-style-type: none"> • 100% afirma que perceberam inovações no ambiente escolar advindas da participação docente em ações formativas, que impulsionaram métodos lúdicos, tecnológicos ou artísticos de ministrar as aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não foram identificados pontos a melhorar nessa dimensão.

A partir do quadro 19, depreende-se que a rede municipal de Julio de Castilhos possui diversos pontos fortes, ou seja, aspectos positivos que contribuem para a dinâmica da escola multisseriada rural. Pode-se destacar, nesse sentido, uma boa interação dos professores, sendo que todos mostraram estar integrados às formações propostas pela rede ensino, bem como participaram de alguma formação que tratou diretamente, de alguma forma, sobre o assunto escola multisseriada rural. Também se vislumbrou uma dedicação docente em relação a estarem motivados na busca de ações formativas no intuito de adquirir

novos conhecimentos ou atualização profissional. O tempo foi o principal recurso oferecido pela rede que impulsionou a motivação docente nesse sentido, sendo que, durante a pandemia de Covid-19, a rede também prestou algum suporte aos professores nas suas tarefas; somado ao fato de que todos os respondentes alegam que as ações formativas contribuíram para a melhoria das relações interpessoais e convívio social na escola. Por fim, observou-se inovações advindas das capacitações, que proporcionaram algum diferencial positivo quanto a métodos lúdicos, tecnológicos ou artísticos de ministrar as aulas.

Os pontos fortes obtidos junto à rede de municipal de ensino de Julio de Castilhos se contrapõem à conclusão obtida por Barros et al (2010), que alega o fato de que o professor de escola com classe multisseriada é prejudicado pela multiplicidade de funções que adquire na escola, as quais competem com o tempo necessário de preparo da aula e também inviabiliza a sua capacitação e aperfeiçoamento profissional de forma adequada às reais necessidades do próprio docente e de sua comunidade escolar. Logo, em Julio de Castilhos, os professores da rede alegam que o tempo disponibilizado foi o principal recurso que motivou a participação em ações de formação continuada.

Apesar dos diferentes pontos positivos a seu favor, a rede de Julio de Castilhos apresenta alguns pontos a melhorar. Nesse contexto, observou-se que professores da escola multisseriada rural participaram de ações formativas do PNAIC, mas não havia sido possível avaliar os benefícios auferidos à escola advindos da referida participação. Portanto, pode-se inferir que esse resultado, pelo menos em parte, aponta para aquilo que preconiza Santos (2015), o qual pondera que muitas das ações de formação continuada promovidas pelo poder público não alcançaram os resultados almejados, principalmente quando direcionadas a escolas do campo, como é o caso do PNAIC, que desde a sua concepção careceu de adequação de conteúdos às realidades escolares, tendo seus benefícios quase imperceptíveis. Ademais, estes resultados obtidos pela pesquisa apontam na direção daquilo que constatou Gelocha, Dalla Corte e Dolwitsch (2018), que ao analisarem a dinâmica formativa do PNAIC, salientaram a existência de algumas dificuldades encontradas pelos professores participantes em compreender conceitos de alfabetização e letramento, a não adesão às propostas de formação continuada por parte de alguns docentes, despreparo de alguns formadores quanto ao assunto ministrado nas capacitações e falta de atenção dos envolvidos em debater e planejar os processos de formação continuada de alfabetizadores.

Outro aspecto a destacar diz respeito à ausência de uma formação específica voltada exclusivamente a professores de escola do campo com classe multisseriada, embora temáticas ligadas à realidade dessas escolas tenham sido abordadas no escopo de formações

mais abrangentes e generalistas propostas pela rede. Outro ponto a melhorar está ligado ao fato de não ser possível avaliar se as ações de formação propostas contribuíram para a melhoria do IDEB escolar. Como já trazido anteriormente, o IDEB municipal de Julio de Castilhos alcançou nota de 5,2, ficando abaixo da nota mínima estipulada em 6,0. Também houve pouca contribuição das formações propostas pela rede de ensino em relação à melhoria da gestão e infraestrutura escolar. Nessa ótica, observa-se em parte aquilo que apuraram Janata e Anhaia (2015), as quais constataram a falta de uma formação continuada específica dos professores de classes multisseriadas na maioria das redes de ensino brasileiras, com a carência de um material adequado e, principalmente, na ausência de infraestrutura para as capacitações e sua avaliação crítica sobre a necessidade de melhoria. Por fim, as autoras ratificam que não menos importante são as condições estruturais dessas escolas, que se articulam às condições de trabalho dos professores do campo, frente às carências existentes por ser escola pública.

Quanto à execução das estratégias do PMEJC, verificou-se a partir desta pesquisa que a rede municipal conseguiu alcançar a estratégia de proporcionar formação continuada a todos os professores lotados em escola multisseriada rural dentro do prazo estipulado, inclusive abordando temas ligados diretamente à realidade dessas escolas dentro do escopo de formações generalistas propostas, embora não tenha sido ofertada uma formação voltada especificamente ao público alvo dessas escolas: os professores.

O PMEJC também prevê como estratégias de desenvolvimento da educação municipal as seguintes ações: a criação de salas de recursos multifuncionais conforme a demanda e fomentar a formação continuada de professores para a educação inclusiva nas escolas urbanas e do campo; promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras. Diante do exposto, depreende-se que o PMEJC deixa clara inserção das escolas do campo na política de formação continuada e a busca por inovações deve ser estimulada no contexto escolar, o que de certa forma já demonstra estar ocorrendo. No entanto, não houve menção assertiva dos pesquisados quanto à propositura de sugestões ou melhorias a serem ainda implementadas.

Alhures, projetou-se a análise política de cenário externo da rede municipal de ensino de Julio de Castilhos, onde foram identificadas as seguintes oportunidades e ameaças, elencadas no quadro 20, com base na conjuntura da rede e do plano de educação municipal.

Quadro 20 – Análise de cenário externo da rede municipal de ensino de Julio de Castilhos, quanto à política de formação continuada docente de escolas multisseriadas rurais, com base no PMEJC.

OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da educação através do PMEJC (2015-2025), com vigência de até 10 anos, com diretrizes e indicadores de suporte no cumprimento das estratégias educacionais nos diferentes segmentos; • Acompanhamento das políticas e ações educacionais facilitado por meio do PNE; • Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNC Formação de Professores), proposta pelo governo federal, poderá oportunizar mais recursos e novas perspectivas de temáticas formativas para os professores; • Recuperação econômica do país no período pós-pandemia, inclusive com a melhoria dos indicadores financeiros e de arrecadação para o município; • Ampliação e melhoria da formação inicial e permanente docente nas Instituições de Ensino Superior, que por meio da criação de cursos de educação do campo favorecem a redução de lacunas formativas sobre escolas rurais; • Possibilidade de escola(s) localizada(s) em áreas de assentamento rural receber(em) recursos também via captação por projetos na área de regularização fundiária e agricultura familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco tempo para cumprimento das metas estipuladas pelo PME (2015) e PNE quanto ao IDEB municipal e sua abordagem contributiva nas ações formativas docentes; • Mudanças de governos e/ou de titulares da pasta Educação; • Possíveis crises orçamentária e financeira em função da baixa atividade econômica do país; • Qualidade das estradas de acesso à escola sofre influencia das condições climáticas, que acaba por impactar no transporte escolar; • Possibilidade de preconceito social sobre alunos ou professores pelo fato de alguma(s) escola(s) estar inserida e atender ao público oriundo de assentamento rural; • Êxodo rural em comunidades onde a renda e o emprego são insuficientes para o sustento familiar no campo, principalmente nas localidades mais isoladas e pouco desenvolvidas, com baixa densidade populacional no município; • Concorrência nas escolas públicas rurais na atração de professores qualificados, principalmente com escolas urbanas da mesma rede e de outras redes de ensino, e até mesmo da rede privada.

Diante do exposto no quadro 20, é possível extrair algumas peculiaridades desta rede municipal de ensino. Observou-se que o PMEJC permitiu vislumbrar algumas oportunidades e ameaças bem específicas desta rede, se comparadas com as demais redes de ensino. Além das diferentes oportunidades e ameaças elencadas (comuns às redes de ensino), observou-se que pelo fato de haver escola multisseriada rural localizada em área de assentamento rural tal circunstância pode representar tanto uma oportunidade quanto uma ameaça. A oportunidade estaria ligada à possibilidade de o poder público local angariar

recursos para os referidos estabelecimentos via Ministério das Cidades e Ministério da Agricultura, através do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), já que uma área de assentamento possui peculiaridades de ocupação e zoneamento que podem estimular projetos de educação ambiental, do campo, cooperativismo e de produção agrícola familiar que, se bem elaborados, teriam prioridade na captação de recursos financeiros diante das diferentes esferas do poder público. No entanto, mesmo representando uma oportunidade singular, a localização da escola também representa uma ameaça, tanto pelo fato de que o cenário atual gerado pelos conflitos ideológicos partidários (conforme identificado em conversas com professores de escola multisseriada e citado indiretamente em linhas gerais de outras estratégias do PMEJC) a presença de assentamento rural acaba por, lamentavelmente (ainda nos dias atuais), causar alguma forma de preconceito velado dos munícipes em geral, com relação à população assentada, que mesmo regulamente corre risco de discriminação sócio-cultural.

Por isso, deve-se buscar atingir aquilo que preconiza Medauar (2010), o qual afirma que o agente público administrador deve identificar os pontos falhos (vulneráveis, de ineficiência ou baixa eficiência) e agir de forma ágil para garantir a eficiência estipulada pela Constituição de 1988, contrapondo-se à lentidão, ao descaso, à negligência e/ou omissão no percurso de sua ação e tomada de decisão, que podem acarretar prejuízo ao exercício da cidadania e direitos pelos administrados.

Diante desse cenário apresentado, recomenda-se que o poder público municipal ofereça, além das estratégias de ação já elencadas no PMEJC, políticas de segurança social e de desenvolvimento econômico e sustentável para as famílias assentadas, sob pena de a escola rural com classe multisseriada, incluindo seus atores institucionais (alunos, professores e funcionários), estarem sob risco de ameaça quanto à normalidade (das dimensões de eficiência) na consecução de seu trabalho e de suas tarefas diárias, já que todo e qualquer assentamento rural precisa ter bem claro e definido seu aceite social e ter referendado seu reconhecimento como parte da comunidade produtiva local do município, no qual a escola, como um ente que representa o Estado, pode ser o elo de ligação com a comunidade no alcance dos objetivos de desenvolvimento.

Segundo Rocha e Colares (2013), escolas rurais com classes multisseriadas são importantes mecanismos de escolarização dos moradores do meio rural, todavia precisam ser constantemente repensadas e, quando abarcarem populações vulneráveis, precisam também ser protegidas pelo Estado. Pois no caso em questão, ainda segundo as autoras, as representatividades identitárias da escola indicam que ela representa muitas vezes

a única forma de presença do Estado no campo, como forma de ação e proteção a sua comunidade interna e amparo à externa.

Por fim, pelo contexto apresentado, pode-se inferir que a escola multisseriada rural na rede de Julio de Castilhos pode representar, para crianças, jovens e adultos, um espaço educativo e de debate que se constitui como uma oportunidade viável de escolarização e inserção social, muitas vezes a única possibilidade de acesso à educação e de amparo pelo Estado, devendo o poder público potencializar a pujança da escola na dinâmica da comunidade em que está inserida (Freire, 2002; Hage, 2005; Freitas, 2005).

12.5 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE QUEVEDOS

A rede municipal de ensino de Quevedos possui em seu quadro 45 professores, lotados em 3 estabelecimentos escolares de educação básica, sendo todas qualificadas oficialmente como escolas rurais, nas quais existem alunos matriculados em classes multisseriadas. Salienta-se que todas as escolas participaram da pesquisa; e, a título de conhecimento, o município não possui escola estadual identificada como rural e com a presença de classe multisseriada.

De início, já se pode afirmar que a rede de Quevedos reflete a conclusão obtida por Druzian e Meurer (2013), uma vez que a multisseriação nas escolas rurais adentrou no século XXI sem ser extinta pelas novas formas de organização escolar propostas pelas políticas públicas educacionais, muitas vezes sugeridas pelos agentes públicos como políticas modernas e aparentemente sintonizadas com a evolução social e tecnológica, mas que na realidade pouco ou nada mudaram o cenário escolar nas comunidades rurais ao longo dos anos. Ou seja, a multisseriação ainda é uma realidade no ensino público brasileiro, sendo predominante em alguns casos, como o apresentado na rede municipal de Quevedos.

Dessa forma, o estudo segue com a avaliação do cenário interno da rede municipal de ensino de Quevedos, onde o quadro 21 apresenta os dados obtidos nas diferentes dimensões da eficiência.

Quadro 21 – Análise de cenário interno das escolas rede de Quevedos, por dimensões da eficiência quanto à formação continuada docente.

Dimensão	PONTOS FORTES	PONTOS A MELHORAR
Interação	<ul style="list-style-type: none"> 66,7% das escolas afirmam que todos os seus professores participaram de alguma ação de formação continuada proposta pela rede de ensino, com média de eficiência de 2,6 e desvio padrão de 0,57 	<ul style="list-style-type: none"> 66,7% das escolas pesquisadas declaram não saber avaliar se o PNAIC trouxe benefícios. Com a média de eficiência de 2,3 e desvio padrão 0,58 fica demonstrado que o PNAIC pode ter se mostrado ineficiente para algumas escolas multisseriadas rurais, devendo ser revisto este item no caso de novas parcerias do município com esse propósito; Necessidade de garantir que 100% dos professores participem de ações de formação continuada, conforme estipula o PMEQv; Apenas 33,3% dos estabelecimentos de ensino afirmam que seus professores participaram de alguma capacitação em área formativa ligada à realidade da escola rural multisseriada, dentro do escopo de outras capacitações. Ou seja, a maioria das formações foi de caráter generalista que pouco abordou a questão das escolas multisseriadas rurais.
Dedicação	<ul style="list-style-type: none"> 100% indica que os professores estavam motivados para a busca de capacitação no intuito de adquirir novo conhecimento ou necessidade de atualização. Houve a realização de formações continuadas de professores focadas exclusivamente em escolas multisseriadas rurais, em 66,7% das escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> Embora a maioria das escolas indique o contrário, cerca de 33,3% afirma que não houve cursos de capacitação docente com foco exclusivo na atuação em escolas multisseriadas. A média foi de 2,5, mas com desvio padrão de 1,22, o que pode revelar alguma ineficiência, pelo fato de alguma(s) escola(s) não ter conseguido oportunizar a participação de seus professores em formações focadas exclusivamente ao segmento das escolas multisseriadas rurais.
	<ul style="list-style-type: none"> A maioria das escolas respondeu que o tempo para participação e disponibilidade de horários 	<ul style="list-style-type: none"> Embora com média de eficiência igual a 2, houve pouca contribuição das formações

Recursos	<p>juntamente com a relação de afinidade da capacitação com a área de formação docente foram os fatores motivadores para a participação nas ações formativas;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grande parte das escolas (66,7%) revela uma ótima contribuição das capacitações à gestão e infraestrutura escolar 	<p>para a melhoria do IDEB escolar, levando em conta o desvio padrão de 1, que revela possibilidade de ineficiência quanto a esse quesito. Nas próximas formações ofertadas, recomenda-se incluir uma abordagem com aspectos da avaliação do IDEB numa proposta de discussão com os professores das escolas multisseriadas.</p>
Qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as escolas alegam que a rede ofereceu total suporte aos professores durante a pandemia; • Houve boa contribuição das ações formativas para as relações interpessoais e convívio social em 76,5% das escolas, com média de eficiência igual a 2,67 e desvio padrão de 0,57. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não foram identificados pontos a melhorar nessa dimensão.
Inovações	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação da didática à realidade escolar e comunitária e práticas de gestão escolar mais democráticas e inclusivas foram as inovações percebidas pelas escolas a partir das ações formativas propostas aos professores pela rede municipal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não foram identificados pontos a melhorar nessa dimensão.

A partir da análise extraída do quadro 21, nota-se que a rede municipal de Quevedos possui diversos pontos fortes, sendo poucos os pontos fracos. Nesse contexto, pode-se destacar, em termos de interação, a elevada participação de professores em ações de formação continuada propostas pela rede, sendo que todos os professores participaram em 66,7% das escolas. Já em relação à dedicação, verificou-se a elevada motivação docente para a busca de capacitação no intuito de aquisição de novos conhecimentos ou pela necessidade de atualização profissional. Em relação aos recursos, a ampla maioria respondeu que o tempo disponível e a afinidade com a área de formação foram aspectos decisivos para motivar a participação dos professores nas ações de formação. Quanto à dimensão da qualidade de vida no trabalho, todas as escolas informaram que a rede de ensino municipal prestou total suporte ou apoio aos professores durante a pandemia de Covid-19, além de que as ações de capacitação propostas pela rede renderam uma boa contribuição perceptível às relações

interpessoais e convívio social. Por fim, no que diz respeito às inovações, as escolas pesquisadas alegaram ter percebido inovações, advindas das formações continuadas ofertadas pela rede, referentes à adaptação da didática à realidade escolar e práticas de gestão escolar mais democráticas e inclusivas. Contudo, na dimensão inovação, não houve respostas assertivas complementares por parte dos pesquisados, de modo que não foi possível extrair maiores detalhes a cerca de inovações, melhorias ou recomendações a respeito.

Diante do quadro apresentado, pode-se inferir que os resultados da pesquisa, em relação aos pontos fortes da rede de ensino de Quevedos, contrariam em parte aquilo que alega a conclusão obtida por Moura e Santos (2011), os quais afirmam que as escolas rurais são “tratadas nas últimas décadas como uma ‘anomalia do sistema’, ‘uma praga que deveria ser exterminada’ para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, já que este modelo de organização escolar/curricular tem resistido”. Tal percepção, segundo os autores, vem sendo reafirmada ao longo do tempo, pelo poder público e sociedade, em função do baixo desempenho das escolas do campo e que este espaço é predominantemente composto por classes multisseriadas. No entanto, em Quevedos, não se observa tal visão de “anomalia do sistema”, pois os professores se apresentam bastante motivados e as formações propostas demonstram qualidade de vida e inovações no ambiente escolar. Porém, como bem observam os autores, o espaço da escola rural é predominantemente constituído por escolas com classes multisseriadas, o que foi confirmado na rede de Quevedos. Quanto ao baixo desempenho alegado pelos autores, a rede municipal alcançou IDEB com nota de 6,2 (acima de 6,0, que é a meta mínima), havendo em todas as escolas rurais a presença de classe multisseriada, o que de certa forma não confirma o mau desempenho geral desses estabelecimentos, conforme alegam os autores, pelo menos em relação ao IDEB, motivação docente e inovações.

Alhures, é importante ressaltar alguns pontos a melhorar. Primeiramente, embora a técnica matemática demonstre bom resultado quanto ao engajamento docente na participação em ações de formação continuada (66,7% das escolas alegam que todos os professores participaram de formação, com média de eficiência de 2,6 e desvio padrão de 0,57), 33,3% das escolas alegaram que alguns de seus professores não puderam participar de capacitação. Como já relatado, em termos estatísticos não haveria pontos a melhorar, porém o PMEQv prevê como meta que todos os professores da rede municipal tenham acesso e participem de ações de formação continuada conforme sua formação e demandas da rede de ensino até o prazo de 2025. Diante disso, observa-se que a rede de Quevedos ainda precisa empreender esforços para que todos os professores participem de alguma formação continuada proposta pela rede, de acordo como os termos e prazo estipulado no PMEQv.

Já em relação ao PNAIC, os resultados apontam para uma possibilidade de ineficiência quanto aos benefícios auferidos pelas formações oferecidas aos professores da rede, de modo que em novas parcerias sejam abordadas e exigidas metodologias e dinâmicas que abordem a temática das escolas rurais com classe multisseriada, que predominam na rede de Quevedos. Estes resultados quanto ao PNAIC tendem a convergir com aquilo que Santos (2017) alega, isto é, para o autor as ações de formação continuada promovidas pelo poder público não alcançam os resultados almejados, principalmente quando direcionadas a escolas do campo, como é o caso do PNAIC, que na sua concepção careceu de adequação de conteúdos às realidades escolares, tendo seus benefícios quase imperceptíveis.

De acordo com Maximiano (2019), um gestor eficiente é aquele que executa suas tarefas com maestria, buscando entregar o que foi solicitado sem retrabalhos, conforme padrões ou boas práticas, dentro das restrições acordadas, de forma a otimizar a aplicação dos recursos disponíveis. Ainda segundo o autor, a formação continuada do indivíduo e sua equipe é essencial para isso, mas também precisa estar adequada em seu propósito e contexto de atuação. Portanto, em relação à futuras parcerias que tenham como propósito a formação de professores, o gestor público deve observar a eficiência quanto aos resultados a serem buscados por meio da aplicação e disponibilidade dos recursos.

Outro aspecto a destacar como melhoria diz respeito ao fato de que, mesmo que a maioria das escolas tenha respondido que a rede ofertou formação com foco exclusivo na realidade da escola multisseriada rural, observa-se que 33,3% afirma que não houve cursos de capacitação docente com foco exclusivo na atuação em escolas multisseriadas, com média de 2,5, mas com desvio padrão de 1,22, o que pode demonstrar alguma ineficiência, pela necessidade de se ofertar mais formações direcionadas exclusivamente ao segmento das escolas multisseriadas rurais.

Embora com média de eficiência igual a 2, houve pouca contribuição das formações para a melhoria do IDEB escolar, levando em conta o desvio padrão de 1, que revela possibilidade de ineficiência quanto a esse quesito. Nesse sentido, observa-se que, mesmo que a rede municipal tenha auferido uma nota de 6,2 no IDEB, ainda há demanda para se tratar do assunto nas ações formativas propostas aos docentes da rede. Assim sendo, é preciso enfatizar aquilo que Freire (2001) traz em seu cerne teórico, ou seja, a melhoria da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. Uma vez que se algo aparenta satisfatório é por que ainda precisa ser melhorado, pois a manutenção do razoável é mais onerosa do que a sua conquista.

Em outra projeção, foi construída a análise política de cenário externo da rede municipal de ensino de Quevedos, onde foram elencadas as seguintes oportunidades e ameaças, discriminadas no quadro 22, com base na conjuntura da rede e do plano de educação municipal.

Quadro 22 – Análise de cenário externo da rede municipal de ensino de Quevedos, quanto à política de formação continuada docente de escolas multisseriadas rurais, com base no PMEQv.

OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da educação através do PMEQv (2015-2025), com vigência de até 10 anos, com diretrizes e indicadores de suporte no cumprimento das estratégias educacionais nos diferentes segmentos; • Acompanhamento das políticas e ações educacionais facilitado por meio do PNE; • Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNC Formação de Professores), proposta pelo governo federal, poderá oportunizar mais recursos e novas perspectivas de temáticas formativas para os professores; • Recuperação econômica do país no período pós-pandemia, inclusive com a melhoria dos indicadores financeiros e de arrecadação para o município de Dilermando de Aguiar; • Ampliação e melhoria da formação inicial e permanente docente nas Instituições de Ensino Superior, que por meio da criação de cursos de educação do campo favorecem a redução de lacunas formativas sobre escolas rurais; • Possibilidade das escolas possuírem maior atenção e coesão nas ações propostas pela rede, em função de apresentarem atributos similares: todas são consideradas oficialmente estabelecimentos rurais e possuem classe multisseriada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco tempo para cumprimento das metas estipuladas pelo PME (2015) e PNE quanto a participação de todos os professores em ações de formação continuada; • Mudanças de governos e/ou de titulares da pasta Educação; • Possíveis crises orçamentária e financeira em função da baixa atividade econômica do país; • Incentivo à formação permanente, com prioridade à pós-graduação (geralmente concentrada em outros municípios maiores), conforme estipula a meta do PME, pode acarretar em dificuldades na gestão de pessoal, devido a questões de afastamento temporário e consequente reposição de professores durante o ano letivo; • Êxodo rural em comunidades onde a renda e o emprego são insuficientes para o sustento familiar no campo, principalmente nas localidades mais isoladas e pouco desenvolvidas, com baixa densidade populacional no município; • Concorrência nas escolas públicas rurais na atração de professores qualificados, principalmente com escolas urbanas da mesma rede e de outras redes de ensino, e até mesmo da rede privada.

Como se depreende do quadro 22, a rede de Quevedos apresenta, como singularidade, a oportunidade de promover ações coesas e mais próximas da realidade escolar e docente no que diz respeito à oferta de formação continuada, já que todas as escolas da rede municipal são consideradas rurais e possuem alguma classe multisseriada.

No entanto, como ponto a melhorar, ainda haveria pouco tempo para a rede municipal viabilizar meios de garantir que todos os professores tenham participado de ações de formação continuada adequada à sua área de formação, dentro de seus contextos de atuação e demandas do sistema de ensino, conforme preconiza o PMEQv (2015-2025). Meirelles (2006) aponta que o gestor público não pode furtar-se ao princípio da eficiência, pois a própria Constituição Federal de 1988 apresenta exemplos de ações que levam na direção da eficiência, tais como: artigo 37, parágrafo 3º (garantia da avaliação dos serviços pelo cidadão, de forma periódica com vistas à qualidade dos serviços); artigo 39, parágrafo 2º (incentivo à capacitação de servidores e melhoria dos serviços) e parágrafo 7º (zelar pela qualidade e produtividade com racionalidade de recursos).

Diante dessa percepção, para garantir que todos os docentes das escolas multisseriadas rurais possam participar de ações de capacitação, Guidini (2013) afirma que relacionar políticas públicas, políticas educacionais e educação, no contexto brasileiro, pressupõe o conhecimento a respeito do que são políticas públicas em seus objetivos, agentes definidores e execução. Ainda conforme o autor, a formulação de políticas públicas e políticas educacionais, capazes de atingir o espaço da escola, visando à formação de professores, necessita de uma mudança em sua atual matriz cientificista de conhecimento, pois precisam considerar o fato de que a escola enquanto comunidade de aprendentes, e em suas características constituidoras, deve ser vista como fonte principal de formação permanente de professores e que abarcasse todo seu corpo docente, para que se agregam a outros conhecimentos e experiências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive nas universidades e formações pedagógicas propostas pelas redes de ensino no país.

Outro ponto a salientar diz respeito ao fato de o incentivo à formação permanente de professores em nível de pós-graduação, explicitamente trazido no PMEQv, resultar num problema de gestão de horário de pessoal e compatibilidade com demanda escolar, haja vista que ao mesmo tempo que é salutar estimular o docente a incrementar seu nível de qualificação formal também pode acarretar num conflito de interesse com a possibilidade de vários professores se sentirem motivados a estudarem e buscarem afastamento de suas atividades laborais nesse sentido.

Contudo, Saviani (2016) deixa claro que a formação continuada deve ter a escola como espaço de reflexão, permitindo, assim, articular melhor as condições de trabalho e tempo dos professores, pois ao poder público responsável cabe avaliar a presunção de que assumir uma orientação pedagógica na atividade educativa significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual, no interior da qual os educandos nasceram e permanecem inseridos. Ainda de acordo com o autor, isso importa em entender de forma profunda como nasceu a sociedade, como se encontra estruturada e o que ela espera como papel do Estado em termos de compromissos e responsabilidades.

12.6 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTA MARIA

Primeiramente, é preciso destacar que a rede municipal de Santa Maria possui 74 estabelecimentos de ensino, 882 professores ativos pertencentes ao quadro do magistério. Possui no cadastro oficial nove escolas multisseriadas rurais, mas os estabelecimentos que retornaram em tempo para esta pesquisa foram seis, as quais contam com 110 professores lotados nessas escolas participantes do estudo. Destaca-se que e o IDEB do município alcançou a nota 5,7. Na rede municipal de Santa Maria observa-se também que as escolas multisseriadas são uma realidade que perpassa o tempo e resiste a qualquer tamanho de rede de ensino, conforme mencionou Druzian e Meurer (2013).

Dessa forma, o estudo segue com a avaliação do cenário interno da rede municipal de ensino de Santa Maria, onde o quadro 23 apresenta os dados obtidos nas diferentes dimensões da eficiência.

Quadro 23 – Análise de cenário interno das escolas rede de Santa Maria, por dimensões da eficiência quanto à formação continuada docente.

Dimensão	PONTOS FORTES	PONTOS A MELHORAR
Interação	<ul style="list-style-type: none"> 66,7% das escolas afirmam que todos os professores do seu quadro docente participaram de alguma formação continuada proposta pela rede pública; 	<ul style="list-style-type: none"> Embora tenha alcançado um nível de eficiência com média 2, a participação docente no PNAIC apresentou uma provável oscilação em níveis de

	<ul style="list-style-type: none"> A maioria das ações formativas disponibilizadas aos docentes da escola abordou, direta ou indiretamente, áreas ligadas ao contexto da escola multisseriada rural 	<p>ineficiência, pelo desvio padrão de 1,26, que pode apontar no sentido de que alguma estratégia de estímulo à participação docente poderia ter sido melhor implementada pelo poder público.</p>
Dedicação	<ul style="list-style-type: none"> 50% das escolas alegaram que os professores, por iniciativa, participaram de capacitação motivados em adquirir novo conhecimento ou necessidade de atualização. 	<ul style="list-style-type: none"> Embora tenha sido apresentada como ponto forte, a motivação docente em participar de cursos de capacitação precisaria melhorar ainda mais, pois apresentou uma média de 2,2 e um desvio padrão e 1,23, o qual pode demonstrar um considerável desinteresse dos professores em participar de uma formação, isto é, seria importante o poder público criar um clima organizacional ou ambiente de relações mais propício à motivação que favoreça à capacitação docente; A média de 2,2 e o desvio padrão de 1,39 indicam que o poder público deixou de promover mais ações formativas com foco exclusivo na realidade da escola multisseriada rural.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> O tempo disponibilizado e a oferta de capacitações afins à área de formação foram os principais recursos motivadores, com respectivamente 83,3% e 66,7% das respostas; As formações propostas pela rede de ensino aos professores apresentaram boa contribuição à gestão e infraestrutura escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> Mesmo com média de eficiência em nível 2, a contribuição das formações ao IDEB apresentou desvio padrão de 0,98, que pode oscilar para um nível de ineficiência. Recomenda-se que as capacitações propostas pela rede venham abordar mais tópicos inerentes ao IDEB escolar
Qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> Todas as escolas alegam que as formações propostas pela rede de ensino aos professores contribuíram para a melhoria nas relações interpessoais e convívio social 	<ul style="list-style-type: none"> Apesar de apresentar média de 2,57, os desvio padrão de 0,79 indica uma possibilidade de variação a nível de ineficiência em relação ao suporte prestado pela de rede ensino durante a pandemia.

<p>Inovações</p>	<ul style="list-style-type: none"> Diversas inovações, nos mais variados campos de atuação docente, foram identificados nas escolas, a partir das formações oferecidas pela rede de ensino. 	<ul style="list-style-type: none"> Desatualização cadastral, junto ao sistema de gestão da rede de ensino, quanto à existência (ou não) de classe multisseriada na escola rural; Durante a pandemia, a internet foi um problema relatado numa situação, onde a escola alegou dificuldade no atendimento e suporte aos alunos, em função de problemas de conexão.
-------------------------	--	--

Diante do quadro 23, depreende-se que a rede municipal de Santa Maria possui pontos fortes em todas as dimensões da eficiência, ou seja, aspectos positivos que contribuem para a dinâmica da escola multisseriada rural. Pode-se destacar, nesse sentido, uma boa interação dos professores, sendo que todos mostraram estar integrados às formações propostas pela rede ensino, bem como participaram de alguma formação que tratou, de alguma forma, sobre o assunto escola multisseriada rural. Grande parte das escolas (50%) conseguiram perceber a dedicação de seus docentes, que se revelaram motivados em participar das formações propostas pela rede no intuito de buscar novos conhecimentos e/ou atualização profissional. O tempo disponibilizado e afinidade das capacitações com a área de atuação docente foram os principais recursos oferecidos pela rede, sendo que tais capacitações, em geral, apresentaram boa contribuição à gestão e infraestrutura escolar, bem como favoreceram para a melhoria das relações interpessoais e convívio social no ambiente escolar. Por fim, observa-se que diversas inovações para o contexto da escola puderam ser percebidas a partir das formações propostas pela rede de ensino aos professores, o que de certa forma permite concluir que há um ambiente de formação docente voltado à geração de inovação e de busca de melhoria da realidade escolar.

A partir disso, nota-se que alguns pontos fortes percebidos junto à rede de municipal de ensino de Santa Maria se contrapõem à conclusão obtida por Barros et al (2010), que alega o fato de que o professor de escola com classe multisseriada é prejudicado pela multiplicidade de funções que adquire na escola, as quais competem com o tempo necessário de preparo da aula e também inviabiliza a sua capacitação e aperfeiçoamento profissional de forma adequada às reais necessidades do próprio docente e de sua comunidade escolar. Portanto, na rede de Santa Maria, as escolas alegam que o tempo disponibilizado foi o principal recurso que motivou a participação docente em ações de formação continuada.

Somado a isso, o fato de a afinidade das capacitações com a formação dos professores ser um ponto positivo indica que a rede de ensino buscou alinhar as propostas de formação continuada com a área de formação ou atuação dos professores, de modo a contrariar os pressupostos trazidos pelo estudo de Militão (2012), pelo qual a autora afirma que os programas de formação continuada, em geral, têm sido implantados a partir do olhar apenas dos gestores governamentais, desconsiderando as reais necessidades formativas dos professores.

Contudo, pontos a melhorar também foram constatados na rede municipal de Santa Maria. As medidas de dispersão apontam no sentido de que o PNAIC poderia, pela rede de ensino, ter sido mais difundido entre os professores das escolas multisseriadas rurais, na época de sua execução. Uma parceria nesse sentido, entre poder público de diferentes esferas, poderia ter sido melhor incentivada e divulgada entre o quadro docente da rede de ensino, haja vista que recursos públicos são empreendidos a fim de possibilitar a formação continuada de professores, através de uma mobilização nacional de diversas instituições e profissionais que se colocam à disposição das redes de ensino locais para oferecer formação docente. Outro ponto a ser melhorado diz respeito ao fato de a dedicação dos professores em participar de cursos de formação que, embora tenha alcançado nível de eficiência, pode também oscilar a um nível de ineficiência, que provavelmente seja explicado pelo fato de que o poder público poderia ter ofertado mais ações formativas com foco exclusivo na realidade da escola multisseriada rural. Dessa forma, a escola alega que a dedicação na participação poderia ser ampliada, ao passo que mais formações focadas na realidade escolar poderiam ter sido ofertadas pela rede de ensino a fim de incentivar a participação dos professores. Esses resultados convergem parcialmente com aquilo verificado por Janata e Anhaia (2015), isto é, há falta de uma formação continuada específica dos professores de classes multisseriadas na maioria das redes de ensino brasileiras, com a carência de um material adequado e, principalmente, na ausência de infraestrutura para as capacitações.

Isso não significa que Santa Maria não atenda plenamente seus professores em relação à formação continuada e infraestrutura focadas na realidade da escola multisseriada rural, mas os dados apontam no sentido de que há possível demanda para mais ações formativas voltadas aos professores dessas escolas, com a proposição de estratégias de engajamento docente que contribuam para a dedicação dos professores nas capacitações ofertadas.

Somado a isso, as formações propostas precisariam abordar melhor tópicos do IDEB, para qualificar ainda mais a contribuição das ações formativas nesse índice avaliativo,

além de que o poder público deveria aumentar a possibilidade de acesso à internet às escolas rurais, visto que durante a pandemia algumas escolas relataram situações de dificuldade no suporte e atendimento dos alunos; de modo a demonstrar que a internet pode contribuir como meio de apoio e acolhimento da escola a seus respectivos alunos e comunidade na qual está inserida. Por fim, observou-se que, mesmo tendo sido um relato pontual apresentado por uma escola, a questão da situação cadastral dos estabelecimentos de ensino rural com classes multisseriadas precisaria ser revisto no sistema de gestão da rede de ensino, pois constavam nove estabelecimentos dessa natureza no cadastro municipal, na época de coleta de dados, e retornaram para esta pesquisa o total de seis estabelecimentos, sendo que desses seis um alegou não ter classes multisseriadas no último ano, de maneira a indicar que a dinâmica das escolas está à frente da metodologia de cadastro junto à rede de ensino. Destarte, seria importante o poder público buscar compreender tal situação vivenciada pelas escolas e tentar encontrar instrumentos de gestão que possam manter atualizados os dados cadastrais das referidas escolas, principalmente pelo fato de a rede municipal de Santa Maria ser de grande porte e apresentar várias escolas multisseriadas rurais, em comparação aos demais municípios vizinhos, o que de certa forma apresenta-se como um desafio do município manter atualizados os dados da sua rede municipal de ensino.

Diante da situação de pontos a melhorar, a rede de Santa Maria poderia adequar-se à situação constatada no estudo realizado por Rahman et al. (2019), o qual alega que a internet e a tecnologia da informação contribuem para a qualidade do trabalho e a satisfação do professor, e por isso precisam ser estimuladas nas ações de formação continuada a fim de impulsionar a motivação interna dos professores e assim proporcionar a satisfação com o trabalho, garantir maior qualidade ao desempenho da gestão e atividades escolares, e suporte ao atendimento das necessidades dos alunos. Em outras palavras, o autor aponta para o caminho do uso e emprego da tecnologia e internet na formação dos professores e no cotidiano escolar, a fim de estreitar os vínculos entre a rede de ensino e suas respectivas escolas e professores.

Ademais, em outra visão, projetou-se a análise política de cenário externo da rede municipal de ensino de Santa Maria, onde foram identificadas as seguintes oportunidades e ameaças, elencadas no quadro 24, com base na conjuntura da rede e do plano de educação municipal.

Quadro 24 – Análise de cenário externo da rede municipal de Santa Maria, quanto à política de formação continuada docente de escolas multisseriadas rurais, com base no PMESM.

OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da educação através do PME (2015), com vigência de até 10 anos, com diretrizes e indicadores de suporte no cumprimento das estratégias educacionais nos diferentes segmentos; • Acompanhamento das políticas e ações educacionais facilitado por meio do PNE; • Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNC Formação de Professores), proposta pelo governo federal, poderá oportunizar mais recursos e novas perspectivas de temáticas formativas para os professores; • Recuperação econômica do país no período pós-pandemia, inclusive com a melhoria dos indicadores financeiros e de arrecadação no estado do RS; • Possibilidade de parceria entre município e união, através de suas instituições, para a proposição de programas de formação continuada de professores; • Ampliação e melhoria da formação inicial e permanente docente nas Instituições de Ensino Superior, que por meio da criação de cursos de educação do campo favorecem a redução de lacunas formativas relativas à realidade das escolas rurais; • Previsão legal para parcerias público-privadas na execução das estratégias de ação de formação continuada docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco tempo para cumprimento das metas estipuladas pelo PME (2015) e PNE; • Mudanças de governos e/ou de titulares da pasta Educação; • Possíveis crises orçamentária e financeira em função da baixa atividade econômica do país; • Infraestrutura logística e de mobilidade, de competência estadual, que afeta a localização das escolas rurais municipais e conseqüentemente o deslocamento dos professores e alunos; • Grupos econômicos do agronegócio com proximidade e influência prejudiciais a algumas comunidades rurais de baixo poder aquisitivo ou em condições de vulnerabilidade social; • Êxodo rural em comunidades onde a renda e o emprego são insuficientes para o sustento familiar no campo, principalmente nos pequenos municípios, pouco desenvolvidos e com baixa densidade populacional na região; • Amplitude e tamanho da rede de escolas multisseriadas rurais no município, que dificulta a atualização cadastral; • Concorrência das escolas públicas rurais na atração de professores qualificados, principalmente com escolas urbanas da mesma rede e de outras redes de ensino, e até mesmo da rede privada.

Perante à análise trazida no quadro 24, é possível extrair algumas peculiaridades desta rede municipal de ensino. Observou-se que o PMESM permitiu vislumbrar algumas oportunidades e ameaças bem específicas desta rede, se comparadas com as demais redes de ensino. A amplitude da rede de Santa Maria é um desafio constante à

gestão municipal, tendo em vista que as escolas estão dispersas no território do município e os acessos são bastante dificultados, tendo em vista que necessitam de tráfego em vias de competência estadual que possuem déficit de pavimentação, nas quais o município possui não possui ingerência. Somado a isso,

Outrossim, o PMESM tem como estratégia proporcionar a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, em nível de pós-graduação, de pelo menos 50% do corpo docente até o fim deste plano, considerando as necessidades, responsabilidades e demandas dos sistemas de ensino. Também elenca como outra estratégia dimensionar a necessidade por formação continuada e a demanda por formação em nível de pós-graduação dos professores da rede pública de Santa Maria. Diante disso, observa-se que Santa Maria tem potencial de atendimento dessas estratégias, mas necessita criar meios para maior engajamento de seus docentes em relação à dedicação às formações propostas, com estratégias de estímulo à participação docente em programas interinstitucionais e ações de formação continuada ofertadas pela rede, inclusive oferecendo alternativas de que os professores possam participar de cursos de pós-graduação, superando as dificuldades de locomoção e tecnologias apresentadas pelo contexto das escolas multisseriadas rurais. Por isso, o investimento em tecnologias da informação e internet se mostra uma alternativa viável para a superação dos desafios de acessibilidade e participação dos professores em capacitações. Outro meio que pode colaborar nesse dimensionamento pode ser a oferta de transporte alternativo contratado (como carro executivo, por exemplo, já bastante usado por empresas a seus funcionários) a docentes das escolas multisseriadas rurais, para que consigam participar de cursos presenciais de pós-graduação ou outros de capacitação oferecidos na zona urbana.

Como a meta do PMESM é atingir pelo menos 50% dos professores ao final do plano e oferecer no mínimo 40 horas de formação anual a cada professor, criar mecanismos e alternativas de inclusão e participação docente nas ações formativas é uma forma de atendimento da eficiência pública, já imputada na Constituição Federal e ressaltada por diversos autores. Dentre eles, Moraes (2004) afirma que o princípio da eficiência é aquele que impõe ao poder público e seus agentes a persecução do bem comum, através do exercício de suas competências de maneira imparcial, transparente, participativa, eficaz, sem burocracia e sempre visando a qualidade, com a adoção de critérios legais e morais necessários para maior aproveitamento possível dos recursos públicos. Já Meirelles (2006) aponta que o gestor público não pode furtar-se ao princípio da eficiência, pois a própria Constituição Federal de 1988 apresenta exemplos de ações que levam na direção da eficiência.

Outras estratégias ligadas à formação continuada dos professores estão relacionadas à parceria com instituições de ensino superior, para a promoção conjunta de ações formativas. Contudo, conforme já mencionado anteriormente, assim como já ocorrido no PNAIC, é preciso criar estratégias de incentivo e divulgação precisa das ações promovidas nesse sentido, para que se alcance êxito nas parcerias interinstitucionais.

Por fim, é oportuno ressaltar que o PMESM prevê a parceria público-privada na promoção de estratégias de ação para a formação continuada de professores. Tal característica não foi identificada tão claramente nos PME's de outras redes municipais de ensino e nem no PEE, da rede estadual. Com isso, nota-se a uma preocupação peculiar de Santa Maria em dar segurança jurídica a parcerias com entidades privadas, a fim de evitar prejuízo na consecução de ações formativas elaboradas em regime de pactuação com o setor privado, de modo a aumentar ainda mais as oportunidades de capacitação docente e reduzir o risco de solução de continuidade dessas parcerias em função da falta de previsibilidade legal, já que o PMESM, assim como os demais PME's de outras redes de ensino é uma peça legal construída pelo Poder Executivo Municipal, editada e referendada pelo Poder Legislativo Municipal, nos quais cada rede de ensino está inserida, sendo a mesma metodologia adotada na esfera estadual.

Portanto, a rede de Santa Maria busca claramente alcançar aquilo previsto por Bresser Pereira (1998), o qual alega que a eficiência torna-se exigência legal em um sistema público que pretende buscar o desenvolvimento na sua plenitude, visto que cabe ao poder público buscar atender todas as demandas que lhe são apresentadas, devendo-as amparar dentro dos instrumentos legais.

12.7 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PEDRO DO SUL

A rede municipal de São Pedro do Sul é constituída nesta pesquisa pelas duas escolas em ambiente rural existentes no município, as quais possuem classes multisseriadas (pelo menos uma, em cada), com o total de 27 professores lotados nos referidos estabelecimentos de ensino. Salienta-se que, nesta rede municipal de ensino, alcançou-se 100% das escolas identificadas com classe multisseriada rural.

Por conseguinte, o estudo segue com a avaliação do cenário interno da rede de ensino municipal de São Pedro do Sul, onde o quadro 25 apresenta os dados obtidos nas diferentes dimensões da eficiência.

Quadro 25 – Análise de cenário interno das escolas rede de São Pedro do Sul, por dimensões da eficiência quanto à formação continuada docente.

Dimensão	PONTOS FORTES	PONTOS A MELHORAR
Interação	<ul style="list-style-type: none"> Embora apresente um desvio padrão de 0,57, a média de 2,3 e a moda no valor de 2 representam que as ações formativas propostas pela rede de ensino abordaram, com eficiência parcial, áreas de interesse indireto da escola multisseriada, mas também muito importantes, tais como formação em libras e educação inclusiva, alfabetização e linguagens, e utilização da internet em aula. 	<ul style="list-style-type: none"> A média de 2,5 aponta para eficiência parcial, mas o desvio padrão de 0,71 e o percentual de frequência de 50% das escolas, alegando que alguns professores não puderam participar de ações de formação continuada, indicam que não houve uma mobilização suficiente dos professores por parte da rede de ensino nesse sentido; Não foi possível observar uma avaliação adequada sobre a contribuição do PNAIC ao trabalho docente em 50% das escolas pesquisadas, o que de certa forma mostra a necessidade de o poder público estabelecer métricas ou formas de avaliação docente para as formações propostas pela rede.
Dedicação	<ul style="list-style-type: none"> Todas as escolas alegaram que seus professores buscaram capacitação motivados em adquirir novo conhecimento ou pela necessidade de atualização profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> Metade das escolas pesquisadas alegam que não houve capacitação docente com foco exclusivo na escola multisseriada rural, de modo a apresentar média de 1,5 (ineficiência, nesse quesito), com um elevado desvio padrão de 2,12, que pode demonstrar a necessidade premente de o poder público promover novas formações com foco exclusivo na realidade da escola multisseriada rural.
	<ul style="list-style-type: none"> O principal recurso que a rede empreendeu, para motivar a participação docente nas ações formativas, foi a oferta de capacitações com relação de afinidade com a área de formação 	

Recursos	<p>dos professores, em 66,7% das escolas pesquisadas;</p> <ul style="list-style-type: none"> Houve eficiência plena quanto à contribuição das ações formativas para a melhoria do IDEB, com todas as respostas indicando grau 3; Resultados idênticos em relação ao quesito IDEB também foram obtidos em relação à contribuição das formações para a melhoria da gestão e infraestrutura escolar, com 100% em grau 3. 	<ul style="list-style-type: none"> Não foram identificados pontos a melhorar nessa dimensão.
Qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> Todas as escolas alegaram ter recebido algum tipo de suporte ou apoio da rede municipal para superar dificuldades ocasionadas durante a pandemia de Covid 19. 	<ul style="list-style-type: none"> Embora tenha sido considerado um ponto forte, o suporte ou apoio da rede às escolas durante a pandemia também seria um ponto a melhorar, pois aponta para uma média de 2,5 mas com desvio padrão de 0,71, ou seja, tal oscilação indica uma necessidade de melhoria nesse sentido, visto que as demandas de apoio levantadas por cada escola tendem a ser peculiares e o poder público precisa prontificar ações customizadas para o atendimento dessas peculiaridades; A contribuição das capacitações para a melhoria das relações interpessoais e convívio social também apresentou elevada oscilação, com média de 2,5 e desvio padrão de 0,71, isto é, há uma lacuna que aponta na direção de que novas formações que abordem esse quesito sejam promovidas pela rede municipal.
Inovações	<ul style="list-style-type: none"> Todas as escolas alegam que foram perceptíveis inovações ligadas à adaptação da didática à realidade escolar e comunitária, a partir das capacitações ofertadas pela rede de ensino. Também foram observadas inovações referentes a práticas de gestão escolar mais democrática e 	<ul style="list-style-type: none"> Não foram identificados pontos a melhorar nessa dimensão.

	inclusiva (50% das escolas) e quanto a métodos lúdicos, tecnológicos ou artísticos de ministrar aulas (em outros 50% dos estabelecimentos escolares).	
--	---	--

Como produto de análise do quadro 25, pode-se inferir que a rede municipal de São Pedro do Sul possui pontos fortes em todas as dimensões da eficiência, ou seja, aspectos positivos que contribuem para a dinâmica da escola multisseriada rural. Pode-se enfatizar nesse sentido algumas unanimidades identificadas, tais como na dimensão dedicação, pelo fato de que, na visão de todas as escolas, os seus professores sentem-se motivados em participar de uma formação continuada com vistas a buscar novo conhecimento ou atualização profissional. Todas as escolas também alegam ter recebido algum tipo suporte ou apoio do poder público municipal durante a pandemia. Somado a isso, na integralidade das escolas foram observadas inovações relativas à adaptação da didática à realidade escolar e comunitária. Ressaltam-se também os recursos disponibilizados pela rede municipal, tendo como pontos fortes a oferta de capacitações com relação de afinidade à área de formação dos professores, em 66,7% das escolas pesquisadas; bem como a eficiência plena identificada por todas as escolas no que diz respeito à contribuição das ações formativas propostas pela rede para a melhoria do IDEB, gestão e infraestrutura escolar.

Como resultado extraído dos pontos fortes, é possível verificar que tais apontamentos positivos convergem com o estudo trazido por Macedo (2018), onde o mesmo alega que, mesmo diante das barreiras enfrentadas nas escolas multisseriadas, existem possibilidades que, tendo como cerne a valorização da diversidade, possibilitam ao professor realizar um trabalho significativo, inovador e contextualizado, que atenda às demandas educacionais.

No entanto, tais pontos positivos acabam por contrariar os pressupostos levantados pela pesquisa de Gonçalves e Hayashi (2016), as quais concluem como realidade da escola multisseriada rural o atributo evidenciado que o trabalho docente está engessado por determinações externas e por barreiras administrativas, inibindo novas reflexões, inovações e práticas que rompam com as lógicas tradicionais da seriação, permeadas de elementos excludentes.

Ademais, é importante ressaltar a ocorrência de diversos pontos a melhorar na rede municipal de São Pedro do Sul. A não participação de todos os docentes em ações de formação continuada é um fato que precisa de atenção da rede municipal, bem como a falta de uma avaliação adequada da contribuição do PNAIC ao trabalho dos professores, para que parcerias futuras idênticas ou semelhantes possam ser melhor aproveitadas pelos profissionais que atuam em classe multisseriadas em realidade rural. A conclusão obtida por Santos (2017) é ratificada nesse caso, uma vez que o autor alega que o PNAIC, em muitos casos identificados na sua concepção, carece de adequação de conteúdos às realidades escolares, tendo seus benefícios quase imperceptíveis. Ainda segundo o autor, soluções para esse problema estariam no incentivo ao engajamento dos professores alfabetizadores, com a promoção de estímulos à participação docente em ações de formação continuada; sendo, nesse caso, importante a rede de ensino liderar esta proposta e alinhar estratégias de incentivo.

Também há carência de capacitações com foco exclusivo no contexto multisseriado do campo, que pelos dados da pesquisa revela-se uma oportunidade de o poder público aprimorar seus esforços nesse sentido. Um estudo desenvolvido anteriormente, e com resultados parciais confirmados nesta pesquisa na rede de São Pedro do Sul, foi aquele realizado por Rodrigues (2009), que afirma não existir, na ampla maioria das redes de ensino, uma formação específica de professores para atuar na realidade de classes multisseriadas, ocasionando muitas vezes alguma dificuldade ao trabalho docente, principalmente, no início do exercício profissional, que só alcança um pouco mais de aprimoramento após algum tempo de prática e experiência. Outro estudo que pode ser confirmado com esta pesquisa foi aquele realizado por Dolwitsch e Gelocha (2015), as quais preconizam que é na convivência com os moradores do meio rural, com as famílias, com os alunos e suas realidades que o docente de escola multisseriada rural vem se constituindo professor, pois não há uma formação continuada exclusiva que atenda suas especificidades.

Outro ponto a destacar diz respeito ao fato de que as peculiaridades de cada estabelecimento de ensino requerem um olhar também peculiar pela rede municipal quanto ao suporte prestado na superação das dificuldades ocasionadas pela pandemia de Covid 19, devendo o poder público revisar quais métodos e ações foram empregados de forma padronizada nesse tempo a fim de apurar uma discussão para seu aperfeiçoamento de forma mais personalizada, e assim atender as demandas específicas de cada escola em situações futuras semelhantes. Mesmo que todos os estabelecimentos escolares, participantes da pesquisa, aleguem ter recebido algum tipo de suporte do poder público, as medidas de dispersão podem delinear para a concepção trazida por Souza et al (2016), os quais destacam

que apesar da relevância social, já comprovada em diferentes pesquisas, as escolas multisseriadas não estão recebendo a atenção necessária por parte do Estado, no atendimento de suas demandas. Também convergem nesse sentido os pressupostos de Rocha e Colares (2013), as quais constataram em sua pesquisa difíceis realidades no contexto escolar vivido por professores, alunos e comunidade, em diferentes escolas multisseriadas rurais.

Por fim, seria recomendado que a rede municipal direcionasse novos esforços para a promoção de formações que abarcassem aspectos ligados à temática relações interpessoais e convívio social, de modo a contribuir para a dimensão qualidade de vida no trabalho, conforme apurado na pesquisa, onde o desvio padrão obtido indica uma possibilidade de aprimoramento nessa direção. Conforme Saul e Saul (2016), estudos sobre formação continuada de professores sinalizam para a importância de os professores serem propositores dos programas de formação contínua, a partir das necessidades que apontam. Considera-se necessário, ainda segundo os autores, que a formação continuada esteja integrada a realidade da escola, proporcionando reflexões e diálogos que possam tecer relações do ensinar e aprender e se comunicar com a realidade dos sujeitos.

Alhures, com relação à análise política de cenário externo à rede municipal de ensino de São Pedro do Sul, foram identificadas as seguintes constatações a cerca das oportunidades e ameaças ao plano da educação municipal, elencadas no quadro 26.

Quadro 26 – Análise de cenário externo da rede municipal de São Pedro do Sul, quanto à política de formação continuada docente de escolas multisseriadas rurais, com base no PMESPS.

OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da educação através do PME (2015), com vigência de até 10 anos, com diretrizes e indicadores de suporte no cumprimento das estratégias educacionais nos diferentes segmentos; • Acompanhamento das políticas e ações educacionais facilitado por meio do PNE; • Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNC Formação de Professores), proposta pelo governo federal, poderá oportunizar mais recursos e novas perspectivas de temáticas formativas para os professores; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco tempo para cumprimento das metas estipuladas pelo PME (2015) e PNE; • Mudanças de governos e/ou de titulares da pasta Educação; • Possíveis crises orçamentária e financeira em função da baixa atividade econômica do país; • Infraestrutura logística e de mobilidade, de competência estadual, que afeta a localização das escolas rurais municipais e consequentemente o deslocamento dos professores e alunos; • Êxodo rural significativo em comunidades onde a renda e o emprego são insuficientes

<ul style="list-style-type: none"> • Recuperação econômica do país no período pós-pandemia, inclusive com a melhoria dos indicadores financeiros e de arrecadação no estado do RS; • Possibilidade de parceria entre município e união, através de suas instituições, para a proposição de programas de formação continuada de professores; • Ampliação e melhoria da formação inicial e permanente docente nas Instituições de Ensino Superior, que por meio da criação de cursos de educação do campo favorecem a redução de lacunas formativas relativas à realidade das escolas rurais; • Previsão legal para parcerias público-privadas na execução das estratégias de ação de formação continuada docente. 	<p>para o sustento familiar no campo, principalmente nos pequenos municípios, pouco desenvolvidos e com baixa densidade populacional na região;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Limitações orçamentária e econômica do município, as quais afetam o interesse de alunos e comunidades na permanência no campo e contribuem para a formação de áreas periféricas urbanas; • Concorrência das escolas públicas rurais na atração de professores qualificados, principalmente com escolas urbanas da mesma rede e de outras redes de ensino, e até mesmo da rede privada.
--	---

Como nota-se do quadro 26, a rede de São Pedro do Sul apresenta uma peculiaridade como ameaça, em relação às demais redes de ensino. Limitações orçamentária e econômica do município, previstas no PMESPS (2015-2025), se apresentam como um dos desafios a serem vencidos pela rede municipal, visto que afetam o interesse de alunos e comunidades na permanência no campo e contribuem para a formação de áreas periféricas na zona urbana. De certa forma, tal projeção de ameaça pode incorrer num futuro processo de desinvestimento nas escolas multisseriadas rurais, bem como nos seus profissionais e estrutura de acolhimento, visto que a comunidade de abrangência escolar tende a se tornar cada vez menor.

Ao que se percebe, há uma preocupação no PMESPS com uma questão concomitantemente estrutural e conjuntural, visto que a situação orçamentária tende a ser mais dependente do panorama de conjuntura política de investimentos (nas diferentes esferas), ao passo que a situação econômica tende a ser mais estrutural, visto que a atividade econômica gerada pela agricultura, indústria e comércio, com suas respectivas condições de operacionalização, revelam a capacidade do município em atrair mais empreendedores e organizar um melhor povoamento territorial. Diante disso, infere-se que cenário educacional de São Pedro do Sul projeta influências da questão orçamentário-econômica na mobilidade dos municípios rurais para o meio urbano, e assim acaba por impactar na viabilidade das

escolas multisseriadas rurais e o consequente investimento em qualificação e capacitação de pessoal lotado nesses estabelecimentos.

O relatório do Banco Mundial (2017) indica que o desempenho de pilares macroeconômicos, e também microeconômicos, requerem uma vinculação mediada entre o conhecimento, a política e o mercado. Logo, como em GHEDIN (2012), a atual conjuntura mostra que o mercado atribui ao Estado a responsabilidade de disseminar uma educação técnica voltada ao desenvolvimento nacional.

No entanto, é preciso atentar para aquilo que preconiza Habermas (1975), ou seja, quando a promoção de políticas públicas visa eliminar disfunções econômicas e evitar os riscos para as operações financeiras, acaba por focar apenas na solução de questões técnicas de mercado, e deixa de realizar o alcance de objetivos práticos, que atendam ao interesse social, em especial daqueles que mais precisam.

Além disso, assim como a meta 15 estabelece que o quadro docente tenha formação superior na sua área de atuação, a meta 16 do PMESPS estipula que até o fim do prazo definido pelo plano pelo menos 50% dos professores tenham curso de pós-graduação em sua área de atuação, bem como tenham acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos existentes dos diferentes sistemas de ensino. Essa definição política, além de depender de questões orçamentário-econômicas já explanadas anteriormente, pode encontrar outra dificuldade na sua consecução, pois, na análise interna, a dimensão interação elucidou que 50% das escolas pesquisadas informaram que alguns professores não puderam participar de ações de formação continuada, de modo a sinalizar que não houve uma mobilização suficiente dos professores por parte da rede de ensino nesse sentido. Como o prazo final do plano é até 2025, já se observa como ameaça no cenário externo o pouco tempo para o alcance da meta, sendo para isso fundamental que a rede buscasse imediatamente por métodos e/ou estratégias de promover ações formativas aos professores e ampliar a divulgação e engajamento docente para uma significativa participação nas formações propostas. Inclui-se, nesse íterim, a formação superior a todos os professores, a formação de pós-graduação a pelo menos 50% do quadro docente e a capacitação de todos os professores até o prazo estipulado.

Somado a isso, nota-se que nas metas 15 e 16 do PMESPS (2015-2025), referentes ao termo formação de professores há um foco das metas ligadas à formação continuada de professores apenas na qualificação em termos de graduação e pós-graduação, sem haver abertamente outra meta que abarque o papel da rede municipal de ensino quanto à oferta de ações formativas, embora as metas 15 e 16 tragam em seu mote algumas

estratégias de estímulo à participação docente em capacitações e meios de formação integrados à rede de ensino municipal. Assim sendo, seria importante que o poder público reveja suas metas quanto à formação continuada de professores, a fim de tornar clara a importância da formação docente para além da graduação e pós-graduação, trazendo para a rede municipal, de forma cristalina e inquestionável, o seu compromisso com a continuidade da qualificação e formação dos professores.

Por fim, seria importante a rede municipal buscar um diagnóstico mais realístico e tomar medidas no sentido de estender as políticas públicas de atendimento às comunidades rurais que fazem uso da escola multisseriada. Em Batalha (2017), pela análise de histórias de vida de diferentes docentes e contextos da educação rural, a pesquisadora constatou em seu estudo a necessidade de novos olhares para a formação de professores de classes multisseriadas, voltados à relaboração de currículo e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, a fim de que possam apresentar maior vinculação com a identidade rural dos estudantes e sejam mais significativas e articuladas com princípios de uma educação emancipatória.

12.8 REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SILVEIRA MARTINS

A rede municipal de ensino de Silveira Martins possui em seu quadro 21 professores, lotados em um estabelecimento escolar de educação básica, qualificado oficialmente como escola rural, na qual existem alunos matriculados em classes multisseriadas. Salienta-se que, a título de conhecimento, o município não possui escola estadual identificada como rural e com a presença de classe multisseriada. Destaca-se que o IDEB anos iniciais da rede municipal alcançou a nota 4,8.

Destarte, o estudo segue com a avaliação do cenário interno da rede municipal de ensino de Silveira Martins, em que o quadro 27 apresenta os dados obtidos nas diferentes dimensões da eficiência.

Quadro 27 – Análise de cenário interno das escolas da rede de Silveira Martins, por dimensões da eficiência quanto à formação continuada docente.

Dimensão	PONTOS FORTES	PONTOS A MELHORAR
Interação	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as escolas alegam que a totalidade de seus professores participaram de ações formativas propostas pela rede pública nos últimos dois anos; • 100% dos estabelecimentos escolares afirmam que houve participação de professores no PNAIC e a formação oferecida aos professores foi adequada à realidade da escola multisseriada rural; • A totalidade de escolas indica que as ações de formação continuada oferecidas aos professores abarcaram alguma área de interesse à realidade da escola, tais como capacitação para uso de tecnologias digitais e a formação para reconhecimento de área Geoparque. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não foram identificados pontos a melhorar nessa dimensão.
Dedicação	<ul style="list-style-type: none"> • Parte dos professores (50%) indica ter buscado alguma capacitação no intuito de adquirir novo conhecimento ou atualização profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • 50% das escolas alegam que parte de seus professores buscaram por capacitação no intuito de ascender na carreira ou por obrigação. Embora o resultado tenha incorrido numa média de eficiência parcial de valor 2, o desvio padrão de 0,71 pode refletir a existência de um ambiente escolar que necessite de maior empenho motivacional, prestado pelo poder público ao seu corpo docente, pois, ao que parece, parcela considerável de professores está buscando aperfeiçoamento com vistas ao seu próprio interesse, sem incluir o interesse de crescimento intelectual ou de aperfeiçoamento para o trabalho; • Todos os estabelecimentos de ensino afirmam que não houve formação docente

		com temática desenvolvida exclusivamente para o contexto da escola multisseriada rural. Isto é, pode ser que haja uma contribuição para o potencial motivacional dos professores quando as formações propostas pela rede sejam condizentes com a realidade escolar.
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as escolas apontam que as capacitações propostas pela rede de ensino aos professores apresentaram ótima contribuição à gestão e infraestrutura escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não foram identificados recursos, oferecidos pela rede de ensino, que estimulassem a participação de professores em ações de formação continuada, o que de certa forma ratifica o baixo potencial motivacional dos docentes no ambiente escolar; • Todas as escolas afirmam que as ações formativas propostas aos professores apresentaram pouca contribuição ao IDEB escolar. Isso indica que novas capacitações que possam suprir essa lacuna sejam promovidas pelo poder público.
Qualidade de vida	<ul style="list-style-type: none"> • 100% dos estabelecimentos escolares afirmam que o poder público prestou suporte às escolas através de capacitações voltadas à superação das dificuldades ocasionadas pela pandemia de Covid19; • Também houve boa contribuição das ações formativas às relações interpessoais e convívio social, conforme alega 100% das escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não foram identificados pontos a melhorar nessa dimensão.
Inovações	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os estabelecimentos de ensino afirmam que houve inovações percebidas no ambiente escolar a partir das capacitações ofertadas aos professores pela rede de ensino, sendo todas relacionadas à adaptação da didática à realidade escolar e comunitária. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não foram identificados pontos a melhorar nessa dimensão.

À frente do exposto no quadro 27, depreende-se que a rede municipal de Silveira Martins possui pontos positivos a seu favor, que contribuem para a dinâmica da escola multisseriada rural. Pode-se destacar, nesse contexto, a dimensão interação em que é possível observar que todos os professores participaram de ações formativas propostas pela rede pública, além de que a(s) escola(s) participante(s) relata(m) que houve a participação de professores no PNAIC, sendo que a formação proposta foi adequada ao contexto da escola multisseriada rural, bem como o fato de que a rede municipal ofertou capacitações que, mesmo sendo generalistas, acabaram por abordar, em algum momento, áreas relacionadas à dinâmica das escolas multisseriadas rurais, tais como uso e aplicação de tecnologias digitais e Geoparque. Tal apontamento confirma o pressuposto trazido no estudo de Rahman et al. (2019), o qual constatou em sua pesquisa internacional que os níveis de qualidade do trabalho docente no campo, nos últimos anos, se tornou mais qualificado com o desenvolvimento de formações continuadas voltadas ao uso de sistemas ou aplicativos informatizados de apoio ao ensino de sala de aula. Com isso, segundo o autor, busca-se a aproximação da escola do campo com as exigências de uma nova sociedade atual, mais interligada e conectada tecnologicamente nos diferentes segmentos.

A questão de referência ao termo Geoparque, aqui apresentada, denota uma peculiaridade em que está inserida a rede municipal de ensino de Silveira Martins. A questão é relativa a uma iniciativa do Consórcio de Desenvolvimento Sustentável da Quarta Colônia (Condesus) e da (UFSM), que abarca nove municípios da região da Quarta Colônia de Imigração Italiana no estado do Rio Grande do Sul, dentre eles Silveira Martins. Atualmente, a iniciativa já possui uma trajetória de singularidade geológica regional e, principalmente, interesse da comunidade acadêmica da UFSM e da gestão do Condesus Quarta Colônia em contribuir com a população desses municípios, na construção de tal estratégia de desenvolvimento endógeno regional. A intenção é implementar e coordenar uma proposta de geoparque no território da Quarta Colônia, visando novas alternativas para a economia regional, de forma sustentável, por meio da conservação do patrimônio natural e cultural, da educação para o meio ambiente, incentivo à geração de renda e ao turismo rural e ecológico. Diante disso, observa-se que essa especificidade geológica que caracteriza o espaço territorial da cidade de Silveira Martins está sendo explorada, de certa forma, para fins didáticos e formativos dos professores da rede municipal, os quais podem ser agentes de estímulo às populações em que atuam, nas diferentes alternativas de desenvolvimento da economia local, conforme prevê a iniciativa Geoparque. Sem embargo, apesar de atender a uma especificidade do município ligada a seu território, a formação de professores referente a

Geoparque parece não refletir necessariamente uma característica peculiar inerente à realidade da escola multisseriada rural, e sim o interesse do poder público local em fomentar tal iniciativa de forma mais uniforme na sua população rural.

Ademais, é possível também ventilar como ponderação positiva o fato de que, na dimensão recursos, todas as escolas apontam que as capacitações propostas pela rede de ensino aos professores apresentaram ótima contribuição à gestão e infraestrutura escolar; na dimensão recursos, 100% dos estabelecimentos escolares afirmam que o poder público prestou suporte às escolas através de capacitações voltadas à superação das dificuldades ocasionadas pela pandemia de Covid19. Já na qualidade de vida, também houve boa contribuição das ações formativas às relações interpessoais e convívio social. Por fim, na dimensão inovações, todos os estabelecimentos de ensino afirmam que houve inovações percebidas no ambiente escolar a partir das capacitações ofertadas aos professores pela rede de ensino, sendo todas relacionadas à adaptação da didática à realidade escolar e comunitária. Dessa forma, infere-se que os apontamentos positivos convergem com o estudo trazido por Macedo (2018), o qual alega que, mesmo diante das barreiras enfrentadas nas escolas multisseriadas, existem realidades escolares que possibilitam ao professor realizar um trabalho significativo, inovador e contextualizado, que atenda às demandas educacionais e da comunidade escolar.

Contudo, apesar dos diversos pontos positivos, observa-se também alguns pontos de melhoria na rede municipal de ensino de Silveira Martins. O potencial motivacional do corpo docente no ambiente escolar demonstra estar aquém do seu melhor, uma vez que 50% das escolas alegam que parte de seus professores buscaram por capacitação no intuito de ascender na carreira ou por obrigação, isto é, parcela considerável de professores está buscando aperfeiçoamento com vistas ao seu próprio interesse, sem incluir o interesse de crescimento intelectual ou de aperfeiçoamento para o trabalho. A motivação no trabalho é um dos fatores propulsores para a dedicação e desempenho exitoso nas atividades e objetivos propostos, mas parte considerável do corpo docente da respectiva rede pública aponta para a necessidade de melhoria nesse sentido, que pode ser alcançada com programas ou iniciativas de melhoria do clima organizacional, maior engajamento com a gestão escolar e secretaria municipal com os professores, dentre outros.

Outro ponto de melhoria diz respeito está relacionada à falta de formação continuada com foco exclusivo na escola multisseriada rural. Apesar de haver formação voltada à iniciativa Geoparque, o que de certa é vista como um ponto positivo pois os objetivos da iniciativa possuem forte vínculo com os atributos potenciais da zona rural do

município, a pesquisa indica que as escolas consideram não terem sido tratadas as peculiaridades da realidade escolar multisseriada do campo em uma formação mais específica proposta pela rede pública.

Tal perspectiva ratifica o cenário identificado por Militão (2012), a qual alega sobre o fato de que os programas de formação continuada, em geral, têm sido implantados a partir do olhar apenas dos gestores governamentais, desconsiderando as reais necessidades formativas dos professores da escola do campo, sendo que uma formação só pode ser de fato efetivada quando os professores passarem a ser proponentes e agentes das transformações a partir do contexto em que estão inseridos. Também nessa ótica, os resultados da pesquisa em Silveira Martins convergem com a conclusão obtida por Saul e Saul (2016), os quais afirmam que estudos já realizados sobre formação continuada de professores sinalizam para a importância de os professores serem propositores dos programas de formação contínua, a partir das necessidades que apontam. Considera-se necessário, ainda segundo os autores, que a formação continuada esteja integrada a realidade da escola, proporcionando reflexões e diálogos que possam tecer relações do ensinar e aprender com a realidade dos sujeitos.

Somado a isso, não foram identificados recursos, oferecidos pela rede de ensino, que estimulasse a participação de professores em ações de formação continuada, o que de certa forma ratifica o baixo potencial motivacional dos docentes no ambiente escolar. Chama a atenção nesse sentido, que a rede de Silveira Martins foi a única em que não foram identificados recursos oferecidos pela rede a fim de estimular à participação docente em ações formativas. Até mesmo para o IDEB escolar, as formações propostas pela rede apresentaram pouca contribuição. Nem mesmo o tempo e/ou relação de afinidade das capacitações com a formação inicial dos professores foram identificados como um recurso oferecido pela rede aos professores. Logo, em um panorama geral, a rede de Silveira Martins demonstra estar deixando com sobrecarga de trabalho parte de seus professores, os quais não conseguem elevar seu potencial motivacional haja vista a uma possível falta de tempo, transporte ou outros recursos de trabalho. A multiplicidade de funções que o professor adquire é vista como negativa por Barros et. al (2010), pois compete com o tempo necessário de preparo da aula e também inviabiliza a sua capacitação e aperfeiçoamento profissional.

O PMESvM (2014-2024) prevê que a rede municipal venha a garantir 1/3 da carga horária de 20 horas/semanais dos professores para atividades de planejamento e organização de material didático-pedagógico. Além disso, a rede deve oferecer material de suporte didático para o professor como subsídio a qualificação de seu trabalho e/ou facilitar a

aquisição dos mesmos através de programa de incentivo; estimular o acesso docente a portais eletrônicos que subsidiem a atuação na educação básica e disponibilizem gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares. Diante desse quadro, nota-se um provável desafio a ser superado pelo município, tendo em vista que a escola alega que não identificou recursos de incentivo à participação docente em ações de formação continuada, nem mesmo o tempo para participação foi citado (ou lembrado) como recurso oferecido pela rede municipal.

Enfim, seria recomendado que a rede pública de Silveira Martins observa-se os pressupostos de Guidini (2013), a qual preconiza que a formulação de políticas públicas e políticas educacionais, capazes de atingir o espaço da escola, visando à formação de professores, necessita de uma mudança em sua atual matriz cientificista de conhecimento, pois precisam considerar o fato de que a escola enquanto comunidade de aprendentes, e em suas características constituidoras, deve ser vista como fonte principal de formação permanente de professores, que se agregam a outros conhecimentos existentes e experiências adquiridas fora do ambiente escolar.

Ademais, em outra visão, projetou-se a análise política de cenário externo da rede municipal de ensino de Silveira Martins, onde foram identificadas as seguintes oportunidades e ameaças, elencadas no quadro 28, com base na conjuntura da rede e do plano de educação municipal.

Quadro 28 – Análise de cenário externo da rede municipal de Silveira Martins, quanto à política de formação continuada docente de escolas multisseriadas rurais, com base no PMESvM.

OPORTUNIDADES	AMEAÇAS
<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento da educação através do PME (2015), com vigência de até 10 anos, com diretrizes e indicadores de suporte no cumprimento das estratégias educacionais nos diferentes segmentos; • Acompanhamento das políticas e ações educacionais facilitado por meio do PNE; • Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica (BNC Formação de Professores), proposta pelo governo federal, poderá oportunizar mais recursos e novas perspectivas de temáticas formativas para os professores; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco tempo para cumprimento das metas estipuladas pelo PME (2015) e PNE; • Mudanças de governos e/ou de titulares da pasta Educação; • Possíveis crises orçamentária e financeira em função da baixa atividade econômica do país; • Infraestrutura logística e de mobilidade, de competência estadual, que afeta a localização da escola rural municipal e consequentemente o deslocamento dos professores e alunos; • Êxodo rural significativo em comunidades onde a renda e o emprego são insuficientes

<ul style="list-style-type: none"> • Recuperação econômica do país no período pós-pandemia, inclusive com a melhoria dos indicadores financeiros e de arrecadação no estado do RS; • Possibilidade de parceria entre município e união, através de suas instituições, para a proposição de programas de formação continuada de professores; • Ampliação e melhoria da formação inicial e permanente docente nas Instituições de Ensino Superior, que por meio da criação de cursos de educação do campo favorecem a redução de lacunas formativas relativas à realidade das escolas rurais; • Parceria intermunicipal e interinstitucional na iniciativa Geoparque, para a promoção de formação continuada de professores. 	<p>para o sustento familiar no campo, principalmente nos pequenos municípios, pouco desenvolvidos e com baixa densidade populacional na região;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concorrência das escolas públicas rurais na atração de professores qualificados, principalmente com escolas urbanas da mesma rede e de outras redes de ensino, e até mesmo da rede privada.
--	---

Como se depreende do quadro 28, a rede de Silveira Martins apresenta, como singularidade, a oportunidade de promover oferta de formação continuada de professores através da iniciativa Geoparque, que por ser uma parceria interinstitucional e intermunicipal, pode canalizar recursos oriundo de diferentes fontes governamentais para a formação de quadro de pessoal capacitado no tema, que permitiria uma ampliação de possibilidades com abordagem temática ligada ao contexto da escola multisseriada rural. Com isso, pode-se vislumbrar um cenário mais propício à superação de limitações financeiras e orçamentárias de competência do próprio município.

No entanto, como ponto a melhorar, conforme preconiza o PMSvM (2014-2024), o município precisaria criar um ambiente propício para consolidar sua Política de Formação de Professores da Educação Básica, a fim de garantir a redução de carga horária remunerada ao professor como incentivo para cursos de pós-graduação que tenham afinidade com sua área de atuação, além de tempo para eventuais participações em diferentes ações de formação continuada. Não é possível categoricamente afirmar que os professores estão sem tempo para atuação em ações formativas, pois os resultados apontam no sentido de que todos os professores participaram de ações formativas, porém o cenário relativo ao potencial motivacional docente se mostra aquém de seu melhor, e aponta para a direção de que recursos suficientes sejam oferecidos ao corpo docente municipal, a fim de que possam ser

perceptíveis ao corpo docente, e diante disso possam contribuir para o efetivo estímulo à participação docente em ações de capacitação.

Nesse sentido, Meirelles (2006) aponta que o gestor público não pode furtar-se ao princípio da eficiência, pois a própria Constituição Federal de 1988 apresenta exemplos de ações que levam na direção da eficiência, tais como: artigo 39, parágrafo 2º (incentivo à capacitação de servidores e melhoria dos serviços) e parágrafo 7º (zelar pela qualidade e produtividade com racionalidade de recursos). Logo, o município precisa se valer das parcerias intermunicipais e interinstitucionais a que tem direito legal para promover a eficiência nas dimensões da dedicação e recursos oferecidos aos professores.

Diante disso, é importante ressaltar que o PMESvM é o único, dentre aos PME's das demais redes públicas participantes desta pesquisa, que iniciou vigência em 2014 e possui término em 2024, mas o cenário apresentado no quadro 20, na dimensão interação, mostra que a rede pública logrou êxito na mobilização de todos os seus professores para a participação de em ações de formação continuada até o fim do referido plano. Ou seja, conforme prevê o PMESvM, a rede de Silveira Martins conseguiu garantir a todos(as) os(as) professores da educação básica ações de formação continuada, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Claramente, algumas ponderações podem ser bastante questionáveis, como por exemplo, a rede municipal não ofertou capacitações aos docentes com foco exclusivo na realidade da escola rural, mas, ao que foi possível deprender de uma análise geral integrada, o município conseguiu tratar de áreas de estudo inerentes ao contexto rural e multisseriado em outras ações formativas de caráter amplo ou generalista, isto é, foi possível abordar a temática da escola multisseriada rural dentro de formações com outros conteúdos diversos.

13 SINOPSE DA PERSPECTIVA POLÍTICA

A partir deste momento, após efetuar uma avaliação pormenorizada individual de cada rede de ensino, busca-se sintetizar os principais tópicos que caracterizam o panorama da política de formação continuada de professores, com base nas dimensões da eficiência e nos planos estadual ou municipal de educação de cada rede de ensino. Portanto, será apurada uma sinopse da perspectiva política na mesma sequência das redes de ensino

avaliadas no tópico anterior, ou seja, primeiramente pela rede Estadual RS e segue, posteriormente, pelas redes municipais de Cacequi, Dilermando de Aguiar, Júlio de Castilhos, Quevedos, Santa Maria, São Pedro do Sul e Silveira Martins.

Inicialmente, a rede Estadual RS, mesmo apresentando pontos fortes em todas as dimensões da eficiência, também apresenta pontos a melhorar na totalidade das referidas dimensões, conforme se apresenta na avaliação do cenário interno da rede estadual. A participação de professores em ações formativas e o percentual de participação docente no PNAIC foram os principais pontos fortes da dimensão Interação; no entanto ainda seria preciso ampliar a participação docente em parcerias do tipo PNAIC, já que aproximadamente 23,5% das escolas alegam não saber se houve contribuição do PNAIC às escolas e outros 17,6% afirmam que o PNAIC não contribuiu para a realidade da escola multisseriada rural, bem como a possibilidade de mais áreas temáticas que abordem o tema classes multisseriadas durante as formações generalistas propostas aos professores. Já a dimensão Dedicção, embora tenha revelado uma expressiva motivação docente na busca por capacitação no intuito de almejar mais conhecimento ou atualização profissional, mostra-se evidente a demanda por mais ações formativas com foco exclusivo na escola multisseriada e do campo, a fim de se alcançar nível de eficiência, já que os resultados apontam para ineficiência nesse quesito. Quanto à dimensão Recursos, em outro ponto também foi indicada uma ineficiência, já que a oferta de tempo, a correlação das capacitações com a temática multisseriada, tecnologias e transporte se mostraram como recursos insuficientes para os professores, além de que, embora tenha sido observada uma avaliação positiva das ações formativas para a gestão e infraestrutura escolar, há espaço para se melhorar a contribuição das formações para a questão do IDEB escolar. Para a dimensão Qualidade de Vida no Trabalho, mesmo tendo sido identificado o apoio da rede pública às escolas e seus respectivos professores durante a pandemia, e pelo fato das capacitações propostas contribuírem para as relações interpessoais e convívio social, houve escolas indígenas e do campo que sentiram a necessidade de maior amparo da rede quanto ao suporte na prática pedagógica, de modo a haver uma necessidade de atenção especial a esse tipo de estabelecimento escolar. Por fim, a dimensão Inovações trouxe diferentes ações inovadoras derivadas das ações de formação continuada propostas pela rede de ensino, porém ratificando a necessidade de um olhar peculiar sobre questão de sobrecarga de tempo no trabalho de professores em algumas escolas e sobre as escolas indígenas do campo, visto que há demanda para inovações nesse sentido.

Alhures, numa avaliação do cenário externo, observou-se como diversas oportunidades e ameaças, mas precisa avançar quanto no que diz respeito à oferta de

formação continuada adequada aos professores que atuam em escolas do campo e indígenas, principalmente para lograr êxito no alcance da meta estipulada no seu próprio PEE (2015), de abarcar 100% do quadro docente com oferta de formação permanente até o ano de 2024, o PNE também determina metas aos entes federados, para serem cumpridas até o ano de 2024, dentre as quais se destaca para este estudo a meta 16, na qual estipula que as redes de ensino garantam a seus corpos docentes da educação básica a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Somado a isso, a heterogeneidade dos públicos atendidos pelas escolas multisseriadas rurais aumenta o desafio do Estado quanto à formação dos professores e sua integração às culturas locais.

Por fim, o gráfico 24 apresenta a média das médias de cada dimensão de eficiência para a rede de ensino Estadual RS. Embora deva ser levado em conta as oscilações e melhorias apuradas em algumas variáveis, todas as dimensões alcançaram nível de eficiência quanto à política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas rurais, sendo a maioria em grau de eficiência parcial (na casa decimal de 2), com destaque especial para a dimensão Inovações, com grau de eficiência plena (grau 3). Média geral da rede Estadual RS, considerando todas as dimensões, ficou em nível 2,48, ou seja, eficiência parcial.

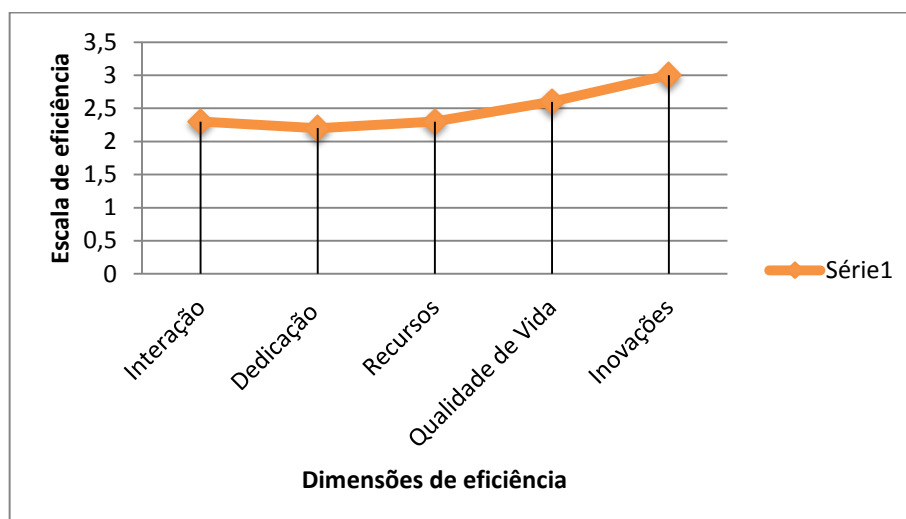


Gráfico 24 – Média das médias de cada dimensão da eficiência na rede Estadual RS.

Na rede municipal de Cacequi, pontos fortes e a melhorar também foram identificados na avaliação do cenário interno. Quanto à dimensão Interação, todas as escolas alegam que seus docentes participaram de alguma ação de formação continuada proposta pela rede de ensino; no entanto, não houve participação de professores no PNAIC e as

capacitações generalistas não abordaram questões específicas da escola multisseriada rural. Quanto à Dedicção, todos os professores buscaram uma formação continuada no intuito de adquirir novo conhecimento ou atualização, ainda que nenhuma formação com foco específico à escola multisseriada rural fosse ofertada pela rede pública. Ademais, em Recursos, a totalidade de escolas pesquisadas alega que o tempo foi o principal aspecto ofertado para facilitar a presença dos professores em ações de capacitação, porém a todos os estabelecimentos de ensino pesquisados afirmam que as ações formativas propostas pouco contribuíram para a gestão e infraestrutura da escola e em nada contribuíram para o IDEB escolar. Na dimensão Qualidade de Vida no Trabalho, todos alegam que houve boa contribuição das formações para as relações interpessoais e convívio social, bem como a rede de ensino prestou suporte parcial aos professores durante a pandemia de Covid 19, mas ainda assim é recomendável melhorar o planejamento nesse sentido a fim de qualificar o apoio em situações futuras, caso seja necessário. Por fim, todas as escolas alegam ter percebido inovações advindas das ações formativas propostas aos docentes pela rede de ensino, que impulsionaram em métodos lúdicos, artísticos ou tecnológicos de ministrar aulas. Não foram inseridas propostas de melhoria por parte das escolas pesquisadas.

Já em relação a uma síntese do cenário externo, nota-se que o principal aspecto positivo está no fato de que o PMECq (2015-2025) atingiu, dentro do escopo desta pesquisa, a meta de capacitar todo seu quadro docente, contudo verificou-se que nenhuma formação generalista abordou a temática da escola multisseriada rural e do campo, tão pouco foi ofertada formação continuada aos professores com foco exclusivo nesse contexto. Por isso, conforme já prevê o PMECq (2015-2025), seria importante a rede municipal se valer do Portal eletrônico, inclusive priorizando investimentos nesse ativo já existente no município, o qual o PMECq revela que a falta de recursos poderia incorrer numa ameaça quanto ao seu funcionamento, e equacionando isso venha a ofertar, o quanto antes, cursos de capacitação aos docentes a fim de suprir essa lacuna identificada nesta pesquisa. Ademais, a dispersão das comunidades rurais ao longo do território municipal evidencia um desafio (já tangenciado pelo próprio PMECq) para o poder público acompanhar de forma mais próxima e imediata possíveis alterações ou dificuldades dos alunos em continuar seus estudos nas escolas rurais, o que de certa forma também revela a necessidade de a formação de professores abarcar tal temática.

Logo, o gráfico 25 apresenta a média das médias de cada dimensão de eficiência para a rede municipal de ensino de Cacequi. Observa-se que, nas dimensões Dedicção e Recursos, a rede municipal opera com média de ineficiência (grau em casa

decimal 1) enquanto nas dimensões Interação e Qualidade de Vida no Trabalho haveria eficiência parcial (grau em casa decimal 2), quanto à política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas rurais, e Inovações, unicamente, com nível de eficiência plena, em grau 3. Média geral da rede municipal de Cacequi, considerando todas as dimensões, ficou em nível 2,06, ou seja, eficiência parcial.

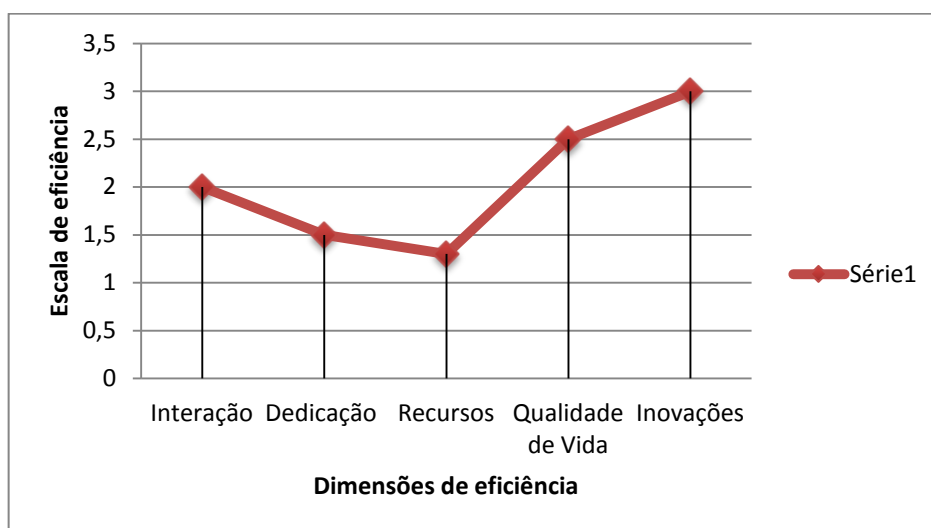


Gráfico 25 – Média das médias de cada dimensão da eficiência na rede de Cacequi.

Para a rede municipal de ensino de Dilermando de Aguiar, observa-se que a perspectiva política também apresenta suas peculiaridades. Na dimensão Interação, é possível verificar como ponto favorável à alegação das escolas pesquisadas de que todos os seus docentes participaram de ações formativas, mas em relação ao PNAIC, mesmo tendo ocorrida a participação de professores, não foi possível avaliar se o mesmo apresentou contribuição ao cotidiano da escola multisseriada rural; além de que observa-se que outras áreas formativas ligadas à realidade da escola rural multisseriada poderiam ter sido abordadas nas formações continuadas propostas pela rede de ensino. No que diz respeito à Dedicção, os professores demonstraram ter buscado uma formação com o objetivo de alcançar novos conhecimentos ou atualização profissional, e houve ações formativas com foco exclusivo na realidade da escola multisseriada rural, com abordagem de diferentes assuntos diretamente ligados ao contexto escolar, sendo que nessa dimensão não foram identificados pontos a serem melhorados. Em relação a Recursos, a totalidade de estabelecimentos escolares aponta que a rede de ensino ofereceu tempo suficiente, com a disponibilidade de horários para a participação em capacitações, além de que as formações prestaram contribuição à gestão e infraestrutura escolar; apesar de que todos os pesquisados

indicaram que houve pouca contribuição das ações formativas em relação do IDEB escolar. Quanto à Qualidade de Vida no Trabalho, não foram identificados pontos de melhoria, sendo que a rede ofereceu total suporte à escola e seus professores durante a pandemia de Covid 19 e as capacitações ofertadas contribuíram para as relações interpessoais e convívio social. Por fim, na dimensão Inovações, não houveram relatos com sugestões ou críticas, e diversas inovações foram percebidas no ambiente escolar a partir das ações formativas propostas pela rede de ensino.

Na avaliação do cenário externo, verifica-se que a rede de Dilermando de Aguiar conseguiu executar ações voltadas à formação de professores de acordo com uma das estratégias de seu PMEDA (2015-2025), isto é, ficou demonstrado que a rede conseguiu organizar e realizar formações continuadas a nível municipal e aderir aos programas de formação continuada em serviço oferecidas pelo MEC e oriundas de parcerias com instituições de ensino (PNAIC), inclusive para diretores e gestores escolares. Além disso, pode-se depreender a partir dos resultados desta pesquisa que outra estratégia desenvolvida para garantir formação permanente dos professores, de acordo com o PMEDA (2015-2025) foi garantir que os profissionais da educação básica tivessem acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos de ensino. É importante ressaltar também que Vários professores atuam em escola urbana e rural, concomitantemente, o que aumenta ainda mais o desafio de uma formação de professores mais adequada a cada realidade escolar.

Destarte, o gráfico 26 apresenta a média das médias de cada dimensão de eficiência para a rede municipal de ensino Dilermando de Aguiar. Observa-se que, nas dimensões Interação e Recursos, a rede municipal opera com eficiência parcial quanto à política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas rurais, ao passo que Dedicção, Qualidade de Vida no Trabalho e Inovações se apresentam com nível de eficiência plena, em grau 3. Média geral da rede municipal de Dilermando de Aguiar, considerando todas as dimensões, ficou em nível 2,72, ou seja, eficiência parcial.

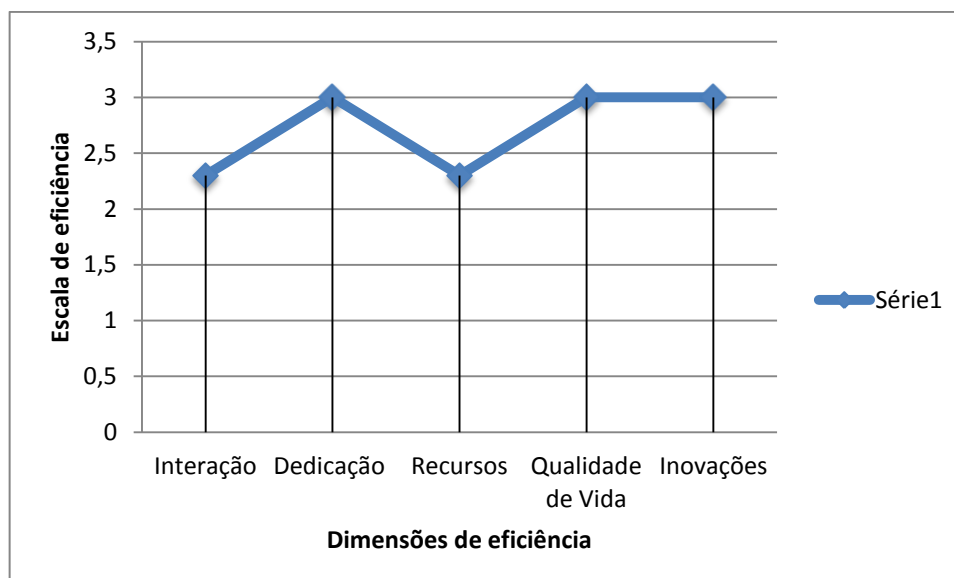


Gráfico 26 – Média das médias de cada dimensão da eficiência na rede de Dilermando de Aguiar.

Em relação à rede municipal de ensino de Júlio de Castilhos, observa-se algumas ponderações pertinentes. Quanto à dimensão Interação, a totalidade das escolas afirma que seus professores participaram de ações de formação continuada proposta pelo poder público, bem como foi ofertada uma capacitação, que mesmo sendo generalista, abordou uma temática formativa diretamente relacionada ao panorama das escolas multisseriadas rurais; embora a participação de professores no PNAIC tenha ocorrido não foi possível avaliar se houve uma contribuição à realidade escolar. Já em relação à dimensão Dedicção, as escolas apontam que o conjunto de seus professores buscaram capacitação motivados em adquirir novo conhecimento ou pela necessidade própria de buscar atualização profissional, apesar de que não tenha sido ofertada uma formação continuada com foco exclusivo ao ambiente das escolas multisseriadas rurais. No que diz respeito a Recursos, o tempo e a disponibilidade de horários foram destacados pela unanimidade dos respondentes, ao passo que as formações propostas pelo município pouco contribuíram para a gestão e infraestrutura escolar e, quanto ao IDEB, não se soube avaliar se houve ou não contribuição para a realidade da escola multisseriada rural. Com referência à Qualidade de Vida no Trabalho, não houve apontamentos no sentido de pontos a serem melhorados, sendo que todas as escolas afirmam que a rede municipal prestou suporte parcial no que diz respeito às demandas apuradas durante a pandemia de Covid 19 e todos os estabelecimentos escolares indicam que houve boa contribuição das capacitações para as relações interpessoais e convívio social. Finalmente, em Inovações, todos os respondentes sinalizam que foi possível perceber inovações no ambiente

escolar advindas da participação docente em ações de capacitação, sem apontamentos para críticas ou sugestões de melhoria.

Já em relação à síntese do cenário externo, nota-se que a rede de ensino atingiu a meta de seu PMEJC (2015-2025) de capacitar todos os professores, sendo neste caso, aqueles que atuam na escola multisseriada rural, com a oferta de formação generalista que abordou área temática inerente à realidade desse tipo de estabelecimento de ensino, embora não tenha sido atingida a meta de proporcionar uma formação exclusiva sobre temáticas ligadas diretamente à cotextualização da escola multisseriada rural. Também foi possível identificar inovações no ambiente escolar oriundas das ações formativas, ligadas a aplicação de métodos lúdicos, artísticos ou tecnológicos de ministrar as aulas, em conformidade com PMEJC (2015-2025). Cabe destacar também que a possibilidade de preconceito social sobre alunos ou professores pelo fato de haver escola situada em área de conflito agrário passado e por atender ao público oriundo de assentamento rural.

Assim sendo, o gráfico 27 apresenta a média das médias de cada dimensão de eficiência para a rede municipal de ensino de Júlio de Castilhos. Verifica-se que, nas dimensões Dedicção e Recursos, a rede municipal opera com ineficiência quanto à política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas rurais, ao passo que Interação e Qualidade de Vida no Trabalho estão em níveis de eficiência parcial (em nível 2) e sendo Inovações, unicamente, com nível de eficiência plena, em grau 3. Média geral da rede municipal de Júlio de Castilhos, considerando todas as dimensões, ficou em nível 2,28, ou seja, eficiência parcial.

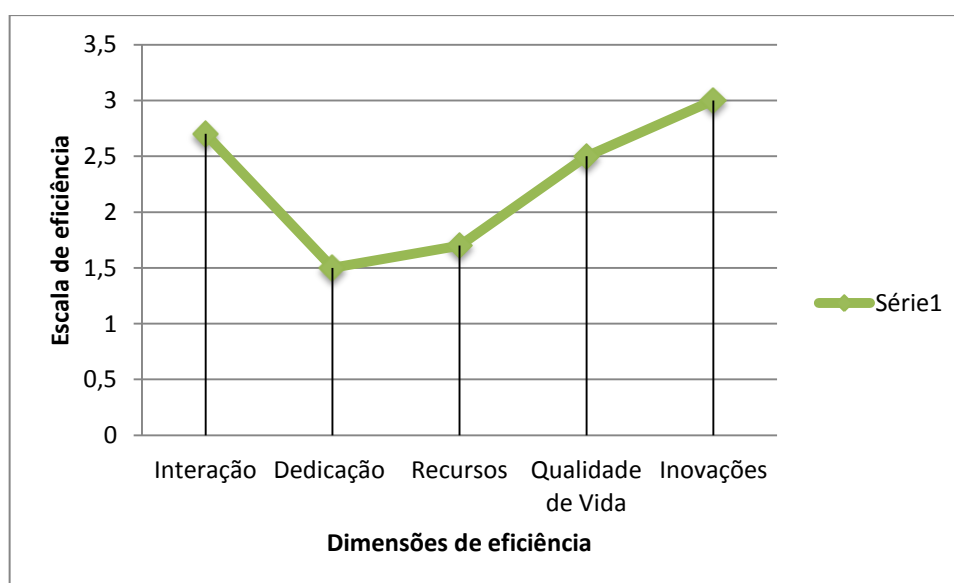


Gráfico 27 – Média das médias de cada dimensão da eficiência na rede de Júlio de Castilhos.

Quanto à rede municipal de ensino de Quevedos, depreende-se pontos fortes e ainda por melhorar, na avaliação do cenário interno. Na dimensão Interação, a maioria das escolas aponta que houve a participação de seus docentes em ações de formação continuada, mas ainda há que haver melhoria nesse sentido a fim de se garantir a participação dos professores de todas as escolas nas capacitações propostas pela rede municipal, bem como a participação docente no PNAIC também mostrou nível médio de ineficiência, pois a maioria dos estabelecimentos escolares pesquisados afirmaram não saber avaliar se o PNAIC trouxe contribuição para a dinâmica da escola multisseriada rural; somado a isso, as áreas formativas ligadas à realidade da escola foram pouco abordadas dentro do escopo de outras formações generalistas. Em relação à Dedicção, todas as escolas alegam que seus professores estavam motivados, por iniciativa própria, na busca de capacitação no intuito de adquirir novo conhecimento ou por necessidade de atualização; contudo, embora tenha sido ofertada formação com foco exclusivo na realidade das classes multisseriadas do campo à maioria das escolas, ainda há estabelecimentos que ficaram sem oportunizar tais formações a seus docentes; ainda que, provavelmente tenham participado da temática multisseriação rural dentro de outras formações, se mostra importante incluir e disponibilizar a todos as escolas e seus respectivos professores a oportunidade de capacitação na sua área de atuação. Na dimensão Recursos, a maioria das escolas afirma que a rede oportunizou aos professores tempo para participação em ações formativas e as ofertou levando em conta a afinidade com a formação docente, além de que as capacitações, para a maioria das escolas, revelaram ótima contribuição à gestão e infraestrutura escolar, apesar de que tenha mostrado pouca efetividade para a melhoria do IDEB escolar. No que diz respeito à dimensão Qualidade de Vida no Trabalho, todos os estabelecimentos de ensino declaram que a rede municipal prestou total suporte aos professores durante a pandemia de Covid 19 e os cursos de formação continuada propostos aos professores contribuíram para as relações interpessoais e convívio social, não sendo identificados pontos a serem melhorados nessa dimensão. Enfim, em Inovações, verificou-se que a adaptação da didática à realidade escolar e comunitária e práticas de gestão escolar mais democráticas e inclusivas foram as inovações percebidas pelas escolas a partir das ações formativas propostas aos professores pela rede municipal.

Quanto à avaliação do cenário externo, observou-se que pelo fato de todas as escolas da rede municipal serem enquadradas como escola multisseriada rural haveria uma oportunidade de se tratar temas comuns a todas as escolas através de formações focadas diretamente à realidade escolar, bem como ainda haveria a necessidade de se oportunizar ações formativas a todos os docentes, inclusive àqueles ainda não atendidos de acordo com

a pesquisa. É importante salientar que o foco na formação permanente docente com prioridade à pós-graduação pode estimular um afastamento dos professores da escola do campo e prejudicar a gestão de pessoal no município quanto à reposição de professores no quadro de servidores.

Nesse contexto, o gráfico 28 apresenta a média das médias de cada dimensão de eficiência para a rede municipal de ensino Quevedos. Depreende-se que, nas dimensões Interação, Dedicção, Recursos e Qualidade de Vida no Trabalho, a rede municipal opera com eficiência parcial quanto à política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas rurais, e a dimensão Inovações se apresenta com nível de eficiência plena, em grau 3. Média geral da rede municipal de Quevedos, considerando todas as dimensões, ficou em nível 2,60, ou seja, eficiência parcial.

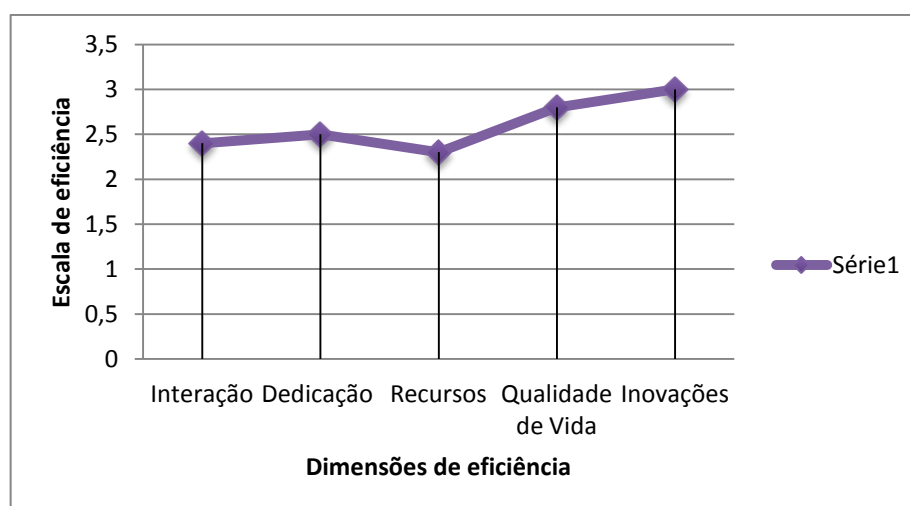


Gráfico 28 – Média das médias de cada dimensão da eficiência na rede de Quevedos.

Alhures, quanto à rede municipal de ensino de Santa Maria, é possível inferir diferentes observações, depreendidas tanto da análise de cenário interno (pontos fortes e a melhorar) quanto de cenário externo (oportunidades e ameaças). Na dimensão Interação, a maioria das escolas alega que todos os seus professores participaram de alguma ação de formação continuada, bem como a maior parte das ações formativas propostas pela rede municipal (mesmo sendo generalistas) abordou, de alguma forma, áreas temáticas ligadas ao contexto da escola multisseriada rural, apesar de que a participação docente no PNAIC poderia ter sido maior, com mais estímulos oferecidos pela rede pública nesse sentido. Já na dimensão Dedicção, embora grande parte (50%) das escolas pesquisadas afirmaram que seus respectivos professores participaram de capacitações no intuito de buscar novo

conhecimento ou atualização profissional, seria importante o poder público criar um clima organizacional ou ambiente de relações mais propício à motivação que favoreça à capacitação docente, bem como ofertar formação docente com foco exclusivo na realidade da escola rural com classe multisseriada. No que diz respeito a Recursos, o tempo disponibilizado e a oferta de capacitações afins à área de formação docente foram os principais recursos motivadores, além de que as ações formativas demonstraram boa contribuição à gestão e infraestrutura escolar; ainda que seja recomendável abordar temáticas ligadas ao IDEB escolar na formação continuada de professores. Em relação à Qualidade de Vida no Trabalho, todas as escolas indicam que as formações propostas pela rede municipal contribuíram para as relações interpessoais e convívio social, porém as medidas de dispersão apontam numa possibilidade de ineficiência das políticas de formação continuada docente quanto ao suporte prestado à escola e seus respectivos professores pelo poder público durante a pandemia de Covid 19. Quanto à dimensão Inovações, diversas inovações foram identificadas no ambiente escolar a partir das capacitações ofertadas, ainda que necessidades de melhorias nesse sentido tenham sido apontadas pelas escolas pesquisadas, principalmente em relação à questão de atualização cadastral e inserção tecnológica das escolas.

Quanto à avaliação do cenário externo, avistou-se oportunidades e ameaças. A amplitude da rede de Santa Maria é um desafio constante à gestão municipal, tendo em vista que as escolas estão dispersas no território do município e os acessos são bastante dificultados pelas condições das estradas. Como uma das metas do PMESM (2015-2025) é promover formação continuada de, no mínimo 40 horas anuais, aos professores que atuam na Educação Infantil, garantindo as especificidades da área e as demandas emergentes dos diferentes contextos, observou-se que ainda há professores que não participaram de ações formativas e, portanto, é necessário que a rede municipal atue no sentido de ampliar o acesso dos professores a capacitações a fim de atender à meta do plano municipal nesse quesito.

Enfim, pelo gráfico 29, é possível analisar a média das médias para cada dimensão da eficiência na rede municipal de ensino de Santa Maria. Nas dimensões Interação, Dedicção, Recursos e Qualidade de Vida no Trabalho verifica-se eficiência parcial (na casa decimal 2) e na dimensão Inovações há eficiência plena (nível 3) na execução das políticas públicas de formação continuada docente referente a escolas rurais com classe multisseriadas. Média geral da rede municipal de Santa Maria, considerando todas as dimensões, ficou em nível 2,50, ou seja, eficiência parcial.

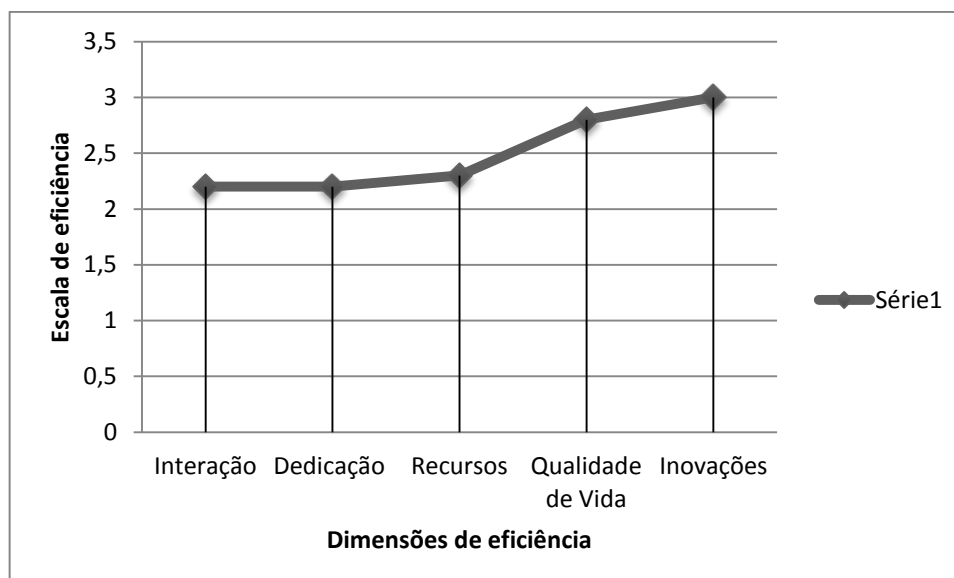


Gráfico 29 – Média das médias de cada dimensão da eficiência na rede de Santa Maria.

Na rede municipal de ensino de São Pedro do Sul, a avaliação do cenário interno apontou no sentido de existência de pontos fortes e a melhorar, discorridos de forma sintética na sequencia. Na dimensão Interação, embora tenha sido ofertada formação continuada (generalista) a uma parte de seus professores, pois as escolas também possuem turmas com classes unisseriadas, 50% das escolas pesquisadas indicam que alguns de seus professores não puderam participar das ações formativas propostas pela rede de ensino, sendo que esse mesmo percentual revelou que não foi possível observar a contribuição do PNAIC ao trabalho docente, de modo a revelar a necessidade de meios de mobilização e comunicação institucional que melhorem a interação docente nesse sentido. Já em relação à Dedicção, todas as escolas alegam que seus professores buscaram por capacitação motivados em adquirir novo conhecimento ou necessidade de atualização profissional, ao passo que metade das escolas sinalizam que não houve capacitação com foco exclusivo na realidade das escolas multisseriadas rurais. Quanto a Recursos, embora capacitações ligadas à realidade da escola rural com classe multisseriada não tenham sido ofertadas de modo suficiente, as escolas pesquisadas indicam que a oferta de formações relacionadas à formação docente foi priorizada pela rede, além de que as referidas formações também contribuíram, em eficiência plena, para a melhoria do IDEB e para a gestão e infraestrutura escolar, sem indicação de pontos a serem melhorados. Na dimensão Qualidade de Vida no Trabalho, ainda que tenha recebido algum suporte da municipal durante a pandemia de Covid 19, as medidas de

dispersão apontam para a necessidade de melhoria nesse sentido, sendo que provavelmente a rede municipal poderia ter feito mais em termos de suporte à comunidade escolar, bem como é possível inferir, pelas medidas de dispersão, que as ações formativas também precisariam tratar de melhor forma o tema relações interpessoais e convívio social, a fim de se minimizar conflitos prejudiciais e, assim, evitar lacunas para o surgimento de atos de violência. Enfim, em Inovações, todas as escolas alegam que foram perceptíveis inovações ligadas à adaptação da didática à realidade escolar e comunitária, a partir das capacitações ofertadas pela rede de ensino.

No que diz respeito à avaliação do cenário externo, é possível destacar, dentre outras oportunidades e ameaças, o fato de que limitações orçamentária e econômica do município, previstas no PMESPS (2015-2025), se apresentam como um dos desafios a serem vencidos pela rede municipal, visto que afetam o interesse de alunos e comunidades na permanência no campo e contribuem para a formação de áreas periféricas na zona urbana. De certo modo, visto que a comunidade de abrangência escolar tende a se tornar cada vez menor. Outrossim, seria importante que o poder público reveja suas metas quanto à formação continuada de professores, a fim de tornar clara a importância da formação docente para além da graduação e pós-graduação, trazendo para a rede municipal, de forma inequívoca, o seu compromisso com a continuidade da qualificação dos professores.

Por fim, através do gráfico 30, é possível analisar a média das médias para cada dimensão da eficiência na rede municipal de ensino de São Pedro do Sul. É possível verificar que as dimensões Interação, Dedicção, Recursos e Qualidade de Vida no Trabalho apresentam eficiência parcial (casa decimal 2) e a dimensão Inovações se concentra em grau 3, de eficiência plena. A Média geral da rede municipal de São Pedro do Sul, considerando todas as dimensões, ficou em nível 2,52, ou seja, eficiência parcial.

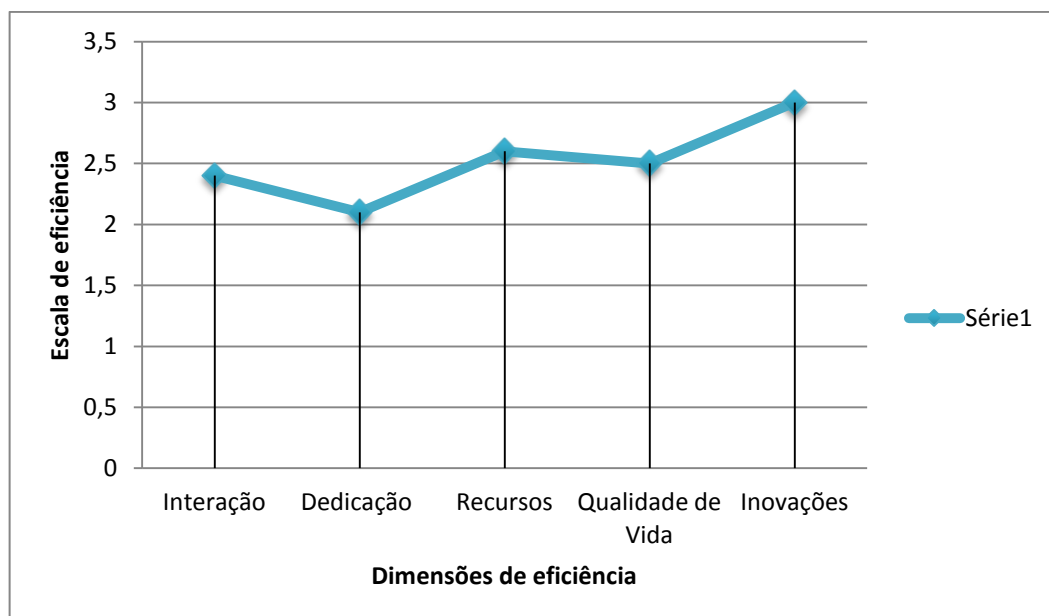


Gráfico 30 – Média das médias de cada dimensão da eficiência na rede de São Pedro do Sul.

A rede municipal de ensino de Silveira Martins, mesmo apresentando pontos fortes em todas as dimensões da eficiência, também apresenta pontos a melhorar em algumas dimensões. Na dimensão Interação, não foram identificados pontos de melhoria, sendo que todas as escolas alegam que seus professores participaram de ações formativas propostas pela rede municipal e a totalidade delas indica que as ações de formação continuada oferecidas aos professores abarcaram alguma área de interesse à realidade da escolar; inclusive foi revelado que houve participação de professores no PNAIC e a formação oferecida foi adequada ao contexto da escola. Quanto à Dedicção, a pesquisa revela que metade de seus professores buscou alguma formação complementar no intuito de adquirir novo conhecimento ou atualização profissional, apesar de que outra metade buscou por capacitação no intuito apenas de ascender na carreira ou por obrigação, bem como o conjunto dos estabelecimentos de ensino afirmam que não houve formação docente com temática desenvolvida exclusivamente para as necessidades da escola multisseriada rural. Em relação à dimensão Recursos, todas as ações formativas propostas pela rede pública apresentaram ótima contribuição para a gestão e infraestrutura escolar; no entanto, a totalidade de estabelecimentos escolares aponta que não foram identificados recursos, oferecidos pela rede de ensino, que estimulassem os professores a participar de formação permanente, além de que todas as escolas indicam que as ações formativas propostas aos professores apresentaram pouca contribuição ao IDEB escolar. Quanto à Qualidade de Vida no Trabalho, não foram identificados pontos a serem melhorados, a completude de estabelecimentos de ensino afirmam que o poder público prestou suporte às escolas através

de capacitações voltadas à superação das dificuldades ocasionadas pela pandemia de Covid19, sendo que também houve boa contribuição das ações formativas às relações interpessoais e convívio social, conforme alega 100% das escolas. Por fim, em Inovações, todos os estabelecimentos de ensino afirmam que houve inovações percebidas no ambiente escolar a partir das capacitações ofertadas aos professores pela rede de ensino, sendo todas relacionadas à adaptação da didática à realidade escolar e comunitária.

Na avaliação do cenário externo, uma oportunidade em especial chama a atenção. A existência de uma parceria intermunicipal e interinstitucional na iniciativa Geoparque pode alavancar a promoção de formação continuada aos professores da rede municipal de Silveira Martins, inclusive com a possibilidade de captação de recursos via projetos que estimulem à formação permanente de professores. Porém, o cenário relativo ao potencial motivacional docente se mostra aquém de seu melhor, e aponta para a direção de que recursos suficientes sejam oferecidos ao corpo docente municipal, a fim de que possam ser percebidos pelo corpo docente, e diante disso possam contribuir para o efetivo estímulo à participação docente em ações de capacitação, em atendimento ao PMESvM, 2014-2024, o qual evidencia, como uma de suas estratégias, criar e consolidar uma Política de Formação de Professores da Educação Básica que garanta redução de carga horária remunerada ao professor ofereça recursos de incentivo para cursos que tenham afinidade com sua área de atuação.

Em suma, o gráfico 31 apresenta a média das médias para cada dimensão da eficiência na rede municipal de ensino de Silveira Martins. É possível verificar que as dimensões Dedicção e Recursos demonstram ineficiência (casa decimal 1) quanto à política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas rurais, ao passo que as dimensões Interação e Qualidade de Vida no Trabalho apresentam eficiência parcial (casa decimal 2) e a dimensão Inovações se concentra em grau 3, de eficiência plena. A Média geral da rede municipal de Silveira Martins, considerando todas as dimensões, ficou em nível 2,30, ou seja, eficiência parcial.

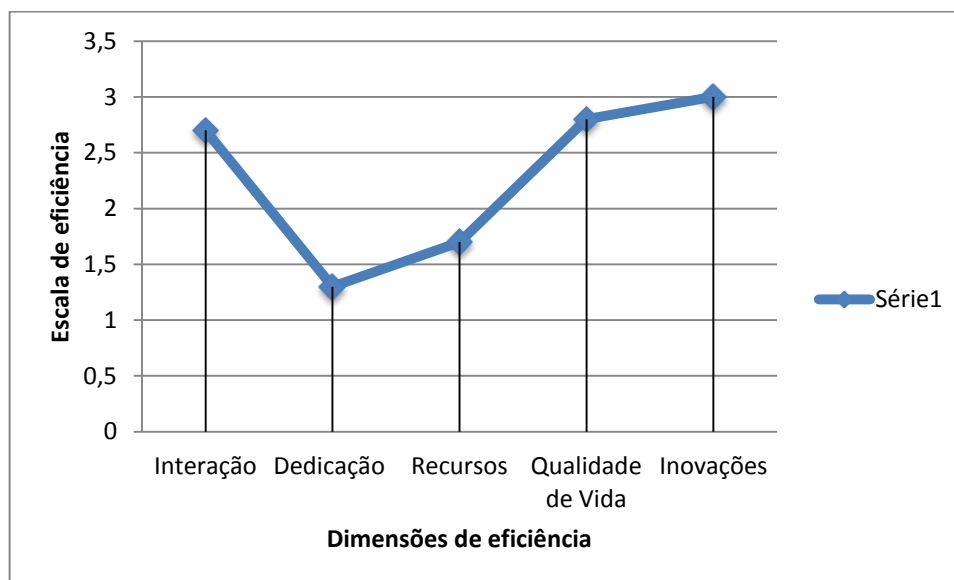


Gráfico 31 – Média das médias de cada dimensão da eficiência na rede Silveira Martins.

Portanto, após as evidências apresentadas em cada rede de ensino, é possível tecer algumas ponderações a respeito dos resultados encontrados pela pesquisa e alguns estudos anteriores realizados em semelhança à mesma temática. Inicialmente, os resultados demonstram convergir com o estudo promovido por Uchôa, Lima e Neto (2017) com secretários municipais de educação e gestores educacionais. Segundo os autores, apesar da diferença das informações oriundas dos dados oficiais que se mostram muito negativas para essa etapa do ensino, parece haver nos estados e municípios uma certa sensibilização para a melhoria da Educação Infantil, que nesse caso, seria inclusive nas escolas rurais com classes multisseriadas por intermédio da eficiência das políticas de formação continuada docente, conforme pode ser observado no gráfico 32, onde são apresentados os níveis de eficiência média de cada rede de ensino, a partir da média das médias de todas as dimensões em cada rede pública.

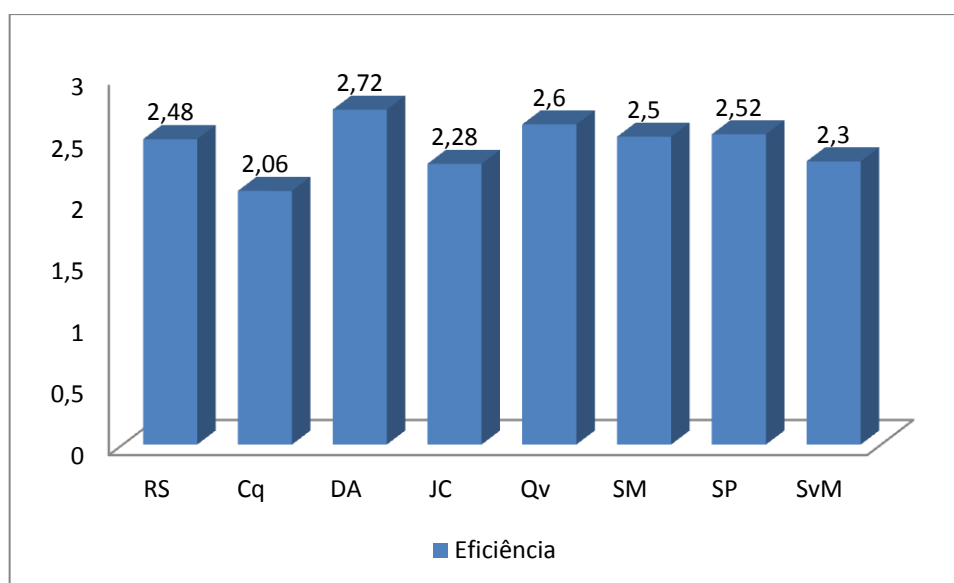


Gráfico 32 – Média das médias de todas as dimensões da eficiência por redes de ensino.

Diante do exposto no gráfico 32, percebe-se que a rede de ensino de Dilermando de Aguiar obteve a maior média de eficiência geral, estando em situação oposta a rede municipal de Cacequi. Coincidência ou não, as duas redes de ensino tiveram a mesma quantidade de escolas participantes da pesquisa, embora o tamanho da rede (em cada uma) seja diferente, ou seja, a rede de Cacequi é maior, em termos de número de escolas da rede básica e número de professores vinculados. Ademais, infere-se que tais resultados apontam que não é possível afirmar uma conexão ou relação clara de tamanho da rede de ensino, quanto ao número de escolas multisseriadas rurais, e nível de eficiência das políticas públicas de formação continuada de professores, isto é, de imediato tais resultados contrariam em parte a conclusão obtida por Santos, Diniz e Roratto (2016), os quais sugerem em seu estudo que os sistemas públicos de maior porte tem eficiência menor do que aqueles de menor porte. Claro que o estudo dos autores focou, com outra metodologia, na formação permanente de servidores federais, mas, apesar da similaridade da temática de seu estudo, esta pesquisa aponta que a eficiência da formação de professores nas redes de ensino estadual e municipal está mais diretamente ligada ao desempenho das variáveis de pesquisa e suas respectivas dimensões do que ao tamanho da rede de ensino.

Num outro estudo, relativo ao desempenho da gestão da educação básica em municípios do Rio Grande do Norte, Silva e Almeida (2012) preconizam que os municípios

pequenos, que dispõem de menos recursos, em geral, são mais ineficientes que aqueles que captaram uma maior fatia de recursos durante os últimos anos. Nesse caso também não se pode considerar a literalidade da comparação entre o estudo de Silva e Almeida (2012) e a presente pesquisa, haja vista que inclusive o objeto de análise cada uma também é diferente. Mas algumas considerações também podem ser extraídas a partir dessa comparação. Um exemplo disso está no fato de que, nesta pesquisa, não é possível inferir que o tamanho do município, no caso das redes municipais, interferem no desempenho da eficiência das políticas de formação continuada de professores de escolas multisseriadas rurais, pois as redes de ensino avaliadas, pertencentes a diferentes municípios com suas respectivas disparidades de amplitude territorial e populacional, alcançaram níveis de eficiência variados, que também estão mais relacionados com o desempenho das variáveis de pesquisa e suas respectivas dimensões de eficiência do que com o tamanho do município.

Por fim, é possível rematar vislumbrando o fato de que, nas redes de ensino menores (nesse caso, as redes municipais, exceto a de Santa Maria), não houve manifestações dos pesquisados quanto a críticas ou sugestões de melhoria, na dimensão Inovações. Ao que se demonstra, mesmo havendo inovações no ambiente escolar, percebidas partir das ações formativas propostas aos professores pelas respectivas redes ensino, há pouca criticidade das direções escolares das redes municipais menores quanto a apontamentos sobre a situação de seu ambiente e condições de trabalho, embora muitas dessas escolas tenham sinalizado com outras respostas nem tão favoráveis ao desempenho de suas respectivas redes de ensino, em outras variáveis apuradas. Isto é, a dimensão Inovações possibilitou aos diretores, em uma de suas variáveis, o levantamento descritivo daquilo que seria a situação vivida pela escola, mas nenhum dos participantes das redes de ensino menores acusou o relato de críticas e sugestões.

Diante disso, Freire aponta que a melhoria da qualidade da educação implica na formação permanente dos educadores fundamentada no juízo crítico de se analisar a prática docente. Tal formação, ainda segundo o autor, deve ser pautada numa análise crítica e evolutiva da própria atuação docente. Pelo que parece, as redes de ensino de menor porte precisariam ofertar mais ações formativas voltadas ao juízo crítico de diretores e professores, a fim de que, embora se vislumbre um cenário otimista, propicie uma visão mais questionadora da realidade, haja vista que na educação pública sempre haverá demandas de melhoria e evolução da qualidade do ensino e condições das escolas.

14 CONCLUSÃO

Primeiramente, é importante destacar que a presente pesquisa focou em 32 escolas multisseriadas rurais, dispersas ao longo do território da região central do estado do Rio Grande do Sul, pertencentes à rede de ensino estadual e a sete diferentes redes municipais, as quais foram escolhidas por manter tais estabelecimentos de ensino oficialmente assim caracterizados em seus sistemas de informação gerencial. Empregou-se o questionário assistido como instrumento de coleta de dados junto aos diretores das referidas escolas participantes da pesquisa. Torna-se necessário salientar que foram desconsiderados o contexto e características de outros estabelecimentos escolares vinculados a diferentes redes públicas que não atendessem ao foco deste estudo, como por exemplo: escolas urbanas (mesmo com classes multisseriadas), escolas rurais apenas com classes unisseriadas, escolas particulares ou de organizações não governamentais. A escolha da região central do estado do Rio Grande do Sul decorreu, principalmente, pelo fato de que, nos últimos oito anos, houve o fechamento de diversas escolas do campo, principalmente nas maiores redes de ensino, sob a alegação governamental de inviabilidade operacional dos respectivos estabelecimentos que, pelos olhos governamentais, não mantinham demanda discente, logística e de pessoal que justificasse aporte de investimento público para o sustento de seu funcionamento. No entanto, como se observou nesta pesquisa, a existência e resistência dessas escolas é uma prova de que a escola multisseriada rural atravessa a modernidade e se mostra como instrumento de inclusão e acolhimento social, de modo a estabelecer, em diversos casos pesquisados, a única presença do Estado nas comunidades em que estão inseridas.

Diante dos resultados apresentados, é possível concluir que a presente pesquisa alcançou seus objetivos propostos, diante das avaliações propostas nas duas perspectivas de análise da eficiência. Assim sendo, dentro do objetivo geral é possível depreender que as ações de formação continuada de professores são desempenhadas com eficiência parcial no sentido de adequação quanto à realidade das escolas multisseriadas rurais, pertencentes às diferentes redes de ensino localizadas na região central do Rio Grande do Sul. Também é notório o fato de que, apesar de ser um modelo educativo histórico e prioritariamente enxuto, em termos de recursos, as escolas rurais com classes multisseriadas adentraram ao tempo atual sem serem extintas pelos diferentes governos e nem pelas novas formas de organização escolar propostas pelas políticas públicas educacionais.

Em atendimento ao primeiro objetivo específico, na perspectiva técnica (também denominada de perspectiva estatística), ocorreu a análise individual das dimensões de eficiência, onde se obteve a média geral de grau 2,45 (média das médias das dimensões), sendo que todas as dimensões também apresentaram média de desempenho (média de suas variáveis) na casa decimal de nível 2 (eficiência parcial), exceto a dimensão Inovações, que em todas as redes de ensino alcançou nível 3 (eficiência plena), isto é, foi possível identificar inovações no ambiente escolar a partir das ações formativas propostas pelas redes de ensino aos seus respectivos professores. Contudo, há de se relativizar tais resultados, tendo em vista que a pandemia de Covid 19 exigiu que os poderes públicos locais promovessem uma maior aproximação com suas respectivas escolas, muitas vezes de forma insuficiente ou apenas reativa. Além disso, há de se destacar a necessidade de outras melhorias na formação continuada de professores, a saber: a rede Estadual RS e a rede de São Pedro do Sul demandam avanços na dimensão Interação; em todas as redes de ensino, exceto a de Dilermando de Aguiar, emerge a necessidade de ação de melhoria na dimensão Dedicção; já na rede Estadual RS, Cacequi, Júlio de Castilhos, Quevedos e Santa Maria precisam revisar seu desempenho na dimensão Recursos; quanto às redes Estadual RS, Santa Maria e São Pedro do Sul necessitam aperfeiçoar suas estratégias ligadas à dimensão Qualidade de Vida no Trabalho.

Ainda na perspectiva técnica, em uma visão abrangente, observou-se que as dimensões Dedicção e Recursos, mesmo que tenham alcançado valores em grau de eficiência parcial na média geral (média das médias de suas variáveis), foram as que mais se aproximaram do limite com o grau de ineficiência, de maneira a demonstrar, em termos gerais, a necessidade de maior atenção dos governos locais (e até mesmo federal) quanto a essas dimensões, para o êxito de políticas públicas voltadas à formação permanente de professores nas escolas multisseriadas rurais. Interação e Qualidade de Vida no Trabalho apresentaram resultados um pouco mais satisfatórios, em termos gerais, mas também apontam para a possibilidade de evolução, embora com menos prioridade do que as dimensões anteriores que apresentaram resultado inferior.

Já em relação à perspectiva política (também denominada de perspectiva administrativa), em consonância com o segundo objetivo específico, verificou-se o desempenho individual de cada rede de ensino, através da aplicação da matriz Swot, relacionada aos resultados auferidos pelas dimensões da eficiência na perspectiva técnica (cenário interno) e complementada com uma análise da conjuntura política de cada rede pública (cenário externo), com base nos planos locais de educação. Diante disso, foi possível

trazer outra visão dos resultados, mais focada ao contexto de cada localidade. Na avaliação do cenário interno da perspectiva política, a rede municipal de Dilermando de Aguiar e a de Quevedos obtiveram os melhores resultados em termos de média geral, com eficiência parcial em nível 2,72 e 2,60, respectivamente; e a rede municipal de Júlio de Castilhos e Cacequi auferiram o menor de desempenho, entre as redes avaliadas, com eficiência parcial de 2,28 e 2,06, respectivamente. Dilermando de Aguiar teve seu desempenho elevado, em especial, pela eficiência plena auferida nas dimensões Dedicção e Qualidade de Vida no Trabalho, assim como em Quevedos, em situação semelhante, com os melhores desempenhos nessas mesmas dimensões. Já Cacequi assim como Júlio de Castilhos tiveram seu desempenho reduzido em função das dimensões Dedicção e Recursos que, em ambas as redes municipais, incorreram em grau de ineficiência na execução de suas políticas públicas. Chama a atenção, nessa perspectiva, que as maiores redes de ensino, a Estadual RS e a municipal de Santa Maria, obtiveram o resultado de sua média geral bastante semelhantes, sendo respectivamente 2,48 e 2,50, sendo que o tamanho da rede pública não se mostrou um desafio ou uma vantagem em termos de alcance de eficiência.

Outro aspecto a destacar diz respeito ao terceiro objetivo específico, que também foi contemplado nesse sentido. Logo, observa-se que não há influência da amplitude da rede de ensino e nem do tamanho do município (no caso das redes municipais) com relação ao desempenho de eficiência e nem sobre pontos fortes e pontos a melhorar, oportunidades e ameaças; mas sim demonstrou que cada rede de ensino, com seus respectivos estabelecimentos escolares rurais com multisseriação, possui suas singularidades, as quais exigem um olhar dedicado sobre cada cenário apresentado. Tão pouco é crível afirmar que a rede de ensino estadual tende a ser melhor ou pior que uma rede municipal, em função de ter mais recursos, visto que houve rede municipal, no caso de Dilermando de Aguiar, com desempenho geral superior à rede Estadual RS no presente estudo. Nesse contexto, ressalta-se que nenhuma rede pública alcançou grau de eficiência plena, em nível 3, na média geral de desempenho de todas as suas dimensões de eficiência (média das médias), mas como compensação nenhuma incorreu em nível de ineficiência (grau menor que 2), também na mesma avaliação geral comparativa.

Em um estudo anterior, realizado por Siqueira et al. (2020), os autores alegam que os trabalhos voltados ao tema eficiência pública, quando analisados no segmento dos municípios, evidenciam variáveis endógenas como essenciais ao desempenho da gestão municipal. Uma das principais variáveis identificadas bastante comum nesses estudos é o porte do município, evidenciando que existe ganho de escala na gestão pública municipal

quando o tamanho do município é comparado no estudo, em relação à disponibilidade e aplicação dos recursos em determinado programa, temática ou ação governamental. A partir da pesquisa trazida na presente tese, por meio da metodologia empregada, não é possível relacionar se há influência da amplitude orçamentária da rede pública sobre a eficiência na formação de professores, pois, mesmo que as maiores redes de ensino também apresentem os maiores orçamentos, a presente tese demonstra que tão pouco podem ser ventilados indícios nesse sentido, já que os resultados de eficiência alcançados pelas redes de ensino foram tão singulares a cada situação que apenas a percepção das escolas foi decisiva para a definição de eficiência, conforme a metodologia proposta nesta pesquisa.

Enfim, no último objetivo específico, na avaliação do cenário externo da perspectiva política, destacam-se algumas ameaças referentes às redes públicas, identificadas a partir dos planos institucionais de educação e conjuntura da rede pública. Na rede Estadual RS, além da amplitude da rede de ensino, há uma heterogeneidade dos públicos atendidos pelas escolas multisseriadas rurais, a qual aumenta o desafio do Estado quanto à formação dos professores e sua integração às culturas locais, principalmente por abarcar, dentre outras, uma escola rural que atende ao público indígena, o qual historicamente (e lamentavelmente) sofre situação de extinção e vulnerabilidade social. Na rede Cacequi, a dispersão das comunidades rurais ao longo do território municipal evidencia um desafio para o poder público acompanhar de forma mais próxima e imediata as possíveis alterações ou dificuldades dos alunos em continuar seus estudos nas escolas rurais, o que de certa forma também revela a necessidade de a formação de professores abarcar tal temática, no intuito de ir ao encontro das necessidades dos alunos e viabilizar sua continuidade dos estudos. Em relação à rede de Dilermando de Aguiar, vários professores atuam em escola urbana e rural, concomitantemente, o que aumenta ainda mais o desafio de uma formação de professores mais adequada a cada realidade escolar. Quanto à rede municipal de Júlio de Castilhos, verifica-se uma possibilidade de preconceito social sobre alunos e/ou professores pelo fato de haver escola situada em área de conflito agrário, e por atender ao público oriundo de assentamento rural, sendo premente que a formação de professores busque tratar de forma adequada tal condição a fim de minimizar prováveis problemas de falta de pertencimento ou sentimento de exclusão da comunidade escolar perante à sociedade. Já na rede municipal de Quevedos, embora haja menção à capacitação de professores como meta constante no PMEQv (2015-2025), a formação permanente docente com prioridade à pós-graduação pode estimular um afastamento dos professores da escola do campo e prejudicar a gestão de pessoal no município quanto à reposição de professores no quadro de servidores. No que diz

respeito à rede de Santa Maria, a amplitude da rede pública é um desafio constante à gestão municipal no que diz respeito à formação permanente de professores, tendo em vista que as escolas estão dispersas no território do município e alguns acessos são bastante dificultados pelas condições das estradas, as quais nem sempre a sua manutenção é de competência do município. Para a rede de São Pedro do Sul, as limitações orçamentária e financeira do município contribuem para que a comunidade de abrangência da escola multisseriada rural sofra com uma tendência de se tornar cada vez menor (por razões macro e microeconômicas) e, com isso, desestimular a formação de professores nesse sentido. Por fim, na rede municipal de Silveira Martins, a iniciativa interinstitucional Geoparque é uma oportunidade singular ao município, mas é preciso que tal iniciativa priorize os recursos necessários para formações mais específicas às necessidades da escola rural com classe multisseriada.

Os resultados apontados nesta pesquisa respondem à questão de pesquisa: quais dimensões direcionadas à formação continuada de professores de escolas multisseriadas rurais demonstraram eficiência nas redes de ensino? A resposta para tal indagação foi apresentada na sinopse da perspectiva técnica: nenhuma dimensão despontou em ineficiência, sendo que todas as dimensões demonstraram eficiência parcial, exceto a dimensão Inovações a qual alcançou eficiência plena, levando em conta os quesitos avaliados. Ademais, a eficiência percebida por gestores pode não ser a mesma percebida pelos educadores na escola, já que alguns apontamentos trazidos pelos respondentes mostram que, mesmo o poder público promovendo parcerias para a formação de professores, tais como PNAIC (já ocorrido no passado) e Geoparque (no caso de Silveira Martins), há demanda na agenda municipal para ações formativas focadas exclusivamente no contexto escolar rural multisseriado. Um exemplo claro apresentado nesse sentido foi vislumbrado nas redes municipais de Júlio de Castilhos e Silveira Martins, onde foram abordadas áreas temáticas relacionadas à escola do campo com classe multisseriada dentro do escopo de outras capacitações generalistas, mas não foi ofertada uma formação específica voltada prioritariamente à realidade da escola multisseriada rural.

É importante salientar que, tanto na perspectiva técnica quanto na política, a dimensão Dedicção se mostrou como um dos maiores desafios às redes de ensino para o alcance da eficiência, principalmente em relação a uma de suas variáveis. Observa-se que, apesar de as redes municipais de Júlio de Castilhos e Silveira Martins terem proposto formações generalistas que em algum momento abordaram temas de interesse da escola rural com classe multisseriada, a oferta de formação docente com foco exclusivo na escola multisseriada rural foi a variável de pesquisa que despontou como principal deficiência

apurada na maioria das redes públicas, exceto na rede de Dilermando de Aguiar, a qual obteve grau 3 nesse quesito. Diante disso, o dilema apurado foi a pouca dedicação das redes públicas quanto à abordagem sensível e específica da realidade da escola multisseriada rural, ocasionada pela carência de oferta de formações exclusivas propostas aos professores nesse âmbito. Assim como foi apurado por diversos estudos realizados anteriormente, esta pesquisa ratifica a necessidade de se repensar a formação permanente de professores desses estabelecimentos escolares, não sob a ótica de governos e gestores públicos apenas, mas focadas no cotidiano e demandas que as escolas rurais com classes multisseriadas exigem de seus docentes.

Além disso, é preciso despontar o pensamento crítico e reflexivo na formação de professores, principalmente nas redes de ensino de menor porte, em que não houve manifestação das escolas quanto a críticas, sugestões ou melhorias na dimensão Inovações. Sabe-se que, quando o tema é educação do campo e classes multisseriadas, sempre é possível evoluir nesse sentido e, diante disso, seria importante que as redes de ensino de menor porte incrementassem o estímulo à análise crítica da realidade, tendências e condições de trabalho docente, com a criação de um ambiente que propicie novas percepções e questionamentos no modo de gerir a escola, praticar o magistério e de ser tratado pelo próprio poder público nesse sentido, conforme já previa Paulo Freire em sua nobre concepção a cerca da formação de educadores; pois a visão crítica e reflexiva é um ponto primordial para que as dificuldades sejam (re)conhecidas e (re)significadas na busca de uma (trans)formação alinhada a mudanças e desenvolvimento do ambiente escolar. É compreensível, no universo docente, que uma atitude questionadora da realidade tenha sido afetada pela onda governante conservadorista que preponderou no Brasil nos últimos anos, principalmente nos pequenos municípios gaúchos onde os agentes políticos locais, surfantes nessa onda, atuaram de forma mais próxima, impositiva e até mesmo coercitiva sobre os professores. Não obstante, o propósito da educação é desenvolver no ser humano uma postura mais proativa e concreta da realidade, sem apego a ideologias partidárias superficiais, e que seja conectada às exigências de uma sociedade que busca sua própria emancipação, com evolução intelectual, tecnológica, econômica e social, dado que o docente é o ator principal desse progresso. Assim sendo, o desafio que se apresenta é tanto governos quanto sociedade contornarem o viés político partidário e buscarem a identificação dos reais problemas educacionais e sua adequada superação ou solução.

Alhures, as maiores redes públicas apontaram diversas situações de superação de dificuldades e até mesmo trouxeram exemplos a serem seguidos por outras redes de

ensino. Porém, algumas críticas e sugestões levantadas nas maiores redes de ensino, Estadual RS e Santa Maria, embora sejam salutares no propósito de visão crítica-reflexiva, trazem uma urgência para os gestores públicos a fim de permitir avanços na formação continuada dos professores, principalmente em relação à presença de escola indígena sem a oferta de formação continuada docente adequada a sua realidade, na rede Estadual RS, bem como na rede municipal de Santa Maria através da identificação de escola que se mostrou desamparada, principalmente durante a pandemia, com a falta de tecnologia de comunicação para viabilizar as aulas e que a integrasse no rol demandas perante à rede municipal de ensino.

Dessa forma, este estudo visa não esgotar o assunto, mas sim instigar o debate acadêmico e/ou governamental sobre a adequação do investimento público em formação continuada de professores de escolas multisseriadas rurais nas diversas redes de ensino. Não é possível afirmar de forma categórica, nesta pesquisa, que os estabelecimentos de ensino rural com classes multisseriadas encontram-se abandonados ou isolados por governos e sociedade, conforme alegam vários autores com seus respectivos estudos a respeito do tema, pois nota-se que os poderes públicos (re)conhecem a significância dessas escolas, haja vista o alcance de níveis de eficiência satisfatório em diferentes variáveis nos diferentes entes públicos. Porém há diversos desafios gerais e questões pontuais que precisam ser superados para que seja almejada a eficiência plena nas políticas e ações de formação continuada docente.

De acordo com os autores apresentados nesta pesquisa, a eficiência é um termo plurívoco, mas de infindável importância na efetividade organizacional, principalmente das políticas públicas, nesse caso, relativas a ações de formação permanente de educadores. A Carta Magna do Brasil, a Constituição Federal, prevê a eficiência como um princípio balizador do planejamento e ação de todo o gestor e agente público. Por isso, esta pesquisa buscou despertar, com aspectos de originalidade e inovação metodológica, a discussão do termo eficiência na educação para dentro da Educação (enquanto ciência), para o debate no âmbito da profissão de professor, não relegando apenas a outros profissionais, palpitar sem a devida noção do sistema de ensino, estudos sobre eficiência na educação ou formulação de políticas públicas educacionais que visem abordar a formação de educadores. Falar em eficiência simboliza, numa concepção contemporânea, muito mais do que definir um conceito teórico, trazido por diversos autores ou pesquisadores. Significa falar em efetividade, em eficácia, em alcance de resultados com a melhor técnica para o atendimento dos anseios e demandas da sociedade, mas sem produtivismo improdutivo (produzir por

produzir, ofertar por ofertar, quantidade em detrimento da qualidade). Eficiência é um termo ligado ao bem estar social, é um princípio democrático, que cada um de nós traz como ideal, mas que em uma visão consensual de pesquisadores compreende como um ensejo de ser favorável a contribuir com o melhor no alcance de um ou mais objetivos. Uma formação continuada de professores que se julgue como eficiente é uma formação democrática, que promova a felicidade dos diretamente envolvidos e o bem estar daqueles indiretamente atingidos; que seja feita pelos professores para os professores, com a expertise de professores para outros professores, que reúna o contexto docente para debate dos temas que precisam evoluir na educação multisseriada rural e contribua para a equidade e desenvolvimento das comunidades beneficiadas.

Através dos resultados proporcionados, esta tese realça aquilo que grandes expoentes da Educação, como Freire (2003) e Nóvoa (2009), deixam como premissa ao magistério escolar, ou seja, a formação permanente de professores exige que os conteúdos e práticas abordadas sejam construídas pelas experiências e histórias de vida dos próprios professores, pois quanto mais o professor for liderança de sua formação maior poderá ser o êxito da capacitação proposta aos seus próprios pares, isto é, o alcance de objetivos de melhoria e evolução, representativos do conceito de eficiência ora apresentado neste estudo. Assim como em Arroyo (2009), através desta pesquisa é possível concluir que a escola do campo é uma escola em movimento, que requer de professores e dirigentes educacionais a reflexão de que processo formativo docente não se esgota quando se alcança tempos, espaços, saberes, estruturas e práticas planejadas para serem educativas aos sujeitos do campo, nem imagina-se que está tudo pronto e que se pode relaxar e deixar que as coisas assim permaneçam. As escolas precisam de investimento contínuo, necessário para sua evolução.

Portanto, a realidade da prática docente não ocorre em gabinetes de gestores públicos ou agentes políticos, tão pouco decorre apenas de estudos ou políticas propostas por profissionais da área econômica, mas sim da vivência intensa e dedicada de educadores junto às respectivas escolas rurais multisseriadas. Já expunha com muita maestria Marie-Christine Josso, que dentre vários ensinamentos, pinçou à educação a construção do conhecimento e invenção de si, como vitais para a formação de pessoas, isto é, a prática de caminhar para si é uma ótica de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na relação conosco, entre nós e com o ambiente humano e natural. Construir a formação permanente é pensar de dentro de si para o outro, assim como o nobre exercício da docência.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S. et al. Medidas de avaliação em capacitação, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2012.

AGUIAR, M. A. L.; BRICHI, C. C.; ZAPATA, S. I. Formação continuada de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização: continuidades, rupturas resignificações. Cadernos Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, pg. 201-218, mai/ago, 2017.

ANTUNES, H. S.; ROOS, L. T. W.; FIOREZE, L. A. Formação continuada e aprendizagem matemática. In: Caminhos para o aprendizado coletivo a partir das ações do PNAIC. ANTUNES, H. S. (Org.), Editora Caxias, pp. 23-38, 2018.

_____, H. S. ; RECHIA, M. ; GELOCHA, E. ; RORATTO, R. ; DOLWITSCH, J. B. . A Formação Continuada de Professores nos Anos Iniciais da Educação Básica: Um Estudo de Caso das Classes Multisseriadas. In: Carlinda Leite; Preciosa Fernandes. (Org.). Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas: contributos teóricos e práticos. 1ed.Porto/Portugal: Centro de Impressão Universidade do Porto - Portugal, 2019.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. Cadernos de Pesquisa, 129, 637- 651, 2006.

ARRETCHE, M. T. C. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). Avaliação de políticas sociais; uma questão em debate. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

ARROYO, M. G. Por uma educação do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 2009.

_____, M. G. Plenária final – síntese dos grupos de trabalho. In: MOLINA, M. C. (Org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

AZEVEDO, J. M. L. Plano Nacional de Educação e Planejamento: a questão da qualidade da educação básica. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280. Jul./dez. 2014.

BANCO MUNDIAL *A fair adjustment: efficiency and equity of public spending in Brazil*. Volume 1, 2017. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/884871511196609355/volume-i-s%c3%adntese>.

BANKER, R. D.; CHARNES, A.; COOPER, W. W. *Some models for estimation technical and scale inefficiencies in Data Envelopment Analysis*. *Management Science*, v. 30, n. 9, p. 1078-1092, 1984.

BARROS, O. F.; HAGE, S. M.; CORREA, S. R. M.; MORAES, D. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ROCHA, M. I.

A.; HAGE, S. M. (Orgs.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BATALHA, D. V. Gerações e histórias de vida em diálogo na educação do campo, em classes multisseriadas: uma contribuição na formação de professores. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em : 24/08/2020.

_____. Decreto N° 5.707, de 23 de Fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. Acesso em: 15/08/2016.

_____. Lei n. 9.784, de 29.1.1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19784.htm. Acesso em: 20/08/2020.

_____. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Estabelece sobre as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em: 05 mar. 2016.

BECKER G. S. *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education (3rd ed.)*. Chicago: The University of Chicago Press, 1964.

BORGES-MATIAS, A; QUAGLIO, G. M.; OLIVEIRA, B. G.; LIMA, J. P.; BERTOLIN, R. V. Níveis de Gastos e Eficiência Pública em Educação: Um Estudo de Municípios Paulistas Utilizando Análise Envoltória de Dados. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria*, vol. 11, núm. 4, 2018.

BRESSER PEREIRA, L. C. *Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. Brasília: Ed. 34, 1998.

BUGARIN, P. S. *O princípio constitucional da eficiência: um enfoque doutrinário multidisciplinar*. Brasília: Editora Revista do Tribunal da União, 2001.

CARDOSO, M. A., & JACOMELI, M. R. M. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p.174-193, mai.2010.

CHARNES, A.; COOPER, W.W.; RHODES, E. *Measuring the efficiency of decision-making units*. *European Journal of Operational Research*, v. 2, p. 429-444, 1978.

CHIAVENATO, I. *Introdução à Teoria Geral da Administração: visão abrangente da moderna administração das organizações*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2014.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista gestão organizacional*, vol. 6, edição especial, 2013.

DAVIS, Claudia; GATTI, Bernardete A. A dinâmica da sala de aula da escola rural. In: THERRIEN, Jaques e DAMASCENO, Maria Nobre. *Educação e escola no campo*. Campinas – SP: Papyrus, 1993. p. 75-135.

DIAZ, M. D. M. Qualidade do gasto público no Brasil: sugestões para melhorar os resultados das políticas públicas, sem aumento de impostos, Meeting Organization for Economic Cooperation and Development - OECD. Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, Anais..., São Paulo, 2007.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

DRUZIAN, F.; MEURER, A. C. Escola do campo multisseriada: experiência docente. *Revista Geografia Ensino & Pesquisa*, vol. 17, n. 2, maio./ago., 2013.

FARIAS, G. F.; ANTUNES, H. S. Educação rural e formação de professores no interior do Rio Grande do Sul: ruralidades e histórias de vida. In: SOUZA, E. C. (Org.). *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas*. Salvador: EDUFBA, 2012.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FLESCHE, C. M. A submissão da Administração Pública ao princípio da eficiência visando à satisfatória consecução de seus fins. *Boletim Científico ESMPU*, a. 14, n. 45, p. 211-238, jul./dez. 2015.

FRANCISCO, N. A. Financiamento da pesquisa científica: avaliação da eficiência relativa a partir de projetos de uma instituição federal de ensino superior. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, J. C. S. *Juventude Ribeirinha: identidade e cotidiano*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Pará, 2002.

FREITAS, M. N. M. O ensino de ciências em classes multisseriadas: um estudo de caso numa escola ribeirinha. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Pará, 2005).

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 18, ano 2, p.63-72, jul./dez.1993.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007.

FURTADO, E. D. P. Estudo sobre a educação para a população rural o Brasil. PROYECTO FAO; UNESCO; DGCS ITALIA; CIDE; REDUC, 2004. Disponível em: <redler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_brasil.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2018.

GABARDO, E. O princípio da eficiência. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. In: CAMPILONGO, C. F.; GONZAGA, A. A.; FREIRE, A. L (coords.). Tomo: Direito Administrativo e Constitucional. 1ª. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

GHEDIN, E. A despolitização operada e contra-hegemonia construída pela escola do campo. In: GHEDIN, E. Educação do campo: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

GÓES, B. C. Administração pública sob o princípio da eficiência. Revista da Escola de magistratura do Rio de Janeiro, v. 1, 2010. Disponível em: https://www.emerj.tjrj.jus.br/paginas/trabalhos_conclusao/1semestre2010/trabalhos_12010/beatrizgoes.pdf. Acesso em : 24/08/2020.

GONÇALVES, T. G. G.; HAYASHI, M. C. P. I. Educação do campo: contribuições para o estado da arte da produção científica (2007-2015). Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 46, p. 207-225, maio/ago. 2016.

GORDON, G.; GORDON, S. M.; MORSE, E. U. A consideration of factors in the design of effective research institutions. Paper presented to the XX International Meeting of the Institute of Management Sciences, Tel Aviv, Israel, June 27th-29th, 1973.

GROFF, A. A desterritorialização das escolas no campo do município de Dona Francisca/RS. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

HABERMAS, J. Técnica e ciência enquanto “ideologia”. Tradução de Zeljko Loparic. Textos escolhidos. São Paulo: Abril cultural, 1975.

HAGE, S. M. Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto à afirmação da escola pública do campo de qualidade. Anais ENDIPE, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/473%20ESCOLAS%20RURAIAS%20MULTISERIADAS%20DESAFIOS%20QUANTO%20%20C3%80%20AFIRMA%20%20C3%87%20%20C3%83%20%20DA%20ESCOLA%20P%20%20C3%9ABLICA%20DO%20CAMPO%20DE%20QUALIDAD E.pdf>

_____, S. M. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará / Região Amazônica. In: HAGE, S. M. Educação do campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas do Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica. DF: INEP, 2020.

JANATA, N. E.; ANHAIA, E. M. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. Educação e Realidade, vol.40, n.3, jul-set, 2015.

JOVCHELOVITCH, S., BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In Bauer, Martin W.; Gaskell, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KUAH, C. T.; WONG, K. Y.; BEHROUZI, F. *A review on Data Envelopment Analysis (DEA)*. In: *Proceedings of the Fourth Asia International Conference on Mathematical/Analytical Modelling and Computer Simulation*. Kota Kinabalu - Malaysia, p.168-173, 2010.

LANGONI, C. Distribuição de renda e desenvolvimento econômico no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

LIKERT, R. *A technique for the measurement of attitudes*. *Archives of Psychology*. v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932.

LIMA, P. D. B. A excelência em gestão pública: a trajetória e a estratégia do Gespública. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007

LOURENÇO, Et. al. Eficiência do gasto público com ensino fundamental: uma análise dos 250 maiores municípios brasileiros. *Revista Contabilidade Vista e Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, jan-abr, 2017.

MAINARDES, E. W.; ALVES, H.; RAPOSO, M. O desempenho das universidades públicas portuguesas segundo seus alunos: análise da eficiência por meio do Data Envelopment Analysis. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, v. 5, n. 1, p. 184 – 215, 2012.

MARTINS, D. P.; MORAIS, L. Educação do campo: salas multisseriadas e as dificuldades que elas apresentam para o(a) professor(a). *Revista Licenciatura e Pesquisa UniAndrade*, v.1, n. 1, 2021.

MAXIMIANO, A. C. A. Adm por competências: você gestor. São Paulo: Atlas, 2019.

MEDAUAR, O. Direito administrativo moderno. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2010.

MEDEIROS, E. A.; DIAS, A. M. I. O estado da arte sobre a pesquisa em educação no campo na região nordeste (1998 – 2015). *Cad. Pes.*, São Luís, v. 22, n. 3, set./dez. 2015.

MEDRADO, C. H. S. Prática pedagógica em classes multisseriadas. *Revista Eletrônica de Culturas e Educação* N. 6, V.2, p. 133-148, Set.-Dez, 2012.

MEIRELLES, H. L. Licitação e contrato administrativo. 14ª ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

MELLO, J. C. C. B.; ANGULO MEZA, L.; GOMES, E. G.; NETO, L. B. Curso de análise envoltória de dados. In: XXXVII Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional, 2005, Gramado. Anais... Gramado: Sociedade Brasileira de Pesquisa Operacional, 2005.

MELO, E. P. C. B. N. PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2015.

MILITÃO, A. N. Contribuições de Paulo Freire para o debate sobre a formação continuada de professores. *Colloquium humanum*, v. 9, n. especial, jul-dez, 2012.

MINCER, J. *Investment in human capital and personal income distribution. Journal of Political Economy*, v. LXVI, n. 4, p. 281-302, 1958

MOITA, M. H. V. Um modelo para avaliação da eficiência técnica de professores universitários utilizando análise de envoltória de dados: o caso dos professores da área de engenharias. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

MORAES, A. Direito constitucional. 16ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MORETO, C. Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo. Tese de doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. Anais eletrônicos, I ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE VI BRASILEIRO DA REDE ESTRADO. Maceió, 2011.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, K. C. S.; BEZERRA, M. C. S. Escolas multisseriadas rurais no estado do tocantins e pedagogia histórico-crítica: aproximações. *Rev. HISTEDBR On-line*, Campinas, v.18, n.1 [75], p.258-275, jan./mar. 2018.

PARENTE, C. M. D. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, vol.22, n.82, Rio de Janeiro, Jan./Mar., 2014.

PEREIRA, E. S.; MACÊDO, M. M. Escolas multisseriadas do campo: tempos, espaços e vivências. *Revista Educação e Políticas em Debate – v. 7, n. 1, p. 152- 169 – jan./abr. 2018.*

PINHO, A. S. T.; SOUZA, E. C. Tempos e ritmos nas classes multisseriadas no meio rural. In: SOUZA, E. C. (Org.). *Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas*. Salvador: Mercado de EDUFBA, 2012.

RAIMUNDO, J. A.; FAGUNDES, M. C. V. Estado da arte sobre a formação de professores entre 2001 e 2016: um olhar sobre a produção brasileira a partir do Portal de periódicos CAPES/MEC. *Roteiro*, v. 43, n. 3, p. 891-918, 19 dez. 2018.

RAHMAN, M. J. ; SHENG, B. W.; DAUD, Y.; ENSIMAU, N. K. *The Relationship between Efficiency and Level of Satisfaction on CPD among Teachers. Creative Education*, v.10, n. 12, November, 2019.

RECH, A. J. D., DOLWITSCH, J. B., GELOCHA, E. A. N. (Re) Pensando a formação do professor para atuar em escolas multisseriadas no âmbito rural. VI Seminário Nacional de Formação de Professores – Cartografias da Educação Rural: perspectivas sobre a formação de professores, 2015. Disponível em: [http://coral.ufsm.br/snfp/images/ANAIS/\(RE\)%20PENSANDO%20A%20FORMA%C3%87](http://coral.ufsm.br/snfp/images/ANAIS/(RE)%20PENSANDO%20A%20FORMA%C3%87)

%

C3%83O%20DO%20PROFESSOR%20PARA%20ATUAR%20EM%20ESCOLAS%20MUL
LTISSERIAS%20NO%20%20C3%82MBITO%20RURAL%20(1).pdf

RIBAS, J. R. O fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS: desenvolvimento profissional e saberes experienciais. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

RIBEIRO, A. G.; ARAÚJO, R. M. B. O que revelam as pesquisas sobre as classes Multisseriadas nos anos iniciais do ensino fundamental da Eja. REVES - Revista Relações Sociais, v.. 02 n. 02, 2019.

ROCHA, S. H. X.; COLARES, M. L. I. S. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 50 (especial), p. 90-98, mai, 2013.

RODRIGUES, C. L. EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: Um estudo sobre salas multisseriadas. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. Revista diálogo educacional, v. 6, n. 19, 2006.

RORATTO, R. Eficiência do Investimento Público em Formação Continuada de Professores do Ensino Técnico-Profissionalizante: um Estudo de Caso. In: ANTUNES, H. S.; HERMES, R.; CAVALHEIRO, R. (Orgs.). Dossiê temático: formação de professores - desafios do ensinar e aprender. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

ROSENBERG, N. Quão exógena é a ciência? Revista Brasileira de Inovação, v. 5, n. 2, p. 245-271, jul/dez, 2006.

ROSO, A. Os princípios da eficiência e eficácia na Administração Pública. Revista Jornal Jurídico, v. 3, n. 1, jan-jul, 2020.

SALLES, E. B.; ROOS, L. T. W. Formação continuada de professores alfabetizadores na avaliação de coordenadoras do PNAIC. In: Antunes et al. (Orgs.). Formação de professores alfabetizadores no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Santa Maria: Editora Caxias, 2018.

SANTOS, F.; DINIZ, J.; RORATTO, R. Qualidade do gasto e eficiência de programas de capacitação para servidores públicos. Cadernos de Finanças Públicas, n. 16, pg. 7-29, dez., 2016.

SANTOS, R. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: análise crítica da concepção de alfabetização nos cadernos de educação do campo. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2017.

SANTOS, F. J. S.; SOUZA, E. C. A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA “CLASSES MULTISSERIAS” NO BRASIL: UM OLHAR SOBRE AS TESES E

DISSERTAÇÕES (1987-2012). Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. Anais... Natal/RN, 2014.

SANTOS CASAÑA, L. E. *Pedagogía rural uruguaya*. In: ANTUNES, H. S.; SOUZA, E. C. (Orgs.) Formação e trabalho docente em contexto rural: diálogos teórico-metodológicos. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. Curitiba, Educar em Revista, n. 61, pg. 19-35, jul-set, 2016.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. dos. S. (Org.). Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Navegando, 2016.

SILVA, J. M. A. Análise macroeconômica e avaliação governamental. Santa Maria, Ed. Da UFSM, 2015.

SILVA, J. L. M.; ALMEIDA, J. C. L. Eficiência no gasto público com educação: uma análise dos municípios do Rio Grande do Norte. Planejamento e Políticas Públicas, n. 39, jul./dez., 2012.

SILVA, E. C.; LENARDÃO, E. Teoria do capital humano e a relação educação e capitalismo. XI Seminário de pesquisa em ciências humanas, Londrina, Anais..., 2016.

SILVA, G.; SILVA, A. V.; SANTOS, I. M. As políticas públicas educacionais na formação de professores: avanços e recuos. Dialogia, São Paulo, n. 25, p. 133-151, jan./abr. 2017.

SIQUEIRA, L. R.; SOUSA, W. G.; ARAÚJO, R. S. F.; BERMEJO, P. H. Análise de variáveis para mensuração da eficiência do gasto público por função de governo. Administração Pública e Gestão Social, vol. 12, núm. 1, 2020.

SCHULTZ, T. W. *Investment in human capital*. New York: The Free Press, 1971.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. P. Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento. Disponível em: <http://www.mec.inep.gov.br>, 2000.

SOLIMAN, M.; SILUK, J. C. M.; NEUENFELDT JR, A. L.; CASADO, F. L.; PARIS, S. R. Modelagem para avaliação da eficiência técnica de unidades universitárias. GEPROS. Gestão da Produção, Operações e Sistemas, Bauru, Ano 9, nº 1, jan-mar/2014, p. 69-83.

SOUZA, E. E. P. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. X Anped Sul, Florianópolis, Anais..., 2014.

SPANAVELLO, C. S.; ANTUNES, H. S. Quando o alfabetizador torna-se pesquisador da própria prática: significações do PNAIC no processo formativo e de constituição profissional. In: ANTUNES, H. S.; LEÃO, D. O.; BENZ, G. C.; RECHIA, M. Formação continuada de professores: vivências e saberes. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

TRIGO, P. P. Avaliação da eficiência técnica no ensino básico brasileiro. Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Plano de desenvolvimento institucional (2016-2025). Santa Maria: Pró-reitoria de Planejamento, 2015.

VASCONCELLOS, M. A. S de. Fundamentos de economia. São Paulo: Saraiva, 2014.

VEIGA, I. P. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social. In: VEIGA, I. P ; AMARAL, A. L. (Org.). Formação de professores: políticas e debates. Campinas: Papyrus, 2012.

WISSMANN, A. M. Eficiência do gasto público na formação do capital humano redes. Revista do desenvolvimento regional, vol. 20, núm. 3, septiembre-diciembre, pp. 157-190, 2015.

ZOGHBI, A. C. et al. Análise da eficiência nos gastos em educação fundamental para os municípios paulistas. Planejamento e Políticas Públicas, n. 36, jan./jun. 2011.

APÊNDICE

ANEXOS



MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Perspectivas sobre a Eficiência do Investimento Público em Formação Continuada de Professores de Escolas Multisseriadas Rurais

Pesquisadores responsáveis: Prof^ª Dr^ª Helenise Sangoi Antunes e Rodrigo Roratto

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Metodologia do Ensino

Telefone: 55 99609 5252 // 55 99165 8902

Endereço postal completo: CE/UFSM, sala 3332A Camobi – Santa Maria

Local da coleta de dados: Secretarias Municipais de Educação do município de Santa Maria, Cacequi, Dilermando de Aguiar, Júlio de Castilhos, Quevedos, São Pedro do Sul, Silveira Martins, e 8ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Santa Maria).

Nós pesquisadores, Helenise Sangoi Antunes e Rodrigo Roratto, responsáveis pela pesquisa **Perspectivas sobre a Eficiência do Investimento Público em Formação Continuada de Professores de Escolas Multisseriadas Rurais** lhe convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se analisar e compreender se o investimento governamental na formação continuada docente possui, ou não, eficiência em escolas multisseriadas rurais das esferas municipal e estadual localizadas na região central do Rio Grande do Sul, no sentido de adequação ao contexto vivido pelos professores.

Acreditamos que ela seja importante porque o sistema de formação tradicional não fornece uma preparação específica aos professores para atuarem neste tipo de escola. Salles e Roos (2018) ressaltam que um dos problemas ligados ao baixo índice de desempenho de alunos em leitura e escrita nos anos iniciais, principalmente em escolas multisseriadas, pode estar ligado à ausência de continuidade na formação de professores alfabetizadores, a qual (quando há) geralmente ocorre de forma isolada, em curto espaço de tempo, mediante a realização de uma palestra ou evento específico, promovido pelas redes municipais ou estaduais de ensino.

Para o desenvolvimento deste estudo será feito o seguinte: para a perspectiva da eficiência técnica é adotado o modelo matemático da Análise Envoltória de Dados (DEA), desenvolvido por Charnes, Cooper e

Rhodes (1978). Para a perspectiva da eficiência percebida é adotada a proposta de análise desenvolvida por Gordon, Gordon e Morse (1973) e adaptada por Chiavenato (2014). Para isso, seria realizada uma pesquisa de caráter exploratório-descritivo, na forma de estudo de caso, com abordagem qualiquantitativa, tendo o questionário como instrumento padrão para coleta de dados na da eficiência técnica, e a entrevista semiestruturada para a coleta de dados na eficiência percebida.

Sua participação constará em responder ao questionário de pesquisa (num primeiro momento), e responder à entrevista semiestruturada (num segundo momento), que serão previamente combinadas, em comum acordo com as disponibilidades de agenda.

Sendo sua participação voluntária, você não receberá benefício financeiro. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos [tais como dispender tempo em meio à agenda de trabalho para responder à pesquisa]. Desta forma, caso ocorra algum problema decorrente de sua participação na pesquisa, você terá acompanhamento e assistência [sendo possível remarcar ou agendar a pesquisa de forma online, quando necessário ou possível] de forma gratuita. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Os benefícios que esperamos com o estudo são que as conclusões a serem obtidas por esta pesquisa poderão apresentar um novo olhar para antigas questões ainda em aberto ou que foram tratadas com técnicas ou metodologias prioritariamente pragmáticas. Porém, novas conclusões e resultados obtidos não esgotam as recomendações e respostas para tais questões, uma vez que podem incentivar diversas outras experimentações, em novos ambientes e com metodologias diferenciadas. Por essas razões, esta pesquisa apresenta uma temática diferenciada, com características inovadoras para a área da Educação, ao combinar resultados obtidos em diferentes perspectivas para a análise da eficiência de ações governamentais de formação continuada docente em escolas multisseriadas rurais, não sendo encontrados estudos publicados com esse enfoque no segmento pesquisado.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. A coleta de informações/dados não representará qualquer risco de ordem física, mental ou psicológica. As informações produzidas no percurso da investigação serão utilizadas para esta pesquisa e para fins científicos (artigos acadêmicos que podem ser publicados em eventos na área da educação ou em periódicos), ficando sob a responsabilidade da pesquisadora responsável e da autora preservá-las.

As informações da pesquisa serão confidenciais e poderão ser divulgadas em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização

Eu, _____[nome completo do voluntário], após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Colaborador da Pesquisa (identificação)



ADM. RODRIGO RORATTO

Pesquisador responsável (identificação: Rodrigo Roratto / RG 9061462777–SJS/RS)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal neste estudo

Data/Local: _____, _____ de _____ de 2021.



Assinatura do Responsável pelo estudo



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Perspectivas sobre a Eficiência do Investimento Público em Formação Continuada de Professores de Escolas Multisseriadas Rurais

Pesquisador responsável: Profª Drª Helenise Sangoi Antunes

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria / Metodologia do Ensino

Telefone para contato: 55 99609 5252 // 55 99165 8902

Local da coleta de dados: Secretarias Municipais de Educação do município de Santa Maria, Cacequi, Dilermando de Aguiar, Júlio de Castilhos, Quevedos, São Pedro do Sul, Silveira Martins, e 8ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Santa Maria).

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de questionário e entrevista, no [na sede das respectivas Secretarias Municipais de Educação dos municípios listados e na sede da 8ª Coordenadoria Regional de Educação (Santa Maria), no período previsto de 12 de julho de 2021 a 15 de novembro de 2021.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3332A, 97105-970 - Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável Helenise Sangoi Antunes. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM em/...../....., com o número de registro Caae

Santa Maria 17 de junho de 2021.

Helenise Sangoi Antunes
 Helenise Sangoi Antunes
 Pesquisador responsável

Roteiro para Questões – Questionário Assistido Eletronicamente

Prezado(a) Diretor(a) de Escola Rural ou do Campo:

Por gentileza, responda as perguntas com base na sua percepção própria e no contexto dos últimos dois anos, ou no que você se recordar. As respostas ficam em sigilo.

1. Quantos professores estão lotados atualmente na sua escola? (cite uma quantidade: 1, 2 ou 3 ou ...)*

2. Sua escola é da esfera municipal ou estadual?*

3. Em qual município está localizada a sua escola?*

4. Nos últimos dois anos, a escola geralmente capacitou todos os seus professores nas ações de formação continuada propostas pela rede pública ou algum deles nem sempre participou?*

5. Quais (ou em que áreas) as ações formativas foram disponibilizadas aos docentes da escola, pelo poder público, nos últimos dois anos, que você se recorda?*

6. Você sabe quais as razões ou motivos gerais que levaram os professores a se capacitarem? Ou quais alegadas para não se capacitarem?*

7. Na sua percepção, qual (is) desses fatores mais influenciaram na participação dos professores nas ações de formação continuada?*

8. Quais as inovações ou melhorias você observou a partir das capacitações propostas aos professores?*

9. A formação/capacitação dos professores, oferecidas nesses últimos dois anos, abarcou algum(ns) desses temas ligados às escolas com classes multisseriadas rurais?*

10. Com a pandemia de Covid 19, o poder público prestou suporte à escola em relação a ações de capacitação para a superação da dificuldade ocasionada a professores e alunos?*

11. Se você pudesse atribuir uma avaliação das formações/capacitações oferecidas aos

professores sobre a contribuição direta ao IDEB da Escola, qual seria sua pontuação?*

12. Se você pudesse atribuir uma avaliação das capacitações sobre a contribuição direta para Relação e Convívio Social, qual seria sua pontuação?*

13. Se você pudesse atribuir uma avaliação das capacitações sobre a contribuição direta à Gestão e Infraestrutura Escolar, qual seria sua pontuação?*

14. Na sua escola, algum professor participou do programa de governo denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)? Se caso algum tenha participado, como você avalia a contribuição para a realidade da escola multisseriada?*

15. Caso queira mencionar a escola, relatar algo ou até mesmo fazer alguma observação, melhoria necessária a respeito, fique à vontade (opcional)



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

5ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a realização da pesquisa intitulada *Perspectivas sobre a Eficiência do Investimento Público em Formação Continuada de Professores de Escolas Multisseriadas Rurais*, a ser conduzido pelo proponente Rodrigo Boratto, acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), em nível de doutorado, sob a orientação da professora Dra. Helenise Sangoi Antunes.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar e compreender se o investimento governamental na formação continuada docente possui, ou não, eficiência em escolas multisseriadas rurais da esfera estadual no âmbito de abrangência, região central do estado do Rio Grande do Sul, no sentido de adequação ao contexto vivido pelos professores, a partir da percepção dos diretores de escola.

Salientamos o compromisso dos pesquisadores no resguardo ético das informações obtidas, da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa.

Fomos informados, pelos responsáveis, sobre as características e objetivos como também informamos da necessidade da entrega de uma via impressa de um relatório dessas atividades, até março de 2022.

Santa Maria, 14 de abril de 2021.



JOSE LUIS VIEIRA EGGES
Coordenador Regional de Educação - 5ª CRE
Rt: 298/33302
Fone: 3362017 - D.O. 13082011

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
 PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
 SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO



Prefeitura Municipal de
SANTA MARIA

Santa Maria, 29 de março de 2021.

De: Secretaria de Município da Educação – SMEd

Para: Rodrigo Roratto

Assunto: Autorização para o desenvolvimento do estudo de tese de doutoramento
**“Perspectivas sobre a Eficiência do Investimento Público em Formação
 Continuada de Professores de Escolas Multisseriadas Rurais”**.

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Vimos por meio deste, informar que o estudo de tese de doutoramento **“Perspectivas sobre a Eficiência do Investimento Público em Formação Continuada de Professores de Escolas Multisseriadas Rurais”**, que tem como proponente Rodrigo Roratto, aluno do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), sob a coordenação da professora Helenise Sangoi Antunes, orientadora, poderá ser desenvolvido junto às Escolas do Campo da Rede Municipal de Santa Maria - RS. A pesquisa tem como objetivo geral analisar e compreender se o investimento governamental na formação continuada docente possui, ou não, eficiência em escolas multisseriadas rurais da esfera municipal, localizadas no município de Santa Maria, região central do estado do Rio Grande do Sul, no sentido de adequação ao contexto vivido pelos professores, a partir da percepção dos diretores de escola. Salienta-se que os diretores de escolas multisseriadas rurais são o alvo do levantamento, através de pesquisa de campo na forma de entrevista semiestruturada, conduzida por roteiro de questões acerca do tema de pesquisa.

Na certeza de compartilharmos interesses comuns. Sendo o que tínhamos para o momento.



Paulo Roberto de Melo Cavallaro
 Secretário Municipal de Educação
 Avenida 15 de Novembro, 1100

Alameda Montevideo, nº 313, Ed. Sobral Pinto - 1º e 2º andar - Bairro N. Sra. das Dores
 Santa Maria/RS - CEP: 97050-530 - Tel.: (55) 3921.7051 - www.santamaria.rs.gov.br



Eu Susana Marcia Dutra Mello, abaixo assinado, responsável pela Secretaria Municipal de Educação de Júlio de Castilhos, autorizo a realização do estudo de tese de doutoramento intitulada **Perspectivas sobre a Eficiência do Investimento Público em Formação Continuada de Professores de Escolas Multisseriadas Rurais**, a ser conduzido pelo proponente Rodrigo Roratto, aluno do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), sob a coordenação da professora Helenise Sangoi Antunes, orientadora da tese de doutorado.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar e compreender se o investimento governamental na formação continuada docente possui, ou não, eficiência em escolas multisseriadas rurais da esfera municipal, localizadas no município de Júlio de Castilhos, região central do estado do Rio Grande do Sul, no sentido de adequação ao contexto vivido pelos professores, a partir da percepção dos diretores de escola. Saliênta-se que os diretores de escolas multisseriadas rurais são o alvo do levantamento, através de pesquisa de campo na forma de entrevista semiestruturada, conduzida por roteiro de questões a cerca do tema de pesquisa.

Fui informada, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Júlio de Castilhos, 26 de abril de 2021,


Susana Marcia Dutra Mello
Secretaria de Educação



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, DESPORTO E TURISMO

Unidade Educação

Rua Iguapeí, 83 – Fones: 0xx(55) 32791033

Cep 98.140-000 – Quevedos-RS

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Gicélia de Quevedo Flores, abaixo assinado, responsável pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Desporto- Quevedo/RS, autorizo a realização do estudo de pesquisa intitulada **Perspectivas sobre a Eficiência do Investimento Público em Formação Continuada de Professores de Escolas Multisseriadas Rurais**, a ser conduzido pelo proponente Rodrigo Roratto, aluno do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), sob a coordenação da professora Helenise Sangoi Antunes, orientadora da tese de doutorado.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar e compreender se o investimento governamental na formação continuada docente possui, ou não, eficiência em escolas multisseriadas rurais em municípios da região central do estado do Rio Grande do Sul, no sentido de adequação ao contexto vivido pelos professores, a partir da percepção dos diretores de escola.

Fui informado(a), pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento, e autorizo a pesquisa em escolas da rede municipal de Quevedos/RS.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Quevedos, 12 de maio de 2021.


 Gicélia de Q. Flores
 Secretária Municipal de Educação,
 Cultura, Desporto e Turismo
 Port. Mun. DP nº 5056/2021

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL


Eu Fernanda Pereira Soncini, abaixo assinado, responsável pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Cacequi, autorizo a realização do estudo de tese de doutorando intitulada **Perspectivas sobre a Eficiência do Investimento Público em Formação Continuada de Professores de Escolas Multisseriadas Rurais**, a ser conduzido pelo proponente Rodrigo Roratto, aluno do curso de doutorado do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), sob a coordenação da professora Helenise Sangol Antunes, orientadora da tese de doutorado.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar e compreender se o investimento governamental na formação continuada docente possui, ou não, eficiência em escolas multisseriadas rurais da esfera municipal, localizadas no município de Cacequi, região central do estado do Rio Grande do Sul, no sentido de adequação ao contexto vivido pelos professores, a partir da percepção dos diretores de escola. Salienta-se que os diretores de escolas multisseriadas rurais são alvo do levantamento, através de pesquisa de campo na forma de entrevista semiestruturada, conduzida por roteiro de questões a cerca do tema de pesquisa.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Cacequi, 18 de maio de 2021.



Fernanda Pereira Soncini
 Secretária Municipal de Educação
 Port. Nº 163/2021



Estado do Rio Grande do Sul
Prefeitura Municipal de Silveira Martins
Secretaria Municipal de Educação

Eu **Sílvia Maria Floreze**, abaixo assinado, responsável pela Secretaria Municipal de Educação, autorizo a realização do estudo de tese de doutoramento intitulada **Perspectivas sobre a Eficiência do Investimento Público em Formação Continuada de Professores de Escolas Multisseriadas Rurais**, a ser conduzido pelo proponente **Rodrigo Roratto**, aluno do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), sob a coordenação da professora **Helenise Sangoi Antunes**, orientadora da tese de doutorado.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar e compreender se o investimento governamental na formação continuada docente possui, ou não, eficiência em escolas multisseriadas rurais da esfera municipal, localizadas no município de Silveira Martins/RS, região central do estado do Rio Grande do Sul, no sentido de adequação ao contexto vivido pelos professores, a partir da percepção dos diretores de escola. Salienta-se que os diretores de escolas multisseriadas rurais são o alvo do levantamento, através de pesquisa de campo na forma de entrevista semiestruturada, conduzida por roteiro de questões a cerca do tema de pesquisa.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data Silveira Martins, 30 de abril de 2021.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Sílvia Floreze
 Secretária Municipal de Educação
 Telefone (55) 3234-4816 Post: 08/12001
 Silveira Martins

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu Claudio Alaor Flores Bayer, abaixo assinado, responsável pela Secretaria Municipal de Educação, autorizo a realização do estudo de tese de doutoramento intitulada **Perspectivas sobre a Eficiência do Investimento Público em Formação Continuada de Professores de Escolas Multisseriadas Rurais**, a ser conduzido pelo proponente Rodrigo Roratto, aluno do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), sob a coordenação da professora Helenise Sangoi Antunes, orientadora da tese de doutorado.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar e compreender se o investimento governamental na formação continuada docente possui, ou não, eficiência em escolas multisseriadas rurais da esfera municipal, localizadas no município de São Pedro do Sul/RS, região central do estado do Rio Grande do Sul, no sentido de adequação ao contexto vivido pelos professores, a partir da percepção dos diretores de escola. Saliencia-se que os diretores de escolas multisseriadas rurais são o alvo do levantamento, através de pesquisa de campo na forma de entrevista semiestruturada, conduzida por roteiro de questões a cerca do tema de pesquisa.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Pedro do Sul/RS, 13 de Maio de 2021.


CLAUDIO ALAOR FLORES BAYER
Secretário Municipal de Educação
Portaria DP nº 0301/2019, 01/02/2019.